

A PSICOLOGIA

e a exploração

DA PERCEPÇÃO, COGNIÇÃO, EMOÇÃO E PERSONALIDADE



Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)

Atena
Editora

Ano 2021

A PSICOLOGIA

e a exploração
DA PERCEPÇÃO, COGNIÇÃO, EMOÇÃO E PERSONALIDADE



Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)

Atena
Editora

Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

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

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
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. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
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
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A pesquisa em psicologia: contribuições para o debate metodológico

Diagramação: Gabriel Motomu Teshima
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Ezequiel Martins Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P474 A pesquisa em psicologia: contribuições para o debate metodológico / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-768-7

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.687211512>

1. Psicologia. I. Ferreira, Ezequiel Martins
(Organizador). II. Título.

CDD 150

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A Psicologia, em sua origem, se estruturou tomando por base os estudos filosóficos e fisiológicos das atividades consideradas psíquicas. Pensamento, emoção, volição, linguagem, percepção entre outras das consideradas funções superiores são foco nessa edição da Coleção *A psicologia e a exploração da percepção, cognição, emoção e personalidade* que reúne, nesse volume, vinte e um artigos com resultados de trabalho de pesquisadores dos mais diversos países.

Essas pesquisas abordam esses fenômenos a partir de várias atuações do psicólogo, quer seja em equipes multiprofissionais, quer seja autonomamente, em clínicas, escolas, na saúde, e em trabalhos de ordem social. Espero que todos tenham uma boa leitura e que estas pesquisas possam propiciar enriquecimento e abertura da visão dos mesmo sobre novos aspectos da vida psíquica.

Boa leitura!

Ezequiel Martins Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Simone De Araújo Santos Santana

Ezequiel Martins Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6872115121>

CAPÍTULO 2..... 18

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CLIMA SOCIAL DE AULA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Jessica Gajardo Montecino

Nelly Lagos San Martín

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6872115122>

CAPÍTULO 3..... 29

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL, UN ASUNTO PENDIENTE EN MÉXICO

Elsa Velasco Espinosa

Dora Guadalupe Castillejos Hernández

Aída Patricia Coello Velasco

Gloria Patricia Ledesma Ríos

Marcos Hernández Falcón

Andrés Otilio Gómez Téllez

Luis Gerardo Pérez Santos.

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6872115123>

CAPÍTULO 4..... 36

INDUCTIVE REASONING DEVELOPMENTAL TEST – SECOND REVISION (TDRI-SR): CONTENT VALIDITY

Cristiano Mauro Assis Gomes

Jhonys de Araujo

Israel Parreira Campos Lima

Victor Nascimento Bellesia Chaves

Hudson Fernandes Golino

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6872115124>

CAPÍTULO 5..... 50

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO HIPERATIVIDADE: UMA REVISÃO REQUALIFICADA DE ELEMENTOS INDISPENSÁVEIS

Carolina Barbosa de Melo Souza

Paulo Roberto Hernandes Júnior

Rosy Moreira Bastos Junior

Paula Pitta de Resende Côrtes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6872115125>

CAPÍTULO 6	59
AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS E A IMPORTÂNCIA DO MEDIADOR NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DOS INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Ísis Lopes D'Oliveira Zisels	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6872115126	
CAPÍTULO 7	66
PREDICTORES COGNITIVOS, EMOCIONALES Y SOCIALES VINCULADOS A LA ADOPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS PREVENTIVOS FRENTE AL COVID-19 EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	
Marcio Alexander Castillo Diaz	
Carlos Alberto Henao Periañez	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6872115127	
CAPÍTULO 8	81
RELACIÓN ENTRE FUNCIONALIDAD FAMILIAR Y CONDUCTAS ANTISOCIALES Y DELICTIVAS EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO	
María de Jesús Astorga González	
Cristian Infante Ortega	
Oscar Monreal Aranda	
Lucía Ruíz Ramos	
Víctor Parra Sierra	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6872115128	
CAPÍTULO 9	91
UMA REVISÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA	
Hadassa Sarah de Sena Barreiro	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6872115129	
CAPÍTULO 10	93
O PAPEL DA FAMÍLIA NA ADAPTAÇÃO À DIABETES TIPO 1 EM ADOLESCENTES	
Ana C. Almeida	
M. Engrácia Leandro	
M. Graça Pereira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.68721151210	
CAPÍTULO 11	104
ADAPTAÇÃO AO TRAUMA E QUALIDADE DE VIDA EM CRIANÇAS COM LESÕES POR QUEIMADURA	
Martim Santos	
M. Graça Pereira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.68721151211	
CAPÍTULO 12	114
ADAPTAÇÃO EMOCIONAL E COGNITVA NO CANCRO DA MAMA	
Marta Pereira	

Ana Cristina Bernardo
Ana Mónica Machado
M. Graça Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.68721151212>

CAPÍTULO 13..... 124

ASPECTOS ÉTICO-NORMATIVOS E A QUESTÃO ÉTICO-POLÍTICA EM RELATO DOCUMENTAL DE PESQUISA NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Antonio Renan Maia Lima
Márcio Luis Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.68721151213>

CAPÍTULO 14..... 135

O LUGAR DO ACOLHIMENTO FAMILIAR, A QUEM PERTENCE A CRIANÇA?

Lindomar Expedito S. Darós
Rachel Baptista
Dinamércia Monteiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.68721151214>

CAPÍTULO 15..... 150

STRESS NA INFÂNCIA: AVALIAR E INTERVIR EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Rosa Maria da Silva Gomes
Anabela Maria Sousa Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.68721151215>

CAPÍTULO 16..... 164

MÃES ESQUECIDAS: A ENTREGA DE FILHOS EM ADOÇÃO

Ivana Suely Paiva Bezerra de Mello
Mylena Menezes de França
Daniela Heitzmann Amaral Valentim de Sousa
Silvana Barbosa Mendes Lacerda

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.68721151216>

CAPÍTULO 17..... 178

O IMPACTO DO EPISTEMICÍDIO NA AUTOEFICÁCIA DA CRIANÇA NEGRA

Anne Caroline Souza Nascimento
Eliza Loubacker Amim
Heloise Araújo Silva
Mariana Veloso Passos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.68721151217>

CAPÍTULO 18..... 191

CRIMINAL AND FORENSIC PSYCHOLOGY OF A CASE OF FILICIDE BY DECAPITATION OF A MINOR

Bernat-Noël Tiffon Nonis

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.68721151218>

CAPÍTULO 19.....204

PERSONALIDAD CRIMINAL EN UN MILITAR DE ELITE ENTRENADO Y ASESINATO

Bernat-Noël Tiffon Nonis

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.68721151219>

CAPÍTULO 20.....210

PERFIL INDIRECTO COMO HERRAMIENTA DE LA PSICOLOGÍA FORENSE. ENTORNOS VIRTUALES Y RASGOS DE PERSONALIDAD

Patricia González Elices

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.68721151221>

CAPÍTULO 21.....220

FORMAÇÃO DE CONDUTORES: COLETIVIDADE, ESPAÇO PÚBLICO

Vanessa Jacqueline Monti Chavez

Silvio Serafim da Luz Filho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.68721151222>

SOBRE O ORGANIZADOR.....233

ÍNDICE REMISSIVO.....234

CAPÍTULO 1

AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Data de aceite: 01/11/2021

Simone De Araújo Santos Santana

Faculdade Padrão, Pedagogia,
Goiânia, Goiás

Ezequiel Martins Ferreira

Universidade Federal de Goiás, Mestre em
Educação,
Goiânia, Goiás
<http://lattes.cnpq.br/4682398500800654>

RESUMO: As inteligências múltiplas é um fator real e comprovado cientificamente por Howard Gardner que propôs o mapeamento da mente para indicar o caminho que o conhecimento chegaria ao intelecto da criança, utilizou a visão de Piaget e os estágios para indicar a partir de que momento a criança já formava o seu próprio conhecimento, onde ela já colocaria a prova os seus adquiridos conceitos, nesse trabalho o objetivo é apresentar o ser como influenciador e influenciado pelas formas que as inteligências contidas em cada ser. Nesse trabalho as ideias e visões de Vygotsky também são vitais, pois a criança precisa do meio e da mediação profissional para que as inteligências possam ser descobertas e assim promover o caminho para a aprendizagem gerando o conhecimento. As inteligências são denominadas como para se efetivar o aprendizado, levando em conta a inatividade pré-disposta em cada criança. Ao assumir a compreensão das inteligências

Múltiplas, o mediador não limita seu mapeamento por conceitos já formados por outros, mas permite a criança encontrar o caminho para realizar aprendizagem por menor que essa possa ser, pois a limitação não impedir a proeza do construir do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligências.
Conhecimento. Cognitivo. Criança.

ABSTRACT: Multiple intelligences is a real and scientifically proven factor by Howard Gardner who proposed mind mapping to indicate the path that knowledge would reach the child's intellect, used Piaget's view and stages to indicate when the child was already formed her own knowledge, where she would already test her acquired concepts, in this work the objective is to present the being as influencer and influenced by the forms that the intelligences contained in each being. In this work Vygotsky's ideas and visions are also vital, as the child needs the medium and professional mediation so that intelligences can be discovered and thus promote the path to learning generating knowledge. Intelligences are referred to as learning, taking into account the pre-arranged inactivity in each child. By assuming the understanding of the Multiple intelligences, the mediator does not limit his mapping by concepts already formed by others, but allows the child to find the way to perform learning as small as it may be, because the limitation does not prevent the prowess of knowledge building.

KEYWORDS: Intelligences. Knowledge.
Cognitive. Child.

INTRODUÇÃO

As inteligências Múltiplas são o novo norte para encontrar os caminhos que se processa a aprendizagem. As ideias antigas de segregação de crianças que não tinham a classificação intelectual dos demais era extirpada da sociedade e rotulada e abandonada. Gardner investiga os meios em que o aprendizado percorre e quais as ferramentas cada uma utiliza para facilitar ou engatilhar o processo da aprendizagem e assim gerar o conhecimento. Como nos dias atuais encontramos grandes preciosidades de ensinamentos e não temos condições de descartá-las, pois cada uma a sua esfera fornece o cerne da compreensão da mente humana. Assim como pensadores como Piaget que apresenta o sujeito como o ser que internamente constroem seu conhecimento e Vygotsky apoiam a mediação levada a efeito pelo meio social onde o sujeito esteja inserido, são verdades incontestáveis porém contrárias entre si de forma geral, mas se encontrar em qual fase da vida essas verdades sejam utilizadas a ideia ou mensagem de cada uma tem sua veracidade comprovada e principalmente utilizada, é esse o trabalho das inteligências múltiplas que utiliza o ser de Piaget e o ser de Vygotsky em construção dos caminhos para o conhecimento levando em conta que independentemente das limitações de cada criança se é possível garantir no mínimo um grau de aprendizado geral conhecimentos. É apresentado as formas que ocorrem a aquisição do conhecimento, bem como a realização do processo da aquisição do conhecimentos às faculdades mentais promovidos pelo mapear das inteligências e por fim a sua empregabilidade no mapear de cada criança as inteligências múltiplas.

1 | AS CRIANÇAS E AS FORMAS DE UTILIZAÇÃO DA AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO.

Os anos iniciais é o alicerce do aprender de uma criança. E esse caminho deve ser bem acompanhado, pois toda a vida escolar depende da maneira que lhe é apresentada nessa fase da construção do saber. As crianças em seus aspectos culturais e influências familiares se diversificam e também criam uma gama de variantes distintas quanto a sua capacidade em adquirir conhecimentos. Ao longo da fase infantil haverá uma aquisição muito extensa de informações que os levará a respostas, construindo assim, o conhecimento mediante a sua existência.

Nenhuma criança é uma esponja passiva que absorve o que lhe é apresentado. Ao contrário modelam ativamente seu próprio ambiente e se tornam agentes de seu processo de crescimento e das forças ambientais que elas mesmas ajudam a formar. Em síntese, o ambiente e a educação fluem do mundo externo para a criança e da própria criança para seu mundo. (ANTUNES, 1999, p.16)

Antunes apresenta que aquisição de conhecimento do contexto social construído por uma criança em que fará com que ela própria vá atribuindo informações para o seu conhecimento de mundo exterior.

Piaget (1986) destaca que há etapas nessa aquisição do conhecimento no contexto social chamados de estágios em que a criança passa para o seu desenvolvimento primeiramente os hábitos e posteriormente o conhecimento e essas são as primeiras ferramentas investigativas a serem analisadas.

A inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o procederam. Apresenta, pelo contrário uma continuidade admirável com os processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza. Convém, pois, antes de analisarmos a inteligência como tal, investigar de que forma o nascimento dos hábitos e mesmo o exercício dos reflexos que lhe preparam a vinda. (PIAGET, 1986 p. 35)

Quando a criança vem de um ambiente que o favoreceu em conquistar conhecimentos no percurso do caminho ocorre o nascimento dos hábitos e sequencialmente dos reflexos que levam a obter uma compreensão da repercussão no comportamento da criança.

Elas recebem uma forma muito singular de atenção e assim, as suas faculdades mentais são desenvolvidas com respeito as suas inclinações etárias e metais. O senso motor é pouco desenvolvido e as primeiras ações se dão nas primeiras horas de vida. Piaget já permeava a ideia de que o público infantil tem uma maneira particular de pensar, aprender e demonstrar que esse processo ocorra em períodos: sendo o sensório-motor; período pré-operatório; período das operações concretas e por último o período das operações formais.

Esse material fará uso dos períodos que estão ligados etariamente à educação infantil, ou seja, os estágios são delimitados por faixas etárias e suas conquistas. A faixa etária de zero a dois anos equivale às conquistas de sentir o mundo pelos órgãos dos sentidos muitas vezes associados à motricidade ainda descoordenada que é chamada de estágio senso-motor e é a primeira parte cognitiva da criança que ainda não consegue formular abstratamente as coisas, dado a isso é denominado sensório de sensação e motor por dar-se conta dos movimentos que ainda são pouco ou quase nada coordenados. A idade de três anos até os sete anos irá promover conquistas utilizando os símbolos e números para representar sua ideia de mundo, porém o mundo dela só irá até a sua concepção da percepção visual isso se apresenta como estágio pré-operatório, e é a segunda parte do desenvolvimento que segundo Piaget e nas palavras de Antunes (1999) revela que “na medida em que as crianças podem se lembrar de objetos e de eventos, podem também formar conceitos e, portanto desenvolver a aprendizagem significativa, relevando de forma significativa o próprio nome do estágio que é pré-operatório, ou seja, prepara algo produtivo.

Antunes define as fases infantis como desenvolvimentos e associa essas fases aos estágios de Piaget. “A aprendizagem e a memória e, portanto as inteligências se processam em estágios diferenciados.” O pensador ainda promove uma concepção anterior aos

estágios de Piaget, que se refere à antes do nascimento da criança ainda em estado fetal, porém em fase já avançada de gestação após o primeiro trimestre gestacional.

O feto deixa então de ser um habitante passivo no ventre materno, passando a se virar, chutar, dar cambalhotas, contorcer-se, engolir, soluçar, chupar o dedo polegar e cerrar o punho, respondendo a sons e vibrações do ambiente. O feto, portanto, não só consegue ouvir, dentro do ventre, como, ao que tudo indica, lembrar de vozes e discriminar sons, preferindo, logo após o nascimento, a voz de sua mãe à de outras mulheres. (...) O feto é um organismo resistente e flexível, capaz de suportar limitados estresses físicos e emocionais, mas é sensível a um ambiente pré-natal confortante e pleno de ternura. Ao que tudo indica, há uma considerável plasticidade e flexibilidade no crescimento humano desde a vida fetal, (...) é impossível minimizar-se a contribuição do ambiente dentro e fora do ventre materno. (ANTUNES, 1999 p. 22)

A vida ainda no ventre se faz como um processador de informações que irá ser utilizado posteriormente, porém há algumas ações que já se estabelece ainda no ventre como os movimentos limitados. Quando se refere a processo fetal ele apresenta a introdução da consciência humana inata da criança que atuará nessa consciência nos primeiros dias de vida. E assim, determina o desenvolvimento pré-natal que irá percorrer até o nascimento da criança que é uma preparação para os períodos de desenvolvimentos que ocorrerão após o nascimento, o que solidificará e coincidirá com os estágios de Piaget.

Para Antunes (1999) o desenvolvimento intelectual da infância até os três anos se coincide com o estágio sensório-motor de Piaget, pois ambos se conceituam “em aprendizagem como uma mudança relativamente permanente no comportamento, a observação de uma criança torna evidentes quais os conhecimentos que revela por reflexo e quais se constituem produto da aprendizagem.” O período pré-operatório é representado no desenvolvimento pictórica que, “se expande e a criança adora desenhar e precisa fazê-lo e essa expansão é acompanhada por expressivo desenvolvimento da memória levando a criança a explorar sua historicidade e caminhar célere em busca da individualidade”

Mediante as formas e classificações mediadas por Piaget e por Antunes assegura-se que a visão Piagetiana a mais conhecida e divulgada e ainda está se subdividindo em cada estágio pela assimilação e acomodação das experiências vividas pela criança e sintetizadas aos seu olhar de mundo e conseqüentemente expelida em ações ou aquisições que podem ser renomeadas de conhecimento.

Piaget apresenta a construção do conhecimento ainda em seu início se mostre uma divisão que são as fases da assimilação e acomodação. A assimilação é um processo cognitivo em que a criança integra ao seu conhecimento e a acomodação é a adaptação das informações contidas no processo assimilativo. Nessa parte da vida da criança a fase da assimilação que é mais evidenciada por se tratar de suas primeiras experiências de contato com o meio externo, começando a formar os referenciais cognitivos da criança.

A assimilação é o processo em que ocorre a aquisição de informação nova tornando-

as conhecimento e precisa necessariamente da acomodação para provocar os registros de adaptação e assim iniciar o processo de adaptação na construção do saber infantil. Quando há um balanceamento entre os mecanismos de assimilação e acomodação se inicia o ponto de equilíbrio que é um fator regulador no processo da interação da criança com o meio. “Alguns biólogos definem simplesmente adaptação pela conservação e pela sobrevivência, isto é, pelo equilíbrio entre o organismo e o meio” (Piaget, 2010, p.18).

Assim as variedades dessa ação de assimilar as informações tornando-as acomodadas levam ao conhecimento segundo Piaget (1986) quando afirma que,

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. Esta definição aplica-se também à própria inteligência. A inteligência é de fato assimilação na medida em que incorpora todos os dados da experiência. Quer se trate do pensamento que, graças ao juízo, faz entrar o novo no já conhecido, reduzindo assim o Universo às suas próprias noções, quer se trate da inteligência sensório-motora que estrutura igualmente as coisas que percebe reconduzindo-as aos seus esquemas, nos dois casos a adaptação intelectual comporta um elemento de assimilação, quer dizer, de estruturação por incorporação da realidade exterior às formas devidas à atividade do sujeito. Quaisquer que sejam as diferenças de natureza que separam a vida orgânica (a qual elabora materialmente as formas, e assimila-lhes as substâncias e as energias do meio ambiente), a inteligência prática ou sensório-motora (que organiza os atos e assimila ao esquematismo destes comportamentos motores as situações que o meio oferece) e a inteligência reflexiva ou gnóstica (que se contenta em pensar as formas ou em construí-las interiormente para lhes assimilar o conteúdo da experiência), tanto umas como as outras se adaptam assimilando os objetos ao sujeito. (PIAGET 1986 p.19-20)

O pensador apresenta que a inteligência é a assimilação ao momento que se incorpora com a cultura a sua volta tornando mais amplo o seu universo de já conhecido e ampliando assim o seu estado de acomodação de ideias. E isso independe da natureza dos conhecimentos e todos necessitarão ser assimilados para se obter a acomodação que é chamada de nova inteligência.

A acomodação ao que fora previamente assimilado se dá ao ponto que o sujeito se prontifica como conhecimento e isso se dá em forma constante e continua tornando o sujeito um ser pensante e atuante no conhecimento.

Também não podemos ter dúvidas de que a vida mental seja, simultaneamente, uma acomodação ao meio ambiente. A assimilação não pode ser pura porque, quando incorpora os elementos novos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica imediatamente estes últimos para adaptá-los aos novos dados. (PIAGET, 1986, p. 20)

As assimilações acomodadas de forma consciente dada pelas escolhas são chamadas de inteligências, logo se segue o pensamento que se pode ter vários meios (escolhas) para obter o conhecimento e esses caminhos são chamados de inteligências,

sendo assim, há uma variedade de inteligências. As inteligências são os caminhos em que o conhecimento irá percorrer até chegar ao cognitivo da criança.

2 | DESENVOLVER AS FACULDADES (INTELIGÊNCIAS) EM CONHECIMENTO

Nos momentos da Educação Infantil em que as crianças demonstram que estão em uma fase mais produtivas em desenvolver o processo da ação de escolhas, elas são mais dispostas em desenvolverem as capacidades em aprendizagem. Este trabalho se destina a etariedade Infantil que equivale do zero até os seis anos de idade. Porém em análise sobre o processo para se entender as faculdades e suas organizações é imperativo nortear a construção do conhecimento, e para isso, é vital que analisemos a criança como um produtor de ações e experiências significativas. Salvador atesta que as esferas sociais são eletivas ao desenvolvimento das pessoas.

“O ponto principal dessas proposições é a importância atribuídas aos componentes sociais e culturais no comportamento e no desenvolvimento das pessoas. Dentro dessa perspectiva, à atividade humana está sempre inscrita num marco culturalmente organizado e que a diferencia e a torna singular ao comportamento.” (SALVADOR, et al., 1999)

As crianças inatamente já nascem condicionadas a construir experiências, porém desenvolvem-se aquelas mais estimuladas ou mais atenuadas quando se faz necessário. Em geral todas as situações da vida levam a hora ou outra fazer uso e desenvolver-se uma percepção de receptividade àquela inteligência relacionada.

A intencionalidade desse material é a utilização do conceito antes intitulado de ludicidade para uma utilização mais analítica, interventiva e interativa em forma de uma ferramenta interdisciplinar na esfera da Educação. Na sua primeira etapa e que é o alicerce básico e eminente da segunda etapa da Educação básica compreende-se que a BNCC é um documento que explicita as mudanças realizadas anteriormente e conseqüentemente nortear os caminhos que podem ser trilhados na imperatividade necessária de estabelecer vínculos entre as fases na Educação Básica de forma sistemática e prestativa as limitações e especificações vitais e indispensáveis à Educação Infantil. Assim segue as alterações e explanação quanto a funcionalidade da Educação Infantil segundo o novo documento orientador da Educação Básica.

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de

idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica. (BNCC, 2019, p.35-36)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) priva por desenvolver as potencialidades por meios das habilidades em cada área específica levando a alimentação das inteligências e sua internalização, interdisciplinarização e contextualização condicionando as crianças na primeira fase a se alicerçarem na autonomia em construir seus caminhos na aprendizagem voltada para suas realidades intelectuais.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. . (BNCC, 2019, p.36-37)

Ao seguir as instruções mediadas pela BNCC, a Educação Infantil precisará se ater a potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento da criança, sendo assim, se faz necessário encontrar caminhos sistemáticos para que tais ações possam se concretizar.

2.1 Inteligências Múltiplas

Havia uma disparidade quando se afirmava que a inteligência era um padrão que era avaliado em testes criados no século XX, pelo francês Alfred Binet (1857-1911), testes estes que media a capacidade de dominar o raciocínio lógico, consequentemente quem não estava na linha de raciocínio padrão era classificadamente de QI (quociente de inteligência) baixo. Nos anos 70 um grupo de estudantes da *Harvard University* inicia um estudo para mapear as áreas em que o cérebro atua, para se obter compreensão do conhecimento. Inicia-se o mapeamento das inteligências que coexiste em cada pessoa, independente de sua cultura, idade, credo ou raça.

As inteligências múltiplas é fruto das pesquisas do norte americano Howard Gardner (1943) psicólogo, neurologista e filósofo que enveredou em análise da funcionalidade da mente humana. O resoluto afirma que a mente humana trabalha como organizador de experiências e habilidades e nomeou-as de inteligências e também as classificou a princípio, onde cada uma tem um caminho próprio que conduz ao cerne da compreensão. Esses caminhos são distintos, porém ligados na funcionalidade de um todo na compreensão de tudo que existe. A teoria das inteligências múltiplas é um contrapeso à crença de um único tipo de inteligência. As inteligências são denominadas linguística, musical, lógico matemática, espacial, corporal-cenestésica e pessoais.

Normalmente vemos a utilização de duas inteligências a da linguística e o da lógica que são as mais atenuadas no âmbito escolar, porém há outras inteligências que podem ser desenvolvidas no processo aquisitivo das crianças. Quando se canta uma música para uma criança a inteligência musical é ativada e a sua condição de buscar compreender é atenuada e logo uma regra gramatical, ou uma tabuada ou até a mesmo a sequência dos planetas se tornam algo simples e fácil e até inesquecível quando utilizada a inteligência musical ou deparar com o ensinar sobre as partes do corpo humano, poderá ser utilizado a coreografia de cabeça, ombro, joelho e pé, nesse processo estar se reforçando o aprender com a inteligência corporal esses são casos dos tipos de inteligências que são utilizados de forma simples e cotidiana no processo de aprendizagem na educação infantil. Há a legitimidade de caminhos que conduza ao saber. Esses caminhos são as inteligências, pois a inteligência é o fator que canaliza o conhecimento até o cognitivo infantil. Entende-se que para se compreender mais sobre as inteligências possíveis ao ser humano se faz imperativo expor as áreas que cada inteligência poderá ativar o conhecimento. Para Antunes (1999, p.18) “As inteligências em um ser humano são mais ou menos como janelas de um quarto. Abrem-se aos poucos, sem pressa, e para cada etapa dessa abertura existem múltiplos estímulos”, porém segundo o autor é na educação infantil onde o abrir dessas janelas é mais atenuante, pois é a fase mais fértil que vai esvaindo a fertilidade quando passa pelo processo de amadurecimento etário porque passa a utilizar conceitos próprios. Para se compreender esses caminhos (estímulos) se faz necessário compreender cada inteligência já está nomeada cientificamente e são elas que conduzirão ao saber.

2.1.1 Inteligência Linguística

A inteligência que encontra as palavras ou meios para se comunicar é chamada de linguística que é a capacidade em organizar a comunicação de forma geral, ou seja, verbal ou não verbal e assim, indispensavelmente atingir uma interação social. Para que ocorra às concepções de conhecimentos é vital e indispensável ao desenvolvimento infantil à compreensão do que se passar ao seu redor, na inteligência linguística o sujeito irá ampliar seu vocabulário, bem como a sua memória e fluência verbal. O pensador afirma que,

“O dom da linguagem é universal, e seu desenvolvimento nas crianças é surpreendentemente constante em todas as culturas. Mesmo nas populações surdas, em que uma linguagem manual de sinais não é explicitamente ensinada, as crianças frequentemente inventam sua própria linguagem manual e a utilizam secretamente.(...) Dessa forma, nós vemos como uma inteligência pode operar independentemente de uma específica modalidade de input ou de um canal de output.” (GARDNER, 1995, p.25)

Para Gardner a inteligência da linguística está empiricamente ligada à necessidade de se aprender a comunicar e isso se dá de forma bem mais simples do que se pode racionalizar.

2.1.2 Inteligência corporal-cenestésico

Em meio à ciência das inteligências, encontra-se a inteligência corporal- cenestésico que se manifesta na capacidade de compreender os problemas e resolvê-los utilizando o corpo ou até mesmo partes isoladas dele como ferramenta de compreensão. Gardner (1995) apresenta uma versão bem concluinte a esta inteligência quando fala que,

“As ações e capacidades associadas a uma inteligência corporal- cenestésica (ou, para encurtar, corporal) altamente desenvolvida. (...) usar o próprio corpo de maneiras altamente diferenciadas e hábeis para propósitos expressivos (...) capacidade de trabalhar habilmente com objetos, tantos os que envolvem movimentos motores fino dos dedos e mão quanto os que exploram movimentos maiores grosseiros do corpo.(...). Controlar movimentos do próprio corpo e a capacidade de manusear objetos com habilidade – como os centros da inteligência corporal. Conforme observei no caso de outras inteligências, é possível que estes dois elementos centrais existam separadamente, mas no caso típico, a habilidade no uso do corpo para propósitos funcionais ou expressivos tende a andar de mãos dadas com a habilidade na manipulação de objetos.” (GARDNER, 1995 p. 161)

A capacidade de controlar movimentos e utilizá-los para determinar a conclusão de alguma informação determina a sua capacidade nortear o caminho para o conhecimento.

2.1.3 Inteligência Pessoal

Na jornada de compreensão do ser social e na constituição do elemento social ativo o sujeito necessita de se ver de forma individual e contextualizada na sociedade com a prerrogativa de que há uma inteligência pessoal, que seguindo as pesquisas de Gardner buscou inspiração nos estudos de Sigmund Schlomo Freud(1856-1959) e James Mark Baldwing (1861-1934), duas referências da Psicologia que apresentam a dualidade do ser pessoal.

“Mas, o que uniu James e Freud e o que os separou do fluxo principal da psicologia tanto na Europa quanto nos Estados Unidos foi uma crença na importância, na centralidade do eu individual – uma convicção de que a Psicologia deva ser constituída em torno do conceito de pessoa, sua personalidade seu crescimento e seu destino. Além disso, ambos os

estudiosos consideraram importante a capacidade para o auto crescimento, da qual depende a possibilidade de enfrentar o ambiente pessoal.” (GARDNER, 1995, p.185)

Esses pensadores aplicaram uma forma muito importante de conceitua de forma distinta as duas formas do ser pessoal, a pessoa interna e a pessoa externa e condicionando uma análise mais aprofundada do sujeito. O qual norteia Gardner em seus estudos para desenvolver a inteligência pessoal que se subdivide em duas, a saber, a inteligência intrapessoal e interpessoal.

2.1.3.1 *Inteligência intrapessoal*

A primeira a ser apresentada é a intrapessoal que retrata o ser que se relaciona com seus próprios conceitos, emoções e julgamentos no meio social. Ao analisar o sujeito como uma pessoa que vive relacionamentos externos, precisa primeiramente se autoentender com os seus relacionamentos internos e nesse prisma a ideia de buscar a autoconhecimento para que possa se motivar em todos os aspectos psicológicos e sociológicos e necessariamente se externar em seus anseio, desejos e competências.

O desenvolvimento dos aspectos da natureza humana. (...) o desenvolvimento dos aspectos internos de uma pessoa. A capacidade de central de funcionamento aqui é o nosso acesso à primeira vida sentimental (grifo do autor)- nossa gama de afetos e emoções; a capacidade de efetuar instantaneamente discriminações entre estes sentimentos e, enfim, rotulá-las envolvê-las em códigos simbólicos, basear-se nelas como um meio de entender e orientar nosso comportamento. (...) a inteligência intrapessoal equivale a um pouco mais do que a capacidade de distinguir um sentimento de prazer ou de um dor e, com base nessa discriminação torna-se mais envolvido em retrair-se de uma situação.(...) e que detectemos e simbolizemos conjuntos de sentimentos altamente complexos e diferenciados.” (GARDNER, 1995, p.185)

A capacidade de se inteirar na social, necessita primeira mente se inteirar-se consigo mesmo, conseguindo se compreender com seus desejos, limitações e aptidões.

2.1.3.2 *Inteligência Interpessoal*

A outra divisão da inteligência pessoal é a interpessoal que lida com seus conceitos sociais e em seu relacionamento de interacidade social. A interacidade é vital para a obtenção do conhecimento. O ambiente (meio social) é um espaço onde as suas ideias e anseios introspectos são realizados para o benefício mútuos no eu-sociedade, por isso, os sentimentos internos precisam ser utilizados como empatia, assertividade, cordialidade e aprendizagem e conseqüentemente a inteligência pessoal irá ativar os mecanismos para que ocorra uma harmonia entre as duas formas de pessoal e aconteça a construção do conhecimento.

“A capacidade central aqui é a capacidade de observar e fazer *distinções*

entre outros indivíduos (grifo do autor) e, em particular, entre seus humores, temperamentos, motivações e interações. Examinada em sua forma mais elementar, a inteligência interpessoal acarreta a capacidade da criança pequena de discriminar entre os indivíduos ao seu redor e detectar seus vários humores. Numa forma avançada o conhecimento pessoal permite que (...) leia as intenções e desejos – mesmo que ocultados – de muitos outros indivíduos e, potencialmente hajam em cima desse conhecimento.” (GARDNER, 1995, p.185-186)

Com a capacidade de se entender o condicionará a compreender os seres sociais que o rodeia e assim achar meios de se potencializar o conhecimento advindo dessas experiências sociais.

2.1.4 Inteligência Espacial

Na busca de encontrar mecanismo para viabilizar o conhecimento através da inteligência pessoal é impossível realizá-lo sem o ambiente, ou seja, inteligência espacial que onde ocorrem tais aprendizados. Dado a isso, é de suma importância compreender como o ambiente/espaco possa ser uma ferramenta facilitadora de obter conhecimentos, iniciou-se as pesquisas pela busca por outro caminho (inteligência) a ser identificado e caracterizado como ferramenta de obtenção de aprendizagem utilizando o espaco o que ocasionou a identificação da inteligência espacial e essa esta ligada ao entendimento externo do ser; compreender através do meio em várias dimensões o mundo visual e assim criar abstratamente todos os espacos físicos e abstratos e realizar transformações atuais e futuras.

Centrais à Inteligência Espacial estão capacitadas de perceber o mundo visual com precisão efetuar transformações e modificações sobre as percepções iniciais ser capazes de recriar aspectos da experiência visual, mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes.(...)consiste em rítmicas e de afinação que as vezes são dissociadas entre si (...) A inteligência espacial encontra-se intimamente ligada a parte mais diretamente da observa que a pessoa faz do mundo visual. (GARDNER, 1995, p.135)

A inteligência que capacita o sujeito a criar e transformar seu ambiente e compreendê-lo é a inteligência espacial que influenciará a sua capacidade de construir conhecimentos e realizar aprendizagens.

2.1.5 Inteligência Musical

Há outra inteligência em inteligência pessoal será amplamente utilizada e que reforça o caráter de aprendizado do sujeito é a inteligência musical que visa distinguir e classificar sons, compreender padrões, semelhanças ou discrepâncias. Essa inteligência aos olhos de Gardner se configura em principio ainda na infância de forma peculiar e que irá construir uma espécie de alicerce.

“Na metade do segundo ano de vida das crianças efetuam importante transição

em suas vidas musicais, (...) elas começam, por conta própria, a emitir uma serei de sons pontilhados que exploram diversos intervalos pequenos; segundas, terças menores e quartas. elas inventam musicas espontâneas que mostram ser difíceis de anotar e um pouco depois, começam a produzir pequenas secções de musicas familiares ouvida em torno delas. (...) Durante um ano aproximadamente, há uma tensão entre as musicas espontânea e a produção de trechos característicos de melodias familiares. Por volta dos três ou quatro anos as melodias da cultura dominante vencem a produção de musicas espontâneas e brincadeiras de sons explanatórios em geral desaparece.” (GARDNER, 1995, p.85)

A musicalidade está presente em todos os períodos sociais do individuo e em todas as fases etárias também, porém percebe-se que o seu crescimento é gradativo e sua funcionalidade de servir de fermenta de aprendizado também é gradativa.

2.1.6 Inteligência Lógico-Matemática

A inteligência responsável pela área de lógica é denominada de inteligência lógico-matemática que utiliza o lado racional para se levantar e confirmar ou descartar hipóteses e a lógica das coisas que lhe são apresentadas.

“Em contraste com as capacidades linguísticas e musicais (...) inteligência lógico-matemática não se originaliza na esfera auditivo-oral.(...) esta forma de pensamento pode ser trançada de um confronto com o mundo dos objetos. Pois é confrontando objetos, ordenando-os, reordenando-os e avaliando suas quantidades que a criança pequena adquire seu conhecimento inicial e mais fundamental sobre o domínio logico-matemático. (...) O individuo torna-se mais capaz de apreciar as ações que se pode desempenhar sobre os objetos, as relações que prevalecem entre estas ações que se pode desempenhar sobre os objetos, as relações que prevaleçam entre as ações afirmativas (preposições) que se pode fazer sobre ações reais ou potenciais e os relacionamentos entre estas afirmativas.” (GARDNER, 1995, p.100)

A inteligência lógico-matemática irá precipitar o conhecimento de forma sustentável a sua exatidão cientificamente, por isso a necessidade de sistema comparativo, condicionando o sujeito a capacitar-se de compreensão avaliativa.

O mapeamento das inteligências tem como objetivo ser aplicado as formas de ensinar como fatores facilitadores e estimuladores no processo aprender.

3 I EMPREGAR AS INTELIGÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

3.1 Processo educativo

Todas as esferas da consciência humana são divididas e catalogada com uma funcionalidade especifica, logo entramos em contraste a testes de QI ou rotulizações depreciativas ou segregativas. O processo educativo têm duas vertentes distintas, sendo uma a escola que tem duas funcionalidades, sendo a primeira modelar papéis sociais e a

segunda é a transmissão de valores. e a outra vertente educativa é a missão da educação que deve ser uma confrontação com a verdade, a beleza, e a bondade, sem lhes negar as problemáticas ou discordâncias entre as diferentes culturas. A vertente do processo educativo que é a missão de entender todos os processos sociais a sua volta produz a necessidade de utilizar o mapeamento de inteligências na consciência humana proposto por Gardner.

A sistemática de cada inteligência inicia um processo de aprendizagem com a utilização destes para a formulação de caminhos novos, atalhos e até a utilização de caminhos antigos, mas que todos levem ao desenvolvimento de suas potencialidades. Há uma necessidade de interação dos módulos de inteligências, que é de extrema importância que se apresente onde, como e quais podem ser aplicadas na construção do aprendizado e quando esse processo se inicia. Gardner (1995) declara que, “à medida que investigamos estas diferentes formas centrais ou cenários de aprendizagem, encontramos três variáveis adicionais quem devem encontrar seu lugar em qualquer equação de aprendizagem” e estas variáveis são os meios ou veículos; as localizações específicas ou locais e por fim os agentes particulares realizadores dessa tarefa.

A primeira variável do cenário de aprendizagem é o meios ou veículos que são utilizados na transmissão do aprendizado, em outras palavras são as ferramentas sistemáticas ou concretas que oferecem ou facilitam a mediação educativa. Gardner apresenta que,

“Estes podem incluir sistemas de símbolos articulados como linguagens ou matemática, como também famílias sempre crescentes de meios, incluindo livros, panfletos, diagramas, mapas, televisão, computadores e vários combinações destes e de outros meios de transmissão. Naturalmente estes meios diferem de tipos de informações que eles apresentam com maior facilidade.” (GARDNER, 1995, p.256)

Assim os meios e os veículos são os materiais que viabilizam o conhecimento de forma escrita, visual ou auditiva de forma que sustentam o processo educativo.

A segunda variável no processo educativo é a localização ou local fixo e hoje na contemporaneidade as mídias que são localizações virtuais que promovem e dá sustento a busca pelo conhecimento. Gardner apresenta esta vertente educativa,

“As escolas são exemplos mais proeminentes; porem ateliers, lojas, ou laboratórios onde o aprendizados encontram-se disponíveis são exemplos pertinentes. E às vezes em cenários especializados como os usados para ritos de iniciação ou cerimoniais facilita a transmissão rápida e eficaz de conhecimento fundamental(...) Supostamente, quase qualquer tipo de informação poderia ser transmitidas em qualquer local; (...) formas linguística e logico matemáticas de saber tendem mais a ser transmitidas em cenários projetados expressamente (e suado principalmente) para a transmissão do conhecimento.” (GARDNER, 1995, p.256)

No contexto histórico as escolas tem a funcionalidade central de transmitir os saber

quer retrogradamente em forma de decoração ou copilação até a contemporaneidade com o processo de mediar à educação e efetivar meios para que o próprio sujeito seja seu construtor do conhecimento.

A terceira variável no processo educativo é o agente que realizará a mediação no processo educativo. Sobre essa variável insubstituível, apesar de na modernidade se haver uma padronização das escolas e professores EADs (Ensino à distancia) com uma mediação mais distanciada, porém o professor ainda inevitavelmente se faz necessários e vital ao processo da aprendizagem. Na mesma concordância está Lev Semyonovich Vygotsky foi um psicólogo pioneiro no pensamento intelectual a criança de naturalidade Russa que alega que o conhecimento da criança se dá pela interação com o meio em que esta disposta. Dado a essa maneira de racionalizar o processo educativo, mas não dispensando, mas enaltecendo o sujeito da mediação o professor. A mediação segundo Vygotsky ocorre na Zona proximal de desenvolvimento onde o professor torna-se o sujeito que irá ampliar por meio da mediação os conhecimentos da criança. Essa mediação deve ser responsável, e as construções estão em um processo de desenvolvimento chamado de ZPD (zona de proximal do Desenvolvimento) onde a criança precisa de um mediador para intercambiar a realização do conhecimento. Assim o professor passa pelos dois níveis de desenvolvimento: o potencial e real mediando a participação no processo em adquirir o conhecimento.

3.2 Processo educativo e as inteligências Múltiplas

A prática das inteligências múltiplas na educação infantil se dá a inicio pelo processo de racionalização do professor livre de conceitos, rótulos ou generalizações. Vygotsky abordou essa preocupação em relação ao caráter do profissional na educação ao declarar que,

“A generalização é um ato do pensamento perfeitamente conceitual que reflete a realidade de modo bastante diferente de como está refletida nas sensações e nas percepções imediatas (...). Existem todos os fundamentos para considerar o significado da palavra como unidade do pensamento e da linguagem, mas também como unidade de generalização, de comunidade, de comunicação e de pensamento.”

(Vygotsky, 1986, p.19).

Nesse primeiro passo é vital dar a criança individualmente o direito de analisá-la sem a historicidade anterior para que não fique subjugada a rótulos ou análises mesmo que de profissionais, como no caso de crianças com TDAH (transtorno com Déficit de Atenção com hiperatividade), que se não rotulada poderá encontrar caminhos que permeará o conhecimento respeitando suas limitações, mas sendo conduzido aos caminhos possíveis do conhecimento, na mesma forma se dá para com os alunos com TEA (Transtorno Espectro Altista) e outros tipos de transtornos ou limitações. As inteligências múltiplas visa encontrar caminhos para que o processo de construção do saber possa ocorrer com maior

disponibilidade a criança que poderá ser uma criança sem transtornos ou limitações tanto quanto em uma que as tenha.

O segundo passo é propor que cada inteligência possa ser apresentadas para se mapear qual cada aluno tenha a maior interacidade e pré-disponibilidade em atuar ou ser atingido pelo conhecimento. A atividade proposta pode ser jogos musicais, tabelas, atividades que englobem ou exemplifique a inteligência a ela associada e durante e após realizar uma análise se tal proposta apresentada se conquistou a sua atenção e tem sentido para a criança.

Terceiro Passo e comparar quais inteligências são dispostos e aceitáveis ao seu grupo da Educação Infantil e assim realizar o plano de aula baseando em atividades lúdicas e também por jogos que disponibilizem a atuação do desenvolvimento para a inteligência descoberta.

Há uma variedade de recursos que dará condições para mapear as inteligências. Segue exemplos de atividades que irão ajudar a julgar as interações e inclinações a cada inteligência nomeada por Gardner.

3.2.1 Inteligência Linguística

As atividades que podem exercitar a inteligência linguística podem ser: o uso das linguagens em variadas maneiras com cartazes verbais ou não verbais, contação de historias, identificar os contadores de historias, os escritores (mesmo que com garaturjas) os criativos e imaginativos, os que são criativos em produzir frases para os fantoches.

3.2.2 Inteligência corporal-cenestésico

A inteligência corporal- cenestésico que se manifesta na destreza, nos movimentos na sensibilidade dos sentidos humanos, na compreensão da localização dos membros do corpo e suas funcionalidades e também podem ser promovidas pelos jogos e gincanas ou atuar com os reflexos físicos e psíquicos das crianças.

3.2.3 Inteligência Pessoal

A inteligência pessoal pode ser promovida na habilidade de compreender e diagnosticar o espaço ou ambiente, nas relações sociais e emocionais, enfim buscar por experiências que utilizem a empatia, companheirismo entre outros calores sociais. As brincadeiras como o feitiço contra o feiticeiro e outras podem apresentar essa inteligência que tem uma divisão dual de interpessoal e intrapessoal. Ambas falam dos ser, uma de fora para dentro e a outra de forma invertida.

3.2.4 Inteligência Espacial

Na inteligência espacial que ocorrem tais aprendizados utilizando passeios de

reconhecimento espacial, análises ambientais com classificações do ecossistemas, aventuras rurais, acampamentos, debates sociais ambientais, jogos de percepção entre uma variedade de jogos que utiliza a consciência espacial para realiza-los

3.2.5 Inteligência Musical

Com a inteligência musical pode ser ter uma infinidade de atividades que promovem a musicalidade de cada criança. os exemplos podem ser: ouvir, cantar seguindo instruções, cantar realizando mímicas, músicas que possam reforçar conceito apresentados, adivinhações sonoras entre outras formas de desenvolver a inteligência musical.

3.2.6 Inteligência Lógico-Matemática

A inteligência lógico-matemática são as mais utilizadas e as que mais tem formas de jogos para se desenvolver. Os números em variadas formas de jogos ou de brincadeiras podem acionar a inteligência lógico-matemática, jogos com formas, jogos intelectuais a exemplo o xadrez, atividades que promovam noções de temp, quantidade, causa ou jogos que estimule o raciocínio logico da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem sempre está a buscar meios de se compreender a mente humana e seus processos de sociabilização ou de conhecimento. Muito foi feito no decorrer da historicidade da humanidade e nada pode ser completamente descartado, pois uma do alicerce as experimentações de outros. Na história da pedagogia encontramos muitos dessas situações onde os pensadores encontram caminhos para determinado dilema e às vezes quere delimitar como verdade única e irreparável, quando outro apresenta algo contraditório, mas provado cientificamente, inquirisse qual era o conceito correto. Ao apresentar este material obtemos uma harmonia de conceitos e aceitação de que nem não é um ser que possa aprender principalmente porque todo ser humano se comunica com o mundo seus pensamentos próprios de alguma forma com limitações ou não, com distúrbio ou não.

Nessa prerrogativa as formas que ocorrem a aquisição do conhecimento procuram ainda nos períodos da educação infantil encontrar meios para a facilitação ou estímulo a processo de construir o conhecimento. São fases importantes que testam as teorias de vários pensadores da área da pedagogia mundial. Ao encontra as formas de aquisições estimulá-las é um processo muito intenso e demanda carinho e pesquisas individuais com mapeamentos que irá produzir ferramentas que indicarão qual o processo mais acessível a caminho que leva ao conhecimento da criança individualmente. As inteligências são variadas e elas são o canal que produzem o conhecimento dado a essa valia é importante enfatizar que é um marco histórico sua existência e os benefícios que podem atribuir.

A teoria de Gardner das inteligências múltiplas entra no contexto histórico pedagógico como cimento que une às teorias Vigoviskiana e Piagetiana em uma forma única e inevitável à busca de encontrar os caminhos, ferramentas e meios de sistematizar o aprendizado transformando-o em conhecimento necessário a vida do aprendiz. Levar em conta o que inatamente a criança possa promover e o que ela pode produzir se mediada e com fatores que o meio social pode oferecer são verdades reais, necessitando somente a busca por caminho percorrer até chegar ao conhecimento e esse caminho são a utilização das inteligências múltiplas individualmente sem generalizações, mas conceitualmente individual.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**, Petrópolis, 1998 – 5ª edição, 1998

GARDNER, H. **O cientista das inteligências múltiplas**. Revista Nova Escola, Abril, 2008

SALVADOR, C.C. **Psicologia da educação**. Porto alegre, Artimed, 1999

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

PIAGET. J. **O nascimento da inteligência na criança**, Lisboa, Dom Quixote –1986

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Martins Fontes, 1987

CAPÍTULO 2

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CLIMA SOCIAL DE AULA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Data de aceite: 01/11/2021

Jessica Gajardo Montecino

Nelly Lagos San Martín

Universidad del Bío-Bío

RESUMEN: La inteligencia emocional cobra mayor sentido en el ámbito educativo en tanto asume allí una condición social importante para el desarrollo integral de los estudiantes. El objetivo del estudio fue establecer la relación entre inteligencia emocional y clima social de aula en estudiantes de educación primaria de escuelas rurales de la comuna de Ñiquén. Esta investigación se desarrolló con 84 niños de 12 y 14 años de escuelas rurales de Chile. Para evaluar la inteligencia emocional se utilizó el Inventario de Inteligencia Emocional Trait-Meta Mood Scale (TMMS-24), instrumento que proporciona una estimación personal sobre la atención, claridad y reparación emocional y para evaluar el clima social, se utilizó la escala de clima social en el centro escolar (CES). Los resultados indican que existe relación estadísticamente significativa entre competitividad y regulación emocional de manera negativa, así como relación significativa de tipo positiva entre normas y disciplina y percepción emocional. A partir de estos resultados se advierte la necesidad de valorar la inteligencia emocional como una variable personal y social importante en el desarrollo de los estudiantes en el aula.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia emocional; clima de aula; educación primaria; ruralidad

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND CLASSROOM SOCIAL CLIMATE IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: Emotional intelligence becomes more meaningful in the educational environment as it assumes an important social condition for the integral development of students. The objective of the study was to establish the relationship between emotional intelligence and classroom social climate in elementary school students from rural schools in the commune of Ñiquén. This research was developed with 84 children between 12 and 14 years of age from rural schools in Chile. The Trait-Meta Mood Inventory of Emotional Intelligence Scale (TMMS-24), an instrument that provides a personal estimate of attention, clarity and emotional repair, was used to evaluate emotional intelligence, and the school social climate scale (CES) was used to evaluate social climate. The results indicate that there is a statistically significant relationship between competitiveness and emotional regulation in a negative way, as well as a significant positive relationship between norms and discipline and emotional perception. These results suggest the need to assess emotional intelligence as an important personal and social variable in the development of students in the classroom.

KEYWORDS: Emotional intelligence; classroom climate; primary education, rural

INTRODUCCIÓN

El origen histórico de la Inteligencia Emocional (en adelante IE), proviene de estudios sobre emoción y sobre inteligencia, los dos componentes primordiales de la IE (Bajo-Gallego y González- Hervías, 2014). Es a partir del año 1990, cuando Salovey y Mayer plantean este constructo por primera vez en un documento científico, que se comienza a conocer, pero no es sino hasta que Daniel Goleman (1995), que se populariza, surgiendo el creciente interés por su estudio.

La IE, ha generado una serie de aristas y enfoques nuevos de gran valía para el ámbito educativo. Desde un modelo de habilidades es definida como la habilidad o aptitud mental para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), es el que más importancia ha alcanzado y al cual más autores adhieren en la elaboración de programas para fortalecerla (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Fernández-Berrocal y Ramos, 2004; Lopes y Salovey, 2004; Maurer y Brackett, 2004), bajo este modelo se ha reconocido la importancia de las emociones como parte integral de la formación social de los individuos. Sobre todo, respecto de cuatro áreas de fundamentales relativas a la escuela, como son las relaciones interpersonales (Brackett et al., 2006; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Lopes et al, 2005), el bienestar psicológico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2007; Ferragut y Fierro, 2012), el rendimiento académico (Fernández-Berrocal et al, 2003; Gil-Olarte et al, 2006; Pérez y Castejón, 2007; Petrides et al, 2004) y la conducta ajustada (Ruiz-Aranda et al, 2006).

Así, se entiende que la inteligencia emocional permite a las personas, no solo ser hábil con la percepción, la comprensión y el control de sus propias emociones, sino que también extrapolar esto a los demás, (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008), lo que ha demostrado tener una influencia positiva en las dimensiones social, académica y laboral (García-Ancira, 2020).

Al respecto, Mlang'a y Obeleagu (2007) sostiene la importancia de la gestión del clima social escolar en los resultados de aprendizaje de los alumnos y en la calidad educativa de los centros escolares, ya que para que haya un desarrollo óptimo del trabajo escolar debe existir un ambiente favorable, es decir un clima de armonía en el que prime la comunicación (Sternberg, 2000). Algunas intervenciones dirigidas a prevenir los comportamientos violentos y desadaptativos en las relaciones interpersonales en centros de zonas desfavorecidas presentan como objetivo la mejora del clima del centro y aula (Carmona y López, 2015).

Moos (1974) define el clima social de aula como la identidad del espacio donde se

desarrollan en base a las apreciaciones que los individuos poseen de un lugar específico y en las que existen diferentes formas de relacionarse. De acuerdo con (Murillo y Martínez-Garrido 2012) hay que concebir el clima social de aula como un factor de enseñanza eficaz y segundo, teniendo en cuenta las instituciones educativas (clima organizativo o de centro), las cuales están centradas en el desarrollo de actividades que acontecen en algún lugar dentro de la escuela, básicamente en el aula de clases. Según la investigación de Cornejo y Redondo (2014), las aulas donde los niños y niñas aprenden más, son aquellas donde se sienten queridos y valorados por parte de sus docentes, hay ausencia de violencia física y verbal, así como de situaciones de discriminación y marginación.

Por su parte, Cherobim (2004) señala que el clima se contextualiza por la peculiaridad del lugar, que está conformado por los componentes físicos y humanos. En este sentido, plantea que en el clima se han ido implicando las relaciones entre pares y no solo en la relación profesor-alumno, así como también las peculiaridades que tienen los lugares en que se da un clima de aula determinado.

Para Sandoval-Caraveo et al. (2017) el clima no es solo el tipo de interacciones o el contexto, lo que define un clima de aula, sino que en éste se debe considerar la percepción que tienen los miembros de la comunidad educativa. Percepciones que además se relacionan con el aprendizaje (Ascorra et al, 2003) ya que la percepción también se mide en términos de la productividad generada en una atmósfera cooperativa, organizada y de preocupación en los distintos micro-climas que lo componen (Sandoval, 2014).

En términos generales, un clima social de aula favorecedor del desarrollo personal y emocional, es aquel donde los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela. Del mismo modo, estudios nacionales e internacionales han destacado la importancia del clima social de aula en los resultados de aprendizaje de los alumnos y en la calidad educativa de los centros educativos (García-Hierro y Cubo, 2009; Mlang`a y Obeleagu, 2007).

En las aulas se generan ambientes emocionales por medio de las interacciones personales, permitiendo a los estudiantes una participación positiva y motivada, generando una gama de sentimientos y la demostración de estos; para lograr este ambiente social activo y positivo los docentes deben establecer una relación de sana convivencia, donde se encuentre presente la empatía, la confianza, el diálogo, el respeto, el afecto, con el objetivo de crear un ambiente propicio para la integración de las emociones dentro del aula.

Un aula es una comunidad humana, que no sólo puede describirse, sino modificarse, favoreciendo la cohesión social entre sus componentes (Torres, 2001). Para ello, es preciso conocer cómo es este clima y con qué variables se relaciona, para dotarse de herramientas educativas que puedan facilitarlos en caso de ser necesario.

Es por ello, que se decide establecer la relación entre inteligencia emocional y el clima social de aula de los estudiantes de Educación primaria, ubicados en contextos

rurales y con características similares. Desde la perspectiva de defender la necesidad de trabajar la educación emocional en todos los ambientes y contextos educativos (urbanos y rurales) del país. Sobre todo, por la convicción de que la educación debe contribuir a la formación emocional de valores y autocuidado (García-Ancira, 2020).

Inteligencia emocional y correlación con el clima social de aula

Si hay un lugar donde la inteligencia emocional encuentra todo su sentido, es en el ámbito educativo, ya que es en la escuela donde se pone a prueba la gestión emocional para establecer relaciones sanas entre compañeros, dentro de un contexto donde existen normas, se toman decisiones y se producen conflictos sociales. En palabras de Blakemore y Frith (2007, citado en Bisquerra, Pérez y García, 2015) el aprendizaje depende de la competencia emocional. Esto incluye la capacidad de contenerse y refrenar las reacciones impulsivas ante situaciones.

La literatura ha demostrado la existencia de relaciones entre inteligencia emocional, el ajuste personal y social y un clima social armónico, saludable y afable en el aula (Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Jiménez-Gómez y Fajardo Caldera, 2010; Maestre y Fernández-Berrocal, 2007; Mayer et al, 2008; Miñano y Castejón, 2008; Petrides et al, 2004), remarcándose la dinámica de interinfluencia entre clima social de aula e inteligencia emocional (Greenberg, 2003). Otros autores, relacionan la IE con otras habilidades como el aprendizaje cooperativo y la toma de decisiones, ámbitos que sin duda resultan relevantes para el sistema educativo (Bisquerra et al, 2015).

En general, la literatura plantea que tener un manejo emocional eficiente, una autoestima sana y un clima positivo, produciría que los estudiantes se sientan más seguros de sí mismos y más preparados para afrontar los retos y situaciones cotidianas (Eisenberg y Spinrad, 2004; Pérez-Escoda et al, 2014).

Método

Esta investigación es de tipo no experimental, pues no existe manipulación de variables por parte del experimentador, utiliza información cuantitativa o cuantificable (medible). Además, se trata de una investigación de tipo transversal (en una población determinada y en un momento determinado del tiempo).

Participantes

86 estudiantes del nivel básico, con edades entre 12 y 13 años de edad. Dichos sujetos pertenecen a centros educativos públicos y rurales de la Comuna de Ñiquén. Se trata de colegios con sellos institucionales que refuerzan diversas áreas de formación como son el área deportiva, artística, recreativa y la educación en valores.

Instrumentos

A. Inventario de Inteligencia Emocional Trait-Meta MoodScale (TMMS;

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Esta escala proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de la experiencia emocional, contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional intrapersonal: atención a los propios sentimientos (p.e. “Pienso en mi estado de ánimo constantemente”), claridad emocional (p.e. “Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos”) y reparación de las propias emociones (p.e. “Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”).

B. Escala de Clima Social en el Centro Escolar (CES; Pérez, Ramos y López, 2010). Esta escala está compuesta por 90 ítems que miden 9 sub-escalas distintas (interés/respeto/preocupación, satisfacción/expectativas, relación, competitividad/favoritismo, comunicación, cooperación/democracia, normas/disciplinas, cohesión grupo, organización física del aula), comprendidas en cuatro grandes dimensiones (relación, comunicación, interés y satisfacción). Muestra una estructura factorial estable con dos factores de clima social: 1) Relativo al centro, y 2) Relativo al profesorado.

Técnica de procesamiento de datos

Se realizaron análisis descriptivos de cada variable y también pruebas t de Student, para la cual se dicotomizaron los datos de la Inteligencia Emocional: considerándose altas las puntuaciones iguales o superiores al percentil 75, y bajas aquellas iguales o inferiores al percentil 25. Además, se calculó el índice d (diferencia de media tipificada) propuesto por Cohen (1988) para determinar la magnitud o el tamaño del efecto de las diferencias que se encuentren, el cual será interpretado de la siguiente manera: magnitudes bajas (entre 0.20 y 0.49), moderadas (entre 0.50 y 0.79) y altas (superiores a 0.80).

Procedimiento

La primera fase de la investigación consistió en la aplicación de los instrumentos, para lo cual se realizaron reuniones con los centros educativos a quienes se les informó el objetivo de la investigación, luego se realizó una reunión con los padres a quienes se les pidió firmar el asentimiento informado para hacer la investigación, una vez logrado esto, se aplicaron los instrumentos de forma individual mediante la aplicación de Google form, se vaciaron los datos y se hicieron los análisis respectivos, haciendo la devolución de resultados a los estudiantes y profesorado de los colegios participantes, mediante informes.

Responsabilidad ética

Los datos fueron recolectados siguiendo las normas éticas de la investigación, lo que implicó contar con los permisos correspondientes de los directivos, quienes conocieron previamente los objetivos de la investigación. También se contó con los asentimientos firmados por los padres de los niños que participaron en el estudio.

RESULTADOS

Análisis descriptivos

Las medidas de resumen para la escala TMMS, sobre inteligencia emocional (tabla 1) muestran que la puntuación promedio bordea los 19 puntos para percepción y comprensión emocional y los 23 puntos para regulación emocional.

Dimensión	N° ítems	Media	D.E.	Mínimo	Máximo
Percepción emocional	8	19.5	4.5	6	27
Comprensión emocional	8	19.0	4.8	9	30
Regulación emocional	8	23.5	5.1	12	32

Tabla 1. Resultados escala TMMS (n=83)

Los datos de la escala CES (tabla 2), permiten informar que para las dimensiones (1), (2), (3), (5) y (7) el promedio es más cercano al valor máximo; mientras que las dimensiones restantes se comportan de manera más central, es decir, a distancia similar del mínimo y máximo.

Dimensión	N° ítems	Media	D.E.	Mínimo	Máximo
(1) Interés, Respeto y Preocupación	5	11,5	2,1	5	15
(2) Satisfacción y Expectativa	9	20,2	3,0	10	26
(3) Relación	3	7,0	1,4	3	9
(4) Competitividad	4	6,1	2,2	2	12
(5) Comunicación	6	13,2	2,5	6	18
(6) Cooperación y Democracia	3	5,7	1,6	1	9
(7) Normas y Disciplinas	5	9,0	2,1	3	13
(8) Cohesión Grupal	4	6,3	1,5	3	10
(9) Organización en el aula	2	4,0	1,1	2	6

Tabla 2. Resultados escala CES (n=83)

ANÁLISIS INFERENCIALES

Relación entre inteligencia emocional y clima social de aula en la muestra total

En tabla 3 se resumen los resultados del procesamiento estadístico de los datos de los estudiantes de la muestra total de estudio n=83, a través SPSS-22. Así, en este grupo de estudio, se logró establecer que: Las correlaciones entre las dimensiones muestran que

la dimensión de Normas y Disciplinas está positivamente correlacionada con la dimensión T1: Percepción Emocional y es significativa al 1%; análogamente, se ha encontrado una correlación negativa entre Competitividad y Regulación Emocional, siendo significativo al 5%.

Dimensión	(AE)	(CE)	(RE)
(1) Interés, Respeto y Preocupación	-0,03	-0,04	0,10
(2) Satisfacción y Expectativa	0,07	-0,00	-0,02
(3) Relación	0,13	0,12	-0,17
(4) Competitividad	-0,02	-0,17	-0,26*
(5) Comunicación	0,22	0,05	0,17
(6) Cooperación y Democracia	0,04	0,04	0,19
(7) Normas y Disciplinas	0,32**	0,15	0,11
(8) Cohesión Grupal	-0,08	-0,06	-0,16
(9) Organización en el aula	-0,13	-0,08	0,08

Tabla 3.

Correlaciones entre dimensiones.

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$; (AE) atención emocional, (CE) comprensión emocional, (RE) regulación emocional

DISCUSIÓN

En respuesta a los objetivos propuestos, se caracterizó la población de estudiantes en términos de la inteligencia emocional y del clima social de aula. Así como también se estableció la relación existente entre ambos constructos. Del análisis descriptivo de la investigación, se obtuvo que las puntuaciones medias de los estudiantes en inteligencia emocional se ubican en un nivel medio- alto respecto del límite superior de la escala. Estos resultados permiten indicar que los estudiantes tienen las habilidades necesarias para conocer sus emociones, comprenderlas y manejarlas en un nivel adecuado.

En cuanto al clima social de aula, el análisis descriptivo permitió establecer que las puntuaciones medias de los estudiantes en tres dimensiones -competitividad, cohesión grupal y organización en el aula- se encuentran en nivel medio-bajo y en las restantes siete dimensiones en un nivel medio alto. Esto quiere decir que los estudiantes tienen una baja percepción de competencia entre ellos, perciben su curso como un grupo no lo suficientemente cohesionado y no tan bien organizado, pero si mejor valorado en términos del interés, respeto y preocupación por parte de sus profesores, acerca de la comunicación y la relación entre ellos y de un curso que tiene normas de disciplina claras.

El análisis correlacional, a nivel global determinó que si bien las correlaciones

no se dan de manera generalizada, existe relación estadísticamente significativa entre competitividad y regulación emocional de manera negativa, lo cual implica que mientras más capacidad de regulación emocional menor es la competitividad con los compañeros, debido a que un niño que regula sus emociones no necesita competir con nadie más.

Del mismo modo, los datos indican una relación estadísticamente significativa de tipo positiva entre percepción emocional y normas y disciplina, lo que significa que a mayor percepción de las emociones propias y ajenas, existe una mayor apreciación de las normas y la disciplina escolar.

Respecto de las limitaciones y proyecciones del estudio se puede indicar que este es un estudio preliminar que podría abrirse a otras comunas que permitan contrastar los resultados con otras realidades. También, se estima que el estudio podría abarcar otros grupos de edad y de este modo contar con información de la situación de los adolescentes por ejemplo.

Desde luego, cabe mencionar la necesidad de seguir en la línea de estas investigaciones en el contexto educativo, tanto para corroborar los resultados como para aportar con nuevo conocimiento que permita profundizar las áreas menos exploradas. Esto porque se cree necesario implementar procesos de educación emocional en la escuela, debido a que se entiende que es la base para contar con un clima de aula propicio para el aprendizaje escolar.

REFERENCIAS

Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135.

Bajo-Gallego, Y. y González-Hervías R. (2014). La salud emocional y el desarrollo del bienestar enfermero. *Metas de Enfermería*, 17(10), 12-16.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra, R., Pérez, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating Emotional Abilities to Social Functioning: A Comparison of Self Report and Performance Measures of Emotional Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.

Campos, J. (2003). *Alfabetización emocional. Un entrenamiento de las actitudes básicas*. San Pablo.

Carmona, M. G. y López, J. E. (2015). Auto-concepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.

Cornejo, R. y Redondo, J. (2014) "El Clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última Década, Número 15. Centro de

Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas. Viña del Mar. Chile.

Cherobim, M. (2004). Escuela, un Espacio para Aprender a ser Feliz, La Ecología de Las Relaciones en la Construcción del Clima Escolar. Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Pedagogía, Mención Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa. Universidad de Barcelona.

Eisenberg, N. y Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Children Development*, 75, 334-339.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). Inteligencia emocional y salud. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds), *Manual de Inteligencia emocional*. Pirámide.

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research*, 6(15), 421-436

Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Kairós

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.

García-Hierro M. A. y Cubo, S. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 51-62.

García-Ancira, C. (2020). La inteligencia emocional en el desarrollo de la trayectoria académica del universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200015&lng=es&tling=es.

Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academia achievement among high school students. *Psicothema*, 18(supl.), 118-123.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Greenberg, M. T. (2003). *La educación del corazón*. Editorial Kairós.

Jiménez-Gómez, V. y Fajardo Caldera, M. I. (2010). Inteligencia emocional y clima escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 729-744.

- Lopes, P. y Salovey, P. (2004). "Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills". En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, y H. J. Walberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). Teachers College Press.
- Lopes, L., Salovey, P., Cote, S. y Beers, M., (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Maurer, M. y Brackett M. A. (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. Ed. Dude.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mlang'a K. y Obeleagu A. (2007). Un estudio sobre la interacción en el aula en las escuelas primarias de la república unida de Tanzania. *Perspectivas, Revista trimestral de educación comparada*, 121(1) http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-121_spa.pdf
- Moos, R., Insel, P.M. y Humphrey, B. (1974). *Preliminary Manual for Family Environment Scale; Work Environment Scale and Group Environment Scale*. National Press Book.
- Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(18), 1-24.
- Pérez-Escoda, N., Torrado, M., López-Cassà, E. y Fernández Arranz, M. (2014). Competencias emocionales y ansiedad en la educación primaria. En: I Congreso Internacional de Educación Emocional (X Jornadas de Educación Emocional): "Psicología positiva y bienestar". Barcelona: Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. Universidad de Barcelona.
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad estrés*, 393-400.
- Petrides, KV, Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). El papel del rasgo Inteligencia emocional en el rendimiento académico y el comportamiento desviado en la escuela. *Personalidad y diferencias individuales*, 36, 277-293.
- Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 223-230
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence, en Imagination. Cognition, and Personality* 9(3), 185-211
- Salovey, P. y Mayer, J. (1997). Practicar un estilo de afrontamiento inteligente: la inteligencia emocional y el proceso de afrontamiento. Acapulco.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 41, 153-178.

Sandoval-Caraveo, M., Surdez-Pérez, E. y Pérez-Sandoval, A. (2017). Clima escolar del campus de ingeniería y arquitectura de una universidad pública mexicana desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista electrónica Educare*, 21(2), 1-21.

Sternberg, R. (2000). The concept of intelligence. En: Sternberg, R. J. (ed.). *The handbook of intelligence* (3-15). Cambridge University Press.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.

CAPÍTULO 3

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL, UN ASUNTO PENDIENTE EN MÉXICO

Data de aceite: 01/11/2021

Elsa Velasco Espinosa

PTC Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiapas

Dora Guadalupe Castillejos Hernández

PTC Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiapas

Aída Patricia Coello Velasco

Profesora de la Facultad de Humanidades, Campus VI, Universidad Autónoma de Chiapas

Gloria Patricia Ledesma Ríos

PTC Facultad de Humanidades, Campus VI, Universidad Autónoma de Chiapas

Marcos Hernández Falcón

PTC Facultad de Ciencias Agrícolas, responsable del Centro Psicopedagógico, Universidad Autónoma de Chiapas

Andrés Otilio Gómez Téllez

PTC Facultad de Ciencias Humanidades, Universidad Autónoma de Chiapas

Luis Gerardo Pérez Santos.

Egresado de la Licenciatura en Pedagogía, Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN: Se presentan en este trabajo resultados iniciales, de la opinión de maestros de primaria respecto a la inclusión de la educación emocional como asignatura en el plan de estudios 2017 de educación básica, para desarrollar en

los estudiantes competencias socioemocionales para promover su desarrollo integral con nuevas formas de regular emociones, de interactuar consigo mismo y sus pares, maestros, familia, grupos sociales diversos de la sociedad donde convive. A fin de atender problemáticas sociales emergentes, como la atención a la salud en casos de evidente peligro para la supervivencia humana, como la pandemia COVID19.

PALABRAS CLAVES: Educación socioemocional, regulación emocional, convivencia, inclusión curricular

EMOTIONAL INTELLIGENCE, A PENDING ISSUE IN MEXICO

ABSTRACT: Initial results of the opinion of primary school teachers regarding the inclusion of emotional education as a subject in the 2017 curriculum of basic education are presented in this work, to develop socio-emotional competencies in students to promote their integral development with new ways to regulate emotions, to interact with himself and his peers, teachers, family, various social groups in the society where he lives. In order to address emerging social problems, such as health care in cases of obvious danger to human survival, such as the COVID19 pandemic. **KEYWORDS:** Socio-emotional education, emotional regulation, coexistence, curricular inclusion.

INTRODUCCIÓN

Es necesario explorar los conocimientos de los maestros respecto a la educación emocional y su opinión de la inclusión en el plan

de estudios 2017 como asignatura, para desarrollar en estudiantes de educación básica competencias socioemocionales para el desarrollo integral de los ciudadanos que permitan nuevas formas de regular emociones, de interactuar consigo mismo y sus pares, maestros, familia, grupos diversos de la sociedad donde convive. A fin de atender problemáticas sociales emergentes, como la atención a la salud en casos de evidente peligro para la supervivencia humana, como la pandemia COVID19.

DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

La indagación está contemplada para realizarse en 20 escuelas primarias seleccionadas del sistema federal, ubicadas en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, todas de organización completa, se comparten en este trabajo resultados iniciales derivados de la aplicación del instrumento recuperador de información de los docentes respecto a la educación socioemocional y su inclusión en el currículo formal, el Cuestionario “Opinión de los docentes respecto a la inclusión de la educación socioemocional en educación básica como asignatura”, se aplicó el instrumento en modalidad virtual a docentes de dos escuelas exclusivamente visitadas previamente, debido a la pandemia COVID19.

Se utilizó, la metodología de corte cuantitativo, en un diseño de investigación exploratorio, con el objetivo de examinar un tema poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas como es el caso de la educación socioemocional como parte del currículo formal de educación básica. (Hernández, Baptista y Collado, 2014)

El entorno educativo necesario en las decisiones

Uno de los logros del sistema educativo mexicano en el Siglo XXI, es la ampliación de la cobertura, cada año escolar, más niños, niñas y jóvenes ingresan a las escuelas, pero no mayor número de estudiantes terminan este ciclo educativo; las tasas de deserción ascienden, especialmente en la población de mayor riesgo social, como estudiantes de las escuelas en zonas de menor desarrollo humano, las zonas suburbanas, rurales, generalmente en modalidad multigrado, y las de predominio étnico.

No obstante la ampliación de la matrícula sin precedentes, el aprendizaje de manera general, no está siendo significativo ni transferible a la vida escolar y cotidiana, en consecuencia, repercuten en el bajo desempeño escolar de los estudiantes mexicanos, como se evidencia en los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales, ENLACE y PISA.

Alguna de las causas, es el predominio en las escuelas de aprendizaje memorístico, centrado en el contenido y en las funciones del docente, condiciones preocupantes que han generado diversos planteamientos para mejorar la educación sin mayores resultados. En este Siglo XXI, en el 2011, se reformuló el sistema educativo, se impulsa la primera reforma educativa del nuevo milenio en México, donde se reformula el plan de estudios nacional de

educación básica e incluye a la educación emocional como eje transversal.

En esta dinámica mundial de formación educativa, de avances y retrocesos, los países miembros de la OCDE, acuerdan promover Educación Socioemocional en el currículo formal, recuperada en los planes de desarrollo a partir de las necesidades globales y particulares de su sociedad. Así la Secretaría de Educación de México (SEP), elabora un nuevo Modelo Educativo 2017 y Plan de Estudios de Educación Básica 2017, donde incluye a la educación socioemocional como materia, formando parte del área de estudio, Desarrollo Personal y Social, con fines de formar integralmente a los ciudadanos desde edades tempranas.

Esta visión educativa se basa en un planteamiento dialógico del aprendizaje, “la educación puede ser transformadora y contribuir a un futuro sostenible para todos” (UNESCO, 2017, p. 37), de ahí la necesidad de adoptar una perspectiva integral de la educación y el aprendizaje, que incluya aspectos cognitivos, emocionales y éticos, que se espera observar en los aprendizajes esperados de los estudiantes y en su manera de resolver problemas cotidianos de su día a día, para enfrentar la compleja sociedad global actual, donde las barreras geográficas, se han sustituido por alcances tecnológicos, poniendo al mundo tan cerca, como el ciudadano sepa interactuar con los otros.

Al atender las necesidades socioemocionales de los alumnos, aumenta la motivación por aprender y desarrolla el compromiso con la escuela y al tiempo dedicado a sus tareas e incluso la asistencia a las escuelas sus aprendizajes, en consecuencia, incrementa el dominio de contenidos de las materias, ayudando a limitar las suspensiones, reprobaciones, así como el peligro a desertar. Otras implicancias del desarrollo socio-emocional se relacionan con menores índices de violencia escolar y bullying, promoviendo como lo reconocen Berger, Milicic, Alcalay, Torreti, Paz y Justiano (2009, p. 23) “menor rechazo por parte de sus pares y disminución de conductas antisociales y de riesgo en general”.

“El aprendizaje socioemocional ha capturado la atención del mundo académico, las políticas públicas y el contexto escolar, decimos que el aprendizaje socioemocional era la “pieza que faltaba” para proveer una educación afectiva a niños y adolescentes” (Marchant, Milicic y Álamos, 2013, p. 168).

Reconociendo la presencia en los centros escolares de esta significativa problemática, con mayor insistencia se requiere a autoridades y docentes atiendan de manera urgente el proceso formativo del desarrollo de la educación emocional, toda vez que la educación escolar debe proporcionar a sus alumnos una educación con formación integral lo que ayudará a construir identidad y desarrollar habilidades para intervenir efectivamente en la sociedad, con la práctica de valores facilitando la relativa convivencia por medio del respeto, la comunicación todo en conjunto para construir una sociedad favorable a la promulgación de la paz.

Sin desconocer la importancia del desarrollo cognitivo, hoy existe conciencia de

que el desarrollo socioemocional es un área que había sido desplazada a un segundo lugar, pero en este nuevo planteamiento curricular la materia tendrá que ser impartida de forma contextualizada y obligatoria. Lo que implica el desarrollo de la personalidad integral del alumno donde puedan distinguirse como mínimo tres grandes aspectos: el desarrollo cognitivo, emocional y social.

A siete años de distancia del plan de estudios 2011, los resultados de la evaluación de PISA 2018, se repiten con las versiones previas, México vuelve a ocupar los últimos lugares de los 79 países que forman la OCDE, donde los especialistas evalúan las competencias básicas, desarrolladas por los estudiantes de educación básica en cualquier país, en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias y el adicionado ámbito de bienestar de los estudiantes, porque lo que transcurre en la escuela es clave para comprender si los estudiantes disfrutan de buena salud física y psicológica, son felices y están satisfechos con sus vidas, cómo se sienten en relación a sus compañeros y las aspiraciones para su futuro.

Además plantea en estos documentos la formación de los docentes responsables de aplicar el nuevo Plan de estudios 2017, a fin de estar en conjunción con las competencias para impartir las asignaturas, que requieren incluso dominio del nuevo lenguaje pedagógico (aprendizaje clave, aprendizaje esperado, competencias básicas, educación integral, docente mediador, autonomía curricular, educación ambiental, etc.) y el área de Desarrollo Personal y Social, donde se incluye la formación socioemocional como asignatura, de los millones de jóvenes inscritos en las escuelas del territorio mexicano.

Sin embargo, a dos años de distancia de plantearse el Plan de estudio 2017, las condiciones no son las esperadas, buena parte de los maestros, especialmente de Chiapas, Oaxaca y Michoacán rechazan las reformas, manifiestan, entre otros motivos, no haber recibido la preparación en general para el dominio de los nuevos planteamientos curriculares, como la educación socioemocional para apoyar a los estudiantes en esta área, porque sin desconocer su participación necesaria, opinan esta función le corresponde a las familias; reclaman también mejora de las condiciones en las que trabajan alto porcentaje de ellos, en centros educativos en condiciones de riesgo, incluso de salud, al no contar con servicios básicos como agua potable y luz.

Quizás son quienes se resisten más toda vez que propone el nuevo currículo y modelo educativo cambios curriculares, en las mismas circunstancias de trabajo de antaño, en infraestructura, material didáctico, equipo tecnológico e incluso con sus mismas debilidades como docentes, por falta de capacitación permanente y personalizada como establecen los compromisos expresados en los documentos oficiales, toda vez que cuando asisten a los cursos se realizan en la modalidad denominada en cascada, es decir, en la zona escolar asiste un docente comisionado, en pocos casos uno por escuela, quien posteriormente deberá replicar el curso a sus compañeros, sin contar con la planeación didáctica utilizada por el formador oficial y sin el tiempo de recuperación del nuevo conocimiento y menos aún

para el desarrollo de habilidades para aplicarlo.

Las marchas, mesas de diálogo, encuentros y desencuentros, caracterizan las manifestaciones de descontento de los profesores en funciones quienes se sienten vulnerados por los retos de la nueva propuesta y la ausencia de espacios de preparación oficial para afrontarlos.

Resumen de resultados

Los resultados iniciales, derivados de la indagación a 24 docentes y dos directores, de dos de las 20 escuelas seleccionadas (dos docentes por grado: 1° al 6° y el director), suspendido momentáneamente por la pandemia, sin embargo, estamos en la recuperación de los cuestionarios restantes aplicados mediáticamente.

En estos resultados destaca la opinión del 54,0% (F=14) de maestros encuestados, mencionan presencia de bullying frecuentemente en la institución, en forma de discriminación por clases sociales, mediante robos y riñas.

Estas circunstancias que rodean a los estudiantes de las dos escuelas hacen necesaria la formación de habilidades socioemocionales en los estudiantes, expresan 80,5% (F=22) de docentes y directores participantes, opinan es prioritaria la formación en habilidades socioemocionales y únicamente 19.5% (F=4) docentes mencionan es un tema recomendable.

Afirman necesaria la capacitación docente para dotarlos de estrategias de regulación socioemocional, a fin de desarrollar competencias que permitan planificar e instrumentar los aprendizajes esperados de la educación socioemocional en sus alumnos, como nueva materia en el currículo, se trata de un tema prioritario, afirma el 69,2% (F=18) de la planta docente y directivos; otro 26.9% (F=7) de docentes ven como recomendable llevar a cabo la formación docente en el tema y sólo un docente ve desde su perspectiva, necesaria la capacitación, pero no urgente.

En consecuencia de esta aceptación de docentes y directivos de la importancia de la regulación emocional en la vida, opina el 69,1% (F=18), reconocen su importancia y están de acuerdo que esta asignatura se incluya en un área específica de conocimiento a fin de ubicarla como parte de la estrategia educativa nacional, para lograr la educación integral de los estudiantes, en aras de desarrollar competencias en la regulación de las emociones, que implica el conocimiento y respeto por sí mismo y los otros, para hacer del mundo un lugar de bienestar para vivir en paz. Sin embargo, insisten en ser formados para atender ellos mismos sus propias debilidades emocionales y las de sus estudiantes.

CONCLUSIONES

Los avances en el estudio permiten señalar limitaciones de resultados de mayor impacto en quienes recuperan las experiencias educativas mediante el aprendizaje formal, los estudiantes; porque los responsables de instrumentar en las aulas los ajustes e

innovaciones curriculares, en el trabajo diario, en la convivencia cotidiana, de su formación, los docentes, están aún sin ser atendidos por las autoridades educativas responsables de su formación y actualización en los nuevos aprendizajes esperados.

Asimismo, consideran necesaria la difusión de estos planteamientos a todas luces innovadores, a padres y madres de familia, quienes conviven diariamente con los jóvenes estudiantes, a través de las autoridades educativas de las zonas escolares, a fin de conocer las nuevas maneras de formación para recuperarlas en su hogar como parte de la dinámica familiar y formación de sus hijos.

A este complicado escenario se suma la necesidad de fortalecer el complejo sistema emocional, ante un evento de magnitud mundial, la pandemia COVID19, la población de todos los confines de la Tierra, se encuentra en reencuentros y reorientaciones de hábitos, costumbres y formas de vida ante un hecho que afecta a todos los habitantes, sin distinción de género, raza, condición social, económica y cultural.

La distancia obligatoria, aún entre quienes mantienen estrechos lazos de unión, provoca crisis en el comportamiento, inquietud e incertidumbre, haciendo patente la necesidad de fortalecer la regulación de las emociones para enfrentar consecuencias inéditas, inesperadas y, en muchos de los casos, fatales, en este nuevo siglo de cambios y avances en todos los órdenes de la vida.

La nueva experiencia cotidiana requiere de firmes procesos emocionales para solventar el día a día de manera más asertiva. En el caso de la educación escolarizada, también se han tornado caóticas las nuevas maneras de formar a los estudiantes, mediante educación a distancia con docentes poco o nada preparados para el manejo de tecnologías aplicadas al aprendizaje (TICAD), quienes, se apoyan en la solidaridad de los padres para asesoría de los hijos en casa y que lidian con las obligaciones de su propia actividad y condiciones laborales.

Quizás este panorama epidemiológico, lleve a las autoridades educativas de la SEP, para asumir su compromiso de la formación obligatoria de los docentes en esta área de conocimiento, esencial para vivir en ambientes diferentes de convivencia, con el autocuidado responsable y solidario, de quienes habitamos el planeta para vivir con bienestar y paz. De igual manera la solidaridad y empatía de los docentes para reconocer la importancia del equilibrio emocional que todos debemos desarrollar y reconsideren su posición para aplicar la educación emocional en las aulas y aplicarla en los diversos espacios de la institución educativa.

Recomendaciones

Los estudiosos interesados en escuchar las voces de los docentes en ejercicio profesional de sus funciones, donde su intervención en el diseño del currículo de educación básica se concentró en propuestas personales o grupales, mediadas por la interpretación de los especialistas diseñadores del plan de estudio, es necesario considerar las condiciones

de la realidad general del trabajo docente y la inmediata, como la falta de formación en temas como educación socioemocional y ausencia de competencias para aplicarla en la formación de los estudiantes.

Incluso, considerar el síndrome de bournout, presente en los profesionales con trabajos altamente estresantes como el de los profesionales dedicados a la docencia, por las altas responsabilidades de la formación de los niños, niñas y jóvenes estudiando la educación básica en este país, de manera especial, en estos momentos de pandemia, donde las restricciones sociales son obligatoria para cuidar la salud de alumnos/as, docentes, madres y padres de familia.

REFERENCIAS

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torreti, A., Paz Arab, M., & Justiano, B. (2009). Estudios Sobre Educación. Bienestar Socio-Emocional en Contextos Escolares: La Percepción de Estudiantes Chilenos.

Hernández, R., Collado y Baptista. (2014) Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

Marchant, T., Milicic, N., & Álamos, P. (2013). Impacto en los Niños de un Programa de Desarrollo Socio-Emocional en dos Colegios Vulnerables en Chile. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 167-186.

OCDE (2019). Informe PISA 2018. España: Ministerio de educación.

ONU (1948). Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 Diciembre, 1948, 217 A (III). Recuperado de: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>

SEP (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. Distrito Federal, México: Dirección General de Desarrollo Curricular. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

SEP (2017) Aprendizaje Clave para aprendizajes claves para la educación Integral. México: SEP

UNESCO (2017). Hacia un bien común mundial. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/2326975.pdf>

INDUCTIVE REASONING DEVELOPMENTAL TEST – SECOND REVISION (TDRI-SR): CONTENT VALIDITY

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 29/10/2021

Cristiano Mauro Assis Gomes

LAICO, Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais
ORCID: 0000-0003-3939-5807

Jhonys de Araujo

LAICO, Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/0959020239942251>

Israel Parreira Campos Lima

LAICO, Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/6644173128762867>

Victor Nascimento Bellesia Chaves

LAICO, Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais

Hudson Fernandes Golino

University of Virginia
Charlottesville, Virginia, Estados Unidos
ORCID: 0000-0002-1601-1447

ABSTRACT: The Inductive Reasoning Developmental Test [Teste de Desenvolvimento do Raciocínio Indutivo – TDRI] measures seven stages of this ability. Although the TDRI presents evidence of internal and external validity, its abstract stages show some problems that produce a false-positive and false-negative classification of people on these stages. A new version of TDRI was developed (TDRI-SR) and

the issues found in the current version of TDRI were also described. Six judges were asked to evaluate the TDRI-SR and the described issues. All judges assent with the described issues. The first two judges identified some issues with the TDRI-SR and a new version was developed. The other four judges evaluated this version and did not find any problem. The TDRI-SR allows better identification of the abstract stages of inductive reasoning and presents more robust evidence of content validity than its previous version.

KEYWORDS: Stages of development; reasoning; intelligence; validity.

TESTE DE DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO INDUTIVO – SEGUNDA REVISÃO (TDRI-SR): VALIDADE DE CONTEÚDO

RESUMO: O Teste de Desenvolvimento de Raciocínio Indutivo (TDRI) mede sete estágios desta habilidade. Embora o TDRI apresente evidências de validade interna e externa, seus estágios abstratos apresentam problemas, de forma a gerar falso-positivos e falso-negativos em relação a classificação das pessoas nesses estágios. Uma nova versão do TDRI foi elaborada (TDRI-SR), assim como os problemas encontrados na versão atual foram descritos. Solicitou-se a seis juízes que avaliassem o TDRI-SR e os problemas descritos. Todos os juízes concordaram com os problemas descritos. Os dois primeiros juízes identificaram alguns problemas com o TDRI-SR e uma nova versão foi elaborada. Os outros quatro juízes avaliaram essa versão e não encontraram nenhum problema. O TDRI-SR permite uma melhor identificação dos

estágios abstratos do raciocínio indutivo e apresenta evidências mais robustas de validade de conteúdo do que a versão anterior.

PALAVRAS-CHAVE: Estágios de desenvolvimento; raciocínio; inteligência; validade.

1 | INTRODUCTION

A number of variables are recognized as relevant predictors of academic achievement, such as student approaches to learning (Gomes, 2010a, 2011a; Gomes, Golino, Pinheiro, Miranda, & Soares, 2011; Gomes & Golino, 2012b; Gomes, 2013), metacognition (Gomes & Golino, 2014; Gomes, Golino, & Menezes, 2014), students' beliefs about the teaching-learning processes (Alves, Flores, Gomes, & Golino, 2012; Gomes & Borges, 2008a), motivation for learning (Gomes & Gjikuria, 2018), academic self-reference (Costa, Gomes, & Fleith, 2017) and learning styles (Gomes, Marques, & Golino, 2014; Gomes & Marques, 2016). All of these predictors assume, even implicitly, that there is an active interaction between the person and the objects of knowledge (Cardoso, Seabra, Gomes, & Fonseca, 2019; Gomes, Golino, Santos, & Ferreira, 2014; Pereira, Golino, M. T. S., & Gomes, 2019), being in consonance with the psychoeducational constructivist theories (Golino, Gomes, Commons, & Miller, 2014; Gomes, 2007; Gomes & Borges, 2009a; Gomes, 2010a; Pires & Gomes, 2018) and neuropsychology (Dias et al., 2015; Reppold et al., 2015). However, intelligence has a prominent role in the prediction of academic achievement, especially in primary and secondary education (Alves, Gomes, Martins, & Almeida, 2016, 2017, 2018; Gomes & Borges, 2007, 2008b; Muniz, Gomes, & Pasian, 2016; Valentini et al., 2015).

The Inductive Reasoning Developmental Test [*Teste de Desenvolvimento do Raciocínio Indutivo - TDRÍ*] was developed combining two approaches in the study of intelligence, namely developmental psychology and psychometrics. The TDRÍ is guided both by the Cattell-Horn-Carroll (CHC) model of intelligence from psychometrics and by the hierarchical complexity theory, a neo-Piagetian developmental model (Gomes et al., 2014b). The instrument measures reasoning, an ability located at the stratum I of the CHC model, which is associated with fluid intelligence (Gf) at the stratum II of the model. The TDRÍ test measures seven developmental stages of reasoning, being guided by the mathematical model of hierarchical complexity (Golino, Gomes, Commons, & Miller, 2014), which is an innovation in the assessment of intelligence.

The TDRÍ test has its origin in the efforts of the Laboratory for Cognitive Architecture Mapping [*Laboratório de Investigação da Arquitetura Cognitiva - LAICO*] at the Federal University of Minas Gerais to develop a new intelligence battery, the *Battery of Higher-Order Cognitive Factors* [Bateria de Fatores Cognitivos de Alta-Ordem - BAFACALO] (Golino & Gomes, 2014b). The BAFACALO battery was pioneer in the use of the CHC model in Brazil, using 18 intelligence tests measuring general intelligence (g factor) and six broad abilities of the CHC model. This battery, and its constituent tests, have presented evidences of internal

validity (Gomes, 2010b; Gomes, 2011b; Gomes, 2012; Gomes & Borges, 2009a, 2009b; Gomes, de Araújo, Ferreira, & Golino, 2014; Gomes & Golino, 2015) and external validity (Alves et al., 2012; Gomes, 2010c; Gomes & Golino, 2012a, 2012b; Gomes et al., 2014). Particularly, the TDRI test is an extension of the *Inductive Test* from BAFACALO, to measure distinct levels of reasoning capacity (developmental stages). The inductive reasoning test from BAFACALO has 15 items, which are composed of five groups of four letters. Among the group of letters, one does not follow the same rule as the other groups of letters. To correctly answer the items, one needs to discover which group of letters follows a different rule. The TDRI items has a similar design: items are formed by groups of letters with a specific rule, and only one group of letters present a different rule. The difference is that the TDRI items were developed using the mathematical model of hierarchical complexity as a reference, organizing the items according to the level of information needed to be manipulated in order to correctly answer an item. The test measures seven developmental stages, with increasing complexity from the first to the seventh stage (Golino et al. 2014). Each stage has eight items with the same level of complexity, verified using item response theory (Golino & Gomes, 2019). The first stage, named *single representations*, involves the capacity of forming single units of representations in the mind from actions and perceptions acquired in the interactions with the world. This stage is similar to the most basic stage of representation of the Piagetian theory (Commons, 2008). The second stage is named *representational mapping*. In this stage, the person is capable of connecting two single units of representations in a map that integrate these units forming a new and more developed stage of thinking. The third is the representational system stage. In this stage, the person is capable of connecting two maps of representations. The fourth is known as the single abstraction stage. This stage is similar to the most basic stage of abstraction of the Piagetian theory (Golino & Gomes, 2019). At this level, the person is capable of integrating two systems of representations which produces a qualitative change of thinking. The fifth is the abstract mapping stage, which integrates two single units of abstraction. The sixth is the abstract system stage, which integrates two maps of abstraction. The seventh and last is the metasytematic stage, which integrates two abstract systems producing another qualitative change of thinking (Golino et al. 2014; Golino & Gomes, 2019).

The process to develop and validate a test is a recursive and complex one, and with the TDRI was no different. The first version of TDRI had forty-eight items, with some limitations identified using both the Rasch model and confirmatory factor analysis (Golino & Gomes, 2019). To identify the stages of development, each group of items of the test (each identifying a specific stage) must present similar levels of difficulty. Furthermore, it is mandatory the presence of a “gap”, that is, a relevant distance between groups of items representing adjacent stages, in terms of difficulty. These “gaps” are important and central evidence of qualitative changes that represent “jumps” in the development of reasoning, from stage to stage (Golino & Gomes, 2019).

The analysis of the first version of the TDRI test showed that some items or groups of items must be eliminated or changed since they were not capable of producing the necessary gaps for measuring separate stages of reasoning (Golino et al., 2014). Therefore, a revised version was produced. This second version has 56 items and is the current form of the test, published by Hogrefe in Brazil. The TDRI test (Second Version) presented evidences of structural and external validity (Golino et al., 2014; Golino & Gomes, 2014a; Golino, Gomes, & Andrade, 2014; Gomes, Golino, & Costa, 2013; Gomes, Golino, Santos, & Ferreira, 2014).

Despite the advances achieved by the revised version of TDRI test, it still has relevant issues that must be addressed. These issues were identified by a rigorous analysis of the authors and by qualitative feedbacks from some respondents. Through this process, it was possible to identify issues in the more advanced stages: the single abstraction stage, the abstract mapping stage, the abstract system stage, and the metasystematic stage. The analysis of the authors and the qualitative feedback show the need to modify the items from the more advanced stages of the TDRI, since it is possible to answer the items using strategies that are not representative of the stage of reasoning measured in each stage (a problem of content validity).

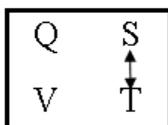
There are three main issues with the single abstraction stage items. Adequate items for measuring the single abstraction stage must require the respondent to integrate two representational systems. In the case of the current version of the TDRI, a respondent can complete the items of this stage by using a strategy that only maps single representations, not requiring them to operate at an abstract level. As shown in Figure 1 (a1), the respondent can answer an item by articulating the letters disposed on the right side of each box. In this case, this articulation makes a representational mapping. This is relevant since we expect that the respondents only correctly answer the items of this stage cognitively operating through the abstraction of single units. If a person can correctly answer the items of the single abstraction stage using maps of representations, then the test will classify erroneously certain persons as operating in the abstract level, when, actually, they operate through lower stages of reasoning. This condition generates false-positive classifications. The second problem concerns the rule of this stage showed in the current version of the TDRI manual (Golino & Gomes, 2019). This rule involves two different strategies, producing a relative degree of arbitrariness that should not happen, since the driver of the scores must be the logical reasoning. This condition needs to be changed and the rule used needs to be more straight and clear. This issue is not shown in Figure 1 in order to preserve the answer key of the test. The third issue is the existence of a valid rule, not identified in the TDRI manual (Golino & Gomes, 2019). As shown by Figure 1(a2), the items of this stage can be solved by relating both diagonals. However, this rule requires single abstraction units, therefore it is not problematic as the previously described issues because this rule does not produce false-positive classifications.

Adequate items for measuring the abstract mapping stage are tasks in which the

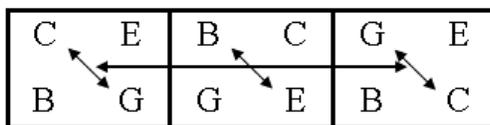
person must integrate two (or more) single abstractions. The items of the current version of TDRI demand that the respondent makes this integration. However, these items can also be solved by a strategy that require single abstraction processes, also potentially generating false-positive classifications. As featured in Figure 1 (b1), the respondent can correctly answer an item only by relating the diagonals from the top left letter to the bottom right letter inside each one of the three boxes and connecting these patterns. The identification of only one diagonal is a representational system, while the connection of this diagonal on three boxes makes a singular abstraction. If both diagonals inside each box and between the boxes must be articulated by the respondent in order to correctly answer the item then the stage involved in this task would be correct, that is, an abstraction mapping. However, as mentioned before, only one diagonal inside each box should be identified for a response to be considered correct. There is also an issue at this stage which the respondent can erroneously observe and integrate only the left boxes. This is a minor issue, since this strategy brings the respondent to fail the item. Figure 1 (b2) shows this minor issue, which the respondent find a pattern associated with the clockwise direction in which the letters are arranged only on the left box. The respondent ignores the boxes on the middle and on the right.

At the abstract system stage, there is an issue with the rule connecting the letters that is not consistent. A consistent rule must be coherent. For example, if the rule is the existence of a pattern in the horizontals of the letters, then this pattern must occur at the superior horizontal and the inferior horizontal. When the rule is not consistent we name it a pseudo-rule, and that's the issue in this stage. Again, this issue is not shown in Figure 1 in order to preserve the answer key. Similar to the abstract system stage, the metasystematic stage items are problematic because the rule connecting the letters is a pseudo-rule.

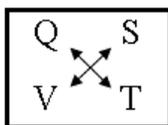
a1) Single abstraction stage



b1) Abstract mapping stage



a2) Single abstraction stage



b2) Abstract mapping stage

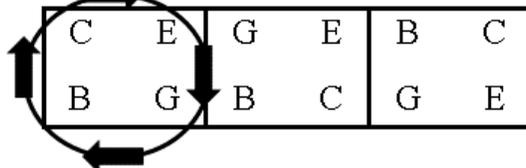


Figure 1. TDRI issues.

Note. The items shown in the figure are not the same of TDRI.

Considering the problems pointed above, the first four authors of this paper have created the TDRI-SR [*Teste de Desenvolvimento do Raciocínio Indutivo (Second Revision)*], changing all items from the single abstractions stage, the abstract mapping stage, the abstract system stage, and the metasystematic stage. The qualitative feedback mentioned earlier also pointed to the length of the test. Many respondents mentioned that the current version of TDRI is interesting but very hard, with a large number of items (56), and that a test with fewer items would be more comfortable for them. Therefore, we decided to reduce the number of items from 56 to 28, with seven groups of four items, each measuring one of the seven stages of reasoning of the TDRI test. We followed a rigorous evaluation of possible alternative answers to each item when we developed the new items. We want to ensure that the respondent does not answer correctly by using strategies of lower stages, nor that the respondent is induced to answer incorrectly based on a pattern that does not concern the rule of that stage. We believe that we have solved all the problems of the current version of the TDRI, and the test is much improved. In the current paper, we describe the content validity of the TDRI-SR.

2 | METHOD

To make a judicious and rigorous examination of both the current and revised versions of TDRI, six judges were invited to evaluate all the steps in the development of the TDRI-SR. This evaluation was made with the goal of verifying whether the second revision and its new items presented some non-identified error by the authors of the second revision. The judges inspected if the new items showed patterns in the vowels, patterns in the lines of the sequences of letters as well in the columns and in the diagonals of the sequences, as well as many other patterns (see Table 1 and Table 2).

Participants

The judges were invited based on their educational and professional background. All judges are professionals working with activities requiring reasoning and in which analyzing steps of a task is essential. All judges are male. Two judges are 22 years old and reported not being familiar with reasoning tests, however, both of them studied Mechanical Engineering at a renowned Brazilian university of technological sciences. A judge is 29 years old and reported being familiar with reasoning tests, he studied at a renowned federal university in Brazil and works as a programmer. Two judges, which are 31 and 30 years old, are PhD students from the same Brazilian federal university and reported being familiar with reasoning tests, and both have experience with psychometrics. The last judge is a 24 years old master's student in the same university. He also reported being familiar with reasoning tests and works on projects related to psychometrics and programming.

It is important to have judges with and without experience in test construction and

psychometrics in this revision process, since the goal is to obtain qualitative feedbacks, check for possible errors, and increase the content validity of the instrument. This is usually done by recruiting content-expert judges, but since the TDRI is a logical reasoning test involving groups of letters that are combined given specific rules, there is no need to recruit content experts, since this was done previously in the development of the Inductive Reasoning test of the BAFACALO battery.

Review process

The judges evaluated the TDRI-SR as well the current version of TDRI, following a protocol that made the evaluation a standardized process. Following this protocol, instead of showing the 56 items of the current version of TDRI and the 28 items of TDRI-SR, the authors of the TDRI-SR presented only one item of the current TDRI and one item of the TDRI-SR from the singular abstractions stage, the abstract mapping stage, the abstract system stage, and the metasystematic stage. Just one item per stage was presented in the protocol due to the fact that all items in the same stage follow the same rule and have the same framework.

Items	rule	vowel	line	column	diagonal	direction
Singular abstractions current item						
Singular abstractions second revision item						
Abstract mapping current item						
Abstract mapping second revision item						
Abstract system current item						
Abstract system second revision item						
Metasystematic stage current item						
Metasystematic stage second revision item						

Table 1. Checklist of the categories one to six to be evaluated by the judges

Firstly, the judges answered questions related to their sociodemographic characteristics and whether reasoning tests and their items were usual and familiar for them. Then, the authors presented the TDRI in terms of what ability the test measures, what is the goal of the test, how the items look like and also informed that the test assesses different levels (stages) of ability. Next, the authors stated that the current version of TDRI

could have some problems with the rules of the four levels (stages), affecting their items. Concomitantly, the authors informed that the judges should evaluate whether the remarks of the authors about the items of the current TDRI, as well the new item of the TDRI-SR were correct. If not, the judges should justify what they do not agree with, answering in a specific space in the protocol. Then, the authors showed the judges how to evaluate one item of the current version and one item of the second revision of TDRI from the four stages mentioned above, using a specific check-list (see Table 1 and Table 2). If the judges considered that the remarks of the authors were correct, then they wrote an “OK” in the proper column of the singular abstractions item. Whenever one of the judges noticed any problem related to the current or revised version of TDRI, the judge presented his suggestions for changes to one of the authors of the test. Then, both judge and the author carefully examined the suggestions. If they agreed that the suggested changes were consistent and necessary, they would create a new protocol to be analyzed by the judges. This new version was updated every time a problem was identified. Then, the next judge would examine the updated document and make his own evaluation. This process was repeated recursively until none of the judges identified any lasting problem. The process was carried out recursively so that any suggested changes on items would be judiciously evaluated to generate a final version of the document that would serve as a basis for robust modifications of the test. A total of six evaluations were performed, one per judge. Each agreement between each judge and the authors regarding the twelve categories of the checklist (Table 1 and Table 2) was counted as zero, and each disagreement was counted as one. In order to identify the total number of disagreements per judge, all were summed. This sum was divided by the total number of cells of the checklist (86 cells) to calculate the percentage of disagreements of the judge.

Items	equal letters	distance and sum of letters	distance of lines and columns	sum of diagonals	W pattern	adequate item
Singular abstractions current item	—	—	—	—	—	
Singular abstractions second revision item	—	—	—	—	—	
Abstract mapping current item						
Abstract mapping second revision item						
Abstract system current item						
Abstract system second revision item						
Metasystematic stage current item						
Metasystematic stage second revision item						

Table 2. Checklist of the categories seven to twelve to be evaluated by the judges

3 | RESULTS AND DISCUSSION

No judge disagreed about the remarks made by the authors concerning the problems of the actual version of the TDRI. Since each judge did not know about the evaluation made by the other judges, the absence of disagreements indicates that the problems identified by the authors were pertinent. These problems compromised the correct diagnosis of the respondent on higher stages of reasoning. As a result, the judges acknowledged that the actual version of TDRI should be modified.

Concerning the TDRI-SR, the first judge had two disagreements, both of them related to the single abstraction stage, which corresponded to 2.3% of the 86 checklist's cells. The judge reported an issue related to the rule of this stage, hence also disagreeing with the adequacy the item. The authors agreed with the judge and corrected the problem by changing the rule and the items of this stage.

The second judge received the updated protocol and had 6 disagreements, corresponding to 7.3% of the 86 checklist's cells. The authors agreed with the six problems identified by the judge and they recognized that these issues should be fixed. The first author of the test together with this judge fixed those problems. Because his participation was substantial, this judge was invited to be a co-author of the TDRI-SR. The protocol was updated after the corrections were presented by the second judge and all the other judges reviewed this protocol. The subsequent judges did not find any problem related to the TDRI-SR. Insofar, as each judge did not know about the previous judge's evaluations, the result strengthened the content validity of the TDRI-SR.

4 | CONCLUSION

This study highlights the relevance of a rigorous content validity examination in test construction and validation. Previous studies that applied the current version of TDRI identified “gaps” that were recognized as evidence of qualitative changes in the development of reasoning, representing stages of inductive reasoning. These findings would suggest that the content validity of TDRI was guaranteed since the stages were differentiated. However, the present study shows that the current version of TDRI has some issues on its abstract stages, suggesting that the content validity of this version is not solid. Actually, the “gaps” founded can also be a consequence of the described pseudo-rules, then we cannot claim that the abstract stages were well identified. In order to judiciously evaluate the issues pointed in the introduction, a recursive judge evaluation was carried out. We believe that recursion on performance tests is desirable since they generally demand complex tasks and adds rigor to the examination process.

This study reports the development of the TDRI-SR through fixing the issues of the current version of TDRI, and using qualitative judgements from respondents to address the content validity of the test. Since TDRI-SR was judiciously evaluated, we believe that the next step is to apply it in a large sample to investigate its structural validity. Besides that, the external validity of TDRI-SR should also be evaluated. The current version of TDRI had its convergent validity examined in two studies, each composed of a sample with less than 200 subjects, and both did not apply the items of single representation and the metasytematic stage (Golino & Gomes, 2019). It would be of great value for the external validity of TDRI-SR to expand the external validity studies beyond convergent validity. Future studies should include a diversified sample and also apply items of the first and the seventh stage so that the relationship between those stages and other variables can be investigated.

In the current study, the content validity issues of the TDRI were addressed, producing a better testing procedure with fewer false-positives and false-negatives, since the problems that produce those wrong classifications were fixed. The TDRI-SR is also shorter, having half the items of its current version. Since this test demands a significant cognitive processing load, the reduction in the number of items is a great deal, since having many items per stage may generate fatigue and decrease the performance of the respondents.

REFERENCES

Alves, F. A., Flores, R. P., Gomes, C. M. A., & Golino, H. F. (2012). Preditores do rendimento escolar: inteligência geral e crenças sobre ensino-aprendizagem. *Revista E-PSI*, 1, 97-117. Retrieved from <https://revistaepsi.com/artigo/2012-ano2-volume1-artigo5/>

Alves, A. F., Gomes, C. M. A., Martins, A., & Almeida, L. S. (2016). Social and cultural contexts change but intelligence persists as incisive to explain children's academic achievement. *PONTE: International Scientific Researches Journal*, 72(9), 70-89. doi: 10.21506/j.ponte.2016.9.6

- Alves, A. F., Gomes, C. M. A., Martins, A., & Almeida, L. S. (2017). Cognitive performance and academic achievement: How do family and school converge? *European Journal of Education and Psychology*, *10*(2), 49-56. doi: 10.1016/j.ejeps.2017.07.001
- Alves, A. F., Gomes, C. M. A., Martins, A., & Almeida, L. S. (2018). The structure of intelligence in childhood: age and socio-familiar impact on cognitive differentiation. *Psychological Reports*, *121*(1), 79-92. doi: 10.1177/0033294117723019
- Cardoso, C. O., Seabra, A. G., Gomes, C. M. A., & Fonseca, R. P. (2019). Program for the neuropsychological stimulation of cognition in students: impact, effectiveness, and transfer effect on student cognitive performance. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1-16. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01784
- Commons, M. L. (2008). Introduction to the Model of Hierarchical Complexity and Its Relationship to Postformal Action, *World Futures*, *64*, 5-7, 305-320, doi: 10.1080/02604020802301105
- Costa, B. C. G., Gomes, C. M. A., & Fleith, D. S. (2017). Validade da Escala de Cognições Acadêmicas Autorreferentes: autoconceito, autoeficácia, autoestima e valor. *Avaliação Psicológica*, *16*(1), 87-97. doi: 10.15689/ap.2017.1601.10
- Dias, N. M., Gomes, C. M. A., Reppold, C. T., Fioravanti-Bastos, A., C., M., Pires, E. U., Carreiro, L. R. R., & Seabra, A. G. (2015). Investigação da estrutura e composição das funções executivas: análise de modelos teóricos. *Psicologia: teoria e prática*, *17*(2), 140-152. doi: 10.15348/1980-6906/psicologia.v17n2p140-152
- Golino, H. F., & Gomes, C. M. A. (2014a). Four Machine Learning methods to predict academic achievement of college students: a comparison study. *Revista E-Psi*, *1*, 68-101. Retrieved from <https://revistaepsi.com/artigo/2014-ano4-volume1-artigo4/>
- Golino, H.F., & Gomes, C. M. A. (2014b). Psychology data from the “BAFACALO project: The Brazilian Intelligence Battery based on two state-of-the-art models – Carroll’s Model and the CHC model”. *Journal of Open Psychology Data*, *2*(1), p.e6. doi:10.5334/jopd.af
- Golino, H. F. & Gomes, C. M. A. (2019). *TDRI: Teste de Desenvolvimento do Raciocínio Indutivo*. São Paulo: Hogrefe.
- Golino, H. F., Gomes, C. M. A., & Andrade, D. (2014). Predicting academic achievement of high-school students using machine learning. *Psychology*, *5*, 2046-2057. doi:10.4236/psych.2014.518207
- Golino, H. F., Gomes, C. M. A., Commons, M. L., & Miller, P. M. (2014). The construction and validation of a developmental test for stage identification: Two exploratory studies. *Behavioral Development Bulletin*, *19*(3), 37-54. doi:10.1037/h0100589
- Gomes, C. M. A. (2007). Softwares educacionais podem ser instrumentos psicológicos. *Psicologia Escolar e Educacional*, *11*(2), 391-401. doi: 10.1590/S1413-85572007000200016
- Gomes, C. M. A. (2010a). Avaliando a avaliação escolar: notas escolares e inteligência fluida. *Psicologia em Estudo*, *15*(4), 841-849. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287123084020>

- Gomes, C. M. A. (2010b). Estrutura fatorial da Bateria de Fatores Cognitivos de Alta-Ordem (BaFaCalo). *Avaliação Psicológica*, 9(3), 449-459. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000300011&lng=pt.
- Gomes, C. M. A. (2010c). Perfis de Estudantes e a relação entre abordagens de aprendizagem e rendimento escolar. *Psico (PUCRS. Online)*, 41(4), 503-509. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6336>
- Gomes, C. M. A. (2011a). Abordagem profunda e abordagem superficial à aprendizagem: diferentes perspectivas do rendimento escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 438-447. doi: 10.1590/S0102-79722011000300004
- Gomes, C. M. A. (2011b). Validade do conjunto de testes da habilidade de memória de curto-prazo (CTMC). *Estudos de Psicologia (Natal)*, 16(3), 235-242. doi:10.1590/S1413-294X2011000300005
- Gomes, C. M. A. (2012). Validade de construto do conjunto de testes de inteligência cristalizada (CTIC) da bateria de fatores cognitivos de alta-ordem (BaFaCAIO). *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(2), 294-316. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202012000200009&lng=pt&tlng=pt.
- Gomes, C. M. A. (2013). A Construção de uma Medida em Abordagens de Aprendizagem. *Psico (PUCRS. Online)*, 44(2), 193-203. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11371>
- Gomes, C. M. A., & Borges, O. N. (2007). Validação do modelo de inteligência de Carroll em uma amostra brasileira. *Avaliação Psicológica*, 6(2), 167-179. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712007000200007&lng=en&tlng=pt.
- Gomes, C. M. A., & Borges, O. N. (2008a). Avaliação da validade e fidedignidade do instrumento crenças de estudantes sobre ensino-aprendizagem (CrEA). *Ciências & Cognição (UFRJ)*, 13(3), 37-50. Retrieved from <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/60>
- Gomes, C. M. A., & Borges, O. (2008b). Qualidades psicométricas de um conjunto de 45 testes cognitivos. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(1), 195-207. doi:10.1590/S1984-02922008000100019
- Gomes, C. M. A., & Borges, O. (2009a). Qualidades psicométricas do conjunto de testes de inteligência fluida. *Avaliação Psicológica*, 8(1), 17-32. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712009000100003&lng=pt&tlng=pt.
- Gomes, C. M. A.s, & Borges, O. N. (2009b). Propriedades psicométricas do conjunto de testes da habilidade visuo espacial. *PsicoUSF*, 14(1), 19-34. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712009000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Gomes, C. M. A., de Araújo, J., Ferreira, M. G., & Golino, H. F. (2014). The validity of the Cattell-Horn-Carroll model on the intraindividual approach. *Behavioral Development Bulletin*, 19(4), 22-30. doi: 10.1037/h0101078
- Gomes, C. M. A., & Gjikuria, E. (2018). Structural Validity of the School Aspirations Questionnaire (SAQ). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, e3438. doi:10.1590/0102.3772e3438

- Gomes, C. M. A., & Golino, H. F. (2012a). O que a inteligência prediz: diferenças individuais ou diferenças no desenvolvimento acadêmico? *Psicologia: teoria e prática*, 14(1), 126-139. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000100010&Ing=pt&Ing=pt.
- Gomes, C. M. A., & Golino, H. F. (2012b). Validade incremental da Escala de Abordagens de Aprendizagem (EABAP). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 400-410. doi:10.1590/S0102-79722012000400001
- Gomes, C. M. A., & Golino, H. F. (2014). Self-reports on students' learning processes are academic metacognitive knowledge. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(3), 472-480. doi: 10.1590/1678-7153.201427307
- Gomes, C. M. A., & Golino, H. (2015). Factor retention in the intra-individual approach: Proposition of a triangulation strategy. *Avaliação Psicológica*, 14(2), 273-279. doi: 10.15689/ap.2015.1402.12
- Gomes, C. M. A., Golino, H. F., & Costa, B. C. G. (2013). Dynamic system approach in psychology: proposition and application in the study of emotion, appraisal and cognitive achievement. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 6, 15-28. Retrieved from <http://www.journals.indexcopernicus.com/abstracted.php?level=5&icid=1059487>
- Gomes, C. M. A., Golino, H. F., & Menezes, I. G. (2014). Predicting School Achievement Rather than Intelligence: Does Metacognition Matter? *Psychology*, 5, 1095-1110. doi:10.4236/psych.2014.59122
- Gomes, C. M. A., Golino, H. F., Pinheiro, C. A. R., Miranda, G. R., & Soares, J. M. T. (2011). Validação da Escala de Abordagens de Aprendizagem (EABAP) em uma amostra Brasileira. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 19-27. doi: 10.1590/S0102-79722011000100004
- Gomes, C. M. A., Golino, H. F., Santos, M. T., & Ferreira, M. G., (2014). Formal-Logic Development Program: Effects on Fluid Intelligence and on Inductive Reasoning Stages. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(9), 1234-1248. Retrieved from <http://www.sciencedomain.org/review-history.php?iid=488&id=21&aid=4724>
- Gomes, C. M. A., & Marques, E. L. L. (2016). Evidências de validade dos estilos de pensamento executivo, legislativo e judiciário. *Avaliação Psicológica*, 15(3), 327-336. doi: 10.15689/ap.2016.1503.05
- Gomes, C. M. A., Marques, E. L. L., & Golino, H. F. (2014). Validade Incremental dos Estilos Legislativo, Executivo e Judiciário em Relação ao Rendimento Escolar. *Revista E-Psi*, 2, 31-46. Retrieved from <https://revistaepsi.com/artigo/2013-2014-ano3-volume2-artigo3/>
- Muniz, M., Gomes, C. M. A., & Pasian, S. R. (2016). Factor structure of Raven's Coloured Progressive Matrices. *Psico-USF*, 21(2), 259-272. doi: 10.1590/1413-82712016210204
- Pereira, B. L. S., Golino, M. T. S. M., & Gomes, C. M. A. (2019). Investigando os efeitos do programa de enriquecimento instrumental básico em um estudo de caso único. *European Journal of Education Studies*, 6(9). doi:<http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.2669>
- Pires, A. A. M., & Gomes, C. M. A. (2018). Proposing a method to create metacognitive school exams. *European Journal of Education Studies*, 5(8), 119-142. doi:10.5281/zenodo.2313538

Reppold, C. T., Gomes, C. M. A., Seabra, A. G., Muniz, M., Valentini, F., & Laros, J.A. (2015). Contribuições da psicometria para os estudos em neuropsicologia cognitiva. *Psicologia: teoria e prática*, 17(2), 94-106. doi: 10.15348/1980-6906/psicologia.v17n2p94-106

Valentini, F., Gomes, C. M. A., Muniz, M., Mecca, T. P., Laros, J. A., & Andrade, J. M. (2015). Confiabilidade dos índices fatoriais da Wais-III adaptada para a população brasileira. *Psicologia: teoria e prática*, 17(2), 123-139. doi: 10.15348/1980-6906/psicologia.v17n2p123-139

CAPÍTULO 5

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO HIPERATIVIDADE: UMA REVISÃO REQUALIFICADA DE ELEMENTOS INDISPENSÁVEIS

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 10/09/2021

Carolina Barbosa de Melo Souza

Universidade de Vassouras
Vassouras - RJ

<http://lattes.cnpq.br/8531650451073767>

Paulo Roberto Hernandez Júnior

Universidade de Vassouras
Vassouras – RJ

<http://lattes.cnpq.br/7418862771895322>

Rossy Moreira Bastos Junior

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/0075913838823892>

Paula Pitta de Resende Côrtes

Universidade de Vassouras
Vassouras - RJ

<http://lattes.cnpq.br/9207835681849532>

RESUMO: O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma desordem iniciada na infância por disfunção na região frontal do cérebro, que cursa com sintomas de hiperatividade, desatenção e comportamentos impulsivos presentes em milhares de indivíduos. O objetivo deste artigo foi identificar a correlação de fatores genéticos e patologias não psicológicas no desenvolvimento do TDAH e a influência da

prática de tratamentos combinados. Realizada uma revisão de literatura com base em 35 artigos, nos idiomas inglês, português e espanhol, disponíveis na plataforma Scielo e PubMed e sites oficiais. Foram utilizados os descritores como “Diagnóstico”, “Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade” e “Aprendizagem”. De acordo com pesquisas realizadas, o TDAH apresenta base neurobiológica e grandes fatores de causalidade genética/hereditária e maior eficácia em seu tratamento quando ocorre a aplicação da medicina convencional com práticas complementares, especialmente a técnicas comportamentais e cognitivas. Assim, concluímos que além da influência do meio externo, o fator poligênico é um ponto de grande peso para o seu surgimento e que a prática de terapias combinadas até o momento atual, foi o que demonstrou melhor eficácia a longo prazo para os pacientes.

PALAVRAS-CHAVE: Diagnóstico, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, Aprendizagem

ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER: A REQUALIFIED REVIEW OF INDISPENSABLE ELEMENTS

ABSTRACT: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a disorder initiated in childhood by dysfunction in the frontal region of the brain, which courses with symptoms of hyperactivity, inattention and impulsive behavior present in thousands of individuals. The aim of this article was to identify the correlation of genetic factors and non-psychological pathologies in the development of ADHD and the influence of the

practice of combined treatments. A literature review was carried out based on 35 articles, in English, Portuguese and Spanish, available on the Scielo and PubMed platform and official websites. Descriptors such as “Diagnosis”, “Attention Deficit Disorder with Hyperactivity” and “Learning” were used. According to research carried out, ADHD has a neurobiological basis and great genetic/hereditary causality factors and is more effective in its treatment when conventional medicine is applied with complementary practices, especially behavioral and cognitive techniques. Thus, we conclude that, in addition to the influence of the external environment, the polygenic factor is a point of great weight for its emergence and that the practice of combined therapies to date has shown the best long-term efficacy for patients.

KEYWORDS: Diagnosis, Attention Deficit Disorder with Hyperactivity, Learning

1 | INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurológico, de causas poligênicas, que aparece na infância e se estende a vida adulta. Ele cursa com sintomas de desatenção, impulsividade e inquietação. Também sendo conhecido como Distúrbio do Déficit de Atenção (DDA), síndrome da criança hiperativa, transtorno hipercinético e transtorno primário da atenção. A prevalência de TDAH na adolescência e infância gira em torno de 5–7,1% e não apresenta variações de acordo com a localização. (BIANCHI et al., 2017; ROHDE et al., 2000; BORDINOFFORD, 2000 e Fenner, 2017).

Este distúrbio é causado por disfunção na região frontal e as suas conexões. A região frontal orbital é uma região muito desenvolvida e responsável pela memória, concentração, inibição do comportamento, ordenação, controle e organização. Alterações desta região envolvendo dois neurotransmissores, adrenalina e noradrenalina, responsáveis por transpor informações entre os neurônios. (“Tratamento | Associação Brasileira do Déficit de Atenção”, 2021; SZOBOT et al., 2001 e VILOR-TEJEDOR et al., 2016).

2 | METODOLOGIA

Estudo de revisão de literatura com base em 35 artigos, nos idiomas inglês, português e espanhol, disponíveis na plataforma Scielo e PubMed e sites oficiais. Referentes a influência de fatores genéticos na causalidade do TDAH e a eficácia de tratamentos realizados de forma combinada em seu processo curativo. Foram utilizados os descritores como “Diagnóstico”, “Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade” e “Aprendizagem”.

3 | INFLUÊNCIA GENÉTICA

Estudos evidenciam predisposição genética para a doença. De acordo com um estudo genético realizado por uma equipe internacional, que analisou o DNA de mais de 20.000 indivíduos portadores de TDAH da Austrália, China, Europa e Estados Unidos, foi confirmado a origem poligênica como fator desencadeador desse transtorno

neurobiológico, o que traduz que muitas variantes genéticas, de forma combinada aumente o risco de incidência. (FARAONE et al., 2021; ROMAN; ROHDEHUTZ, 2002; Hinshaw, 2018; CORTESE, 2012 e AKUTAGAVA-MARTINS et al., 2013).

Outro estudo que enfatiza a influência genética como fator desencadeador foi uma análise comparativa com gêmeos univitelinos e bivitelinos quanto a pontos distintos do TDAH. Considerando que, gêmeos monozigóticos apresentam a mesma base de genes e bivitelinos cursam com 50% dessa semelhança. Foi encontrado que quanto mais semelhantes geneticamente, maior a influência genética para a doença. (“O que é TDAH | Associação Brasileira do Déficit de Atenção”, 2021; PALLADINO et al., 2019; VILOR-TEJEDOR et al., 2016; CORTESE, 2012 e AKUTAGAVA-MARTINS et al., 2013).

Esse transtorno apresenta-se clinicamente por inúmeros sintomas, com destaque para a desatenção, impulsividade e hiperatividade. A hiperatividade é marcada pelo aumento da atividade motora, descrito por profissionais da educação como crianças inquietas, falantes e que raramente conseguiam manter um foco em uma determinada atividade que demanda um tempo prolongado como uma leitura ou brincadeira. Já em adultos e adolescentes, os sintomas se apresentam de forma distinta, pois com o avançar da idade é comum que ocorra diminuição da atividade motora, predominando fatores como uma percepção de inquietação interna e incapacidade. Comumente no quadro de TDHA o indivíduo estabelece excessivas metas como mecanismo compensatório, de modo a legitimar seu quadro de hiperatividade e incapacidade de completar tarefas iniciadas. (POLANCZYKROHDE, 2007 e Tarver, Daley and Sayal, 2014).

O TDHA se apresenta com três subtipos, sendo eles, hiperatividade-impulsividade, desatenção e combinado. Porém um portador com predomínio de desatenção com o passar do tempo poderá desenvolver sintomas combinados. A vertente combinada, marcadamente apresenta os três pilares indispensáveis para o diagnóstico (impulsividade, falta de atenção e agitação patológica excessiva). De diferente modo, o subtipo com predomínio de desatenção, cursa com pouca hiperatividade ou impulsividade. Já o hiperativo-impulsivo, a impulsividade e hiperatividade são marcantes, porém a desatenção não é tão marcante. (ROHDE et al., 2000 e BRZOZOWSKICAPONI, 2009).

Pesquisas recentes têm identificado problemas médicos não psiquiátricos comuns em portadores de TDAH. Um estudo realizado na Suécia com mais de 2,5 milhões de pessoas, evidenciou que os portadores tinham um risco três vezes maior de obesidade comparados aos seus familiares não portadores de TDAH. (BIANCHI et al., 2017) Outro estudo detectou doenças respiratórias e alérgicas com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; onde em mais de 1,5 de milhões de pessoas e notou-se que indivíduos asmáticos tinham 45% a mais de chance de apresentar esse transtorno neurológico, assim como também em dinamarqueses foi descoberto 40% das crianças nascidas de portadoras de asma e rinite alérgica tinham mais chances de ter TDAH. (VAN DER SCHANS et al., 2017).

Uma análise alemã realizada com 650.000 portadores de TDAH, dentre eles crianças e adolescentes, encontrou uma provável coexistência do TDAH com diabetes mellitus tipo 1 (DM1) e sintomas como a cetoacidose diabética. Ao final dessa pesquisa foi concluído que indivíduos com TDAH quando comparados ao restante da população sem transtornos neurológicos, apresentavam uma chance de 40% a mais de desenvolver futuramente essa desordem endócrino-metabólica. (VAN DER SCHANS et al., 2017 e KITTEL-SCHNEIDEREIF, 2020).

O diagnóstico do Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade é realizado por meio de uma anamnese realizada com pacientes e familiares, através de um questionário com uma série de perguntas que indicam o provável diagnóstico. De modo que, até o atual momento não há análises psíquicas ou testes que confirmem sua diagnose. (ROHDE et al., 2000 e ASHERSON et al., 2014). De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria, mediante a uma edição oficial Diagnostic and Statistical Manual (DSM, situada em sua quinta publicação, a DSM-V), para ocupar os critérios diagnósticos do TDAH é necessário a confirmação de uma série de exigências, dentre elas, enumerados sinais e sintomas característicos desse transtorno neurobiológico, persistente frequentemente em indivíduos portadores de TDAH, que não são observados no restante da sociedade que cursam com a mesma faixa etária, tendo início na infância ou puberdade e gerando dano em um ou mais setores de sua vida. Desse modo, para se obter um resultado positivo, é necessário apresentar pelo menos 6 dos sintomas de uma lista composta por 9 manifestações de desatenção e/ou, 6 dos 9 sinais de uma listagem contendo componentes de agitação excessiva e ações impulsivas. De maneira que, essas manifestações não sejam geradas por nenhuma outra patologia existente. (ROHDE et al., 2000).

Os critérios de desatenção a serem analisados englobam fatores que regularmente estão presentes na rotina dos prováveis portadores, abrangendo assim elementos como desordem, abstração com estímulos desvinculados à atividade realizada em determinado momento, comportamento momentaneamente alheio aos acontecimentos que o circundam, desaparecimento de objetos presentes em seu cotidiano, resistência e postergação em atividades que demandem atenção e dedicação constante, esquecimento de afazeres rotineiros, dificuldade em manter a concentração em competições lúdicas ou desportivas, empasses na conclusão de uma literatura e incumbências profissionais, escolares e domésticas. (ROHDE et al., 2000).

Os parâmetros de impulsividade e hiperatividade compõem-se por movimentos repetitivos de balanços dos membros inferiores e superiores, desocupação de locais em que exigissem uma postura assentada, sentimento com tendências inquietantes, predominância de diálogos demasiados com escassez da escuta ativa, momentos de movimentação constante com ausência de inquietação, soluções antecipadas antes mesmo do término das indagações, adversidade perante situações que necessitem aguardo e o intrometimento e interrompimento de assuntos alheios durante um diálogo. (ROHDE et al.,

4 | TRATAMENTO COMBINADO

O Tratamento usual para TDAH consiste em condutas comportamentais, farmacológicas e educativas. Os medicamentos mais utilizados são antidepressivos, estimuladores e não estimuladores. Referente às drogas excitantes, os mais usados no meio médico são o metilfenidato, conhecido popularmente como Concerta® e Ritalina®, que apresentam uma base similar, por meio da mimetização da atuação da dopamina e norepinefrina. Seu mecanismo de ação reduz em até 70-80 por cento dos sintomas de crianças portadoras de TDAH, entretanto, 20-30 por cento de portadores na mesma idade não reagem a esta categoria de fármacos ou cursam com intolerância em virtude dos diversos efeitos colaterais. O uso dessas drogas a longo prazo, pode ocasionar alterações cardiovasculares, dependência psíquica e cessação de desenvolvimento, sua administração pode cursar também com efeitos colaterais mais leves contendo uma duração menor como anorexia, ansiedade, insônia, modificação de temperamento e taquicardia. Já a terapia não estimulante é baseada na Atomoxetina, também conhecida como Strattera®, que apresenta mecanismo de impedimento da recaptação da norepinefrina, proporcionando assim, melhora na sintomatologia do TDAH. Também há relatos que os antidepressivos amplificam a norepinefrina, dopamina e serotonina presente no organismo, gerando uma inibição de reabsorção cerebral, além disso, gerou beneficência para indivíduos que apresentam transtorno de humor e ansiedade. Porém, como toda droga, apresenta uma numerosa listagem de efeitos adversos como xerostomia, astenia, anorexia, insônia e cefaléia. (CHANG; CHANGSHIH, 2007; Cortese e Coghill, 2018; Häge, Hohmann, Milenet e Banaschewski, 2020; Tripp and Wickens, 2009; RUSSELL, 2011 e VILOR-TEJEDOR et al., 2016).

Além dos pilares da medicina convencional no que diz respeito ao tratamento, a Medicina complementar e alternativa (CAM) vem sendo progressivamente mais utilizada de forma combinada a tradicional, principalmente, em crianças que cursam com o quadro desse transtorno neurológico. Uma vez que é composta por práticas holísticas e individualizadas, com o principal objetivo de tratamento de fatores não explícitos. Um dos pilares, é a terapia por meio do exercício físico, que além dos diversos benefícios conhecidos, impactam positivamente no aumento da funcionalidade cerebral e de seus neurotransmissores, por consequência, desenvolvendo a concentração, aquisição de conhecimento, ânimo, disposição e redução da ansiedade. (CHANG; CHANGSHIH, 2007; ROMANO, 2007 e CARÔLO, 2009). Uma pesquisa americana foi realizada com uma paciente adulta portadora de TDAH de padrão desatento e quadro depressivo, de maneira que sua prática curativa era composta exclusivamente pela Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), onde foram realizados 20 encontros, todos fundamentados nos

métodos de planejamento, questionamento socrático e na intervenção multieducacional realizada por profissionais da área da educação e psicólogos. Após o término das sessões, foi concluído que a paciente não apresentava mais componentes de depressão, antes presentes, além de diminuir as manifestações de TDAH. (MESQUITA et al., 2009; BOZHILOVA et al., 2018 e GALLOPOSNER, 2016).

O tratamento do TDAH por meio da Terapia Cognitivo-Comportamental, segundo Doyle (2006), é composto por quatro etapas - psicoterapia convencional, psicoeducação, avaliação das comorbidades e intervenções no ambiente. Durante a realização da fase de psicoeducação, os pacientes recebem informações sobre o TDAH, permitindo-os o auto-reconhecimento de seus sintomas, e a interpretação dos danos por estes causados. Assim, gerando novas estratégias para o manejo. (Barkley, 2002b; Doyle, 2006; Knapp, Rohde, Lyszkowski & Johannpeter, 2002 e Rohde & Halpern, 2004).

Na psicoterapia é de suma importância a identificação das crenças centrais daqueles que cursam com o transtorno, pois muitos pensamentos podem estar relacionados ao desconhecimento sobre a doença, como se considerarem incapazes ou inúteis. Dessa forma, os pacientes têm a necessidade de aprender a contestar suas ideias e convicções, com a finalidade de adotar uma nova visão de si mesmos. (MESQUITA et al., 2009; GALLOPOSNER, 2016 e BOA SORTEMAGALHAES, 2019).

5 | CONCLUSÃO

Conclui-se que, no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade como em diversas outras patologias há uma interação genética e ambiental, cursando com forte influência hereditária em sua causalidade, porém não apresentando esse pilar como fator decisivo. É possível ressaltar que a interação combinada de tratamentos farmacológicos e complementares são essenciais para uma terapêutica eficaz, longínqua e de maior aderência dos pacientes. Como no caso da combinação de fármaco com a terapia cognitiva comportamental, baseada na psicoterapia convencional, psicoeducação, avaliação das comorbidades e intervenções no ambiente.

REFERÊNCIAS:

AKUTAGAVA-MARTINS, G. et al. **Genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder: current findings and future directions**. Expert Review of Neurotherapeutics, v. 13, n. 4, p. 435-445, 2013.

ASHERSON, P. et al. **Differential diagnosis, comorbidity, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in relation to bipolar disorder or borderline personality disorder in adults**. Current Medical Research and Opinion, v. 30, n. 8, p. 1657-1672, 2014.

BIANCHI, E. et al. **Controversias sobre ADHD y metilfenidato en discusiones sobre medicalización en Argentina y Brasil**. Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 27, n. 3, p. 641-660, 2017.

BOA SORTE, I.; MAGALHAES, T. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: saberes dos professores**. Revista Contemporânea de Educação, v. 14, n. 31, p. 254-272, 2019.

BORDIN, I.; OFFORD, D. **Transtorno da conduta e comportamento anti-social**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 22, n. suppl 2, p. 12-15, 2000.

BOZHILOVA, N. et al. **Mind wandering perspective on attention-deficit/hyperactivity disorder**. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, v. 92, p. 464-476, 2018.

BRZOWSKI, F.; CAPONI, S. **Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade: classificação e classificados**. Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 19, n. 4, p. 1165-1187, 2009.

CARÔLO, P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: mais que um manual**. Psicologia Clínica, v. 21, n. 2, p. 479-482, 2009.

CHANG, H.; CHANG, C.; SHIH, Y. **The Process of Assisting Behavior Modification in a Child With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder**. Journal of Nursing Research, v. 15, n. 2, p. 147-155, 2007.

CHEN, L. et al. **A systematic review and meta-analysis of tract-based spatial statistics studies regarding attention-deficit/hyperactivity disorder**. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, v. 68, p. 838-847, 2016.

CORTESE, S. **The neurobiology and genetics of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): What every clinician should know**. European Journal of Paediatric Neurology, v. 16, n. 5, p. 422-433, 2012.

CORTESE E COGHILL, 2018. **Vinte anos de pesquisa sobre déficit de atenção/hiperatividade (ADD): olhando para trás, olhando para frente**. Evidências Baseadas em Mentalidade, 21(4), pp.173-176.

Disponível em: <<https://tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/cartilha%20ABDA.final%2032pg%20otm.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2021.

FARAONE, S. et al. **Molecular Genetics of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder**. Biological Psychiatry, v. 57, n. 11, p. 1313-1323, 2005.

FARAONE, S. et al. **The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 Evidence-based conclusions about the disorder**. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, v. 128, p. 789-818, 2021.

FENNER, 2017. **ATENÇÃO TRANSTORNO E DFICITÁRIO DE HIPERATIVIDADE NA ESCOLA**. Revista Minerva de Ciência, pp.1-15.

GALLO, E.; POSNER, J. **Moving towards causality in attention-deficit hyperactivity disorder: overview of neural and genetic mechanisms**. The Lancet Psychiatry, v. 3, n. 6, p. 555-567, 2016.

Häge, Hohmann, Milenet e Banaschewski, 2020. **Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung im Kindes- und Jugendalter**. Der Nervenarzt, 91(7), pp.599-603.

HINSHAW, 2018. **Déficit de Atenção e Hiperatividade (DDA): Controvérsia, Mecanismos de Desenvolvimento e Análise Multinvos**. Revisão Anual de Clínica de Psicologia, 14(1), pp.291-316.

KITTEL-SCHNEIDER, S.; REIF, A. **Adulte Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung und Komorbidität: neue Befunde zu epidemiologischen und genetischen Faktoren**. Der Nervenarzt, v. 91, n. 7, p. 575-582, 2020.

MATOS, R. **Elementos para entender o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: TDAH**. Estilos da Clínica, v. 18, n. 2, p. 342, 2013.

MESQUITA, C. et al. **Cognitive behaviour therapy and inattentive subtype of attention deficit hyperactivity disorder: A non explored area**. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, v. 5, n. 1, 2009.

OLIVEIRA, P. et al. **TDAH e o Processo de Aprendizagem**. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 7, p. 47492-47503, 2020.

PALLADINO, V. et al. **Genetic risk factors and gene–environment interactions in adult and childhood attention-deficit/hyperactivity disorder**. Psychiatric Genetics, v. 29, n. 3, p. 63-78, 2019.

POLANCZYK, G.; ROHDE, L. **Epidemiology of attention-deficit/hyperactivity disorder across the lifespan**. Current Opinion in Psychiatry, v. 20, n. 4, p. 386-392, 2007.

Redirecting. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.chest.2017.03.052>>. Acesso em: 2 set. 2021.

ROHDE, L. et al. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 22, n. suppl 2, p. 07-11, 2000.

ROMAN, T.; ROHDE, L.; HUTZ, M. **Genes de suscetibilidade no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 24, n. 4, p. 196-201, 2002.

ROMANO, M. **Manual Clínico do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 29, n. 1, p. 97-98, 2007.

RUSSELL, V. **Overview of Animal Models of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)**. Current Protocols in Neuroscience, v. 54, n. 1, 2011.

SZOBOT, C. et al. **Neuroimagem no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 23, n. suppl 1, p. 32-35, 2001.

Tarver, J., Daley, D. and Sayal, K., 2014. **Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): an updated review of the essential facts**. *Child: Care, Health and Development*, 40(6), pp.762-774.

Tripp, G. and Wickens, J., 2009. **Neurobiology of ADHD**. *Neuropharmacology*, 57(7-8), pp.579-589.

VAN DER SCHANS, J. et al. **Association Between Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Asthma Among Adults**. *Chest*, v. 151, n. 6, p. 1406-1407, 2017.

VILOR-TEJEDOR, N. et al. **Imaging genetics in attention-deficit/hyperactivity disorder and related neurodevelopmental domains: state of the art.** Brain Imaging and Behavior, v. 11, n. 6, p. 1922-1931, 2016.

AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS E A IMPORTÂNCIA DO MEDIADOR NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DOS INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 29/08/2021

Ísis Lopes D'Oliveira Zisels

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
(Egressa)

Ouro Preto – Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/6916042707152938>

RESUMO: O presente estudo parte da observação de uma instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência visual para analisar a importância do papel do mediador no processo de adaptação dos indivíduos que apresentam ausência total ou parcial da visão. Outrossim, o trabalho investiga as noções de afetividade, personalidade e função psicológica alusivas à Psicologia sociocultural de Vygotsky, segundo a qual as atividades mentais são culturalmente mediadas.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Deficiência visual; Funções Psicológicas; Mediação; Vygotsky.

THE PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS AND THE IMPORTANCE OF THE MEDIATOR IN THE ADAPTATION PROCESS OF INDIVIDUALS WITH VISUAL IMPAIRMENT

ABSTRACT: This study starts from the observation of an institution specialized in assisting people with visual impairment to analyze the importance of the mediator's role in the adaptation process of individuals with total or partial absence of vision.

Furthermore, the work investigates the notions of affectivity, personality and psychological function alluding to Vygotsky's sociocultural Psychology, according to which mental activities are culturally mediated.

KEYWORDS: Autonomy; Visual impairment; Psychological Functions; Mediation; Vygotsky.

A intenção do presente trabalho é esclarecer, através do ponto de vista sociocultural, os conceitos psicológicos fundamentais ao entendimento da mente humana, bem como promover a reflexão sobre as contribuições do processo de mediação na aquisição de autonomia dos indivíduos com deficiência visual, possibilitando o exercício da cidadania, atributo esse que lhes é legítimo e inalienável. Para tanto, apresentar-se-á um estudo introdutório elaborado a partir de breve observação realizada durante um período de tempo somado total de dezoito horas em uma instituição especializada em deficiência visual. Os nomes dos participantes e da instituição foram propositalmente omitidos para assegurar a preservação da privacidade dos mesmos.

O aporte teórico utilizado para o enriquecimento das observações inclui os autores Garcia (2002), Nuernberg (2008), Sacks (2010) e Vygotsky (1989). Este, em especial, preocupa-se com a educação e o desenvolvimento psicológico de pessoas com deficiência, propondo um pensamento capaz

de abarcar tais processos, principalmente os aspectos da gênese do funcionamento psicológico superior, doravante explicitado.

Segundo Garcia (2002), o interesse do psicólogo bielorrusso Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) surge a partir do contexto de transformações políticas da União Soviética, onde inúmeros infantes encontravam-se vulneráveis no período pós-guerra. Sua proposta consiste na elaboração de uma teoria do desenvolvimento humano que inclui a contemplação do progresso psicológico de crianças com deficiência.

Para compreender o funcionamento da psique humana, Vygotsky problematiza as análises quantitativas feitas na época para mensurar o grau de deficiência de um indivíduo, visto que elas utilizavam como referência um ideal muito rígido de “normalidade” que patologizava as diferenças e desconsiderava as alternativas de autossuperação e mecanismos de autorregulação existentes em pessoas com deficiência. O psicólogo critica, por conseguinte, a segregação social que ocorria com indivíduos portadores de deficiências orgânicas, bem como a alienação da subjetividade daqueles considerados intelectualmente debilitados (NUERNBERG, 2008).

Em contrapartida, Vygotsky inaugura uma teoria cultural-histórica, ou sociocultural, fundamentada em análises qualitativas que priorizam o modo como se organiza o funcionamento psíquico de pessoas com deficiência: obedecendo às mesmas leis em relação às que não têm, porém, admitindo uma organização distinta, favorecida ou não pela interação social. Assim, o autor diferencia a deficiência primária (problemas de ordem orgânica) da secundária (consequências psicossociais, acentuadas pela segregação social e limitações educacionais impostas). Cabe observar que muitas vezes as deficiências secundárias se agravam devido à incredulidade das pessoas em relação à capacidade de aprendizado dos indivíduos com deficiência, os quais, como consequência, não superam suas dificuldades por não lhes serem ofertadas condições para tanto (NUERNBERG, 2008).

1 | FUNÇÕES PSICOLÓGICAS, AFETIVIDADE E PERSONALIDADE

À luz da proposta sociocultural de Vygotsky, é possível compreender os aspectos essenciais da psique humana, bem como a relação entre sujeito e cultura. Neste caso, a fim de determinar o estudo que se segue, é imprescindível salientar previamente algumas noções científicas que foram concebidas pelo pensamento vygotskyano.

Em primeiro lugar, ao investigar o princípio subjetivo da “cognição”, Vygotsky substitui o termo oriundo da Psicologia tradicional por “funções mentais”, referindo-se aos processos que envolvem a atenção, a ação do pensamento, a percepção e a memória. Todas as atividades encontram-se correlacionadas e atravessadas pela afetividade, de modo que, para o autor, a psicologia tradicional peca ao separar metodologicamente as potências intelectuais dos eixos volitivo e afetivo, perdendo a unidade desse sistema.

As funções mentais ou psicológicas vinculam-se, portanto, à ideia de uma

“consciência” que filtra o mundo, tornando-o disponível ao sujeito, aqui pensado como co-autor da realidade. Sendo assim, refletem o conjunto de vivências e experiências do indivíduo, bem como sua cultura, na medida em que este interage com o mundo através do corpo e do simbólico.

Ademais, Vygotsky distingue as funções mentais entre elementares e superiores. As primeiras referem-se aos processos involuntários, isto é, controlados pelo meio, como a atenção involuntária, enquanto as segundas, consideradas mais complexas, operam de forma consciente e autorregulada, a exemplo da atenção voluntária e da memória lógica.

Com efeito, Vygotsky percebe que a produção do pensamento enquanto formação de conceitos dá-se a partir da motivação e da cultura. Em outras palavras, a mediação cultural alusiva à introdução do sujeito na esfera simbólica orienta a construção de significados na vida do indivíduo. A atividade descrita decorre de uma rede de afetos e afetações que permite aos sujeitos construírem-se mutuamente, revelando-se a força motriz da consciência. Ora, o ser humano só existe como tal na sua relação com o outro social, razão pela qual a cultura constitui-se como parte da natureza humana dentro de uma dinâmica histórica que medeia o funcionamento psicológico e o desenvolvimento da própria espécie (OLIVEIRA, 1997).

O conceito de mediação refere-se à representação mental do mundo que ocorre através de conteúdos simbólicos extraídos da cultura. Esta ferramenta possibilita ao indivíduo operar sobre a realidade de maneira criativa, segundo sua subjetividade. Isso posto, a personalidade é, para Vygotsky, o modo singular de ser no mundo que se define, ativamente, por meio das trocas intersubjetivas estabelecidas conforme o fenômeno da cultura.

A elucidação dos processos mentais e da subjetividade socialmente edificada é basilar à reflexão sobre as contribuições do processo de mediação simbólica na aquisição de autonomia dos deficientes visuais, conforme demonstra a pesquisa a seguir. Este fato decorre da substituição dos aspectos orgânicos lesionados por formas superiores de organização psíquica, viabilizadas pela plasticidade neuronal e pela inserção do sujeito na esfera das representações. Desse modo, a comunicação e a inclusão social permitem a adaptação destes indivíduos, bem como o reconhecimento de suas identidades.

2 | RELATO DAS OBSERVAÇÕES

Explicitados os pressupostos teóricos da pesquisa, torna-se possível fundamentar conceitualmente o relato das observações realizadas na instituição especializada em deficiência visual, onde diversos aspectos institucionais, bem como pessoais, técnicos e profissionais, mostraram-se relevantes à compreensão dos processos interativos entre mediadores e deficientes visuais.

Primeiramente, para melhor compreensão do objeto de estudo, é essencial postular

o significado de cegueira para além dos limites da perspectiva meramente biológica. Segundo Vygotsky (1987), a cegueira não se restringe à ausência da visão; ela promove o desequilíbrio de todo o organismo e a reorganização do mesmo, bem como da própria personalidade:

A cegueira, criando uma nova e única matriz da personalidade, traz à vida nova força; criativamente muda tendências normais das funções e organicamente refaz e forma a mente do indivíduo. Portanto, cegueira não é meramente um defeito, uma falta, uma debilidade, mas em algum sentido é também a origem da manifestação das habilidades, um adicional, uma força (por estranha e paradoxal que essa ideia possa parecer) (VYGOTSKY, 1987, p. 97).

O pensamento de Vygotsky (1987) revela-se concordante com a realidade constatada ao longo da análise institucional, uma vez que todos os deficientes visuais contactados desenvolveram, em função da ausência da visão, outras habilidades compensatórias, sobretudo auditivas e olfativas. Pudemos observar, por exemplo, que uma aluna da instituição que frequentava as aulas de informática, através do olfato extremamente aguçado, percebeu que as paredes de um bloco de construção vizinho estavam mofadas.

Nessa direção, Nuernberg (2008) reflete sobre as contribuições da obra de Vygotsky para a compreensão da cegueira e para a educação de pessoas com deficiência visual, possibilitando mudanças que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e o exercício da cidadania do deficiente, atributo esse que lhes é legítimo e inalienável.

A teoria histórico-cultural também permite a crítica às concepções sobre a cegueira que concebem essa condição por meio da subtração da experiência visual, reduzindo a pessoa cega à falta de visão. A partir de um enfoque qualitativo sobre o desenvolvimento psicológico na presença da cegueira, Vigotski compreende que essa condição produz a reestruturação de toda atividade psíquica, conduzindo as funções psicológicas superiores a assumirem um papel diferente daquele desempenhado nos videntes. (NUERNBERG, 2008, p. 312).

As mudanças educacionais almeçadas não se referem somente ao âmbito ético e pedagógico, mas também às condições favoráveis do ambiente de ensino como um todo. Nesta pesquisa, exemplificando, nota-se que o local observado, embora amplo, apresentava dificuldades de organização e utilização, uma vez que não havia elevadores e as salas de aulas eram de difícil acesso, posicionadas no último andar. Além disso, objetos de grande porte embarreiravam o espaço de atividades físicas, inviabilizando-as, à exceção das aulas de natação. Ademais, a instituição sofria com falta de verbas e profissionais; por exemplo, visto que não havia nenhum profissional da Psicologia na instituição, uma assistente social terminava por ocupar o espaço vazio do psicólogo. Os problemas estruturais, técnicos e administrativos, em suma, dificultavam a ampla ação dos professores, mediadores por excelência, responsáveis pela condução das aulas.

Vale destacar, neste viés, a relevância do papel da mediação na aquisição de autonomia dos deficientes visuais. Para tanto, é precondição esclarecer que, segundo

Vygotsky (1989), o mediador para o deficiente visual é o outro, mas não o outro qualquer; é o indivíduo capaz de contribuir, por inserção simbólica, à socialização e inclusão dos cegos. Deste modo, é imprescindível ao desenvolvimento humano que o ser, em sua totalidade, se construa através da mediação da cultura, uma vez que o meio social, pela via do simbólico, pode criar novas oportunidades aos deficientes, agregando-os e reconhecendo-os como sujeitos:

A compensação social a que se refere Vigotski consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Por isso, sua concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência. (NUERNBERG, 2008, p. 309).

Quando Vygotsky (1989) argumenta sobre a educação voltada para os deficientes visuais, permanece focado na relevância da mediação do outro. Em uma perspectiva semiótica, este é sumamente importante, na medida em que permite aos deficientes transpor os limites da cegueira através da divulgação de determinados conceitos que se formulam a partir da experiência visual. Ademais, por meio do outro há uma inserção social que legitima toda a experiência de mundo dos cegos, contribuindo, simultaneamente, para a apropriação do universo dos videntes (NUERNBERG, 2008).

Diante disso, é através da mediação simbólica que a área educacional pode promover inserção social e desenvolvimento intelectual nos indivíduos que possuem deficiência, já que a relação do homem com o ambiente não é direta, mas realizada através dos signos (VYGOTSKY, 1989).

A linguagem, portanto, é a ferramenta do processo de subjetivação e manifestação da personalidade, mesmo que se dê por meio de sinais, conforme a demanda daqueles desprovidos de audição, por exemplo (NUERNBERG, 2008). Com efeito:

No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os meios e os procedimentos de seu comportamento, transformando as atitudes e funções naturais e constrói novos níveis no sistema de comportamento do homem (VYGOTSKY, 1989, p.93).

O destaque para a linguagem nas práticas educativas é deveras relevante, já que as dificuldades institucionais anteriormente apresentadas não interferiram no interesse dos mediadores, os quais, apesar das limitações contextuais, utilizavam o aporte simbólico como seu principal recurso. Ademais, verificou-se, de modo geral, um tratamento motivador, humanizado e afetuoso por parte dos mediadores.

Durante as aulas de mobilidade social, sobretudo, foi trabalhada junto aos indivíduos a oportunidade de adquirir autonomia pela exploração dos diversos sentidos: trata-se da habilidade de se locomover com segurança, eficiência e conforto no meio ambiente através da utilização dos sentidos remanescentes. Estes envolvem as percepções não visuais,

como a audição, o tato (sistema háptico), o olfato, a cinestesia, a memória muscular e o sentido vestibular (MAZZARO, 2003). Para tanto, os alunos foram instruídos quanto aos riscos, obstáculos e métodos adequados à execução das atividades cotidianas em conformidade com as orientações previstas no Manual das Habilidades Básicas de Orientação e Mobilidade do Instituto Benjamin Constant.

A instituição oferta aos indivíduos, inicialmente, aulas de utilização de guia vidente, que corresponde à forma inicial de locomoção: com auxílio de outra pessoa. O segundo passo são as aulas de autoproteção, proporcionando aos indivíduos o estabelecimento de relações posicionais e direcionais, além de contato com objetos (manuseio e localização) e com outras pessoas. A terceira etapa compreende práticas relacionadas com o manuseio do bastão de Hoover e apresentação de técnicas de utilização do bastão para subir e descer escadas, permitindo que o deficiente visual detecte diferentes níveis do solo. A última etapa corresponde à aplicação do aprendizado adquirido nas etapas anteriores saindo efetivamente às ruas.

Os sujeitos com deficiência visual, em unanimidade, demonstraram demasiada necessidade de trocas afetivas e apresentaram maior utilização da audição como recurso adaptativo. Todavia, os deficientes de nascença pareciam mais adaptados e autônomos do que os demais. Considerando a plasticidade neuronal, é indubitável que a percepção é adaptativa, de modo que, diante das adversidades, o sujeito é capaz de criar ou encontrar caminhos para interagir com o mundo. No caso de uma pessoa privada do sentido da visão, por exemplo, é comum haver uma potencialização das habilidades táteis, auditivas e relacionadas à percepção do espaço e do ambiente em termos não-visuais. Isso ocorre porque, diante da privação visual, ocorre um aumento na excitabilidade do córtex visual, fenômeno caracterizado por Sacks (2010) como a intensificação da capacidade de enxergar com os “olhos da mente”. Estes, a saber, são estimulados sobretudo ao longo do processo de mediação simbólica: “a linguagem, a mais humana das invenções, pode possibilitar o que, em princípio, não deveria ser possível. Pode permitir a todos nós, inclusive os cegos congênitos, ver com os olhos de outra pessoa.” (SACKS, 2010, p. 210).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações realizadas possibilitaram a verificação de que o sistema educacional, apesar das dificuldades enfrentadas, pode conceber caminhos alternativos para o desenvolvimento das funções psicológicas dos sujeitos portadores de deficiência visual através da mediação, do reconhecimento da individualidade e da experiência afetiva que fomenta as trocas intersubjetivas e a afirmação da identidade. O processo de mediação simbólica propicia a substituição dos aspectos orgânicos lesados por formas superiores de organização psíquica, sobretudo considerando a plasticidade cerebral.

Com efeito, todos os indivíduos, deficientes ou não, são capazes de construir-

se no mundo de diversas maneiras, uma vez que o sistema neuronal é dotado de potencialidade adaptativa e que o processo que caracteriza a personalidade necessita das trocas simbólicas e afetivas decorrentes da intersubjetividade.

Destarte, apesar dos limites específicos de cada deficiência, é fundamental que o sujeito, dotado de autonomia, possa ampliar suas possibilidades e trabalhar suas potencialidades auxiliado pela inserção na sociedade e pela mediação do outro. A deficiência, afinal, pode e deve ser superada no plano social.

REFERÊNCIAS

FELIPPE, J. A. M. **Caminhando juntos: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade**. Brasília: Laramara, 2003.

GARCIA, N. J. **Apresentação da obra Pensamento e Linguagem de Lev Semenovich Vygotsky**. 2001. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

NUERNBERG, A. H. **Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2, pp. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf>>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. Série Pensamento e Ação no Magistério, 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

SACKS, O. **O olhar da mente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **The fundamentals of defectolog** (abnormal psychology and learning disabilities). In: The collected works. Trad. Jane Knox. New York: Plenum Press, 1993.

PREDICTORES COGNITIVOS, EMOCIONALES Y SOCIALES VINCULADOS A LA ADOPCIÓN DE COMPORTAMIENTOS PREVENTIVOS FRENTE AL COVID-19 EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 14/10/2021

Marcio Alexander Castillo Diaz

Universidad Nacional Autónoma de Honduras
Unidad de Investigación- Vicerrectoría de
Orientación y Asuntos Estudiantiles
Tegucigalpa, Honduras
<http://lattes.cnpq.br/0271472107694349>
<https://orcid.org/0000-0002-9489-7036>

Carlos Alberto Henao Periañez

Universidad Libre, Seccional Cali. Facultad de
Ciencias de la Salud, Programa de Enfermería
Cali, Colombia
<http://lattes.cnpq.br/5661891345462611>
<https://orcid.org/0000-0002-1018-3969>

RESUMEN: Las sociedades alrededor del mundo se enfrentan a desafíos extraordinarios para frenar de manera efectiva la propagación del COVID-19. Para lograr un abordaje integral, comprender las variables psicosociales que tienen influencia en la prevención del virus es de vital importancia. El objetivo del presente trabajo es analizar el papel predictivo de factores cognitivos, emocionales y sociales sobre la adopción de conductas preventivas frente al COVID-19 en estudiantes universitarios. Se trata de un estudio observacional, analítico y de corte transversal, realizado en la primera ola epidemiológica del COVID-19. La muestra estuvo compuesta por 1,759 estudiantes universitarios, de los cuales 1,112 (63%) eran hondureños y 647

(37%) colombianos. Las variables analizadas por medio de instrumentos validados fueron: conocimientos del COVID-19, percepción de riesgo, estrés, ansiedad, depresión, estrategias de afrontamiento activas y evitativas, apoyo social y conductas preventivas vinculadas con el COVID-19. La relación predictiva de las variables latentes del estudio fue testada mediante un modelo por ecuaciones estructurales. Los resultados evidenciaron un ajuste aceptable del modelo (CFI = 0.976; TLI = 0.974; RMSEA = 0.045), indicando predicciones estadísticamente significativas de las variables de conocimiento del COVID-19 ($\beta = 0.22$), percepción de riesgo ($\beta = 0.35$), estrategias de afrontamiento activas ($\beta = 0.24$) y apoyo social ($\beta = 0.15$) sobre la adopción de conductas preventivas. Se concluye la importancia de las variables cognitivas en la puesta en práctica de conductas de prevención frente al COVID-19. Finalmente, son discutidas las implicaciones de los hallazgos para el desarrollo de estrategias preventivas de salud pública en contextos universitarios.

PALABRAS CLAVE: COVID-19, comportamientos preventivos, modelo por ecuaciones estructurales, educación superior, salud pública.

PREDITORES COGNITIVOS, EMOCIONAIS E SOCIAIS VINCULADOS À ADOÇÃO DE COMPORTAMENTOS PREVENTIVOS CONTRA COVID-19 EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

RESUMO: Sociedades em todo o mundo enfrentam desafios extraordinários para conter efetivamente a disseminação do COVID-19.

Para alcançar uma abordagem abrangente, compreender as variáveis psicossociais que influenciam a prevenção do vírus é de vital importância. O objetivo deste trabalho é analisar o papel preditivo de fatores cognitivos, emocionais e sociais na adoção de comportamentos preventivos ao COVID-19 em estudantes universitários. É um estudo observacional, analítico e transversal, realizado na primeira onda epidemiológica do COVID-19. A amostra foi composta por 1.759 estudantes universitários, dos quais 1.112 (63%) eram hondurenhos e 647 (37%) colombianos. As variáveis analisadas por meio de instrumentos validados foram: conhecimento do COVID-19, percepção de risco, estresse, ansiedade, depressão, coping ativo e evitativo, suporte social e comportamentos preventivos relacionados ao COVID-19. A relação preditiva das variáveis latentes do estudo foi testada por meio de um modelo de equação estrutural. Os resultados mostraram um ajuste aceitável do modelo (CFI = 0,976; TLI = 0,974; RMSEA = 0,045), indicando explicações estatisticamente significativas das variáveis de conhecimento COVID-19 ($\beta = 0,22$), percepção de risco ($\beta = 0,35$), coping ativo ($\beta = 0,24$) e suporte social ($\beta = 0,15$) na adoção de comportamentos preventivos. Conclui-se a importância das variáveis cognitivas na implementação de comportamentos preventivos contra o COVID-19. Finalmente, são discutidas as implicações dos resultados para o desenvolvimento de estratégias preventivas de saúde pública em contextos universitários.

PALAVRAS-CHAVE: COVID-19, comportamentos preventivos, modelo por equações estruturais, ensino superior, saúde pública.

COGNITIVE, EMOTIONAL AND SOCIAL PREDICTORS ASSOCIATED WITH THE ADOPTION OF PREVENTIVE BEHAVIORS AGAINST COVID-19 IN UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT: Societies around the world are facing extraordinary challenges in effectively slowing the spread of COVID-19. To achieve a comprehensive approach, understanding the psychosocial variables that influence the prevention of the virus is of vital importance. The objective of this work is to analyze the predictive role of cognitive, emotional and social factors on the adoption of preventive behaviors against COVID-19 in university students. It is an observational, analytical and cross-sectional study, carried out in the first epidemiological wave of COVID-19. The sample consisted of 1,759 university students, of which 1,112 (63%) were Honduran and 647 (37%) Colombian. The variables, analyzed using validated instruments, were: knowledge of COVID-19, perception of risk, stress, anxiety, depression, active and avoidant coping strategies, social support and preventive behaviors related to COVID-19. The predictive relationship of the latent variables of the study was tested using a structural equation model. The results showed an acceptable fit of the model (CFI = 0.976; TLI = 0.974; RMSEA = 0.045), indicating statistically significant predictions of the COVID-19 knowledge ($\beta = 0.22$), risk perception ($\beta = 0.35$), active coping strategies ($\beta = 0.24$) and social support ($\beta = 0.15$) on the adoption of preventive behaviors. The importance of cognitive variables in the implementation of preventive behaviors against COVID-19 is concluded. Finally, the implications of the findings for the development of preventive public health strategies in university contexts are discussed.

KEYWORDS: COVID-19, preventive behaviors, structural equation model, higher education, public health.

INTRODUCCIÓN

COVID-19 (*Coronavirus Disease 2019*), es el nombre asignado a la patología causada por la infección del Coronavirus del Síndrome Respiratorio Agudo Severo 2 (*Severe Respiratory Acute Syndrome 2*, SARS-CoV-2; Kakodkar et al., 2020). En diciembre de 2019 se describieron los primeros casos de esta patología en pacientes con neumonía viral grave en la ciudad Wuhan, provincia de Hubei, China, pero es hasta enero de 2020 que se logra aislar el virus causante de esta enfermedad, con una estructura similar al coronavirus SARS de 2002 (SARS-CoV-1; Kakodkar et al., 2020; Munster et al., 2020). El 11 de febrero de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) le designa el nombre COVID-19 a la enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2, y lo declara una emergencia de salud pública de interés internacional (OMS, 2020).

Esta enfermedad es altamente infecciosa y los riesgos de gravedad y mortalidad oscilan entre 12,6 y 23,5% y entre 2,0 y 4,4%, respectivamente (Islam et al., 2020). En respuesta a esta grave situación, el 13 de marzo de 2020, con más de 118.000 casos confirmados y un total de 4291 casos fatales por esta enfermedad en 114 países, la OMS declaró la enfermedad por COVID-19 como pandemia (OMS, 2020).

La ruta de transmisión más importante para el COVID-19 es de persona a persona, a través de gotitas respiratorias, expulsadas al toser, estornudar o hablar (Kakodkar et al., 2020; Kamel et al., 2021) y en comparación con el SARS (causado por el virus SARS-CoV-1), los pacientes con COVID-19 pueden contagiar a otras personas durante su período de incubación, incluso en su etapa asintomática. Estas características de transmisión son las responsables de la alta propagación y difícil control de la enfermedad. (Kakodkar et al., 2020; Wu et al., 2020; H. Lin et al., 2020). Actualmente, después de un año del brote, ningún tratamiento específico ha logrado consenso dentro de la comunidad médica, aunque varios esquemas terapéuticos parecen haber producido resultados alentadores (Parasher, 2020).

Dada la falta de terapia específica y la rápida propagación de este virus, la vacunación se presenta como una estrategia esperanzadora para la lucha contra la pandemia del SARS-CoV-2. Por esto, diversos centros de investigación y compañías farmacéuticas enfocaron sus esfuerzos en el desarrollo de una vacuna. En diciembre de 2020 inició el proceso de vacunación masivo a escala mundial (Rosenblum et al., 2021). Si bien las estrategias de vacunación tienen como objetivo prevenir el COVID-19 en su forma grave, la efectividad de las vacunas se ha visto reducida por la aparición de nuevas variantes del virus SARS-CoV-2. Estas nuevas variantes se caracterizan por presentar un aumento de la transmisibilidad, cambios en la presentación clínica de la enfermedad, disminución de la eficacia de los medios diagnósticos, vacunas y estrategias terapéuticas disponibles (Boehm et al., 2021).

Aún con los adelantos en vacunación y debido a la actual inexistencia de un tratamiento comprobado como efectivo para tratar el COVID-19, la OMS resalta la importancia de la

adopción de comportamientos preventivos como una opción eficaz para mitigar el impacto de la enfermedad en el mundo. (*Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2020; OMS, 2020*). La OMS (2020) publicó guías y protocolos COVID-19, que fueron adoptados por los ministerios de salud de diferentes países. Estos protocolos incluyen información sobre medidas de prevención y protección que se basan en comportamientos personales voluntarios como quedarse en casa, distanciarse socialmente e higiene de manos.

Las medidas de distanciamiento social que se han tomado en el mundo para mitigar la velocidad de contagio de COVID-19, han generado un fuerte cambio en las dinámicas sociales, entre los cambios más destacados, la digitalización forzada entre los diferentes sectores productivos. En el caso de la educación, las instituciones educativas se han visto obligadas a un cese de actividades presenciales y adoptar tecnologías digitales para el desarrollo de sus actividades. Sin embargo, el aumento exponencial de casos de COVID-19 en todo el mundo permite pensar que existe una deficiente adopción de estos comportamientos preventivos (CDC, 2020; OMS, 2020).

Una revisión rápida de literatura, en las bases de datos *Pubmed* y *Embase*, utilizando los descriptores ((*COVID-19*) OR "*new coronavirus*") AND "*Preventive behaviors*", muestra como resultado que hasta la fecha se ha publicado un número limitado de estudios que investigan factores que estén relacionados con la adopción de medidas preventivas para COVID-19. (Albaqawi et al., 2020; Broomell et al., 2020; Lin et al., 2020; Elhadi et al., 2020; Marschalko et al., 2021). La aplicación de métodos y modelos de las ciencias del comportamiento permitiría la comprensión de los determinantes potencialmente modificables para la adopción de conductas preventivas. Una vez identificados, estos factores modificables pueden servir como base para el diseño de intervenciones conductuales destinadas a promover una mayor adherencia a las conductas preventivas en contextos de salud (West et al., 2020; Bavel et al., 2020).

La efectividad percibida de los comportamientos destinados a limitar la propagación del COVID-19, la ansiedad por la pandemia, la percepción de riesgo y las normas sociales percibidas se han correlacionado con la adherencia auto informada a comportamientos preventivos como la higiene de manos, el distanciamiento social y el uso de tapabocas. Sin embargo, aún se requiere de más y mejores evidencias que permitan dilucidar como factores cognitivos, emocionales y sociales influyen en la adopción de comportamientos preventivos (Albaqawi et al., 2020; Broomell et al., 2020; Lin et al., 2020; Elhadi et al., 2020; Marschalko et al., 2021).

Por lo anteriormente apuntado, se expone la importancia de investigar los factores asociados a la adopción de comportamientos preventivos para COVID-19, con la construcción de un modelo que involucre variables sociodemográficas, variables psicológicas y de conocimiento sobre la enfermedad, en relación con la adopción de comportamientos preventivos. Los resultados de este estudio pretenden informar sobre los predictores cognitivos, emocionales y sociales vinculados a la adopción de comportamientos

de estudiantes universitarios de Honduras y Colombia, lo cual servirá como punto de partida para el diseño y aplicación de intervenciones que ayuden a mitigar el contagio por COVID-19 en la comunidad académica y permitan un retorno seguro a actividades presenciales. Considerando el objetivo del estudio, será analizado un modelo teórico que permita evaluar distintos tipos de asociación correlacional y explicativa entre las variables. Como fundamento teórico y empírico se toma como referencia el modelo de habilidades de información-motivación-comportamiento (*Information-Motivation-Behavior Skills [IMB] Model*; Harman & Amico, 2008).

El modelo IMB fue desarrollado por Fisher y sus colegas (Harman & Amico, 2008) para predecir comportamientos preventivos frente al VIH y para determinar los elementos esenciales de una intervención preventiva eficaz. Dentro de los elementos predictivos del modelo se incluyen variables relacionadas con la información (conocimiento), motivación y habilidades de comportamiento que permiten adherirse a la prevención de determinada patología. Este modelo ha sido utilizado en estudios sobre la adopción de comportamientos preventivos frente a enfermedades infecciosas y el manejo de enfermedades crónicas no transmisibles (Harman & Amico, 2008; Alexander et al., 2017).

El modelo teórico propuesto en el presente estudio es una adaptación del modelo IMB, en el que se incluyen el componente de información (conocimiento sobre COVID-19), aspectos motivacionales (percepción de riesgo vista como una motivación intrínseca que influye en adoptar conductas de prevención) y comportamientos preventivos (propuestos por la OMS para la prevención y control de COVID-19). Una novedad de este estudio es que además de los componentes anteriormente citados, se incluyen variables psicológicas (ansiedad, depresión, estrés y estrategias de afrontamiento) y sociales (apoyo social) como posibles variables predictoras frente a la adopción de comportamientos preventivos ante el COVID-19. Ver Figura 1.

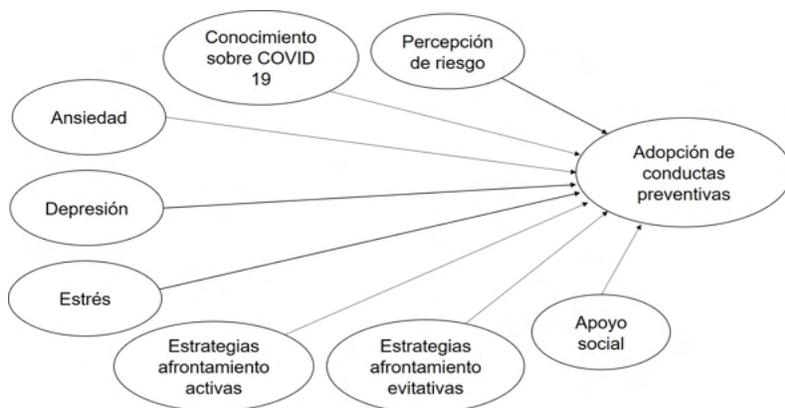


Figura 1. Modelo teórico propuesto.

MÉTODO

Muestra

Los participantes del estudio fueron seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia, que incluyó un total de 1,759 estudiantes universitarios, de los cuales 1,112 (63.2%) pertenecen a una universidad pública de Honduras y 647 (36.8%) a una universidad privada de Cali, Colombia. La muestra es caracterizada por una predominancia de mujeres ($n = 1,198$; 68.1%) y adultos jóvenes ($M = 21.53$ años; $DE = 3.9$ años). Respecto a las áreas de estudio que pertenecen los estudiantes, 353 (20%) son de las ciencias administrativas y económicas, 425 (24%) de las ciencias de la salud, 155 (9%) de ciencias naturales y exactas, 145 (8%) de ciencias políticas y jurídicas, 177 (10%) a comunicaciones y artes, 213 (12%) al área de humanidades y ciencias sociales y, 291 (17%) a ingenierías.

Instrumentos

1. Test de Conocimientos sobre COVID-19 (COG). Instrumento elaborado por los autores de este estudio con el propósito de evaluar el nivel de conocimiento sobre el COVID-19 que tienen estudiantes universitarios respecto a su caracterización clínica (ej. “*No todas las personas con COVID-19 desarrollarán casos graves*”), formas de transmisión (ej. “*La enfermedad COVID-19 se propaga a través de gotitas procedentes de la nariz y/o la boca de individuos infectados*”) y prevención y control (ej. “*La higiene de manos se debe realizar sólo cuando las manos están visiblemente sucias*”). La prueba consta de 9 ítems con tres opciones de respuesta cada uno: verdadero, falso y no sabe. Por cada respuesta correcta el estudiante recibe un (1) punto y por respuesta incorrecta cero (0) puntos. Las puntuaciones son sumadas y el puntaje total refleja el nivel de conocimiento que tiene el estudiante.

2. Escala de Percepción de Riesgo COVID-19 (RI). Instrumento elaborado por los autores de este estudio que busca evaluar la percepción de riesgo frente a las posibles consecuencias del COVID-19. Las afirmaciones incluyen aspectos relacionados con salud, sociedad, economía, dinámica familiar y funcionamiento personal (ej. “*Que se enferme o muera alguien que amo por causa del COVID-19*” o “*Que el sistema de salud entre en colapso*”). Cada afirmación se puntúa en una escala visual analógica de 1 a 10 puntos, en la cual la persona debe indicar su nivel de preocupación en el enunciado propuesto. Puntajes más altos de la escala indican mayor percepción de riesgo en la afirmación evaluada.

3. Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21). Escala originalmente elaborada por Antony et al. (1998). Este estudio utiliza la versión en español de la escala (Antúnez et al., 2012). El instrumento evalúa estados negativos relacionados con tres factores de salud mental: depresión, ansiedad y estrés. El DASS – 21 cuenta con 21 ítems (7 ítems para cada factor), con cuatro alternativas de respuesta en formato Likert, las cuales

van desde 0 (“No me ha ocurrido”) hasta 3 (“Me ha ocurrido mucho, o la mayor parte del tiempo”). Mayores puntajes en cada uno de los factores indican mayor presencia de cada dimensión evaluada.

4. Escala de Estrategias de Afrontamiento (Brief Cope Inventory- BCI). Escala originalmente elaborada por Carver (1997). Instrumento de carácter multidimensional que evalúa diferencias individuales en las respuestas de afrontamiento (Cassaretto & Chau, 2016). Para este estudio son utilizadas las dimensiones de afrontamiento activo (6 ítems), afrontamiento evitativo (4 ítems) y apoyo social (4 ítems). Los ítems se responden por medio de una escala en formato likert que va de 0 (“No, en absoluto”) a 3 (“Mucho”). Puntajes más altos en cada dimensión indican mayor presencia de la estrategia evaluada.

5. Escala de Adopción de Comportamientos Preventivos (PREV). Instrumento elaborado por los autores de este estudio con el propósito de evaluar la adopción de comportamientos preventivos frente al COVID-19 en los últimos 7 días. La escala incluye un total de 11 afirmaciones (ítems) relacionadas tanto con comportamientos de cuidado individual (“Evitar tocarse la boca, nariz y los ojos con las manos sin previa higiene”) como comportamientos de cuidado colectivo (“Usar tapabocas cuando se tiene síntomas respiratorios aún estando en casa”). Cada afirmación incluye una escala visual analógica de 1 a 10 que va desde “Nunca” hasta “Siempre”. Los mayores puntajes indican mayor adherencia a comportamientos preventivos.

Las propiedades psicométricas de todos los instrumentos aplicados son presentadas en la Tabla 1. Todos los instrumentos reflejaron adecuadas características de validez estructural (por medio de análisis factorial confirmatorio de ítems) y de confiabilidad de las puntuaciones en la muestra de estudio.

Instrumento	Modelo	Validez estructural (AFC)		Confiabilidad	
		Ajustes	λ	α	Ω
COG	Unidimensional	CFI = 0.93 RMSEA = 0.02	> 0.40	0.71	0.54
RI	Unidimensional	CFI = 0.97 RMSEA = 0.05	> 0.30	0.87	0.77
DASS-21	DEP	CFI = 0.99	> 0.60	0.93	0.90
	ANS	RMSEA = 0.05	> 0.40	0.88	0.72
	EST		> 0.60	0.90	0.71
BCI	ACT	CFI = 0.97	> 0.50	0.79	0.75
	EVI	RMSEA = 0.06	> 0.60	0.76	0.74
	AS		> 0.70	0.88	0.71
PREV	Unidimensional	CFI = 0.98 RMSEA = 0.05	> 0.50	0.90	0.83

Tabla 1. Propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados. n = 1,759.
AFC = análisis factorial confirmatorio; COG = conocimiento COVID-19; RI = percepción de riesgo COVID-19; DEP = depresión; ANS = ansiedad; EST = estrés; ACT = afrontamiento activo; EVI = afrontamiento evitativo; AS = apoyo social; PREV = conductas preventivas; CFI = índice de ajuste comparativo; RMSEA = error de aproximación cuadrático medio; λ = cargas factoriales; α = alpha de Cronbach; Ω = omega de McDonald.

Procedimientos

La aplicación de los instrumentos fue vía online, por medio de un formulario de *Google Forms*, entre julio y septiembre del año 2020. Se utilizó la técnica bola de nieve (*Snowball sampling*). El formulario fue compartido por canales de comunicación institucional y entre profesores para que fuera compartido a estudiantes de las dos instituciones. Todos los estudiantes fueron invitados a participar de manera voluntaria y recibieron información previa sobre los procedimientos y objetivos del trabajo. Su participación estuvo condicionada a la aceptación de un formulario de consentimiento informado. Este proyecto cuenta con aprobación de las instituciones vinculadas y aval del Comité de Ética en Investigación en Salud (CEEI) con registro en acta de aprobación No. 008-2020 del CEEI.

Análisis de datos

El análisis de datos fue desarrollado por medio de tres etapas. La primera etapa involucró un análisis univariante en función de estadísticas descriptivas de cada variable (medidas de tendencia central y dispersión). La normalidad de los datos fue testada por medio de la prueba estadística de *Kolmogorov-Smirnov*. La segunda etapa incluyó análisis bivariantes por medio de cálculo de correlaciones entre las variables de estudio. Considerando el análisis de normalidad, fue utilizada correlación de *Pearson*, en el caso de variables con distribución normal y correlación de *Spearman* para todas las variables con distribución no normal.

Finalmente, y con el objetivo de analizar el modelo predictivo propuesto fue realizado un análisis multivariante de los datos por medio de la técnica de modelado por ecuaciones

estructurales (MEE). El MEE es una técnica que combina análisis factorial y técnicas de regresión, posibilitando el análisis empírico de diferentes relaciones direccionales y bidireccionales entre variables latentes. En el MEE los errores de medida de las escalas para evaluar constructos psicológicos (confiabilidad) es explícitamente modelada y, además, es considerada la participación de cada ítem en las variables latentes (Schumacker & Lomax, 2018). Considerando la naturaleza politómica de las escalas, el estimador utilizado para los análisis fue el *Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted* (WLSMV). Los ajustes del modelo se verificaron mediante el índice de ajuste comparativo (CFI), índice de Tucker-Lewis (TLI) y el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA). El CFI y TLI > 0,90 y el RMSEA ≤ 0.08 son indicadores de ajuste adecuado del modelo (Schumacker & Lomax, 2018). Los análisis fueron realizados por medio del Software R versión 3.6.2, por medio de los paquetes paquetes semTools, versión 0.5-4 (Jorgensen et al., 2021) y lavaan, versión 0.6-7 (Rosseel et al., 2020).

RESULTADOS

Análisis univariados

Los análisis descriptivos de cada una de las variables son presentados en la Tabla 2. La muestra de estudio presentó puntajes altos en lo que se refiere a las variables de conocimiento, percepción de riesgo y adopción de conductas preventivas. En el resto de variables se presentaron puntuaciones más cercanas a rangos intermedios, en función de los valores mínimo y máximo de cada variable. En función de la prueba de normalidad, todas las variables del estudio presentaron distribución no normal.

Variable	Media	DE	Mdn	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
COG	7.21	1.07	8	0	9	-1.91	5.34
RI	80.48	14.77	83	10	100	-1.11	1.49
DEP	5.58	5.14	4	0	21	1.04	0.34
ANS	3.74	2.0	3	0	21	1.50	2.17
EST	7.07	5.0	6	0	21	0.64	-0.23
ACT	9.00	3.55	9	0	18	-0.04	-0.16
EVI	2.71	1.94	2	0	12	1.44	2.29
AS	4.34	2.87	4	0	12	0.44	-0.26
PREV	96.24	14.03	90	15	110	-1.50	3.03

Tabla 2. Análisis descriptivos de las variables. n = 1,759.

DE = desviación estándar; Mdn = mediana

Análisis bivariados

La Tabla 3 presenta las correlaciones entre cada una de las variables del estudio. En función de la distribución no normal de las variables, son presentados los valores de correlación de Spearman. Como puede observarse existen correlaciones estadísticamente significativas en la mayoría de variables de análisis. En lo que respecta a la variable de interés (*outcome*), adopción de conductas preventivas, se evidencian correlaciones positivas estadísticamente significativas con el nivel de conocimientos, percepción de riesgo y estrategias de afrontamiento activas. En contraste, se evidencian correlaciones negativas estadísticamente significativas con depresión, ansiedad, estrés y estrategias de afrontamiento evitativas.

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1- COG	-								
2- RI	0.08*	-							
3- DEP	-0.04	0.07†	-						
4- ANS	-0.02	0.12*	0.77*	-					
5- EST	0.01	0.16*	0.76*	0.77*	-				
6- ACT	0.12*	0.06*	-0.05†	0.02	0.07*	-			
7- EVI	-0.16*	0.13*	0.45*	0.46*	0.41*	0.06†	-		
8- AS	0.04	0.09*	0.11*	0.17*	0.18*	0.45*	0.14*	-	
9- PREV	0.21*	0.29*	-0.19*	-0.14*	-0.14*	0.17*	-0.07*	0.04	-

Tabla 3. Correlaciones entre las variables de estudio. n = 1,759.

* = $p < .001$; † = $p < .05$

Análisis multivariados

La relación predictiva de las variables latentes del estudio fue testada mediante un modelo por ecuaciones estructurales. Los resultados evidenciaron un ajuste aceptable del modelo ($X^2 [1,916] = 8,692.87$; CFI = 0,97; TLI = 0,974; RMSEA = 0,045 [95% de intervalo de confianza = 0.044 - 0.046]). La Figura 1 muestra los valores beta estandarizados (β) de la relación explicativa entre las variables independientes sobre la variable dependiente de adopción de comportamientos preventivos. Por efectos de parsimonia, únicamente es diseñada y reportada la relación entre las variables latentes del modelo y no se incluyen variables observables, aunque estos modelos de medición si fueron considerados al momento de efectuar los análisis. Los resultados indican asociaciones estadísticamente significativas ($p < 0.05$) entre el nivel de conocimiento del COVID-19 ($\beta = 0.22$), percepción de riesgo ($\beta = 0.35$), estrategias de afrontamiento activas ($\beta = 0.24$) y apoyo social ($\beta = 0.15$). En conjunto, las variables del modelo explican el 29.5% de la varianza de la adopción

de comportamientos preventivos ($R^2 = 0.295$).

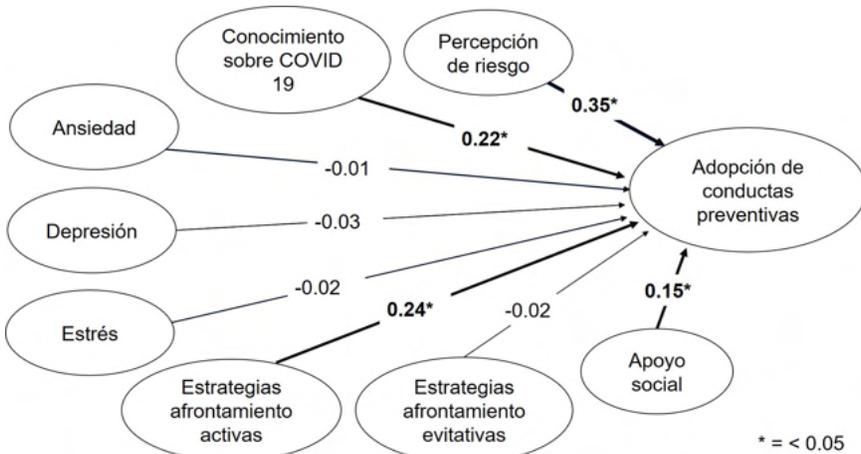


Figura 2. Modelo predictivo de variables cognitivas, emocionales y sociales vinculadas a la adopción de comportamientos preventivos.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue analizar el papel predictivo de factores cognitivos, emocionales y sociales sobre la adopción de conductas preventivas frente al COVID-19 en estudiantes de educación superior. El modelo predictivo analizado indicó asociaciones estadísticamente significativas entre el conocimiento, percepción de riesgo, estrategias de afrontamiento activas y apoyo social sobre la adopción de conductas preventivas en la muestra de estudio. Hasta donde sabemos este es el primer estudio en población latinoamericana en incluir variables cognitivas y psicológicas para el análisis de las conductas preventivas frente al COVID-19. En el caso de las variables cognitivas, los resultados fueron consistentes con literatura actual sobre cómo el nivel de conocimiento y la percepción de riesgo tienen un papel predictor en adopción de comportamientos preventivos frente a enfermedades infectocontagiosas (Lin et al., 2020; Marschalko et al., 2021). A pesar de que se ha demostrado de forma consistente que las dimensiones cognitivas están moduladas por aspectos emocionales y motivacionales, es importante su relevancia e inclusión en estudios que busquen incrementar las conductas preventivas, principalmente porque se convierten en foco de intervención viable en contextos educacionales y clínicos.

El papel predictivo encontrado del afrontamiento activo y apoyo social puede ser explicado bajo la perspectiva de la teoría de la cognición social. Lin et al (2020) identificó que los constructos de cognición social con mayores efectos sobre las conductas preventivas de COVID-19 fueron aquellos vinculados con la planificación, el apoyo instrumental y la reinterpretación positiva, todos estos factores reflejan un enfoque activo de afrontamiento

que moviliza a las personas hacia el desarrollo de acciones puntuales. Sumado a ello, el apoyo social percibido tiene impacto en la forma como las personas se enfrentan con situaciones novedosas o que generan una readaptación de comportamientos, principalmente por la influencia que otros pueden ejercer sobre el propio comportamiento. Sin embargo, los mecanismos involucrados en la influencia del apoyo social sobre la adopción de conductas preventivas frente al COVID-19 aún precisa ser indagada con mayor profundidad en investigaciones futuras.

Las variables ansiedad, depresión y estrés no fueron encontradas como predictores significativos en este estudio. En el estudio de Broomell et al. (2020), se encontró que la ansiedad es un predictor para comportamientos preventivos como el distanciamiento social, práctica de higiene respiratoria (como lavarse las manos y toser en un pañuelo) y uso de mascarillas. Estos resultados diferentes podrían ser explicados por el instrumento utilizado para evaluar la ansiedad, pues en la presente investigación se abordó la ansiedad como un constructo general, en contraste del estudio de Broomell et al. (2020) quienes utilizaron un instrumento creado para evaluar la ansiedad frente al COVID-19.

En este estudio la percepción de riesgo frente a las posibles consecuencias del COVID-19 en la salud, dinámicas sociales, económicas y familiares, fue encontrada como un predictor significativo para la adopción de conductas preventivas. Al igual que en el caso de la relación encontrada con la ansiedad por COVID-19 en el estudio de Broomell et al. (2020) y el estudio de Marschalko et al. (2021), entre mayor es la percepción del miedo frente al COVID-19 y sus consecuencias, mayor adherencia a conductas preventivas.

Esta investigación presenta tres implicaciones a resaltar. Desde el punto de vista práctico, a partir de los resultados de este estudio se plantea la pertinencia de generación de políticas de salud pública en entornos universitarios y para la comunidad en general que busquen la intervención de las variables identificadas como predictoras para la adopción de conductas preventivas contra el COVID-19.

Una segunda implicación se articula con aspectos teóricos. Un hallazgo importante de este estudio fue la comprobación de la aplicabilidad del modelo utilizado (IMB adaptado) en este contexto. No obstante, son necesarias más investigaciones que busquen analizar la replicabilidad del modelo en muestras con otras características (adultos mayores, población no escolarizada) y contextos (poblaciones rurales).

Finalmente, como implicación metodológica se apunta la importancia de la aplicación de análisis multivariados que permiten capturar la complejidad de las variables de interés. La técnica de modelado por ecuaciones estructurales utilizada en esta investigación permite el análisis en función de variables latentes e integra dentro de la predicción los modelos de medición de cada una de las variables de estudio.

A pesar de las contribuciones de este estudio, algunas limitaciones precisan ser apuntadas. La muestra, conformada tanto por estudiantes hondureños como colombianos, fue seleccionada de forma no probabilística por conveniencia, por lo que no es posible

realizar generalización de los hallazgos a toda la población. Sin embargo, es importante resaltar que en la muestra seleccionada hay participación de estudiantes provenientes de todas las áreas del conocimiento y reflejan características sociodemográficas similares a las poblaciones de interés. Considerando el diseño del estudio y la naturaleza de las variables, no es posible realizar análisis de causalidad sobre la variable dependiente; sin embargo, mediante el uso del modelado por ecuaciones estructurales se realizó un análisis que permitió testar las relaciones predictivas y explicativas entre las variables latentes sobre la adopción de comportamientos preventivos.

Esta investigación se realizó en la primera ola de contagios del COVID-19 del año 2020 tanto en Honduras como en Colombia, por lo que representa únicamente la adopción de medidas preventivas de este período de tiempo. Se reconoce, que se hayan generado cambios en la adopción de conductas preventivas con la posterior flexibilización de las políticas de salud pública para la prevención y control de contagios. Por lo anterior, se plantea la importancia del desarrollo de estudios longitudinales que analicen el comportamiento y seguimiento de las variables en diferentes momentos epidemiológicos de la pandemia por COVID-19. Además, se apunta la necesidad del desarrollo de investigaciones que incluyan análisis comparativos o de control en todas las variables cognitivas, emocionales y sociales de estudio, en función de características sociodemográficas y socioculturales.

CONCLUSIÓN

Los resultados evidencian la importancia de variables cognitivas, afrontamiento activo y apoyo social en la puesta en práctica de conductas de prevención frente al COVID- 19. Futuras investigaciones deben testar intervenciones educativas cognitivo/comportamentales como estrategias para fortalecer la prevención del COVID-19. Además, se plantea la necesidad del desarrollo de estudios longitudinales que analicen y monitoreen la adopción de medidas preventivas en el escenario de retorno gradual a las actividades presenciales en el campus universitario.

REFERENCIAS

Albaqawi, H. M., Alquwez, N., Balay-odao, E., Bajet, J. B., Alabdulaziz, H., Alsolami, F., Tumala, R. B., Alsharari, A. F., Tork, H. M. M., Felemban, E. M., & Cruz, J. P. (2020). Nursing Students' Perceptions, Knowledge, and Preventive Behaviors Toward COVID-19: A Multi-University Study. *Frontiers in Public Health*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.573390>

Alexander, D. S., Hogan, S. L., Jordan, J. M., DeVellis, R. F., & Carpenter, D. M. (2017). Examining whether the information–motivation–behavioral skills model predicts medication adherence for patients with a rare disease. *Patient Preference and Adherence*, Volume 11, 75–83. <https://doi.org/10.2147/ppa.s115272>

- Antúñez, Z., & Vinet, E. V. (2012). Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS - 21): Validación de la Versión abreviada en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Terapia psicológica*, 30(3), 49–55. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082012000300005>
- Bavel, J. J. V., Baicker, K., Boggio, P. S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., Crockett, M. J., Crum, A. J., Douglas, K. M., Druckman, J. N., Drury, J., Dube, O., Ellemers, N., Finkel, E. J., Fowler, J. H., Gelfand, M., Han, S., Haslam, S. A., Jetten, J., . . . Willer, R. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*, 4(5), 460–471. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0884-z>
- Boehm, E., Kronig, I., Neher, R. A., Eckerle, I., Vetter, P., & Kaiser, L. (2021). Novel SARS-CoV-2 variants: the pandemics within the pandemic. *Clinical Microbiology and Infection*, 27(8), 1109–1117. <https://doi.org/10.1016/j.cmi.2021.05.022>
- Broomell, S. B., Chapman, G. B., & Downs, J. S. (2020). Psychological predictors of prevention behaviors during the COVID-19 pandemic. *Behavioral Science & Policy*, 6(2), 43–50. <https://doi.org/10.1353/bsp.2020.0014>
- Cassaretto Bardales, M., & Chau Perez-Aranibar, C. (2016). Afrontamiento al Estrés: Adaptación del Cuestionario COPE en Universitarios de Lima. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 42(2), 95–109. https://doi.org/10.21865/ridep42_95
- Centers for Disease Control and Prevention. (2020). *COVID-19*. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/index.html>
- Elhadi, M., Msherghi, A., Alsoufi, A., Buzreg, A., Bouhuwaih, A., Khaled, A., Alhadi, A., Alameen, H., Biala, M., Elgherwi, A., Elkhafeefi, F., Elmabrouk, A., Abdulmalik, A., Alhaddad, S., Khaled, A., & Elgzairi, M. (2020). Knowledge, preventive behavior and risk perception regarding COVID-19: a self-reported study on college students. *The Pan African Medical Journal*, 35(Supp 2). <https://doi.org/10.11604/pamj.suppl.2020.35.2.23586>
- Harman, J. J., & Amico, K. R. (2008). The Relationship-Oriented Information-Motivation-Behavioral Skills Model: A Multilevel Structural Equation Model among Dyads. *AIDS and Behavior*, 13(2), 173–184. <https://doi.org/10.1007/s10461-007-9350-4>
- Islam, M. A., Alam, S. S., Kundu, S., Hossan, T., Kamal, M. A., & Cavestro, C. (2020). Prevalence of Headache in Patients With Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): A Systematic Review and Meta-Analysis of 14,275 Patients. *Frontiers in Neurology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fneur.2020.562634>
- Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., & Rossee, Y. (2021). *semTools: Useful tools for structural equation modeling. R package (version 0.5-4) (Computer software)*. Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>
- Kakodkar, P., Kaka, N., & Baig, M. (2020). A Comprehensive Literature Review on the Clinical Presentation, and Management of the Pandemic Coronavirus Disease 2019 (COVID-19). *Cureus*. Published. <https://doi.org/10.7759/cureus.7560>
- Kamel, R., Khashaba, M., & Soliman, H. (2021). Surviving Sepsis Campaign: Guidelines on the Management of Critically Ill Adults with Coronavirus Disease 2019 (COVID-19). *Benha Journal of Applied Sciences*, 6(2), 137–141. <https://doi.org/10.21608/bjas.2021.168301>

Lin, C., Imani, V., Majd, N. R., Ghasemi, Z., Griffiths, M. D., Hamilton, K., Hagger, M. S., & Pakpour, A. H. (2020). Using an integrated social cognition model to predict COVID-19 preventive behaviours. *British Journal of Health Psychology*, 25(4), 981–1005. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12465>

Lin, H., Liu, W., Gao, H., Nie, J., & Fan, Q. (2020). Trends in Transmissibility of 2019 Novel Coronavirus-Infected Pneumonia in Wuhan and 29 Provinces in China. *SSRN Electronic Journal*. Published. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3544821>

Marschalko, E. E., Kotta, I., Kalcza-Janosi, K., Szabo, K., & Jancso-Farcas, S. (2021). Psychological Predictors of COVID-19 Prevention Behavior in Hungarian Women Across Different Generations. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.596543>

Munster, V. J., Koopmans, M., van Doremalen, N., van Riel, D., & de Wit, E. (2020). A Novel Coronavirus Emerging in China — Key Questions for Impact Assessment. *New England Journal of Medicine*, 382(8), 692–694. <https://doi.org/10.1056/nejmp2000929>

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Novel coronavirus (2019-nCoV): Situation report, 7*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/330771>

Parasher, A. (2020). COVID-19: Current understanding of its Pathophysiology, Clinical presentation and Treatment. *Postgraduate Medical Journal*, 97(1147), 312–320. <https://doi.org/10.1136/postgradmedj-2020-138577>

Rosseel, Y., Jorgensen, T. D., Oberski, D., Vanbrabant, J. B. L., Savalei, V., Hallquist, E. M., ... M., Scharf, F. (2020). *lavaan: Latent Variable Analysis. R package* (version 0.6-7) (Computer software). Retrieved from <https://cran.r-project.org/web/packages/lavaan/index.html>

Rosenblum, H. G., Hadler, S. C., Moulia, D., Shimabukuro, T. T., Su, J. R., Tepper, N. K., Ess, K. C., Woo, E. J., Mba-Jonas, A., Alimchandani, M., Nair, N., Klein, N. P., Hanson, K. E., Markowitz, L. E., Wharton, M., McNally, V. V., Romero, J. R., Talbot, H. K., Lee, G. M., . . . Oliver, S. E. (2021). Use of COVID-19 Vaccines After Reports of Adverse Events Among Adult Recipients of Janssen (Johnson & Johnson) and mRNA COVID-19 Vaccines (Pfizer-BioNTech and Moderna): Update from the Advisory Committee on Immunization Practices — United States, July 2021. *MMWR. Morbidity and Mortality Weekly Report*, 70(32), 1094–1099. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm7032e4>

Schoemann, A. M., & Jorgensen, T. D. (2021). Testing and Interpreting Latent Variable Interactions Using the semTools Package. *Psych*, 3(3), 322–335. <https://doi.org/10.3390/psych3030024>

Schumacker, R., & Lomax, R. (2018). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4th ed.). Routledge.

West, R., Michie, S., Rubin, G. J., & Amlôt, R. (2020). Applying principles of behaviour change to reduce SARS-CoV-2 transmission. *Nature Human Behaviour*, 4(5), 451–459. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0887-9>

Wu, C., Chen, X., Cai, Y., Xia, J., Zhou, X., Xu, S., Huang, H., Zhang, L., Zhou, X., Du, C., Zhang, Y., Song, J., Wang, S., Chao, Y., Yang, Z., Xu, J., Zhou, X., Chen, D., Xiong, W., . . . Song, Y. (2020). Risk Factors Associated With Acute Respiratory Distress Syndrome and Death in Patients With Coronavirus Disease 2019 Pneumonia in Wuhan, China. *JAMA Internal Medicine*, 180(7), 934. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2020.0994>

RELACIÓN ENTRE FUNCIONALIDAD FAMILIAR Y CONDUCTAS ANTISOCIALES Y DELICTIVAS EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 08/ 10/ 2021

María de Jesús Astorga González

Universidad Autónoma de Tamaulipas, Unidad Académica Multidisciplinaria Matamoros
H. Matamoros -Tamaulipas
ORCID 0000 0002 2522 9237

Cristian Infante Ortega

Universidad Autónoma de Tamaulipas, Unidad Académica Multidisciplinaria Matamoros
H. Matamoros - Tamaulipas
ORCID 0000 0001 5622 9237

Oscar Monreal Aranda

Universidad Autónoma de Tamaulipas, Unidad Académica Multidisciplinaria Matamoros
H. Matamoros - Tamaulipas
ORCID 0000 0003 2039 6375

Lucía Ruíz Ramos

Universidad Autónoma de Tamaulipas, Unidad Académica Multidisciplinaria Matamoros
H. Matamoros -Tamaulipas
ORCID 0000 0002 7122 6758

Víctor Parra Sierra

Universidad Autónoma de Tamaulipas, Unidad Académica Multidisciplinaria Matamoros
H. Matamoros - Tamaulipas
ORCID 0000 0002 3877 9713

RESUMEN: En este artículo se presentan los resultados de una investigación llevada a cabo en jóvenes de bachillerato de la ciudad de H.

Matamoros, Tamaulipas, con el propósito principal de conocer la relación entre las conductas antisociales y delictivas y la funcionalidad familiar en jóvenes entre los 17 a 18 años. Para la evaluación se emplearon los siguientes instrumentos: el APGAR familiar de Smilkstein, validado para la población mexicana por Gómez y Ponce (2010), y el cuestionario de conducta antisocial-delictiva (A-D) de Nicolas Seisdodos, adaptado a población mexicana por Sánchez (2001). El estudio fue cuantitativo y su diseño metodológico descriptivo transversal. A partir de los resultados obtenidos se puede determinar que existe una relación entre las conductas antisociales y delictivas y la funcionalidad familiar en jóvenes de bachillerato. Se espera que estos datos se tomen en cuenta en posteriores estudios a fin de diseñar estrategias de intervención y programas de prevención, incluyendo otras variables que pudieran influir en las conductas antisociales y delictivas de jóvenes.

PALABRAS CLAVE: Conductas antisociales, conductas delictivas, jóvenes, familia, funcionalidad familiar.

RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY FUNCTIONALITY AND ANTISOCIAL AND CRIMINAL BEHAVIORS IN HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: This article presents the results of an investigation carried out in high school youth in the city of H. Matamoros, Tamaulipas, with the main purpose of knowing the relationship between antisocial and criminal behaviors and family functionality in young people between 17 to 18 years. The following instruments were

used for the evaluation: Smilkstein's family APGAR, validated for the Mexican population by Gómez and Ponce (2010), and the questionnaire on antisocial-criminal behavior (AD) by Nicolas Seisdedos, adapted to the Mexican population by Sánchez (2001). The study was quantitative and its cross-sectional descriptive methodological design. From the results obtained, it can be determined that there is a relationship between antisocial and criminal behaviors and family functionality in high school students. It is expected that these data will be taken into account in subsequent studies in order to design intervention strategies and prevention programs, including other variables that could influence antisocial and criminal behaviors in young people.

KEYWORDS: Antisocial behaviors, criminal behaviors, youth, family, family functionality.

INTRODUCCIÓN

México es un país de jóvenes, en 2015 residían en el país 30.6 millones de jóvenes de 15 a 29 años, que representan el 25.7% de la población total, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía – INEGI (2016). De acuerdo a datos de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos - CIDH (2015), alrededor de 30 mil niños y jóvenes en México trabajan para la delincuencia organizada, en actividades que van desde la extorsión y el tráfico de personas, hasta la piratería y el narcotráfico.

El INEGI (2014), llevó a cabo la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia - ECOPRED, identificó los factores de riesgo asociados a la generación de violencia y delincuencia en los jóvenes en este rango de edad, señalando que el 71% tiene amistades expuestas a factores de riesgo, una buena parte de los adolescentes convive con quien ha dejado de estudiar (40.6%), o tuvieron problemas en sus casas (61.6%).

Según el estudio realizado por Sánchez, Galicia y Robles (2018), los adolescentes pueden involucrarse en situaciones que implican conductas de riesgo debido a la falta de supervisión paterna y a las pocas alternativas escolares. De hecho, la CIDH (2015), ha destacado que la violencia se concentra principalmente en determinados grupos sociales y franjas de edad, siendo el segmento de edad más expuesto a la violencia el que corresponde al grupo entre 15 y 29 años.

La Organización mundial de la Salud - OMS (2018a) define la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios constantes. Estos cambios provocan, dentro de las familias, situaciones difíciles dado que el adolescente expuesto a agresión en su grupo familiar, ya sea como testigo o víctima, tiende a utilizar la violencia como recurso (Olivia, A., 2002; citado en Quiroz, Villatoro, Juárez, Gutiérrez, Amador y Medina, 2007).

En la adolescencia temprana, la parentalidad positiva es fundamental para prevenir complicaciones. Es indispensable la adecuada capacitación de los padres, quienes

con frecuencia expresan la necesidad de mayor información y apoyo. Es por ello, que es importante darle el lugar que se merece el rol del ámbito familiar en cada individuo, específicamente en la vida del adolescente, en especial en un país como México, donde las tradiciones hablan de la importancia de los vínculos familiares.

De acuerdo a Krevans, Gibbs y Staub (1996; citado en Papalia et al., 2009), los padres se encargan de moldear las conductas prosociales y antisociales de los menores mediante sus respuestas ante las demandas emocionales de los niños. Marchiori (2017) hace referencia a la familia, como un grupo que se encarga de brindar el equilibrio adecuado a los diversos miembros que la integran, pero también destaca que puede ser inestable e incluso dinámica. La estructura de ésta y las acciones que se realicen dentro de la familia contribuye al desarrollo de las conductas que los miembros del grupo presenten con el resto de la sociedad.

Debido a los cambios que se han propiciado en los últimos años en la estructura familiar, y al deseo de querer comprender la relación entre las actividades delictivas y la funcionalidad familiar es que se ha propuesto a investigar los efectos que esto ha causado en los jóvenes, ya que se cree, que es posible comprobar con pruebas claras la problemática que aquí se plantea, se podrá aportar una razón más, para que en un futuro no haya duda del impacto que tiene el núcleo familiar en la sociedad y que con suerte el estado invierta más en la familia para que sea un elemento preventivo ante la delincuencia.

MÉTODO

El enfoque de este estudio fue cuantitativo correlacional, con un diseño no experimental. La funcionalidad familiar, las conductas antisociales y conductas delictivas son las variables que se tomaron en cuenta para la realización de la investigación.

La población se encuentra conformada por 193 alumnos de nivel bachillerato de la ciudad de H. Matamoros, Tamaulipas. La muestra estuvo conformada por los estudiantes de ambos sexos que se encontraban cursando el último año de estudio (quinto y sexto semestre) del turno vespertino, de todas las especialidades ofertadas por el plantel educativo. El tipo de muestreo es probabilístico por racimos. Los criterios de exclusión serían alumnos de ambos sexos que cursen otros semestres, que sean mayores de 19 años, que es encuentren bajo el efecto de alguna sustancia toxica o que no pertenezcan a la institución.

La recolección de datos se llevó a cabo de manera grupal en las aulas de clase, durante el periodo de clases regular, a cada participante se le entregó un consentimiento informado sobre las implicaciones de la investigación, enmarcando la confidencialidad y la libertad de abstenerse a contestar las pruebas, se les brindó instrucciones claras y apoyo para esclarecer cualquier duda que pudiese surgir en el transcurso de la aplicación.

El proceso de aplicación de los instrumentos tomó alrededor de 5 horas y se aplicó

en 6 diferentes grupos. El primer instrumento que se les aplicó fue el APGAR familiar, seguido del cuestionario de conductas antisociales-delictivas (A-D).

El APGAR familiar, de Gabriel Smilkstein, fue validado para la población mexicana por Gómez y Ponce (2010); y mide la funcionalidad familiar, evaluando cinco funciones básicas de la familia, los puntajes de calificación se basan en el grado de satisfacción de los miembros de la familia, en cada uno de los componentes básicos de la función familiar.

El Cuestionario de conductas antisociales y delictivas (A-D) de Nicolás Seisdodos fue validado para la población mexicana por Sánchez (2001), consta de 40 reactivos que recogen una amplia gama de comportamientos sociales indicativos de propensión o presencia de conductas de tipo delictivo en jóvenes menores de 19 años; con base en análisis factoriales, se determinaron las dimensiones que cubre el cuestionario: un factor de conducta delictiva, (refiriéndose a comportamientos ilegales), así como de un factor de conductas antisociales, (conductas que se encuentran cerca de transgredir las leyes establecidas por las autoridades). Cada reactivo cuenta con respuestas dicotómicas, lo que lo hace un cuestionario fácil y rápido de responder y evaluar. El cuestionario cuenta con un alfa de Cronbach de =0.88.

RESULTADOS

La muestra estuvo comprendida por 193 jóvenes mexicanos, de ambos sexos (81 mujeres y 112 hombres), con edades de entre 17 y 18 años, de un bachillerato del turno vespertino de la ciudad de H. Matamoros, Tamaulipas.

En la tabla 1 se muestran los datos descriptivos edad y género, donde se puede resaltar que el 56% de la muestra se cuentan con 17 años, y con un 44% tienen 18 años.

Variables	Género		F	%
	Femenino	Masculino		
Edad				
17	52	56	108	56
18	29	56	85	44
Total	81	112		

Tabla 1. *Edad y género*

Fuente: Cuestionarios APGAR y A-D

N=193

La tabla 2, relacionada con los resultados del cuestionario APGAR, se puede observar que la mayoría presenta satisfacción alta con un 69.9% (11 mujeres y 7 hombres), en satisfacción media se presenta con un porcentaje de 20.7% (16 mujeres y 24 hombres) y con una satisfacción baja se encuentra un 9.3% (54 mujeres y 81 hombres).

Variables	Género		F	%
Edad				
	Femenino	Masculino		
Baja 0-3	11	7	18	9.3
Media 4-6	16	24	40	20.7
Alta 7-10	54	81	135	69.9
Total	81	112		

Tabla 2. *Resultado general del APGAR*

Fuente: Cuestionario APGAR

N=193

En cuanto a las conductas antisociales, se puede ver en la tabla 3 y figura 1, los puntajes totales de las conductas antisociales, los cuales oscilaron entre 12 a 97. Es importante mencionar que sólo se considerarán los puntajes superiores a 50, pues es a partir de ahí que las conductas antisociales obtienen una mayor importancia, por lo que se puede observar que el 80.3% de los encuestados no presentaron conductas antisociales significativas. En cuanto al 19.7% restante presentan niveles significativos de conductas antisociales.

Variable	Género		F	%
Conducta				
Antisocial	Mujer	Hombre		
12-49	56	99	155	80.3
50	11	5	16	8.3
55	2	3	5	2.6
60	3	2	5	2.6
67	5	2	7	3.6
76	3	0	3	1.6
83	1	0	1	.5
97	0	1	1	.5
Total	81	112	193	100

Tabla 3. *Resultado conducta antisocial*

Fuente: Cuestionario A-D

N=193

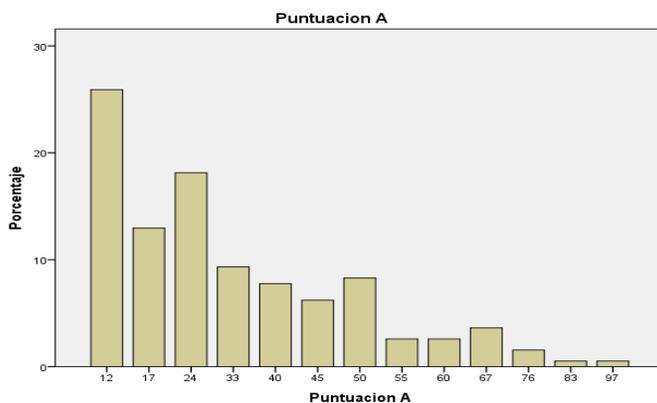


Figura 1. Puntajes totales de conducta antisocial. La puntuación a partir de 50 indica una tendencia a cometer conductas antisociales.

En relación con las conductas delictivas, se puede ver en la tabla 4 y figura 2, los puntajes totales de las conductas delictivas, los cuales oscilaron entre 12 a 97; es importante mencionar que sólo se considerarán los puntajes superiores a 50, pues es a partir de ahí que las conductas delictivas obtienen una mayor importancia, por lo que el 76.7% de los encuestados no presentaron conductas antisociales significativas. En cuanto al 23.3% restante presentan niveles considerables de conductas delictivas.

Variable	Género		F	%
Conducta Delictiva	Mujer	Hombre		
12-49	60	88	148	76.7
50	0	8	8	4.1
55	1	9	10	5.2
60	8	1	9	4.7
67	0	1	1	.5
76	10	1	11	5.7
83	0	1	1	.5
87	2	0	2	1.0
97	0	3	3	1.6
Total	81	112	193	100

Tabla 4. Resultado conducta delictiva

Fuente: Cuestionario A-D

N=193

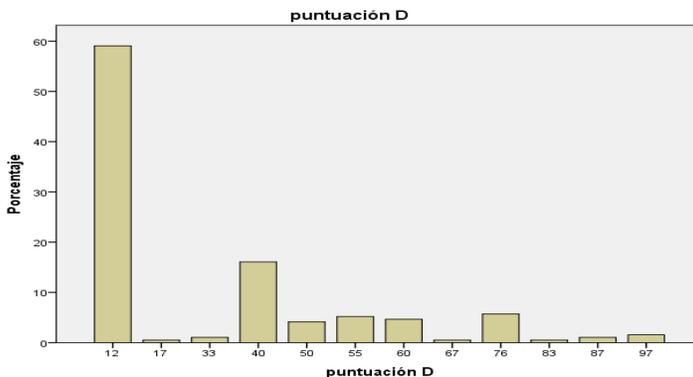


Figura 2. Puntajes totales de conducta delictiva. La puntuación a partir de 50 indica una tendencia a cometer conductas delictivas.

En este apartado (tabla 5) se describirán las correlaciones del cuestionario APGAR (puntaje general) y el cuestionario A-D (puntajes totales), de los cuáles sólo se encontraron correlaciones tanto positivas como negativas.

Variable	Género	Edad	Puntuación APGAR	Puntuación A (c. antisociales)	Puntuación D (c. delictivas)
Género	1	-.141	-.098	.230**	-.022
Edad		1	.008	-.071	-.106
Puntuación APGAR			1	-.268**	-.224**
Puntuación A (c. antisociales)				1	.499**
Puntuación D (c. delictivas)					1

Tabla 5. Correlaciones entre puntajes generales del APGAR y del A-D

Fuente: Cuestionario APGAR y cuestionario A-D

Se identifican algunas tendencias que se correlacionan positivamente:

- Género y Puntuación A ($p = <.001^{**}>$).
- Puntuación A y Puntuación D ($p = <.001^{**}>$).

Indican algunas tendencias por las que correlacionan negativamente:

- Puntuación APGAR con Puntuación A ($p = <.001^{**}>$) y con Puntuación D ($p = <.001^{**}>$).

El género se relaciona positivamente con la puntuación A (conductas antisociales), es decir, que el género influye sobre las conductas antisociales, siendo las mujeres en quienes se presentan mayormente las conductas de este tipo. La puntuación A (conductas antisociales) se relacionan positivamente con la puntuación D (conductas delictivas), esto

indica que la presencia de conductas antisociales equivale a la existencia de conductas delictivas. Y la puntuación del APGAR (funcionalidad familiar) se relaciona negativamente con las puntuaciones A (conductas antisociales) y D (conductas delictivas), esto quiere decir, que a menor funcionalidad familiar es mayor la presencia de conductas antisociales y delictivas.

DISCUSION Y CONCLUSION

La presente investigación tuvo el objetivo de determinar si existía una relación entre la conducta antisocial y la funcionalidad familiar en jóvenes de bachillerato no mayores de 18 años. Los instrumentos fueron aplicados en una institución de nivel media superior en la ciudad de H. Matamoros, Tamaulipas. La muestra estuvo compuesta por 193 alumnos. A partir de los resultados obtenidos se puede determinar que existe una relación entre las conductas antisociales y delictivas y la funcionalidad familiar en jóvenes de bachillerato.

Los resultados del presente estudio coinciden en gran medida con los obtenidos en la investigación realizada por Rivero (2017), quien encontró que el 29% de los estudiantes evaluados percibieron disfunción familiar completa, el 36% presentó niveles altos de conducta antisocial, en el presente estudio difiere un poco en este aspecto, ya que se encontró que el 9.3% de los participantes perciben una funcionalidad baja en su familia, siendo un valor mucho más bajo que del estudio de Rivero; en cuanto a conducta antisocial y delictiva el 43% de los participantes del presente estudio presentan una elevada diferencia del estudio de Rivero. Y en cuanto a las correlaciones, en ambos estudios se encontró relación significativa entre las variables funcionamiento familiar y conducta antisocial, concluyendo de esta manera que a mayor funcionalidad familiar menor será la frecuencia de conductas antisociales y delictivas.

Otro estudio con el que concuerda en parte los resultados es con el de Rodríguez, et al. (2013), quienes encontraron que el 84% de los adolescentes participantes de su estudio habían cometido conductas antisociales y el 12% habían efectuado conductas delictivas, en contraste con el 19.6% de conductas antisociales y un 23.3% de conductas delictivas encontradas por este equipo de investigación. Sin embargo, ambos estudios coinciden ampliamente en que las conductas antisociales y delictivas reflejadas de los adolescentes tienen relación con la disfuncionalidad familiar.

Del mismo modo, los resultados del presente estudio concuerdan con los resultados encontrados por Paz y Salazar (2018), en donde se observa una correlación altamente significativa entre los niveles de disfuncionalidad familiar y conductas antisociales en jóvenes. Evidenciándose por el estudio, que a mayor disfuncionalidad familiar mayor es el riesgo de conductas antisociales.

Un estudio con el que no coinciden los resultados con los del presente estudio, es el realizado por Gaeta y Galvanovskis (2011), quienes realizaron una investigación acerca de

la propensión a conductas antisociales y delictivas en adolescentes mexicanos, en relación al género, y donde se encontró que los hombres son más propensos que las mujeres a realizar conductas antisociales y delictivas (varones el 12.4% y mujeres el 10.8%), y en el presente estudio se encontró que es en la población femenina en quien más se puede observar la conducta antisocial (mujeres el 12.9% y varones el 6.7%),

El objetivo de este estudio fue conocer la relación entre la funcionalidad familiar y las conductas antisociales y delictivas en jóvenes de bachillerato; los resultados permiten concluir que la funcionalidad familiar parece influir de manera significativa en la conducta antisocial y delictiva en jóvenes de bachillerato del presente estudio, es decir, que a mayor funcionalidad familiar menor será la frecuencia de conductas antisociales y por ende a mayor disfuncionalidad familiar mayor es el riesgo de conductas antisociales y delictivas.

En cuanto a lo relacionado con el género, se observó en la población femenina porcentajes altos de conducta antisocial, superando a los varones, y siguiéndoles de cerca en las conductas delictivas, además son las mujeres, quienes perciben una menor funcionalidad familiar a diferencia de sus compañeros del sexo opuesto, que son quienes mejor perciben su relación familiar.

Los resultados del presente estudio, arrojan datos claros y objetivos para que en posteriores estudios se puedan diseñar estrategias de intervención y programas de prevención, incluyendo otras variables que pudieran influir en las conductas antisociales y delictivas de jóvenes, considerando entre ello: otros niveles educativos (secundaria, universidad), el género; que puedan solventar esta necesidad de nuestra población local.

De igual manera es necesario destacar la importancia de seguir investigando en el área de la psicología criminal, a fin de encontrar una solución a la problemática, como lo es la delincuencia y a las actividades antisociales que día a día vivimos en carne propia en la sociedad, enfocándose especialmente hacia los menores como un intento de prevención. Además de considerar las sugerencias que se puedan derivar el presente estudio para investigaciones futuras.

REFERENCIAS

Comisión Interamericana de Derechos Humanos - CIDH (2015). **Violencia, niñez y Crimen organizado**. Documentos Oficiales. ISBN 978-0-8270-6531-4. Recuperado de: <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violencianinez2016.pdf>

Gaeta, M., y Galvanovskis, A. (2011). **Propensión a conductas antisociales y delictivas en adolescentes mexicanos**. *Psicología Iberoamericana*, 19 (2), 47-54. ISSN: 1405-0943. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133921440006>

Gómez, F. y Ponce, E. (2010). **Una nueva propuesta para la interpretación de Family APGAR**. *Rev Aten. Fam*, 17 (4), 102-106.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía- INEGI (2014). **Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia**. *Encuestas en hogares*. http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/especiales/ecopred/2014/doc/ecopred14_presentacion_ejecutiva.pdf

Instituto nacional de Estadística y Geografía -INEGI (2016). **Estadística a propósito del día internacional de la juventud (15 a 29 años)** 12 de agosto, *Sala de prensa* 1-24. ISSN 1405-0943.

Marchiori, H. (2017). **Psicología criminal**. 15 Ed., Editorial Porrúa México.

Murueta, M. y Orozco, M. (2015). **Psicología de la violencia; causas, prevención y afrontamiento**. México: Manual Moderno.

Organización Mundial de la Salud -OMS (2018b). **Violencia. Temas de salud**. <http://www.who.int/topics/violence/es/>

Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2009). **Psicología del desarrollo: de la infancia la adolescencia**. México DF: Mc Graw Hill.

Paz, E. y Salazar, C. (2018). **Disfuncionalidad familiar y conductas antisociales en adolescentes de la unidad educativa Juan De Velasco Riobamba, periodo 2017 – 2018**. Título de psicólogo clínico. Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/4992/6/UNACH-EC-FCS-PSC-CLIN-2018-0006.pdf>

Quiroz, N., Villatoro, J., Juárez, F., Gutiérrez, M., Amador, N., y Medina, M. (2007). **La familia y el maltrato como factores de riesgo de conducta antisocial**. *Salud mental*, 30 (4), 47-54. ISSN: 0185-3325

Rivero, A. (2017). **Funcionamiento familiar y conductas antisociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal del distrito de puente piedra – 2016**. Tesis de licenciatura. Universidad Privada del Norte, Lima, Perú.

Rodríguez, H., Espinosa, A., y Pardo, C. (2013). **Función familiar y conductas antisociales y delictivas de adolescentes de instituciones públicas educativas de la ciudad de Ibagué Colombia**. *Revista Vanguardia Psicológica* 3 (2),137-149. ISSN 2216-0701.

Sánchez, A., Galicia, I., Robles, F. (2018). **Conductas antisociales-delictivas en adolescentes: relación con el género, la estructura familiar y el rendimiento académico**. *Alternativas psicológicas*, 1 (38), 80-98. <https://alternativas.me/attachments/article/158/6%20-%20Conductas%20antisociales-delictivas%20en%20adolescentes.pdf>

Sánchez, P. (2001). **Adaptación de la edición original española. Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas A-D/ Nicolás Seisdedos Cubero**. México: Editorial El Manual Moderno. ISBN: 968-426-891-2.

UMA REVISÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 03/09/2021

Hadassa Sarah de Sena Barreiro

Universidade Salvador, Psicologia
Universidade Federal da Bahia, Serviço Social
Salvador – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/5591112969437505>

RESUMO: A existência de uma relação harmoniosa entre a família e a escola é a fórmula para uma educação integrada e qualificada do indivíduo a qual é composta por um desenvolvimento pleno do psicológico, emocional, social, motor e intelectual. A concepção de que a formação educacional do aluno deve ser feita de modo compartilhado entre educadores e familiares é concebida por diferentes nações, como por exemplo, Angola, Brasil e Portugal. Então, propõe-se reiterar por meio de um artigo de revisão como a unanimidade entre estudos de Angola, Brasil e Portugal ratifica que o relacionamento interdependente entre a família e a escola é de extrema importância para a educação plena do aluno, e também para os pais, docentes e funcionários do âmbito escolar. Além disso, faz-se necessário salientar a relevância da construção de um ambiente educacional democrático, ou seja, um local com a participação ativa de todos os membros, sejam estes, discentes, docentes e/ou pais. Por meio de uma revisão utilizou-se de três artigos produzidos por autores de diferentes nacionalidades: Angola,

Brasil e Portugal para comprovar que a existência de um relacionamento equilibrado entre a família e a escola é uma conclusão unânime, mesmo entre nações que são totalmente diferentes. Notou-se que apesar dos autores terem divergência em alguns aspectos, tais como, da perspectiva angolana acreditar-se que a família é responsável pela educação primária, a qual consiste em adquirir e desenvolver os comportamentos considerados adequados no contexto social vigente; do viés brasileiro dividir-se a educação em formal - responsabilidade da escola - e informal - responsabilidade da família -. Já no contexto português, divide-se a participação familiar em envolvimento parental em casa e envolvimento parental na escola. Todos constataram que a educação deve ser feita de forma conjunta, ou seja, escola e família participam ativamente da formação integralizada do aluno. Eles indicaram, também, que a relação equilibrada entre as duas instituições influencia positivamente no desenvolvimento, no comportamento e na aprendizagem humana. Além disso, observou-se a ausência dos pais na educação dos seus filhos e uma cultura de culpabilização, ou seja, há o hábito da escola e da família culparem uma à outra por uma dificuldade no processo educacional do indivíduo e com isso, existe também, a prática das instituições repassarem as responsabilidades inerentes uma para a outra. Conclui-se, portanto, que é essencial haver uma relação equilibrada entre a família e a escola para o pleno desenvolvimento integral do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Relação, família-escola, educação

A REVIEW ON THE IMPORTANCE OF THE RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY AND SCHOOL

ABSTRACT: The existence of a harmonious relationship between the family and the school is the formula for an integrated and qualified education of the individual, which is composed of a full development of the psychological, emotional, social, motor and intellectual. The conception that the educational training of the student must be done in a shared way between educators and family members is conceived by different nations, such as Angola, Brazil, and Portugal. Therefore, it is proposed to reiterate through a review article how the unanimity between studies from Angola, Brazil and Portugal confirms that the interdependent relationship between the family and the school is extremely important for the full education of the student, and also for parents, teachers, and school staff. In addition, it is necessary to highlight the relevance of building a democratic educational environment, that is, a place with the active participation of all members, whether they are students, teachers and/or parents. Through a review, we used three articles produced by authors of different nationalities: Angola, Brazil, and Portugal to prove that the existence of a balanced relationship between family and school is a unanimous conclusion, even among nations that are totally different. It was noted that although the authors differ in some aspects, such as from the Angolan perspective, it is believed that the family is responsible for primary education, which consists of acquiring and developing behaviors considered appropriate in the current social context; from the Brazilian bias to divide education into formal - school responsibility - and informal - family responsibility -. In the context Portuguese, family participation is divided into parental involvement at home and parental involvement in school. All of them found that education should be done jointly, that is, school and family actively participate in the integralized formation of the student. They also indicated that the balanced relationship between the two institutions positively influences human development, behavior, and learning. In addition, it was observed the absence of parents in the education of their children and a culture of guilt, that is, there is a habit of the school and family blaming each other for a difficulty in the educational process of the individual and with this, there is also, the practice of institutions passing on the inherent responsibilities to each other. It is concluded, therefore, that it is essential to have a balanced relationship between the family and the school for the full integral development of the student.

KEYWORDS: Relationship, family-school, education

REFERÊNCIAS.

ASSIS, Marta. **Relação família-escola: educação dividida ou partilhada?**. International Journal of Developmental and Educational Psychology, Badajoz, v. 3, n. 1, p. 103-113, 2017.

DA COSTA, M. A. A.; DA SILVA, F. M. C.; SOUZA, D. D. S. **Parceria entre escola e família na formação integral da criança**. Revista do PEMO, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019.

SACHITOTA, Armando Sanguete. **A família e a escola: um modelo de relação para o sucesso educativo**. Revista Angolana de Ciências, Cuando Cubango, v. 2, n. 1, p. 112-129, jan./jun. 2020.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA ADAPTAÇÃO À DIABETES TIPO 1 EM ADOLESCENTES

Data de aceite: 01/11/2021

Data de Sumissão: 21/09/2021

Ana C. Almeida

Centro Hospitalar e Universitário de
Coimbra – Hospital Pediátrico
Coimbra, Portugal
ORCID: 0000-0002-0897-9087

M. Engrácia Leandro

Centro de Investigação e Estudos de
Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa
Lisboa, Portugal.

M. Graça Pereira

Escola de Psicologia, Universidade do Minho
Braga, Portugal
ORCID: 0000-0001-7987-2562.

RESUMO: A gestão da Diabetes tipo 1 (DT1) em adolescentes interfere quer com as relações familiares quer com as atividades quotidianas da família, o que pode influenciar o controlo da doença e a qualidade de vida (QV) dos adolescentes e da família. A família do adolescente com DT1 é frequentemente requisitada pelos profissionais e serviços de saúde, para co-partilhar a responsabilidade pela recuperação, controlo da doença e aquisição de melhores níveis de saúde para o adolescente. Apesar dos resultados de adesão e controlo metabólico diminuírem durante a adolescência e os conflitos familiares relacionados com a gestão da diabetes tenderem a aumentar, influenciando negativamente a sua QV, o suporte da família

na gestão da doença apresenta-se como uma importante fonte de suporte. Assim, este capítulo pretende analisar as características da família, o suporte e funcionamento familiar e o coping parental das famílias de adolescentes com DT1 e a sua relação com a adesão, controlo metabólico e QV, tendo em consideração o modelo de Adaptação à DT1 de Whittemore e colaboradores (2010).

PALAVRAS-CHAVE: Família; Adolescente com DT1; Adesão; Qualidade de Vida; Adaptação

FAMILY ROLE IN ADAPTATION TO TYPE 1 DIABETES IN ADOLESCENTS

ABSTRACT: The management of Type 1 Diabetes (DT1) in adolescents interferes both with family relationships and with their daily activities, which can influence the control of the illness and the quality of life (QL) of adolescents and their families. The family of the adolescent with T1D is often requested by health professionals and services to share the responsibility for recovery, disease control and acquisition of better health levels for the adolescent. Although adherence and metabolic control results decrease during adolescence and family conflicts related to diabetes management tend to increase, negatively influence their QoL, family support in managing the disease is an important source of support. Thus, this chapter aims to analyze the characteristics of the family, family support and functioning, and parental coping of families of adolescents with T1D and its relationship with adherence, metabolic control and QoL, taking into account the model of Adaptation to TD1 by Whittemore and collaborators (2010).

KEYWORDS: Family; Adolescent with T1D; Adherence; Quality of Life; Adaptation

INTRODUÇÃO

A Diabetes tipo 1 (DT1) é uma doença crónica que impõe um complexo plano de cuidados que devem ser desempenhados diariamente e várias vezes ao dia (Rewers et al, 2014), o que interfere com as rotinas normais da família e do adolescente. O modelo de Whittemore, Jaser, Guo e Grey (2010) assenta nos pressupostos de que as características pessoais e familiares e as respostas psicossociais do adolescente e da família influenciam o processo de adaptação à DT1 durante a infância, destacando o papel do controlo metabólico e da QV como indicadores do processo de adaptação. Assim, neste capítulo pretende-se analisar a relação das características da família, o suporte e funcionamento familiar e o coping parental das famílias de adolescentes com DT1 e a relação com a adesão, controlo metabólico e QV, tendo em consideração o modelo de Adaptação à DT1 de Whittemore et al. (2010).

1 | CARACTERÍSTICAS DA FAMÍLIA NA GESTÃO DA DT1 EM ADOLESCENTES

A gestão da DT1 em adolescentes interfere quer com as relações familiares quer com as atividades quotidianas da família, o que pode influenciar o controlo da doença e a QV dos adolescentes e da família.

Pelo seu papel de cuidador da saúde dos elementos mais novos, a família é frequentemente requisitada pelos profissionais e serviços de saúde, para co-partilhar a responsabilidade pela recuperação, controlo da doença e aquisição de melhores níveis de saúde para o adolescente. Este papel é representado, principalmente pela mãe/mulher, a quem socialmente tende a ser atribuída a responsabilidade pela educação dos elementos mais jovens e pela prestação de cuidados a todos os elementos da família, com maior ênfase à criança/adolescente e nas situações de doença e/ou incapacidade (Leandro, 2014).

As características individuais dos elementos cuidadores, as estratégias de coping adotadas para fazer face aos fatores desencadeadores de situações de stress originadas pela vivência quotidiana da doença e as redes de suporte social que as famílias têm disponíveis ou às quais podem recorrer, podem condicionar, quer os níveis de saúde quer o modo como as experiências de doença poderão ser enfrentadas e geridas pela família. Por sua vez, o rendimento familiar pode influenciar a resposta a uma situação de doença, condicionando o acesso e a aquisição de bens de saúde e favorecendo comportamentos e opções preventivas e promotoras de saúde, como a opção por uma alimentação saudável ou pela melhoria das condições de vida. Quanto ao nível de educação, para além de se relacionar diretamente com as condições socioeconómicas do indivíduo e da família,

este também influencia o nível de literacia em saúde, favorecendo o acesso a serviços de saúde, comportamentos de promoção da saúde e de prevenção da doença (Monteiro, 2014). Também o estatuto profissional das famílias, com maior ou menor disponibilidade de tempo para a família quando o desempenho da atividade profissional é a tempo parcial ou a tempo inteiro, bem como a sua tipologia (famílias monoparentais versus famílias nucleares) podem condicionar os recursos económicos ou de suporte social disponíveis para a gestão da doença (Grey et al., 2015).

Assim, a vivência com uma doença crónica ou com um elemento que seja portador de uma destas doenças implica a capacidade de reconhecer individual e familiarmente, as necessidades da doença no desempenho das atividades do quotidiano, a utilização dos recursos psicossociais e o desenvolvimento das tarefas e estratégias para a gerir, o que facilitará a vivência da experiência de doença e a adoção de comportamentos preventivos e de promoção da saúde (Ryan & Sawin, 2009).

a. A Diabetes tipo 1

A DT1 apresenta-se como uma doença crónica que, desde o momento do seu diagnóstico, impõe uma mudança complexa nos estilos de vida destes adolescentes e das respetivas famílias. Trata-se de uma doença autoimune que resulta de uma insulinoopenia absoluta provocada pela destruição das células β dos ilhéus de Langerhans, responsáveis pela produção de insulina (Pietropaolo & Trucco, 2003). Na maioria das vezes, o seu aparecimento reveste uma forma súbita, acompanhado por uma insulinoopenia grave (Masharani, 2008). A sua prevalência tem apresentado uma taxa crescente tanto a nível mundial como em Portugal (SPD, 2016). Em Portugal estima-se que a prevalência de casos de crianças com menos de 19 anos com DT1 corresponda a 0.16% da população portuguesa nesta faixa etária (SPD, 2016), sendo mais prevalente em rapazes.

Os objetivos do seu tratamento relacionam-se não só com todo o conjunto de comportamentos técnicos de monitorização da glicémia e administração de insulina exógena, mas também com a manutenção de um crescimento e desenvolvimento adequados para a idade e das suas atividades escolares e quotidianas (Hanas, 2009). Entre outros fatores, sabe-se que a alimentação é uma peça fundamental na gestão da DT1, não significando, porém, que deva ser encarada como um plano restrito e limitativo (Escobar, Drash & Becker, 2007; Masharani, 2008). Deve, outrossim, reger-se pelos princípios de uma alimentação saudável, o que facilita o controlo da glicemia. Também a prática de exercício físico pelo adolescente com DT1 assume padrões irregulares, pois os horários e períodos escolares, bem como as modas e motivações pessoais são fatores que interferem na adesão a este cuidado, constatando-se que o exercício físico e a alimentação são os cuidados a que os adolescentes menos aderem (Escobar, Drash & Becker, 2007).

A complexidade da gestão dos autocuidados relacionados com a DT1 no adolescente, alguns caracterizados por comportamentos técnicos como a monitorização da glicémia e

administração de insulina, outros por se relacionarem com os recursos financeiros das famílias, como é o caso da alimentação e do estilo de vida, poderão dificultar o processo de gestão da diabetes no adolescente (Salamon et al, 2010).

b. O Modelo Teórico de Whitemore e colaboradores (2010)

O modelo de Adaptação à Doença crónica na criança com DT1 de Whitemore et al. (2010) procura identificar os fatores que influenciam o processo de adaptação da criança a esta doença (Guo et al., 2012). Para estes autores, o processo de adaptação a uma doença crónica é algo complexo e que envolve fatores internos e externos, que podem interferir tanto na resposta inicial, como no nível de adaptação. É amplamente reconhecido que a gestão dos autocuidados da diabetes é um processo complexo e exigente para a criança e para a família, implicando que estes disponham de tempo, recursos e energia para o desempenharem em conjunto com as suas atividades de quotidiano (Armstrong, Mackey, & Streisand, 2011).

Estes autores (Whitemore et al., 2010) definem adaptação como o grau com que um indivíduo responde, quer fisiologicamente quer psicologicamente, ao stress provocado pela experiência de viver com uma doença crónica. Este modelo está organizado nas seguintes componentes: características individuais e familiares, respostas psicossociais, respostas individuais e familiares e processo de adaptação (Whitemore et al., 2010).

Estes autores consideram que as características individuais e familiares como a idade, o género, a fase de desenvolvimento, a duração da doença, o estatuto socioeconómico, a raça, a modalidade de tratamento (método mais tradicional – administração de insulina através de agulha e seringa versus método mais recente – utilização de bombas de insulina) e o ambiente familiar da criança são fatores que influenciam o seu processo de adaptação à DT1 (Whitemore et al., 2010; Guo et al., 2012). Assim, consideram que estas características individuais e familiares podem interferir com a adesão, controlo metabólico e QV do adolescente com DT1, influenciando o seu processo de adaptação à doença. Como resposta psicossocial são considerados os sintomas depressivos e de ansiedade, distúrbios alimentares e transtornos de comportamento que podem ser originados com o diagnóstico de DT1 e/ou com o seu tratamento, dado se apresentarem como um evento de vida que tem associados elevados níveis de stress (Whitemore et al., 2010). A presença destes fatores está relacionada com a gestão da diabetes e podem influenciar negativamente o processo de adaptação do adolescente (Jaser & Grey, 2010). Por sua vez, os fatores relacionados com a resposta individual e familiar, como o coping parental, o funcionamento familiar, a autoeficácia e a adesão podem influenciar quer o processo de adaptação quer os fatores relacionados com a resposta psicossocial, podendo ter um efeito mediador nestas relações (Whitemore et al., 2010). Por fim, o processo de adaptação à DT1 é traduzido pelo controlo metabólico e a QV do adolescente (Whitemore et al., 2010). Enquanto o controlo metabólico é considerado como o principal marcador fisiológico da adaptação à

DT1 devido à sua relação direta com a possibilidade de prevenção ou desenvolvimento de complicações da diabetes (DCCT, 1983), por sua vez, a QV traduz um importante resultado psicossocial de adaptação à diabetes (Guo et al, 2012).

21 CONTRIBUTO DA FAMÍLIA NA ADEÇÃO E QUALIDADE DE VIDA DO ADOLESCENTES COM DIABETES TIPO 1

O funcionamento familiar traduz o impacto do processo de gestão da doença no indivíduo e na família, possibilitando a caracterização do seu processo individual e familiar de adaptação à doença crónica (Grey et al., 2015). Como Whittemore et al. (2010) reconhecem, este fator tem um papel muito importante no processo de adaptação da criança à diabetes, no qual o controlo metabólico é um dos principais fatores, ou seja, melhor funcionamento familiar relaciona-se com melhores resultados psicossociais em adolescentes com DT1 (Jaser & Grey, 2010), enquanto a presença de conflitos familiares e um estilo parental muito crítico relacionam-se com pior controlo metabólico (Moore et al., 2013). No entanto, um maior envolvimento dos pais e maior partilha das tarefas implicadas na gestão da diabetes estão relacionados com melhor controlo metabólico, melhor ajustamento psicossocial e adesão em adolescentes com DT1 (Stattin & Kerr, 2000; Cohen et al., 2004). Por sua vez, as estratégias de coping parental encontram-se associadas a melhor adesão, funcionamento familiar, QV e controlo metabólico (Wiebe et al., 2005). Tal como Whittemore et al. (2010) referem, as estratégias que os adolescentes adotam para lidarem com o stress provocado pela gestão da diabetes apresentam-se como um importante mediador dos seus resultados metabólicos e de ajustamento psicossocial.

A adesão compreende um conjunto de comportamentos com vista à consecução dos objetivos do tratamento da diabetes e que são partilhados quer pelo adolescente quer pela família (Borus & Laffel, 2010). A relação entre adesão e o controlo metabólico não é consensual, havendo estudos que demonstram uma relação positiva (Moore et al., 2013) e outros que não identificam nenhuma associação significativa entre ambos (Cohen et al., 2004). Fatores como a duração da doença, a fase de desenvolvimento, fatores fisiológicos, a idade da criança e o estatuto socioeconómico podem influenciar quer a adesão quer o controlo metabólico (Whittemore et al., 2014). Quanto à relação entre a adesão e a QV do adolescente com DT1, a literatura tem demonstrando uma relação negativa entre estas duas variáveis, em parte devido à complexidade que a adesão aos autocuidados representa para o adolescente (Matziou et al., 2011) e à interferência com as suas atividades sociais e escolares (Wysocki & Greco, 2006). Contudo, alguns estudos também observaram que quando a gestão da diabetes é boa, estes adolescentes tendem a perceber uma boa QV (Almeida, Leandro & Pereira, 2011).

Se a presença de conflitos familiares relacionados com a gestão da diabetes influencia negativamente a QV do adolescente com diabetes (Guo et al., 2012), por sua

vez, menores sintomas depressivos (De Wit et al., 2007), melhor coping parental (Wiebe et al., 2005) e melhor suporte familiar (Pereira et al., 2008) relacionam-se com melhor QV (Moore et al., 2013; Whitemore et al., 2010). Estudos têm apresentado diferenças de gênero em relação à QV dos adolescentes com DT1, com as raparigas a apresentarem mais preocupações, maior impacto e menor satisfação com a vida do que os adolescentes rapazes (Cohen et al., 2004). Também durante a fase da adolescência se assiste a um declínio da QV, por vezes associados a um aumento dos conflitos familiares relacionados com o processo de transferência da responsabilidade pelos autocuidados dos pais para os adolescentes (Guo et al., 2012). No seu estudo, Almeida, Leandro e Pereira (2020) concluíram que maior suporte familiar, ser rapariga e ser dos adolescentes mais novos são moderadores na relação entre adesão e controlo metabólico. Em termos da influência do suporte familiar na relação entre a adesão e o controlo metabólico, este estudo constatou que melhor adesão estava associada a menor suporte familiar e melhor controlo metabólico estava relacionado com menor suporte familiar e com os adolescentes mais jovens. Não se observaram diferenças significativas ao nível da adesão, controlo metabólico, suporte familiar e idade do adolescente em função do seu gênero. O suporte familiar, o gênero e a idade do adolescente apresentaram um efeito moderador na relação entre a adesão e o controlo metabólico, isto é, a adesão relaciona-se significativamente com o controlo metabólico quando os adolescentes mais novos e do gênero feminino percebem maior suporte familiar. Apesar dos resultados de adesão e controlo metabólico diminuírem durante a adolescência e os conflitos familiares relacionados com a gestão da diabetes tenderem a aumentar, o suporte da família na gestão da doença continua a apresentar-se como uma importante fonte de suporte (Whitemore et al., 2010, Wiebe et al., 2005).

Apesar de nem sempre os resultados que envolvem o gênero do adolescente com DT1 serem consensuais, neste estudo ser rapariga e usufruir de maior suporte familiar apresentaram-se como moderadores na relação entre adesão e controlo metabólico (Almeida, Leandro & Pereira, 2020). Por sua vez, as interações familiares, avaliadas em função do suporte familiar e do coping parental, condicionam a gestão da diabetes e apresentam repercussões ao nível do funcionamento familiar e da QV (Almeida, Pereira & Leandro, 2015).

3 | PARTICULARIDADES DA ADOLESCÊNCIA E RELAÇÃO COM A FAMÍLIA EM ADOLESCENTES COM DT1

a. Competências e Tarefas Desenvolvimentais

A fase da adolescência é um período de tensão para o indivíduo, sujeito a vivenciar e ultrapassar um conjunto de experiências contraditórias. Se por um lado, são expostos a desenvolverem a sua própria identidade, através do estabelecimento de relações sociais, tanto com os pares do mesmo gênero como com o outro gênero, por outro, são impelidos a

comportarem-se de forma semelhante aos demais iguais a si, como se o próprio processo de desenvolvimento lhes colocasse limites e exigisse comportamentos de conformidade, em simultâneo (Drulhe, 2014). Ao comportarem-se e agirem de acordo com os seus valores individuais, visando atingir os fins a que se propõem, podem vir a desencadear conflitos no quadro das suas interações sociais. Assim, o adolescente tem de gerir as transformações psicossociais características desta fase de desenvolvimento com as exigências dos autocuidados para controlo da DT1, o que pode gerar comportamentos antagónicos ao desejável para o controlo da doença (Skinner et al., 2001). Porém, as crenças de invencibilidade e de sentimentos de que nada lhes acontece a eles, mas só aos outros, característicos do início da adolescência, ao conferirem um grau mais otimista quanto às suas representações sobre a doença, vão-se desvanecendo e sendo substituídas por um pensamento mais realista e mais semelhante ao dos pais para o final da adolescência (Miller & Drotar, 2003). A literatura descreve diferenças significativas entre as diferentes fases da adolescência com implicações ao nível da adesão, controlo metabólico e QV (Jaser & Grey, 2010; Neylon et al., 2013; Whitemore et al., 2010).

b. Transferência de Papeis e Conflitos familiares

As fases de transição pelas quais os indivíduos e as famílias também passam interferem com o processo de gestão da doença, como no caso específico da adolescência, em que a transição da responsabilidade pela gestão dos autocuidados da DT1 da família para o adolescente, pode gerar conflitos familiares, com repercussões negativas na adesão, controlo metabólico e QV do adolescente (Stattin & Kerr, 2000).

No caso da doença crónica em crianças, todo o processo de reconhecimento das necessidades em saúde, de procurar e organizar os seus recursos sociais e desenvolver estratégias de coping para enfrentar a doença é desempenhado pela família. No caso do adolescente, verifica-se uma partilha da responsabilidade pela gestão da doença até que este adquira as competências e responsabilidades necessárias para a transferência de papeis (Cohen et al., 2004).

As particularidades do período da adolescência, com a busca de definição de identidade, o exercício de autonomia perante a família e a pressão do grupo de pares, tendem a conduzir a situações de conflito familiares com repercussões no controlo da doença (Palmer et al., 2004). Também as dinâmicas e funcionamento familiares sofrem alterações com a transferência da responsabilidade da gestão da diabetes dos pais para o adolescente, ainda que o desenvolvimento de uma relação de cooperação entre ambos nesta gestão seja deveras importante (Butner et al., 2009). Como a literatura tem demonstrado, todas estas mudanças biológicas e psicossociais trazem repercussões ao nível da adesão terapêutica, apresentando as menores taxas durante a adolescência, com conseqüente influência no controlo metabólico e QV do adolescente com DT1 (Miller & Drotar,

2003; Moore et al., 2013). A literatura apresenta uma maior proximidade e dependência das raparigas adolescentes em relação à família, tanto por serem mais comunicativas e necessitarem de partilhar mais os seus sentimentos, como por procurarem mais o apoio da família para a gestão da diabetes do que os rapazes adolescentes, que tendem a ser mais independentes das figuras parentais (Korbel et al., 2007; Neylon et al., 2013). Por sua vez, os adolescentes mais novos são aqueles que ainda apresentam maior dependência da família na gestão dos autocuidados por ainda não apresentarem competências desenvolvimentais que permitam aos pais transferirem a responsabilidade pela gestão da diabetes para o adolescente (Korbel et al., 2007). Verifica-se, assim, em situações desta natureza, uma participação muito elevada dos pais na gestão dos autocuidados do adolescente durante a adolescência inicial (Neylon et al., 2013). Com o avançar do percurso da adolescência, o próprio jovem tende a reclamar para si a autonomia na gestão da diabetes, tentando afirmar a sua responsabilidade e independência relativamente aos pais, apesar de por vezes esta transferência de responsabilidades poder ser um processo precoce para o adolescente. Quando tal acontece poderá haver uma tendência para piorar a sua adesão e controlo metabólico, uma vez que não se afiguram ainda reunidas as capacidades necessárias para uma gestão autónoma da doença. Pelo facto de se encontrarem numa fase do ciclo de vida em que procuram demonstrar a sua autonomia e independência relativamente às figuras parentais, bem como ao seu elevado sentido de responsabilidade na gestão da sua diabetes (Miller & Drotar, 2003).

4 I ESTRATÉGIAS E IMPLICAÇÕES PARA OS PROFISSIONAIS DE SAÚDE

No planeamento de intervenções de saúde relacionadas com a DT1 do adolescente, quer este quer a família devem estar presentes em conjunto, dado que a gestão da doença é partilhada por ambos, ainda que durante a adolescência os seus papéis se modifiquem, com a transferência da responsabilidade pela sua execução dos pais para os adolescentes. Deste modo, pretende-se melhorar a adesão e controlo metabólico do adolescente e diminuir os conflitos entre a família e o adolescente, relacionados com a gestão da diabetes, controlando as implicações na QV do adolescente e família. Para tal, afigura-se necessário a existência de treino de competências do adolescente e dos pais ao nível da comunicação, da resolução de conflitos e da negociação, quer para melhorar o suporte familiar quer a gestão da doença. O processo de negociação e transferência da responsabilidade pela execução dos autocuidados entre a família e o adolescente deve ocorrer de acordo com a aquisição das competências desenvolvimentais necessárias para o desempenho desses autocuidados pelo adolescente. Neste sentido, os profissionais de saúde deverão o adolescente e a família, possibilitando e contribuindo para que a transferência de papéis ocorra no momento apropriado e seja assegurada a adequada gestão da DT1, de forma a prevenir complicações relacionadas com a doença e a ocorrência de conflitos familiares.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. C.; Pereira, M. G.; Leandro, M. E. The role of family functioning on metabolic control and QoL in adolescents with type 1 diabetes mellitus. In K. Nunes (Ed.), **Major topics in type 1 diabetes**. London: IntechOpen, 2015, p. 137-148.
- Almeida, A. C.; Pereira, M. G.; Leandro, M. E. The Influence of Family Support, Parental Coping and School Support on Adherence to Type 1 Diabetes' Self-Care in Adolescents. In A. P. Escher & A. Li (Eds.), **Type 1 Diabetes**. Rijeka: InTech, 2011, p. 445-468.
- Almeida, A. C.; Leandro, M. E.; Pereira, M. G. Adherence and Metabolic Control in Adolescents with Type 1 Diabetes: The Moderator Role of Age, Gender and Family Support. **Journal of Clinical Psychology in Medical Settings**, v. 27, p. 247-255. 2020. DOI: 10.1007/s10880-019-09662-y.
- Armstrong, B.; Mackey, E. R.; Streisand, R. Parenting Behavior, Child Functioning, and Health Behaviors in Preadolescents with Type 1 Diabetes. **Journal of Pediatric Psychology**, v. 36, n. 9, p. 1052-1061. 2011. DOI 10.1093/jpepsy/jsr039
- Borus, J. S.; Laffel, L. Adherence challenges in the management of type 1 diabetes in adolescents: prevention and intervention. **Current Opinion in Pediatrics**, v. 22, n. 4, p. 405-411. 2010. DOI:10.1097/MOP.0b013e32833a46a7
- Butner, J.; Berg, C. A.; Osborn, P.; Butler, J. M.; Godri, C., Fortenberry, K. T. et al. Parent-Adolescent Discrepancies in Adolescents' Competence and the Balance of Adolescent Autonomy and Adolescent and Parent Well-Being in the Context of Type 1 Diabetes. **Developmental Psychology**, v. 45 n. 3, p. 835-849. 2009. DOI: 10.1037/a0015363.
- Cohen, D. M.; Lumley, M. A.; Naar-King, S., Partridge, T.; Cakan, N. Child behavior problems and family functioning as predictors of adherence and glycemic control in economically disadvantaged children with type 1 diabetes: A prospective study. **Journal of Pediatric Psychology**, v. 29 n. 3, p. 171-184. 2004. DOI: 10.1093/jpepsy/jsh019
- De Wit, M.; de Waal, H. A.; Bokma, J. A.; Haasnoot, K.; Houdijk, M. C.; Gemke, R. J., et al. Self-report and parent-report of physical and psychosocial well-being in Dutch adolescents with type 1 diabetes in relation to glycemic control. **Health and Quality of Life Outcomes**, v. 5 n. 10. 2007. DOI: 10.1186/1477-7525-5-10.
- Drulhe, M. Dinâmica social das emoções e meandros da saúde. In Leandro, M.E. & Monteiro, B.R. (Eds.), **Saúde no Prisma da Sociologia. Olhares Plurais**. Viseu: Psicossoma, 2014, 66-111.
- Escobar, O.; Drash, A. L.; Becker, D. J. Management of the Child with Type 1 Diabetes. In: F. Lifshitz (Ed.), **Pediatric Endocrinology**. New York: Informa Healthcare, 2007, p. 101-124.
- Grey, M.; Schulman-Green, D.; Knafl, K.; Reynolds, N.R. A revised Self and Family Management Framework. **Nursing Outlook**, v. 63, p. 162-170. 2015. DOI 10.1016/j.outlook.2014.10.003
- Guo, J; Whittemore, R; Grey, M; Wang, J; Zhou, Z. G.; He, G. P. Diabetes self-management, depressive symptoms, quality of life and metabolic control in youth with type 1 diabetes in China. **Journal of Clinical Nursing**, v. 22 n. 1-2, p. 69-79. 2012. DOI: 10.1111/j.1365-2702.2012.04299.x.

Hanas, R. **Diabetes Tipo 1 em Crianças, adolescentes e jovens adultos**. Lisboa: Abbott Diabetes Care & Lidel - Edições técnicas, 2007.

Jaser, S. S.; Grey, M. A Pilot Study of Observed Parenting and Adjustment in Adolescents with Type 1 Diabetes and their Mothers. **Journal of Pediatric Psychology**, v. 3, n. 7, p. 738-747. 2010. DOI: 10.1093/jpepsy/jsp098.

Korbel, C. D.; Wiebe, D. J.; Berg, C. A.; Palmer, D. L. Gender Differences in Adherence to Type 1 Diabetes Management Across Adolescence: The Mediating Role of Depression. **Children's Health Care**, v. 36, n. 1, p. 83-98. 2007. DOI: 10.1080/02739610701316936

Leandro, E. Saberes e saúde. Teorias e usos sociais. In Leandro, M.E. & Monteiro, B.R. (Eds.), **Saúde no Prisma da Sociologia. Olhares Plurais**. Viseu: Psicossoma, 2014, p.66-111.

Masharani, U. **Diabetes demystified. A self-teaching guide**. New York: McGraw-Hill, 2008.

Matziou, V.; Tsumakakos, K.; Vlahioti, E.; Chryscopoulou, L.; Galanis, P.; Petsios, K. et al. Factors influencing the quality of life of young patients with diabetes. **Journal of Diabetes**, v. 3, n. 1, p. 82-90. 2011. DOI: 10.1111/j.1753-0407.2010.00106.x.

Miller, V. A.; Drotar, D. Discrepancies Between Mother and Adolescent Perceptions of Diabetes-Related Decision-Making Autonomy and Their Relationship to Diabetes-Related Conflict and Adherence to Treatment. **Journal of Pediatric Psychology**, v. 28, n. 4, p. 265-274. 2003. DOI: 10.1093/jpepsy/jsg014

Monteiro, B. A determinação social da Saúde. In Leandro, M.E. & Monteiro, B.R. (Eds.), **Saúde no Prisma da Sociologia. Olhares Plurais**. Viseu: Psicossoma, 2014, p.114-138.

Moore, S. M.; Hackworth, N. J.; Hamilton, V. E.; Northam, E. P.; Cameron, F. J. Adolescents with Type 1 Diabetes: parental perceptions of child health and family functioning and their relationship to adolescent metabolic control. **Health and Quality of Life Outcomes**, v. 11, n. 50, p. 8. 2013. DOI: 10.1186/1477-7525-11-50.

Neylon, O. M.; O'Connell, M. A.; Skinner, T. C.; Cameron, F. J. Demographic and personal factors associated with metabolic control and self-care in youth with type 1 diabetes: a systematic review. **Diabetes/Metabolism Research and Reviews**, v. 29, p. 257-272. 2013. DOI: 10.1002/dmrr.2392

Palmer, D.; Berg, C. A.; Wiebe, D. J. Beveridge, R. M.; Korbel, C. D.; Upchurch, R., et al. The Role of Autonomy and Pubertal Status in Understanding Age Differences in Maternal Involvement in Diabetes Responsibility across Adolescence. **Journal of Pediatric Psychology**, v. 29, n. 1, p. 35-46. 2004. DOI: 10.1093/jpepsy/jsh005

Pereira, M. G.; Berg-Cross, L.; Almeida, P.; Machado, C. J. Impact of family environment and support on adherence, metabolic control, and quality of life in adolescents with diabetes. **International Journal of Behavioral Medicine**, v. 15, p.187-193. 2008. DOI: 10.1080/10705500802222436.

Pietro Paolo, M.; Trucco, M. Genetics of Type 1 Diabetes. In: M.A. Sperling (Ed.), **Type 1 Diabetes Etiology and Treatment**. New Jersey: Humana Press, 2003, p. 23-54.

Rewers, M. J.; Pillay, K.; de Beaufort, C.; Craig, M. E., Hanas, R.; Acerini, C. L.; et al. Assessment and

monitoring of glycemic control in children and adolescents with diabetes. **Pediatric Diabetes**, v. 15, n. Suppl. 20, p. 102-114. 2014. DOI: 10.1111/pedi.12190

Ryan, P; Sawin, K. J. The Individual and Family Self-management Theory: Background and Perspectives on Context, Process, and Outcomes. **Nursing Outlook**, v. 57, n. 4, p. 217-225. 2009. DOI: 10.1016/j.outlook.2008.10.004

Salamon, S.; Allen, A.; Fleischman, M.; Davies, H.; Kichler, J. Improving adherence in social situations for adolescents with type 1 diabetes mellitus (T1DM): a pilot study. **Primary care diabetes**, v. 4, n. 1, p. 47-55. 2010.

Skinner, T. C.; Hampson, S. E. Personal Models of Diabetes in Relation to Self-Care, Well-Being, and Glycemic Control. **Diabetes Care**, v. 24, p. 828-833. 2001.

Sociedade Portuguesa de Diabetologia [Portuguese Society of Diabetology] (SPD). **Diabetes: Factos e Números – O Ano de 2015**. (SPD, Relatório Anual do Observatório Nacional da Diabetes, 12/2016). Lisboa, Portugal, 2016.

Stattin, H.; Kerr, M. Parental Monitoring: A Reinterpretation. **Child Development**, v. 71, n. 4, p. 1072-1085. 2000.

The Diabetes Control and Complications Trial Research Group (DCCT). The effect of intensive treatment of Diabetes on the development and progression of long-term complications in insulin-dependent Diabetes Mellitus. **The New England Journal of Medicine**, v. 329, n. 14, p. 977-986. 1983.

Whittemore, R. The challenges of Diabetes Self-Management. **Western Journal of Nursing Research**, v. 36, n. 9, p. 1027-1029. 2014. DOI: 10.1177/0193945914538399

Whittemore, R.; Jaser, S.; Guo, J.; Grey, M. A conceptual model of childhood adaptation to type 1 diabetes. **Nursing Outlook**, v. 58, p. 242-251. 2010. DOI: 10.1016/j.outlook.2010.05.001.

Wiebe, D. J.; Berg, C. A.; Korb, C.; Palmer, D. L.; Beveridge, R. M.; Upchurch, R.; et al. Children's Appraisals of Maternal Involvement in Coping With Diabetes: Enhancing Our Understanding of Adherence, Metabolic Control, and Quality of Life Across Adolescence. **Journal of Pediatric Psychology**, v. 30, n. 2, p. 167-178. 2005. DOI: 10.1093/jpespsy/jpsi004

Wysocki T.; Greco P. Social Support and Diabetes Management in Childhood and Adolescence: Influence of Parents and Friends. **Current Diabetes Reports**, v. 6, n. 2, p. 117-122. 2006. DOI: 10.1007/s11892-006-0022-y.

ADAPTAÇÃO AO TRAUMA E QUALIDADE DE VIDA EM CRIANÇAS COM LESÕES POR QUEIMADURA

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 20/09/2021

Martim Santos

Centro de Investigação em Psicologia (CIPsi)
Escola de Psicologia, Universidade do Minho
Braga, Portugal
ORCID: 0000-0002-4805-6797

M. Graça Pereira

Centro de Investigação em Psicologia (CIPsi)
Escola de Psicologia, Universidade do Minho
Braga, Portugal
ORCID: 0000-0001-7987-2562

RESUMO: As queimaduras em idade pediátrica são classificadas como lesões traumáticas e correspondem a um problema preocupante de saúde pública. Este evento *stressor* afeta dimensões individuais e familiares, com impacto na qualidade de vida das crianças. O processo de adaptação ao trauma é influenciado por fatores temporais, familiares, emocionais, psicossociais e específicos da lesão, nomeadamente a gravidade e a localização da queimadura. A morbilidade psicológica (ansiedade e depressão) e a sintomatologia associada a stress pós-traumático são mais prevalentes nos primeiros meses após a lesão, podendo conduzir ao desenvolvimento futuro de psicopatologia severa. Estes resultados ressaltam a necessidade de as intervenções serem centradas nas crianças e na família, desde a admissão no hospital e até dois anos após a alta hospitalar, visando a adaptação

psicossocial ao trauma e promoção da qualidade de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação ao Trauma, Pais, Qualidade de Vida, Queimaduras Pediátricas, Reações Emocionais.

TRAUMA ADAPTATION AND QUALITY OF LIFE IN CHILDREN WITH BURN INJURIES

ABSTRACT: Pediatric burns are classified as traumatic injuries and correspond to a worrisome public health problem. This stressful event affects individual and family dimensions, with an impact on the quality of life of children. The process of adaptation to trauma is influenced by temporal, family, emotional, psychosocial, and injury-specific factors, namely the severity and location of the burn. Psychological morbidity (anxiety and depression) and symptoms associated with post-traumatic stress are more prevalent in the first months after the injury, which may lead to the future development of severe psychopathology. These results highlight the need for interventions to be child and family-centered, from hospital admission and up to two years after discharge, in order to promote psychosocial adaptation to trauma and quality of life.

KEYWORDS: Trauma Adaptation, Parents, Quality of Life, Pediatric Burns, Emotional Reactions.

1 | INTRODUÇÃO

As queimaduras em idade pediátrica são classificadas como lesões traumáticas

(Brusselsaers et al., 2010) que acarretam uma multiplicidade de *stressores* com impacto biopsicossocial, comprometendo dimensões familiares e individuais (Bakker et al., 2013; Lawrence et al., 2011), bem como a qualidade de vida (QV) (Landolt et al., 2002; Pavoni et al., 2010).

Crianças com idade inferior aos cinco anos, estão mais vulneráveis a sofrerem uma queimadura na pele, e o risco de hospitalização nesta faixa etária é muito mais elevado comparativamente a crianças com idade superior (Global Burden of Disease Pediatrics Collaboration, 2016; Peck, 2011; Santos et al., 2016). Na Europa, a prevalência de queimaduras clinicamente severas é de, aproximadamente, seis milhões por ano (Brusselsaers et al., 2010), e a nível mundial, ocupam a vigésima quinta posição das causas de morte mais comuns, tendo uma incidência superior à combinação das taxas de incidência de tuberculose e de infeção pelo vírus da imunodeficiência humana (Global Burden of Disease Pediatrics Collaboration, 2016). No Brasil, anualmente, estão documentados mais de um milhão de casos provocados por queimaduras, onde cerca de três mil do total desses casos, acabam por ser fatais (Barcellos et al., 2018). Deste modo, as lesões por queimadura correspondem a um preocupante problema de saúde pública, sobretudo em idade pediátrica, uma vez que representam, nesta faixa etária, a terceira principal causa de morte por acidente (Palmieri, 2016). Esta realidade é mais expressiva em países em desenvolvimento, devido às fragilidades existentes nos sistemas de saúde e na qualidade da prestação de cuidados assistenciais dirigidos, bem como devido ao escasso investimento em programas de caráter preventivo (Global Burden of Disease Pediatrics Collaboration, 2016).

Com os sucessivos avanços na medicina, a taxa de mortalidade infantil resultante de lesões por queimadura tem vindo a diminuir ao longo dos anos, o que aumenta, por outro lado, a necessidade de conhecer o perfil destas crianças e identificar necessidades específicas, de modo a promover a sua recuperação e adaptação ao trauma (Bakker et al., 2013; Duke et al., 2015). De facto, está bem documentado na literatura que estas lesões são responsáveis por hospitalizações prolongadas e requerem tratamentos contínuos e repetitivos, na sua generalidade cirúrgicos, que acompanhem o desenvolvimento da criança, tendo como finalidade a reconstrução funcional do tecido cicatricial (Young & Burd, 2004). Outra preocupação iminente está relacionada com o ajustamento psicológico e QV desta população, uma vez que são indicadores precisos dos efeitos, a longo prazo, dos tratamentos, e pelo facto da literatura ser inconsistente neste domínio de conhecimento (Landolt et al., 2009; Noronha & Faust, 2007). Por um lado, alguns estudos demonstram que crianças vítimas de lesões por queimadura manifestam um ajustamento psicológico positivo ao longo do tempo (Liber et al., 2008; Sheridan et al., 2000), por outro, também foram verificados resultados no sentido oposto dos anteriores (Meyer et al., 2000; Piazza-Waggoner et al., 2005).

A evidência disponível identifica como fatores de risco variáveis relacionadas com

a idade aquando da lesão, o sexo, a etnia, a situação socioeconómica, e outras relativas à região de residência, comorbidades e intencionalidade da lesão (Global Burden of Disease Pediatrics Collaboration, 2016). Numa revisão sistemática recente, a gravidade da queimadura e a resposta psicológica ao trauma são descritos como preditores significativos de QV, sendo sublinhada a importância do acompanhamento destas vítimas durante vários anos após o incidente traumático, nomeadamente pelo impacto que este evento *stressor* desempenha a nível físico e psicológico (Spronk, Legemate, Dokter, et al., 2018). Nesta sequência, o carácter imprevisível, doloroso e incapacidade deste tipo de lesões, despoleta novos desafios e ameaça as dinâmicas não só da criança, como também da sua família, conduzindo a um potencial trauma psicológico (Bakker et al., 2013). A compreensão deste fenómeno traumático é fundamental para dirigir recursos, orientar políticas de saúde, informar as práticas baseadas na evidência e otimizar a reabilitação, sobretudo pela expressão altamente idiossincrática que este *stressor* assume nos processos de adaptação e relacionados com a QV neste contexto (Bakker et al., 2013; Landolt et al., 2002; Spronk, Legemate, Dokter, et al., 2018).

2 | ADAPTAÇÃO AO TRAUMA

As respostas à experiência traumática decorrente de lesões por queimadura em idade pediátrica diferem da dos adultos, uma vez que as crianças apresentam necessidades físicas, fisiológicas e psicossociais amplamente diferenciadas (Palmieri, 2016; Sharma & Parashar, 2010). Sobretudo na fase aguda do trauma, coincidente com o internamento hospitalar, a família desempenha um papel fundamental no processo de adaptação (Lernevall et al., 2021), embora a evidência aponte para que os pais destas crianças sejam igualmente afetados (Bakker et al., 2013) e experienciem sintomatologia traumática severa que permanece durante os primeiros meses após a lesão (Hall et al., 2006). De facto, parece existir uma relação direta entre os sintomas experienciados pelas crianças e os sintomas reportados pelos pais (Andrews et al., 2018), sendo as reações emocionais mais prevalentes em ambos, a morbilidade psicológica (ansiedade e depressão) (El Hamaoui et al., 2006; Stoddard et al., 1992; Young et al., 2012) e a sintomatologia associada a stress pós-traumático (Bakker et al., 2013; Hall et al., 2006). Aproximadamente 16% das crianças experincia sintomatologia ansiosa no primeiro mês após a lesão, que tendencialmente vai diminuindo, em particular durante os primeiros seis meses (Young et al., 2012), e 3% mantém a sintomatologia depressiva durante os nove anos subsequentes (Stoddard et al., 1992). Uma revisão da literatura centrada nos resultados psicossociais e emocionais desta população, corrobora estes dados, destacando ainda prevalência de outros problemas de natureza comportamental e de reações traumáticas ao stress, preponderantemente nos primeiros meses pós-lesão (Bakker et al., 2013). A literatura não é conclusiva sobre a prevalência dos sintomas ao longo do tempo, existindo a necessidade

de serem desenvolvidos mais estudos com desenho longitudinal focados no processo de adaptação psicossocial destas crianças (Landolt et al., 2009; Noronha & Faust, 2007). Por sua vez, pais de crianças vítimas de lesões por queimadura podem experienciar *distress* psicológico até dois anos após o evento traumático (Phillips & Rumsey, 2008) e a ansiedade reportada parece ser um preditor negativo de adaptação (Hall et al., 2006). A literatura sinaliza as mães como as mais afetadas do ponto de vista emocional, sendo que cerca de 36% relata sintomatologia depressiva durante os cinco primeiros anos após a lesão (El Hamaoui et al., 2006). Taxas elevadas de stress pós-traumático e sentimentos de culpa em relação ao sucedido, também são observados em ambos os progenitores (Bakker et al., 2013; Hall et al., 2006), contribuindo para dificuldades na adaptação da criança (Landolt et al., 2002; Lernevall et al., 2021). Estudos recentes verificaram que as estratégias de *coping* parentais são um forte preditor no processo de adaptação ao trauma (Bosmans et al., 2015; Franck et al., 2015; Lernevall et al., 2021). A capacidade de lidar adaptativamente com os desafios despoletados por um *stressor* representa um fator protetor transversal a diversas populações vítimas de eventos traumáticos (Luszczynska et al., 2009). No caso das queimaduras pediátricas, as estratégias de *coping* mais comumente utilizadas pelos pais destas crianças são estratégias de *coping* negativas, como a autculpabilização e a negação, estando positivamente associadas a sintomas de stress pós-traumático, inclusive nos três meses subsequentes à alta hospitalar (Franck et al., 2015). Em contraste, estratégias de *coping* positivas, como a expressão emocional, estão associadas a um processo de recuperação mais positivo (Bosmans et al., 2015). Nesta sequência, as estratégias de *coping* utilizadas (adaptativas *versus* desadaptativas) e as reações emocionais dos pais face à situação traumática vivenciada pela criança, impactam significativamente o processo de adaptação da mesma (Lernevall et al., 2021), reforçando a necessidade das intervenções não se circunscreverem apenas à criança, mas estarem igualmente orientadas para a família (Lernevall et al., 2021; Sharma & Parashar, 2010), potenciando a continuidade dos cuidados por parte dos pais após a alta hospitalar, e tendo em vista a recuperação funcional da criança, o regresso à escola e o envolvimento em atividades sociais (Herndon, 2012).

3 | QUALIDADE DE VIDA

A QV relacionada com a saúde é um construto multidimensional que abarca a percepção da criança e/ou dos seus pais em relação ao estado geral de saúde da criança (Drotar, 2014). Estudos que avaliaram a QV em jovens adultos que sofreram lesões por queimadura na infância, verificaram bons resultados gerais em termos de saúde, porém uma expressiva proporção desta população continuava a reportar dificuldades a nível do funcionamento físico e psicossocial (Baker et al., 2007; Meyer et al., 2007). Numa revisão sistemática recente, resultados semelhantes foram encontrados, verificando-se uma

tendência para a QV melhorar ao longo do tempo (Spronk, Legemate, Polinder, et al., 2018). Contudo, estes resultados estão dependentes da gravidade (Spronk, Legemate, Dokter, et al., 2018; Spronk, Legemate, Polinder, et al., 2018) e da localização da queimadura, sendo que as queimaduras faciais e das mãos estão associadas a uma QV mais pobre (Spronk, Legemate, Polinder, et al., 2018). Além disso, um estudo verificou que crianças em idade pré-escolar e do sexo feminino revelam uma melhor QV (Murphy et al., 2015). Aliás, jovens que sofreram uma queimadura durante a infância, reportam uma maior satisfação com a aparência e uma QV superior, comparativamente ao grupo de controlo, o que evidencia uma capacidade para lidar, a longo prazo, com algumas consequências da lesão (Pope et al., 2007). De facto, a literatura sugere que as mudanças na imagem corporal decorrente das cicatrizes provocadas por estas lesões, podem desencadear diversos desafios, mas que se encontram dependentes de fatores individuais, temporais e psicossociais (Henderson, 2006). Apesar deste conhecimento, é inquestionável que a insatisfação com a imagem corporal se associa a uma QV mais pobre (Fauerbach et al., 2000). Outra vulnerabilidade a que esta população está exposta é a do risco elevado de desenvolvimento de psicopatologia severa na idade adulta (Meyer et al., 2007), o que tem um impacto significativo na QV a longo-prazo (Pavoni et al., 2010; Spronk, Legemate, Dokter, et al., 2018). Nesta sequência, é importante que jovens adultos que sofreram queimaduras severas na infância sejam, precoce e regularmente monitorizados, de modo a prevenir o desenvolvimento de uma perturbação mental e promover a QV, através de intervenções devidamente responsivas às suas necessidades (Meyer et al., 2007). A maioria das dimensões da QV nesta população apresentam níveis semelhantes comparativamente aos de outras populações saudáveis, à exceção da dimensão emocional, que deverá ser um dos focos dessa intervenção (Landolt et al., 2002). Vários estudos corroboram esta necessidade, na medida em que jovens adultos que sofreram uma queimadura há 14 anos, relatam uma preocupação marcada relacionada com o suicídio e sentimentos de desesperança superiores, quando comparados à população em geral (Rosenberg et al., 2006), podendo ainda manifestar sintomatologia depressiva severa (Stoddard et al., 1992) contribuindo, conseqüentemente, para uma QV mais pobre (Landolt et al., 2009).

A idade aquando da lesão parece ser um preditor significativo de QV (Landolt et al., 2002). Todavia, há estudos que contrariam estes resultados, destacando como fortes preditores de QV, o tempo desde a ocorrência da queimadura e a existência de comorbidades associadas (Spronk, Legemate, Polinder, et al., 2018). Além disso, foi também verificado que boas relações familiares contribuem significativamente para uma melhor QV nestas crianças (Landolt et al., 2002) particularmente, existem associações entre a severidade da sintomatologia traumática dos pais e as dimensões cognitiva, emocional e física, da QV das crianças (Landolt et al., 2009). Deste modo, além da intervenção ser orientada para componentes emocionais, deve ainda ter em consideração fatores familiares (Landolt et al., 2002), físicos e psicossociais, tendo em vista a promoção da QV (Meyer et al., 2007;

Murphy et al., 2015; Spronk, Legemate, Polinder, et al., 2018), sobretudo em crianças com queimaduras mais graves, faciais ou nas mãos (Spronk, Legemate, Polinder, et al., 2018).

4 | CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA

Em suma, a adaptação ao trauma e a QV em crianças vítimas de lesões por queimadura são influenciadas por fatores individuais, temporais, familiares, psicossociais e específicos, relacionados com a queimadura (Landolt et al., 2002; Lernevall et al., 2021; Palmieri, 2016; Spronk, Legemate, Dokter, et al., 2018; Spronk, Legemate, Polinder, et al., 2018). Nesta sequência, são recomendadas intervenções orientadas para a criança e para a família, em particular, para os pais, uma vez que estes desempenham um papel de elevada relevância, nomeadamente após a alta hospitalar, pela necessidade de manutenção de cuidados posteriores (Spronk, Legemate, Polinder, et al., 2018). A intervenção para os pais deve, sobretudo, abarcar a promoção de estratégias de *coping* adaptativas e de expressão e regulação emocionais (Bosmans et al., 2015; Franck et al., 2015), e o *follow-up* deve ser realizado três meses após a alta hospitalar da criança (Franck et al., 2015). A recuperação funcional da criança, o regresso às aulas e o envolvimento em atividades sociais, devem ser o objetivo último da reabilitação (Herndon, 2012), mas implicam que durante esse processo seja dedicada uma especial atenção a questões relacionadas com a imagem corporal (Fauerbach et al., 2000; Spronk, Legemate, Polinder, et al., 2018) e a aspetos inerentes ao funcionamento psicossocial (Meyer et al., 2007; Murphy et al., 2015; Spronk, Legemate, Polinder, et al., 2018). A intervenção deve ter início desde a admissão no hospital, e durante os primeiros meses após a lesão deve focar-se na dimensão emocional das crianças, atendendo à elevada prevalência de morbilidade psicológica e de sintomatologia associada a stress pós-traumático neste momento temporal (Bakker et al., 2013; Hall et al., 2006; Stoddard et al., 1992; Young et al., 2012), procurando prevenir o desenvolvimento de psicopatologia severa (Meyer et al., 2007; Stoddard et al., 1992) e minimizar o risco de suicídio em fases mais avançadas do seu desenvolvimento (Rosenberg et al., 2006). Além disso, é importante que a intervenção seja realizada por uma equipa multidisciplinar que inclua, entre outros, cirurgiões, pediatras, enfermeiros, assistentes sociais e psicólogos, considerando que estas intervenções estão associadas a melhores resultados no tratamento das queimaduras pediátricas (Arceneaux & Meyer, 2009).

FONTES DE FINANCIAMENTO

Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P. (FCT), através de uma bolsa de doutoramento atribuída ao primeiro autor (SFRH/BD/148310/2019), com verbas do Orçamento de Estado do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, e com verbas do Fundo Social Europeu, a disponibilizar no âmbito do PORTUGAL 2020,

nomeadamente através do Programa Operacional Regional do Norte (NORTE 2020).

REFERÊNCIAS

ANDREWS, Nicole *et al.* Below the surface: Parents' views on the factors that influence treatment adherence in paediatric burn scar management — A qualitative study, **Burns**, v. 44, n. 3, p. 626–635, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 6 set. 2021.

ARCENEUX, Lisa L.; MEYER, Walter J. Treatments for common psychiatric conditions among children and adolescents during acute rehabilitation and reintegration phases of burn injury, **International Review of Psychiatry**, v. 21, n. 6, p. 549–558, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/>. Acesso em: 15 set. 2021.

BAKER, Christine P. *et al.* Physical and Psychologic Rehabilitation Outcomes for Young Adults Burned as Children, **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, v. 88, n. 12, Supplement 2, p. S57–S64, 2007. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 9 set. 2021.

BAKKER, Anne *et al.* Psychological consequences of pediatric burns from a child and family perspective: A review of the empirical literature, **Clinical Psychology Review**, v. 33, n. 3, p. 361–371, 2013. Disponível em: <https://elsevier.com/>. Acesso em: 1 set. 2021.

BARCELLOS, Luciana Gil *et al.* Características e evolução de pacientes queimados admitidos em unidade de terapia intensiva pediátrica, **Revista Brasileira de Terapia Intensiva**, v. 30, p. 333–337, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 6 set. 2021.

BOSMANS, Mark W. G. *et al.* Coping with burns: the role of coping self-efficacy in the recovery from traumatic stress following burn injuries, **Journal of Behavioral Medicine**, v. 38, n. 4, p. 642–651, 2015. Disponível em: <https://link.springer.com/>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRUSSELAERS, Nele; MONSTREY, Stan; VOGELAERS, Dirk. *et al.* Severe burn injury in europe: a systematic review of the incidence, etiology, morbidity, and mortality. **Critical Care**, v. 14, n. 5, p. R188, 2010. Disponível em: <https://ccforum.biomedcentral.com/>. Acesso em: 3 set. 2021.

DROTAR, Dennis. **Measuring Health-Related Quality of Life in Children and Adolescents: Implications for Research and Practice**. [s.l.]: Psychology Press, 2014.

DUKE, Janine M. *et al.* Mortality After Burn Injury in Children: A 33-year Population-Based Study, **Pediatrics**, v. 135, n. 4, p. e903–e910, 2015. Disponível em: <https://pediatrics.aappublications.org/>. Acesso em: 9 set. 2021.

EL HAMAOU, Y. *et al.* Depression in mothers of burned children, **Archives of Women's Mental Health**, v. 9, n. 3, p. 117–119, 2006. Disponível em: <https://link.springer.com/>. Acesso em: 9 set. 2021.

FAUERBACH, James A. *et al.* Effect of Early Body Image Dissatisfaction on Subsequent Psychological and Physical Adjustment After Disfiguring Injury, **Psychosomatic Medicine**, v. 62, n. 4, p. 576–582, 2000. Disponível em: <https://journals.lww.com/>. Acesso em: 15 set. 2021.

FRANCK, Linda S. *et al.* Predictors of parent post-traumatic stress symptoms after child hospitalization on general pediatric wards: A prospective cohort study, **International Journal of Nursing Studies**, v. 52, n. 1, p. 10–21, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 14 set. 2021.

GLOBAL BURDEN OF DISEASE PEDIATRICS COLLABORATION. Global and National Burden of Diseases and Injuries Among Children and Adolescents Between 1990 and 2013: Findings From the Global Burden of Disease 2013 Study, **JAMA Pediatrics**, v. 170, n. 3, p. 267–287, 2016. Disponível em: <https://jamanetwork.com/>. Acesso em 2 set. 2021.

HALL, Erin *et al.* Posttraumatic Stress Symptoms in Parents of Children with Acute Burns, **Journal of Pediatric Psychology**, v. 31, n. 4, p. 403–412, 2006. Disponível em: <https://academic.oup.com/>. Acesso em: 9 set. 2021.

HENDERSON, E.a. Are theories of altered body image applicable to patients with chronic wounds? **Journal of Wound Care**, v. 15, n. 2, p. 58–60, 2006. Disponível em: <https://www.magonlineibrary.com/>. Acesso em: 11 set. 2021.

HERNDON, David N. **Total Burn Care: Expert Consult**, [s.l.]: Elsevier Health Sciences, 2012.

LANDOLT, Markus A. *et al.* Brief Report: Quality of Life Is Impaired in Pediatric Burn Survivors with Posttraumatic Stress Disorder, **Journal of Pediatric Psychology**, v. 34, n. 1, p. 14–21, 2009. Disponível em: <https://academic.oup.com/>. Acesso em: 5 set. 2021.

LANDOLT, Markus A.; GRUBENMANN, Sandra; MEULI, Martin. Family Impact Greatest: Predictors of Quality of Life and Psychological Adjustment in Pediatric Burn Survivors, **The Journal of Trauma: Injury, Infection, and Critical Care**, v. 53, n. 6, p. 1146–1151, 2002. Disponível em: <https://journals.lww.com/>. Acesso em 2 set. 2021.

LAWRENCE, John W. *et al.* Comparing parent and child perceptions of stigmatizing behavior experienced by children with burn scars, **Body Image**, v. 8, n. 1, p. 70–73, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 1 set. 2021.

LERNEVALL, Lina S. T *et al.* Parents' lived experiences of parental needs for support at a burn centre, **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being**, v. 16, n. 1, p. 1855749, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/>. Acesso em: 17 set. 2021.

LIBER, J. M. *et al.* Coping style, personality and adolescent adjustment 10 years post-burn, **Burns**, v. 34, n. 6, p. 775–782, 2008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 5 set. 2021.

LUSZCZYNSKA, Aleksandra; BENIGHT, Charles C.; CIESLAK, Roman. Self-Efficacy and Health-Related Outcomes of Collective Trauma, **European Psychologist**, v. 14, n. 1, p. 51–62, 2009. Disponível em: <https://econtent.hogrefe.com/>. Acesso em: 5 set. 2021.

MEYER, Walter J. *et al.* Evaluating the Psychosocial Adjustment of 2- and 3-Year-Old Pediatric Burn Survivors, **Journal of Burn Care & Rehabilitation**, v. 21, n. 2, p. 179–184, 2000. Disponível em: <https://academic.oup.com/>. Acesso em: 1 set. 2021.

MEYER, Walter J. *et al.* Prevalence of Major Psychiatric Illness in Young Adults Who Were Burned as Children, **Psychosomatic Medicine**, v. 69, n. 4, p. 377–382, 2007. Disponível em: <https://journals.lww.com/>. Acesso em: 5 set. 2021.

MURPHY, Mary Elizabeth *et al.* Quality of Life of Young Adult Survivors of Pediatric Burns Using World Health Organization Disability Assessment Scale II and Burn Specific Health Scale-Brief: A Comparison, **Journal of Burn Care & Research**, v. 36, n. 5, p. 521–533, 2015. Disponível em: <https://academic.oup.com/>. Acesso em 9 set. 2021.

NORONHA, Delilah O.; FAUST, Jan. Identifying the Variables Impacting Post-Burn Psychological Adjustment: A Meta-Analysis, **Journal of Pediatric Psychology**, v. 32, n. 3, p. 380–391, 2007. Disponível em: <https://academic.oup.com/>. Acesso em: 1 set. 2021.

PALMIERI, Tina L. Pediatric Burn Resuscitation, **Critical Care Clinics**, v. 32, n. 4, p. 547–559, 2016. Disponível em: <https://academic.oup.com/>. Acesso em 8 set. 2021.

PAVONI, Vittorio *et al.* Outcome predictors and quality of life of severe burn patients admitted to intensive care unit, **Scandinavian Journal of Trauma, Resuscitation and Emergency Medicine**, v. 18, n. 1, p. 24, 2010. Disponível em: <https://sjtrem.biomedcentral.com/>. Acesso em: 1 set. 2021.

PECK, Michael D. Epidemiology of burns throughout the world. Part I: Distribution and risk factors, **Burns**, v. 37, n. 7, p. 1087–1100, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 3 set. 2021.

PHILLIPS, Claire; RUMSEY, Nichola. Considerations for the provision of psychosocial services for families following paediatric burn injury—A quantitative study, **Burns**, v. 34, n. 1, p. 56–62, 2008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 11 set. 2021.

PIAZZA-WAGGONER, Carrie *et al.* Preinjury Behavioral and Emotional Problems Among Pediatric Burn Patients, **Journal of Burn Care & Rehabilitation**, v. 26, n. 4, p. 371–378, 2005. Disponível em: <https://academic.oup.com/>. Acesso em: 6 set. 2021.

POPE, S. J. *et al.* Body image, mood and quality of life in young burn survivors, **Burns**, v. 33, n. 6, p. 747–755, 2007. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 3 set. 2021.

ROSENBERG, Laura *et al.* Assessing Potential Suicide Risk of Young Adults Burned as Children, **Journal of Burn Care & Research**, v. 27, n. 6, p. 779–785, 2006. Disponível em: <https://academic.oup.com/>. Acesso em: 16 set. 2021.

SANTOS, João V. *et al.* Burden of burns in Portugal, 2000–2013: A clinical and economic analysis of 26,447 hospitalisations, **Burns**, v. 42, n. 4, p. 891–900, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 5 set. 2021.

SHARMA, RameshKumar; PARASHAR, Atul, Special considerations in paediatric burn patients. **Indian Journal of Plastic Surgery**, v. 43, n. 3, p. 43, 2010. Disponível em: <https://www.thieme-connect.com/>. Acesso em: 6 set. 2021.

SHERIDAN, Robert L. *et al.* Long-term Outcome of Children Surviving Massive Burns, **JAMA**, v. 283, n. 1, p. 69–73, 2000. Disponível em: <https://jamanetwork.com/>. Acesso em: 8 set. 2021.

SPRONK, Inge; LEGEMATE, Catherine M.; POLINDER, Suzane *et al.* Health-related quality of life in children after burn injuries: A systematic review, **Journal of Trauma and Acute Care Surgery**, v. 85, n. 6, p. 1110–1118, 2018. Disponível em: <https://journals.lww.com/>. Acesso em: 15 set. 2021.

SPRONK, Inge; LEGEMATE, Catherine M.; DOKTER, Jan *et al.* Predictors of health-related quality of life after burn injuries: a systematic review, **Critical Care**, v. 22, n. 1, p. 160, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/>. Acesso em: 1 set. 2021.

STODDARD, Frederick J.; STROUD, Lisa; MURPHY, J Michael. Depression in Children After Recovery from Severe Burns, **Journal of Burn Care & Rehabilitation**, v. 13, n. 3, p. 340–347, 1992. Disponível em: <https://academic.oup.com/>. Acesso em: 10 set. 2021.

YOUNG, Alexandra C. De *et al.* Prevalence, comorbidity and course of trauma reactions in young burn-injured children, **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 53, n. 1, p. 56–63, 2012. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/>. Acesso em: 11 set. 2021.

YOUNG, R. C.; BURD, A. Paediatric upper limb contracture release following burn injury, **Burns**, v. 30, n. 7, p. 723–728, 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 5 set. 2021.

ADAPTAÇÃO EMOCIONAL E COGNITIVA NO CANCRO DA MAMA

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 20/09/2021

Marta Pereira

Centro de Investigação em Psicologia (CIPsi/
UM), Universidade do Minho, Escola de
Psicologia Braga, Portugal
ORCID: 0000-0001-7176-3775

Ana Cristina Bernardo

Universidade do Minho, Escola de Psicologia
Braga, Portugal
ORCID: 0000-0002-9849-981X

Ana Mónica Machado

Universidade do Minho, Escola de Psicologia
Braga, Portugal
ORCID: 0000-0003-0732-1571

M. Graça Pereira

Centro de Investigação em Psicologia (CIPsi),
Universidade do Minho, Escola de Psicologia
Braga Portugal
ORCID: 0000-0001-7987-2562

RESUMO: O diagnóstico de uma doença oncológica, mais especificamente, o cancro da mama está associado a prevalência de depressão e ansiedade nos pacientes. Estes quadros clínicos podem ocorrer em qualquer fase da doença, sendo mais prevalentes no início e no final devido a uma maior sobrecarga sintomática. A trajetória da doença e a quimioterapia (um dos tratamentos mais comuns e temidos pelos pacientes) acarretam implicações ao nível

das funções executivas, nomeadamente, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. Estas alterações cognitivas ocorrem devido a transformações biológicas do curso da doença e a alterações hormonais. Mais concretamente, mulheres submetidas a este tratamento apresentam um declínio cognitivo ao nível da memória de trabalho, atenção, velocidade de processamento e memória verbal e visual, que se mantém após a finalização do tratamento. O Modelo Transacional de *Stress* e *Coping* de Lazarus e Folkman permite compreender a adaptação à doença destes pacientes, uma vez que a doença oncológica corresponde a um *stressor* significativo com repercussões ao nível da qualidade de vida. Assim, e de acordo com os resultados documentados na literatura, as intervenções devem focar-se na ansiedade, depressão e estimulação cognitiva, tanto antes como durante o tratamento de quimioterapia em pacientes com cancro da mama.

PALAVRAS-CHAVE: Depressão, Ansiedade, Cancro da mama, Memória de trabalho, Flexibilidade cognitiva.

EMOCIONAL AND COGNITIVE ADAPTATION IN BREAST CANCER

ABSTRACT: The diagnosis of an oncological disease, more specifically, breast cancer is associated with the prevalence of depression and anxiety in patients. These symptoms may occur at any stage of the disease, being more prevalent at the beginning and at the end due to a greater symptomatic burden. The trajectory of the disease and chemotherapy (one of the most common and feared treatments by patients)

entail implications at the level of executive functions, namely working memory and shifting. These cognitive changes occur due to biological transformations of the course of the disease and hormonal changes. More specifically, women undergoing this treatment show a cognitive decline in working memory, attention, processing speed and verbal and visual memory, which continues after the end of treatment. Lazarus and Folkman's Transactional Model of Stress and Coping allows understanding the adaptation to the disease of these patients, since the cancer disease is a significant stressor with repercussions on quality of life. Therefore, and according to the literature, interventions should focus on anxiety, depression and cognitive stimulation both before and during chemotherapy treatment in breast cancer patients.

KEYWORDS: Depression, Anxiety, Breast cancer, Working memory, Shifting.

1 | INTRODUÇÃO

O cancro da mama é o tipo de cancro mais comum entre as mulheres a nível europeu, e pela mortalidade e morbilidade associadas corresponde a um problema de saúde pública (Ferlay et al., 2018). Na Europa, a incidência desta patologia diminuiu ao longo dos anos, possivelmente, devido a diagnósticos e a tratamentos mais precoces e eficazes (Ferlay et al., 2018). Deste modo, tem-se verificado um aumento da esperança média de vida nos doentes com cancro da mama (Mierzynska et al., 2020). A trajetória desta doença e o próprio tratamento de quimioterapia, acarretam múltiplos desafios que impactam significativamente a vida dos pacientes a nível individual, social e profissional (Cardoso et al., 2019). Para além disso, a quimioterapia representa um dos momentos mais temidos pelos pacientes (Singer et al., 2015). Nesta sequência, o diagnóstico de doença oncológica pode aumentar a probabilidade de, a curto e longo prazo, os doentes desenvolverem *distress* psicológico, mais especificamente, sintomatologia ansiosa e depressiva (Knowles et al., 2020), e mesmo alterações cognitivas, mais concretamente na memória de trabalho e na flexibilidade cognitiva (Bernstein et al., 2017), contribuindo negativamente para o processo de adaptação destes pacientes à doença (Desjardins et al., 2017; Valentine, 2015). O Modelo Transacional de *Stress* e *Coping* de Lazarus e Folkman (1984, 1987) permite determinar fatores que podem estar associados ao processo de adaptação à doença em mulheres com cancro da mama.

2 | MODELO TRANSACIONAL DE STRESS E COPING

O Modelo Transacional de *Stress* e *Coping* de Lazarus e Folkman (1984, 1987) permite determinar fatores que podem estar associados à qualidade de vida e ajustamento à doença das mulheres com cancro da mama. De acordo com esta teoria, existe uma constante avaliação por parte dos indivíduos relativamente aos estímulos existentes no seu ambiente. Este processo de avaliação produz alterações fisiológicas e emocionais a curto prazo que se prolongam no tempo, podendo afetar a adaptação à doença. Primeiramente, os estímulos são avaliados como stressantes (avaliação primária), e posteriormente são

ponderados os recursos disponíveis para diminuir o impacto desses *stressores* (avaliação secundária). Estas avaliações cognitivas são condicionadas por fatores antecedentes (e.g., intensidade, duração, ambiguidade, controlo e previsibilidade do evento, crenças de controlo pessoal e de controlo situacional, e características de personalidade). As avaliações primárias e secundárias interagem entre si considerando o grau de *stress* e a qualidade e força da reação emocional ao *stressor*.

Após esta avaliação, numa tentativa de lidar com o estímulo ameaçador, são mobilizadas estratégias de *coping*, tanto focadas nas emoções como no problema, lidando com as emoções e *stress* percebido despoletados pelo *stressor*, respetivamente (Lazarus, 1999). Estas estratégias impactam os resultados imediatos, podendo afetar os resultados de saúde (resultados a longo prazo), tais como a qualidade de vida (Lazarus, 1999). Este quadro concetual tem sido amplamente estudado (Folkman, 1997, 2008;) e adaptado em vários momentos e a diversas doenças crónicas (Kristofferzon et al., 2018; Park et al., 2018).

Considerando o impacto do cancro da mama, este é considerado como o estímulo ameaçador/*stressor* (Erickson & Steiner, 2000). Em resposta a este *stressor*, os indivíduos podem desenvolver sintomatologia ansiosa e/ou depressiva, desencadeando respostas adaptativas ou desadaptativas, dependendo do nível ansiedade (Valentine, 2015). Para além disso, em resposta ao *stress*, os indivíduos desenvolvem alterações cognitivas ao nível da memória de trabalho e flexibilidade cognitiva.

3 | ANSIEDADE E DEPRESSÃO

Um diagnóstico de cancro corresponde a um *stressor* que impacta significativamente a vida dos doentes (Erickson & Steiner, 2000). Em resposta a este *stressor* os pacientes podem desenvolver sintomatologia ansiosa (Greer et al., 2015), o que pode facilitar, paradoxalmente, a adesão aos tratamentos médicos, a procura de apoio, e consequentemente o processo de adaptação à doença (Valentine, 2015). Porém, níveis elevados de ansiedade impactam o funcionamento normal do indivíduo (Valentine, 2015). A ansiedade em pacientes oncológicos pode surgir em conjunto com outras perturbações relacionadas com preocupação, reações de pânico ou depressão (Kreitler, 2019). A sintomatologia depressiva pode ocorrer em qualquer fase da doença, sendo mais prevalente no início e no fim da mesma, onde existe uma maior sobrecarga sintomática (Fitzgerald et al., 2015). A ansiedade e a depressão correspondem, assim, a respostas frequentes em contexto oncológico, constituindo uma das formas mais comuns de *distress* (Niedzwiedz et al., 2019). A probabilidade de desenvolvimento de *distress* psicológico, depressão e ansiedade aumenta significativamente com a presença de uma doença crónica, afetando a qualidade de vida dos pacientes e o controlo sob a doença (Knowles et al., 2020). Além disso, em pacientes diagnosticados com cancro da mama, quadros de depressão e

ansiedade têm implicações na carga económica a nível dos cuidados de saúde (Sun et al., 2018).

A realização da quimioterapia é pautada por medos e receios intensos (Singer et al., 2015), que se traduz num aumento da sintomatologia ansiosa (Schneider et al., 2016). De facto, a incerteza e a gestão dos efeitos colaterais inerentes a este tratamento (Zhang et al., 2018), a perda de confiança e a falta de informação (Schreier & Williams, 2004) parecem precipitar o desenvolvimento de ansiedade (Puigpinós-Riera et al., 2018). Assim, a sintomatologia depressiva e ansiosa pode estar relacionada com a avaliação cognitiva (Levkovich et al., 2015), nomeadamente, a perceção da doença (Bárez et al., 2009). Esta pode desempenhar um papel determinante na ansiedade e depressão nestas mulheres (Kus et al., 2017), podendo a par do *coping*, ser um preditor importante da ansiedade e depressão (6 meses após o diagnóstico) (McCorry et al., 2013).

A literatura indica a prevalência da ansiedade e depressão em sobreviventes de cancro da mama, sobretudo nos primeiros três anos após o diagnóstico (Carreira et al., 2019). Após a realização dos tratamentos (e.g., cirurgia, quimioterapia e radioterapia) os pacientes confrontam-se com limitações resultantes dos efeitos tardios dos mesmos (Cardoso et al., 2019). Durante esta etapa, acresce o receio de uma potencial recidiva, uma vez que a monitorização do funcionamento físico e psicológico diminui (Cardoso et al., 2019).

4 | MEMÓRIA DE TRABALHO E FLEXIBILIDADE COGNITIVA

As funções executivas (e.g., flexibilidade cognitiva, planeamento, memória de trabalho, atenção e resolução de problemas) são fundamentais para a saúde física e mental, aprendizagem, e desenvolvimento cognitivo, social e psicológico (Diamond, 2013).

A memória de trabalho corresponde a um sistema cognitivo que armazena brevemente informações num estado acessível para ser utilizado em tarefas mentais complexas (Baddeley, 2001). Esta revela ser uma competência primordial para a autoeficácia e desenvolvimento de estratégias de *coping* essenciais ao processo de adaptação à doença (Desjardins et al., 2017).

A flexibilidade cognitiva ou “*shifting*” refere-se à habilidade de alternância entre diferentes perspetivas, tarefas ou estratégias mentais e requer, entre outras funções, controlo inibitório e memória de trabalho (Diamond, 2013), possibilitando um ajustamento do comportamento face às mudanças que ocorrem no ambiente (Diamond, 2013).

Tanto a flexibilidade cognitiva como a memória de trabalho associam-se positivamente a resultados favoráveis ao longo do ciclo de vida (Diamond, 2013; Rudnik et al., 2019). No entanto, condições específicas de doença crónica (e.g., doença pulmonar obstrutiva crónica, diabetes e insuficiência renal) podem interferir com estas funções cognitivas (e.g., Cleutjens et al., 2017; González-Garrido et al., 2019; Morley, 2017), com consequências

relativamente ao curso da doença e qualidade de vida do paciente (Jung et al., 2013).

As queixas cognitivas são frequentes no cancro da mama (Lange et al., 2019) com impacto na vida dos doentes (Lange & Joly, 2017). De facto, muitas pacientes submetidas a quimioterapia, apresentam alterações no perfil cognitivo (Bernstein et al., 2017), variando em função da reserva cognitiva (Vance et al., 2017). Tais alterações (i.e., *chemo-fog*, *chemobrain* ou *cancer-related cognitive impairment*) têm implicações no *distress* psicológico (Ando-Tanabe et al., 2012) e na qualidade de vida (Argyriou et al., 2011). Estas alterações cognitivas, durante o tratamento de quimioterapia, podem ocorrer devido a transformações biológicas das vias pró-inflamatórias das citocinas (Vitali et al., 2017), e alterações a nível hormonais (e.g., estrogénio) (Conroy et al., 2013). Em mulheres submetidas a quimioterapia ocorre um declínio cognitivo ao nível da memória de trabalho, atenção, velocidade de processamento, memória verbal e visual (Bernstein et al., 2017). Apesar desta associação, as alterações cognitivas podem ser prévias à quimioterapia (Dijkshoorn et al., 2021), devido a vários fatores: 1) libertação de citocinas no organismo (Kesler et al., 2017); 2) efeitos secundários da cirurgia ou da anestesia (Menning et al., 2015); 3) *stress* decorrente do diagnóstico (Kesler et al., 2017); 4) comorbilidades pré-existentes (Menning et al., 2015); 5) alterações ao nível do estrogénio - neuroprotetor no cérebro (Dijkshoorn et al., 2021).

Após a finalização da quimioterapia, estas alterações cognitivas ao nível da memória a curto e longo prazo, atenção, velocidade de processamento, linguagem e função executiva, resultantes da diminuição da autoconfiança e do impacto na vida social e profissional das pacientes, podem ser mais fortemente percecionadas pelas mesmas (Von Ah et al., 2013). Adicionalmente, a hormonoterapia, normalmente administrada nos 5 a 10 anos seguintes, pode ter repercussões no funcionamento cognitivo, interferindo com os níveis de estrogénio (Bakoyiannis et al., 2015).

5 | CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA

Intervenções direccionadas para a ansiedade e depressão em mulheres diagnosticadas com cancro da mama (Schell et al., 2019), apresentam efeitos positivos no funcionamento psicossocial a longo prazo (Stagl et al., 2015). Não obstante, as intervenções realizadas devem sempre ajustar-se à trajetória da doença, aos seus desafios e às características da personalidade e necessidades a nível emocional de cada paciente (Sanchez et al., 2019).

Como previamente ao tratamento de quimioterapia existe um comprometimento cognitivo (Dijkshoorn et al., 2021), torna-se fundamental intervir nesta área antes do tratamento. A evidência corrobora a eficácia e contribuição da estimulação cognitiva em mulheres com cancro da mama através de técnicas de treino/reabilitação cognitiva (Bray et al., 2017), relaxamento/meditação, exercício físico (Witlox et al., 2019), e cognitivo-comportamentais (e.g., estratégias compensatórias) (Ferguson et al., 2010).

FONTES DE FINANCIAMENTO

Este estudo foi realizado no Centro de Investigação em Psicologia (CIPsi/UM), Escola de Psicologia, Universidade do Minho, apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) através do Orçamento de Estado Português (UIDB/01662/2020). Marta Pereira foi financiada pelo Doutoramento (SFRH/BD/137321/2018) da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT; Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P.), financiado com verbas do Orçamento de Estado do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e com verbas do Fundo Social Europeu, a disponibilizar no âmbito do PORTUGAL 2020, nomeadamente através do Programa Operacional Regional Norte (NORTE 2020).

REFERÊNCIAS

- ANDO-TANABE, Noriko; IWAMITSU, Yumi; KURANAMI, Masaru, *et al.* Cognitive function in women with breast cancer receiving adjuvant chemotherapy and healthy controls. **Breast Cancer**, v. 21, n. 4, p. 453–462, 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- ARGYRIOU, Andreas A.; ASSIMAKOPOULOS, Konstantinos; ICONOMOU, Gregoris, *et al.* Either Called “Chemobrain” or “Chemofog,” the Long-Term Chemotherapy-Induced Cognitive Decline in Cancer Survivors Is Real. **Journal of Pain and Symptom Management**, v. 41, n. 1, p. 126–139, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- BADDELEY, Alan D. Is working memory still working? **American Psychologist**, v. 56, n. 11, p. 851–864, 2001. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/>. Acesso em: 3 set. 2021.
- BAKOYIANNIS, Ioannis; TSIGKA, Eleousa-Alexandra; PERREA, Despina; *et al.* The Impact of Endocrine Therapy on Cognitive Functions of Breast Cancer Patients: A Systematic Review. **Clinical Drug Investigation**, v. 36, n. 2, p. 109–118, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/>. Acesso em: 2 set. 2021.
- BÁREZ, Milagros; BLASCO, Tomas; FERNÁNDEZ-CASTRO, Jordi, *et al.* Perceived control and psychological distress in women with breast cancer: a longitudinal study. **Journal of Behavioral Medicine**, v. 32, n. 2, p. 187, 2008. Disponível em: <https://link.springer.com/>. Acesso em: 4 set. 2021.
- BERNSTEIN, Lori J.; MCCREATH, Graham A.; KOMEYLIAN, Zahra, *et al.* Cognitive impairment in breast cancer survivors treated with chemotherapy depends on control group type and cognitive domains assessed: A multilevel meta-analysis. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, v. 83, p. 417–428, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 10 set. 2021.
- BRAY, Victoria J.; DHILLON, Haryana M.; BELL, Melanie L. *et al.* Evaluation of a Web-Based Cognitive Rehabilitation Program in Cancer Survivors Reporting Cognitive Symptoms After Chemotherapy. **Journal of Clinical Oncology**, v. 35, n. 2, p. 217–225, 2017. Disponível em: <https://ascopubs.org/>. Acesso em: 6 set. 2021.
- CARDOSO, F.; KYRIAKIDES, S.; OHNO, S. *et al.* Early breast cancer: ESMO. Clinical Practice Guidelines for diagnosis, treatment and follow-up. **Annals of Oncology**, v. 30, n. 10, p. 1674, 2019. (Incidence and mortality of nasopharyngeal carcinoma). Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em 4 ago. 2021.

CARREIRA, Helena; WILLIAMS, Rachael; FUNSTON, Garth, *et al.* Risk of anxiety and depression in breast cancer survivors compared to women who have never had cancer: A population-based cohort study in the United Kingdom. **Journal of Clinical Oncology**, v. 37, n. 15_suppl, p. 1564–1564, 2019. Disponível em: <https://ascopubs.org/>. Acesso em 20 ago. 2021.

CLEUTJENS, Fiona A H M; SPRUIT, Martijn A; PONDS, Rudolf W H M. *et al.* Cognitive impairment and clinical characteristics in patients with chronic obstructive pulmonary disease. **Chronic Respiratory Disease**, v. 15, n. 2, p. 91–102, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/>. Acesso em: 7 set. 2021.

CONROY, Susan K.; MCDONALD, Brenna C.; AHLES, Tim A. *et al.* Chemotherapy-induced amenorrhea: a prospective study of brain activation changes and neurocognitive correlates. **Brain Imaging and Behavior**, v. 7, n. 4, p. 491–500, 2013. Disponível em: <https://link.springer.com/>. Acesso em: 8 set. 2021.

DESJARDINS, Leandra; THIGPEN, Jennifer C.; KOBRITZ, Molly, *et al.* Parent reports of children's working memory, coping, and emotional/behavioral adjustment in pediatric brain tumor patients: A pilot study. **Child Neuropsychology**, v. 24, n. 7, p. 959–974, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/>. Acesso em: 5 set. 2021.

DIAMOND, Adele. Executive Functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, n. 1, p. 135–168, 2013. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/>. Acesso em: 1 set. 2021.

DIJKSHOORN, Aicha B. C.; STRALEN, Haïke E. van; SLOOTS, Maurits, *et al.* Prevalence of cognitive impairment and change in patients with breast cancer: A systematic review of longitudinal studies. **Psycho-Oncology**, v. 30, n. 5, p. 635–648, 2021. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

ERICKSON, Sarah J.; STEINER, Hans. Trauma Spectrum Adaptation: Somatic Symptoms in Long-Term Pediatric Cancer Survivors. **Psychosomatics**, v. 41, n. 4, p. 339–346, 2000. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 6 set. 2021.

FERGUSON, Robert J.; MCDONALD, Brenna C.; ROCQUE, Michael A. *et al.* Development of CBT for chemotherapy-related cognitive change: results of a waitlist control trial. **Psycho-Oncology**, v. 21, n. 2, p. 176–186, 2012. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/>. Acesso em: 30 ago. 2021.

FERLAY, J.; STELIAROVA-FOUCHER, E.; LORTET-TIEULENT, J. *et al.* Cancer incidence and mortality patterns in Europe: Estimates for 40 countries in 2012. **European Journal of Cancer**, v. 49, n. 6, p. 1374–1403, 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 4 ago. 2021.

FITZGERALD, P.; MILLER, K.; LI, M. *et al.* Depressive disorders: chapter 3. psycho-oncology. **New York: Oxford University Press**, 2015.

FOLKMAN, Susan. Positive psychological states and coping with severe stress. **Social Science & Medicine**, v. 45, n. 8, p. 1207–1221, 1997. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 8 set. 2021.

FOLKMAN, Susan. The case for positive emotions in the stress process. **Anxiety, Stress, & Coping**, v. 21, n. 1, p. 3–14, 2008. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/>. Acesso em: 1 set. 2021.

GONZÁLEZ-GARRIDO, Andrés A.; GALLARDO-MORENO, Geisa B.; GÓMEZ-VELÁZQUEZ, Fabiola R. Type 1 diabetes and working memory processing of emotional faces. **Behavioural Brain Research**, v. 363, p. 173–181, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 4 set. 2021.

GREER, Joseph.; A., MACDONALD, James.; TRAEGER, Lara. Anxiety disorders: chapter 39. **Oxford University Press**, 2015.

JUNG, San; LEE, Young-Ki; CHOI, Sun Ryoung, et al. Relationship between Cognitive Impairment and Depression in Dialysis Patients. **Yonsei Medical Journal**, v. 54, n. 6, p. 1447–1453, 2013. Disponível em: <https://eymj.org/>. Acesso em: 4 set. 2021.

KESLER, Shelli R.; ADAMS, Marjorie; PACKER, Melissa, *et al.* Disrupted brain network functional dynamics and hyper-correlation of structural and functional connectome topology in patients with breast cancer prior to treatment. **Brain and Behavior**, v. 7, n. 3, p. e00643, 2017. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/>. Acesso em: 9 ago. 2021.

KNOWLES, Simon R; APPUTHURAI, Pragalathan; O'BRIEN, Casey L. *et al.* Exploring the relationships between illness perceptions, self-efficacy, coping strategies, psychological distress and quality of life in a cohort of adults with diabetes mellitus. **Psychology, Health & Medicine**, v. 25, n. 2, p. 214–228, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/>. Acesso em: 6 set. 2021.

KREITLER, Shulamith. **Psycho-oncology for the clinician: the patient behind the disease**. [s.l.]: Springer, 2019.

KRISTOFFERZON, Marja-Leena; ENGSTRÖM, Maria; NILSSON, Annika. Coping mediates the relationship between sense of coherence and mental quality of life in patients with chronic illness: a cross-sectional study. **Quality of Life Research**, v. 27, n. 7, p. 1855–1863, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

KUS, Tulay; AKTAS, Gokmen; EKICI, Hatice, *et al.* Illness perception is a strong parameter on anxiety and depression scores in early-stage breast cancer survivors: a single-center cross-sectional study of Turkish patients. **Supportive Care in Cancer**, v. 25, n. 11, p. 3347–3355, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/>. Acesso em 30 ago. 2021.

LANGE, Marie; JOLY, Florence. How to Identify and Manage Cognitive Dysfunction After Breast Cancer Treatment. **Journal of Oncology Practice**, 2017. Disponível em: <https://ascopubs.org/>. Acesso em 10 ago. 2021.

LANGE, M.; JOLY, F.; VARDY, J. *et al.* Cancer-related cognitive impairment: an update on state of the art, detection, and management strategies in cancer survivors. **Annals of Oncology**, v. 30, n. 12, p. 1925–1940, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em 2 set. 2021.

LAZARUS, Richard. S. A new synthesis: stress and emotion. **New York. Springer Publishing Company. Revised may**, v. 4, p. 2006, 1999.

LAZARUS, Richard. S.; FOLKMAN, Susan, Transactional theory and research on emotions and coping. **European Journal of Personality**, v. 1, n. 3, Spec Issue), p. 141–169, 1987. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/>. Acesso em: 6 set. 2021.

LAZARUS, Richard S.; FOLKMAN, Susan K. **Stress, Appraisal, and Coping**. [s.l.]: Springer Publishing Company, 1984.

LEVKOVICH, Inbar, *et al*, Cancer-related fatigue and depression in breast cancer patients postchemotherapy: Different associations with optimism and stress appraisals, **Palliative & Supportive Care**, v. 13, n. 5, p. 1141–1151, 2015. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>. Acesso em 2 set. 2021.

MCCORRY, Noleen K. *et al*, Illness perception clusters at diagnosis predict psychological distress among women with breast cancer at 6 months post diagnosis, **Psycho-Oncology**, v. 22, n. 3, p. 692–698, 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>. Acesso em 20 ago. 2021

MENNING, Sanne, *et al*, Multimodal MRI and cognitive function in patients with breast cancer prior to adjuvant treatment — The role of fatigue, **NeuroImage: Clinical**, v. 7, p. 547–554, 2015. patient-reported outcomes, and multimodal magnetic resonance imaging (MRI) Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>. Acesso em: 5 set. 2021.

MIERZYNSKA, Justyna; TAYE, Mekdes; PE, Madeline, *et al*. Reference values for the EORTC QLQ-C30 in early and metastatic breast cancer. **European Journal of Cancer**, v. 125, p. 69–82, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em 3 ago. 2021.

NIEDZWIEDZ, Claire L. *et al*, Depression and anxiety among people living with and beyond cancer: a growing clinical and research priority, **BMC Cancer**, v. 19, n. 1, p. 943, 2019. Disponível em: <https://bmccancer.biomedcentral.com/> . Acesso em 5 ago. 2021.

PARK, Minsun, *et al*, Pathways of the relationships among eating behavior, stress, and coping in adults with type 2 diabetes: A cross-sectional study, **Appetite**, v. 131, p. 84–93, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>. Acesso em: 7 ago. 2021.

PUIGPINÓS-RIERA, R. *et al*, Anxiety and depression in women with breast cancer: Social and clinical determinants and influence of the social network and social support (DAMA cohort), **Cancer Epidemiology**, v. 55, p. 123–129, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>. Acesso em: 8 ago. 2021.

RUDNIK, Agata, *et al*, The importance of cognitive flexibility and flexibility in coping with stress for the quality of life in inflammatory bowel disease patients during biological therapy. A preliminary report, **Przegląd Gastroenterologiczny**, v. 14, n. 2, p. 121–128, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>. Acesso em: 11 set. 2021.

SANCHEZ, Leticia; FERNANDEZ, Nelida; CALLE, Angela P. *et al*. Long-term treatment for emotional distress in women with breast cancer. **European Journal of Oncology Nursing**, v. 42, p. 126–133, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em 1 set. 2021.

SCHELL, Lisa K. *et al*, Mindfulness-based stress reduction for women diagnosed with breast cancer, **The Cochrane Database of Systematic Reviews**, v. 3, p. CD011518, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>. Acesso em: 1 set. 2021.

SCHNEIDER, Rainer, There Is Something in the Air: Testing the Efficacy of a new Olfactory Stress Relief Method (AromaStick®), **Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress**, v. 32, n. 4, p. 411–426, 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>. Acesso em: 27 ago. 2021.

SCHREIER, Ann M.; WILLIAMS, Susan A. Anxiety and quality of life of women who receive radiation or chemotherapy for breast cancer, **Oncology Nursing Forum**, v. 31, n. 1, p. 127–130, 2004. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>. Acesso em: 3 set. 2021.

SINGER, Susanne, *et al*, Breast Cancer Patients' Fear of Treatment: Results from the Multicenter Longitudinal Study BRENDA II, **Breast Care**, v. 10, n. 2, p. 95–100, 2015. Disponível em: <https://www.karger.com/>. Acesso em: 29 ago. 2021.

STAGL, Jamie M. *et al*, Long-term psychological benefits of cognitive-behavioral stress management for women with breast cancer: 11-year follow-up of a randomized controlled trial, **Cancer**, v. 121, n. 11, p. 1873–1881, 2015. 11 years Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SUN, Li *et al*, Global treatment costs of breast cancer by stage: A systematic review, **PLoS ONE**, v. 13, n. 11, p. e0207993, 2018. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/>. Acesso em: 2 ago. 2021.

VALENTINE, Alan D., **Anxiety Disorders**, [s.l.]: Oxford University Press, [s.d.]. Disponível em: <https://oxfordmedicine.com/>. Acesso em: 7 set. 2021.

VANCE, David E. *et al*, Interventions for Cognitive Deficits in Breast Cancer Survivors Treated With Chemotherapy, **Cancer Nursing**, v. 40, n. 1, p. E11–E27, 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>. Acesso em: 2 ago. 2021.

VITALI, Milena, *et al*, Cognitive impairment and chemotherapy: a brief overview, **Critical Reviews in Oncology/Hematology**, v. 118, p. 7–14, 2017. Disponível em: <https://moh-it.pure.elsevier.com/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

VON AH, Diane *et al*, Impact of perceived cognitive impairment in breast cancer survivors, **European Journal of Oncology Nursing: The Official Journal of European Oncology Nursing Society**, v. 17, n. 2, p. 236–241, 2013. Disponível em <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>. Acesso em: 10 set. 2021.

WITLOX, Lenja, *et al*, Effect of physical exercise on cognitive function and brain measures after chemotherapy in patients with breast cancer (PAM study): protocol of a randomised controlled trial, **BMJ Open**, v. 9, n. 6, p. e028117, 2019. Disponível em: <https://pure.uva.nl/>. Acesso em: 7 set. 2021.

ZHANG, Jiayuan, *et al*, Longitudinal Trends in Anxiety, Depression, and Quality of Life During Different Intermittent Periods of Adjuvant Breast Cancer Chemotherapy, **Cancer Nursing**, v. 41, n. 1, p. 62–68, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>. Acesso em: 10 set. 2021.

ASPECTOS ÉTICO-NORMATIVOS E A QUESTÃO ÉTICO-POLÍTICA EM RELATO DOCUMENTAL DE PESQUISA NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 06/09/2021.

Antonio Renan Maia Lima

Graduado em Psicologia pela Universidade católica Dom Bosco Campo Grande –MS
<http://lattes.cnpq.br/8205257955027548>

Márcio Luis Costa

Professor do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande –MS
<http://lattes.cnpq.br/4945928248081303>

RESUMO: O presente texto expõe os resultados de uma pesquisa que buscou investigar nas Dissertações de mestrado, as questões ético-políticas e histórico-sociais explícitas e/ou implícitas nos aspectos ético-normativos das pesquisas e de sua avaliação ética pelo Sistema CEP/CONEP. Tomou-se como fonte bibliográfica o Banco de Dissertações do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Psicologia da UCDB. O trabalho de seleção do material seguiu os seguintes critérios: relatos de pesquisa defendidos de 2009 a 2014; pesquisas com seres humanos; Pesquisas que afirmam textualmente haver operado com o método qualitativo; Não ter sido colocada em análise na pesquisa anterior, do ciclo 14/15. Por fim, selecionou-se 10 dissertações que correspondiam aos critérios e com este corpus textual seguiu-se a análise, orientada pela estratégia da Análise de

Conteúdo. Nos resultados, pôde-se constatar a pouca atenção ou espaço dado a discussão e apresentação dos riscos e benefícios da pesquisa, bem como da devolutiva. Este dado, converge com resultados obtidos em pesquisa anterior, tendo sido algo recorrente em ambos. Indicia-se com isso uma postura irreflexiva do pesquisador acerca das consequências de sua pesquisa com relação aos participantes, tanto devido a um posicionamento temeroso com relação a descrição e discussão desses riscos e benefícios da pesquisa, devido a crença de que isso de alguma forma possa prejudicar sua avaliação ética; quanto a um aceite irreflexivo da linguagem corriqueira no âmbito da pesquisa, ou seja, a adoção de jargões da linguagem científica, que acabam por esconder ou não propiciam a reflexão ética. Destaca-se ainda a estratégia de resolução do compromisso ético através da sua comparação às pesquisas biomédicas, sendo portanto ética ao passo de não serem pesquisas invasivas (biologicamente) ou manipuladoras (biologicamente). Esse resultado abre espaço para a discussão acerca do movimento de construção dos comitês de ética em pesquisa próprios das ciências humanas e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Ética; Pós-Graduação; Psicologia.

ABSTRACT: This text presents the results of a research that sought to investigate, in the Master's Dissertations, the explicit and/or implicit ethical-political and historical-social issues in the ethical-normative aspects of research and its ethical evaluation by the CEP/CONEP System. The bibliographic source used was the

Dissertation Bank of the Masters and Doctoral Graduate Program in Psychology at UCDB. The material selection work followed the following criteria: research reports defended from 2009 to 2014; research with human beings; Researches that claim textually to have operated with the qualitative method; Not having been analyzed in the previous survey, from the 14/15 cycle. Finally, 10 dissertations that matched the criteria were selected and with this textual corpus, the analysis was followed, guided by the Content Analysis strategy. In the results, it was possible to observe the little attention or space given to the discussion and presentation of the risks and benefits of the research, as well as the feedback. This data converges with results obtained in previous research, having been something recurrent in both. This indicates an unreflective position of the researcher about the consequences of his research in relation to the participants, both due to a fearful position regarding the description and discussion of these risks and benefits of the research, due to the belief that this can somehow undermine your ethical judgment; as for an unreflective acceptance of common language in the scope of research, that is, the adoption of jargons from scientific language, which end up hiding or not propitiating ethical reflection. The strategy for resolving the ethical commitment is also highlighted by comparing it to biomedical research, which is therefore ethical while not being invasive (biologically) or manipulative (biologically) research. This result opens up space for discussion about the movement of construction of research ethics committees in the human and social sciences.

KEYWORDS: Ethics; Postgraduate studies; Psychology.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A pesquisa da qual este artigo é fruto se insere em um projeto maior, que tinha como escopo investigar a História Social da Produção do conhecimento científico em Psicologia Social contidos nos relatos documentais de pesquisa, nos pareceres consubstanciais de avaliação ética de pesquisa com seres humanos e nos relatos da memória oral de pesquisadores e participantes de pesquisas realizadas no âmbito de Programas de Pós-graduação Estrito Senso em Psicologia. Por meio deste, se almeja elucidar o que está sendo escrito em termos de História Social da produção científica em Psicologia Social, construída pela prática de pesquisadores e suas pesquisas no âmbito de Programa de Pós-graduação Estrito Senso em Psicologia, tanto nos documentos como na memória viva de pesquisadores e participantes.

Como o intuito de desenvolver parte desse projeto, buscou-se investigar nos relatos de pesquisa defendidos como Dissertações de mestrado, as questões ético-políticas e histórico-sociais explícitas e/ou implícitas nos aspectos ético-normativos da pesquisa e de sua avaliação ética pelo parecer consubstanciado do Sistema CEP/CONEP. Partindo deste objetivo, pretende-se mostrar o que está sendo documentalmente relatado nas dissertações de Mestrado e nos pareceres consubstanciados sobre os compromissos éticos, políticos e histórico-sociais das práticas em Pesquisa no âmbito da Pós-graduação em Psicologia e de

sua avaliação e aprovação ético-normativa. Na consecução deste objetivo, tomou-se como fonte bibliográfica o Banco de Dissertações do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Psicologia da UCDB.

As atividades de pesquisa tiveram início em meados de agosto de 2015, dando continuidade a pesquisa empreendida no ciclo anterior 2014/15a. Valeu-se desta estratégia de continuidade em virtude da importância do tema na formação de novos pesquisadores e daqueles que estão ainda em processo de desenvolvimento de suas pesquisas, além da grande quantidade de material ainda disponível para análise. Assim, resolveu-se por continuar a pesquisa para que se pudesse apurar melhor a quantidade de dados disponíveis e refinar os resultados obtidos para apresentá-los com mais profundidade e completude.

Com essa pesquisa, tem-se a oportunidade de retroalimentar a Formação dos Programas de Pós-graduação Estrito Senso em Psicologia com discussões e indícios acerca da responsabilidade ética, política e histórica dos pesquisadores, bem como a apropriação que estes têm daquela.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A opção pela investigação das questões ético-políticas na pesquisa é de extrema relevância ao se constatar que a Psicologia, em suas interfases com outras áreas do conhecimento, sobre tudo, da Saúde e das Ciências Sociais, tem ganhado notoriedade e volume de publicações, além disso, tem-se vivido um momento de criação e consolidação de uma proposta de avaliação ética exclusiva das ciências humanas, como se explorará melhor logo mais. Frente isto, é sabido que a produção de conhecimento exige muitas vezes o segmento de procedimentos bem específicos, sobre tudo, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação. Não se pode esquecer também que toda pesquisa conta com certa performatividade e assim, seria equivocado supor que tais pesquisas não reverberem sobre pessoas, sociedade e cultura e que não estão, mesmo que de forma inadvertida, produzindo a história social deste conhecimento.

Este campo histórico produzido em consonância com a construção do conhecimento científico em psicologia nos programas de Pós-Graduação, se faz solo fulcro para a investigação do compromisso ético-político e histórico-social destas produções, sobretudo daquelas realizadas com seres humanos, compreendidas sempre por um discurso ético e com matizes normativas. Esse traço normativo tão característico, salientado anteriormente, é uma forma de apropriação moderno da ética, que se representa nas pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação pelos protocolos éticos. Estes mesmos protocolos em sua constituição estão em geral normatizados por uma concepção bioética.

Cabe, no entanto, o contraponto desta perspectiva bioética protocolar com aquilo que podemos chamar de tradição ética. A ética, surgida na filosofia ocidental como pergunta, um problema inicialmente colocado por Platão (300 a.C. - 1993) na boca de Sócrates:

como devemos viver a vida? Esta questão problemática faz do viver a vida algo sempre novo e interrogável, ou seja, uma constante reflexão crítica. Assim sendo, pode-se falar da ética em pelo menos dois sentidos: um primeiro que se refere aos protocolos éticos e o compromisso com as normas éticas; e um segundo que se refere a ética enquanto reflexão crítica e sempre nova àquilo que se coloca, sem possibilidade de estabelecer formas ou modos corretos e errados, modos estáticos ou permanentes de julgamento, ou seja, uma norma.

Nesta esteira de pensamento, encontramos em Lévinas (2005) um importante ponto de discussão ao sustentar a ética como alteridade, portanto, uma ética que se faz pelo outro. É na relação de tensão criada entre eu e o outro que me fornece subsídios para julgar minha postura enquanto ética, naquilo que modifico no outro e que este exerce também sobre mim. Tal reflexão ao ser contextualizada no campo da pesquisa reverbera na questão ético-política, ou seja, no posicionamento ou postura do pesquisador frente a população, comunidade ou pessoas com a qual sua pesquisa se realizará.

Seguindo esta perspectiva, pode-se afirmar que de nenhum modo se sustenta uma pesquisa com seres humanos que seja isenta, neutra ou imparcial, pois esta trata-se justamente da apreensão que um pesquisador foi capaz de fazer na relação com o fenômeno pesquisado, estabelecendo assim uma relação de alteridade, de modo que, como anteriormente salientado, ambos estão implicados e implicam mutuamente no processo. O pesquisador é, portanto, parte do fenômeno investigado e como parte, deve ser analisado como integrante da pesquisa, deve estar preparado para avaliar o impacto ou impressão causada por ele na dinâmica do fenômeno investigado, tratando-se esse movimento de uma postura ética, de reflexão e/ou questionamento.

A fim de orientar o leitor para a forma como se entende e se emprega o conceito de fenômeno neste texto, evitando maiores equívocos, cabe a esta altura um mínimo esclarecimento. Fenômeno não se trata de uma ideia, que originada na consciência se torna ou se representa na realidade, tão pouco é algo que se origina na materialidade externa e da qual se pode fazer apenas uma representação interna. Trata-se de algo que tem sua origem na interação, na relação de correlação entre um *cogito* e um *cogitatum*, sendo estes correlativos, ou seja, polos constitutivos daquilo que se denomina fenômeno. Tal compreensão de fenômeno se dá desde uma perspectiva fenomenológica husserliana e heideggeriana, que ao se dedicar à investigação dos fenômenos, se dedica a estudar este jogo, esta interação: como se dá afinal, em cada caso, aquilo que se mostra/oculta, a partir de suas condições de mostraçã/ocultação, como fenômeno (HEIDEGGER, 2012; GARNICA, 1997).

Acompanhando o desenvolvimento e as contribuições de variadas correntes de pensamento no interior da Epistemologia da Ciência: a Fenomenologia, a Hermenêutica, a Filosofia da Linguagem, entre outras; é possível perceber que estas se articulam na

perspectiva da construção de um tipo de conhecimento científico que, além de atender as demandas de consistência teórica, rigor metodológico e congruência interna, também se ocupam da discussão das condições de construção do sujeito, do objeto e do conhecimento científico como tais, bem como em elucidar analiticamente as configurações de significados e sentidos nos quais se movem os pesquisadores e os participantes da pesquisa, bem como as formas de afetação e de apropriação deste conhecimento, perpassando assim o tema da ética e da ética em pesquisa.

Retomando a questão da ética em pesquisa e a implicação do pesquisador, é possível sustentar, tendo assumido que o pesquisador e por consequente, como ação do pesquisador, a pesquisa, provocam uma modificação no fenômeno pesquisado, seja uma pessoa, uma comunidade e etc. e esta modificação causa um impacto que deve ser pensado antes, durante e após o processo de pesquisa.

Esse processo de reflexão acerca do impacto da pesquisa perpassa alguns pontos impostos pela ética normativa, aos quais se debruçará com maior atenção ao longo do texto, são eles: os riscos, benefícios e devolutiva da pesquisa. Estes pontos ao serem abordados de diversas maneiras pelos pesquisadores indicam a implicação da pesquisa e do pesquisador na vida do pesquisado. Para compreender melhor essa implicação e essa normativa, é válido explorar algumas passagens da resolução do 466 de dezembro de 2012, que versa sobre as pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

Segundo a Resolução CNS 466/12 tem-se que: “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados” (p. 7). A partir deste princípio, é certo esperar que cada dissertação que diga respeito a uma pesquisa realizada com seres humanos traga em seu interior uma suficiente argumentação e esclarecimento acerca do tema dos riscos da mesma, Ou seja, tratar-se-ia de uma ação necessária de reflexão e apresentação de sua pesquisa que, caberia ainda, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o esclarecimento desses para os participantes.

Outro ponto interessante de esclarecimento que traz a resolução é quanto ao que pode ser considerado uma pesquisa com seres humanos, sendo: “[...]pesquisa que, individual ou coletivamente, tenha como participante o ser humano, em sua totalidade ou partes dele, e o envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos” (RES. CNS 466/12, 2012; p. 2). Portanto, é necessário atentar-se de que não somente pesquisas que tenham contato direto com pessoas é considerado pesquisa com seres humanos, como também aquelas em que este contato se dá de forma indireta, incluindo aquelas que tratem de dados ou informações de pessoas. Neste último caso, o caráter documental ou bibliográfico da pesquisa não exclui ou anula o envolvimento de seres humanos nela. Como dito anteriormente, trata-se apenas de diferentes graus ou níveis de implicação.

Assim, como os riscos, os benefícios de uma pesquisa são elementos fundamentais de sua análise ética, Toda pesquisa com seres humanos tem de apresentar benefícios aos

seus participantes, ou seja, alguma forma de proveito, seja diretamente ou indiretamente, imediato ou posterior, usufruído pelo participante ou sua comunidade em decorrência da participação na pesquisa realizada. Além de ponderar entre os riscos e benefícios, buscando sempre garantir o máximo de benefício e o mínimo de dano, buscando sempre fazer prevalecer os benefícios esperados sobre os riscos ou danos previsíveis (RES. CNS 466/12; 2012).

É interessante atentar-se ainda, seguindo a explanação anterior, que a argumentação dos benefícios frente os riscos da pesquisa é necessário e que se ambos os temas foram refletidos de forma suficiente, o pesquisador estará pronto para justificar sua pesquisa com base nos benefícios que esta trará aos pesquisados e a comunidade científica, frente os riscos que lhes oferece.

Dentre os elementos que compõem a avaliação normativa da ética em pesquisa, compreende-se de forma destacada como um dos benefícios, aquele que se entende como devolutiva de pesquisa. Comtempla-se como devolutiva uma estratégia de comunicação dos resultados da pesquisa realizada em forma de produto benéfico para os pesquisados ou comunidade, buscando-se que este produto reverbere de forma positiva mesmo depois da conclusão da pesquisa. Apesar deste efeito prolongado que se espera com a devolutiva, seu desenho e sua estratégia devem estar já presentes na dissertação, tendo em vista que esta já é o relato final da experiência de pesquisa (RES. CNS 466/12; 2012).

A apreensão e entendimento destes três componentes de uma avaliação normativa da ética de uma dissertação, fruto de uma pesquisa com seres humanos, é essencial para a discussão que se pretende a seguir, acerca de sua presença/ausência ou consistência/inconsistência nas pesquisas analisadas. O que se propõe, não se trata de uma avaliação ou julgamento dos méritos das pesquisas analisadas, mas sim uma reflexão e discussão dos resultados acerca do compromisso ético-político dos pesquisadores por meio das análises ético-normativas.

3 | MÉTODO

Tratando-se de uma pesquisa de corte eminentemente bibliográfico, julga-se necessário elucidar primeiramente o trabalho de seleção do material disponível no banco de dados que seguiu os seguintes critérios: relatos de pesquisa defendidos de 2009 a 2014; pesquisas com seres humanos; Pesquisas que afirmam textualmente haver operado com o método qualitativo; Não ter sido colocada em análise na pesquisa anterior, do ciclo 14/15. Por fim, selecionou-se 10 dissertações que correspondiam aos critérios.

Com a definição do material, deu-se início a análise das dissertações. Tal análise orientou-se pela estratégia da Análise de Conteúdo de linha francesa de Laurence Bardin (2009), nesta perspectiva visou-se a identificação de trechos onde o autor/pesquisador descreve e/ou relata e/ou apresenta: os riscos da pesquisa; os benefícios; a devolutiva e;

as considerações do parecer consubstanciado do Sistema CEP/CONEP, quando anexado. E por fim, o pesquisador valia-se de notas acerca do compromisso ético-político que puderam ser levantados na análise. Com a coleta destes dados preenchia-se o quadro analítico a seguir:

Título da Dissertação
Ano:
Riscos:
Benefícios:
Devolutiva:
Outros aspectos:
Considerações ético-normativas do parecer CEP/CONEP:
Notas sobre compromisso ético-político:

Quadro: aspectos éticos considerados na avaliação de uma pesquisa com seres humanos.

A Análise de Conteúdo é uma ferramenta que permitiu articular as exigências categoriais da Epistemologia da Ciência de corte poperiano com recursos fenomenológicos, hermenêuticos e conteúdos que permitiram uma adequada abordagem, análise e interpretação do acervo que documenta a produção teórica oriunda das pesquisas.

Por esta pesquisa focar-se sobre textos, ou seja, ser uma pesquisa estritamente bibliográfica, é importante advertir que não se tratará, no entanto, de uma pesquisa de análise documental em sentido estrito. A diferença, embora sutil, é sustentável. Segundo Bardin (2009), a pesquisa documental se debruça sobre o texto tratando-o como documento em bruto a partir do qual se poderá criar outro documento que torne o primeiro acessível e indexável no banco de dados de algum serviço de documentação. Já a análise de conteúdo toma o texto, neste caso, as Dissertações como a comunicação escrita do relato, das definições ético-políticas, do itinerário metódico, das discussões, etc., de uma pesquisa. Este relato escrito pode ser analisado nos seus significados, sentidos, condições, silêncios, etc., presentes ou ausentes na sua construção.

Em síntese o método consistiu basicamente numa leitura analítica que permitisse ver e fazer ver as variâncias e invariâncias que um fenômeno manifesta em vários contextos. O fenômeno é aquilo que em cada caso é denominado ética da produção do conhecimento na pesquisa em Psicologia social e os contextos são cada uma das Dissertações.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

De início, pode-se destacar algo que foi rapidamente percebido durante o período de análise das dissertações e do qual não se pode furtar o valor como achado. Trata-se do tempo despendido na análise do material selecionado, ou seja, das dissertações. Em

comparação com à pesquisa anterior empreendida no ciclo 14/15, percebeu-se que neste ciclo as análises demandaram um tempo de análise maior e uma leitura mais cadenciada. Isso se deve a modificação das características das dissertações analisadas. Enquanto no ciclo anterior analisou-se tanto dissertações quantitativas quanto qualitativas (sendo em maior parte quantitativas), neste ciclo, apenas dissertações qualitativas foram analisadas. Portanto, pode-se inferir que as dissertações quantitativas depreendiam um tempo menor de análise, sobre tudo, devido a sua organização, em geral, trazendo em blocos mais bem delimitados as informações, sendo assim facilitada a procura e seleção de trechos que correspondam a uma temática específica. Enquanto que nas pesquisas qualitativas as informações encontram-se pulverizadas ao longo de todo o texto, o que exige uma leitura mais analítica e morosa. Não se trata aqui, em absoluto, de eleger uma melhor, o que sim, é que isso revela características que as distinguem.

Dito isto, devido ao caráter de continuidade da pesquisa aqui apresentada e a anterior do ciclo 2014/15, alguns dos resultados e discussões empreendidas nesta fazem referência e dialogam com conteúdos discutidos naquela, no intuito mesmo de ampliar a compreensão acerca do fenômeno pesquisado.

Com relação ao compromisso ético-político do pesquisador, a partir, da análise dos aspectos ético-normativos, destaca-se primeiramente a ausência do parecer consubstanciado do CEP/CONEP como anexo em algumas das dissertações analisadas. Em 2 das dissertações analisadas o documento não estava anexado. Ao pensar no parecer do CEP/CONEP como um documento comprobatório da análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, é algo preocupante que o pesquisador não o traga a fim de assegurar sua pesquisa. Além disso, após a mudança do sistema de avaliação e parecer para a Plataforma Brasil, abriu-se a possibilidade de que o protocolo de submissão e aprovação se torne um ferramenta de informação valioso, acerca da pesquisa, tendo em vista que está mais complexo, tanto os campos preenchidos para submissão, quanto a devolutiva do Comitê com a aprovação/reprovação do mesmo.

Seguindo-se a análise, pode-se constatar a pouca atenção ou espaço dado a discussão e apresentação dos riscos e benefícios da pesquisa, bem como a devolutiva. Este dado, converge com o levantado do ciclo passado, tendo sido algo recorrente em ambos. Como descrito no ciclo anterior, isso pode revelar uma postura irreflexiva do pesquisador acerca das consequências de sua pesquisa com relação aos participantes. Outra possibilidade é de que isso se deva a um temor com relação a descrição e discussão desses riscos e benefícios da pesquisa, devido a crença de que isso de alguma forma possa prejudicar o andamento da pesquisa ou mesmo sua avaliação, a esta última possibilidade, soma-se certo desconhecimento referente a resolução acerca das pesquisas realizadas com seres humanos.

Chama a tenção a ausência da descrição e/ou discussão acerca dos riscos nas pesquisas analisadas. Dentre as dissertações analisadas, em 4 delas não foi possível

identificar trechos onde se discutisse ou apresentasse os riscos iminentes ou potenciais das pesquisas. Além disso, das 6 pesquisas que restaram 5 traziam a afirmativas alegando que a pesquisa não trazia riscos aos participantes, para tanto, frases como **“Esta pesquisa não oferece riscos aos participantes, haja vista que a questão da ética em pesquisa é considerada[...].”** ou “Não haverá riscos ou desconfortos aos participantes.” são usadas de forma inadvertida. Indica-se com isso uma tentativa de defesa do compromisso ético a partir da declaração de que a pesquisa não traz nenhum risco aos participantes, afirmativa que segundo o próprio documento que regula a avaliação ética, a resolução 466/12, não procede. É possível ainda, que tal situação se dê por meio de um aceite irreflexivo da linguagem corriqueira no âmbito da pesquisa, ou seja, de que a segunda frase, pela repetitividade com que é empregada nos relatórios de pesquisa, está certa e tem que ser assim empregada em todos os relatórios, uma reificação da neutralidade científica, que uma vez assumida aliena a prática do pesquisador nos jargões da linguagem científica. A defesa equivocada do compromisso ético explicitado acima revela também certo grau de desconhecimento dos pesquisadores da complexidade da avaliação ética nas pesquisas, pois esta está pautada sempre na ponderação entre aquilo que a pesquisa pode oferecer enquanto prejuízos ou riscos visíveis, previsíveis ou potenciais, e os benefícios diretos, indiretos, individuais e coletivos.

No entanto, tal ponderação se torna inviável devido a pouca atenção e descrição dada também aos benefícios das pesquisas analisadas. Das dissertações analisadas, 5 delas não traziam qualquer descrição ou trecho que aludisse de forma clara os benefícios esperados ou ofertados pela pesquisa. Além disso, destaca-se que em algumas pesquisas somente os benefícios científicos ou decorrentes do incremento sobre o conhecimento na área se serve como benefício, como no trecho seguinte: “Este estudo propiciou várias reflexões que contribuíram para um melhor entendimento das vivências, percepções e expectativas do renal crônico transplantado, dentro da complexidade dos temas transplante renal e QV.” Apesar da possibilidade de que os resultados desta pesquisa surtam efeito sobre futuras intervenções com populações em situação semelhante ou até eles mesmos, torna-se algo demasiadamente hipotético e de difícil visualização. Como já foi visto, quanto a relação de ponderação entre riscos e benefícios da pesquisa, aponta-se a necessidade de que os benefícios eminentes e potenciais sejam maiormente explicitados e se possível apareçam de forma comprovada, de toda forma, que haja a discussão e argumentação da defesa dos benefícios frente os riscos da pesquisa, dizendo assim da preocupação do pesquisador frente as pessoas por ele pesquisadas.

Além disso, algumas observações não de ser feitas quanto ao aspecto da devolutiva nas pesquisas, como já exposto acima, a devolutiva, apesar de seus efeitos deverem reverberar para além do período de pesquisa, ou seja, apesar de ser um benefício não pontual ou imediato, devem estar já delineados e estrategicamente descritos e previsto suas implicações junto à comunidade e/ou participantes da pesquisa. Nas dissertações

analisadas, 3 não possuíam relatos que pudessem ser identificados como estratégias de devolutiva, sendo algo agravado pelo alto número de dissertações que não trazem também discussões sobre os benefícios da pesquisa. Por seu conteúdo ser parte integrante da dissertação e por não se ter acesso aos passos posteriores da intervenção, é de se perguntar se já não deveria estar no corpo da dissertação a apresentação, descrição e resultados da devolutiva da pesquisa. No entanto, o que se encontra nas dissertações analisadas é tão somente a indicação de que se fará a devolutiva:

“Em seguida a este trabalho, pretende-se implementar um outro, com os ideais da psicologia social comunitária, oferecendo uma ação de devolutiva para as comunidades envolvidas com a presente pesquisa, para além de uma série de pensamentos, consubstanciando uma ação de intervenção que fomente a iniciativa e o protagonismo local. Além dos problemas e das dificuldades, as pessoas envolvidas num processo de territorialização devem se capacitar e se mobilizar como atores, não apenas como vítimas. Se a pesquisa puder ajudar, tanto melhor.”

Desse modo, fica-se em suspenso para o leitor e também à comunidade acadêmica o planejamento e/ou ideias, soluções que o pesquisador pode elaborar a partir dos resultados de sua pesquisa e como poderá beneficiar aqueles que foram envolvidos na pesquisa. De fato, um produto que possa ser usufruída pela população envolvida na pesquisa.

Nesta pesquisa, mostrou-se relevante a estratégia de resolução do compromisso ético, adotada por alguns pesquisadores, através da sua comparação às pesquisas biomédicas, sendo portanto ética ao passo de não serem pesquisas invasivas (biologicamente) ou manipuladoras (biologicamente), como no trecho a seguir, que explicita essa postura: **“tratando-se de investigação não invasiva e que não envolve qualquer tipo de manipulação que atente contra a ética em pesquisa e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa[...]”**. No entanto, uma série de outras variáveis agem em uma pesquisa com seres humanos, que podem ser tão invasivas e manipuladoras quanto aquelas e para as quais o pesquisador não pode furtar sua reflexão, tão pouco, admitir uma conclusão tão apressada e/ou pré-concebida.

Esse resultado abre espaço para a discussão acerca de um movimento que se constituiu na área das ciências humanas e sua interface com a ética em pesquisa, trata-se da construção dos comitês de ética em pesquisa próprios das ciências humanas e sociais, desvinculando-se assim das demais áreas, sobre tudo das ciências exatas e biológicas, que como pode-se inferir pelo resultado anteriormente exposto, são as que mais influenciavam a forma de avaliar eticamente uma pesquisa via CEP/CONEP. A forma como os pesquisadores das dissertações analisadas compreendem a ética em pesquisa reforça a necessidade de que se tenha uma orientação ética diferente com relação as pesquisas em ciências humanas, mesmo que os seres humanos sejam o fenômeno de estudo compartilhado, a forma como se aborda e compreende-se eticamente a relação do pesquisador e da pesquisa com este, é inegavelmente distinta.

Com isso, quer-se dizer que para além da manipulação ou invasão em sentido biológico, compreende-se eticamente outros tipos de manipulação e invasão, que da mesma forma podem ferir o aspecto ético em uma pesquisa.

Os breves apontamentos que aqui se fizeram subsidiam a discussão acerca do posicionamento dos pesquisadores com relação a sua pesquisa e aos sujeitos pesquisados. A descrição dos procedimentos éticos ou mesmo a descrição dos aspectos ético-normativos das pesquisas analisadas revelaram uma postura demasiadamente distanciada dos pesquisadores. Apesar das particularidades oriundas de cada viés epistemológico, nenhuma área pode se furtar desta discussão ou mesmo usar de subterfúgios teórico-metodológicos para arguir seu posicionamento, tendo em vista que por maior que sejam as idiosincrasias epistemológicas, ao atravessarem o campo do humano faz-se uma conversão que implica uma problemática comum, ou seja, o outro, a outridade, a alteridade, o outro humano (COSTA; 2000).

A ilusória neutralidade científica aparece de forma disfarçada ou camuflada na linguagem utilizada, uma apropriação que naturaliza esta perspectiva nos termos e conceitos utilizados pelos pesquisadores. Mesmo sendo este posicionamento de certa passividade, não deixa de ser uma admissão ético-política (ARENDDT, 1989), (SARTRE, 1999).

REFERÊNCIAS:

ARENDDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n o 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012 .Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html. Acesso em 29 jul. 2015.

COSTA, M. L. **Lévinas uma introdução**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

GARNICA, A. V. M. Some notes on qualitative research and phenomenology. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**. v.1, n.1, 1997.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Trad. Castilho, F. Campinas, SP: Editora Unicamp; Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LÉVINAS, E. **Entre Nós. Ensaios sobre alteridade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

PLATÃO. **A República**. Trad. Pereira, M. H. R. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAPÍTULO 14

O LUGAR DO ACOLHIMENTO FAMILIAR, A QUEM PERTENCE A CRIANÇA?

Data de aceite: 01/11/2021

Lindomar Expedito S. Darós

Psicólogo do tribunal de justiça do Rio de Janeiro (TJRJ), lotado na vara de infância, juventude e idoso (Viji); professor de pós-graduação em psicologia jurídica pela universidade Cândido Mendes (Ucam); doutor em políticas públicas e formação humana (PPFH) pela universidade do estado do Rio de Janeiro (Uerj) onde está pós-doutorando-se; mestre em psicologia social pela universidade Gama Filho (UGF), graduado em psicologia pela sociedade educacional fluminense (Seflu)

Rachel Baptista

Psicóloga, pós-doutorado (em curso), doutora em psicologia clínica pela pontifícia universidade católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em co-orientação com o instituto de psicologia cognitiva, desenvolvimento humano e social (IPCDHS - universidade de Coimbra). Bolsista CAPES. Atualmente é perita judicial (SEJUD/TJRJ); pesquisadora e professora da universidade Estácio de Sá (Unesa) - departamento de serviço social; pesquisadora associada do laboratório interdisciplinar de pesquisa e intervenção social (LIPIS-PUC-Rio). Infância, violência e direitos humanos são as principais referências temáticas de trabalho

Dinamércia Monteiro

Graduada em serviço social (UFRJ); pós-graduada em direito da criança e do adolescente (Uerj); pós-graduada em gerenciamento de projetos e metodologia da pesquisa (UFRJ); professora convidada de

metodologia de pesquisa (UFRJ); assistente social da subsecretaria de mulheres de São Gonçalo, lotada no centro especial de orientação à mulher (Ceom) Zuzu Angel; coordenadora geral de acolhimentos de São Gonçalo; coordenadora do serviço de acolhimento familiar (SAF) de São Gonçalo; conselheira do CMDA de São Gonçalo presidente do fórum estadual de acolhimento familiar do estado do Rio de Janeiro

Ocidente a janela em bruma de ouro à luz evoca. Assíduo, o manuscrito já preenhe de infinito a hora aguarda alguém nesta penumbra a Deus constrói. Um homem Deus engendra. É um judeu de tristes olhos e citrea pele. O tempo o leva como leva um rio a folha que nas águas vai descendo. Não importa, porém; com delicada Geometria insiste o feiticeiro e a Deus cinzela; da doença parte para além do que só é nada. A Deus vai erigindo com palavras o mais pródigo amor lhe foi dado, amor que não espera ser amado. Baruch Spinoza

RESUMO: O acolhimento familiar emerge no Brasil objetivando proteger e garantir direitos às crianças em situação de vulnerabilidade. Busca oferecer um ambiente familiar provisório em substituição à institucionalização. Entretanto, alguns atravessamentos perpassam o processo de saída. Desta forma, pretende-se problematizar o desacolhimento, o desligamento e as implicações socioafetivas para crianças inseridas

neste contexto. Foi utilizado o referencial teórico da análise institucional e a perspectiva sócio-histórica. O método bibliográfico apoia o artigo. Considerar legítimo o pertencimento infantil parece ser um caminho razoável na contramão da violação de direitos. Assim, a criança precisa ser apreendida a partir da sua trajetória existencial.

PALAVRAS-CHAVE: Acolhimento Familiar; Criança; Pertencimento.

ABSTRACT: Foster family emerges in Brazil with the aim of protecting and guaranteeing the rights of vulnerable children. It seeks to offer a provisional family environment to replace institutionalization. However, some crossings go through the exit process. In this way, it is intended to problematize the withdrawal, disconnection and socio-affective implications for children in this context. The theoretical framework of institutional analysis and the socio-historical perspective were used. The bibliographic method supports the article. Considering children's belonging legitimate seems to be a reasonable path against the violation of rights. Thus, the child needs to be apprehended from his existential trajectory.

KEYWORDS: Foster care; Child; Belonging.

INTRODUÇÃO

As reflexões presentes nesta escrita ensaísta foram provocadas a partir de um convite endereçado a um dos autores para conversar com os participantes do encontro do fórum estadual de acolhimento do Rio de Janeiro, o qual tem perspectiva itinerante. A partir do convite para a o fórum, surgiu a ideia de uma escrita pelos três autores, uma vez que a aposta no acolhimento familiar afeta aos três de modo visceral.

Cabe dizer que todos, nos lugares institucionais que atuam, afirmam o acolhimento familiar por considerarem ser esta modalidade de cuidados rica em possibilidades. Especialmente para potencializar a singularização nos processos de subjetivação de crianças que carecem de ser, por atravessamentos múltiplos, ainda que temporariamente, afastadas de suas origens.

Optou-se por utilizar o termo “criança” fundamentado na convenção dos direitos da Criança (CDC) (decreto lei Nº 99.710, 1990), a qual afirma ser criança toda pessoa do nascimento aos dezoito anos de vida incompletos. Esta escolha em detrimento ao termo “adolescente” não reflete recusa ao reconhecimento das especificidades de cada momento de vida destas pessoas. Constitui-se resistência e denúncia à onda neofascista que tem tomado o Brasil. Especialmente a partir de 2013, quando se pensa em reduzir a maioria penal para dezesseis anos de vida sob a alegação de que não se pune crianças no Brasil.

No contexto da proteção, a família acolhedora (Lei Nº 12.010, 2009) emerge, no Brasil, como política pública cujo principal objetivo é proteger e garantir direitos às crianças em situação de violações dos direitos humanos. Sua principal característica é oferecer a elas um ambiente familiar em momentos de crise sem descartar a origem e história das crianças. Para tanto, se faz necessária a intervenção do poder judiciário em conjunto com o executivo local (prefeituras). Neste ambiente se pretende pensar alternativas seguras

e possíveis para proteção integral com a manutenção dos vínculos familiares. Neste contexto, os processos de reunificação e reintegração (Delap, Wedge, 2016) a um lugar de segurança e estabilidade emocional (Dias, 2012) são os objetivos finais do trabalho.

Tais famílias acolhedoras não têm por projeto adotar judicialmente as crianças que lhes são entregues para cuidados. Aquelas a elas encaminhadas, como se filhas fossem, precisam ir ao encontro de suas origens ou seguirem para outras alternativas que lhes forem cabíveis. Uma delas é a adoção judicial por famílias inseridas no sistema nacional de adoção e acolhimento (SNA)¹, o qual é gerido pelo conselho nacional de justiça (CNJ). Assim, a partir da relevância de se primar pelo retorno a um ambiente estável e seguro, o presente artigo tem por objetivo colocar em análise os atravessamentos (Lourau, 1993; Baremlitt, 2002) que constituem o momento em que a criança fará a transição para um novo núcleo diferente da família acolhedora.

Preende-se problematizar o desacolhimento, o desligamento e as implicações socioafetivas para as crianças em situação de acolhimento familiar. Neste contexto, optou-se por nomear de *desacolhimento* a saída da família acolhedora com a manutenção dos vínculos entre acolhido e acolhedores. O *desligamento* é referido àquelas situações onde a criança perde totalmente o contato com o ambiente onde ficou durante o período em que esteve assistida pela família acolhedora.

Para subsidiar a escrita foi utilizado preferencialmente o referencial teórico da análise institucional em conjunto com a perspectiva sócio-histórica. O método predominantemente bibliográfico, atravessado pelas práticas profissionais dos autores, apoia a execução do artigo.

O afastamento de crianças de suas famílias para inserção em medida socioprotetiva de acolhimento acontece devido a múltiplos fatores. Tais motivações têm sido amplamente discutidas por uma miríade de pensadoras da infância em vulnerabilidade (Coimbra & Ayres, 2009; Gonçalves, 2011; Arantes, 2016).

Tem-se a necessidade de equipamentos de acolhimento institucional, pois ainda há poucas famílias que acolhem crianças sem o propósito de perfilhá-las. Famílias que se propõem a cuidar de crianças pelo “simples” desejo de exercer o dever de cidadania são escassas. Dessa forma, abrigos são e serão necessários já que servem como apoio e talvez única alternativa para muitas crianças originárias de famílias multidesafiadas.

Problematizaremos os atravessamentos referentes às mudanças de vida daquelas crianças em acolhimento familiar, pensando em sua formação como sujeitos que pertencem a alguém e algum lugar e por isso precisam ser cuidadas de maneira estável e contínua. As famílias são espaços de pertencimento e cuidado. A inserção no acolhimento familiar é

¹ Este texto foi escrito no momento de transição do cadastro nacional de adoção (CNA) para a junção deste com o cadastro nacional de crianças e adolescentes acolhidos (CNACA). Assim, passou a nomear por SNA. Os autores compreendem que a sigla não contempla a aposta ético política, pois nomeia, sistema Nacional de adoção e a política explícita afirma que se precisa esgotar as possibilidades da família de origem para depois encaminhar uma criança à adoção judicial. Deste modo, o adequado seria ser “sistema nacional de acolhimento e adoção” e a sigla seria “SNAA”.

alternativa protetiva singularizante, com implicações de pertencimento e partida. Ao final é situada a experiência do acolhimento familiar em São Gonçalo.

Proteção à infância, contextualização

Os primeiros documentos internacionais de proteção à infância foram produzidos no século XX e diziam de direitos à proteção e cuidados. Ou seja, os textos legais se referiam à sobrevivência de crianças em desamparo. As declarações dos direitos da criança (DDC) foram os marcos legais internacionais que enfatizaram os efeitos da falta de proteção à infância apesar, de não terem força de lei frente aos países signatários. As DDC eram meras cartas de boas intenções, apenas sugeriam que os países deveriam cumpri-las em nome da proteção às crianças (Arantes, 1995, Arantes, 2016).

A convenção dos direitos da criança fora discutida por dez anos na organização das nações unidas (ONU), sendo aprovada em 1989. O Brasil a chancelou no ano seguinte, alguns meses após aprovar o estatuto da criança e do adolescente (lei Nº 8.069, 1990). Segundo Arantes (2016), os anais da ONU desvelam uma participação inócua do Brasil naqueles espaços de deliberações internacional referentes aos direitos da infância.

No período em que a CDC estava em debate os movimentos sociais de defesa dos direitos humanos da criança debruçavam-se sobre a necessária superação das duas concepções de infância produzidas desde a proclamação da lei Áurea: “criança” e “menor”. Crianças eram os filhos das chamadas famílias tidas por “estruturadas”, ao passo que menores eram os filhos das classes populares, pobres, notadamente negras (Bulcão, 2002; Santos, 2011; Baptista, 2018).

Quanto às discussões da CDC, na reflexão de Arantes (2016), estas giravam em torno de uma importante inovação: pensar a criança como sujeito de direito à proteção e a autonomia. Isto impunha um outro olhar sobre o cuidado com a infância. Não seria mais suficiente dar de comer àqueles pequenos que têm fome, se fazia necessário garantir-lhes a expressão da autonomia na afirmação destes como sujeitos de direitos à expressão de suas ideias e afetos; sem perder a dimensão do cuidado e proteção.

Dessa forma, o pós-abolição da escravidão fez surgir a ideia de “menor em situação irregular” (Arantes, 2004, 2016; Lemos & Vasco, 2012). A noção de menoridade motivou a retirada de crianças dos espaços públicos, afastando-as de suas famílias e inserindo-as em instituições asilares [instituições totais] com todas as implicações de (des)cuidados. Um bom exemplo deste estado de coisas pode ser observado nos filmes “Pixote: a lei do mais fraco”, “contador de histórias” e “menino 23”. Outra referência no assunto é o livro “infâncias perdidas” (Altoé, 1993), aqui rebatizado por “infâncias roubadas”, boas referências para se pensar esta tragédia que marca a história da criança minorizada no Brasil (Santos, 2011).

No cenário brasileiro o dito cuidado com a infância e suas engrenagens estatais é exaustivamente problematizado na academia. Movimentos sociais referentes à proteção de crianças em situação de vulnerabilidade e/ou riscos sociais também se proliferam. Além

disso, diversas autoras e autores apontam para o direito de tais sujeitos e suas tensões no panorama nacional e internacional. Entretanto, neste contexto, a rede de proteção à infância afirma o direito da prole desconsiderando, muitas vezes, os contextos nos quais a família se encontra inserida.

Desse modo, denunciam haver um movimento de salvar a criança como se, em regra, ela precisasse ser retirada de seus familiares, os quais seriam, necessariamente, seus algozes. Tal visão centrada na proteção da criança [*childprotectionorientation*], tem como foco a proteção da criança perante o maltrato, culpabilizando, em geral, a mãe (Diogo, 2018). Este olhar deslocado da família inserida em um modo de produção capitalista produtor de desigualdades, tende a proliferar os pareceres de negligência. Assim, muitos profissionais se referem a tais famílias como “desestruturadas”. Seriam elas multidesafiadas por um sistema desigual e escasso de oportunidades.

Famílias, algumas reflexões

Retomando a ideia de nuclearização das famílias, há que se pensar na dureza que o educar filhos impõe a quem exerce a parentalidade neste modo de ser família no contemporâneo. Talvez seja possível articular essa função com o conceito de sobreimplicação (Lourau, 1993) aplicado à arte de cuidar de filhos. Isto notadamente para as mulheres que, para além de serem instadas à realização profissional, têm sobre si uma dupla ou tripla jornada de trabalho. De forma recorrente recai sobre elas também o cuidado da casa e prole.

Em meados do Século XX os efeitos da segunda guerra mundial impuseram às mulheres uma ocupação no mundo do trabalho remunerado até então reservado ao homem. Isto porque a população masculina era dizimada e alguém precisaria ocupar aqueles postos de trabalho. No pós-guerra uma multiplicidade de teorias voltou a convocar a mulher a ocupar, de modo mais exclusivo e impositivo, o espaço doméstico, com afirmações naturalizantes sobre os cuidados com os filhos: amamentação, por exemplo. Assim, surgiram noções como “mãe suficientemente boa e suficientemente má” (Winnicott, 1998; Dias, 2012), termos psicanalíticos bem inseridos neste contexto.

O deslocamento da mulher da intimidade doméstica diz de uma mulher específica: branca, europeia, de classes sociais mais abastadas. Pois, a mulher negra e periférica sempre foi lançada ao mundo do trabalho exterior ao lar, em atividades laborais mal remuneradas e insalubres. Afinal, careciam sobreviver e sustentar sua prole, muitas vezes sem a participação dos genitores dos rebentos. Os homens tendem a ser “absolvidos” de suas responsabilidades, posto que é a mulher que traz o filho no ventre. Assim, sozinha, ela é responsabilizada por “acolher”, “neglicenciar” ou “abandonar” o rebento.

Na contramão da exaustiva cobrança sobre as mulheres, diversos arranjos familiares têm sido consolidados e legitimados pelo estado na contemporaneidade. Assim, cabe um questionamento: o que nos têm ensinado as conjugalidades entre a população de

lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, intersexuais & queres (LGBTTIQ)? Essas configurações familiares estariam a reeditar os padrões do patriarcado ou têm produzido fissuras nas naturalizações binários do casamento? Têm legitimado ou refutado as premissas naturalizantes sobre ser homem, ser mulher? Têm produzido modos singulares em exercer a parentalidade ou se calcam na heteronormativa? (Butler, 2003).

Todas as reflexões sobre famílias em diferentes momentos históricos afunilam para um mesmo lugar: o lugar da criança. O acolhimento familiar emergiu na informalidade, quando crianças eram cuidadas por famílias outras sem nenhuma intervenção estatal. Aos poucos foi tomando forma entre erros e acertos até se consolidar mundialmente como prática mais indicada para aqueles em situações adversas, necessitados de cuidado e proteção, fora das famílias de origens.

Acolhimento familiar, alternativa protetiva

O acolhimento familiar vem sendo discutido há alguns anos, em âmbito internacional. Inclusive a produção bibliográfica na América e Europa são consistentes e embasam as práticas brasileiras. Em alguns países como a França por exemplo, esta modalidade protetiva foi profissionalizada² e conta com extensa formação dos acolhedores. Em Portugal, apesar de ser uma prática antiga, tem experimentado avanços e retrocessos referentes à sua execução; segue com iniciativas situadas geralmente mais ao norte do país onde vem sendo desenvolvida também de forma privatizada.

Existem algumas publicações brasileiras sobre a temática (Rossetti-Ferreira et al., 2012; Valente, 2013, Baptista, Darós, Zamora, 2018, Baptista, 2018), contudo há imensos questionamentos sobre como proceder em sua implementação e manutenção. As diretrizes internacionais de prioridade para o cuidado em famílias parece ter ecoado no Brasil muito recentemente, quando foi inserida em lei. Aqui, afirma-se a necessidade de um olhar singular para a infância em vulnerabilidade, sendo que a situação brasileira difere bastante da de outros países.

O acolhimento familiar mostra-se potente, pois impacta positivamente sobre os processos de subjetivação quando comparado com as implicações negativas do acolhimento institucional, principalmente na primeira infância³. O rodízio de cuidadores em turnos não permite uma relação mais pregnante entre os bebês e os adultos responsáveis. Mesmo em espaços melhor adaptados e com menor número de crianças, o abrigo não é o melhor lugar para a permanência de crianças, notadamente as pequenas. Apesar de sua indicação, o acolhimento em famílias não está isento de dificuldades no seu trato, particularmente no que se refere ao apego e desapego (Bowlby, 1973, 1997, 1989; Gomes, Melchiori, 2012) entre os envolvidos.

2 A questão da profissionalização constitui-se uma questão a parte e não será aprofundada nesta escrita, notadamente porque as autoras e o autor seguem a discutir a questão.

3 As autores e autor deste texto pensam que o acolhimento deveria ser prioridade para toda criança, do nascimento aos dezoito anos de vida incompletos.

A vinculação vivida nesta modalidade protetiva requer delicados manejos para que a criança não venha a sofrer, desnecessariamente, frente a rupturas abruptas quando deixam o cotidiano daqueles que as acolheram. O movimento de reunificação e reintegração familiar (Delap, Wedge, 2016; RiseLearning Network, 2016) precisa ser cuidadosamente avaliado e manejado. Desacolhimentos descuidados tendem a produzir marcas psíquicas de novo “abandono”. Mesmo não havendo obrigação de manutenção dos vínculos entre família acolhedora e acolhido após o movimento de retorno, a cisão definitiva do contato entre ambos pode levar à sensação de desamparo, promovendo desconforto psíquico à criança. Assim, ratifica-se a importância de problematizar o sentimento de pertencimento referido pela noção de apego no contexto do acolhimento. Pertencer a algum lugar e alguém é necessário e vital.

Acolhimento, pertencimento e partida

O cuidar para deixar ir convoca-nos a pensar em um dos paradoxos da existência. Afinal, cuidar de uma criança sem a pretensão de ser sua mãe/pai e sem posse, apenas pela generosidade de preservar a infância, requer pensamento refinado sobre a sensação de pertencimento. Nesta direção, a teoria do apego de Bowlby (Gomes & Melchiori, 2012) se baseia no fato de que os seres humanos têm propensão para criar vínculos afetivos que podem se tornar insubstituíveis com o tempo. Por isso a relação entre crianças e seus primeiros cuidadores é tão fundamental para as construções vinculares futuras. Assim, a estabilidade, a garantia dos laços afetivos e a segurança formam a base da saúde mental.

Quando se fala da necessidade de vinculação e da condição de dependência total de uma criança, não se pode descartar sua família [*family service orientation*] (Diogo, 2018) e aqui ousamos dizer também da importância da família que acolhe. O vínculo de apego é tão necessário quanto alimentação e sono. Para Bowlby (1989) se apegar é alcançar e manter a proximidade com um outro que esteja mais apto. No caso da criança pequena, mais preparado para enfrentar as dificuldades do mundo com ela.

Apegar-se a outra pessoa é um movimento tão refinado que pode surgir a partir de rápidos olhares, pequenos contatos, ao som de uma voz, ou mesmo com uma canção de ninar. Constrói-se aos poucos, é sutil, e não precisa ser obrigatoriamente com a mãe/pai biológica. É a ideia de mãe suficientemente boa de Winnicott (Dias, 2012), aquele cuidador que não necessariamente gerou a criança. Então a busca por proximidade é vital e sua privação, ao contrário, pode ser letal. Tais experiências afetivas primárias têm enorme poder de construção mental mais saudável e aqui se ratifica a relevância da família que acolhe neste processo. Por isso tem dado certo quando os acolhedores são amorosos, participativos e devotados às crianças. Esse fio da navalha do desapego que é imposto pelo dia a dia do acolhimento em famílias é complexo e, não raras vezes, ameaçador.

O distanciamento tanto da família de origem quanto dos acolhedores pode ser difícil e a experiência profissional tem mostrado o quanto é desafiador trabalhar tal

sentimento quando há necessidade de ruptura. Mas, as chegadas e partidas não precisam necessariamente ser experiências de desligamento. Tanto na retirada da criança de sua família de origem para o acolhimento quanto na saída para outro lugar o contato pode permanecer e os vínculos se manterem. Aliás, o propósito do acolhimento familiar é primar pela convivência familiar e comunitária.

Na contemporaneidade, imersos em um mundo revestido da perspectiva capitalística (Deleuze, Gattari, 2004), onde subjetivam as relações de amor objetalizando e transformando os afetos em mercadorias, em valor de troca, a tendência é crer na posse de quem se ama ou cuida. Todavia, o acolher com liberdade pode afirmar um mundo outro, uma existência outra! Melhor dizendo, afirmar um lugar de amor e cuidado sem amarras coisificantes e cristalizadas implica poder deixar ir e estimular o pertencimento sem a noção de propriedade, mas incentivando a liberdade.

Neste cenário das mudanças de lugar faz-se necessário indagar se caberia cuidar apenas daqueles com quem se mantém laços de parentesco, de consanguinidade ou por adoção judicial. No acolhimento familiar a proposta é amar/cuidar para deixar ir, sem posse, como parte de uma experimentação outra de cuidado e pertencimento. É um cuidado sem a velha noção de contrapartida necessária, cunhada na perspectiva do lucro, ou seja, cobrar uma justa retribuição pelos afetos canalizados a outrem. A troca aqui precisa ser primeiramente afetiva, mesmo para as iniciativas profissionais de acolhimento.

Afinal, a quem pertence a criança?

No contexto de idas e vindas, há de se refletir sobre a infância e o lugar simbólico daqueles que cuidaram dos filhos dos outros durante certo tempo de suas existências. Afinal, a quem pertence a criança? Seria possível aos familiares de origem e adotantes permitirem a continuidade das relações? Olhar os acolhedores como aliados no processo de reconstrução da vida daquelas crianças? Estimular o contato afetivo entre os envolvidos no processo?

A experiência profissional tem mostrado maior abertura dos familiares de origem a autorizarem uma relação entre os ex-acolhidos e aqueles que os protegeram. Em geral aqueles que adotam preferem romper o contato com os acolhedores. Desta forma, tem sido um enorme desafio trabalhar a nova mudança de lugar de afetos e cuidados. É preciso compreender a importância da afirmação da trajetória da criança considerando legítimos todos os vínculos que construiu anteriormente. O núcleo familiar acolhedor pode ter feito a grande diferença no momento difícil de existência da criança.

Há que se levar a discussão para os grupos de apoio à adoção e sensibilizar os futuros adotantes para a importância da continuidade e permanência dos vínculos afetivos. Desconstruir o pensar no filho como parte de um casal ou de uma pessoa somente, mas como alguém que precisa ser afirmado em sua história, em trajetória. A criança pertence ao mundo, aos espaços e lugares em que viveu. A família acolhedora jamais sairá de sua

história, ao contrário, pode ter sido ela a grande facilitadora da nova vida.

Afirma-se a necessidade de manter o desacolhimento em detrimento do desligamento nesta escrita. A história continua de algum lugar e precisa ser contada. A permanência, estabilidade e continuidade são fundamentais para a constituição humana e fazem parte da construção do acolhido. Caso não se faça um exercício para apreender a vida e as relações de afeto em uma ruptura com esta racionalidade mercadológica, como se pode resguardar a saúde mental? Como tornar o acolhimento possível a longo prazo? Como problematizar sobre a importância dos afetos vividos pelo futuro filho com os adotantes? Como dar conta das perguntas que virão?

Para ilustrar o processo de acolhimento familiar, em seguida será apresentada a potente experiência vivida no município de São Gonçalo. A trajetória, eivada de paradoxos, serve de subsídio para outras práticas e ilustra formas de manejo necessárias tanto nos modos de nomeação quanto no acompanhamento amigável dos acolhedores. A intenção é dar suporte para que estes possam suportar com o menor sofrimento possível para si e para as crianças, o momento de deixar o pupilo seguir seu destino.

São Gonçalo, percurso da política de acolhimento

A equipe técnica interprofissional da vara da infância, juventude e idoso (Viji) de São Gonçalo começou a ser constituída com profissionais do quadro funcional próprio da serventia a partir de 1997. Naquele ano chegou uma assistente social ainda atuante na equipe. Até aquele momento, profissionais da Viji da comarca da capital eram designados para prestarem auxílio. Trabalhadores da própria serventia, com formação em serviço social também eram desviados de função para realizar estudos técnicos. Havia ainda profissionais da psicologia cedidos da prefeitura ou voluntários, que desenvolviam um trabalho no sistema de justiça da infância junto à Viji de São Gonçalo.

A partir da lotação da primeira assistente social, outras trabalhadoras lotadas foram sendo incorporadas à equipe de serviço social. A partir de fevereiro de 1999 houve a chamada dos primeiros psicólogos concursados do TJRJ. Desta feita, uma profissional foi incorporada àquela equipe. Em maio daquele ano chegou o segundo profissional com formação em psicologia. Assim, a equipe foi tomando corpo, tendo seu quantitativo aumentado, de modo efetivo, em 2004, quando chegaram novos concursados em serviço social e psicologia.

Todavia, para dizer do início do acolhimento familiar, se faz necessário recuar ao ano de 2000, quando aconteceu a formação do primeiro grupo de apoio à adoção (GAA) da cidade, o Apego (extinto em 2018). Os primeiros acolhimentos familiares em São Gonçalo foram viabilizados por núcleos familiares do GAA Apego⁴. O GAA Quintal de Ana⁵, sediado

4 Edjacira Fernandes de Lima, Jandira Helena Conti e Conceição Souza viabilizaram a formação deste GAA. O Apego foi extinto. A partir de 2018 formou-se novo GAA, o Claudia Diniz. O nome do novo GAA foi em homenagem a Claudia Diniz, assistente social que fez parte da equipe entre 2004-2017, quando fora vitimada por uma bala perdida em seu retorno do trabalho para casa

5 O GAA Quintal de Ana Foi formado inicialmente pelo casal Barbara Toledo e Sávio Bittencourt e vários amigos que

na vizinha Niterói, através de muitas famílias que compunham seu quadro de militantes, também fez importantes acolhimentos para Viji de São Gonçalo. Aqueles acolhimentos iniciais eram notadamente de bebês.

A escolha por inserir bebês em acolhimento familiar dizia de inquietações da equipe técnica interprofissional da Viji frente a uma delicada questão posta. Havia naquele momento histórico um abrigo na cidade que acolhia crianças na primeira infância. Muitos bebês, expostos (em logradouros públicos) ou deixados na maternidade, eram inseridos no abrigo e ali permaneciam por um longo período. Por vezes, eram destinados à adoção judicial não antes de seus cinco anos de vida. Eram notórios os prejuízos impostos àquelas crianças, devido a falta de cuidados singulares, a exemplo da estimulação necessária.

A equipe técnica interprofissional da Viji compreendia que aqueles bebês careciam de cuidados de modo singularizado. Processos de singularização são, conforme já situado, pouco prováveis em situações de abrigamento. Isto, reitera-se, não diz da qualidade do trabalho desenvolvido por aquele ou qualquer outro abrigo. A organização dos trabalhadores em turnos (im)possibilita uma vinculação consistente, cunhada na presença contínua, no olhar voltado para o bebê, conforme já sinalizado.

O olhar constante e direcionado, trocado com pessoas que permanecem com certa constância é o que singulariza o bebê em seus processos de subjetivação. Esta troca de potentes afetos é o que faz o bebê sentir-se único. Para além daquele olhar mais prenhe, o bebê demanda sentir-se o catalizador de todos os olhares para si, investindo-o de afetos. Isto possibilita ao bebê instaurar-se como sujeito singular. Constitui-se da ordem do improvável essa relação singularizante em um equipamento tão coletivo como o é qualquer equipamento de acolhimento institucional.

Por certo não se diz que os diversos modos de cuidados, incluindo os comunais, não viabilizam o forjar de sujeitos singulares. Afinal, os cuidados coletivos de diversos bebês em um equipamento de abrigo não podem ser comparados com contextos mais coletivos de cuidados, pois os abrigos, por melhor que sejam, cuidam de modo serializado.

Os modos diversos de cuidados a partir de contextos culturais múltiplos convocam a pensar as contribuições do filme “Bebês”, em que a cineasta acompanha a gestação de quatro mulheres, pertencentes a culturas que apreendem os cuidados de modo muito próprios. A narrativa fílmica acompanha os cuidados pré-natal, passando pelo nascimento dos infantes até os bebês completarem um ano de vida. Na obra de arte em apreço, invariavelmente, este é o momento em que os bebês se firmam eretos e os primeiros passos de suas existências acontecem. Trata-se de quatro culturas diversas (africana, mongol, americana e japonesa).

Esta bela obra de arte ajuda-nos a compreender que a diversidade nos modos de cuidado com a infância, devidamente inserida em um contexto cultural de pertença, não produz desigualdades nas possibilidades de os bebês construírem suas ferramentas adotaram judicialmente filhos. O casal em epígrafe fez pelo menos dois acolhimentos para a Viji de São Gonçalo.

para seguirem a transitar no mundo de modo autônomo. Por outro lado, observar-se que crianças que vivenciam longos períodos de abrigamento, ao deixarem o equipamento apresentam dificuldades neste transitar autônomo no mundo, o que implica certo tempo de acompanhamento técnico.

Voltando à experiência do acolhimento familiar em São Gonçalo, importante dizer que as primeiras experiências de cuidados com infantes colocados em situação de premente perigo aconteciam em função da generosidade daquelas famílias que já haviam adotado judicialmente seus filhos. Tais famílias desejavam apenas contribuir no cuidado com outras crianças que não seriam inseridas em suas vidas na condição de filhas. Todavia, isso não as impedia de protegê-las como se suas filhas fossem, até que os destinos das mesmas fossem decididos pela autoridade judicial.

Passados alguns anos, a potência deste modo de cuidar fez ver a um gestor que valeria a pena instituir o dispositivo acolhimento familiar como política pública estatal. Deste modo, nos idos de 2009 a prefeitura tomou para si a responsabilidade por fazer acontecer os acolhimentos familiares. No ano de 2010 fora aprovada a lei municipal de acolhimento familiar. Naquele momento, o acolhimento familiar destinava-se apenas a crianças com até seis anos de vida, conforme já apontado. Recentemente, o que era um programa tornou-se serviço e foi ampliado para crianças até dezoito anos de vida incompletos⁶.

Importante situar que, desde o início se percebia a diferença nas crianças reinseridas em suas origens ou colocadas em adoção judicial, quando oriundas de abrigo ou de acolhimento familiar. As abrigadas não tinham a mesma vivacidade daquelas que estavam em acolhimento familiar. Havia diferenças consistentes na qualidade dos vínculos construídos e isto se desdobrava na aquisição das habilidades desenvolvidas por elas. Quando se está inserido em um contexto familiar os processos de subjetivação acontecem a partir de uma intensa troca de olhares e de contatos físicos. Tais trocas potencializam a criança em seu processo de tornar-se sujeito.

Durante as discussões atinentes ao cuidado com a infância, nas reuniões semanais realizadas pela equipe técnica interprofissional da Viji, utiliza-se o termo “bilu-bilu existencial” para referir a essa delicada troca singularizante, que o ser acolhido em família produz no encontro entre acolhedores/bebês. A potência, a intensidade, esse “bilu-bilu existencial” traz consigo um paradoxo sobre o qual é preciso debruçar-se e pensar a melhor maneira de manejar. Minimizar o sofrimento, a sensação de abandono no desligamento da criança em acolhimento familiar e sua inserção junto à família de origem ou a adotiva, imprimindo assim, a ideia de desacolhimento.

Qual seria o momento mais adequado para o desacolhimento? Como deveria acontecer a reunificação? A experiência aponta que haveria sim diferenças entre o modo

6 A mudança de gestão municipal em 2021 levou a troca abrupta da coordenação do serviço de acolhimento familiar, tendo produzido alguns retrocessos, como dificuldade em inserir crianças acima de seis anos e redução de vagas, de trinta para vinte e cinco.

como familiares de origem e famílias adotivas tendem a se relacionar com os acolhedores. Familiares de origem, em regra tende a ser gratos e manter o contato, ao passo que os adotantes buscam se afirmar nos lugares parentais, a partir de uma fuga, tendendo a manter aqueles que protegeram seus filhos distantes destes.

Não se pode perder de vista que em certas situações os acolhedores acabam por contribuir para que os adotantes se afastem. Pois, de modo não consciente, acabam por imprimir uma dinâmica de afetos que amedronta. Isto fica bastante explícito em falas do tipo: *“quem for adotar minhas crianças precisa ser mil vezes melhor que eu”*. Esse tipo de narrativa acaba por fazer com que os adotantes ou familiares extensos sintam-se avaliados por aqueles que deveriam ter por aliados. A legitimação de signos linguísticos carregados de significados culturais, por exemplo: “mãe/pai” tendem a potencializar o desejo de afastamento, notadamente dos adotantes.

Considerações Finais

O acolhimento familiar impõe pensar o cuidado com a infância generosamente, na contramão das premissas capitalistas que modularam e seguem a modular a nuclearização das famílias pós-revolução industrial, o quê, de modo crescente, tem produzido fracassos e sofrimentos a todos os envolvidos, notadamente aos infantes, que, no mais das vezes, são condenados a novas sensações de abandono, uma vez que de modo abrupto, se veem afastados daqueles que deles cuidaram, por vezes, por tempo considerável, pois há acolhimentos familiares que ultrapassam um ano.

Frente ao exposto, algumas ponderações se fazem necessárias para se pensar potentes saídas na construção de balizas para o momento do desacolhimento, evitando-se um mero desligamento de infantes em situação de acolhimento familiar. Para se conseguir construir referências que possibilitem uma relação mais duradoura entre familiares de origem, adotantes e acolhedores.

O foco nas famílias adotivas em detrimento às origens se refere ao fato que os familiares de origem, talvez devido a uma suposta primazia da legitimidade dos vínculos de consanguinidade, se sintam mais seguros dos lugares parentais que ocupam. Isto implica compreender que, por vezes, as mães/pais adotivas fujam das famílias acolhedoras porque as apreendem como uma ameaça a construção de sólidos vínculos materno-paterno-filiais.

Assim, de plano, talvez seja recomendável abolir as naturalizantes nomeações de “mãe/pai” em relação aos acolhedores. Nomear simplesmente por acolhedores ou cuidadores, que diz efetivamente desse lugar que é preciso legitimar. Ou mesmo com signos linguísticos que se referem a vínculos de parentesco menos carregados de afetos e lugares simbólicos, logo mais fluidos. Cabe pensar em madrinha, padrinho, tia, tio na intenção de produzir uma ideia de que não trata de uma relação de disputa, mas de cooperação.

Sem desejar produzir generalizações cabe dizer que a experiência de São Gonçalo tem apontado que os familiares de origem tendem a olhar de forma agradecida para os

acolhedores, pois os veem como sendo aqueles que evitaram a inserção das crianças em abrigos. Logo, tendem a ser generosos em relação àqueles que cuidaram da criança. Buscam, deste modo, manter o contato entre a criança e aqueles que foram seu suporte.

Quanto às famílias que adotam, estas tendem a evitar os acolhedores, dando a sensação que aquela potência de amar para a vida, para deixar ir, produz um certo medo de que não consigam fazer com que as crianças os tenham por mãe, por pai, por mãe/pai, por mãe/mãe ou por pai/pai

Desta feita, cabe às equipes que atuam nesta modalidade de medida socioprotetiva atuarem no fio da navalha que é acolhimento familiar. Talvez as intervenções das equipes, desde as habilitações para a adoção, até o acompanhamento da medida socioprotetiva de acolhimento e adoção judicial seja convocar os usuários a pensar algo que se impõe como premissa: a quem pertence a criança? Seria a criança um ser objetalizado, a serviço do gozo do adulto ou seria uma pessoa em um momento peculiar do existir humano que demanda ser acolhida e protegida em sua trajetória?

Necessário caminhar no limiar da proteção e autonomia que são balizas fundante dos marcos legais que regem os cuidados com a infância e afirmam o melhor interesse dos infantes que são sujeitos de direitos. Assim, deveria a criança ser apreendida não como propriedade, mas como mútuo pertencimento, na relação com o outro, o qual precisa considerar e afirmar sua história, sua trajetória existencial, seu dever.

Afinal, o tempo nos leva, como leva um rio a folha que nas águas vai descendo...

REFERÊNCIAS

Altoé, S. (1993). *Infâncias perdidas: o cotidiano nos internatos-prisão*. Rio de Janeiro, RJ: EditoraXenon.

Arantes, E. M. M. (1995). Rosto de Crianças no Brasil. In: F. Pilotti & I. Rizzini (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (pp. 171-220). Rio de Janeiro, RJ: Ed. Universitária Santa Úrsula; Amais; Instituto Interamericano Del Niño.

Arantes, E. M. M. (2004). De criança infeliz a menor irregular-vicissitudes na arte de governar a infância. *Mnemosine*, 1, 162-164.

Arantes, E. M. M. (2016). Duas décadas e meia de vigência da Convenção sobre os Direitos da Criança: algumas considerações. In: E. P. Brandão (Org.) *Atualidades em Psicologia Jurídica* (pp. 53-96). Rio de Janeiro, RJ: Nau.

Baptista, R. F. (2018). *Infâncias em famílias acolhedoras: perspectivas e desafios da reintegração familiar* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Baptista, R. F., Darós, L. E. S., & Zamora, M. H. (2018). Acolhimento familiar, partidas e chegadas: a história de Laura e seu tempo de reintegração. In: K. Siqueira, L. Darós, & D. Roque (Orgs.). *Escritos sobre políticas públicas, infância e juventude* (pp. 193-204), Curitiba, PR: CRV.

Baremlitt, G. F. (2002). *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Belo Horizonte, MG: Instituto Felix Guattari.

Bowlby, J. (1973). *Apego e perda: separação – angústia e raiva*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Bowlby, J. (1997). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Bulcão, I. (2002) A produção de infâncias desiguais: uma viagem na gênese dos conceitos “criança” e “menor”. In: M. L. Nascimento (Org.) *Pivetes: a produção de infâncias desiguais* (pp. 61-73). Niterói, RJ: Intertexto. Rio de Janeiro, RJ: Oficina do Autor, 2002.

Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Coimbra, C. M. A. & Ayres, L. S. M. (2009). Da moralidade e situação irregular à violência doméstica: discursos da (in)competência. In: C. M. A. Coimbra, L. S. M. Ayres, & M. L. Nascimento (Orgs.). *Pivetes: encontros entre a Psicologia e o Judiciário* (pp. 50-57). Curitiba, PR: Juruá.

Decreto Lei Nº 99.710 de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção dos Direitos da Criança. *Diário Oficial da União*, 21 nov. 1990.

Delap, E. & Wedge, J. (2016). *Guidelines on Children Reintegration [GCR]*. Inter-Agency Group On Children's Reintegration [IAGCR]. Recuperado de <http://bettercarenetwork.org/sites/default/files/Guidelines%20on%20Children%27s%20Reintegration%20DIGITAL%20.pdf>

Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *O anti-Édipo: Capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Dias, E. O. (2012). *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott*. São Paulo, SP: DWW Editorial.

Diogo, E. (2018). *Ser família de acolhimento em Portugal*. Lisboa: Palma de Cima.

Gonçalves, H.S. (2011). Violência contra a criança e o adolescente. In: H. S. Gonçalves & E. P. Brandão (Orgs.). *Psicologia Jurídica no Brasil* (pp. 283-320). Rio de Janeiro, RJ: Nau.

Gomes, A. A. & Melchiori, L. E. (2012). *A teoria do apego no contexto da produção científica contemporânea*. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica.

Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. 16 jul. 1990.

Lei Nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. 2 set. 2009.

Lemos, F. C. S. & Vasco, D. S. (2012). Alguns percursos históricos entre o higienismo e a medicalização na atenção à infância e às famílias. *Artifícios. Revista do Diferê*, 2(4), 1-20, 2012.

Lourau, R. (1993). *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ.

Rise Learning Network (2016). *Monitoring and evaluation of reintegration toolkit. Family for Every Child*. Retrak and University of Bedfordshire. Recuperado de <https://riselearningnetwork.org/wp-content/uploads/2016/05/RISE-ME-of-Reintegration-Toolkit-working-draft-2016-V2.pdf>

Rossetti-Ferreira, M. C., Almeida, I. G., Costa, N. R. A., Guimarães, L. A., Mariano, F. N., Teixeira, S. C. P., & Serrano, S. A. (2012). Acolhimento de Crianças e Adolescentes em Situações de Abandono, Violência e Rupturas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 390-399. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000200021>

Santos, E.P.S. (2011). Desconstruindo a menoridade: uma análise crítica sobre o papel da Psicologia da categoria “menor”. In: H. S. Gonçalves, & E. P. Brandão (Org.). *Psicologia Jurídica no Brasil* (pp. 43-72). Rio de Janeiro, RJ: Nau.

Valente, J. (2013). *Família acolhedora: as relações de cuidado e de proteção no serviço de acolhimento*. São Paulo, SP: Paulus.

Winnicott, D. W. (1998). *Os bebês e suas mães*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

STRESS NA INFÂNCIA: AVALIAR E INTERVIR EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 06/09/2021

Rosa Maria da Silva Gomes

Departamento de Educação e Psicologia,
Universidade de Aveiro
Aveiro, Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-4368-7319>

Anabela Maria Sousa Pereira

Departamento de Educação e Psicologia,
Universidade de Aveiro
Aveiro, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-3897-2732>

RESUMO: O Educador, enquanto gestor curricular, deverá desenvolver uma *praxis* educativa que previna precocemente o stresse na infância e promova a saúde mental das crianças. Com este estudo procurámos identificar situações indutoras de stresse e ainda competências pedagógicas e práticas educativas que atuem ao nível da prevenção do stresse na infância, através da percepção dos Educadores. A amostra é composta por 260 Educadores do género feminino (96%), dos Agrupamentos de escolas da região norte, centro e sul de Portugal, com idades entre os 18 e 60 anos. Aplicámos o *Protocolo de Prevenção do Stress na Educação Pré-Escolar - P2SEPE* (Gomes; Pereira, 2013), com três subescalas, *Situações Indutoras de Stresse na Infância (ESISI)*, *Práticas Educativas para Lidar com o Stresse na Infância (EPELSI)* e *Competências Pedagógicas para Lidar com*

o Stresse na Infância (ECPLSI), do tipo *Likert* e quatro níveis de resposta. Os resultados do estudo exploratório mostraram que foram extraídos em cada subescala quatro fatores que explicam na ESISI 55,7%, da variância total e um valor Alfa de .85, e .849, para o índice KMO; na EPELSI 55,2% da variância total e um valor Alfa de .82, e .863, para o índice KMO; na ECPLSI 62,2% da variância total e um valor Alfa de .80, e .770, para o índice KMO. O instrumento apresenta boas características psicométricas, quer ao nível da consistência interna, quer da análise fatorial. As implicações deste estudo apontam para a utilidade deste instrumento na prevenção do stresse na primeira infância, contribuindo para promoção de estilos de vida saudáveis e ainda intervir em contexto educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Stresse na Infância; Psicologia da saúde; Educação Pré-escolar; Práticas educativas; Avaliação.

CHILDHOOD STRESS: ASSESSMENT AND INTERVENTION IN PRESCHOOL EDUCATION CONTEXT

ABSTRACT: The kindergarten teacher, as a curriculum manager, should develop an educational *praxis* that prevents early childhood stress and promotes children's mental health. We aimed to identify stress-inducing situations yet pedagogical skills and educational practices that act in terms of preventing childhood stress, through the perception of educators. The sample is composed of 260 female kindergarten teachers (96%), from north, center and south of Portugal, aged between 18 and 60 years. Data were obtained from the *Stress Prevention Protocol in*

Preschool Education - P2SEPE (Gomes; Pereira, 2013), with three Likert-type subscales, *Childhood Stress-Inducing Situations (ESISI)*, *Educational Practices for coping with Childhood Stress (EPELSI)* and *Pedagogical Skills for coping with Childhood Stress (ECPLSI)*, with four response levels. The results of the exploratory study showed that in each subscale four factors were extracted which explained in ESISI 55.7% of the total variance and an Alpha value of .85, and .849 for the KMO index; in EPELSI 55.2% of the total variance and an Alpha value of .82, and .863 for the KMO index; in ECPLSI 62.2% of the total variance and an Alpha value of .80, and .770 for the KMO index. The P2SEPE has good psychometric characteristics, in terms of internal consistency and factor analysis. The implications of this study point to the usefulness of this scale, questionnaire in preventing early childhood stress, contributing to the promotion of healthy lifestyles and intervening in childhood education context.

KEYWORDS: Childhood Stress; Health Psychology; Preschool Education; Educational practices; Assessment.

1 | INTRODUÇÃO

O stresse tem sido referido como uma reação normal do organismo aos estímulos que o agredem. Na realidade, estar em situação de stresse não significa apenas estar em contacto com algum estímulo, mas, sobretudo, implica um conjunto de alterações ocorridas num organismo em resposta a um determinado estímulo capaz de colocá-lo sob tensão (LAZARUS; FOLKMAN, 1984) e que, por isso, lhe perturba o seu bem-estar. Quanto à origem, as circunstâncias indutoras de stresse podem ser de natureza física, psicológica e social (VAZ-SERRA, 2002), podendo ter implicações ao nível dos sintomas fisiológicos, cognitivos e comportamentais.

O stresse infantil pode ter causas externas e internas, tal como no adulto, embora diferentes. Algumas das fontes externas que mais causam stresse na infância (LIPP, 2000; MURRAY; HARRISON, 2005; TRIANES, 2004) são as mudanças significativas, ou constantes, responsabilidades em excesso, sobrecarga de atividades, rejeição por pares, separação dos pais, morte na família, exigência, e a ansiedade na separação. Também estudos sobre as situações indutoras de stresse na infância mostraram que as causas externas do tipo familiar (BAGDI; PFISTER, 2006; GOMES; PEREIRA, 2007; MOMBELLI, 2011) são indutoras de stresse em crianças pequenas.

Na atualidade esta discussão prende-se igualmente com a transdisciplinaridade do processo educativo, em lidar com a complexidade e ainda englobar, para além do ensino-aprendizagem, a valoração da promoção de estilos de vida saudáveis. Na gestão dos jardins-de-infância os Educadores podem procurar promover e facilitar a interação social, a exploração e a aprendizagem cooperativa, favorecendo o relacionamento entre todos os intervenientes no processo educativo. Assim, é fundamental identificar práticas educativas promotoras de um clima de empatia e bem-estar, onde a criança seja valorizada e apoiada na construção de um autoconceito positivo (BURGER, 2014), de modo a prevenir e intervir

pedagogicamente na exposição da criança a situações indutoras de stresse (MURRAY; HARRISON, 2005).

Coloca-se ainda em evidência a formação dos futuros Educadores (ONCHWARI, 2010), que deverão reforçar as suas competências (Dias, 2009) para lidarem melhor com o stresse dos alunos e a compreensão do stresse na infância deverá ser continuamente investigada (VECTORE; ZUMSTEIN, 2010). Daí a importância da promoção da saúde como conceito positivo que enfatiza os recursos pessoais e sociais, assim como as capacidades psicológicas, o que implica promover o empoderamento (PEREIRA, 2005) e a participação ativa dos cidadãos e das comunidades em que se inserem, mas também estratégias de *coping* que permitam lidar com as exigências externas e/ou internas da vida da criança.

O jardim-de-infância, como espaço educativo para a infância, deverá estar também implicado nestes processos, garantindo a todas as crianças que o frequentam, a oportunidade de adquirirem competências pessoais e sociais que os habilitem a melhorar a gestão da sua saúde e a agir sobre os fatores que a influenciam, ajudando a prevenir, por exemplo, a depressão (BJÖRKENSTAM et al., 2015) na adolescência.

Ao longo da história da avaliação psicológica, especificamente no estudo da avaliação da ansiedade infantil, salientam-se as técnicas de observação clínica, entrevistas e instrumentos projetivos. Na Europa, na década de 40, os focos dos estudos centravam-se essencialmente na abordagem do medo, insegurança e nos problemas de comportamento das crianças que perderam ou se separaram dos pais no período da Segunda Grande Guerra. Mais recentemente, outras mudanças ao nível da estrutura familiar, como seja a monoparentalidade, colocam desafios e outras abordagens na relação pais e filhos, em que o stresse a que os pais estão expostos pode influenciar o desenvolvimento de comportamentos externos na primeira infância (WILLIFORD; CALKINS; KEANE, 2007).

A síntese evolutiva, apresentada por SILVA e FIGUEIREDO (2005), salientou que, desde a década de 50 até 2002, foram encontrados cerca de 118 instrumentos diferentes para esta finalidade. A partir de 1950, surgiram os primeiros instrumentos psicométricos para avaliação da ansiedade de crianças como, por exemplo, o *Sarason's General Anxiety Scale for Children*, criado em Yale-EUA (MANDLER; SARASON, 1952), baseado na Escala de Ansiedade Manifesta, para adultos (*Taylor Manifest Anxiety Scale – TMAS*) de TAYLOR (1955) e a primeira versão do *Fear Survey Schedule for Children* (FSSC), elaborada por SCHERER e NAKAMURA (1968). Atualmente, a avaliação da ansiedade em crianças é feita por meio de questionários de autorrelato ou relato de pais e professores, *checklists*, entrevistas padronizadas, denominadas escalas ou testes. Também numa pesquisa de PACANARO e SANTOS (2007), sobre instrumentos para avaliação do stresse em contexto escolar, que analisou publicações em revista de referência entre o período de 1996 a 2005 se concluiu que o instrumento mais utilizado para a avaliação do stresse neste contexto foi a *Escala de Stress Infantil* de LUCARELLI e LIPP (1999). Contudo, estes instrumentos de identificação e avaliação são bons auxiliares da prática educativa, mas não são a

solução em si mesmo. O Educador com estes instrumentos tem ao seu dispor cada vez mais materiais validados, que o apoiam, mas importa ainda refletir sobre a dimensão da formação docente. Uma ação educativa competente é aquela que, além de conhecimento, gera bem-estar para si mesmo e para suas crianças/alunos e, em consequência, para o contexto socio afetivo em que ambos estão inseridos (PAROLIN; CALDEIRA, 2007; GOMES, et al., 2013; SOUSA; ALVES, 2017).

O presente estudo procurou contribuir para o desenvolvimento de um protocolo de *Prevenção do Stresse na Educação Pré-Escolar*, especificamente estudar as características psicométricas das subescalas ESISI, EPELSI e ECPLSI, sobre situações indutoras de stresse, práticas educativas e competências pedagógicas, em contexto da educação de infância, através da percepção dos Educadores de Infância portugueses.

2 | METODOLOGIA

Os participantes neste estudo foram 260 Educadores do género feminino (97,7%) e do género masculino (2,3%), com idades entre os 18 e 60 anos. A maioria dos Educadores (87%) é docente em instituições públicas, com 1 a 46 anos de serviço docente. A organização das classes em grupos heterogéneos de idade é a distribuição mais representativa (82,7%), distribuídos por classes com crianças de 3, 4 e 5 anos (39,3%), de 4 e 5 anos (13,3%) e 3, 4, 5 e 6 anos (10,3%). Os Educadores que participaram no estudo disponibilizam 1 a 30 horas por semana, no planeamento da prática pedagógica.

O instrumento aplicado foi o *Protocolo de Prevenção do Stresse na Educação Pré-Escolar-P2SEPE*, desenvolvida por GOMES e PEREIRA (2013), no âmbito do doutoramento em psicologia (GOMES, 2012; GOMES, 2017), do tipo *likert*, com quatro níveis de resposta, que variavam entre zero (nunca) e três (muitas vezes). É um instrumento de avaliação dirigido a Educadores que desenvolvem atividade docente com crianças em idade pré-escolar (3-6 anos), que procura avaliar situações que podem ser indutoras de stresse na criança, identificar algumas das práticas educativas para prevenção do stresse na Infância e identificar competências pedagógicas dos Educadores para lidarem com o stresse em contexto educativo. Este Protocolo tem as seguintes subescalas: (a) Situações Indutoras de Stresse na Infância (ESISI), 18 itens; (b) Práticas Educativas para Lidar com o Stresse na Infância (EPELSI), 18 itens; (c) Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância (ECPLSI), 15 itens.

Nos procedimentos a recolha da amostra decorreu no primeiro trimestre de 2015, junto de Educadores que desenvolvem a atividade docente com crianças dos 2 aos 6 anos, através de questionários de autopreenchimento anónimos e confidenciais. A recolha dos questionários foi obtida através do *Google Drive* e difundido por correio eletrónico junto dos Diretores de Agrupamento de escolas de Portugal. As questões éticas foram respeitadas, a participação foi voluntária e cada questionário era acompanhado de informação explicativa

dos objetivos, das condições da pesquisa, sendo assegurada a confidencialidade e anonimato dos dados. Utilizámos para a análise dos dados o programa estatístico SPSS, versão 21.0, para MS Windows e os valores de referência de PESTANA e GAGEIRO (2000).

3 | RESULTADOS

A Escala sobre Situações Indutoras de Stresse na Infância (ESISI), constituída por 18 itens, aborda situações que podem ser indutoras de stresse em crianças de idade Pré-Escolar. Efetuámos a análise de componentes principais (ACP), método de rotação varimax com normalização de *Kaiser* (Tabela 1) e para os valores próprios superiores a 1 (regras do *eigenvalue*), com os 18 itens, extraíram-se 4 fatores que explicaram 55,0% da variância total. Aplicámos o teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e teste de *Bartlett*, para validar a análise fatorial do questionário e obtivemos o valor de .854 e o nível de significância de .000, apresentando boa análise dos componentes principais.

Fatores	Itens	Alfa de Cronbach	Variância explicada
Causas internas psicossociais - F1	8, 9, 10, 11, 12, 13 e 16	.80	30,64%
Causas externas de componente familiar - F2	1, 2, 3, 4, e 5	.69	8,19%
Causas externas de componente escolar - F3	14, 15, 17 e 18	.55	6,96%
Causas internas de componente familiar - F4	6 e 7	.83	9,27%

Tabela 1: Estrutura fatorial da subescala Situações Indutoras de Stresse na Infância - ESISI (18 itens)

A matriz de componente rodada permitiu identificar a distribuição dos itens pelos quatro fatores extraídos. O fator 1, intitulado de «*causas internas psicossociais*», com 7 itens, explica 30,64% da variância. O fator 2, designado por «*causas externas de componente familiar*», com 5 itens, explica 8,19% da variância. O fator 3, designado por «*causas externas de componente escolar*», com 4 itens, explica 6,96% da variância. O fator 4, designado por «*causas internas de componente familiar*», com 2 itens, explica 9,27% da variância (cf. Tabela 2).

Itens	F1	F2	F3	F4
1 A permanência no jardim-de-infância num período superior a 8 horas diárias é indutora de stresse.				
2 Os maus-tratos e negligência das crianças são indutores de stresse.				
3 A morte de familiares diretos é indutora de stresse.				
4 O divórcio ou separação dos pais é indutor de stresse.				

5	A psicopatologia de um dos progenitores é indutora de stresse.			
6	A gravidez da mãe é indutora de stresse.			
7	O nascimento de um irmão ou irmã é indutor de stresse.			
8	Os conflitos entre irmãos são indutores de stresse.			
9	O internamento da criança por motivo de saúde é indutor de stresse.			
10	A doença crónica da criança é indutora de stresse.			
11	O medo de abandono por parte dos pais é indutor de stresse.			
12	O medo exagerado de ambientes escuros e/ou de animais é indutor de stresse.			
13	As exigências excessivas dos pais são indutoras de stresse.			
14	As atividades extracurriculares em excesso são indutoras de stresse.			
15	A rejeição dos colegas é indutora de stresse.			
16	Não ser convidado(a) para as festas de aniversário de colegas é indutor de stresse.			
17	A hora da refeição no jardim-de-infância é indutora de stresse.			
18	A hora da sesta no jardim-de-infância é indutora de stresse.			

Tabela 2: Itens que integram a subescala ESISI com a identificação dos fatores

Do estudo psicométrico do instrumento obtivemos valores globais de .85 no Alfa de Cronbach. Para cada um dos fatores os valores de Alfa foram de .80 para o fator 1, .69 para o fator 2, .55 para o fator 3 e .83 para o fator 4, apresentando boas características psicométricas, ao nível da consistência interna e da análise fatorial.

A subescala *Práticas Educativas para Lidar com o Stresse na Infância (PELSI)*, constituída por 18 itens, procura identificar a importância atribuída pelos Educadores de Infância às práticas educativas, na prevenção do stresse na infância. Através do ACP, método de rotação varimax com normalização de *Kaiser* (Tabela 3) e para os valores próprios superiores a 1, extraíram-se quatro fatores, que explicaram 55,51% da variância total. Aplicámos o teste KMO e teste de *Bartlett* obtendo o valor de .862 e o nível de significância de .000, apresentando boa análise dos componentes principais.

Fatores	Itens	Alfa de Cronbach	Variância
Promoção do bem-estar- F1	7,14, 15, 16, 17 e 18	.68	7,20%
Cooperação escola/família - F2	1, 2, 4, 5 e 6	.71	6,50%
Atividades de Prevenção - F3	3, 8, 10 e 11	.76	31,45%
Planeamento psicoeducativo - F4	9, 12 e 13	.59	10,35%

Tabela 3: Estrutura fatorial da subescala Práticas Educativas para Lidar com o Stresse na Infância - EPELSI (18 itens)

A matriz de componente rodada permitiu identificar a distribuição dos itens pelos quatro fatores extraídos. O fator 1, que intitulámos de «*Promoção do bem-estar*», com 6 itens, explica 7,20% da variância. O fator 2, designado por «*cooperação escola/família*», com 5 itens, explica 6,50% da variância. Os itens do fator 3 avaliam a dimensão «*atividades de prevenção*», com 4 itens, que explica 31,45% da variância. O fator, 4 designado por «*planeamento psicoeducativo*», com 3 itens, explica 10,35% da variância (cf. Tabela 4).

O Educador...	Itens	F1	F2	F3	F4
1	...procura conhecer a relação da criança com a família.		■		
2	... procura identificar se a criança estabelece regularmente relações positivas com os pais.		■		
3	... está atento às crianças que têm dificuldade em concentrar-se ou de permanecer em determinada atividade.			■	
4	... conhece a estrutura familiar (monoparental, pais divorciados, coabitação, etc.) na qual a criança está inserida		■		
5	... estabelece com os pais, um diálogo regular e construtivo.		■		
6	... conhece as rotinas familiares de cada criança (hora das refeições, hora de deitar, tipo de alimentação, lazer, etc.).		■		
7	... desenvolve projetos em parceria com as famílias, sobre as situações indutoras de stresse na criança.	■			
8	... procura conhecer os centros de interesse de cada criança.			■	
9	... desenvolve atividades adequadas ao envolvimento da criança.				■
10	... está atento às crianças que não se envolvem nas atividades de grupo.			■	
11	... preocupa-se com o envolvimento da criança nas atividades que propõe.			■	
12	... promove cenários lúdicos (cantinhos) para gestão da ansiedade das crianças.				■
13	... propõe atividades às crianças que apresentam dificuldade em lidar com situações adversas.				■

14	... desenvolve projetos educativos para gestão do stresse.	
15	... desenvolve regularmente atividades de relaxamento com as crianças.	
16	... propõe atividades que ajudam a criança a lidar com situações difíceis.	
17	... encontra soluções de apoio às crianças que rejeitam o sono.	
18	... planeia o acolhimento da criança (à chegada e à saída).	

Tabela 4: Itens que integram a subescala EPELSI com a identificação dos fatores

Do estudo psicométrico do instrumento, obtivemos valores globais de Alfa de Cronbach de .82. Para cada um dos fatores, os valores de Alfa foram de .68 para o fator 1, .71 para o fator 2, .76 para o fator 3 e .59 para o fator 4, com boa análise dos componentes principais.

A *Escala de Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância (ECPLSI)*, constituída por 15 itens, pretende identificar quais as competências pedagógicas do Educador para lidar com as situações indutoras de stresse na infância. Pelo método ACP de rotação varimax, com normalização de Kaiser (Tabela 5) e para os valores próprios superiores a 1, com os 15 itens, extraíram-se quatro fatores que explicam 63,40% da variância total. Aplicámos o teste KMO e teste de Bartlett, obtendo o valor de .778 e o nível de significância de .000, podendo assim prosseguir com a análise fatorial.

Fatores	Itens	Alfa de Cronbach	Variância
Criatividade pedagógica - F1	5, 6, 7, 8, 9 e 10	.75	11,66%
Formação graduada - F2	1, 2 e 3	.83	17,06%
Identificar sintomas - F3	4, 13, 14 e 15	.80	27,53%
planeamento reflexivo - F4	12 e 11	.70	7,16

Tabela 5: Estrutura fatorial da subescala Competências Pedagógicas para Lidar com o Stresse na Infância - ECPLSI (15 itens)

A matriz de componente rodada permitiu identificar a distribuição dos itens pelos quatro fatores extraídos. O Fator 1, intitulado por «*criatividade pedagógica*», com 6 itens, explica 11,66% da variância. O Fator 2, intitulado por «*Formação graduada*», com 3 itens, explica 17,06% da variância. O Fator 3, que intitulamos por «*identificar sintomas*», com 4 itens, explica 27,53% da variância e o Fator 4, intitulado por «*planeamento reflexivo*», com 2 itens, explica 7,16% da variância. Os quatro fatores explicam 61,58% da variância total (cf. Tabela 6).

Itens	F1	F2	F3	F4
1 Durante o curso recebi formação adequada para identificar crianças em situação de stresse.		■		
2 Durante o curso tive acesso a conteúdos e técnicas para lidar com a gestão do stresse.		■		
3 Durante o curso recebi formação pedagógica para lidar com comportamentos de agressividade e conflito entre pares.		■		
4 Durante este ano letivo já observei crianças em situação de stresse.			■	
5 Tenho competências para identificar crianças expostas a situações de stresse.	■			
6 As estratégias pedagógicas que utilizo com crianças expostas a situações indutoras de stresse são positivas.	■			
7 Observo nos colegas a preocupação em desenvolverem estratégias dirigidas a crianças expostas ao stresse.	■			
8 Desenvolvo com as crianças aptidões para lidarem com situações difíceis (por ex. morte, divórcio, etc.)	■			
9 Observo na criança aptidões para interagir com os colegas com sucesso.	■			
10 Planifico atividades que ajudam a criança a lidar com situações adversas (por ex. elevado n.º de horas no jardim).	■			
11 No Projeto Curricular de sala contemplo atividades valorativas das aptidões pessoais.				■
12 Durante a minha prática educativa desenvolvo uma escuta atenta às situações emocionais da criança.				■
13 As crianças queixam-se de sintomas fisiológicos (dor de barriga, dores de cabeça, enurese, etc.).			■	
14 Observo crianças com sintomas psicológicos (manifestações agressivas, choro, tristeza, medo excessivo, etc.).			■	
15 Observo crianças com sintomas comportamentais do tipo: roer unhas, birras, relações interpessoais difíceis, etc.			■	

Tabela 6: Itens que integram a subescala ECPLSI com a identificação dos fatores

Do estudo psicométrico do instrumento obtivemos valores globais de Alfa de Cronbach de .80. Para cada um dos fatores os valores de Alfa de Cronbach foram de .75 para o Fator 1, de .83 para o Fator 2, de .80 para o Fator 3 e de .70 para o Fator 4, valores estes considerados adequados e indicadores de boa consistência interna dos respetivos fatores.

Pela análise descritiva dos fatores (Tabela 7) que compõem as três subescalas do *Protocolo de Prevenção do Stresse na Educação Pré-Escolar- P2SEPE*, os fatores que compõem a ESISI apresentam valores médios mais altos nas causas internas psicossociais (M=16,08; DP=3,26) e valores médios mais baixos nas causas internas de componente familiar (M=3,95; DP=1,24).

Subescalas	Fatores	N	M	DP
ESISI	F1 – Causas internas psicossociais	300	16,08	3,26
	F2 – Causas externas de componente familiar	300	13,34	1,92
	F3 – Causas externas de componente escolar	298	7,86	2,16
	F4 – Causas internas de componente familiar	300	3,95	1,24
EPELSI	F3 – Atividades de prevenção	300	14,46	1,21
	F2 – Cooperação escola/família	300	13,52	1,57
	F4 – Planeamento psicoeducativo	299	9,06	2,13
	F1 – Promoção do bem-estar	299	8,98	2,03
ECPLSI	F1 – Criatividade pedagógica	298	12,92	3,01
	F3 – Identificação de sintomas	298	7,85	2,65
	F4 – Planeamento reflexivo	297	5,56	0,85
	F2 – Formação graduada	298	3,30	2,36

Tabela 7: Análise descritiva dos fatores por ordem decrescente (P2SEPE)

Nos fatores que compõem a EPELSI, os sujeitos da amostra apresentaram valores médios mais altos nas Atividades de Prevenção (M=14,46; DP=1,21) e valores médios mais baixos na Promoção do bem-estar (M=8,98; DP=2,03). Por outro lado, na ECPLSI, os sujeitos da amostra apresentaram valores médios mais altos na criatividade pedagógica (M=12,92; DP=3,01) e valores médios mais baixos na formação graduada (M=3,30; DP=2,36).

4 | DISCUSSÃO

Atendendo a que este estudo é exploratório, os resultados deverão ser lidos com alguma precaução. Além disso, tendo em consideração que é um estudo inovador realizado em Portugal com esta população e com este instrumento de avaliação, não temos dados nacionais suficientes que nos permitam comparar.

Os resultados evidenciam que o instrumento apresenta boas características psicométricas ao nível da consistência interna e da análise fatorial. A ESIS identificou a existência de quatro fatores que revelaram causas internas (psicossociais e de componente familiar) e causas externas (componente familiar e de componente escolar). Por sua vez, a subescala ECPLSI procura identificar algumas das competências pedagógicas que os Educadores terão de co-construir para evoluir para uma *práxis* nas quatro dimensões evidenciadas: criatividade pedagógica, formação graduada especializada, identificação de sintomas de stresse e planeamento reflexivo. Estas competências estão próximas das competências gerais dos Educadores, mas mais específicas (DIAS, 2009; PEREIRA; GOMES, 2012) na prevenção do stresse na educação pré-escolar. Para cada uma das dimensões estudadas, em cada uma das subescalas do P2SEPE, os dados indicam que as percepções dos Educadores sobre as situações indutoras de stresse são sobretudo de causas internas psicossociais, para as quais procuram desenvolver praticas educativas baseadas em atividades de prevenção, recorrendo à criatividade pedagógica, baseada em estratégias positivas como é preconizado por BURGER (2014). Estes dados corroboram outros estudos (GOMES; PEREIRA, 2007; PEREIRA; GOMES, 2012; GOMES, et al., 2013) com este instrumento, mas com amostras diferentes.

Desta forma, os Educadores terão de desenvolver competências que lhes confirmam competências para observar, avaliar, planificar, organizar o ambiente educativo, relacionar-se com diferentes agentes educativos, promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança ao nível da dimensão pessoal e social, de modo a lidar com as situações de stresse. Estas exigências colocam também em evidência a necessidade de projetar a formação dos futuros Educadores (ONCHWARI, 2010; VECTORE; ZUMSTEIN, 2010; GOMES, 2017), a formação pós-graduada e uma atualização contínua (PAROLIN; CALDEIRA, 2007) numa perspetiva *lifespán*, inovando a qualificação da profissionalidade docente.

As implicações deste estudo apontam para a utilidade deste instrumento na prevenção do stresse na primeira infância, contribuindo para a promoção do bem-estar das crianças, sendo, no entanto, necessários estudos confirmatórios e com amostras maiores. Pensamos que este protocolo possa ser uma mais-valia para o planeamento das práticas educativas dos Educadores de Infância e ainda, adequarem as suas propostas pedagógicas (SOUSA; ALVES, 2017), intervindo em contexto da educação pré-escolar, com crianças dos 3 aos 6 anos.

REFERÊNCIAS

BAGDI, A.; PFISTER, I. K. Childhood Stressors and Coping Actions: A Comparison of Children and Parents' Perspectives. **Child & Youth Care Forum**, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 21–40, 2006. DOI 10.1007/s10566-005-9001-8. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=20330079&lang=pt-pt&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 4 set. 2021.

BJÖRKENSTAM, B.; BURSTRÖM, L.; BRÄNNSTRÖM, B.; VINNERLJUNG, C.; BJÖRKENSTAM, A.R. Pebley. Cumulative exposure to childhood stressors and subsequent psychological distress. An analysis of US panel data. **Social science & medicine**, 142, p. 109-117, 2015. Acesso em: 30 ago. 2021 <https://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.08.006>

BURGER, K. Effective early childhood care and education: successful approaches and didactic strategies for fostering child development. **European Early Childhood Education Journal**. v.23, n. 5, p. 743-760. 2014, DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2014.882076>. Acesso em: 30 ago. 2021.

DIAS, Maria I. **Promoção de competências em educação**. INDEA - Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados. Instituto Politécnico de Leiria. 2009. 95 p. ISBN 978-972-8793-30-2.

GOMES, R., PEREIRA, A.; AIRES, V. Práticas educativas para lidar com o stresse na infância (EPELSI): estudo psicométrico. *In*: VIII SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, 2013, Aveiro, **Atas** [...]. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 227-233.

GOMES, R.; PEREIRA, A. Perspectivas dos Educadores sobre as Situações Indutoras de Stresse: estudo exploratório em contextos educativos para a infância. **Revista Psicologia e Educação**. v 1, n. 2, Dez, 61-72. 2007. Universidade da Beira Interior: Covilhã.

GOMES, Rosa Maria da Silva. **(Re)configuração das práticas educativas na prevenção do stresse na infância**. 2012. Tese (Doutoramento em Psicologia) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/12707>.

GOMES, Rosa. **(Re)pensar as práticas educativas: a prevenção do stress na infância**. Mauritius: Novas Edições Académicas. 2017. 378 p. ISBN 978-620-2-03955-0.

GOMES, Rosa; PEREIRA, Anabela. **Protocolo de Prevenção do Stresse na Educação Pré-Escolar-P2SEPE**., registo nº 5747/2013 – Inspeção-Geral das Atividades Culturais (IGAC). Lisboa. 7 dez. 2013.

LAZARUS, R.; FOLKMAN, S. **Stress, Appraisal and Coping**. New York: Springer. 1984. Disponível em: https://books.google.pt/books?id=i-ySQQuUpr8C&pg=PR7&dq=Stress,+Appraisal+and+Coping,+Lazarus&lr&hl=pt-PT&source=gbs_selected_pages#v=onepage&q=Stress%2C%20Appraisal%20and%20Coping%2C%20Lazarus&f=false. Acesso em: 28 ago.2021

LIPP, Marilda E. Novaes (Org.). **Crianças Estressadas: causas, sintomas e soluções**. Campinas, SP: Papyrus.2000.

LUCARELLI, M.D.; LIPP, Marilda E. Validação do Inventário de Sintomas de Stress Infantil – ISS – I. **Psicologia Reflexão e Crítica**. v. 12, n. 1, p. 71-88. 1999.

MANDLER, G.; SARASON, S.B. A study of anxiety and learning. *J Abnorm Social Psychology*. v. 47, n. 2, p. 166-73.1952.

MOMBELLI, Mônica Augusta et al. Estrutura e suporte familiar como fatores de risco de stress infantil. *Estudos de Psicologia (Campinas)* [online]. 2011, v. 28, n. 3 [Acesso 1 Setembro 2021], pp. 327-335. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000300004>>. Epub 26 Out 2011. ISSN 1982-0275. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000300004>.

- MURRAY, E.; HARRISON, L. J. Children's Perspectives on Their First Year of School: Introducing a New Pictorial Measure of School Stress. **European Early Childhood Education Research Journal**. v. 13, n. 1, p. 111-127. 2005. <http://dx.doi.org/10.1080/13502930585209591>
- ONCHWARI, J. Early Childhood Inservice and Preservice Teachers' Perceived Levels of Preparedness to Handle Stress in Their Students. **Early Childhood Education Journal**. V.37, n. 5, p. 391-400. 2010. Springer Science. DOI:10.1007/s10643-009-0361-9.
- PACANARO, S. V.; SANTOS, A. A. A. Avaliação do estresse no contexto educacional: análise de produção de artigos científicos. **Avaliação Psicológica**, v. 6, n. 2, p. 253-260. 2007.
- PAROLIN, I.C.H.; CALDEIRA, R.C.T. Formação de professores: um investimento em autoconhecimento. **Revista Psicopedagogia**, v. 24, n. 74, p. 169-181. 2007.
- PEREIRA, A.; GOMES, R. Avaliação de competências pedagógicas dos educadores e o stresse na infância. **INFAD: Revista de Psicologia**. v. 1, n. 1, p. 29-36. 2012. ISSN: 0214-9877. Disponível em: <http://infad.eu/RevistaINFAD/index.php/revista-infad-2012-no1-volumen-1-pp-29-36/>.
- PEREIRA, Anabela. **Para obter sucesso na vida académica: apoio dos estudantes pares**. UA Editora, Aveiro, 84 p. 2005. Universidade de Aveiro.
- PESTANA, M.; GAGEIRO, J. **Análise de Dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS**. 2000, Lisboa: Edições Sílabo.
- SCHERER, M. W.; NAKAMURA, C. Y. A Fear Survey Schedule for Children (FSS-FC): A factor analytic comparison with Manifest Anxiety (CMAS). **Behaviour Research and Therapy**, v.6, n. 2, p. 173-182. 1968. Doi: [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(68\)90004-1](https://doi.org/10.1016/0005-7967(68)90004-1).
- SILVA, Wildson Vieira da; FIGUEIREDO, Vera Lúcia Marques de. Ansiedade infantil e instrumentos de avaliação: uma revisão sistemática. **Brazilian Journal of Psychiatry** [online]. 2005, v. 27, n. 4, p. 329-335. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-44462005000400014>>. Epub 12 Dez 2005. ISSN 1809-452X. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462005000400014>. Acesso em: 6 set. 2020.
- SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de; ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 105, p. 320-331, 2017. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000300009&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 06 set. 2021.
- TAYLOR, J.A. The Taylor Manifest Anxiety Scale and Intelligence. **The Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 51, n. 2, p. 347. 1955. <https://doi.org/10.1037/h0040830>.
- TRIANES, M. V. **O Stress na Infância: prevenção e tratamento**. Porto: Edições ASA. 2004.
- VAZ-SERRA, A. **O Stress na Vida de Todos os Dias**. Coimbra: G.C., Gráfica de Coimbra, Lda. 2002. ISBN: 9789729500329.
- VECTORE, Célia; ZUMSTEIN, Luciana de Souza. Utilização de recursos mediacionais para a identificação de estressores em pré-escolares. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2010, v. 14, n. 2, p. 311-321. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200013>>. Epub 07 Feb 2011. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200013>. Acesso em: 28 ago.2021.

WILLIFORD, Amanda P.; CALKINS, Susan D.; KEANE, Susan P. Predicting Change in Parenting Stress Across Early Childhood: Child and Maternal Factors. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 35, p. 251–263. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9082-3>.

MÃES ESQUECIDAS: A ENTREGA DE FILHOS EM ADOÇÃO

Data de aceite: 01/11/2021

Ivana Suely Paiva Bezerra de Mello

Mylena Menezes de França

Daniela Heitzmann Amaral Valentim de Sousa

Silvana Barbosa Mendes Lacerda

RESUMO: O ato da entrega de um filho para adoção necessita de cautela quanto ao julgamento do valor moral que fazemos dessa mulher, uma vez que esta decisão pode implicar o desinteresse real ou o esforço de garantir à criança condições de sobrevivência. O presente trabalho foi construído pautado na importância em buscar uma compreensão da caracterização da mãe biológica, relativamente aos sentimentos e motivação que perpassa as mulheres no momento de decisão da entrega dos filhos em adoção. Para alcançar os objetivos deste trabalho, realizamos uma revisão da literatura de caráter qualitativo e exploratório em artigos científicos publicados entre os anos de 1981 a 2019, que tratam de temas envolvendo o amor materno, maternagem, adoção, doação e sentimentos que envolvem as biólogas na entrega de um filho em adoção. Após a análise dos dados, foi concluído que a mãe doadora apresenta uma mistura de alívio por se livrarem da responsabilidade, mas também tristeza, angústia, arrependimento e culpa, uma vez que as motivações para doação

vão desde as condições socioeconômicas como a ausência do apoio e proteção familiar. A literatura, ainda, apontou a presença de fatores como abandono e negligência presentes no histórico de vida dessas mães. Diante disso, vale salientar que não cabe um julgamento moral do ato, mas a necessidade de que os profissionais que lidam com mães doadoras possam ouvi-las e compreendê-las, não as descartando ou tratando-as como criminosas, ampliando a valoração estigmatizada já conferida pela sociedade.

PALAVRAS-CHAVES: Mães doadoras, amor materno, maternidade.

ABSTRACT: The act of surrendering a child to adoption requires caution as to the judgment of the moral value we make of this woman, since this decision may imply real disinterest or the effort to ensure the child survival conditions. The present work was built based on the importance of seeking an understanding of the characterization of the biological mother, regarding the feelings and motivation that pervades women at the time of decision of the delivery of children in adoption. In order to achieve the objectives of this work, we conducted a qualitative and exploratory review of the literature in scientific articles published from 1981 to 2019, published between 1981 and 2019, which deal with themes involving maternal love, mothering, adoption, giving and feelings that involve biologies in the delivery of a child in adoption. After the analysis of the data, it was concluded that the donor mother presents a mixture of relief for getting rid of responsibility, but also sadness, anguish, regret and guilt, since the motivations for donation range from

socioeconomic conditions such as the absence of family support and protection. The literature also pointed out the presence of factors such as abandonment and negligence present in the life history of these mothers. Therefore, it is worth noting that there is no moral judgment of the act, but the need for professionals who deal with donor mothers to hear and understand them, not discarding or treating them as criminal, amplifying the stigmatized valuation already conferred by society.

KEYWORDS: Donor mothers, maternal love, Motherhood.

1 | INTRODUÇÃO

O ato da entrega de um filho para adoção necessita de cautela quanto ao julgamento do valor moral que fazemos dessa mulher, uma vez que esta decisão pode implicar o desinteresse real ou o esforço de garantir à criança condições de sobrevivência. Ambas as situações demonstram coragem por parte das mães, já que elas não possuem as condições necessárias ao desempenho da maternação.

A entrega dos filhos para adoção geralmente é feita pela mãe, uma vez que, ao que parece, na maioria das vezes, o pai nem sabe da gravidez ou então abandona a companheira e o filho ao tomar conhecimento desta. Consequentemente, sabe-se menos ainda sobre o pai biológico de crianças doadas.

Verifica-se, ainda, que mulheres motivadas pela ausência de apoio afetivo da família ou do companheiro, que decidem pela doação de seus filhos, passam a ser rechaçadas por uma sociedade alimentada pela crença que *“mãe que é mãe nunca abandona seus filhos”*. Este tipo de conhecimento tácito tem sido transmitido de geração a geração, através do uso do termo *“mãe desnaturada”* para caracterizar as mães que separam de seus filhos.

Afirma-se que o desejo de maternar é uma característica universal feminina, inata a todas as mulheres, sendo independente de sua cultura ou de sua condição sócio econômica. Assim, a percepção que se tem sobre a mãe doadora é a de alguém com desvio patológico, de má conduta sexual e delinquente (HARTMAN, 1994).

De acordo com Barbosa (2011) as mulheres que entregam seus filhos em adoção são denominadas de mães monstros. Essa recusa em maternar seus filhos ocasionam a não aceitação e má interpretação pela sociedade civil, haja vista que esta decisão não atende as expectativas sociais relacionadas ao papel de ser mãe, desta forma as tornam mulheres esquecidas e silenciadas após o ato da entrega para adoção.

A entrega para adoção é propiciada por uma série de eventos que englobam desde a ordem econômica, familiares, o fator psicoemocional e a vivência pessoal influenciando na decisão da entrega do filho em adoção (MENEZES, 2007; E FERNANDES ET AL, 2011).

Vale salientar que esse desejo voluntário para entrega em adoção já é um direito consolidado legalmente desde 1990 com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente. Ocorre que, a legalização do ato não é suficiente para romper o imaginário social do tão valorizado amor materno que é ditado como sentimento “obrigatório” natural

e instintivo que toda mulher deve carregar consigo. Assim, agir contrário ao que já é ditado e esperado nesta sociedade, faz com que a mulher que entrega seu filho em adoção seja estigmatizada e esquecida.

Dolto (1998) nos apresenta algumas imagens ancestrais relacionadas ao amor materno. Primeiramente, o amor de *mãe do mundo pagão*, onde o filho é tido como um bem, isto é, como um objeto, sendo comparado a uma riqueza. A segunda, é a *mãe do mundo judaico-cristão* e a autora expõe, como exemplo desse amor, o episódio entre duas mulheres que reivindicavam a posse da mesma criança, ocasião em que Salomão, com sua sabedoria, diz para as mulheres: “*Pois bem que ela seja partida em dois e cada uma receberá a metade*” (p. 210). Neste momento, a verdadeira mãe abdica da criança, fazendo surgir o primeiro grito de amor materno humano, sustentáculo do ser carnal e espiritual dos filhos, visto nos exemplos das mães da Bíblia.

Em nossa história, o fenômeno de abandono de bebês é fato comum nos relatos bíblicos e históricos, muitos imperadores e líderes foram abandonados por suas mães. As consequências do ato para a mulher que abandona o filho são sentidas, em maior ou menor grau, de acordo com a cultura em que a mãe está inserida (FERNANDES, 2011).

2 | MÉTODO

Para alcançar os objetivos deste trabalho, realizamos uma revisão da literatura de caráter qualitativo e exploratório. Exploratório, pois este tipo de pesquisa tem por finalidade proporcionar maior familiaridade com o tema, com vistas a torná-lo mais explícito após uma pesquisa mais aprofundada (OLIVEIRA, 2018).

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de artigos científicos publicados em língua portuguesa do Brasil entre os anos de 1981 a 2019. Desta assim foi realizada uma revisão de alguns clássicos que versam sobre o amor materno, maternagem, adoção, doação e sentimentos que envolvem as biólogias na entrega de um filho em adoção. Para tanto, foram utilizadas bases de dados de periódicos científicos que foram acessadas através de recursos de buscas pela internet.

Todo o trabalho consistiu em estruturar com base na fundamentação teórica e no levantamento das fontes informacionais sobre o componente em estudo, objetivando buscar um entendimento acerca da caracterização da mãe biológica, relativamente aos sentimentos e motivação que perpassa as mulheres no momento de decisão da entrega de um filho em adoção.

3 | AMOR MATERNO

O amor materno, por muito tempo, foi concebido como algo considerado instintivo. Assegura-se que a maternagem é uma característica feminina universal, fazendo-a parecer com um sentimento inato que todas as mulheres vivenciam, independentemente da

cultura ou da condição sócio-econômica. Dessa forma, se observarmos apenas os aspectos biológicos, o amor materno era considerado como pré-concebido, pré-formado, esperando-se só a ocasião para o exercer.

Ariès (1981) acredita que as mudanças relacionadas aos cuidados com a criança, começaram a surgir por volta do século XVII, pois, até então o amor materno tal como hoje se concebe, era inexistente. Podemos dizer que foi uma mudança significativa, já que a criança saiu do anonimato e, mesmo que ainda não ocupasse um lugar privilegiado, passou a ser mais valorizada pela família.

O apogeu do amor materno aconteceu nos séculos XIX e XX, pois a sociedade, influenciada pelo discurso de Rousseau (1760/1978), exaltava o contato materno como propiciador do desenvolvimento adequado para a criança (ARIÈS, 1981; BADINTER, 1985).

O conceito de amor materno floresceu, passando a família a se organizar em torno da criança, principalmente a mãe.

Nesse momento da história, verifica-se que era preciso apelar para os sentimentos femininos a fim de que as mulheres aceitassem suas tarefas maternas. Assim, moralistas, administradores e médicos empenhavam-se na tarefa de persuadi-las. Nesta ocasião surge, segundo Badinter (1985), a associação de duas palavras, “amor” e “materno”, que significa não só a promoção do sentimento, como também a elevação do estatuto da mulher enquanto mãe. Torna-se imperativo que ela assuma os cuidados com a criança. A perda de crianças passa a interessar ao Estado que, desta forma, também perderia pessoas que mais tarde poderiam servi-lo.

Devido às condições econômicas e políticas, o homem foi levado a sair de casa e a entregar toda a responsabilidade à mulher. Ela, que tinha apenas uma função biológica, assumiu o papel de educadora e passou a ter uma função social. Também, sob a influência da Psicanálise, foi delegada à mãe a responsabilidade pelo desenvolvimento emocional dos filhos (ARIÈS, 1981; BADINTER, 1985).

A imagem cultural que se tem dos sentimentos maternos, transmitida através de histórias tidas como verdadeiras ou como contos, mostram a dedicação da mãe à prole, às vezes, até mesmo levada a extremo, abrangendo capacidade de renúncia em prol da preservação e sobrevivência dos filhos diante dos perigos. Desta maneira, o amor materno é descrito nas histórias e nos contos e as qualidades da “boa mãe” são exaltadas.

Winterstein, que ressalta o fato do amor materno estar relacionado com o coito, através do qual foi concebida a criança. Grüner, no mesmo contexto, supõe que o amor materno é uma reprodução da relação sentida, enquanto filha de seus pais, outra suposição é que ele seria a projeção dos sentimentos direcionados ao marido deslocados para o filho. Frau V. Stein afirma que *“a falta de amor materno pode estar ligada à falta de amor pelo marido”* (HILFERDING 1991, p.89).

Por outro lado, chama a atenção para os fatores psicológicos do amor materno e falou do ódio materno, revelado pelos seus analisandos. Ele considerou que

esse sentimento de hostilidade tem raízes profundas e que é desencadeado principalmente nos neuróticos, quando os mesmos têm que despende seu amor por alguém e sentem-se escravos do outro, o que leva ao surgimento de emoções hostis sempre que o sujeito tiver que renunciar a alguma satisfação (ADLER citado por HILFERDING, 1991, 88).

Alguns estudiosos do instinto materno acreditam existir uma base hormonal/fisiológica para que as mães maternem. Todavia, nenhum deles apresenta provas convincentes de que os bebês precisem das mães biológicas ou de que as mulheres são prejudicadas por não cuidarem dos bebês que deram à luz. Chodorow (1990) confirma, através de sua pesquisa sobre a interação mãe-bebê, que o lactante apresenta uma necessidade absoluta da mãe, mas, para ela, essa necessidade é considerada relativa.

De acordo com Correia et al (2001), o desejo da mulher em ser mãe não é suficiente, pois a criança necessita ser aceita antes de existir na fantasia, para posteriormente ser acolhida na realidade, ou seja, antes da adoção real é necessária uma adoção psíquica.

Santos (1998) salienta que o mito do amor materno pressiona algumas mulheres a assumirem seus filhos por pura obrigação, pautadas num perfil feminino que surgiu a partir do século XVIII. Isto prevalecendo nos dias atuais, reforçado que é pelo discurso moralizador, que cobra dessas mulheres amor e cuidado por seus filhos.

Cabe ressaltar que a função da maternidade é distinta da prática dos cuidados maternos e esclarece que o termo maternidade designa a relação entre mãe e filho determinada pela consanguinidade (GRADVOHL, OSIS E MAKUCH 2014).

A maternagem inicia-se na relação mãe-bebê no primeiro período do desenvolvimento da criança. São de grande importância as condições psicológicas básicas no cuidado infantil nesse período, pois o bebê sai dessa situação com as marcas de uma intimidade peculiar que, possivelmente, se recria ou que tenta recriar. E, especialmente no caso das meninas, experiência do primeiro relacionamento com a mãe oferece uma base para as expectativas da mulher como mãe (Stern, 1997).

Chodorow (1990) questiona se a maternação propiciada pelas mulheres é natural. A autora também distingue *o cuidar de crianças do fato de dar à luz as crianças*, criação dos filhos como uma atividade por um lado e parto como outra (p.33). Para a autora, a maior parte das explicações pressupõe que o principal responsável pela criança seja quem deu à luz, mas acha necessário analisar se existe uma base biológica que fundamente o dever da mãe com a maternagem.

Dessa forma, a maternidade é considerada como a função da mulher, entretanto, na história da civilização ocidental, verifica-se que nem sempre foi assim, uma vez que a existência do “instinto materno”, como um sentimento intrínseco e inato das mulheres, é uma construção recente. Também podemos afirmar que esse papel materno e vivido de forma diferenciada através das culturas e períodos históricos (MOURA; ARAÚJO, 2004).

As definições colhidas nos levam a observar o quanto é forte o conceito de amor

materno, levando-nos a assimilá-lo de forma contundente e não questionável, como se fosse uma situação “*sine qua non*”: mulher = maternar. Nesse sentido, os pressupostos biológicos instintivos parecem se sobressair. Contudo, não seria possível observar o comportamento humano de forma simplista, sendo necessário considerar também os aspectos psicológicos, bem como os sócio-culturais.

Pontes (2001) explana que, estudo publicado por pesquisadores canadenses da Universidade Mc Gill de Montreal sobre as relações entre pais e filhos, afirma que o amor da mãe não é algo que se nasce sabendo, e sim que é aprendido, passando de geração a geração, não sendo transmitido pela herança genética, mas pela experiência. Este estudo corrobora o que foi dito por Badinter (1985), no sentido que o amor materno não é uma condição inerente à mulher, mas que pode ser desenvolvido.

Devido à impossibilidade de se comprovar que seja o amor materno um sentimento inato, o assunto nos remete às relações primárias, vividas pelas mães com suas próprias mães, perfazendo uma cadeia de introjeção e projeção, observada na conduta das mães em relação a seus filhos.

4 | PERFIL DA MÃE QUE ENTREGA O FILHO PARA ADOÇÃO

Pesquisas realizadas na América Latina, encontramos autores como (Gonzalez e Albernoz,1990; Freston e Freston ,1994; Giberti; Gore e Taborda ,1998; Weber ,1998; Santos, 2001; Motta ,2008; Mello ,2002; Oswald-Spring, 2013; Serrano, 2013), referem que as mulheres que entregam seus filhos para adoção, na sua grande maioria, pertencem a segmentos sociais desfavorecidos e excluídos da sociedade. Geralmente são jovens ou até mesmo adolescentes, com pouca ou mesmo sem escolaridade, solteiras, que engravidam de companheiros diferentes ou de relação não estável, que são abandonadas por seus companheiros e familiares e não têm acesso a métodos anticonceptivos. Vale salientar ainda aquelas que sofreram estupro ou que foram vítimas de incesto.

No Brasil, destacam-se os estudos de Mello & Dias (2003), Soejima & Weber (2008), Mariano & Rosseti-Ferreira (2008) e Rossetti-Ferreira e outros (2012), têm apontado consistentemente que mulheres que entregam bebês para adoção encaixam-se predominantemente em um perfil demográfico que se define a partir das seguintes características: baixa escolaridade, baixa renda, idade variando entre 15 e 25 anos, estado civil de solteira, situação ocupacional precária e uso de drogas, configurando o que vem sendo convergentemente compreendido como vulnerabilidade social.

Desse modo, elas apresentam grande dificuldade para desempenhar a função materna. Mas, pouco ou nada sabemos sobre as reações das mães doadoras, e como elas vivenciam a perda e o luto duplamente. São mulheres que foram estimuladas corporeamente e psicologicamente com uma criança no seu ventre e com o parto e a posterior separação da criança.

Atualmente temos pesquisas *L. C. S. Leão, C. G. C. Silva & S. A. Serrano, (2012); Faraj S. P. At all. (2017); ROSI, K. S. (2018)*; enfocam nas pesquisas o fenômeno da entrega de um filho para a adoção, a partir das mães que renunciaram à maternagem.

Sobre os efeitos da entrega da criança a mãe doadora, depois desse ato, ela passa a ser alguém esquecida, oculta e nada mais é investigado, como, por exemplo, a evolução e os desdobramentos da entrega do(s) filho(s) na sua vida. As autoras citadas acima acreditam que, geralmente, essas mães apresentam uma grande carga de angústia, sensação de fracasso ou sentimentos culpabilizantes. Esses sentimentos parecem aumentar quando as instituições ou técnicos da área as pressionam a tomarem a decisão de forma rápida, provocando uma separação precoce. As mensagens obtidas são que tão logo elas entreguem as crianças, mais rápido irão solucionar o problema. Mas, possivelmente, é a partir da separação, que irá começar um processo, cujos custos afetivos e sociais não conhecemos. Principalmente porque elas, talvez, não sejam advertidas o suficiente ao realizarem a entrega dos filhos.

Motta (2008) pontua que as mães que entregam seus filhos em adoção passam pelo processo de serem ignoradas, ou melhor, excluídas, já que se observa, por parte da comunidade científica, uma maior quantidade de estudos que se referem ao relacionamento entre pais e filhos adotivos.

Os motivos para a entrega da criança não têm tido relevância, já que se aceita que a criança foi abandonada. Corroborando com a referida autora, Corazza, M.B, Martins, S. P. F., Santos, S. S. & Siqueira, A. C., (2015) acredita que a visão que se tem hoje sobre a mãe doadora mudou um pouco no que se refere ao século passado. E são vistas como mães doadoras, todavia, parte da sociedade continua estigmatizada sob o rótulo de desumana, sem princípios morais e éticos, de má conduta e desviante do padrão exigido da mulher mãe. Tal como Lews (1990) concebeu.

As mães biológicas também são pouco estudadas nas pesquisas nacionais e internacionais. As doadoras, após a entrega da criança em adoção, tornam-se esquecidos, uma vez que o critério do anonimato é condição para o acontecimento do processo e para o bem-estar de todos os envolvidos. O assunto é silenciado na sociedade contemporânea, na literatura profissional e na imprensa popular e a tríade adotiva, ou seja, os envolvidos na adoção – mãe biológica, adotado e pais adotivos são estigmatizados e excluídos, sendo que a mãe biológica é o maior alvo de julgamentos, sanção e rechaço social (COLEMAN E GARRAT, 2016; GORE, 1994; MARIANO; ROSSETTI-FERREIRA, 2008; TEIXEIRA FILHO, 2010).

Quando mães decidirem separar-se definitivamente dos bebês desde o seu nascimento, é para protegê-los da violência que as habita. Assim, o abandono pode ser considerado como um ato de amor, pois as mães se identificam com as necessidades da criança. Os amores que elas não tiveram em suas vidas, não poderão dar, então renunciam aos filhos para que sejam amados por outros. Bonnet (1991). E propõe que se utilize o

termo doação em vez de abandono, ao nos referirmos a essas mães.

De acordo com Santos (1998; 2001); *L. C. S. Leão, C. G. C. Silva & S. A. Serrano, (2012)*; Faraj S. P. At all. (2017); ROSI, K. S. (2018); nem sempre as doações de crianças ocorrem por razões sócio-econômicas, nem, tampouco, com sofrimento intenso por essa perda, uma vez que ela detectou que a rejeição de certas mães em permanecerem com seus filhos ocorre mesmo que lhes sejam dadas condições para ficar com os mesmos. Por outro lado, ela observou que outras mães com situações econômicas precárias, apresentam-se muito desejosas em manter seus filhos.

Como podemos observar, não é o fator econômico que determina a entrega da criança em adoção, mas fatores complexos.

Para Bonnet (1991) as causas são essencialmente psicológicas e para entender o que se passa com essas mães deveríamos ouvi-las, permitir que elas expressem suas angústias e compreender seus sentimentos violentos e rejeitantes em relação aos filhos, sem culpabilizá-las, pois o comportamento delas não pode ser julgado por esse ato, uma vez que o mesmo tem causas subjacentes que estão presentes na sua história de vida e que por medo de vivenciarem sentimentos hostis e de violência introjetados, elas preferem doar a criança.

De acordo com Dolto (1998) a adoção é um ato privado e se uma mãe deseja entregar seu filho para adoção, deveria ter direito de encontrar-se com o casal que pretende adotar seu filho. Esse tipo de conduta resultaria em vários benefícios. Primeiro para a mãe doadora, que se tranquilizaria por conhecer o casal adotante; segundo a criança tem mais chance de um desenvolvimento psíquico mais saudável, já que deixa de ser alguém rejeitado e sim doado; e terceiro, o casal que foi escolhido para serem os pais da criança ficam reconhecidos à mãe que lhes confiou seu filho. Para a autora, dar um filho para a adoção pode ser considerado um ato lúcido de amor, com o qual a mãe pode sofrer profundamente, mas ultrapassa seu sofrimento na possibilidade de ver seu filho em condições de desenvolvimento mais satisfatórias do que com ela. Ressalta ainda que se a mãe for autêntica, ela pedirá para que seu filho seja feliz.

Portanto quando a mãe biológica abre mão do seu pátrio-poder é fundamental que tenham esgotadas todas as possibilidades dela permanecer com a criança. Caso isso não seja possível, é necessário desculpabilizá-la, para que o ato de entrega seja um ato de amor, visando o bem estar da criança. É comum, depois da doação, essas mães desaparecerem devido a sentimentos de vergonha e culpa pelo seu ato. Elas desaparecem sem deixar dados sobre a gestação, o parto, enfim, um histórico de vida dela e do bebê, que são importantes para o resgate das raízes históricas da criança. Sem eles, a mesma fica sem passado, além de que esses dados poderão ser necessários no futuro.

A prática tradicional da adoção assume características de que pais biológicos e adotivos nunca precisam se conhecer como também a criança não necessita conhecer os pais biológicos. E as famílias adotivas agem como se a criança tivesse nascido na

mesma. Por outro lado, a lei apóia essa prática no sentido de fornecer uma nova certidão de nascimento para a criança. Desta forma, os segredos no âmbito da família adotiva, são inclusive, referendados pela lei. Isso gera nos adotivos que procuram por suas origens sentimentos de culpa, achando tratar-se de deslealdade com seus pais adotivos, bem como medo, já que não sabem o que e quem encontrarão. Assim, as mães que abdicam de um filho, por não corresponderem às expectativas sociais são, muitas vezes, violentadas e silenciadas (BARBOSA, 2011).

A verdade é que os pais doadores são silenciados por uma sociedade que acredita que através da negação completa da família biológica, salvaguardará a saúde emocional da criança, protegendo-a de fatos vergonhosos a respeito de seu nascimento.

Dessa forma o ato de entrega de um filho é uma decisão difícil, principalmente porque a pressão social, devida a preconceitos existentes na sociedade sobre que “nada maior que amor de mãe” considera esta atitude condenável. Contudo, encontramos com certa frequência na relação materna um distanciamento dos níveis correspondentes à idealização que dela é feita. Na verdade, muitas vezes, a “voz do sangue” se mostra incapaz de proporcionar amor materno, necessário ao relacionamento mãe e filho e desencadeiam-se reações negativas em relação ao filho, sendo melhor a entrega da criança a pessoas que pudessem amá-la e protegê-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontramos as dificuldades socioeconômicas como preponderantes aliadas à imaturidade das mães, uma vez que a maioria engravidou na adolescência. A isso se somam ainda a falta de apoio familiar, do companheiro, pai da criança, a incapacidade de maternar o filho e a pressão familiar para a entrega da criança. Não podemos deixar de frisar a escassez material e emocional para que essas mães se desenvolvessem adequadamente, uma vez que todas tiveram uma infância marcada por privações, violências, incompreensões, ausência de carinho, tendo sofrido, de alguma forma, abandono.

Vimos que alguns autores como Saad e Villarreal (1991), bem como Winterstein, Grüner, Stein, (todos citados em Hilferding, 1991) acreditam que a falta do relacionamento afetivo entre a mãe e o marido, provoque uma rejeição ao filho. Assim, o abandono dela pelo marido, fez com que dispensasse a mesma atitude em relação ao filho.

O parto irá interromper a relação imaginária que a mulher tem com o bebê. Como descrevem Lebovici (1982) e Soulé (1978) citados em Camarotti (2000) o bebê imaginário vem coberto de idealização e é portador de sonhos e devaneios maternos que podem ser transmitidos geração após geração. Com o nascimento, ele passa a ser real e separado da mãe e ela deverá integrá-lo psiquicamente como um ser separado. Ele passa a ocupar um lugar na vida psíquica da mãe que através das respostas aos chamados e devaneios maternos, o bebê real vai gratificar a mãe que será narcisada, facilitando a elaboração e o

luto do bebê. Contudo, se o bebê real não atende ao bebê imaginário, podemos imaginar que diante da frustração que esse bebê provoca, o luto pelo bebê idealizado será difícil ou, às vezes, impossível e a relação mãe e filho passará a ser um fardo pesado, impedindo que a maternagem seja desenvolvida de forma desejável.

Para Martins e Souza (2015), as mães que entregam o filho estão, entre outras coisas, buscando para o filho o amor que não tiveram para si. Elas entregam a criança, pois não aprenderam a serem mães e a amar como tal.

Acreditamos que tanto a criança abandonada concretamente (ausência total da mãe) como a criança que sofre abandono psicológico (desinvestimento amoroso da mãe pela criança) são indivíduos com dificuldades semelhantes, pois ambos foram abandonados. Mas, se a criança que for entregue a uma instituição que providencie uma mãe ou família substituta que a deseje, talvez essa criança tenha chance de ter uma vida emocional mais saudável do que aquela que está perto de sua mãe e não é amada, pois é a partir do investimento materno, do contato com o bebê, que se funda uma base vital para se enfrentar a vida. Acreditamos, portanto, ser imprescindível uma relação amorosa e segura que possibilite a inserção do sujeito no mundo.

De acordo com vários estudos citados no texto a mãe doadora apresenta uma mistura de alívio por se livrarem da responsabilidade, mas também tristeza, angústia, arrependimento e culpa. Algumas projetaram em outros (pais, companheiros) a culpa pela doação, outras acharam que “não tinham entendimento” do que estavam fazendo à época. Outras engravidaram novamente numa tentativa, talvez, de preencherem o vazio e a culpa sentidos após a doação. Como ressaltado por Dolto (1998), não podemos culpabilizá-la por não poder criar a criança. O fato de deixar nascer pode já ser traduzido como um ato de amor.

A literatura sobre a entrega de crianças em adoção relata que muitas mães doadoras vieram de histórias de abandono e negligência desconhecendo que o sentimento maternal reproduz o abandono de forma respetiva como ciclo transgeracional (LIPPS, 2002; WATANABE, 2002).

Freud (1914), Violante (1995) e Winnicott (2000), entre outros, salientam que a falta de afeto e as privações emocionais deixam marcas no psiquismo. E, mesmo submetidos a outros investimentos ambientais, em alguns indivíduos poderão ser deixadas sequelas que podem variar da autoestima baixa à depressão, e, por vezes, eles podem chegar a condutas patológicas.

De acordo com Motta (2008) as mães doadoras experimentam processo de luto análogo ao luto “convencional”, afinal houve uma perda e os sentimentos relatados por essas mães são muito idênticos ao descrito pelas mães que perderam seus filhos por morte, assim sendo passa pelas mesmas etapas de luto descritas por Bowlby (2004): entorpecimento; anseio e busca pela pessoa perdida (raiva); desorganização e desespero; e reorganização. Na primeira fase, do luto faz uso de vários mecanismos de defesa,

principalmente a negação.

Concordamos com os autores citados no decorrer deste texto, quando salientam que o deixar nascer já é um ato de amor, bem como entregar o filho para adoção também simboliza esse gesto de amor materno, haja vista que a mãe se identifica com as necessidades do filho e, não se sentindo em condições de propiciá-las, favorece a outros que o façam. Assim, entendemos que quase todas as crianças precisam ser “adotadas” quer sejam por suas mães biológica ou por outro que possa exercer essa função materna.

Sendo assim, é necessário que a escuta dos profissionais nessa área de trabalho seja mais cuidadosa e menos crítica, possibilitando a essas mulheres a liberdade de não desejarem maternar como fator relevante para sua decisão, pois como diz Becker apud Santos (1998) não se pode forçar o vínculo mãe-bebê, pois se a rejeição real se manifesta pode colocar em risco o desenvolvimento afetivo da criança.

É importante lembrar que não cabe aqui um julgamento moral e sim salientar que existem mulheres que não se dispõem a serem mães de uma determinada criança ou de nenhuma criança e que existem outras que, desejam entregar seus filhos para que eles possam ter um destino melhor que o seu. Desse modo, temos que encarar o fenômeno das mães que entregam um filho para adoção de acordo com sua complexidade e multiplicidade de reações e não de uma forma pré-determinada e unilateral.

Vale salientar ainda a necessidade de que os profissionais que lidam com essas mães estejam devidamente preparados para auxiliá-las a se separarem bem e elaborarem a perda, após esgotarem todas as possibilidades de manutenção dos filhos com elas. Que elas sejam ouvidas e compreendidas e não sejam descartadas ou tratadas como criminosas das quais querem logo se livrar. Todavia, com esse trabalho, não tivemos a intenção de esgotar o tema, mas chamar a atenção para outro ângulo da adoção: a doação.

REFERENCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981

FREUD, S. (1914) Sobre o Narcisismo: Uma Introdução. In : Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol. XIV. Rio de Janeiro : Imago,1972.

BADINTER, E. **Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno**. . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

Barbosa, A. P. S. (2011). Mulher-monstro: violência contra a mulher que entrega o filho em adoção e a Lei 12.010/09. In *Anais do 2o Simpósio Gênero e Políticas Públicas*, Londrina. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

BONNET, C.O **Abandono ao Nascer** (Outra perspectiva). Soins Gyn. Obs. Puér. Ped. N° 125. Paris: out., 1991.

BRUNA MARIA CORAZZA MARTINS, SUANE PASTORIZA FARAJ, SAMARA SILVA DOS SANTOS & ALINE CARDOSO SIQUEIRA Entregar o Filho para Adoção é Abandoná-lo? Concepções de Profissionais da Saúde PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO,35(4), 1294-1309, 2015.

BOWLBY, John. Perda: Tristeza e Depressão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, traduzido por Valtensir Dutra, 2004.

CAMAROTTI, M.C. **De Braços Vazios: Uma Separação Precoce.** In: C.M.F. Rohenkohl, (Org). A Clínica com Bebê, pp. 49-62, S. Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

COLEMAN, P. K. GARRAT, D. From Birth Mothers to First Mothers: Toward a Compassionate Understanding. **Law & Medicine**, v. 31, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://www.questia.com/library/journal/1P3-4299025871/from-birth-mothers-to-first-mothers-toward-a-compassionate>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CHODOROW, N. **Psicanálise da Maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos Ltda, 1990.

CORREIA, J. R. A. et al. **Adoção Psíquica e Suas Dificuldades.** Revista Latino Americana de Psicopatologia Fundamental. Vol. IV. nº 1, p. 37-59, Março, 2001.

DOLTO, F. **Destino de Crianças.** Martins Fontes, S. Paulo, 1998.

FERNANDES, R. T., Lamy, Z. C., Morsch, D., Lamy Filho, F., & Coelho, L. F. (2011). Tecendo as teias do abandono: além das percepções das mães de bebês prematuros. *Ciência e Saúde Coletiva*, 16(10), 4033-4042.

FRESTON, Y. M. B. & FRESTON. **A Mãe Biológica em Casos de Adoção: Um Perfil da Pobreza e do Abandono** In: F. FREIRE (Org.) Abandono e Adoção II. Curitiba: Terre des Hommes, p. 81-90, 1994.

GRADVOHL, S. M. O.; OSIS, M. J. D.; MAKUCH, M. Y. Maternidade e formas de maternagem desde a idade média à atualidade. **Pensando famílias**, v. 18, n. 1, 2014, p. 55-62. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v18n1/v18n1a06.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

GONZALEZ, L. M. C. & ALBORNOZ, C. M. C. **Ninos Entregados e Adopcion: Fatores Desencadeantes.** Rev. Chil. Pediatr. Chile, Vol. 61, No. 1, p. 25-28, 1990.

GIBERTI, E.; GORE, S.; TABORDA, B. **Mães Excluídas.** In: FREIRE, F. (Org.). Abandono e Adoção III. Curitiba: ABTH, 2001.

GORE, S. C. **Pais Biológicos.** In F. FREIRE (Org). Abandono e Adoção – Vol.II. Curitiba: Terre des Hommes, p. 75-80, 1994.

HARTMAN, A. **Segredos na Adoção.** In: BLACK, E. I. (Org). Os Segredos na Família na Terapia Familiar. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 94-112, 1994.

HILFERDING, M. **As Bases do Amor Materno.** São Paulo: Escuta, 1991.

LEWIS, M. K. **Literature Review About Birthmothers**. Degree Master of Education. B. N. University of Lethbridge, 1999.

LIPPS, A. (2002). Attachment, post-traumatic stress, and attitudes toward intimate partner violence: a model proposed to explain relationship between populations that abuse intimate partners and that abuse psychoactive substances. *Human Development*, 63, 15-58.

L. C. S. LEÃO, C. G. C. SILVA & S. A. SERRANO . **A entrega de um filho em adoção e as vicissitudes de ser mãe** *Psicologia para América Latina* ,23, 28-462012.

LEWIS, M. K. Literature Review About Birthmothers. Degree Master of Education. B. N. University of Lethbridge, 1999.

MARIANO, F. N. & ROSETTI-FERREIRA, M. C. (2008). Que perfil da família biológica e adotante, e da criança adotada revelam os processos judiciais? *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online]., 21(1), 11-19. Recuperado em 18 de agosto, 2021, de www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000100002&lng=en&nrm=iso.

MARTINS, B. M. C., FARAJ, S., SANTOS, S. S., & SIQUEIRA, A. C. Entregar o filho para adoção é abandoná-lo? Concepções de profissionais da saúde. *Psicologia Ciência e Profissão*, 35(4), 1294-1309,2015.

MELLO, I. S. P. B. & DIAS, C. M. S. B. (2003). Percepção de homens e mulheres acerca de quem entrega um filho para adoção. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 21(3), 76-83. Recuperado em 18 de agosto, 2021, de www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000100011

MOTTA, ESMERALDA ANTONIETA PISANO. **Mães abandonadas: A entrega de um filho em adoção**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018

OSWALD-SPRING, U. (2013). Dual vulnerability among female household heads. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(2), 19-30. . Recuperado em 28 de agosto, 2015, de [91552013000200002](http://dx.doi.org/10.1590/0104-83332014004202002)

MOUTINHO, L. (2014). Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. *Cadernos Pagu*, 42, 201-248. Recuperado em 28 de agosto, 2021, de dx.doi.org/10.1590/0104-83332014004202001

MOURA, S. S. M. R.; ARAÚJO, M. F. A Maternidade na História e a História dos Cuidados Maternos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 24, n. 1, 2004, p. 44-55. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000100006&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 06 jan. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414->

MENEZES, K. F. F. L. *Discurso de mães doadoras: motivos e sentimentos subjacentes à doação*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Pernambuco, PE. 2017.

PONTES, N. **Filhos Adotivos, Pais Verdadeiros**. Revista Viver Psicologia. Rio de Janeiro: Ano VIII, nº 96, p.14 –15, Janeiro, 2001.

ROSETTI-FERREIRA, M. C., ALMEIDA, I. G., COSTA, N. R. A., GUIMARÃES, L. A., MARIANO, F. N.,

TEIXEIRA, S. C. P. & SERRANO, S. A. (2012). Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 390-399. Recuperado em 04 de dezembro, 2019, de www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722012000200021&script=sci_arttext.

ROSI, KÁTIA REGINA BAZZANO DA SILVA A voz das mães que entregam o bebê . Tese (doutorado em psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

SAAD, B; VILLAREAL, G. Caracterização do Problema do Menor Abandonado. In F. FREIRE. (Org). *Abandono e Adoção: Contribuições para uma Cultura da Adoção*. Curitiba: Terre des Hommes, p. 34-45, 1991.

SUANE PASTORIZA FARAJ, MÔNICA SPERB MACHADO, ALINE CARDOSO SIQUEIRA, ÂNGELA ROOS CAMPEOL “**Doeu muito em mim!**”: **Vivência da entrega**. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro v. 17 n. 2 p. 475-493 2017.

SANTOS, L. S. **Adoção**: Da Maternidade à Maternagem: Uma Crítica ao Mito do Amor Materno. *Revista Quadrimestral de Serviço Social*. Ano XIX, nº57, p. 99 –108, julho, 1998.

SANTOS, L. S. **Mulheres que Entregam seus Filhos para Adoção**. Os vários lados dessa história. In: FREIRE, F. (Org.). *Abandono e Adoção III*. Curitiba: Terra dos Homens, p.189-196, 2001.

SOEJIMA, C. S. & WEBER, L. N. D. (2008). O que leva uma mãe a abandonar um filho? *Aletheia*, 28, 174-187. Recuperado em 04 de dezembro, 2017, de pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942008000200014

SILVERMAN, P. R.; CAMPBELL, L.; PATTI, P.; STYLE, C.B. **Reunions between Adoptees and Birth Parents: The Adoptive Parents' View** *Social Work*. Volume 39, Number 5 / September , 1998.

TEIXEIRA FILHO, F. S. Os segredos da adoção e o imperativo da matriz bioparental. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 18, n. 1, abr., 2010, p. 241-262. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2010000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2010000100015>.

WEBER, L. N. D. **Laços de Ternura**: Pesquisas e Histórias de Adoção. Curitiba: Santa Mônica, 1998.

VIOLANTE, V. L. M. *A Criança Mal Amada: Estudo Sobre a Potencialidade Melancólica*. Petrópolis: Vozes, 1995.

WATANABE, H. The transgenerational transmission of abandonment. *Journal of Comparative Family Studies*, 29, 187-205,2002.

WINNICOTT, D.W. *Tudo começa em casa*. 2ª Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1996.

O IMPACTO DO EPISTEMICÍDIO NA AUTOEFICÁCIA DA CRIANÇA NEGRA

Data de aceite: 01/11/2021

Data da submissão: 08/10/2021

Anne Caroline Souza Nascimento

UNIT - Universidade Tiradentes, Bacharelado em Psicologia
Aracaju-Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/7529140445473003>

Eliza Loubacker Amim

UNIT - Universidade Tiradentes, Bacharelado em Psicologia
Aracaju-Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/3407956001008180>

Heloise Araújo Silva

UNIT - Universidade Tiradentes, Bacharelado em Psicologia
Aracaju-Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/0679695316096720>

Mariana Veloso Passos

UNIT - Universidade Tiradentes, Bacharelado em Psicologia
Aracaju-Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/4993889051831097>

RESUMO: Este trabalho, realizado em uma Escola Estadual em Aracaju-SE, tem como foco trazer uma discussão sobre a precariedade de conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e africana na educação e suas consequências na realidade de crianças do ensino fundamental II. Tratando de conceitos como epistemicídio, autoeficácia e autoestima, à luz da Psicologia, de

uma revisão teórica aprofundada na temática e aplicação de um projeto interventivo e dinâmico para o público-alvo. A partir disso, concluiu-se que o branqueamento submete as crianças a crises identitárias precoces, conseguintes da inibição dos processos de autocategorização e desempenho escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Autoeficácia; criança; epistemicídio; escola; negritude.

THE IMPACT OF EPISTEMICIDE ON BLACK CHILDREN'S SELF-EFFICACY

ABSTRACT: This work, carried out in a State School in Aracaju-SE, aims to bring a discussion about the precariousness of content relating to Afro-Brazilian and African culture in education and its consequences in the reality of children from kindergarten. Dealing with concepts such as epistemicide, self-efficacy and self-esteem, within the scope of Psychology, a thorough theoretical review on the theme and the application of an interventional and dynamic project for the target audience. Thus, it is concluded that whitening exposes children to early identity crises, resulting in the inhibition of the processes of auto categorization and school performance.

KEYWORDS: Self-efficacy; child; epistemicide; school; blackness.

1 | INTRODUÇÃO

A princípio, é imprescindível definir o epistemicídio, que consiste na privação de conhecimento de um povo sobre a sua própria história, bem como a limitação da sua

capacidade de produção e sua visibilidade diante daquilo que foi produzido (CARNEIRO, 2005). E por conseguinte, o epistemicídio é um fragmento do racismo, que é baseado em estereótipos e está inserido, portanto, na conjuntura de processos comuns da formação de uma sociedade, levando em consideração a sua função estrutural. Em vista disso, é básico frisar o estereótipo, que corresponde a:

“generalizações -positivas ou negativas- socialmente construídas. São frutos de uma percepção social falsa, referem-se à submissão ao poder, a uma adoção acrítica de normas e valores. Leva a fixação de características a todos os indivíduos de um mesmo grupo” (COSTA, 2012).

Tendo em vista, a restrição do contato com a suas raízes históricas e sua identidade enquanto pessoa negra, o epistemicídio evidencia que: *“O branqueamento é o grande diferencial do racismo no Brasil, visto que é uma das bases de sua concepção estruturadora.”* (MÁXIMO, et al.; 2012). Sendo este a imposição de valores estéticos e culturais europeus, ocasionando a alienação ao conhecimento do indivíduo diante da sua negritude, o racismo estrutural, portanto, comprova essa privação nas esferas sociais, naturalizando comportamentos outrora tidos como racistas. A partir dos estudos utilizados para a elaboração deste trabalho, é possível observar que grande parte das crianças negras podem ser submetidas a crises identitárias precoces devido à cultura de branqueamento, e a consequente inibição da *autocategorização- “O conhecimento por parte do indivíduo de sua pertença a um grupo racial, que deve coincidir com o que outras pessoas atribuem a ele.”* (SILVA, 2002), e desempenho escolar. É de fundamental importância, desse modo, analisar como ocorre a representação das imagens negras em salas de aula, especialmente em escolas de ensino fundamental. Sendo a escola o local de socialização secundária, onde a criança vai se deparar constantemente com realidades distintas da sua e com seus primeiros conflitos sociais.

A proposta dessa pesquisa é realizar, de forma didática e prática, atividades informativas, lúdicas e psicoeducativas, que representem aspectos identitários do público alvo. Tais intervenções foram oferecidas a discentes e docentes de uma escola estadual da cidade de Aracaju/SE, abrangendo então uma visão distinta daquela que usualmente lhes é imposta acerca da população negra. Entende-se que é imprescindível a problematização e discussão acerca da abordagem de temáticas referentes à negritude, a fim de que sirvam de suporte para a construção positiva de sua autoimagem e autoeficácia, influenciando diretamente no seu âmbito educativo.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreender o racismo como base estruturadora da formação do Brasil, faz-se necessário voltar cerca de 130 anos, para a abolição da escravatura no país. Ocorreu que, ao ser assinada a Lei Áurea, os negros escravizados foram descartados e desprovidos de amparo e estrutura que possibilitasse qualquer forma de ascensão social. A partir

disso, iniciou-se um intenso processo de imigração europeia para o império que havia recentemente conquistado sua independência. Isso porque, a presença dos recém-libertos era incômoda e a contratação destes para o trabalho assalariado estava fora de cogitação. A esse processo, deu-se o nome de branqueamento, defendido e estudado por diversos intelectuais como:

"[...] Joaquim Nabuco, Rui Barbosa e Euclides da Cunha, entre outros. Todos eles eram contrários à escravidão, mas imbuídos do racismo e da inferioridade inata dos negros. Na obra o Abolicionismo, Joaquim Nabuco dá uma explicação [...] : 'absorver o sangue caucásico, vivaz, enérgico e sadio que certamente embranqueceria o nosso povo' (CHIAVENATO, 1986 apud SILVA, 1995, p 26)" (SILVA, 2007).

Esse processo de embranquecimento populacional mediante a miscigenação foi defendido por um grande arcabouço julgado como científico, que parte do que Silva (2007) chamou de *"ideólogos transvertidos de cientistas"*. Fortalecendo assim, a exclusão dos negros libertos- uma vez que não foram criadas políticas de ressocialização que tivessem como objetivo a inclusão dessas pessoas no recente mercado de trabalho, e incentivando que fossem dizimados. Além da que teve em sua época, também no presente século (XXI), a cultura do embranquecimento tem efeitos remanescentes que continuam a atingir diretamente a população negra, interferindo na sua formação identitária enquanto parte de um grupo racial e naturalizando o privilégio da branquitude. A ativista norte-americana e antirracista Peggy McIntosh, enxerga-o como *"uma bolsa invisível, cheia de espólios não merecidos [...], mas que deveria manter no esquecimento."* (1989).

O apanhado histórico, fundamenta diversos termos que serão usados neste artigo, e que serve para maior entendimento sobre o discriminação racial atualmente no Brasil. Em uma das definições observadas nas ciências sociais e na psicologia social, o preconceito é definido como *"[...] um conjunto de atitudes que provocam, favorecem ou justificam medidas de discriminação."* (ROSE, 1972, p. 162) . Isto é, preconceito seria um conjunto de atitudes que configuram um comportamento de discriminação. Para o autor em questão, ele decorreria do estado de espírito da pessoa que discrimina. Logo, a discriminação, para alguns estudiosos, faz parte da definição de preconceito, como atitude observável do preconceito ou como parte do que se caracteriza como preconceito.

Já quanto ao racismo é patente que se manifeste em diferentes maneiras. São estas, o racismo estrutural, que é carregado de estereótipos, visto que está abarrotado daquilo que pode-se chamar de fase "patológica" desse processo cognitivo: o preconceito racial. Este,

"Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece" (NOGUEIRA, 2006).

Logo, entende-se o preconceito racial como influenciador direto da forma como um determinado grupo (nesse caso, a população negra) é tratado em meio social. Esse tipo de conduta, gera adoecimento emocional para quem sofre, e tem seus efeitos prolongados desde a infância até a fase adulta, como demonstrado na pesquisa de estudo longitudinal para observar os efeitos da discriminação racial percebida, que foi realizada de 2010 a 2018 nos Estados Unidos, aplicada em 889 crianças de 10 a 12 anos, sendo 53,8% do sexo feminino e 46,2% do sexo masculino acompanhados durante 18 anos. Nos resultados do estudo, nota-se que: “*Entre jovens negros, a discriminação racial [e o preconceito racial] aumenta risco de problemas de saúde mental, como sofrimento psicológico, ideação suicida, bem como distúrbios psiquiátricos, como ansiedade e depressão*” e também, “*A descoberta de que os negros que viviam nas comunidades predominantemente brancas relataram que sofreram mais discriminação e preconceito racial [...]*” (ASSARI, GIBBONS, SIMONS; 2018).

Esse tratamento está carregado de violência simbólica e gera em seus alvos um elevado sofrimento psíquico, isto é:

“Conjunto de sintomas psicológicos e físicos tanto de ansiedade como de depressão que ocorre em indivíduos que não satisfazem os critérios para nenhum transtorno psicológico particular; considera-se que ele seja o que é avaliado por muitas supostas medidas de autorrelato de depressão. O sofrimento psicológico provavelmente reflete flutuações normais de humor na maioria das pessoas, mas pode indicar o início de um episódio depressivo maior em indivíduos de histórico de transtorno depressivo maior” (APA, 2010, p. 873).

Tendo em vista, a conceituação da condição sócio-histórica e dos vocábulos estabelecidos nos dias atuais, é mister averiguar as circunstâncias de como o povo preto tem sido mirado pela sociedade brasileira.

A priori, é de fundamental importância ressaltar o auto reconhecimento da pessoa negra e do que é ser negro na sociedade brasileira, sendo que este grupo (pretos e pardos) representa, de acordo com dados de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 56,2% da população brasileira. O povo afrodescendente e afro-brasileiro, que é privado e praticamente anulado do acesso ao entendimento verdadeiro sobre sua história e cultura, é a níveis estatísticos a porcentagem que mais sofre, de fato, em quase todas as esferas sociais e pessoais. Segundo o “Atlas de Violência” de 2021, foi calculado que em 2019 o povo preto corresponde a 77% das vítimas de homicídio, com uma taxa de 29,2 por 100 mil habitantes, tanto que esse mesmo instrumento, governamental, explicita: “*Em quase todos os estados brasileiros, um negro tem mais chances de ser morto do que um não negro [...]*” (p. 52), ou seja, é notório que há uma discrepância em graus assustadores das graves consequências do racismo estrutural no país.

O racismo brasileiro, sustentado por três séculos de escravidão, ainda é esquecido por grande parte da branquitude e pela cultura do branqueamento que perdura até os

dias atuais, prejudicando diretamente toda a representação social do indivíduo negro na sociedade, sendo ainda, o povo que ganha menores salários; a maioria dos presos (61,7% segundo a Câmara dos Deputados, em 2018); o que tem menor representatividade na literatura e no cinema; e depois da “onda do desemprego” com dados de 2020 pelo IBGE e PNAD Contínua, representam 72,9% dos desocupados do país, de um total de 13,9 milhões de pessoas nessa situação.

Portanto, a representação social criada ao longo de toda a carga histórica não afeta somente o indivíduo em sociedade, mas a construção de sua identidade pessoal prejudicando de modo impagável a individualidade do ser humano que sofre com os resíduos do racismo. Esta concepção, é de que tal representação faz uma preparação para a ação. Ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas, sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento teve lugar (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

“Dessa forma, a representação de algo pode não ser do objeto inicialmente percebido, mas do objeto construído a partir dos elementos que a ele acrescentamos, no processo de modelagem e reconstrução” (SILVA, 2007).

Destaca-se que a representação social atravessa a internalização do racismo, que resulta de um processo de violências de cunho racial que tem início na infância. Mouzouza e McLean (2007), caracterizam-na como a aceitação das mensagens negativas por parte do grupo que é vítima da agressão. Levando em consideração a fase do desenvolvimento na qual ocorre esse processo de integração, faz-se indispensável pensar, neste momento, a infância enquanto objeto do presente trabalho, entendendo a formação da identidade racial como base fundamental.

A construção da identidade, de acordo com a antropóloga Kabengele Munanga, consiste num processo de atributos de aspectos internos e externos que se dá com a autodefinição e a identidade que lhe é atribuída (GOMES, 2005). No entanto, a identidade é vista quando “[...] *um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento ao que foi historicamente submetido*” (NOVAES, 1993). No que tange o processo identitário das crianças negras, entretanto, é preciso traçar uma linha, não necessariamente linear, acerca dos outros níveis identitários a partir dos quais ocorre um dinamismo que culmina na identidade racial. São três identidades que bifurcam-se em determinadas necessidades que precisam ser supridas durante o desenvolvimento. Munanga diz que, a primeira delas é a legitimadora, que deve suprir a manutenção de um *status quo*; a segunda diz respeito à identidade de resistência, buscando sobreviver diante da opressão que sofre determinado grupo desvalorizado por parte das instituições dominantes; a terceira remete à identidade-projeto, procurando atender à nova identidade que é formada a partir das reivindicações feitas mediante o processo de identidade de resistência (GOMES, 2005). Nesse sentido, para que a identidade racial da criança negra, seja promovida de forma efetiva, faz-se mister o ensino da História e Cultura Afro-descendente nas salas de aula (BATISTA, 2009),

ideia passível de ser constantemente reforçada, ainda que já prevista como Lei Federal 1.639/03.

Em caso de privação do conhecimento de sua própria história e cultura, a criança negra se vê diante de consequências que acarretam diretamente na autoimagem- que “[...] reside no conhecimento individual de si mesmo e no desenvolvimento das próprias potencialidades, na percepção dos sentimentos, atitudes e ideias que se referem à dinâmica pessoa” (MOSQUERA; STOBÄUS, 2008), e por conseguinte, a autoeficácia, caracterizada pela crença do indivíduo sobre sua própria capacidade, e suas habilidades de organizar e executar ações visando determinado resultado (BANDURA, 1977).

“Esse tipo de tratamento [a privação do conhecimento] e abordagem racista contribuiu e contribui para o negro introjetar, internalizar uma imagem negativa de si mesmo, de sua raça e de sua cultura, provocando assim a negação de sua identidade [...]” (BATISTA, 1995).

Considerando as representações do povo preto e como elas influenciam diretamente no autoconceito em construção de uma criança nos períodos da chamada “janela de oportunidades”, seu processo de formação de identidade traz à tona a necessidade da particularidade infantil em sua noção de raça que por ser muitas vezes distorcida (JOVINO, 2014), ocasiona o sofrimento psíquico causado pela carente abordagem da cultura afro-brasileira no ensino fundamental e que pode ser elevado com o chamado epistemicídio:

“Fenômeno que ocorre pelo rebaixamento na autoestima que a discriminação e o racismo provocam no cotidiano escolar, pela negação aos negros da condição de sujeito de conhecimentos, pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e enfraquecimento” (CARNEIRO, 2005).

Faro e Pereira (2009) salientam que a presença de práticas racistas no ambiente educativo afetam diretamente a saúde do indivíduo devido ao estresse causado pela sobrecarga dos recursos individuais disponíveis para a adaptação. Desta forma, a instituição da Escola, possui um papel fundamental como base socializadora secundária, de reduzir as práticas racistas, a fim de que seus efeitos nas crianças negras sejam gradativamente diminuídos.

“Crianças negras crescem sem autoestima porque não se veem na TV ou nos livros didáticos.” (RIBEIRO, 2014). As instituições de ensino brasileiras tem, assim, dentre as suas diversas funções, o dever de proporcionar às crianças habilidades sociais, isto é, *“conjunto de comportamentos emitidos diante das demandas de uma situação interpessoal”* (TURINI BOLSONI-SILVA, CARRARA, 2010), as quais, em conformidade com Feitosa, *et al.* (2009), são habilidades de comunicação, civilidade, assertividade, empatia e expressão de sentimentos positivos que ajudam no desempenho e na construção da competência social. Para que estas possibilitem o desenvolvimento destas relações e de uma autoestima saudável. Entretanto, a falta de representatividade negra nos conteúdos abordados em sala de aula, prejudica tal processo e contribui para a perpetuação padrões de beleza

eurocêntricos, bem como para a inibição do desenvolvimento intelectual das crianças negras.

É necessário que as escolas atentem para questões que atravessam o corpo negro e que não são parte da vivência de crianças brancas, a fim de que às primeiras sejam conferidas a integridade e informação necessária a respeito de seu passado e às segundas a capacidade de lidar, de forma harmônica, com o diferente. Como embasamento a pesquisa de Lopes (1994), constata que:

"[...] a instituição escolar, no desenvolvimento que encetou nos últimos anos, trouxe embutido nesse processo situações antagônicas: de um lado, corre atrás de uma possível democratização do acesso à escola para todos os segmentos sociais; de outro lado, não está preparada para abrigar no seu interior a diferença e a pluralidade humana."

Por sua vez, os conteúdos didáticos e imagens históricas apresentadas, deixam a desejar com relação à abordagem do protagonismo negro, é a ausência da representatividade da cultura de um povo, que em sua maioria, quando trazida e disposta no âmbito escolar, é carregada de estereótipos, sem visar o para além de uma ideia antiquada. Para Jovino (2010), a vida das crianças escravizadas, sua educação para submissão ao pensamento europeu, reverbera até hoje no modo como pessoas negras são percebidas e representadas. Silva (2015) evidencia o quão importante é o conhecimento histórico aprofundado da raça negra e como eles vieram para o Brasil, e como a falta desse conhecimento para as crianças negras e as não negras agrava ainda mais o epistemicídio negro e o racismo.

"Representações de negros, feitas por não negros, por meio de fotografias, desenhos e de outras formas, que ela analisa, expõem submissão, negação da própria existência, assimilação. [...] Como explicar às crianças negras e também as não negras que os afrodescendentes são os únicos brasileiros, pelo menos a significativa maioria deles, que desconhecem precisamente de onde vieram seus antepassados?" (SILVA, 2015, p. 163).

O posicionamento na Escola diante destas questões, é de grande relevância para o desenvolvimento sadio da autoimagem, autoconceito e aceitação de sua cultura durante a fase da infância. O ambiente escolar é responsável, juntamente com outros veículos, pela perpetuação de padrões estéticos que levam à inclusão diferenciada dos alunos aos quais leciona. Levando em consideração que no período determinado por Berger como meia infância (aproximadamente entre os 6 e 11 anos), as crianças já são dotadas da capacidade de se identificar em grupos sociais, diante disso as crianças negras se encontram vulneráveis à estes padrões e tornam-se passíveis de cristalizar aquilo que lhes é apresentado diariamente através da convivência com seus colegas de classe e professores (OLIVEIRA, 2008).

É importante pontuar, contudo, que nos últimos anos tem-se observado um aumento nas produções de autores negros e maior investimento por parte das editoras em livros que

abordam aspectos da cultura africana e suas descendências no Brasil (SOUZA; BOAKARI, 2018). É partindo deste pressuposto e intencionando uma melhoria neste contexto, que este trabalho objetiva levar representatividade e promover a inclusão de crianças negras nas escolas, uma vez que essa introdução de produções e aspectos culturais afro-brasileiros não são apenas benéficos para crianças negras, mas também para as não-negras.

3 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, experimental e de campo, utilizando como base a análise de dados qualitativos para verificar o impacto do epistemicídio na autoeficácia de crianças na escola pública. Sendo a amostra composta por 35 crianças entre 9 e 10 anos de idade, das quais apenas cinco não eram negras.

Para compreender a escolha da amostra, se faz necessário retomar a ideia de Berger (2017) da maturação infantil a partir dos 6 até aos 11 anos, cuja fase já é possível introduzir práticas grupais de interação social. Já segundo Emmel (1990) crianças de 9 a 10 anos mostravam gesticulações mais evoluídas, sequenciação e complexidade nos diálogos, e um nível de elaboração muito mais aprimorado que as crianças mais novas. Por isso, será utilizado como amostra crianças de 9 a 10 anos.

Foi utilizado um questionário com os professores, para analisar interação professor-aluno-escola a respeito do tema desta pesquisa, no qual as perguntas diziam respeito à formação do docente e tempo que estava na instituição, sendo estas para os dados sociogeonômicos. Também teve como foco as perguntas voltadas para o tema do artigo, sobre as disciplinas que comumente abordam o tema da escravidão e como os entrevistados enxergam esse assunto no contexto escolar.

Foram realizadas com as crianças quatro dinâmicas alusivas. Na primeira, as crianças foram indagadas sobre o que foi estudado a respeito da história do Brasil, a fim de introduzi-las ao tema do trabalho de maneira sutil e em seguida, na segunda dinâmica, foram perguntadas a respeito da cor da própria pele, para que as mediadoras estivessem mais cientes a respeito da percepção das crianças no que tangia a sua identidade racial-negra ou não negra. Na terceira dinâmica, o grupo apresentou imagens de figuras negras de renome, isto é, que tem lugar de destaque na mídia (cantoras, atrizes e princesas), perguntando quais delas eram conhecidas pelas crianças e pedindo para que adivinhassem quais são os papéis ocupados pelas figuras apresentadas. Logo após, foram exibidos elementos da cultura afro-brasileira que são bastante conhecidos, sendo eles culinários, ritmos e danças, seguidos de explicações históricas destes conteúdos através de fotos apresentadas no *datashow* por meio de *slides*.

Por fim, realizou-se a quarta e última dinâmica, na qual o número total de alunos dividiu-se em dois grupos de mesma quantidade. Ambos os grupos se posicionaram frente a frente e foi requisitado que fosse mantido o contato visual com o colega que está a frente.

Ao comando da mediadora, os alunos deram passos para trás e ao som de uma música os alunos foram orientados a se misturar e movimentar-se. Ao fim da música, os grupos retornaram para os seus devidos lugares e finalizou-se a intervenção com a alusão de que, apesar de ser clara a existência de grupos e diferenças, no final das contas existe um grande grupo que é fruto de uma mistura de todas as nossas diferenças.

4 | RESULTADOS

Inicialmente, ao introduzir a contextualização histórica, foi constatado pouco engajamento por parte das crianças, tendo uma criança relatado, em particular a uma das mediadoras, não haver estudado a história do Brasil. Em seguida, quando questionadas quanto a sua cor, diante da disposição de diversas opções de lápis e giz de cera coloridos, demonstraram inicialmente estranhamento frente à possibilidade de se considerarem azuis ou verdes, por exemplo. Logo depois, observou-se interesse em vir à frente da sala buscar uma cor que lhes agradasse. Vale ressaltar as crianças negras que escolheram lápis marrom, e outras que escolheram tons de bege claro, ocorrendo alguns questionamentos se havia a opção de “cor de pele” (se referindo ao bege), o que mais tarde seria observado na dinâmica dos desenhos. É válido ressaltar que esses resultados se encaixam no que defende Batista (1995), quando trata da privação de conhecimento e “*abordagem racista*” enquanto contribuintes para “[...] *o negro introjetar, internalizar uma imagem negativa de si mesmo, de sua raça e de sua cultura, provocando assim a negação de sua identidade*”.

Posteriormente, iniciou-se a próxima atividade, na qual deveriam se desenhar de acordo com as seguintes perspectivas: 1º- como se viam; 2º- como acreditavam ser vistos pelas outras pessoas; 3º- como gostariam de ser quando crescessem. Algumas crianças optaram por não desenhar e escreveram palavras a respeito de si mesmas. Dos papéis que continham desenhos, apenas 10 crianças pintaram a cor de sua pele, sendo 5 que eram negras e pintaram, representando a sua pele, com a cor marrom; e as outras 5 que também eram negras e pintaram, representando a sua pele, com lápis bege ou popularmente conhecido como lápis “cor de pele”, sendo que estas também colocaram o próprio cabelo como liso ou ondulado, tendo apenas duas o cabelo ondulado. No tocante às frases que foram colocadas junto com os desenhos, é possível observar que duas meninas negras, que pintaram sua pele com a cor de lápis marrom, na parte que pedia para colocar como as pessoas as viam, optaram por escrever coisas como: “*feia*”, “*nariguda*” e “*chata*”, as quais aparecem várias vezes.

Ademais, as 16 outras se desenharam e colocaram frases, mas não pintaram a cor de suas peles, nota-se que quatro escreveram na parte que foi pedido para colocar como as pessoas as viam, como: “*chata*”, “*feia*”, “*ninguém gosta de mim*”, “*gorda*” e “*dramática*”, além de que um dos meninos nessa parte se desenhou com chifres (como a figura simbólica de um “diabo”), na parte “como me vejo”. Percebe-se em um dentre

estes desenhos, uma menina que escreveu, na parte de como se vê, como: “*insuportável*”, “*solitária*” e “*depressiva*”, sendo todos estes, e os relatos acima, de crianças negras.

Em um terceiro momento, foram apresentadas imagens de figuras negras que ocupam lugares de destaque, tais como cantoras, dançarinas, princesas, ex-presidente, entre outros, a fim de avaliar o que foi pontuado por Ribeiro (2004), ao que se refere à carência da construção da autoestima das crianças negras por não se verem em livros didáticos e na televisão. As crianças foram solicitadas a responder caso conhecessem as pessoas e, nesse momento, houve um grande número de respostas e tentativas de identificar, evidenciando grande interesse. Tal interesse se manteve durante a apresentação de comidas, danças e formas de estilizar o cabelo, todos componentes da cultura afro-brasileira. Inclusive, algumas crianças fizeram perguntas durante a apresentação das tranças nagô, quanto ao seu significado e sua relação com a ideia de resistência.

Por fim, todos recolheram as cadeiras para os cantos da sala, a fim de deixar um espaço amplo para a última dinâmica. Buscou-se randomizar as duplas para então dar início à atividade, contudo, ao notarem que havia a possibilidade de dança, 6 crianças desistiram de participar. Quando solicitadas a olharem fixamente nos olhos da sua dupla, as crianças riram e demonstraram certo desconforto e timidez. No momento da dança, poucas crianças “se soltaram”, tendo a maioria evidenciado certo incômodo, porém em uma segunda tentativa, foi pedido pelas mediadoras, que participassem apenas aqueles que gostariam de dançar, nesse momento, então, elas dançaram. Vale ressaltar um ocorrido durante a organização das duplas, onde uma menina negra que tinha seu par, recebe frases de que seus colegas não queriam se juntar a ela, a mesma, cabisbaixa, ficou sem sua dupla (apesar de uma das mediadoras intervir). Sendo que, essas mesmas crianças que falaram tais palavras para a menina preta, estavam fazendo dupla com meninas brancas. Dessa forma, reprisando o que foi colocado por Rose (1972) acerca do preconceito, sendo este legitimador da discriminação.

Quanto às professoras, foi observado por parte das mediadoras um comportamento desinteressado, visto que durante a realização das dinâmicas, as quatro docentes presentes (das quais uma era negra), permaneceram conversando entre si e assistindo vídeos no celular. Além disso, no que tange o questionário que foi distribuído entre elas, houve pouca contribuição, uma vez que houve apenas uma devolutiva, enquanto três requisitaram responder em casa e entregarem posteriormente. Nesse sentido, após dois retornos à instituição, foi alegado por duas das três docentes que estas haviam esquecido o documento e a terceira alegou ter perdido o referido questionário. Outro ponto a ser destacado é que, nas respostas deste, a professora que fez a devolutiva relatou que jamais havia presenciado casos de exclusão entre as crianças, reforçando a ideia de Lopes (1994), ao abordar as situações antagônicas no desenvolvimento das escolas, no que abarca a busca pela democratização e acesso às mais diversas parcelas sociais, mas ao despreparo para lidar com as pluralidades.

Após a finalização das atividades, muitas das crianças foram às mediadoras com abraços e palavras como: “*foi um prazer conhecer vocês*”. Vale ressaltar que foi recebido, em particular, relatos de algumas meninas, uma delas compartilhou suas experiências de racismo por parte de seus colegas, na qual falavam sobre o seu cabelo e a empurravam, a menina não quis descrever o que os colegas diziam, relatou também que já havia falado aos seus pais e com a coordenação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o embasamento teórico e a comprovação, do mesmo, na prática é importante ter um olhar crítico, assertivo e construtivo para esta temática, ao qual também foi orientado pela Prof.^a e Dra. Jamile Santana Teles Lima¹, que nos ajudou a trilhar esse caminho e iluminou nossos passos em todo o momento de construção deste trabalho. Por quanto, concluiu-se, com a presente produção escrita, que o ensino da cultura afro-brasileira é, ainda, bastante precário, além de haver pouca representatividade no meio docente. Para mais, notou-se pouco interesse das professoras em lidar com essas questões e sequer perceber o que havia acontecido. As mediadoras observaram casos de violência simbólica por meio de termos como “cabelo duro” (que foi descrito e dito pelas crianças durante a atividade das fotos) e escutaram um relato de violência física.

É importante destacar que durante o período de visita à instituição, anterior à intervenção em si, em conversa com a supervisora da biblioteca do local, foi relatada a ausência de livros disponíveis para as crianças com a presença de personagens negras. Diante de outro relato, ao qual os alunos costumavam pegar livros emprestados, é necessário colocar que o conteúdo que é consumido pelos mesmos não atende às necessidades representativas desses sujeitos, que são de maioria negra (aproximadamente 87%, segundo a amostra). Os conteúdos que contemplam personagens negras e a cultura africana e/ou afro-brasileira são de suma importância para a constituição da autoeficácia e autoestima das crianças em questão, como visto no decorrer deste trabalho. Além disso, há a necessidade de uma psicoeducação efetiva aos docentes para contribuir no encerramento do ciclo de violência contra a população negra, pois tem-se um grande número de pesquisas a respeito da temática, mas por hora, é vital que se comece uma prática assertiva.

REFERÊNCIAS

ASSARI, Shervin. GIBBONS, Frederick X. SIMONS, Ronald L.; Perceived Discrimination among Black Youth: An 18-Year Longitudinal Study; **Behavioral Sciences**; Licensee MDPI, Basel, Switzerland; United States of America-USA; 2018.

¹ Link do currículo Lattes, para acesso às informações acadêmicas da orientadora: <http://lattes.cnpq.br/8549376449279575>.

BATISTA, Michelangelo Henrique; **Ausência da construção da identidade racial da criança negra no contexto escolar**. Tese de Conclusão de Curso pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Juara/MT, 2009.

BATISTA, Normando. **Cultura Negra e Currículo**. In: SILVA, Luiz Heron da & AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs). *Paixão de Aprender*. Petrópolis/RJ: Vozes; p. 254-255, 1995.

BERGER, Kathleen Stassen; **O desenvolvimento da pessoa do nascimento à terceira idade**; tradução Gabriela dos Santos Barbosa; Rio de Janeiro - ed 9º; LTC, 2017.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2005.

Dawne M. Mouzon & Jamila S. McLean; **Internalized racism and mental health among African-Americans, US-born Caribbean Blacks, and foreign-born Caribbean Blacks**, *Ethnicity Health*; p. 36-48, 2017.

Dicionário de Psicologia APA - American Psychological Association; Porto Alegre: Artmed; p. 873, 2010.

FARO, André; PEREIRA, Marcos. Raça, racismo e saúde: a desigualdade social da distribuição do estresse. *Revista Estudos de Psicologia*, v.16, n.3; p. 271-278, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão**. In: MUNANGA, Kabengele. *Educação AntiRacista: Caminhos abertos para Lei Federal 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; p. 236, 2005.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; **Atlas da Violência**. p. 52, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf> . Acesso em: 07/10/2021.

JOVINO, Ione da Silva. **Crianças negras em imagens do século XIX**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2010.

JOVINO, Ione da Silva; **Crianças negras nas imagens, imagens de crianças negras: infância e raça na iconografia do século XIX**; In: FERREIRA, A.J., org. *Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas*. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 37-64, 2014.

LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos**. São Carlos: EDUFSCar, 1994.

MOSCOVICI, Serge; **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral; Rio de Janeiro: Zahar; 1978.

NOGUEIRA, Oracy; Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP; v. 19, n. 1; p. 287-308, 2006.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Jogo de espelhos - Imagens da Representação de si através dos Outros**. São Paulo: EDUSP; 1993.

Portal da Câmara dos Deputados; *In*: Comissão de Direitos Humanos e Minorias; **Sistema carcerário brasileiro: negros e pobres na prisão**. 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/sistema-carcerario-brasileiro-negros-e-pobres-na-prisao> . Acesso em: 07/10/2021.

RAMOS, Denise Gimenez; **Formação da identidade e sentimentos de autoestima: um estudo comparativo entre jovens brancos e negros**; PUCSP; 2008.

ROSE, Arnold M. **A origem dos Preconceitos**. *In*: **Raça e Ciência II (1960)**. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 1972.

SCHUCMAN, L. V.; **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**; FAPESP; São Paulo: AnnaBlume; p. 169, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude; Universidade Federal de São Carlos - UFSCar; São Carlos-SP; **Revista Eletrônica de Educação**; v. 9, n. 2; p. 161-187, 2015.

SOARES, Adriana Benevide; *et al.*; **Vivências, Habilidades Sociais e Comportamentos Sociais de Universitários**. Psicologia: Teoria e Pesquisa; v. 34, 2018.

SOUZA, Emanuella; BOAKARI, Francis; SOARES, Resistindo ao epistemicídio: em busca de uma literatura infantil afro-brasileira, moçambicana e angolana. **Mulemba**; Rio de Janeiro; v. 10, n. 19, p. 82-98, 2018.

SOUZA, Neusa Santos; **Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal; 1983.

STOCO, Mariana. **Sobre o Epistemicídio e seus aspectos**. 2018. Disponível em: <https://medium.com/@marianastoco/sobre-o-epistemic%C3%ADdio-e-seus-aspectos-6c35daf99e30> . Acesso em: 07/10/2021.

TURINI BOLSONI-SILVA, Alessandra; CARRARA, Kester; Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 330-350, 2010.

CRIMINAL AND FORENSIC PSYCHOLOGY OF A CASE OF FILICIDE BY DECAPITATION OF A MINOR

Data de aceite: 01/11/2021

Bernat-Noël Tiffon Nonis

Universitat Abad Oliba - CEU
Calle de Bellesguard, nº30. 08022
Barcelona (Spain)
ESERP Business & Law School
Calle Girona, nº24. 08010
Barcelona (Spain)

ABSTRACT: The present article examines in depth a practical case of murder of an 18-month-old minor perpetrated by her own parent (filicide). The singularity of the casuistry not only lies in the criminological impact of the murder itself, but also pivots on the mental state of the perpetrator and whose sentence (consult) —based on the Mental Health professionals of the public sector, as well as the Forensic Doctors and other circumstances surrounding the casuistry— did not appreciate modifying circumstances of criminal responsibility (MCCR) based on the existence of psychic alteration. On the other hand, the Experts (private) maintained their professional evaluation during the plenary session, according to which the offender presented a mental disorder based on a psychotic disorder (brief, acute and transitory), according to the clinical documentation on hand closest to the facts of the case and the testimony of the witnesses. With the majority of the article available, the article analyzes the behavior of the convicted party and compares it with the hypothesis of the defense experts, in relation

to the lucid intervals that may be manifested by psychotic and/or schizophrenic disorders under the harmful influence of mental dysfunction (a circumstance which, the same Experts informed of in the actual plenary act).

KEYWORDS: Filicide; Treachery; Decapitation; Psychotic disorder; Psychic alteration; Aggravating kinship; Mitigating confession.

PSICOLOGÍA CRIMINALY FORENSE DE UN CASO DE FILICIDIO POR DECAPITACIÓN DE UN MENOR.

RESUMEN: El presente artículo profundiza sobre un caso práctico pericial del asesinato de una menor de 18 meses perpetrado por su propio progenitor (filicidio). La singularidad de la casuística no solo radica en el impacto criminológico del asesinato en sí; también pivota sobre el estado mental del perpetrador y por cuya sentencia (condenatoria) —basándose en los profesionales de la Salud Mental del sector público, así como de los Médicos Forenses y de otras circunstancias que rodean la casuística— no apreció circunstancia modificativa de la responsabilidad criminal (CMRC) basado en la existencia de alteración psíquica. En cambio, los Peritos (privados) sostuvieron su pericial durante el acto de plenario, conforme a que el victimario presentaba un trastorno mental basado en un brote psicótico (breve, agudo y transitorio), —en base a la documentación clínica obrante más cercana a los hechos de autos y a la declaración de los testigos—. Con la mayoría del articulado existente de la sentencia del caso, el artículo analiza el comportamiento del condenado y lo contrapone con la hipótesis de los Peritos de la

defensa, con relación a los intervalos lúcidos que pueden presentar los trastornos psicóticos y/o esquizofrénicos bajo el influjo nocivo de la disfunción mental (extremo del cual, los mismos Peritos ya pusieron en conocimiento en el mismo acto de plenario).

PALABRAS CLAVE: Filicidio; Alevosía; Decapitación; Trastorno Psicótico; Alteración psíquica; Agravante de parentesco; Atenuante de confesión.

1 | INTRODUCTION

When one of the parents kills their own child, it is known as filicide.

As a criminological phenomenon, the killing of their own son/daughter by a parent arouses great social, legal and mediatic impact (Tiffon, 2017)¹.

Furthermore, for classification purposes Calzada et al. (2014)² class “*filicide*” as *neonaticide when the killing of a child takes place in the first 24 hours and as infanticide when the child is between 1 day and 1 year old. In general, filicide is reserved for children in the 1–18-year-old age range, with subdivision into ‘early type’ when it includes children 1-12 years old and ‘late type’ for those over 13 years old”*.

In the present case, a description will be given of the casuistry relating to a parent who was appraised (privately) as undergoing a Brief, Acute and Transitory Psychotic Disorder, although he was finally declared fully responsible for his acts at the actual moment of committing the crime of murder: decapitation of an 18-month-old female minor.

2 | THE CASE.

It is the case of a 34-year-old male, born in Colombia, and married, who cut off the head of an 18-month-old female minor, in the belief of he being possessed by the devil.

As a result of the commission of the crime, the party concerned entered the Psychiatry Unit of the Penitentiary Center and was later transferred to the ordinary regime module.

The purpose of the expert psychological-psychiatric report (private) was to examine the party’s psychic and mental status and assess his compatibility at the actual moment of committing the penal-criminal act. For this purpose, the Experts (Psychologist and Psychiatrist) had to establish a retrospective evaluation of the perpetrator with regard to the facts that took place in November 2011 and which are the subject of litigation.

The **documentary chronology** (according to documentation provided) is the following:

Police Report of the General Directorate of Police states:

- “That he had left the victim’s head on the bed and that if it was not in that place, it was because ‘the devil had removed it’.

1 TIFFON, B.-N. (2017). “A propósito de un caso de doble filicidio por suicidio ampliado frustrado”. En Revista de Derecho y Proceso Penal, nº 48, 2017. Págs. 335-349.

2 CALZADA, A.; ACOSTA, Y.; ACOSTA, M.; GÓMEZ, V. y CABALLERO, Y. (2014). “Análisis de perpetradoras de filicidio. Estudio de dos casos”. Cuadernos de Medicina Forense, ISSN 1135-7606, Vol. 20, nº1, 2014, págs. 15-25.

- *That Mr. XXX did not cease to repeat that he was hearing voices and to say that 'the devil told me to do it.'*
- *That on reaching the caller's floor, in front of the door of his home, there were police officers endeavoring to immobilize a man on the floor.*
- *(...) That one policeman helped to immobilize the man while another officer was handcuffing him.*
- *(...) That while the officers tried to get this man under control, he went on calling out continuously 'the devil, the devil, the devil'.*
- *That as this man was in a very nervous state, he put up resistance and did not want to be lifted from the floor, and had to be carried in arms, applying the minimum force necessary so as to convey him to the ambulance that was waiting for him in the street."*

According to the Health Department Emergency Assistance documentary report — an emergency assistance report of the actual day of the events and with hospital admittance approximately 2 hours after these—, it states:

- *"... the patient appears hostile, very nervous, in a clear state of psychomotor agitation, uncooperative, with continual shouts referring to the fact that he has the devil inside, asking us to perform an exorcism, that he had managed to overcome the devil because with this he had not killed his other daughter... at this time, psychiatric assessment is practically impossible because of the lack of cooperation and the patient's agitated state and that this suggests a dissociative profile.*
- *We administer treatment with haloperidol+sinogan IM and mechanical constraint, in the hope of being able to perform a more complete psychopathological evaluation later on."*

Statement by a Witness declares:

- *"That during transfer to the hospital, the detainee told them 'the devil is here', 'the devil told me what to do'." "That the person charged told them that if the girl's head was not there, it was because the devil had taken it away". "That when they were in the hospital, he told them that the day before he could have killed the three of them, that the devil ordered him to do this, but he did not tell them why he had not done so. That he does not know what he told the stretcher bearers about the devil".*

Statement by an AED Witness declares:

- *(...) "That he told them that he had killed his daughter because he had been told to do so by the devil."*
- *(...) "... that he was taken to the psychiatrist because he appeared to be in a state of delirium and that was his diagnosis. That in spite of such a diagnosis he was able to maintain a normal conversation. That he was remitted to the*

psychiatrist for evaluation.”

It should be pointed out that during the directed clinical interview (or anamnesis), the defendant declared to the party-appointed Experts (private) that he had consumed several bottles of alcohol on the day the criminal events were committed.

3 I PHOTOGRÁPHIC REPORT OF THE SCENE OF THE CRIME.



Figure 1



Figure 2

Both Figure 1 and Figure 2 illustrate the crime scene



Figure 3



Figure 4

Both Figure 3 and Figure 4 illustrate the knife used to perpetrate the crime.

4.1 METODOLOGY AND CONCLUSIONS OF THE PRIVATE EXPERT EVALUATION:

The expert evaluation methodology was as follows:

4.1. Directed expert-clinical interviews (anamnesis) with the accused carried out at the Penitentiary Center Hospital Psychiatry Unit (HPU) on 3 different days (from December 2011³ to January 2012).

4.2. Study of the clinical documentation submitted, which we itemize below:

4.3. Psychopathological and psychometric study with the following evaluation instruments: psychopathologic evaluation or mental disorder test (MMPI-2, MINI-MULT, MCMI-III); personality disorder evaluation tests (Salamanca Personality Disorder Questionnaire); personality evaluation test (16 Personality Factor Questionnaire, Version 5 –16PF-5–); a test that evaluates the depressive state (Hamilton's Scale for Depression); a test that rates the state of anxiety (State-Trait Anxiety Inventory –STAI–); a test that evaluates the risk of suicide (Plutchik's Suicide Risk Scale); a test that evaluates pathological impulsiveness (the Barratt Impulsiveness Scale); a test that evaluates alcohol consumption (Multidimensional Alcohol Craving Scale –MACS–) and a test that evaluates simulation (Structured Inventory of Malingered Symptomatology –SIMS–).

³ Note: It should be pointed out that the criminal acts took place on 10.11.2011 and the (party-appointed) private experts visited the perpetrator almost one month after his immediate imprisonment.

This is an important matter as it is a question of accrediting the subject's psychic state at the actual time of committing the offence in accordance with Article 20 of the Criminal Code "*Those who, at the time of committing a criminal offence because of any psychic anomaly or alteration, cannot understand the illegal nature of the action or act in accordance with that understanding, are exempt from criminal liability*".

The expert conclusions were as follows:

4.4. A Mixed Personality Disorder was found, with observation of the existence of a marked emotional instability with an anxiety content, configured in characteropathic personality traits with a pronounced psychopathologic basis belonging to the Pre-Psychotic dimension. In other words, latent or larval psychotic personality traits that could reach their evident conductual and/or behavioral manifestation, with a high rate of probability of pathologically impulsive appearance in the event of critical and/or adverse circumstances.

4.5. The pathology suffered by the party examined met criteria required for the **Brief (Acute and Transitory) Psychotic Disorder**⁴, considering that the criminal act took place in the context of the delirious ideas and hallucinations associated with this acute Psychotic Disorder:

4.6. Of the Hospital Emergency Care documentary report of 10.11.2011 —emergency care report of the same day as the events and admission approximately 2 hours thereafter—, of the police documentation and existing testimony, the undersigning Experts consider compatible that on 10.11.2011 and at the time of the perpetration of the acts, the party concerned presented —from the retrospective standpoint— a severely disorganized behavior and a clinical-psychopathologic behavior characterized by the existence of auditory and visual hallucinations, with delusional ideas of influence, and by significantly diminished cognitive faculties that could be in line with the following diagnostic orientation of **Brief Psychotic Disorder [298.8] (Code F23.81 of the APA DSM-IV-TR)**.

4 **Criteria for the diagnosis of Brief Psychotic Disorder 298.8 (F23)**, according to the “*DSM-5™. Guide to consultation of diagnostic criteria*” (2014). American Psychiatric Association. London, England (pg. 51-52):

A. Presence of one (or more) of the following symptoms. At least one of them has to be (1), (2) or (3):

1. Delusions.
2. Hallucinations.
3. Disorganized speech (e.g. frequent disintegration or incoherence).
4. Highly disorganized or catatonic behavior.

Note: Do not include a symptom if it is a culturally approved response.

B. The duration of a disorder episode is at least one day but less than one month, with total final return to the degree of functioning prior to the illness.

C. The disorder is not better explained by a major or bipolar depressive disorder with psychotic characteristics or other psychotic disorder, such as schizophrenia or catatonia, and cannot be attributed to the physiologic effects of a substance (e.g. a drug or medication) or other medical affection.

Specify if:

With notable stress factor(s) (brief reactive psychosis):

If the symptoms appear in response to happenings that, either separately or together, would cause considerable stress in practically everybody in similar circumstances in the individual's cultural environment.

Without notable stress factor(s): If the symptoms do not appear in response to happenings that, either separately or together, would cause considerable stress in practically everybody in similar circumstances in the individual's cultural environment.

With postpartum onset: If it starts during pregnancy or in the first 4 weeks after delivery.

(...)

Specify current severity:

Severity is classified by means of quantitative rating of the primary symptoms of psychosis: delusions, hallucinations, disorganized speech, abnormal psychomotor behavior and negative symptoms. Each one of these symptoms may be classified by its current severity (maximum severity in the last seven days) on a 5-point scale from 0 (absent) to 4 (present and severe).

Note: The diagnosis of psychotic disorder may be done without using the severity specifier.

5 I PROVEN FACTS AND CONSIDERATIONS OF THE LEGAL GROUNDS OF THE SENTENCE⁵

According to Sentence 713/2013, of 12 December 2013, of Section 3 of the Provincial Court of Gerona, in their verdict the Jury considered as **proven facts** —unanimously in all cases—, the following facts:

“FIRST.- Around 12:00 hours, on 10 November 2011, Mr. XXX, at the residence located in Street O, nº. XX, town/city XXX, where he lived with his wife and his two minor-aged daughters, took a kitchen knife with a 20 cm single-cutting edge, sharp blade with the intention of taking the life of the minor, born in 2010, and **decapitated her with a cervical cut causing total separation of the head from the body and resulting in her immediate death due to acute hemorrhage and beheading.**

SECOND. – For the purpose of committing what is described in the first fact, the accused **knowingly took advantage of the eighteen-month-old minor’s absolute inability to defend herself.**

THIRD. - XXX was the **father** of the minor.

FOURTH. – After committing the actions described in the first fact, at 12:08 hours on 10 November 2011, Mr. XXX **called the emergency telephone number 112**, explaining that he had killed his small daughter. He requested immediate police presence and **indicated voluntarily** to the Police Officers **the place where he had put the knife used for the decapitation, thereby cooperating with the investigation and clarification of the facts.**

In relation to the facts that affect civil liability, in the light of the examination carried out, the undersigned Presiding Magistrate declares as proven:

SOLE FACT. – At the time of the events, the minor lived together with her eight-year-old sister, XXX, and the mother of both, Ms. XXX”.

By way of a summary and as considerations with regard to the **legal grounds of the sentence**, this states the following⁶:

1. *“The actual statement of final conclusions of the defense sets out the offense, classifying it as **murder.***
2. *The Jury was able to evaluate the confession made during the trial by the accused himself, who **admitted having killed his daughter.***
3. *In his testimony at the plenary session the Police Officer stated that **the accused told him where his daughter’s lifeless body was located.***

⁵ The author of this article considers it of interest, for pedagogic-illustrative purposes, to state in full a considerable part of the Sentence 713/2013, of 12 December 2013, of Section 3 of the Provincial Court of Gerona issued by Ilma. Sra. Doña Sonia Losada Jaén, in view of the interest aroused by the case and the convicted party’s legal, conductual and psychologic/psychopathologic reasonings.

In addition, for purposes of simpler reading, the author has endeavored to schematize it by means of numeration and indicate in bold print what may be considered more significant.

⁶ Numbered by way of a guide by the actual author of this article for abbreviation purposes.

4. Likewise, the Jury has evaluated both the **telephone call made** by the accused to 112, in which he **admits** having killed his daughter, and the letter addressed to his then wife and mother of the victim, where he stated his intention to kill the girls.
5. The Emergency Service officer, with professional identification number XXX, stated in the plenary session that the accused admitted having killed his daughter as instructed by the devil. The Jury was also helped to form the conviction in the same direction by the fact that the defense experts, Drs. Bernat-Noël Tiffon Nonis and A.S.C, also stated in the plenary session that the accused had **confessed killing his daughter** to them.
6. Lastly, the Jury also values the evidence given by the Police Department biological laboratory technicians, with professional identification card nos. XXX and XXX, who stated that on the clothes that the accused was wearing at the time of the facts they found traces of blood, coinciding with the minor's and the accused's, which **rules out the participation by a third party in the actions**.
7. Lastly, but not in order of importance, the report of the forensic doctors, which confirms that **the victim died as a result of an acute hemorrhage, the consequence of a bilateral cervical vascular lesion caused by decapitation**.
8. With regard to the modalities, instruments or situations employed by the agent so as to assure the result, excluding all defense and consequent risk for his person, doctrine distinguishes three cases of intentional homicide:
 - a. so-termed **traitorous or treacherous homicide**;
 - b. **surprise homicide**, characterized by sudden, unexpected and unforeseen attack;
 - c. and **homicide through helplessness**, in which the agent takes advantage of a special situation and deprotection of the victim, preventing any defensive reaction, which is what concerns us in the case at hand.

It is specific in jurisprudence that **when a child or person is attacked unawares, the attendant circumstance of intention arises since their special fragility and deprotection prevents any effective defense**: thus, SSTS of 24 November 1995, or 24 September 1999. Specifically, in the case at hand, at the time of her death the victim **was eighteen months old, which means that she had no defense capability**, a circumstance that the Jury cites and develops, stating that she was still on the bottle, which is clear evidence of her fragility, dependence and vulnerability, without it being necessary to enter into further considerations or explanations in this respect, insofar as they would prove completely superfluous.

9. The execution of the **crime classified** has the attendant aggravating factor of **the parenthood circumstance** specified in art. 23 of the Criminal Code, which acts as an aggravating factor in crimes against persons (thus, SSTS of 25 November 1992; 13 October 1993, or 26 January 1996).
10. **On the other hand, the accused does not manifest even the incomplete attenuating factor of psychic alteration described in art. 21.1 CP, in relation**

to art. 20.1 of the same legal body, cited by the defense in their final conclusions statement.

11. *The Jury rejected declaring as proven the factual circumstances of alleged diminished imputability by eight votes to one on the basis of the conclusive report in the trial of the forensic doctors and psychiatrists of the Penitentiary Center, who did not observe any psychic pathology in the accused, unlike the **defense experts, who defended that at the time of the events the accused was undergoing a brief psychotic disorder.***
12. *The brief psychotic disorder defended by the defense experts is ruled out insofar as the Jury considers it accredited that the accused, far from presenting a behavior in keeping with a person undergoing an acute psychotic disorder, appeared **coherent at the time of answering the questions put to him by the 112 operator when he made the call after committing the actions.***
13. *The Jury also attributes importance to the **capability of self-criticism displayed by the accused after the events, incompatible with the psychotic state** being defended since, as asserted by the forensic doctors, the Medical Emergency Service officer and the penitentiary center psychiatrists, a **psychotic subject does not manifest self-criticism for the episode, and the accused cried, which is an unmistakable sign that he possessed critical judgment.***
14. *In addition, the Forensic Doctor who attended the scene of the events stated in the plenary session that, when making an on-the-spot evaluation, **he was not made aware of any disorder** and, to the contrary, that he **observed an organized conduct in the sequence of events, in particular, the fact that the accused wrote a letter addressed to his wife; caused the death of his daughter; covered her body; cleaned the knife he used to commit the act, wrapped it and put it away in the cupboard; and then made the telephone call.***
15. *The Jury also bases its decision on the actual declaration made by the accused, who stated that **two months prior to the events he was already hearing the voices of Satan**, whereas, according to the report issued by the Forensic Doctors, one of the features of the **brief psychotic disorder is its duration, which ranges from 24 hours to one month at the most**⁷.*
16. *In relation to what is stated by the **psychiatrists of the penitentiary center where the accused is confined, the members of the Jury conclude that he does not suffer from any major psychiatric disorder or psychotic illness, or severe depression. The Jury rules out the factual assumption that described the attenuating circumstance as typical of mental disorder, considering that, at the time of committing the actions the accused's faculties of understanding and/or volition were not affected** by an nonspecific personality disorder.*
17. ***The Jury did not consider it accredited that the accused had his intellectual or volitional faculties affected by the prior consumption of alcoholic beverages at the time of the events.***

⁷ It should be mentioned, however, that there may be what —from the clinical-phenomenological viewpoint—are referred to as *prodromes of schizophrenia*, which are initial symptoms that precede the development of the disorder.

6 | RULING OF THE SENTENCE.

In its Sentence 713/2013, of 12 December 2013, Section 3 of the Gerona Provincial Court ruled as follows:

1. *“In accordance with the verdict of the Jury, I SENTENCE Mr. XXX as the perpetrator of a **crime of murder**, as defined, with the attendant **aggravating circumstance of parenthood** and the **attenuating one of confession**, to the penalty of **nineteen years of imprisonment**, with the ancillary penalty of absolute disqualification throughout the period of the sentence, as well as costs.*
2. *For compliance with the penalty imposed I agree that the convicted party should have the benefit of the time that he has already remained or may remain in the future deprived of his freedom for this reason.*
3. *As civil liability, I SENTENCE Mr. XXX to indemnify Ms. XXX with the sum of one hundred and forty-nine thousand, six hundred and sixty-three euro and ninety-four cents (€149,663.94), and the minor, XXX, legally represented by her mother, with the amount of twenty-seven thousand, two hundred and eleven euro and sixty-two cents (€27,211.62), amounts which from this date until their full payment shall accrue a yearly interest equal to the legal interest rate plus two percentage points”.*

7 | CONCLUSIONS.

After explanation of the case in the length and with the profuse details given in the Sentence, the conclusions that may be drawn from all the information and which are sought to be indicated are as follows:

- 7.1. The virtue of the methodology, as well as the orientation of the conclusions set out in the appraisal report issued by the Private Experts, is correct.
- 7.2. The Private Experts possessed the correct documentary sources to issue their conclusions, especially since a hospital Psychiatric Emergency Department report was available, issued 2 hours after the murder was committed and where it stated (literally): *“the patient appears hostile, highly restless with evident psychomotor agitation, not at all cooperative, with continual shouts that refer to the fact that he has the devil inside, asking us to carry out an exorcism, that he had succeeded in overcoming the devil as through this he had not killed his other daughter... at this time psychiatric evaluation proves practically impossible due to the patient’s lack of cooperation and agitated state, suggesting a dissociative profile.*

We administer treatment with haloperidol+sinogan IM and mechanical restraint, pending being able to perform a more complete psychopathologic evaluation later on.”

7.3. Although in the legal grounds of the sentence, it justifies and contends the defendant's orderly and organized conduct, nevertheless within the bibliographic doctrine of psychopathology and psychiatry we have to point out the existence of the *theory of the lucid intervals of the psychotic state*, in which the subject affected by this pathologic mental condition is capable of producing a momentary state of consciousness of a transitory nature in which he presents contact with reality. Although scientific advances have currently endeavored to eradicate this concept by showing that truly lucid intervals do not exist, i.e. they maintain that when an anomaly exists in the psychism, although at certain moments he may display a notable mental clarity in many of his actions, the individual will proceed in accordance with his perturbation (Grimaldi and Bilbao, 2009)⁸.

7.4. It should be stated that, not only from the standpoint of the compatibility of the existence of a Brief Psychotic Disorder (Acute and Transitory), but also that of absence of mental disorder, as the sentence tends to describe and argue with regard to the subject's "*orderly and organized conduct*", the author of this article considers it absolutely irrefutable that there has to be "*something*" dysfunctional in the psychic apparatus of a subject in order to make a parent —as in this specific case— wield a knife and go to the extent of carrying out and performing the decapitation of his own 18-month-old daughter.

REFERENCES.

CALZADA, A.; ACOSTA, Y.; ACOSTA, M.; GÓMEZ, V. y CABALLERO, Y. (2014). "*Análisis de perpetradoras de filicidio. Estudio de dos casos*". Cuadernos de Medicina Forense, ISSN 1135-7606, Vol. 20, n.º1, 2014, págs. 15-25.

Tiffon, B.N. (2015). "Los Crímenes De Perejil". J.M. Bosch Editor. Barcelona.

Tiffon, B.-N. (2017). "Atlas de Psicología Forense (Penal)". J.M. Bosch Editor. Barcelona.

Tiffon, B.N. (2018). "*A propósito de un caso: filicidio por decapitación de una menor y trastorno psicótico breve, agudo y transitorio vs. ausencia de trastorno*". Revista de Derecho y Proceso Penal. Thomson Reuters-Aranzadi. Cizur Menor (Navarra). ISSN: 1575-4022.

Tiffon, B.-N. y Cols. (2019). "Atlas Práctico-Criminológico De Psicometría Forense (Volumen I): Asesinatos". J.M. Bosch Editor. Barcelona.

Tiffon, B.-N. (2021). "Amok syndrome in a quadruple crime, acting out and pathological drive.". Vol. 2 No. 2 (2021): *South Florida Journal of Development*, Miami, v. 2, n. 2, apr./jun. 2021 ISSN: 2675-5459 Págs. 3549-3554. DOI: <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-189>

Tiffon, B.-N. (2021). "Amok syndrome in a quadruple crime, acting out and pathological drive.". Vol. 2

8 Grimaldi, E. and Bilbao, G. "El enfermo mental en nuestro ordenamiento jurídico"[Internet]. [Consultation 2009 Jun 10]. Available at: <http://servicio.cid.uc.edu.ve/derecho/revista/52/52-3.pdf>
Extracted on 29.03.2018:

No. 2 (2021): *South Florida Journal of Development*, Miami, v. 2, n. 2, apr./jun. 2021 ISSN: 2675-5459. Págs. 3549-3554. DOI: <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-189>

Tiffon, B.-N. (2021). "Criminal and Forensic Psychology of a Case of Filicide by Decapitation of a Minor". *Journal of Forensic Medicine. Case Series*. Volume 6:3. ISSN: 2472-1026

Tiffon, B.-N. (2021). "Delusional psychotic disorder, substance use and murder with alevosia and cruelty". *South Florida Journal of Development*, Miami, v.2, n.3, p.4544-4551 Special Edition, jul. 2021. Págs. 4544-4550. DOI: <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n3-056>

Tiffon, B.-N. & González-Fernández (2021). "Amok Syndrome. Qualified Perspectives on an Aggressive Reaction of Pathological Impulsiveness in The Perpetration of a Double Crime with a Firearm". *ASEAN Journal of Psychiatry*, Vol. 22(S2), June 2021: 1-5. ISSN: 2231-7791

PERSONALIDAD CRIMINAL EN UN MILITAR DE ELITE ENTRENADO Y ASESINATO

Data de aceite: 01/11/2021

Bernat-Noël Tiffon Nonis

Universitat Abad Oliba –CEU
Calle de Bellesguard, nº30. 08022
Barcelona (Spain)
ESERP Business & Law School
Calle Girona, nº24. 08010
Barcelona (Spain)
<https://orcid.org/0000-0003-4857-7207>

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo explicar los rasgos de personalidad de base en un caso de asesinato perpetrado por un sujeto que desarrolló actividades profesionales en el campo militar de élite (era un francotirador especializado en misiones especiales en el extranjero), y qué repercusiones o consecuencias jurídico-legales tuvo por un delito de homicidio (de un civil) que perpetró, y la sentencia dictada al efecto.

PALABRAS CLAVE: Personalidad, asesinato, militar de élite, capacidad cognitiva, capacidad volitiva.

CRIMINAL PERSONALITY IN AN ELITE MILITARY TRAINED AND MURDER

ABSTRACT: The article aims to explain the basic personality traits in a murder case perpetrated by a subject who developed professional activities in the elite military field (he was a sniper specialized in special missions abroad), and what repercussions or legal consequences legal had for a crime of homicide (of a civilian) that he

perpetrated, and the sentence handed down to that effect.

KEYWORDS: Personality, murder, elite military, cognitive ability, volitive ability.

INTRODUCCIÓN:

El presente artículo pretende explicar los rasgos de personalidad de base en un caso de asesinato perpetrado por un sujeto que desarrollaba actividades profesionales en el ámbito militar de élite (era francotirador especializado en misiones especiales del extranjero) y qué repercusiones o consecuencias jurídico-legales le supuso en el delito de asesinato (a un civil) que perpetró y la sentencia emitida a tales efectos.

De este modo, se trata de un varón de 24 años, natural de los Países del Este, de estado civil soltero y nivel académico equivalente a estudios secundarios. Adoptado desde la edad de los 8 años en el seno de la familia española.

Hay que señalar que el informado presentaba antecedentes de disfunción mental durante su infancia los cuales fueron frutos de adversidades experimentadas:

- Fue objeto de violencia doméstica en el seno de su familia biológica hasta la edad de los 8 años (aprox.) ejercidos por su padre biológico.
- Objeto de violencia en el seno del internado por el que fue ingresado

a raíz de la violencia domestica ejercida su padre contra su propia familia y esposa (Violencia de Género).

- Problemas de baja motivación escolar durante su etapa de estudiante en el marco de la enseñanza española una vez adoptado por su familia de acogida.
- Problemas de conducta derivados de su vinculación a un grupo Neonazi.
- Éstas dos últimas circunstancias, refiere el informado, motivaron que pudiera ser diagnosticado de Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), pero que no se llegó a confirmar dicho extremo ante la falta de historia clínica que pudiera confirmarse.
- Padre (biológico) fallecido por consumo crónico de alcohol.

Cuando se perpetraron los hechos (asesinato en el domicilio de la víctima) a raíz de una importante y fuerte discusión con un vecino a quien le propinó 30 puñaladas, el informado trabajaba como militar profesional como Soldado-Francotirador en La Legión (de un país de la Europa Occidental), perteneciendo a una sección especializada en Anti-Terrorismo.

El informado ingresó en un Centro Penitenciario de Madrid por delito contra la vida humana independiente.

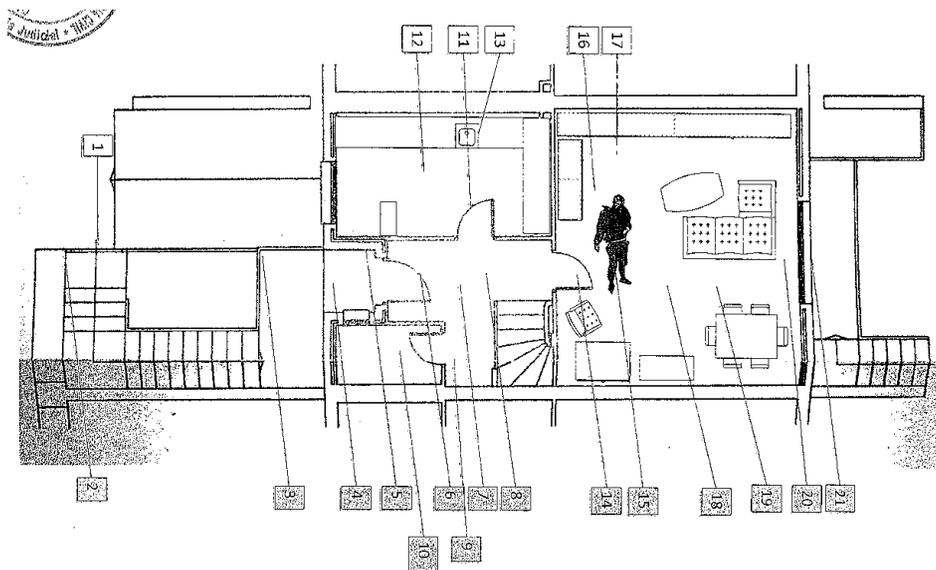


Figura 1. Esquema del domicilio donde ocurrió el crimen. Escena del crimen.

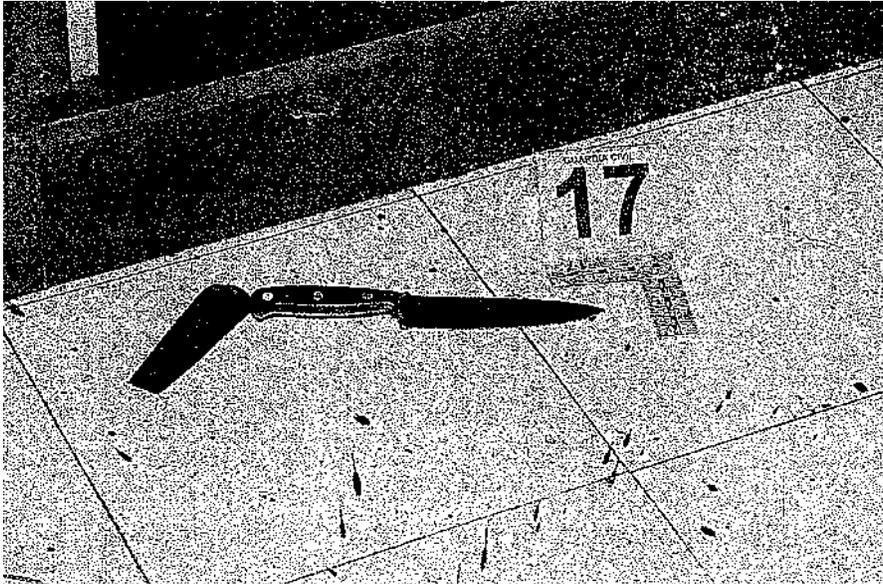


Figura 2: Arma blanca utilizada para la comisión del delito.

RESULTADOS:

Para el desarrollo del estudio de la personalidad del informado se procedió a la siguiente metodología:

- Entrevista clínico-pericial dirigida (anamnesis) con el informado con una inversión total de horas aproximadas de 4-5h. en un Centro Penitenciario de la Comunidad Autónoma de Madrid.
- Administración actualizada de pruebas psicométricas con objeto a evaluar su estado psíquico y psicopatológico (MCMI-3; PAI; 16PF; Cuestionario Salamanca de Trastornos de Personalidad; STAI; BIS-11; Escala de Trauma de Davidson -DTS- y el SIMS.
- Análisis de la documentación clínica y jurídica aportada.

A raíz de la administración de los cuestionarios psicopatológicos y de la entrevista clínica dirigida celebrada, los resultados obtenidos vienen a sugerir que el informado presenta:

- Ausencia de Trastorno Mental Grave y/o Severo (ni pretérito ni activo).
- Presencia de Trastorno de la Personalidad.
- Presencia de graves rasgos disfuncionales de Personalidad de inestabilidad emocional (Límite-Borderline) sobre una base de tipo paranoide, anancástico-obsesivo y dependiente.
- Índice de simulación (SIMS) no significativo por lo que se desprende que su

grado de sinceridad y fiabilidad se encuentra en la normalidad y acorde a su nivel sociocultural e intelectual.

Complementariamente, se apreció un estado ansioso-obsesivo que se compatibiliza con un:

- *Trastorno Adaptativo Mixto Ansioso-Depresivo* (código F43.22 de la CIE-10), circunscrito a la causa jurídico-legal por la que se encuentra sometido y con componente residual traumático derivado de su patobiografía (Tiffon, 2016).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES:

Con relación al motivo de consulta conforme se solicitaba si mantenía o no sus facultades cognitivas/volitivas en el momento de perpetrar los hechos, se concluyó lo siguiente para la elaboración de la pericial psicológica:

1. En el momento de perpetrar los hechos, el informado pertenecía a una unidad de élite militar: Francotirador experto en objetivos antiterroristas perteneciente al cuerpo del Ejército de la Legión y adiestrado en el entrenamiento de la *“lucha cuerpo a cuerpo”*. Ámbito profesional del cual, supuso para el informado, y en el ejercicio de sus funciones, vincularse en misiones y encomiendas oficiales de alta responsabilidad militar y con alto riesgo para su integridad física, y que, a épocas actuales, refiere *“sentirse traumatizado”* por el objeto de algunas misiones que se le encomendó llegando a matar a civiles (entre ellos, niños y mujeres).
2. Todo el conjunto de información recabada perteneciente a la patobiografía del informado, y en función de lo clínicamente explorado por el Perito que suscribe, en el momento de perpetrar el presunto los hechos acaecidos, todo pueda ser compatible con que el referido presentó una aguda y crítica alteración psico-emocional momentos previos a la comisión del suceso, como efecto de los sucesos precursores que experimentó como perjudiciales contra su persona e integridad física (tal como que la víctima *“volvió con un cuchillo y él puso la mano derecha para defenderse y ese señor se lo quería clavar en la cabeza”,* (...) *“que la víctima vino de frente le pone el cuchillo en la cabeza y le quería cortar de arriba a abajo”,* según declaración del detenido ante SS^a. Lo que abocó a que el mismo experimentara la nociva excitación e impulsividad propia de la agudización paranoide agresiva u hostil (rasgos de personalidad Clúster A y B) y, fruto asimismo, de su actividad profesional de militar de élite, sufriendo una efímera alteración de su conciencia y de su capacidad crítica, de intensidad suficiente como para romper los mecanismos inhibitorios de su conducta y manifestándose comportamentalmente de la manera altamente nociva en la que se derivó, y no pudiendo valorar -en esos precisos instantes- el alcance de las consecuencias fatales que suponía la perpetración de dicha dañina acción.
3. A falta de psicopatología o trastorno mental mayor entendemos que el informado pudo padecer, a consecuencia de la agudización de los rasgos paranoides antes expuestos, una alteración del estado de ánimo y de las emociones de manera repentina y aguda que diera lugar a la explosión conductual impulsiva, súbita

e inmediata de una alto grado de agresividad causado por la circunstancia que provocó los hechos que se enjuician, provocándole una disminución de las capacidades cognitivo-reflexivas, e influyendo nociva y negativamente, en las volitivas de su conducta y de las consecuencias que conllevara.

REFERENCIAS:

Tiffon, B.-N. (2015). "Los Crímenes de Perejil". J.M. Bosch Editor. Barcelona.

Tiffon, B.-N. (2016). "Archivos Delictivo-Criminológicos". J.M. Bosch Editor. Barcelona.

Tiffon, B.-N. (2017). "Atlas de Psicología Forense (Penal)". J.M. Bosch Editor. Barcelona.

Tiffon, B.-N. y Cols. (2019). "Atlas Práctico-Criminológico De Psicometría Forense (Volumen I): Asesinatos". J.M. Bosch Editor. Barcelona.

Tiffon, B.-N. y Cols. (2019). "Atlas Práctico-Criminológico De Psicometría Forense (Volumen II): Tentativas De Asesinatos". J.M. Bosch Editor. Barcelona.

Tiffon, B.-N. (2021). "Criminal and Forensic Psychology of a Case of Filicide by Decapitation of a Minor". *Journal of Forensic Medicine. Case Series. Volume 6:3*. ISSN: 2472-1026

Tiffon, B.-N (2021). "Murder induced deliriously by a "folie à deux". Vol. 2 No. 2 (2021): *South Florida Journal of Development*, Miami, v. 2, n. 2, apr./jun. 2021 ISSN: 2675-5459 Págs. 3560-3564 Págs. 3560-3564

Tiffon, B.-N (2021). "Amok syndrome in a quadruple crime, acting out and pathological drive.". Vol. 2 No. 2 (2021): *South Florida Journal of Development*, Miami, v. 2, n. 2, apr./jun. 2021 ISSN: 2675-5459 Págs. 3549-3554. DOI: <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-189>

Tiffon, B.-N (2021). "Criminal personality in a trained elite military and assassination". Vol. 2 No. 2 (2021): *South Florida Journal of Development*, Miami, v. 2, n. 2, apr./jun. 2021 ISSN: 2675-5459 Págs. 3555-3559. DOI: <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-190>

Tiffon, B.-N. (2021). "Personalidad criminal en un militar de elite entrenado y asesinato". *South Florida Journal of Development*, Miami, v. 2, n. 4, jul./sep. 2021. Págs. 5531-5536.

Tiffon, B.-N. (2021). "Double filicide for extended suicide (frustrated) of a subject with major psychotic depression and dependent personality disorder". *South Florida Journal of Development*, Miami, v. 2, n. 3, Special Edition, jul. 2021. Págs. 4552-4562. DOI: <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n3-057>

Tiffon, B.-N. (2021). "Delusional psychotic disorder, substance use and murder with alevosia and cruelty". *South Florida Journal of Development*, Miami, v.2, n.3, p.4544-4551 Special Edition, jul. 2021. Págs. 4544-4550. DOI: <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n3-056>

Tiffon, B.-N. & González-Fernández (2021). "Amok Syndrome. Qualified Perspectives on an Aggressive Reaction of Pathological Impulsiveness in The Perpetration of a Double Crime with a Firearm". *ASEAN Journal of Psychiatry*, Vol. 22(S2), June 2021: 1-5. ISSN: 2231-7791

Tiffon, B.-N. & González-Fernandez, J. (2021). Alcohol Consumption and Intensification of Paranoid Traits in Attempted Homicide. *ASEAN Journal of Psychiatry*, Vol. 22(4), June 2021: 1-5. ISSN: 2231-7791

PERFIL INDIRECTO COMO HERRAMIENTA DE LA PSICOLOGÍA FORENSE. ENTORNOS VIRTUALES Y RASGOS DE PERSONALIDAD

Data de aceite: 01/11/2021

Patricia González Elices

Facultad de Ciencias de la Salud y Educación
Universidad a distancia de Madrid
Madrid, España

RESUMEN: Desde hace décadas diferentes investigaciones destacan la influencia que tiene la personalidad en el comportamiento diario y en la forma en que se relacionan las personas. Las teorías de personalidad describen cómo determinados rasgos dirigen la conducta. Ahora bien, en los últimos años ha tomado fuerza el análisis de conductas cotidianas concretas como forma de evaluación de este constructo. La denominada perfilación indirecta es una técnica novedosa que utiliza este procedimiento para, a través de la observación del comportamiento de forma natural y sin manipulación, realizar inferencias sobre la tendencia hacia determinados rasgos o características personales. Esta puede ser una herramienta muy valiosa para los profesionales de la psicología jurídica y forense, ya que en ocasiones la evaluación directa se torna complicada. En la actualidad se están estudiando varios indicadores comportamentales, entre ellos la interacción que hacen las personas con sus entornos virtuales. En este sentido, este artículo pretende ofrecer los principales resultados entre los aspectos referidos a este tipo de conducta (duración, manejo, interacción, etc., del sujeto con páginas web e Internet) y su vinculación con

determinados rasgos de personalidad a través de la exposición de las fuentes analizadas. Para ello se definió como objetivo principal revisar sistemáticamente artículos científicos referidos a entornos virtuales y rasgos de personalidad publicados desde el 2005. El estudio realizado es de carácter descriptivo.

PALABRAS CLAVE: Entornos Virtuales; Internet; Personalidad; Psicología Jurídica y Forense, Perfil Indirecto; Rasgos.

ABSTRACT: For decades, different investigations have highlighted the influence that personality has on daily behavior and the way people relate to each other. Personality theories describe how certain traits direct behavior. However, in recent years the analysis of specific daily behaviors has gained strength as a way of evaluating this construct. The so-called indirect profiling is a novel technique that uses this procedure to, through the observation of behavior in a natural way and without manipulation, to make inferences about the tendency towards certain personal traits or characteristics. This can be a very valuable tool for legal and forensic psychology professionals, as direct evaluation sometimes becomes complicated. Currently, several behavioral indicators are being studied, including the interaction that people make with their virtual environments. In this sense, this article aims to offer the main results among the aspects related to this type of behavior (duration, handling, interaction, etc., of the subject with web pages and the Internet) and its link with certain personality traits through the exposition of the analyzed sources. For this, the main objective

was defined to systematically review scientific articles referring to virtual environments and personality traits published since 2005. The study carried out is descriptive in nature.

KEYWORDS: Virtual Environments; Internet; Personality; Legal and Forensic Psychology, Indirect Profile; Traits.

1 | INTRODUCCIÓN

Aunque el objeto de estudio de las disciplinas de la psicología es común (la sociedad y el individuo) las distintas ramas difieren sensiblemente en cuanto a sus objetivos específicos. Dentro de estas disciplinas se encuentra la psicología jurídica y forense, nacida principalmente, según Loh (1981, citado en Cárcamo, 2006), de la influencia de los conocimientos psicológicos sobre el desarrollo legal, la necesidad de emitir valoraciones forenses y la obtención de evidencias judiciales de la época. La psicología pone su enfoque en tratar de entender el comportamiento humano a nivel global mientras que la psicología jurídica se podría considerar una ciencia más aplicada, haciendo referencia a los métodos e interpretación de casos jurídicos y de pruebas forenses. Si bien no existe total consenso para su definición la mayoría de autores considera que es una ciencia enfocada a la prevención y trato de delincuentes, estudiando sus testimonios, la evidencia delictiva, la motivación psicológica y a la confección de informes y emisión de juicios de valor.

Al igual que la psicología tiene diferentes disciplinas, la propia psicología jurídica puede dividirse en varios ámbitos, entre ellos la psicología forense, a través de la cual el psicólogo se ocuparía de asesorar a los distintos órganos jurisdiccionales atendiendo al oficio de perito. El término psicología forense, en consecuencia, se utilizaría para delimitar, en mayor medida, el concepto amplio de psicología jurídica, haciendo alusión principalmente a la realización de informes periciales (Cárcamo, 2006), realizando la evaluación y valoración del estado de salud mental, valorando los testimonios ofrecidos o evaluando la peligrosidad de un preso, entre algunas funciones. Según Urrea y Vázquez (1993, citado en Jiménez, 2013) se podría definir como “la ciencia que enseña la aplicación de todas las ramas y saberes de la psicología ante las preguntas de la justicia, y coopera en todo momento con la Administración de justicia, actuando en el foro (tribunal), mejorando el ejercicio del Derecho” (p.93).

Dentro de los distintos peritajes una de las áreas de interés es la evaluación de la personalidad y ajuste psicológico. Los rasgos de personalidad resultan predictores de ciertos hábitos o conductas. En sus comienzos, los psicólogos que realizaban peritajes utilizaban las técnicas tradicionales del ámbito clínico, haciendo uso de los test de inteligencia y personalidad, principalmente (Grisso, 1990, citado en Ramírez, 2013). Desde el ámbito de la psicología jurídica y forense se abordan diferentes técnicas para abordar entrevistas y evaluaciones en situaciones de interacción con sospechosos, víctimas, agresores o familiares. Y en la mayoría, como se ha dicho, se utiliza la evaluación de

la personalidad como paso previo a la preparación de esas interacciones para que sean lo más fluidas y satisfactorias posibles y para justificar una decisión judicial en base a la tendencia de comportamiento. Ahora bien, ¿qué ocurre cuando la persona evaluada no quiere colaborar? ¿cómo hacer un informe de una persona que quiere ofrecer un reflejo de ella que no es el real?. Existen diversas situaciones en que una evaluación tradicional, a través de test, pruebas proyectivas y entrevistas no ofrece suficiente información. En estos casos el psicólogo forense debe hacer uso de otras técnicas, como la observación. El problema es que este recurso no termina de ser completamente objetivo, pues no hay unos estándares o criterios definidos para las diferentes situaciones a las que se enfrentan estos profesionales.

En estos últimos años se está probando una nueva técnica que puede ser útil cuando la medición no puede hacerse a través de autoinformes o pruebas verbales: la perfilación indirecta. Se ha visto que cuando un observador experto analiza el comportamiento de la persona puede, sin que medie la colaboración expresa del evaluado, componer su perfil de personalidad (González & López, 2016). Diversos estudios, muestran como esta metodología se puede considerar más confiable y objetiva que las pruebas estandarizadas superando algunas de sus principales limitaciones (manipulación, inexactitud y vulnerabilidad) y, bajo esta premisa, las investigaciones actuales tratan de encontrar aquellos indicadores que puedan ser reflejo de la personalidad (Mehl, Gosling & Pennebaker, 2006). En ese marco, uno de las señales ampliamente estudiadas son los espacios personales. Dentro de ellos se distinguirían tanto los espacios físicos, oficinas o viviendas, como los espacios virtuales, dominios y páginas web, Redes Sociales, etc. Los investigadores han mostrado mayor interés por el estudio de los segundos, en gran medida por la facilidad y disponibilidad para la recogida de datos. En tal sentido, el ciberespacio ofrece un entorno ideal para poder abordar además los casos en los cuales no se tiene acceso a la persona evaluada o se muestra poco colaboradora, ya que muchos son públicos y no requieren permisos para visitarlos. Así mismo, el estudio de los espacios virtuales como medio de inferir la personalidad se ha demostrado sólido, pues estos entornos se consideran una extensión de la persona que los crea y, por ende, de su personalidad (Gosling, Augustine, Vazire, Holtzman & Gaddis, 2011).

Por este motivo, el presente artículo trata de revisar sistemáticamente artículos científicos referidos a entornos virtuales y personalidad publicados, focalizando el análisis en la relación entre rasgos de personalidad y el uso que hacen las personas de Internet y diversos espacios web con el objeto de extraer los principales indicadores de cada rasgo, ofreciendo así un mayor conocimiento sobre la materia, lo que permitiría establecer mayor coherencia y desarrollo para la práctica de la perfilación para los profesionales de la psicología jurídica y forense.

2 | MÉTODO

Para la realización de la revisión se seleccionaron 4 bases de datos: ScienceDirect, Dialnet, Proquest y Proquest Ebook Central, completando éstas con el buscador académico Google Scholar. En un primer momento se indican como tesauros “entornos virtuales y rasgos de personalidad”, y “personalidad e Internet” indicando que necesariamente estas palabras se encontrasen en el abstract, en el título o en las palabras clave (Figura 1). Se marca la opción del idioma ingles y castellano y una horquilla de fechas para que los resultados sean actuales, poniendo el criterio máximo en el año 2005. Se diseñó así una primera estrategia de búsqueda que pretendía hacer un análisis exploratorio de las fuentes que podían encontrarse para, posteriormente, refinar la búsqueda.

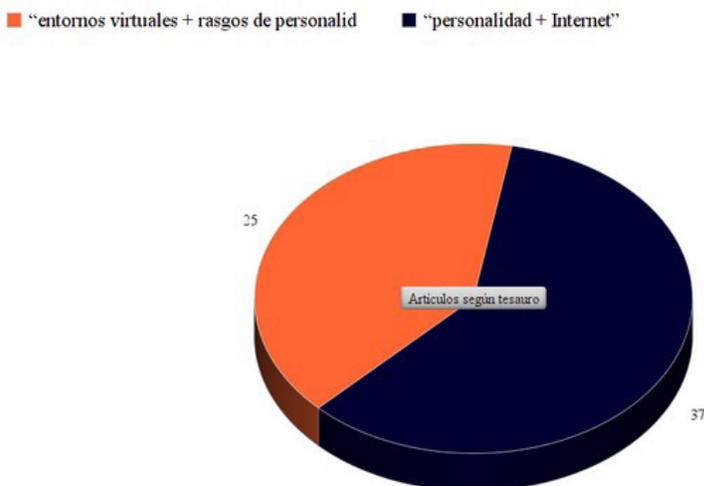


Figura 1. Artículos extraídos según tesauro utilizado.

En una segunda criba se tiene en cuenta la relación directa entre el artículo y el tema objeto de estudio, así como que el texto estuviera completo, descartando los artículos relacionados con conductas patológicas, ciberespacio o ventas on-line. No se limita la búsqueda al tipo de fuente aceptando, en un primer momento, todo tipo de documentos: conferencias, tesis, artículos empíricos, revisiones, etc. Se encontró que las bases de datos arrojaban gran cantidad de información al aplicar estos criterios de búsqueda, por lo que se realizó una tercera fase, siguiendo el procedimiento anteriormente explicado pero modificando las palabras clave, añadiendo “redes sociales” e indicando las diferentes dimensiones de los cinco grandes: “extroversión”, “neuroticismo”, “apertura a la experiencia”, “amabilidad” y “responsabilidad”, acotando la palabra genérica “rasgos”.

Por otra parte, se plantea como criterio de cribado realizar la búsqueda en orden,

siguiendo las bases de datos seleccionadas, ya que algunas investigaciones aparecían repetidas. Se decidió únicamente numerarlas la primera vez que apareciesen y no tenerlas en consideración posteriormente. La codificación de la información se realizó utilizando el programa de ofimática Microsoft Office para recoger el código asignado a cada artículo seleccionado, el título, la fecha de publicación, la revista, tipo de fuente y modalidad de artículo (revisión teórica, estudio empírico, metaanálisis, etc.). La inclusión o no de un artículo se realizó en base también a su temática, pues no se incluyeron los trabajos que hacían referencia a la personalidad de sujetos con alguna patología o problema de salud mental.

Aplicados estos criterios el resultado total de trabajos a analizar se redujo se sustancialmente. Concluido el cribado se descargaron los artículos que formarían parte de la revisión y se clasificaron sus resultados para mejorar la organización del proceso y lectura. A continuación se exponen los principales resultados encontrados tras esta selección final.

3 | RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Marcus, Machilek y Schütz (2006) argumentan que los sitios web personales se pueden entender como entornos particularmente propensos a la expresión de los rasgos de personalidad. Por medio de sitios como MySpace, Facebook, Twitter o StudiVZ, -entre otros-, las personas se presentan a sí mismos a través del perfil o las fotos (Counts y Stecher, 2009; Valkenburg, Peter y Schouten, 2006) seleccionando qué aspectos exteriorizar al resto a fin de transmitir lo mejor de sí mismos (Ellison, Heino y Gibbs, 2006).

Los estudios que analizan el uso de páginas web en general muestran que un uso elevado se relaciona negativamente con responsabilidad (Gosling *et al.*, 2011; Landers y Lounsbury, 2006) y extraversión (Landers y Lounsbury, 2006). Se indica, una relación positiva entre responsabilidad y la visita a páginas con fines académicos y negativamente con funciones de ocio (Landers y Lounsbury, 2006). Kosinski, Bachrach, Kohli, Stillwell y Graepel (2014) indican que las personas extravertidas frecuentan sitios relacionados con la música, mientras que un alto nivel de neuroticismo se asocia a mayores visitas de webs de literatura y cine. La apertura se relacionaría con sitios web de astrología, humor y libros electrónicos de todo tipo. Por su parte, a nivel de uso general de Internet, Amiel y Sargent (2005) destacan un uso más instrumental en base a la utilización de los servicios que ofrece la red en los extrovertidos.

Con relación a los entornos virtuales personales Marcus *et al.*, (2006) demuestran que los extravertidos realizan autopresentaciones más elaboradas, presentando más información personal y opiniones sobre diferentes temas. Las personas que tienden a la extraversión utilizan fotos de perfil modificadas (colores alterados o en blanco y negro; Krämer y Winter 2008). Por el contrario, las personas con mayor estabilidad emocional

tienden a proporcionar menos datos de contacto, correo electrónico o teléfono (Marcus *et al.*, 2006) pero utilizan mayor diversidad de redes sociales.

Con relación precisamente a las redes sociales se observa una asociación de la responsabilidad con la subida de vídeos y creación de álbumes (Eftekhar, Fullwood y Morris, 2014) y, una relación en forma de U inversa en cuanto al número de amigos y la extraversión (Tong, Van Der Heide, Langwell & Walther, 2008). La intraversión se relaciona con un mayor uso de Internet en general (Landers y Lounsbury, 2006), mientras que la extraversión se correlacionó con gran cantidad de comportamientos de Facebook, especialmente con el hecho de mantener la información actualizada, comentar el muro y las publicaciones de contactos (Gosling, *et al.*, 2011; Shen, Brdiczka y Liu, 2015), el número de amigos (Eftekhar *et al.*, 2014; Gosling *et al.*, 2011; Tong *et al.*, 2008) y el índice de subida de fotos (Eftekhar *et al.*, 2014). Con respecto al rasgo neuroticismo, si bien la mayoría de investigaciones no encuentran ninguna relación significativa (Eftekhar *et al.*, 2014; Gosling, *et al.*, 2011; Shen *et al.*, 2015) otras sí indican una relación positiva con conexiones más largas o el número de conexiones diarias y, una tendencia a mostrar una imagen ideal o distinta de sí mismos. Finalmente la apertura a la experiencia se relaciona con un mayor reemplazo de fotografías y una tendencia a participar y explorar una amplia gama de actividades (Gosling *et al.*, 2011), una relación positiva con la función “me gusta” y tendencia a unirse a más grupos (Kosinski *et al.*, 2014).

Pese a que algunas investigaciones (Manago, Graham, Greenfield y Salimkhan, 2008) han indicado que las personas tienden a idealizar sus características personales en sus perfiles, la mayoría de investigaciones revelan que estas autopresentaciones son bastantes precisas (Back *et al.*, 2010) por lo que pueden arrojar datos válidos para crear perfiles de personalidad, incluso siendo consideradas estas inferencias más precisas debido a que las personas tienden a incluir mucha información en sus páginas web o perfiles de redes sociales. Wilson, Gosling y Graham (2012) exponen, que en Facebook, al igual que en otras redes, se puede extraer suficiente información sobre la personalidad de quien la usa, la actividad que una persona realice en esta red dejará un rastro observable que permitirá estudiar su conducta de manera retrospectiva.

Si atendemos a las diversas teorías de la personalidad observamos que los resultados obtenidos revelan indicadores razonables con las características de esos rasgos. Así, por ejemplo, es consecuente que las personas que tienden a la extraversión, encuentren mayores beneficios en lo que les ofrece Internet al permitir interacciones con otras personas, de tal manera que el mundo que se crea a través de las páginas web personales tiene importantes analogías con el mundo social y las interacciones cara a cara. En relación con esto, la investigación de Amichai-Hamburger, Wainapel y Fox (2002, citado en Dunn y Guadagno, 2012) revela que los introvertidos usan Internet para expresar sus “realidades” mientras que los extrovertidos lo utilizarían de forma similar a la interacción social, siendo también coherente que las personas con un nivel alto de apertura se expresaran en este

contexto explorando nuevas actividades, nuevos perfiles y cambios en las fotografías. A su vez, la poca correlación encontrada con el neuroticismo podría explicarse por ser un rasgo de baja observabilidad (Vazire, 2010).

4 | CONCLUSIONES

Tras la exposición de los resultados más significativos en el apartado anterior, resta la extracción de las conclusiones derivadas. Tal vez una de las primeras conclusiones a reseñar es la gran diferencia de estudios sobre personalidad e indicadores que existe en relación al tipo de espacio virtual examinado y la diferencia de señales que se pueden encontrar según el tipo. Dependiendo del tipo de espacio las señales a observar varían, siendo importante analizar en conjunto todos los espacios virtuales de un mismo sujeto para poder establecer una perfilación más ajustada. En este sentido, hay algunos espacios que no permitirían buscar indicadores que han sido mayoritariamente constatados, por ejemplo, la subida o utilización de fotos. En esta línea, también se puede concluir que la conducta que puede estudiarse con mayor facilidad es el comportamiento verbal, ya que prácticamente todos los espacios virtuales permiten que la persona pueda escribir en ellos. Compartimos en este sentido las conclusiones de Torregosa y López (2016), pues la variedad de programas que existen en la actualidad para evaluar y clasificar la personalidad en base a la escritura (como por ejemplo el LIWC: Linguistic inquiry and word count, de Francis y Pennebaker, 1992) permitiría una realización rápida del análisis del lenguaje escrito, siendo esto prometedor para la determinación de los rasgos de manera indirecta incluso en contextos criminológicos y forenses.

De una forma u otra, es importante significar que en el apartado de resultados únicamente se señalaron aquellos hallazgos que han resultado ser más robustos, descartando la presentación de aquellos encontrados en estudios con muestras pequeñas o cuyo diseño no era del todo fiable. Aun así, los hallazgos encontrados a través del análisis de los diferentes estudios ofrece la posibilidad de poder marcar indicadores válidos para perfilar indirectamente a un sujeto conociendo su entorno virtual. Los estudios han mostrado una conexión entre cómo se comporta una persona online y sus rasgos (Amichai-Hamburger y Vinitzky, 2010). Esta técnica innovadora puede suponer un avance importante en el campo de aplicación de la psicología jurídica y forense al permitir una nueva forma de abordar su trabajo.

A este respecto, compartimos la opinión de Ramírez (2013) de que el peritaje psicológico se sitúa en un estado inicial de desarrollo y que debe darse mayor peso a la observación, lo que implicaría la inclusión de la utilización de nuevas herramientas, más allá del uso de test y pruebas estandarizadas. La perfilación indirecta incrementaría además la colaboración entre psicólogos teóricos, aplicados y otros profesionales (como criminólogos o policías). Una línea de trabajo, en consecuencia, sería la ampliación de más revisiones

dirigidas a la observación de otros indicadores conductuales, permitiendo desarrollar con mayor especificidad la técnica de perfilación gracias a la inclusión de señales concretas fiables, incrementando la objetividad y sistematización de las evaluaciones psicológicas forenses.

La revisión sistemática realizada revela que con el paso de los años ha aumentado el incremento del interés por conocer indicadores que permitan inferir rasgos concretos de personalidad. La metodología utilizada en las investigaciones analizadas ha sido la puesta en marcha de estudios empíricos no experimentales, esto supone que la no manipulación de las variables hace más consistente los resultados. Es necesario destacar que la mayoría de estudios, a su vez, utilizan el Big Five como instrumento de medida, lo que posibilita también extraer conclusiones globalizadas, no obstante, en cierta manera, esto puede suponer a su vez una limitación, pues algunos estudios presentan datos relacionados con facetas o rasgos diferentes, impidiendo así poder realizar comparaciones entre resultados. Se echa en falta también la existencia de metaanálisis.

Finalmente, es importante señalar que además de lo indicado, la principal limitación de la presente revisión se basa en la escasez de investigaciones realizadas en la población española. Como pudo observarse, los estudios principalmente se han realizado en el mundo anglosajón y, si bien algunos indicadores como el uso de Internet o la subida de fotos pueden ser comunes en diferentes culturas, sería recomendable replicar estos estudios con otros países para afianzar los resultados o encontrar la clave de la diferencia.

REFERENCIAS

- Amichai-Hamburger, Y., & Vinitzky, G. (2010). Social network use and personality. *Computers in human behavior*, 26(6), 1289-1295.
- Amiel, T., & Sargent, S. L. (2005). Individual differences in Internet usage motives. *Computers in human behavior*, 20(6), 711-726. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.09.002>
- Cárcamo, L. (2006). Psicología y Ley. "Una relación particular". Concepto, desarrollo histórico y áreas de intervención de la Psicología Jurídica. *Summa Psicológica UST*, 3(1), 49-59.
- Counts, S., & Stecher, K. B. (2009). Self-Presentation of Personality During Online Profile Creation. In *ICWSM*, 191-194.
- Dunn, R. A., & Guadagno, R. E. (2012). My avatar and me—Gender and personality predictors of avatar-self discrepancy. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 97-106.
- Eftekhar, A., Fullwood, C., y Morris, N. (2014). Capturing personality from Facebook photos and photorelated activities: How much exposure do you need?. *Computers in Human Behavior*, 37, 162-170.
- Ellison, N., Heino, R., & Gibbs, J. (2006). Managing impressions online: Self-presentation processes in the online dating environment. *Journal of computer-mediated communication*, 11(2), 415-441.

- González, J. L., y López, R. (2016). Personalidad y Comportamiento. Perfilación Indirecta de Personalidad. En R. López, F. Gordillo, & M. Grau (Eds.), *Comportamiento no Verbal: más allá de la comunicación y el lenguaje*. Madrid: Piramide.
- Gosling, S. D., Augustine, A. A., Vazire, S., Holtzman, N., & Gaddis, S. (2011). Manifestations of personality in online social networks: Self-reported Facebook-related behaviors and observable profile information. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(9), 483-488.
- Jiménez, E. W. (2013). Concepto de Psicología Forense: presupuestos comunes y divergentes entre Psicología y Derecho. En Sierra, J.C., Jiménez, E. M. y Buela-Casal, G. (Coords), *Psicología forense: manual de técnicas y aplicaciones* (pp. 91-111). Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Krämer, N. C., & Winter, S. (2008). Impression management 2.0: The relationship of self-esteem, extraversion, self-efficacy, and self-presentation within social networking sites. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 20(3), 106-
- Kosinski, M., Bachrach, Y., Kohli, P., Stillwell, D., & Graepel, T. (2014). Manifestations of user personality in website choice and behaviour on online social networks. *Machine learning*, 95(3), 357-380.
- Landers, R. N., & Lounsbury, J. W. (2006). An investigation of Big Five and narrow personality traits in relation to Internet usage. *Computers in Human Behavior*, 22(2), 283-293.
- Manago, A.M., Graham, M.B., Greenfield, P.M., & Salimkhan, G. (2008). Self-presentation and gender on MySpace. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 446–458.
- Marcus, B., Machilek, F., & Schütz, A. (2006). Personality in cyberspace: Personal web sites as media for personality expressions and impressions. *Journal of personality and social psychology*, 90(6), 1014-1031.
- Mehl, M. R., Gosling, S. D., & Pennebaker, J. W. (2006). Personality in its natural habitat: manifestations and implicit folk theories of personality in daily life. *J Pers Soc Psychol*, 90(5), 862-877.
- Ramírez, M. (2013) El peritaje psicológico en el ámbito del derecho de familia. En Sierra, J.C., Jiménez, E. M. y Buela-Casal, G. (Coords), *Psicología forense: manual de técnicas y aplicaciones* (pp. 271-296). Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Shen, J., Brdiczka, O., & Liu, J. (2015). A study of Facebook behavior: What does it tell about your Neuroticism and Extraversión?. *Computers in Human Behavior*, 45, 32-38.
- Tong, S. T., Van Der Heide, B., Langwell, L., & Walther, J. B. (2008). Too much of a good thing? The relationship between number of friends and interpersonal impressions on Facebook. *Journal of Computer- Mediated Communication* , 13(3), 531-549.
- Torregosa, F. J., y López, R. (2016). Redes Sociales y Personalidad, una revisión sistemática. *Fundación Universitaria Behavior & Law*, 2(1), 11-41.
- Valkenburg, P. M., Peter, J., & Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *CyberPsychology & Behavior*, 9(5), 584-590.
- Vazire, S. (2010). Who knows what about a person? The self–other knowledge asymmetry (SOKA) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 281–300. <https://doi.org/10.1037/a0017908>

Wilson, R. E., Gosling, S. D., & Graham, L. T. (2012). A review of Facebook research in the social sciences. *Perspectives on psychological science*, 7(3), 203-220.

FORMAÇÃO DE CONDUTORES: COLETIVIDADE, ESPAÇO PÚBLICO

Data de aceite: 01/11/2021

Vanessa Jacqueline Monti Chavez

Professora docente da Uniamérica
-Especialista em Psicologia do trânsito
Foz do Iguaçu -PR
<http://lattes.cnpq.br/3139641792906389>.

Silvio Serafim da Luz Filho

Pós-Doutorado e docente pelo Programa de
Pós-Graduação em Administração -UFSC
Florianópolis -SC

RESUMO: O trânsito como espaço público serve largamente para transporte de pessoas e objetos apresenta-se cada vez mais violento, não garantindo uma convivência harmônica entre todos os elementos. O comportamento humano tem sido pauta de diversas pesquisas, por ser um dos principais responsáveis pelo número de acidentes de trânsito. Comportamentos hostis e individualizados comprometem a segurança deste espaço. O presente estudo tem por objetivo enfatizar a relevância de uma formação de condutores que contribua para a interiorização do conceito de trânsito como espaço público. Espaço este que exige comportamentos coerentes com o mesmo, se faz necessária a aprendizagem de conceitos sobre comportamento humano em ambiente social, comportamentos individualizados e suas consequências. A fim de criar alternativas auxiliaadoras para a diminuição dos altos índices de violência urbana.

PALAVRA-CHAVE: Coletividade; Espaço público; Individualidade.

DRIVER TRAINING: COLLECTIVENESS, PUBLIC SPACE

ABSTRACT: The transit and public space serves largely to transport people and objects has become increasingly more violent, not guaranteeing harmonious coexistence between all elements. Human behavior has been diverse research agenda, to be a major contributor to the number of car accidents. Hostile and individualized behavior undermine the security of this space. This study aims to emphasize the importance of a driver training that contributes to the internalization of the concept of transit and public space. This space that requires consistent behavior with the same learning concepts about human behavior in the social environment, individual behavior and its consequences is needed. In order to create helper alternatives to reduce the high rates of urban violence

KEYWORDS: Collective; Public space; Individuality.

INTRODUÇÃO

Faz parte da história da humanidade a relação entre homem e o mundo, e como seus comportamentos refletem o espaço de seu domínio, assim como é afetado pelas consequências desta relação. Lane (1989) homem é cultura é história é aquele ser que fala, pensa, aprende e ensina transformando a

natureza.

O homem modifica o ambiente em que vive enquanto ao mesmo tempo tem de viver com as consequências de sua intervenção, um refluxo é o problema da datação das contínuas mudanças ambientais e de ajustamento às outras pessoas, grupos e sociedades em geral. Existe uma defasagem entre o progresso tecnológico e progresso humano em vista que ocorrem sentimentos de perplexidade, inadequação, alienação e despersonalização do homem contemporâneo (Moscovici 2011). O homem tem de acompanhar sua evolução como agente, estando constantemente em atualização com relação ao ambiente criado por ele mesmo.

O trânsito é um dos ambientes criados pelo homem, ou seja, é neste ambiente que se faz necessária sua autopercepção. Trânsito de acordo com o Código de Trânsito Brasileiro CTB, Lei nº. 9.503, de 23 de setembro de 1997, Artigo 1º, § 2º, é a utilização das vias por pessoas, veículos e animais, isolados ou em grupos, conduzidos ou não, para fins de circulação, parada, estacionamento e operações de carga ou descarga (Rizzardo, 2004). O mesmo tema foi definido por Rozestraten (1988) como “o deslocamento de pessoas ou coisas pelas vias de circulação, distinto de tráfego, que seria o mesmo trânsito, mas em missão de transporte”. Trata-se de um “conjunto de deslocamentos de pessoas e veículos nas vias públicas, dentro de um sistema convencional de normas, que tem por fim assegurar a integridade de seus participantes” (Rozestraten, 1988, p.4).

É possível identificar que duas primeiras definições explicitam o esforço em garantir a segurança neste ambiente através de normas para todos os possíveis participantes do trânsito, assim como o fluxo e o funcionamento. É com a definição de Vasconcelos (1985) que chegamos mais próximos da realidade atual que diz que existe uma disputa pelo espaço físico. Existe uma negociação permanente, coletiva e conflituosa do espaço, já que no trânsito existem conflitos de interesses. Essa disputa é através da posição que elegem ocupar na sociedade através dos meios de transportes que utilizam. É um conflito pautado pelo poder real ou imaginário de cada ator social envolvido no contexto.

Os elevados números de acidentes de transporte terrestre (ATT) geram mais despesas ao setor de saúde pública. Muito embora os trabalhos de conscientização exerçam influência na compreensão da população, ainda existem crenças errôneas, como a ideia de que acidentes de trânsito estão distantes de sua realidade sendo improvável acontecer em suas vidas.

Em 2011 o Brasil teve ao todo 43.256 mortes devido a um acidente de transporte terrestre, ou trânsito, neste número incluiu-se pedestres, ciclistas, motociclistas, ocupantes de veículos fechados, e outros não especificados.

Alguns comportamentos que contribuem para que estes números permaneçam e tornem-se crescentes são os de característica a fuga do desempenho normativo como: deixar de usar o cinto de segurança, exceder a velocidade, conduzir colado à traseira de outro veículo, avançar sinal vermelho, usar ilegalmente pista restrita, deixar de dar a vez,

fazer manobras ilegais, velocidade acima da permitida (Hoffmann 2005).

Em diversas tentativas para evitar o agravamento da situação, alguns autores debruçam seus estudos sobre o comportamento humano como: personalidade abuso de álcool, fumo, excesso de velocidade, sociabilidade, sinalização, stress, uso do telefone celular, suicídio, estilo perceptivo, agressividade, culpa e acidentes de trânsito (EVANS, 1991 *apud* THIELEN, 2002, p.47).

A grande maioria dos estudos dedica-se a relacionar os três subsistemas ressaltados por Rozestraten: a via, o veículo e o homem. Contudo o sistema poderia se beneficiar de estudos em outras áreas, como a psicologia social e ambiental a fim de melhorar a qualidade de vida no contexto do trânsito.

O ambiente criado por bilhões de pessoas, que percebem, sentem, pensam e desejam e que buscam por equilíbrio, uma espécie de homeostase somática e psíquica constitui o ambiente social, ambiente este que nós fazemos parte considerando-nos ambiente (Rozestraten 1988).

Este ambiente serve também para perceber a cultura local, observando o respeito entre indivíduos desconhecidos e o valor subjetivo entre sujeitos participantes de um mesmo contexto.

Entender a relação entre sujeitos que constituem o trânsito se torna relevante a partir do momento que os comportamentos entre eles são causadores ou receptores de: lesão, fatalidade, perda material ou doença mental.

Sendo o trânsito um espaço público de comportamento social, tem por curiosidade e característica estar em constante movimento, tanto espacial como social, já que os participantes jamais se encontraram em uma situação igual na hora seguinte. Um sujeito pode causar grandes prejuízos aos demais ou ser agente de boas condutas.

Este é um contexto por definição como comportamento social, pois todos os participantes devem atuar de maneira a contribuir para que todos os sujeitos cheguem com segurança a seu destino, é um grupo de qualidade única, pois conta com a diversidade como: transporte coletivo, caminhão, motocicleta, pedestres entre outros, sendo assim qualquer destes participantes pode intervir negativamente para com o grupo inteiro (Rozestraten, 1988).

Vale lembrar que pedestres são parte importante deste contexto dos pedestres, mas que é constante perceber os sentimentos de serem vítimas deste sistema. A sociedade brasileira ainda tem dificuldades em pensar de maneira horizontal, ou seja, pensar em bem comum, muitos acham que um bom comportamento no trânsito é aquele bom motorista, mas que não pensa na coletividade e sim unicamente em suas habilidades individuais.

Muito embora se saiba que os pedestres não estão isentos da responsabilidade da realidade atual, devemos considerá-los como parte mais frágil da relação e que deve ser de responsabilidade dos condutores de automóveis de pequeno ou grande porte proteger e garantir a integridade física dos mesmos. É por este motivo que se faz necessária a

conscientização dos condutores, que estão em constante troca de papéis como condutor-pedestre, garantindo um espaço destinado ao coletivo.

Diante da face cruel da violência urbana que se vive no contexto do trânsito brasileiro, que se faz necessários estudos a respeito de como tornar o trânsito mais humanizado, espaço de real convivência social.

Este estudo visa contribuir para ampliar as questões sobre a necessidade de inserir projetos de conscientização no momento de formação dos condutores a fim de torná-los precursores de novos comportamentos, sendo estes voltados à coletividade.

1 | O TRÂNSITO E AS RELAÇÕES SOCIAIS

A psicologia do trânsito definida por Rozestraten (1988) como uma área da psicologia que estuda, através de métodos científicos válidos, os comportamentos humanos no trânsito e os fatores e processo externos e internos, conscientes e inconscientes que os provocam ou alteram”.

O trânsito não pode ser entendido como distanciado da realidade histórica, política e social em que vivemos já que reflete, diária e continuamente, os conflitos existente na nossa sociedade – a competição, a falta de educação, a diferença de classes, o consumismo, a ausência de solidariedade, a pouca consciência social, a cidadania, o pouco consenso comunitário (MACHADO apud ALCHIERI; CRUZ; HOFFMANN, 2003 p. 93).

O psicólogo como profissional que compreende o ser humano em diversos contextos assim como sua subjetividade pode aplicar diversos instrumentos para enriquecer o processo de conscientização e compreensão das relações neste ambiente.

As pessoas que participam do trânsito já nascem inseridas nele como bebês empurrados nos carrinhos ou presos nas cadeirinhas dos carros, circularão de velocípede, motoquinha, skates, patinetes e bicicletas, passando um dia a motoristas.

Portanto os participantes do trânsito não abandonam este contexto em nenhum momento, eles apenas deixam de transitar em vias urbanas para transitar em algum outro lugar como: shopping ou edifícios para lazer ou cumprir compromissos, talvez seja este o motivo da banalização do perigo que cerca este ambiente.

Os comportamentos são lapidados principalmente ao longo da vida:

O comportamento é adquirido de várias formas, mas no trânsito, além das técnicas de condicionamento para aprender a dirigir, as decisões, muitas vezes, são moldadas pela imitação da atitude não punida. Escoradas na condição do livre-arbítrio, as pessoas podem escolher como se comportar em determinada situação (...) O comportamento irresponsável das pessoas ao volante parece ter se constituído em um hábito corriqueiro (LEMES apud ALCHIERI; CRUZ; HOFFMANN, 2003 p.106).

Vale considerar portanto que ao falar-se sobre trânsito é necessário reforçar o entendimento cultural não unicamente no país, mas compreender que se trata da cultura

familiar que constrói diretamente esse conceito do sujeito sobre tal contexto. Assim como:

No mundo em que vivemos, parece que transgredir virou norma. É o universo do descartável, da rapidez, da voracidade, da volatilidade, mundo em que, como disse Marx, tudo que é sólido se desmancha no ar (Marx, n.d., p. 26). Se esses traços são os que prevalecem, isso não se faz, contudo, sem conflitos. Asch (1977) já havia lembrado: os impulsos fazem parte dos homens do mesmo modo que as barreiras. E tanto uns quanto outros – acrescentamos nós – engendram uma dialética complexa das relações sociais (OLIVEIRA, 2013 p.318).

Enquanto comportamentos de transgressão apresentam punição apenas quando vistos ou acidentes graves é perceptível que a condução sem direção defensiva é constante e tornou-se uma constante.

Seres humanos com liberdades e personalidade própria escolhem diversas maneiras de se expressar, e algumas podem não ser socialmente adequadas:

Um exemplo de comportamento agressivo é o demonstrado pelos condutores que não reconhecem a preferência dos pedestres nas faixas de segurança. Esses condutores não titubeiam em acelerar para dissuadir os pedestres vacilantes, ou frear bruscamente diante daqueles pedestres que decidiram passar na faixa em razão de ser reconhecida a sua prioridade, ou para abruptamente, um segundo antes do impacto iminente (HOFFMANN & LEGAL, apud ALCHIERI; CRUZ; HOFFMANN, 2003 p.308).

Vale dizer que o comportamento agressivo como os autores dizem não é único e exclusivo de acidentes/ eventos de trânsito consumados. Por outro lado:

Numa outra vertente de análise é possível identificar aqueles comportamentos individuais, que são caracterizados como comportamentos de risco, tais como a ingestão de bebidas alcoólicas, o excesso de velocidade, o avanço de semáforo, entre outros, e que resultam em danos. Nesses casos, o sofrimento é identificado naqueles que foram atingidos pelas consequências desse comportamento de risco. O motorista imprudente se apoia na própria definição de acidente como algo inevitável, para justificar suas ações, além de deslocar sua responsabilidade frente aos danos, seja utilizando o comportamento alheio, seja indicando as instâncias políticas ou reguladoras, ou mesmo os mecanismos de fiscalização como responsáveis pelos atos individuais (THIELEN, 2002).

Enquanto participantes deste contexto, todas as relações dialéticas ocorrem, e com isso também ocorre de se estar vulnerável diante de situações não controláveis por significar o comportamento de outros sujeitos.

Uma outra dimensão se refere ao sofrimento decorrente da inevitabilidade de controle sobre o comportamento alheio. Ainda que os motoristas balizem seu comportamento pelos princípios da chamada “direção defensiva”, eles estão expostos ao envolvimento em acidentes, decorrentes da negligência, imprudência ou imperícia alheias. Como as ações no trânsito têm sempre consequências coletivas, é possível identificar a dimensão de sofrimento em quem executa a ação e em quem é vitimado pela ação. Quando um motorista fere ou mata pessoas, ele próprio é atingido e seu sofrimento não

entra nas estatísticas. E seu comportamento individual está, inevitavelmente, relacionado a esse sofrimento (THIELEN & GRASSI, 2006 p.7).

Estes e outros comportamentos têm sido largamente identificados e combatidos na atualidade, contudo nem sempre é possível garantir que se cumpra a norma.

Conforme a reprodução de comportamentos inadequados aumenta se faz necessárias reflexões a respeito de sua dimensão.

A diferença entre comportamento de segurança individual versus coletivo tem gerado polêmica. Uma adequada definição de comportamento seguro individual é aquela que alinha os limites impostos pelas características da via, as condições atmosféricas, o veículo e as habilidades do condutor. Porém este conceito somente permanece válido na ausência de outros atores de trânsito, em uma via ou condução individual, por exemplo, em um circuito fechado para provas. O conceito de comportamento seguro implica em normas observadas em comum acordo pelos usuários, que maximiza os benefícios do trânsito, minimizando os riscos deste para o conjunto de população (PERFEITO, HOFFMANN apud ALCHIERI; CRUZ; HOFFMANN, 2003 p.69).

Comportamentos centralizados nos próprios motoristas dizem respeito a concepções distorcidas e individualistas sobre o coletivo.

O individualismo gera desrespeito a regras que orientam a convivência harmônica no trânsito e produz formas de sofrimento que causam agressividade e impaciência na disputa pelo espaço público (THIELEN & GRASSI, 2006, apud SOARES & THIELEN p.733).

Comportamentos individualistas têm como característica a privatização do espaço público no trânsito, desconsiderando o outro em suas decisões e ações.

Ações individualistas podem ser pensadas em termos da promoção de orientações sociais e disposições psicológicas, que se caracterizam pela disposição da pessoa em orientar-se exclusivamente para o próprio bem-estar, em detrimento dos demais e da coletividade, desconsiderando a repercussão que tal disposição representa na relação com outras pessoas ou grupos sociais. (...) (O) individualismo (...) relaciona-se de perto com disposições egoístas, corporativistas, hostis e competitivas (PALMIERI & BRANCO, 2004, p. 193).

A existência destes comportamentos ocorre em grande parte devido a culturas competitivas e consumistas que não valorizam a solidariedade prezando por ascensão social e monetária.

2 | SOCIALIZAÇÃO ENTRE INDIVÍDUOS

A socialização é de utilidade pública um processo que todo ser humano participa já que está em constante contato com outros seres, porém para estar habilitado ao convívio social de uma maioria o sujeito tem de conseguir manifestar-se de maneira coerente ao grupo, ou seja, conseguir conviver sem prejuízos aos demais.

A socialização implica um processo em que nos afirmamos como seres habilitados ao convívio social; preparamo-nos para isso e esperamos dos outros, nossos semelhantes, que também o façam. Por isso, a vida societária não é feita apenas da afirmação de meus impulsos e minhas vontades, mas também dos limites que conscientemente desejamos e consagramos para uma convivência respeitosa (OLIVEIRA, 2013 p.313).

O contexto do trânsito exige mais do que a imposição de limites e normas, exige sujeitos que possam obedecê-las a contento, mas principalmente sujeitos conscientes de seu papel e de como seus comportamentos atingem o outro e opta por um comportamento seguro para o grupo.

A dimensão individualismo x coletivismo refere-se à natureza das relações que o indivíduo mantém com o grupo, caracterizando-se o individualismo pela prevalência do interesse individual sobre o grupal, o que leva as pessoas a se preocuparem apenas consigo próprias ou com sua família imediata, e o coletivismo, pela sobreposição do interesse do grupo sobre o individual, o que tem como consequência a formação de grupos coesos que protegem o indivíduo em troca de sua lealdade (FERREIRA, ASSMAR, & SOUTO, 2002, p. 83).

Viver em grupo implica em aprendizado do sentido da coletividade a fim de conseguir viver socialmente em harmonia.

O comportamento coletivo é um comportamento individual que incorpora o sentido da coletividade, manifestado pela pessoa que não age como se fosse a única no universo a partir da qual o mundo gira, mas toma decisões e age com base em uma concepção do trânsito como um fenômeno que ocorre no espaço público, compartilhado coletivamente. A orientação do comportamento individual ao contexto que ressalta a prioridade da coletividade como determinante da sobrevivência passa a criar a demanda de desenvolvimento de habilidades grupais nas pessoas (SOARES & THIELEN, 2012 p.734).

A capacidade de se adaptar a ambientes diferentes ocorre também diante da flexibilidade de lidar com indivíduos diferentes de si. A harmonia em diversos contextos depende de fatores internos e externos, ou seja, as habilidades sociais de um sujeito. O desenvolvimento pode se dar também na área social, em grupo, a fim de permitir novas estratégias de convivência com o mesmo.

3 | RELAÇÕES EXISTENTES NO TRÂNSITO

Alguns autores estão debruçando seus estudos sobre o comportamento humano e seus reflexos.

Soares & Thielen (2012) em seu artigo intitulado como “Projeto Transformando o trânsito e a perspectiva do facilitador” relatam como o Núcleo de Psicologia do Trânsito (NPT) da Universidade Federal do Paraná conta com o projeto Transformando o Trânsito, que tem por finalidade discutir temas com jovens, este projeto preocupa-se em planejar alternativas de intervenção a fim de despertar novos significados sobre o trânsito. Utiliza-se

a dinâmica de grupo Metaphor (Ferreira & Corte, 1978), foi introduzida no Brasil na década de 70.

Consiste em uma técnica vivencial fundamental em duas etapas: inicia como um jogo da sobrevivência e a culmina no debate de articulação metafórica dos aspectos vivenciados no jogo em relação a temas do trânsito. O jogo confere um determinado sentido a ação, e é na sua intensidade e poder de fascinação que reside sua essência e característica fundamental (THIELEN, 2012 p.735).

De acordo com os autores, as regras compõem o grupo ao desenvolvimento de organização, cooperação e rompimento do individualismo – como única forma de atingir o objetivo da atividade.

Usa como análise as diretrizes de: 1. Recria a interação “subjetividade e sociedade” a partir de uma situação concreta artificialmente estruturada. 2. Desvela as diversas facetas e contornos de que se reveste a relação entre espaço privado e espaço público. 3. Possibilita a reflexão do comportamento individual a partir de uma perspectiva coletiva. 4. Permite a discussão da questão trânsito, incorporando a vivência durante o jogo. 5. Facilita a articulação de antagonismos entre vivência e reflexões elevando os níveis de comprometimento com um trânsito mais seguro.

Este projeto conta com dois artigos, um relato do ponto de vista de aluno que vivenciou as atividades do projeto como participante de um dos grupos, e em um segundo momento como integrante que ajudou a aplicar o jogo. Destaca-se uma fala sincera do aluno que diz:

(...)... enquanto a dinâmica estivesse viva em minha memória, eu pensaria duas ou três vezes antes de infringir uma lei do trânsito de forma que se tornaria mais difícil cometer qualquer infração. Mas, no entanto, eu poderia esquecer tal dinâmica e voltar a fazer o que eu fazia antes (THIELEN, 2002 p.3).

Ainda coloca-se que:

Somente melhoramos a vida no trânsito se começarmos um trabalho de educação incipiente na vida da pessoa, ou seja, desde criança para que ela tenha aprendido o comportamento correto solidamente e, também, se estivermos constantemente lembrando as pessoas de que o trânsito é um fenômeno público e coletivo e que a melhoria da qualidade de vida no mesmo depende delas: motoristas e transeuntes (THIELEN, 2002 p.46).

Este não é o único trabalho preocupado com a forma de relacionamento e percepção deste contexto. O artigo “Ajuda entre passageiros de ônibus” dos autores Silva e Günter (2001) da Universidade de Brasília, relata uma pesquisa que contou com a observação sistemática de duas linhas do transporte coletivo no Distrito Federal.

Esta pesquisa destinou-se à observação de comportamentos pró-sociais, oferecer ou receber ajuda, entre passageiros. A relevância deste estudo está no fato de que aproximadamente 60% da população utilizam o transporte coletivo. É importante, pois

muitos usuários sentem-se prejudicados neste meio de transporte.

Embora não se possa dizer que a qualidade de vida de uma determinada população seja função exclusiva na qualidade dos relacionamentos interpessoais, não se pode ignorar a sua participação macrossocial (observando comportamento globalmente numa cidade) nem microsocial (observando situações e locais específicos). Neste sentido, pode-se analisar a qualidade dos relacionamentos pessoais como aspecto da qualidade de vida de uma cidade, observando-se a vida das pessoas em seus locais de trabalho, lazer, vizinhança etc. Ao mesmo tempo, a qualidade dos relacionamentos em diferentes locais de grandes cidades poderia ser analisada como aspecto da qualidade de vida existente (SILVA & GUNTHER, 2001 p.80).

Comportamentos pró-sociais podem demonstrar uma responsabilidade social. Estes dois trabalhos têm em comum o foco em sujeitos que participam do trânsito e que podem levar consigo comportamentos que expressam uma melhor qualidade de vida neste ambiente. Nenhum destes artigos apresentou qualquer acompanhamento pós-pesquisa de controle sistemática para verificar a viabilidade ou impacto do experimento na vida dos sujeitos, porém deixa a necessidade de se refletir os sujeitos e como alguns comportamentos podem se manifestar e impactar o ambiente social das relações humanas ligadas a uma possível melhora com a qualidade de transitar em segurança.

4 | FORMAÇÃO DE CONDUTORES, ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA COLETIVIDADE.

Atualmente o processo de formação de condutores está voltado para aprendizagem das leis, das pontuações por infrações o valor de multas, saber identificar os tipos de vias, após aprovado nesta etapa passará a ser treinado para adquirir habilidades motoras para conduzir um carro.

A formação inicial do condutor, que deveria levar à capacidade de usar o veículo eficientemente e com segurança, dentro dos princípios da cidadania, começa a ser considerada relevante para a segurança na circulação viária. Em 1987, Brown, Groeger e Biehl realizaram uma revisão de estudos sobre avaliação da formação dos condutores e concluíram não haver evidências de que essa formação contribua para a segurança. As atividades desenvolvidas na formação do condutor ainda estão essencialmente voltadas para obter a licença de motorista o mais rápido possível; ignoram muito do comportamento relevante de segurança e o desenvolvimento da cidadania. Claramente, este é um campo que poderia se beneficiar significativamente dos conhecimentos da Psicologia Social (HOFFMANN, 2005 p.21).

Não se percebe, contudo, que os ensinamentos de formação inicial de futuros condutores transcende o entendimento das leis para a introdução de respeito ao espaço público.

Como foi dito anteriormente no início deste trabalho, o problema do homem se agrava quando os sujeitos não apresentam respostas educacionais e sociais imediatas

adequadas.

O complexo cultural trânsito abriga uma grande quantidade de comportamentos contingentes à situação (ambiente físico e relacional), ao meio de transporte e aos objetivos do deslocamento. Os conflitos resultantes deste complexo cultural geralmente se manifestam como comportamentos inadequados, desagradáveis, destrutivos (auto hetero) e estressantes. Os problemas do trânsito são, em grande parte, de ordem comportamental. O trânsito é o típico sistema no qual se tenta controlar o comportamento pelas regras (LEMES *apud* ALCHIERI; CRUZ; HOFFMANN, 2003 p.106).

Motoristas têm apresentado mais frequentemente comportamentos inadequados, destrutíveis para si e para o outro, e para estes tipos de comportamentos existe uma abordagem normativa para contê-los, não se sabe ainda quão eficaz está sendo para a real compreensão do motorista a necessidade de comportamentos adequados.

A chamada educação de laboratório é uma tentativa de resposta ao problema de ajustamento à mudança. Baseia-se no pressuposto de que é preciso aprender a aprender, não apenas copiar formas e modelos alheios, de fora, e sim, identificar, descobrir sua melhor maneira para utilizar seus recursos e potencialidade, confiando em suas habilidades, sabendo aproveitar suas forças e lidar com suas fraquezas. Ao mesmo tempo, desenvolver habilidades de utilizar recursos dos outros, sem excessiva dependência nem independência total até alcançar a sábia dosagem da autenticidade interdependência (MOSCOVICI, 2011 p.25- 26).

Esta proposta oportuniza a mudança e um ajustamento ao convívio social, estudo este que também fez parte do embasamento teórico para o artigo de Soares & Thielen (2012) citado anteriormente. Visa-se o treinamento de sensibilidade social.

O treinamento de sensibilidade social, de grupo T, de dinâmica interpessoal visa proporcionar ao indivíduo um autoconhecimento mais realístico e um conhecimento dos processos de grupo e da interação Eu-Outros para compreensão de seus significados e alternativas de decisões de mudança pessoal e interpessoal. Toda conscientização traz em si as possibilidades de mudança, através da nova percepção da realidade externa ou interna. Se a percepção se modifica, vários outros planos do processo psicológico também se modificam levando o indivíduo não apenas a ver diferente, mas a sentir e pensar de forma diferente e, conseqüentemente, a agir de outra maneira (MOSCOVICI, 2011 p.26).

Novos modelos de intervenção e compreensão estão sendo necessários para modificar o quadro atual. A falta de sensibilidade e consideração para com o outro, pode ser construída através da educação de laboratório que visa uma vivência mais harmônica em grupos sociais.

É de suma importância ressaltar que a educação para o trânsito é transcender o cotidiano.

A educação para o Trânsito vai além da aplicação de procedimentos a fim de que o aluno conheça, compreenda e respeite as normas de circulação e se comporte como um cidadão responsável, ela insere-se num âmbito mais

amplo que é a educação ético-social. Ambas se ocupam de procedimentos para promover e desenvolver estratégias e habilidades com os alunos que facilitem sua compreensão e respeito ativos às normas e aos princípios que as regem. Sua missão é favorecer a criação de atitudes, comportamentos e pautas de conduta para possibilitar a convivência harmônica das pessoas e dos grupos. (HOFFMANN & FILHO *apud* ALCHIERI; CRUZ; HOFFMANN, 2003 p.89).

É garantido por lei a obrigatoriedade da educação para o trânsito, porém não se tem uma efetividade prática em todo o país ou um movimento contínuo para que seja possível uma mudança de cultura mais eficaz e pontual. O profissional da psicologia pode enriquecer o espaço de aprendizagem atuando de maneira direta com os candidatos proporcionando então que a compreensão destes conceitos sejam atrativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do momento que se compreende a cultura do trânsito brasileiro é possível constatar os motivos que corroboram com dados infelizmente tão negativos a respeito do número de vítimas no trânsito. Percebeu-se que comportamentos de ordem individual no contexto de espaço público, um espaço coletivo, pode ter consequências individuais, mas que afetam o grupo como um todo.

O sofrimento no trânsito decorre pelo elevado número de pessoas participantes desse contexto que visam benefício próprio, sobrepondo-se ao benefício coletivo, sentir-se vulnerável ao outro e estar despersonalizado pelos desejos individuais de um indivíduo também causa sofrimento.

Contudo a mudança cultural pode ser possível a partir do momento que os sujeitos deixam de pensar que a sua frente está o empecilho entre ele e seu destino, percebendo que na realidade encontra-se outro sujeito de iguais condições e direitos desmistificando o carro como um bem maior permitindo assim que ocorra então a socialização recíproca entre participantes do trânsito.

O Brasil está entre os países que necessitam de mais investimento no setor. A mudança cultural é possível através do uso de agentes que sejam precursores de bons comportamentos e que passem adiante os conceitos de espaço público e respeito aos demais. A demanda atual não está apenas voltada a habilidades cognitivas ou habilidades motoras, mas necessita igualmente de investimento na psicoeducação a conscientização e sensibilização para a coletividade junto aos condutores, pedestres, crianças, afinal são eles que constituem o trânsito e recebem igualmente seus reflexos sendo positivos ou não.

Propostas como a educação de laboratório, dinâmicas de grupo podem tornar-se ótimas ferramentas para o processo de lapidação de comportamentos desejados e adequados.

O trabalho do psicólogo do trânsito deve ser capaz de atingir o maior número de

pessoas para tornar possível um trânsito melhor. Psicólogos que já atuam diretamente com os candidatos à CNH ou Renovação de EAR podem ser os primeiros a desenvolver este tipo de trabalho pela oportunidade de encontro que possuem.

Ainda são necessárias novas pesquisas e criação de métodos de controle de consequências positivas e negativas deste tipo de atuação, porém são trabalhos como o de Soares & Thielen (2012) que se tornam inspiração para as mudanças necessárias no pensamento e atuação do profissional da avaliação psicológica de condutores a primeira habilitação.

É certo que deve existir apoio do triplo E (engenharia, educação, esforço legal) para que tudo seja efetivamente colocado em prática, mas mais importante ainda é que os responsáveis pela organização deste sistema de tráfego percebam as possibilidades de intervenção para poder tentar diminuir o quanto antes o número de vítimas no trânsito.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. Rosana et al. **Transporte público coletivo: discutindo acessibilidade, mobilidade e qualidade de vida**. *Psicol. Soc.*, Florianópolis, v. 23, n. 3, Dec. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000300015&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 01 de outubro de 2014.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Psicologia e mobilidade: o espaço público como direito de todos**. Brasília: CFP, 2010.

FERREIRA, M. C., ASSMAR, E. M. L., & SOUTO, S. D. O. **O individualismo e o coletivismo como indicadores de culturas nacionais: convergências e divergências teórico metodológicas**. *Psicologia em Estudo*. 2002.

HOFFMANN, R. M. CRUZ, & J. C. ALCHIERI (Orgs.). **Comportamento Humano no Trânsito**. 3ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

HOFFMANN, M.H. **Comportamento do condutor e fenômenos psicológicos**. 2005. *Psicol. Pesquisa e trânsito* [online]. 2005, vol.1, n.1, pp. 17-24. Disponível em <<http://www.http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppet/v1n1/v1n1a04.pdf>>. Acessado em 01 de outubro de 2014.

KOURY, M. P. Guilherme. **Estilos de vida e individualidade**. *Horiz. Antropol.* Porto Alegre, v. 16, n. 33, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000100004&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 01 de outubro de 2014.

LANE, Silvia. CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia Social: O homem em movimento**. 8ed. São Paulo. Brasiliencie, 1989.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal**. 3 ED. Rio de Janeiro: LTC, 1985.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O processo de socialização e de solidariedade**. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 24, n. 2, agosto. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642013000200007&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 02 de outubro de 2014.

PALMIERI, M. & BRANCO, A. U. **Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sociocultural construtivista**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2, 189-198. 2004.

RIZZARDO, A. **Comentários ao código de trânsito brasileiro**. Editora Revista dos Tribunais, 2004.

ROZESTRATEN, R. J. A. **Psicologia do trânsito: conceitos e processos básicos**. São Paulo: EPU; 1988.

SILVA, A. V., & GÜNTHER, H. **Ajuda entre passageiros de ônibus**. Estudos de Psicologia (Natal), 6(1), 75-82. 2001.

SOARES, P. D.; THIELEN, P. I. **Projeto transformando o trânsito e a perspectiva do facilitador**. Psicol. Cienc. prof., Brasília, v. 32, n. 3, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932012000300016&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 25 de setembro de 2014.

THIELEN, I P et al . **Metaphor: o jogo do trânsito**. Psicologia: pesquisa e trânsito, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielphp?script=sci_arttext&pid=S180891002005000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 28 de outubro de 2014.

THIELEN, I. P. **Percepções de motoristas sobre excesso de velocidade no trânsito de Curitiba, Paraná, Brasil**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado em 19 de janeiro de 2007, de <http://www.npt.ufpr.br/>. 2002.

THIELEN, I. P., & Grassi, M. V. F. C. (2006). **Mobilidade e sofrimento: imersão no urbano**. In Anais do II Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e VIII Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental, Belém, PA. Disponível em: http://www.fundamentalpsychopathology.org/anais2006/4.38.3.1.htm#_ftn1>. Acessado em: 03 de outubro de 2014.

THIELEN, P. I. et al. **Metaphor: no palco e na platéia**. Psicologia: pesquisa e trânsito. 2002.

SOBRE O ORGANIZADOR

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA- Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2011), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2016) e graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2019). Especializou-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012), História e narrativas Audiovisuais pela Universidade Federal de Goiás (2016), Psicopedagogia e Educação Especial, Arteterapia, Psicanálise pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Alto Paranaíba (2020). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2015). É doutorando em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor da Prefeitura Municipal de Goiânia, professor da FaUnicamps, pesquisador da Universidade Federal de Goiás e Psicólogo clínico - ênfase na Clínica Psicanalítica. Pesquisa nas áreas de psicologia, educação e teatro e nas interfaces fronteiriças entre essas áreas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: inconsciente, arte, teatro, arteterapia e desenvolvimento humano.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acolhimento Familiar 7, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147
Adaptação 6, 4, 5, 59, 61, 93, 94, 96, 97, 104, 105, 106, 107, 109, 114, 115, 116, 117, 183
Adolescente com DT1 93
Agravante de parentesco 192
Alevosía 192
Alteración psíquica 191, 192
amor materno 164, 165, 166, 167, 168, 169, 172, 174, 175, 177
Ansiedade 54, 67, 96, 104, 106, 107, 114, 116, 117, 118, 151, 152, 156, 162, 181
Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 45, 47, 48, 50, 51, 57, 91, 117, 151, 160, 162, 220, 228, 230
asesinato 8, 191, 204, 205, 208
Atenuante de confesión 192
autoeficácia 7, 46, 96, 117, 178, 179, 183, 185, 188
Autonomia 7, 59, 61, 62, 63, 65, 99, 100, 138, 147
Avaliação 46, 47, 48, 55, 79, 115, 116, 117, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 150, 152, 153, 159, 162, 228, 231

C

Cancro da mama 6, 114, 115, 116, 117, 118
capacidad volitiva 204
clima de aula 18, 20, 25
Cognitivo 1, 4, 6, 8, 31, 32, 54, 55, 78, 114, 117, 118, 180, 208
Coletividade 8, 220, 222, 223, 225, 226, 228, 230
comportamientos preventivos 6, 66, 69, 70, 72, 75, 76, 77, 78
conductas antisociales 31, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90
conductas delictivas 81, 83, 86, 87, 88, 89
Conhecimento 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 54, 67, 105, 108, 125, 126, 128, 130, 132, 153, 165, 178, 179, 183, 184, 186, 229
convivencia 20, 26, 27, 29, 31, 34
COVID-19 6, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80
Criança 7, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 51, 92, 94, 96, 97, 105, 106, 107, 108, 109, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 147, 148, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 160, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179,

182, 183, 186, 189, 227

D

Decapitação 191, 192, 202

Deficiência visual 6, 59, 61, 62, 64, 65

Depressão 55, 67, 104, 106, 114, 116, 117, 118, 152, 173, 175, 181

Diagnóstico 50, 51, 52, 53, 79, 95, 96, 114, 115, 116, 117, 118

E

educação 7, 1, 2, 3, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 52, 55, 56, 59, 62, 63, 65, 91, 92, 94, 134, 150, 153, 159, 160, 161, 178, 184, 189, 190, 223, 227, 229, 230, 231, 233

Educación socioemocional 5, 29, 30, 31, 32, 33, 35

Entornos Virtuales 8, 210, 212, 213, 214

epistemicídio 7, 178, 179, 183, 184, 185, 190

escola 6, 6, 12, 17, 56, 91, 92, 93, 104, 107, 114, 119, 156, 159, 178, 179, 183, 184, 185, 189

Espaço público 8, 220, 222, 225, 226, 227, 228, 230, 231

estágios de desenvolvimento 37

Ética 22, 73, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133

F

Família 6, 7, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 104, 106, 107, 109, 136, 137, 139, 141, 142, 145, 148, 149, 151, 156, 159, 165, 167, 172, 173, 174, 175, 176, 226

Filicídio 191, 192, 202

Funções Psicológicas 6, 59, 60, 62, 64

I

inclusión curricular 29

Individualidade 4, 64, 182, 220, 231

inteligência 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 37, 45, 46, 47, 48

Internet 166, 202, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 218

J

jóvenes 30, 32, 34, 35, 71, 81, 82, 83, 84, 88, 89

M

Mães doadoras 164, 169, 170, 173, 176

maternidade 144, 164, 168, 175, 176, 177

Mediação 1, 2, 13, 14, 59, 61, 62, 63, 64, 65
Memória de trabalho 114, 115, 116, 117, 118
militar de elite 204, 207
modelo por ecuaciones estructurales 66, 75

N

negritude 178, 179, 190

P

Pais 91, 97, 98, 99, 100, 104, 106, 107, 108, 109, 146, 151, 152, 154, 155, 156, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 188

Perfil Indirecto 8, 210

Personalidad 8, 27, 32, 204, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218

Pertencimento 136, 137, 138, 141, 142, 147

Práticas educativas 63, 150, 151, 153, 155, 156, 160, 161

Psicologia 2, 4, 7, 9, 17, 46, 47, 48, 49, 56, 57, 59, 60, 62, 65, 91, 93, 104, 114, 119, 124, 125, 126, 130, 133, 135, 143, 147, 148, 149, 150, 153, 161, 162, 175, 176, 177, 178, 180, 189, 190, 220, 222, 223, 226, 228, 230, 231, 232, 233

Psicologia da saúde 150

Psicología Jurídica y Forense 210, 211, 212, 216

Q

Qualidade de Vida 6, 93, 97, 104, 105, 107, 114, 115, 116, 118, 222, 227, 228, 231

Queimaduras Pediátricas 104, 107, 109

R

raciocínio 7, 16, 36, 37, 41, 46

Rasgos 8, 204, 206, 207, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217

Reações Emocionais 104, 106, 107

regulación emocional 18, 23, 24, 25, 29, 33

Relação família-escola 92

ruralidad 18

S

salud pública 66, 68, 77, 78

Stresse na Infância 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 161, 162

T

Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade 50, 51

Transtorno Psicótico 192, 202

V

validade 36, 37, 46, 47, 48

Vygotsky 1, 2, 14, 17, 59, 60, 61, 62, 63, 65

A PSICOLOGIA

e a exploração

DA PERCEPÇÃO, COGNIÇÃO, EMOÇÃO E PERSONALIDADE



Atena
Editora
Ano 2021

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

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

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

A PSICOLOGIA

e a exploração

DA PERCEPÇÃO, COGNIÇÃO, EMOÇÃO E PERSONALIDADE



Atena
Editora
Ano 2021

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