

A psicologia no
Brasil:
Teoria e pesquisa

3

Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)



Atena
Editora

Ano 2022

A psicologia no
Brasil:
Teoria e pesquisa

3

Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

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

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 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. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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 Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora



Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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 Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
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
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
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. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
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 psicologia no Brasil: teoria e pesquisa 3

Diagramação: Daphynny Pamplona
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Ezequiel Martins Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P974 A psicologia no Brasil: teoria e pesquisa 3 / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0149-0

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.490222004>

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 2022

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 coletânea *A psicologia no Brasil: Teoria e pesquisa*, reúne neste terceiro volume dezesseis artigos que abordam algumas das possibilidades metodológicas do saber psicológico.

A Psicologia enquanto campo teórico-metodológico traz em suas raízes tanto a especulação filosófica sobre a consciência, a investigação psicanalítica do inconsciente, quanto a prática dos efeitos terapêuticos da medicina e em especial da fisiologia.

E, desse ponto de partida se expande a uma infinidade de novas abordagens da consciência humana, creditando ou não algum poder para o inconsciente como plano de fundo.

A presente coletânea trata de algumas dessas abordagens em suas elaborações mais atuais como podemos ver nos primeiros capítulos em que se tratam do inconsciente em suas relações com os corpos, as contribuições socioeducativas entre outros olhares para o que é abarcado pelo psiquismo humano.

Em seguida temos alguns temas situacionais de nossa realidade imediata quanto aos efeitos psicológicos do isolamento social e o medo da morte.

Uma boa leitura!

Ezequiel Martins Ferreira

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| A CONSTRUÇÃO DE UM DISPOSITIVO COMO PRÁTICA CLÍNICA DE TRANSFORMAÇÃO | |
| Patricia Beretta Costa | |
| Renata Zarenczansky | |
| Shaienie Lima | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.4902220041 | |
| CAPÍTULO 2 | 11 |
| A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA MULHER NA MÍDIA: UMA ANÁLISE DOS FILMES DE PRINCESAS DA DISNEY | |
| Taiza dos Santos de Andrade | |
| Amanda Caroline de Sousa Coelho | |
| Eduardo Augusto Soares | |
| Julia Rocha da Silva | |
| Lehanna Aymberê Schinkel | |
| Leticia Gabrielly Fernandes | |
| Sara Zeschotko Silva | |
| Luciana Elisabete Savaris | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.4902220042 | |
| CAPÍTULO 3 | 22 |
| EXPERIÊNCIAS ADVERSAS NA INFÂNCIA: AS IMPLICAÇÕES DA VIOLÊNCIA INFANTIL DURANTE A VIDA ADULTA | |
| Thais Cristina Gregório Contin | |
| Daniel Massayuki Ikuma | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.4902220043 | |
| CAPÍTULO 4 | 36 |
| PROJETO RECONTAR: UMA COLEÇÃO DE VIVÊNCIAS LGBTQIAP+ EM SERGIPE | |
| Fernanda Rodrigues Messias | |
| Gabriel Chagas Rodrigues | |
| Tháisa de Oliveira Cristino | |
| Marcela de Carvalho Silva | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.4902220044 | |
| CAPÍTULO 5 | 48 |
| UM ESTUDO SOBRE O AUTISMO E A HABILIDADE DE IMITAÇÃO | |
| Cátia Michele dos Santos Martini | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.4902220045 | |
| CAPÍTULO 6 | 52 |
| RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM MOVIMENTO ESTUDANTIL DE PÓS-GRADUAÇÃO: | |

A FORÇA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA GESTÃO

Graziela de Fátima Souza Carmo

Fábio dos Passos Carvalho

Gabriela Cunha Corrêa Freitas de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4902220046>

CAPÍTULO 7..... 61

A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA NO DIAGNÓSTICO DA SÍNDROME DE DOWN

Luísa Camelo Bueno

Juliana Santos de Souza Hannum

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4902220047>

CAPÍTULO 8..... 69

DESAFIOS DO PSICÓLOGO (A) ESCOLAR NA PANDEMIA X VERSUS HABILIDADES SOCIAIS

Sueli de Oliveira Gonçalves

Tatiana Aparecida da Silva Moreira

Débora de Souza França Tito

Maria Aurora Dias Gaspar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4902220048>

CAPÍTULO 9..... 82

DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA: AFASTAMENTOS E AVALIAÇÃO DE ESTRESSE DE PROFESSORES DA REDE DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE ARAPUTANGA-MT

Lindinalva de Souza Andrade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4902220049>

CAPÍTULO 10..... 102

HIGHER EDUCATION TEACHER'S EUSTRESS: COGNITIVE EVALUATION OF A SITUATION AS ENHANCER OF WELL-BEING

Susana Barros Fonseca

Filomena Jordão

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.49022200410>

CAPÍTULO 11..... 108

PSICOLOGIA E REDES SOCIAIS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Maurício Pimentel Homem de Bittencourt

Patricia da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.49022200411>

CAPÍTULO 12..... 129

OS RISCOS DAS CRIANÇAS NO MANEJO DE REDES SOCIAIS E JOGOS ELETRÔNICOS: CONTROLE PARENTAL POR MEIO DO APLICATIVO QUSTODIO

Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias

Liliane Barreto

Daniele Fernandes Rodrigues

Luanna Alvarenga Dias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.49022200412>

CAPÍTULO 13..... 139

O USO DOS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DA INTERAÇÃO DE ALUNOS COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA)

Kaliane Oliveira Silva

Ezequiel Martins Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.49022200413>

CAPÍTULO 14..... 152

QUEREMOS QUE A GENTE FALE E ELE OBEDEÇA”: DIFICULDADES NO ESTABELECIMENTO DE LIMITES

Ana Caroline Dias da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.49022200414>

CAPÍTULO 15..... 163

O IMPACTO DA EQUITAÇÃO TERAPÊUTICA NA CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO

Filipa Mendes

Maria Celeste de Sousa Lopes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.49022200415>

CAPÍTULO 16..... 173

LA EQUINOTERAPIA COMO ALTERNATIVA TERAPÉUTICA PARA LA ATENCIÓN DE NIÑOS CON PARÁLISIS CEREBRAL

Ana Laura España Montoya

Karla Daniela Rodríguez Díaz

Alma Delia Guzmán Díaz

Cristina Salcido Rodríguez

Elizabeth López Saucedo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.49022200416>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 185

ÍNDICE REMISSIVO 186

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DE UM DISPOSITIVO COMO PRÁTICA CLÍNICA DE TRANSFORMAÇÃO

Data de aceite: 01/02/2022

Patricia Beretta Costa

Psicóloga formada pela Universidade de São Paulo (USP), Psicanalista, Especialista em Saúde Perinatal, Pós-graduada em Psicanálise na Perinatalidade e Parentalidade pelo Instituto Gerar de Psicanálise. Mestranda do programa de Psicologia da USP. Atualmente atua como coordenadora do Casa Aberta e em consultório particular

Renata Zarenczansky

Psicóloga formada pela Universidade de São Paulo (USP), Psicanalista, Pós-graduada em Psicanálise na Perinatalidade e Parentalidade pelo Instituto Gerar de Psicanálise. Mestranda do programa de Psicologia da USP. Atua em consultório particular e no Espaço Bebê do clube Hebraica

Shaiene Lima

Psicóloga formada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP). Pós-graduada em Psicologia Jurídica pelo Instituto Paulista de Estudos Bioéticos e Jurídicos (IPEBJ). Pós-graduada em Psicanálise, Perinatalidade e Parentalidade pelo Instituto Gerar. Atua em consultório particular

RESUMO: O presente artigo apresenta a trajetória de construção de um dispositivo de atendimento às famílias atravessadas pelas questões da parentalidade que vivenciam diferentes vulnerabilidades e exclusões sociais. Partindo da pesquisa no campo psicanalítico dos fenômenos sociais e dos conceitos

imprescindíveis da psicanálise, nossa proposta é abordar quais reflexões são feitas dentro desse campo considerando a possibilidade de pensarmos as intervenções e práticas clínicas na psicologia que provocam transformações, tanto teóricas quanto no campo social e subjetivo dos sujeitos atendidos. A pesquisa e a intervenção que decorrem das reflexões feitas pelo Coletivo Casa Aberta e aqui apresentadas se baseiam na metodologia psicanalítica clínico-política considerando sempre a necessidade de fazermos perguntas sobre a nossa prática no campo da psicologia.

PALAVRAS-CHAVE: psicanálise, parentalidade, vulnerabilidade.

ABSTRACT: This article presents the trajectory of construction of a service device for families crossed by parenting issues that experience different vulnerabilities and social exclusions. Starting from research in the psychoanalytic field of social phenomena and essential concepts of psychoanalysis, our proposal is to address what reflections are made within this field considering the possibility of thinking about interventions and clinical practices in psychology that provoke transformations, both theoretical and in the social and subjective experience of the subjects served. The research and intervention that result from the reflections made by Coletivo Casa Aberta and presented here are based on the clinical-political psychoanalytic methodology, always considering the need to ask questions about our practice in the field of psychology.

KEYWORDS: Psychoanalysis, parenting, vulnerability.

INTRODUÇÃO

“A Casa estava aberta. Havia pessoas preparadas e dispostas a escutarem a dor daqueles que dificilmente tem voz. Um espaço para que histórias pudessem ser narradas, endereçadas a alguém que não iria julgar, não iria dar conselhos, não iria ignorar, mas sim acolher e reconhecer. Alguém que pudesse ser apoio para a elaboração de vivências. O espaço estava ali. Os analistas à espera. Falar sobre a parentalidade em situações de vulnerabilidade social tinha sido apontada, por diversos serviços, como uma demanda. Mas onde estariam estas pessoas? Por que não chegavam? Onde encontrá-las?” (coletivo Casa Aberta).

Este trabalho se apresenta na tentativa de narrar a pesquisa e a construção de um dispositivo de atendimento às famílias que vivenciam situações diversas de vulnerabilidade, sendo essas financeiras, de moradia, de emprego, de insegurança alimentar e diferentes contextos de violência. Para isso, contamos aqui com a psicanálise como referencial teórico base das nossas investigações e intervenções, trazendo também a importância da articulação com outros campos do conhecimento e principalmente da pesquisa participativa no campo da psicologia.

O contexto atual brasileiro tem escancarado ainda mais as desigualdades sociais e afetado a vida de sujeitos que historicamente são marginalizados e silenciados. Dentre as diversas afetações, não podemos deixar de observar o quanto, por diversas vezes, a tentativa de construção da parentalidade em situações de vulnerabilidade pode ser atravessada por diversos fatores que a dificultam, podendo resultar em sua interrupção. Interrupção essa que, frequentemente, é justificada pela falta de mudanças importantes para que se mantenha uma criança ou adolescente em um ambiente que seja considerado seguro.

Comumente, as famílias são responsabilizadas pela dificuldade de exercer a parentalidade, por meio de um discurso moralizante, no qual são culpabilizadas pela condição de vulnerabilidade que se encontram. Entretanto, a garantia de direitos que permitam o exercício da parentalidade é responsabilidade do Estado, suas instituições e da sociedade, mas as ações de seus representantes frequentemente reproduzem esse problemático discurso ao se aproximarem dessas famílias em situação de vulnerabilidade.

Além de toda a responsabilização atribuída a esses “maus pais”, a sua dor frente a separação dos filhos parece não ser reconhecida e não haver espaço para que ela seja escutada, cuidada e elaborada.

O objetivo deste trabalho é apresentar o percurso de construção do coletivo Casa Aberta, que oferece atendimento psicológico a pessoas, que foram separadas de seus filhos ou que estão vivenciando a experiência da parentalidade em situação de grande vulnerabilidade social. Abordaremos a parentalidade atravessada pelos fenômenos socioculturais e políticos, a partir da ideia de clínica implicada, dentro do referencial psicanalítico, problematizando as suas incidências nos sujeitos (ROSA, 2004) e partimos do pressuposto de que as condições de precariedade social podem carregar uma

experiência emocional passível de ser psicanaliticamente abordada (VAISBERG, 2003). Desta maneira, não poderíamos ouvir o sofrimento desvinculado do contexto social que as pessoas estavam inseridas.

Assim, a construção deste coletivo se coloca como ato de resistência ao oferecer escuta e dar voz a sujeitos marginalizados, ao pensar a clínica implicada no território e ao construir laço social entre sujeitos e dispositivos da rede fora da lógica mercadológica neoliberal do atual contexto brasileiro.

Freud em seu texto clássico “Mal-estar na civilização” aponta que os sujeitos sofrem a partir de três meios: o primeiro é a questão do corpo humano, que é marcado pela finitude, pelos sinais de dor, prazer e outros; o segundo é a relação com o mundo externo, que nos afeta a partir dos discursos e pressões a que estamos submetidos, aqui entendemos que o cenário político e social atual é um marcador importante de sofrimento. Por último, o terceiro meio de sofrimento que Freud nos aponta é a relação que estabelecemos com os outros seres humanos, o modo como essas relações nos constituem é fundamental para compreendermos a maneira como os sujeitos se inserem no laço social e são afetados por ele (FREUD, 1930).

A partir disso, é importante que possamos refletir sobre essas questões que atravessam o nosso contexto atual e as maneiras como podemos compreender possibilidades de intervenção nesse momento. A construção de clínicas públicas de psicanálise, a formação de coletivos de psicanálise e a ideia de levar a escuta psicanalítica para espaços públicos e coletivos são propostas de intervenção que democratizam o acesso à escuta e que se colocam como ato de resistência à ideia mercadológica dos clássicos consultórios particulares. Essas experiências trazem como ponto comum o atendimento não mediado pelo dinheiro.

UM BREVE HISTÓRICO DAS CLÍNICAS PÚBLICAS DE PSICANÁLISE

A ideia de que a psicanálise se destina a um público exclusivo e elitista é bastante antigo, com o crescente aumento da inserção da psicanálise em ambientes públicos, sejam institucionais ou não, tem trazido à tona iniciativas antigas de clínicas públicas de psicanálise, desde Freud.

Sobre o elitismo da psicanálise alguns pontos são importantes, como a formação extensa e cara dos analistas e que em um primeiro momento era destinada à classe médica. Com o aumento de outros profissionais se tornando psicanalistas e com a tentativa de uma maior divulgação da psicanálise através das clínicas sociais dos institutos de formação em psicanálise, inicia-se uma possibilidade maior de acesso ao tratamento psicanalítico.

Um dos marcos importantes da defesa de Freud em relação à inserção da psicanálise em espaços públicos é a famosa conferência de 1918, em Budapeste, a respeito do futuro da psicanálise. Impactado pelos acontecimentos durante a Guerra e os efeitos em sua

vida individual, Freud passa a falar em defesa do acesso aos tratamentos oferecidos pela psicanálise e sua responsabilidade social e do papel central do governo na luta contra a desigualdade social (Danto, 2019).

Um ponto central defendido por Freud é de compreender as neuroses e seus efeitos no sujeito como tão importante quanto qualquer doença de causa orgânica, estabelecendo aqui um ponto de igualdade entre saúde mental e saúde física, defendendo que o acesso aos tratamentos públicos e de qualidade cabiam para os dois casos. Colocar a neurose nesse âmbito mais amplo, não apenas como um problema individual, mas como questão social, convoca a responsabilidade para a sociedade civil (Danto, 2019). Ainda sobre esta conferência, Danto (2019) traz que “Freud concluiu seu discurso em Budapeste com uma exigência por tratamento mental gratuito para todos. Ele defendeu a criação de clínicas ambulatoriais gratuitas [...]” (pg. 10).

No Brasil, sobre essa temática, podemos trazer de forma sucinta, que somente a partir da década de 1970 com a Reforma Sanitária e em 1988 com a criação do Sistema Único de Saúde é que podemos pensar o acesso público aos serviços de saúde de forma ampla.

Victor & Aguiar (2011) ao realizarem uma extensa revisão bibliográfica sobre a clínica psicanalítica na saúde pública, encontraram que a inserção do psicanalista nas equipes interdisciplinares é possível, ainda que ocorram conflitos com o saber médico predominante nos ambulatórios e instituições de saúde. Eles apontam que:

“O afastamento entre a psicanálise e a psiquiatria se deu no momento em que a invenção de Freud deixou de ser entendida como uma técnica terapêutica da psiquiatria para constituir um novo tipo de abordagem da doença mental [...]” (VICTOR & AGUIAR, 2011, pg.44).

Uma importante diferença entre as clínicas propostas por Freud na conferência em 1918, e as instituições públicas de saúde no Brasil, é a questão das equipes interdisciplinares, que são compostas por profissionais de diversas áreas, o que pode incluir o psicanalista, mas não são equipes formadas apenas por analistas, como propunha Freud. Assim, podemos pensar que os atuais coletivos de psicanálise nas ruas e as clínicas públicas de psicanálise se aproximam mais dessa proposta freudiana, de um espaço público de psicanálise formado por analistas apenas.

Já em 1930, em Viena, foi possível ver concretizada a ideia proposta por Freud de que a doença mental é uma questão de saúde pública, com a abertura de algumas clínicas públicas, um dos exemplos é a própria clínica de Viena, o que se torna fundamental para pensarmos a diferença entre essa proposta e a caridade. Ao pensarmos que ter acesso aos cuidados de saúde mental é um direito do sujeito, saímos da lógica da caridade e do trabalho voluntário (Danto, 2019).

É possível compreender que essa proposta apresentada por Freud, e defendida também por muitos de seus colegas e seguidores, é um ato político e influenciada pela

história pessoal e do contexto político da época. O livro de Elizabeth Ann Danto traz, a partir de uma perspectiva histórica, a relação entre a construção das clínicas públicas, a postura política dos psicanalistas na época e a própria construção da psicanálise como tratamento, questionando a tradicional ideia de que a psicanálise não se ocupa do contexto social e de questões políticas, e de que psicanalistas estão isentos e são apolíticos.

Apesar de toda defesa feita por Freud de que a saúde mental é uma questão de saúde pública, Fernandes & Lima (2019) apontam como ainda há uma escassez de recursos destinados aos cuidados com saúde mental em todo o mundo, e trazem como a atual lógica neoliberal que determina uma precarização da vida humana é produtora de consequências desastrosas para a saúde mental dos seres humanos.

Dentro desta perspectiva e mais alinhados às propostas iniciais de Freud e seus seguidores, observamos um crescente movimento de psicanalistas na tentativa de ampliar o acesso ao tratamento psicanalítico a partir da criação de clínicas públicas de psicanálise e coletivos de psicanálise. O coletivo Casa Aberta se propõe a oferecer escuta psicanalítica sem a mediação pelo dinheiro corroborando com a proposta freudiana e, dentro do recorte da parentalidade e perinatalidade, nos alinhamos à ideia de ampliar o acesso a um espaço de escuta às mulheres historicamente marginalizadas em nossa sociedade.

O CASA ABERTA E SEUS DESAFIOS

O coletivo Casa Aberta surgiu da inquietação da equipe do Programa Famílias Acolhedoras do Instituto Fazendo História a respeito da descontinuidade dos atendimentos oferecidos pela rede às famílias que, por algum motivo, perderam a guarda dos filhos. Interpelados por esta questão, junto com o Instituto Gerar iniciou-se uma discussão a respeito desse terreno complexo, já que na rede de atendimento municipal são estabelecidos diversos serviços para atendimento das famílias, mas por algum motivo observa-se baixa adesão das mesmas. A realidade apresentava comportamentos implícitos de resistência e/ou recusa frente aos atendimentos. Essas observações foram levantando questões a respeito dessa “não adesão” e do quanto ela reafirmava o lugar de exclusão e única responsabilização das famílias, impossibilitando, muitas vezes, de serem ressignificadas as vivências de cada uma delas.

O processo de institucionalização de uma criança ou de um adolescente traz consigo uma ampla gama de cuidados para com a família a fim de auxiliar na reorganização familiar, diminuição dos fatores de risco e aumento dos fatores de proteção. É uma corrida contra o tempo. O tempo de institucionalização que, na maioria das vezes, difere completamente do tempo de reestruturação familiar, tanto por questões pessoais como por questões que vão para além delas, como problemas estruturais. Diversos serviços do sistema judiciário, assistência social e da saúde atuam intensamente para que essa reestruturação aconteça em um tempo mínimo. Quando os resultados esperados pelos

diversos serviços que atendem a família não são atingidos e a família perde o poder familiar do(s) filho(s), percebe-se que o superinvestimento na família, muitas vezes, transforma-se na completa responsabilização da mesma e assim são realocados para um limbo, que engloba a tentativa de anular o lugar de mãe/pai e diminui de forma abrupta a possibilidade de escuta do sujeito.

Assim, o coletivo Casa Aberta coloca-se como lugar de escuta. Escuta daquilo que muitas vezes não tem espaço para ser dito. Psicanalistas interessados em escutar os sujeitos dessas cenas e mais tarde ampliando a escuta para mães e pais em diversos contextos de vulnerabilidade social.

O primeiro exercício como analistas do Casa Aberta foi ultrapassar a corriqueira conclusão de que não há adesão, encontrada na maioria dos relatórios de serviços oferecidos à população em vulnerabilidade social. Conclusão esta, que responsabiliza completamente o sujeito que ali se ausenta e ao mesmo tempo isenta os profissionais e suas estratégias mal sucedidas. Responsabilizar exclusivamente os sujeitos pela ausência aos atendimentos ofertados seria como excluir toda possibilidade de escuta do sujeito e de contribuição para a transformação social.

Para tanto, foi preciso construir um setting analítico extramuros. Era preciso criarmos condições de acesso aos sujeitos para então possibilitarmos um lugar de escuta, que garantisse o acontecer humano (CAMPOS MAMEDE MAIA & PINHEIRO, 2011). A criação de um espaço em que os sujeitos pudessem se sentir verdadeiramente reconhecidos, apoiados, não-invadidos, e encorajados a se expressarem.

A proposta de oferecer escuta para camadas marginalizadas da população passa pelo recorte temático da parentalidade, entendendo que grande parte da população que historicamente está na base da pirâmide social é formada por mulheres mães, ainda mais se considerarmos as mulheres negras, que correspondem a maioria dos nossos sujeitos de atendimento.

Além do recorte da parentalidade, entendemos que como estratégia de oferta de escuta a essa população está o trabalho de realizar laço com a rede, tanto com os serviços de saúde, assistência e núcleos da Defensoria do Estado de São Paulo, quanto de movimentos sociais. Junto a essa aproximação da rede, percebemos a importância de olhar para o território e nosso local de atuação. Foi necessário, então, um caminho de aproximação com o território, era preciso estar próximo da população que buscávamos atender, que foi possível pela nossa inserção em algumas ocupações no centro de São Paulo e na unidade da Defensoria na região central da capital.

A escolha por ocupar esses espaços e não a rua propriamente dita se deu pela compreensão de que era necessário garantir, de alguma forma, que o recorte da parentalidade e da perinatalidade fosse mantido. A possibilidade dos atendimentos no território, mas não em espaço público, permitiu que divulgássemos com maior clareza a quem os atendimentos se destinavam, priorizando a escuta dessas mães já bastante

fragilizadas e invisibilizadas.

Ali nos deparamos com narrativas que teciam parentalidades marcadas pela desigualdade social, violências e abandonos. Diversas violências que apesar de vivenciadas no âmbito doméstico perpassam as diversas relações sociais. Era preciso estabelecermos um espaço de escuta, para assim possibilitar que as narrativas fossem tiradas da invisibilidade e do silêncio. Como no livro de Conceição Evaristo está escrito “histórias que insistem em dizer o que tantos não querem dizer. O mundo dito existe” (Evaristo, 2016, p.10).

A cada escuta evidenciam-se as dificuldades e as barreiras encontradas por esses sujeitos para exercer a parentalidade. Segundo Roberta Kehdy (2019), condições precárias de laço social e falta de rede de apoio são algumas das consequências de um contexto permeado pela vulnerabilidade social. E esta fragilização das redes de apoio torna-se um fator de risco para o exercício da parentalidade. Fragilização esta, que, muitas vezes, acompanha a história familiar transgeracional.

Diante dos atendimentos, nos vemos diante da necessidade de trabalhar a sustentação da função parental a partir da escuta psicanalítica. Reconhecer a parentalidade, validar as percepções e sentimentos de forma a escutar o desejo e assim permitir que possa sentir-se sujeito (KEHDY, 2019). E a partir disso, poder também ressignificar a própria história de vida.

Ao longo da construção do Casa Aberta, muito se questionou sobre a importância de se escutar o sujeito, o sujeito do inconsciente, que não se define por predicados como “mãe”, “gestante”, “parto”, “puerpério”, “luto”. Desse modo, se escutaria aquilo que o sujeito elege como significantes importantes da sua narrativa, então por que não abandonar o recorte da parentalidade e vulnerabilidade social então? Acreditamos que definir um recorte a partir desses significantes “mãe”, “pai”, “gestante”, “parto”, abre espaço de escuta para sujeitos que estão marginalizados ou silenciados, e que muitas vezes não encontram essa possibilidade.

Mesmo depois de anos discutindo a questão do amor materno como construção e não instinto, ainda encontramos discursos que engessam as mulheres e homens a papéis idealizados do que é ser “mãe” e “pai”, “homem” e “mulher”. Os sujeitos que escutamos são aqueles em que a questão socioeconômica atravessa a experiência da parentalidade e da perinatalidade. Aqui os determinantes sociais, como moradia, acesso a serviços de saúde, desemprego, raça, território, se tornam imprescindíveis como categorias de análise dos sujeitos.

Percebemos também que algo da delimitação do nosso recorte é o que pode produzir essa aderência (que era marcada como faltante em tantos outros serviços). Em uma série de casos atendidos por nós, os sujeitos se reconhecerem no lugar de “mãe”, “gestante”, “quem perdeu um filho”, foi, justamente, o que possibilitou a busca pela análise, ao se identificarem com o público que definimos como a quem os atendimentos se destinam.

O SOFRIMENTO SOCIOPOLÍTICO E A PARENTALIDADE

A construção do Coletivo Casa Aberta passa pela compreensão de diferentes campos de pesquisa que se tornam fundamentais para a complexidade do tema envolvido. Falar de famílias que vivenciam diferentes situações de vulnerabilidade no Brasil traz a necessidade de pensarmos como a clínica psicanalítica se posiciona frente à dimensão sociopolítica do sofrimento e como podemos considerar este um fundamental campo de pesquisa na psicologia.

Desde Freud podemos colocar a psicanálise diante do campo político e social, seus textos conhecidos como “sociais” marcam a interface do sujeito da psicanálise e a esfera pública, trazendo a ideia de que o inconsciente também aborda aquilo que tange a cultura e a sociedade. Assim como Rosa (2018), compreendemos que todo trabalho analítico possibilita que o sujeito se depare com o seu desejo, desejo esse que o causa, que está inserido nos modos como se relaciona com o outro e suas diferentes determinações históricas, culturais e políticas.

Abordar a dimensão sociopolítica do sofrimento é aqui falar de uma clínica implicada, que se faz no território e considera toda a complexidade histórica, cultural e política dos sujeitos. É partindo desse ponto que entendemos que o Coletivo Casa Aberta se pauta não apenas por uma reflexão ou intervenção, mas também no constante processo de construção de conhecimento que essas atuações provocam.

A clínica implicada se refere aqui à possibilidade de trazer o aspecto dos fenômenos socioculturais e políticos problematizando as suas incidências nos sujeitos. No campo da parentalidade e das situações de vulnerabilidades vivenciadas pelos sujeitos que atendemos no Coletivo, é importante ressaltar que muitas vezes o que vemos é um discurso social que determina modos de relação e julgamentos sobre o que seria uma *boa mãe*, excluindo e desconsiderando outras formas de sustentação e construção da parentalidade.

“As trajetórias dos sujeitos testemunham modos de lidar com o mundo ou o modo como se induz a hierarquizar ou homogeneizar as experiências e culturas pela imposição de um único modo de viver” (ROSA, 2018, pg. 23).

Partir da escuta do sujeito e dar voz ao sofrimento invisibilizado das famílias que passam pela construção da parentalidade atravessada pela exclusão social, pela violência, pela precariedade financeira e de moradia é pensar uma prática de transformação, e colocar então a psicanálise frente a essa dimensão sociopolítica do sofrimento.

Em relação à metodologia tanto de pesquisa quanto de intervenção que buscamos trabalhar é o que se denomina de intervenções psicanalíticas clínico-políticas, descrita de forma bastante clara por Rosa (2018) ao falar sobre o trabalho desenvolvido em seu livro “A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento”, em que ela descreve:

Trata-se de um campo epistemológico ético e político que leva em conta

as especificidades dos sujeitos e as vicissitudes de suas demandas em contextos de exclusão e violência e que abre inúmeras questões. É a prática psicanalítica possível com aquelas pessoas que passam por experiências de sofrimento e luto - muitas vezes luto impedido ou negado - provocadas por situações sociopolíticas ou econômicas insustentáveis.” (pg. 31).

Seguindo com essa perspectiva apresentada pela autora, destaca-se o fato de que detectar a dimensão sociopolítica do sofrimento, intervindo e reconhecendo tal dimensão, é um instrumento de transformação social, pois possibilita um reposicionamento do sujeito no laço social. É a partir dessa aposta de trabalho analítico e de investigação no campo social que o coletivo opera suas intervenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso pensar criticamente sobre o que é ser mulher em nossa sociedade e o que é ser mãe. Lembrando que o papel da psicanálise não é normatizar ou patologizar os fenômenos, mas sim garantir o lugar de escuta da singularidade de cada sujeito na sua própria história e contexto social. Ao pensarmos na escuta analítica dirigida a um contexto social, para além dos muros da clínica privada e das discussões teóricas, é preciso apontar que há poucas reflexões significativas. Como então transpor o setting padrão da psicanálise, e oferecer de fato uma escuta analítica dirigida ao sujeito, pensado a partir de um certo contexto social? Levando em conta de fato as determinações sociais com as quais trabalhamos quando pensamos na perinatalidade e parentalidade, permeadas pela vulnerabilidade.

É importante ressaltar que por seu caráter ético, a psicanálise opera sobre a permanente tensão entre o indivíduo e a coletividade. O coletivo Casa Aberta tem como princípio a compreensão da realidade social e das reais necessidades dos sujeitos, sempre se indagando: Que realidade é essa? O questionamento se põe como uma forma de evitar entender o sofrimento como fruto apenas de fenômenos psicológicos, mas incluindo seus atravessamentos sociais.

Partindo dessas ideias, nos colocamos aqui brevemente discutindo os atravessamentos que a construção de um dispositivo clínico em que os atendimentos não são mediados pelo dinheiro e que se mantém no recorte de dar lugar às maternidades e paternidades excluídas do laço social, nos colocamos dispostos a pensar e refletir criticamente essa construção, sabendo que ainda há muitos caminhos a serem percorridos.

REFERÊNCIAS

Campos Mamede Maia, Maria Vitória; Barbosa Pinheiro, Nadja Nara Um Psicanalista Fazendo Outra Coisa: Reflexões Sobre Setting na Psicanálise Extramuros *Psicologia Ciência e Profissão*, vol. 31, núm. 3, 2011, pp. 656-667.

Danto, E. A. (2019) As clínicas públicas de Freud: psicanálise e justiça social, 1918-1938. São Paulo: Editora Perspectiva.

Evaristo, Conceição. (2016) Olhos d'água. 1ª edição. . Rio de Janeiro. Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

Freud, S. (1930 [1929]) **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund **Freud**, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

Kedhy, R. (2019). Quando não há aldeia para criar uma criança. *Rev. Cult.* v.251, n. 22. p. 31-33.

Maia, M.V.C.M & Pinheiro, N.N.B. (2011). Um psicanalista fazendo outra coisa: reflexões sobre setting na psicanálise extramuros. *Psicologia: Ciência e Profissão.* v. 31, n.3, p.656-667.

Rosa, M.D.(2004). A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. *Rev. Mal-Estar Subj.* v. 4, n. 2, p. 329-348.

Rosa, M. D.(2018) A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento. São Paulo: Escuta/Fapesp

Vaisberg, Tânia Maria José Aiello. Ser e fazer: interpretação e intervenção na clínica winnicottiana. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 14, n. 1, p. 95-128, 2003 .

Victor, R. M. & Aguiar, F. (2011). A Clínica Psicanalítica na Saúde pública: Desafios e Possibilidade. *Psicologia: Ciência e Profissão.* v. 31, n. 1, p. 40-49.

CAPÍTULO 2

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA MULHER NA MÍDIA: UMA ANÁLISE DOS FILMES DE PRINCESAS DA DISNEY

Data de aceite: 01/02/2022

Data da submissão: 07/02/2022

Luciana Elisabete Savaris

Faculdades Pequeno Príncipe

Curitiba - Paraná

<https://orcid.org/0000-0002-7408-1187>

Taíza dos Santos de Andrade

Faculdades Pequeno Príncipe

Curitiba - Paraná

<https://orcid.org/0000-0001-8449-8691>

Amanda Caroline de Sousa Coelho

Faculdades Pequeno Príncipe

Curitiba - Paraná

<https://orcid.org/0000-0002-3143-2653>

Eduardo Augusto Soares

Faculdades Pequeno Príncipe

Curitiba - Paraná

<https://orcid.org/0000-0002-5557-1551>

Julia Rocha da Silva

Faculdades Pequeno Príncipe

Curitiba - Paraná

<https://orcid.org/0000-0002-9036-2755>

Lehanna Aymberê Schinkel

Faculdades Pequeno Príncipe

Curitiba - Paraná

<https://orcid.org/0000-0002-5699-0221>

Leticia Gabrielly Fernandes

Faculdades Pequeno Príncipe

Curitiba - Paraná

<https://orcid.org/0000-0003-1307-3201>

Sara Zeschotko Silva

Faculdades Pequeno Príncipe

Curitiba - Paraná

<https://orcid.org/0000-0002-7274-9577>

RESUMO: As representações sociais são resultado da interação social e embasam comportamentos e experiências sociais. A mídia é um fator importante na construção destas representações. Este estudo teve como objetivo analisar a representação social e identificar valores e papéis atribuídos as mulheres em contos de fadas da *Walt Disney*. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, analisando contos de fadas a partir de um recorte cronológico com o aporte teórico metodológico da Teoria das Representações Sociais. Conclui-se que ao longo da história o modo como a mulher foi retratada pela mídia sofreu alterações, se no início descrita como submissa, frágil, bela e dependente de um homem, ao longo do tempo passa a assumir outros papéis sociais e características mais independentes, deste modo a mídia participa ativamente na construção e reconstrução destas representações sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Conto de Fadas; Mulher, Representação Social.

WOMEN'S SOCIAL REPRESENTATION THROUGHT MEDIA: AN ANALYSIS OF DISNEY'S PRINCESS FILMS

ABSTRACT: Social representations are the result of social interaction and support social behaviors and experiences. The media is an

important factor when building these representations. This study's sought to analyse the social representation, and identify values and roles attributed to women in Walt Disney's fairy tales. The methodology adopted was of qualitative approach, analyzing fairy tales from a chronological perspective with the theoretical and methodological contribution of the Theory of Social Representations. In conclusion, throughout history women's portrayal by the media has changed, at first described as submissive, fragile, beautiful and depending on a man, overtime she starts to take on different social roles with more independent features. In this way, the media actively participates on building and rebuilding these social representations.

KEYWORDS: Fairy Tales; Women; Social Representation.

1 | INTRODUÇÃO

A teoria desenvolvida por Serge Moscovici considera que as representações sociais são resultado da própria interação social. Para ele, as representações são compartilhadas entre os grupos sociais que constroem um conhecimento coletivo, este embasa comportamentos e experiências sociais (COSME, 2020). De acordo com Campos (2004) citado por Ferreira (2014), o cinema passa a representar a sociedade em um determinado momento histórico e auxilia a compreensão de comportamentos, valores e identidades de uma certa sociedade. Segundo Lima (2009) citado por Ferreira (2014), ao tentar compreender um filme, busca-se entender “como ele representa a sociedade em que vive e como essa mesma sociedade se vê representada” (FERREIRA, 2014, p, 12).

Sabe-se que os contos de fadas são estórias que apresentam personagens fantásticos, geralmente do folclore ou do imaginário coletivo de determinada comunidade. Alguns elementos são constantes nos contos de fadas, como a magia e a crença em algum tipo de salvação, enquanto os valores de cada época e os padrões de comportamento esperados sofrem alterações (BASTOS, 2014; COSME, 2016; RESSURREIÇÃO, 2017 e MARQUES, 2021). O objetivo desta pesquisa foi o de analisar a representação social e identificar valores e papéis atribuídos as mulheres em contos de fadas da *Walt Disney*.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa de dados, realizada a partir da análise de filmes que retratam Contos de Fadas da *Walt Disney*. Optou-se por um delineamento temporal, iniciado pelo ano de 1937 até os dias atuais. Para análise dos filmes, utilizou-se como aporte teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, identificando papéis sociais, comportamentos e valores retratados pelas protagonistas de cada uma destas estórias e articulando com os diferentes momentos e contextos históricos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Branca de neve e os sete anões

A análise inicia-se pelo primeiro longa-metragem de animação colorido produzido pela *Disney*, a *Branca de Neve e os sete anões*, que estreou em 21 de dezembro de 1937, influenciado pelo conto dos Irmãos Grimm. A década de 1930 foi marcada pelo capitalismo e patriarcado, com uma forte influência da Igreja Católica. Neste período, valoriza-se na mulher a passividade, submissão e os papéis sociais destinados a elas são os de esposa e mãe. Outro aspecto marcante neste período refere-se à valorização da beleza do corpo feminino (COSME, 2016).

Todos estes aspectos característicos da época são apresentados no filme (COSME, 2020). Um exemplo ocorre quando Branca de Neve procura convencer os anões a deixá-la ficar na casa, em que ela diz durante a conversa: “Se me deixarem ficar, eu tomo conta de tudo, eu lavo, varro, costuro, cozinho” (BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES, 1937). Quanto às características da princesa, além da beleza, é retratada com certa pureza e fragilidade. No enredo, é salva por figuras masculinas, no primeiro momento pela piedade do caçador que a deixa fugir, em seguida, recebe a ajuda dos sete anões, que permitem a estadia dela na casa deles e por fim, pelo príncipe, que a desperta e salva do sono profundo, proporcionando felicidade. Deste modo, o conto retrata uma mulher bela, submissa, do lar e dependente de um homem para sua segurança e felicidade (LOPES, 2015 *apud* BEZERRA; CELSO E COUTINHO, 2020 e COSME, 2020).

3.2 Cinderela e bela adormecida

Cinderela e Bela Adormecida foram lançados na década de 1950, época conhecida como “Anos dourados” devido às diversas revoluções tecnológicas. O papel social da mulher na época, seu “destino natural”, seria preencher o papel de mãe e esposa, uma vez que desde a infância elas eram educadas e ensinadas para isto, sendo dezoito anos a idade considerada ideal para casar, pois a jovem teria tempo de aprender e amadurecer ao lado do seu marido, enquanto teria disposição e ânimo para criar seus filhos (MITTANCK, 2017).

No filme *Cinderela*, é possível observar estas características através do comportamento da protagonista em relação aos cuidados da casa e obediência. Também é retratado a procura de uma esposa para o príncipe e nota-se que o requisito é que a mulher escolhida seja uma boa mãe e uma esposa condigna (CINDERELA, 1950). Assim, na estória, ressalta-se o papel social da cuidadora e o perfil da mulher como frágil e dependente, causando o que Colette Dowling, escritora norte-americana, denomina de “Complexo da Cinderela”, que seria justamente “a dependência psicológica, o medo da independência, o desejo inconsciente dos cuidados do outro que mantém as mulheres subjugadas uma força motriz, isto é, a figura masculina” (SILVA, 2017, p. 12).

Já o filme *Bela Adormecida* conta sobre Aurora, uma princesa que, desde sua infância, teve seu destino definido primeiramente por um casamento arranjado com um príncipe e em seguida, por uma maldição enviada pela personagem Malévola, na qual somente o beijo de amor verdadeiro poderia a despertar. Pode-se perceber que a jovem é passiva diante dos acontecimentos e não consegue se tornar protagonista da própria vida, já que acaba caindo em um sono profundo por um longo período de tempo (A BELA ADORMECIDA, 1959). Desta forma, nota-se também a presença da figura masculina sendo o protetor e salvador e a representação da mulher como indefesa, passiva e responsável pelos cuidados maternos e domésticos.

3.3 A pequena sereia

O longa “A Pequena Sereia” foi lançado na década de 1980, momento que se destacavam as II e III Conferências Mundiais sobre a Mulher e, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 trazia maiores avanços sobre o direito da mulher e a igualdade de gêneros (GITAHY; MATOS, 2007).

A estória de Ariel se passa na Dinamarca. A sereia tem um grande interesse pelo mundo humano, e apesar das proibições impostas pelo seu pai, Ariel desafia a figura masculina para seguir seu destino, sendo diferente das princesas anteriores (OLIVEIRA, PIASSI, 2015).

Além disso, no filme, é reforçada a ideia de que a beleza é o principal recurso de uma mulher, quando uma das personagens canta que Ariel somente conquistará o homem se ela for caladinha, e que apesar de não ter mais a sua voz ela ainda terá seu belo rosto. Segundo Draeger (2015, *apud* MOTTA, 2019, p. 32) Ariel ao: “abrir mão de sua voz pode ser interpretado como abrir mão de um direito, do poder de se expressar.”. No final, o príncipe consegue salvar todos da vilã, reforçando a ideia do salvador. Ariel mostra ser uma princesa diferente, não aceita o que lhe é imposto, no entanto, em outros aspectos, não se diferencia tanto das princesas anteriores (OLIVEIRA, PIASSI, 2015).

3.4 Bela e a fera, pocahontas e mulan

Na década de 1990, a *Disney* lançou três princesas: Bela, Pocahontas e Mulan. Neste período, ocorre a Conferência Mundial de Direitos Humanos, em 1993, no qual discute-se acerca da violência contra a mulher, sendo o lema: “os direitos da mulher também são direitos humanos”. No Brasil, destaca-se o projeto de lei que que enquadra os crimes sexuais como crimes contra a pessoa (GITAHY; MATOS, 2007).

Bela e a Fera (1991) no interior da França no século XVII. Nessa época, assim como nas princesas anteriores, a mulher era retratada como um ser sem vontade própria (MACHADO *et al.*, 2018). No filme, é mostrado que o sonho de Bela de sair de sua aldeia só foi conquistado através do seu relacionamento com a Fera, o que reforça a ideia de o homem salvar a princesa. Além disso, Bela consegue quebrar a maldição da Fera através

de sua beleza, o que contribui para a concepção de que a beleza é o principal recurso de uma mulher, assim, segundo Towbin *et al* (2004, *apud* OLIVEIRA, PIASSI, 2015), a narrativa demonstra, de forma implícita, que na época era frequente tolerar o abuso e continuar amando um homem com comportamentos abusivos, com a esperança de que em determinado momento ele se tornaria um parceiro amoroso, como a Fera.

Em 1995, com o lançamento de Pocahontas, percebe-se algumas mudanças, a protagonista é corajosa, aventureira, com espírito livre e foi responsável por fazer com que a guerra entre as navegações e a tribo cessassem (OLIVEIRA, PIASSI, 2015). Apesar do conto trazer uma versão de mulher corajosa e aventureira, também traz uma versão estereotipada ao representá-la com roupas que cobrem pouco seu corpo (CHECHIN, 2014; OLIVEIRA, PIASSI, 2015).

Pocahontas rompe com a ideia de ser salva por um príncipe, pois ela salva a vida dos colonos, mostrando um final diferente dos filmes anteriores. Outro ponto diferente é o fato de não haver um casamento, pois Pocahontas decide ficar na tribo (LISITA, 2018; OLIVEIRA, PIASSI, 2015).

Já Mulan (1998) ocorre na China no século IV. No começo do filme, Mulan estuda como deve ser uma boa esposa: “calma e reservada, graciosa, educada, delicada, refinada, equilibrada, pontual!”, sendo afirmado que somente se casando com um homem Mulan traria honra para a sua família. E isso se confirma quando a casamenteira diz: “Você é uma desgraça! Pode parecer uma noiva, mas você nunca trará à sua família honra” (GARCIA; PEREIRA, 2018).

Ao decorrer do filme, Mulan se torna guerreira e capaz de realizar as mesmas ações que um homem. No entanto, apesar de Mulan ter conseguido salvar a China e o imperador, o conselheiro real fala “Ela é uma mulher, nunca será digna de nada” (GARCIA; PEREIRA, 2018). O filme trouxe uma visão diferente das outras princesas, não há um casamento no filme, ela usa sua inteligência para salvar a vida de todos, não se preocupando com a estética. No entanto, no final do filme se recusa a trabalhar para o imperador e volta para o seu ambiente doméstico, que segundo Coca, (2000 *apud* Oliveira, Piassi, 2015. P. 7) “a devoção das personagens femininas pelas suas famílias e pelos seus entes queridos é por vezes um revés na exigência por sua própria independência”.

3.5 A princesa e o sapo

“A Princesa e o Sapo” foi a primeira e única animação a trazer uma princesa negra. Se passa na década de 1920, um período de prosperidade do pós-guerra e do *American Way of Life*, com um marco do início do movimento feminista nos EUA e a Era do Jazz, caracterizado pelo clima de liberdade.

Tiana deseja abrir seu próprio restaurante e para realizar seu sonho, trabalha arduamente como garçonne e junta todo dinheiro que recebe. Aqui, alguns paradigmas

foram quebrados, diferente das princesas clássicas, Tiana tem uma razão de ser que não envolve casamento, mas um negócio próprio. Contudo, o casamento ainda aparece como ponto fundamental e a *Disney* tenta recuperar sua antiga fórmula nas animações (PACHÁ, 2014; A PRINCESA E O SAPO, 2009).

3.6 Enrolados

“Enrolados”, filme lançado em 2010, conta a estória de Rapunzel, uma garota trancada em uma torre por uma bruxa que precisa dos poderes mágicos de seus longos cabelos para manter-se jovem (ENROLADOS, 2010). Rapunzel perde sua posição de nobreza e é forçada a realizar trabalhos domésticos, assim como a maioria das outras princesas, porém, a diferença é que não se casa com um príncipe, mas com um homem comum, porém o casamento ainda é presente e importante para o desfecho, com a premissa que “viveram felizes para sempre”. Além disso, é notável o mesmo padrão de beleza de suas antecessoras, como magreza, cabelos impecáveis, juventude e delicadeza, apesar de defender-se sozinha em algumas situações (OLIVEIRA; PIASSI, 2015).

Alguns diferenciais desta obra em relação as demais são: Rapunzel demonstra certa dominância sobre o personagem masculino nos primeiros minutos da obra, ao contrário das princesas rebeldes que sempre tinham uma relação de repreensão ou de amor pelos personagens masculinos; ao final, a princesa é quem salva Eugene da morte, subvertendo a construção clássica do príncipe salvando a princesa (MACHIDA; MENDONÇA, 2020).

3.7 Valente, Frozen e Moana

Já na década de 2010, foram lançados mais três filmes: Valente, Frozen e Moana. Nesse período, mulheres eram mais valorizadas, conquistando cada vez mais sua independência, inclusive, com uma grande conquista para as mulheres no Brasil com a lei do Feminicídio em 2015 (BITTAR, 2020).

O filme Valente, lançado em 2012, inicia com uma relação complicada entre mãe e filha, que apresenta mais conflitos quando Merida é forçada a se casar e a partir disso o enredo se desenvolve. Pode-se perceber essa questão quando tem o torneio para ver quem se casará com a princesa. Merida, com sua personalidade forte e contra esse pensamento tradicional, decide participar da competição pela sua própria mão. Essa parte do filme é a que mais retrata a desconstrução que ainda se tem na nossa sociedade sobre o casamento e o seu idealismo (VALENTE, 2012; VITORELO; PELEGRINI, 2018).

Assim, quebra paradigmas em relação aos clássicos da *Disney*. Quando a Brenda criou a estória, queria que as meninas dessa época se identificassem com as características físicas de Merida e ainda evidenciar que, diferente das princesas clássicas, a princesa não precisa se casar e ficar dependente de um relacionamento amoroso para o final feliz (VITORELO; PELEGRINI, 2018).

Ao comparar, em Valente, a mãe da princesa age com bondade e amor verdadeiro

em relação a filha, já nas princesas clássicas, como a Branca de Neve, o papel de mãe é atribuído à madrasta, que se torna a vilã da história e tenta prejudicar de todas as formas a princesa (VITORELO; PELEGRINI, 2018).

Já *Frozen*, lançado em 2013, foi o primeiro a apresentar duas protagonistas femininas com um vínculo forte, diferente dos clássicos onde as mulheres disputavam pelo príncipe, como acontece com Cinderela e suas irmãs. No final, Anna tenta salvar Elsa e fica totalmente congelada, Elsa então a abraça e começa a chorar. Anna é salva pelas lágrimas da irmã que acaba por derreter o gelo. Esse foi o primeiro filme a trazer a ideia de que uma princesa pode ser salva pelo amor de outra mulher, pois um amor de irmã continua sendo um amor verdadeiro (FROZEN – UMA AVENTURA CONGELANTE, 2013; SOBRAL; BERALDO, 2015; CASTRO; CHAMPANGNATTE, 2016).

O filme apresenta uma premissa feminista de colocar a irmã antes do interesse amoroso, quebrando o padrão *Disney* de colocar o homem em evidência e um padrão de feminilidade, onde as princesas são perfeitas e idealizadas (SOBRAL; BERALDO, 2015).

Não é apresentado um interesse romântico a Elsa, pois a trama gira em questão da própria aceitação, principalmente por causa do seu dom com o gelo e a neve. Para ela, esse é o seu final feliz, a autoaceitação e autocontrole. Ao trazer Elsa para a realidade, é fácil de se identificar. O problema que o filme traz, de autoaceitação sobre os poderes dela, pode-se relacionar com a falta de autoestima das mulheres por conta do corpo padrão exposto na mídia (CASTRO; CHAMPANGNATTE, 2016).

A partir de 2012, pode-se observar a evolução da *Disney* em relação aos papéis das princesas contemporâneas. Em *Moana*, lançado em 2016, há uma quebra de padrão físico muito grande da princesa, que tem pele morena, cabelo crespo e estatura baixa. Essas características físicas fogem bastante do padrão de princesa tradicionais altas, magras, com cabelo liso, rosto fino e brancas (MOANA – UM MAR DE AVENTURAS, 2016).

A personagem desse desenho faz com que muitas meninas consigam se identificar com uma princesa da *Disney*, com características mais parecidas com a realidade. A fuga desse tão estipulado padrão, faz com que as crianças se sintam parte de algo e comecem a se aceitar fisicamente e não tentem mudar isso para se encaixar em um modelo (GRANGEIRO; ALCÂNTARA; NEPOMUCENO, 2019).

Como nas outras princesas dessa década, em *Moana* não é imposto um par romântico, apesar de ter a presença de Maui e outros personagens masculinos. A personalidade da protagonista é bem independente e determinada ao fazer o que julga correto para seu povo, também tende pensar por si mesma, fazer as próprias escolhas, lidar com elas e tomar a iniciativa. Mais uma história onde a princesa não precisa de um príncipe encantado para conseguir seu final feliz. Mesmo quando ela pede ajuda de Maui, ela propõe trabalho em equipe, os dois no mesmo nível (MOANA – UM MAR DE AVENTURAS, 2016; GRANGEIRO; ALCÂNTARA; NEPOMUCENO, 2019).

3.8 Raya e o último dragão

Raya e o Último Dragão é uma produção da categoria de filmes de princesas da Disney lançada em março de 2021 ambientada no sudeste asiático, co-produzida por Osnat Shurer e co-roteirizada por Adele Lim, ambas mulheres, apresentando uma maior participação das mulheres nas produções (WALT DISNEY STUDIOS BR, 2021). Atualmente, no sudeste asiático, mulheres são sujeitas à submissão, por exemplo, no Timor-Leste, os maridos decidem quantos filhos o casal terá e o padrão esperado é que ela aceite tal decisão (HENRIQUES, 2013). Pode ser visto em um contexto ainda atual, mulheres que, mesmo com o trabalho externo ao lar, ainda são responsabilizadas pelo bom andamento doméstico e pelo bem-estar de seus próximos (OLIVEIRA; PIASSI, 2015).

A trama apresenta Raya como uma heroína, sendo Namaari e sua mãe apresentadas como inimigas. Em comparação às princesas clássicas, Raya não é apresentada fazendo trabalhos domésticos, ao contrário de alguns personagens masculinos, além disso, não são citados casamento e relacionamento romântico, as personagens femininas principais não usam vestido, a beleza não é destacada como um aspecto importante. Vale ressaltar a diversificação de gêneros dos personagens, o aumento na quantidade de mulheres com falas e a importância disso para a igualdade entre os gêneros e protagonismo da mulher, mesmo que algumas personagens, como Sisú, ainda representem a ingenuidade (RAYA E O ÚLTIMO DRAGÃO, 2021).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mídia, entre seus vários papéis, reproduz e produz cultura, possui uma certa centralidade no cotidiano brasileiro, com representações fortes e significativas, que influenciam papéis sociais, valores, comportamentos e mesmo a subjetividade dos indivíduos. O objetivo deste estudo de analisar a representação social e identificar valores e papéis atribuídos as mulheres em contos de fadas da *Walt Disney* foi alcançado. Se, no início dos contos, a representação social estava marcada pela submissão, fragilidade, beleza e aos papéis sociais de esposa e mãe, ao longo dos anos, identifica-se alterações, retratando uma mulher menos estereotipada e que desloca seu “final feliz” da condição de ser salva por um homem para busca de seu autoconhecimento e auto realização, a mídia então retrata e reescreve a cultura do feminino.

REFERÊNCIAS

A BELA ADORMECIDA. Direção: Clyde Geronimi. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1959. (77 min). Disponível em: <<https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/a-bela-adormecida/1rc2EavpNV7U>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

A PRINCESA E O SAPO. Direção: Ron Clements, John Musker. Produção: Peter Del Vecho, John Lasseter. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2009. (98 min). Disponível em: <<https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/a-princesa-e-o-sapo/7TPAcC8QPgm>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BASTIDORES – Raya e o último dragão – estreia. Walt Disney Studios BR. 29 mar. 2021. (2m30s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VWG3jP9CU4w>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BASTOS, Marina. **Contos de fadas:** Entenda suas características. São Paulo. 2014. Disponível em: <<https://marinabastos.com.br/contos-fada/>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BEZERRA, Maria Geisiane; CELSO de Miranda, Ana Paula; COUTINHO Pepece, Olga Maria. **A influência das Princesas na Construção da Imagem do Feminino:** Branca de Neve, sua Estória Original, suas Representações nos Filmes da Disney e no Cinema Contemporâneo. Revista ADM. MADE, v. 24, n. 2, p. 40-52, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Olga-Pepece/publication/346727301_A_Influencia_das_Princesas_na_Construcao_da_Imagem_do_Feminino_Branca_de_Neve_sua_Estoria_Original_suas_Representacoes_nos_Filmes_da_Disney_e_no_Cinema_Contemporaneo_The_Influence_Of_The_Princesses_In/links/5f92851c00f85f0b56/A-Influencia-das-Princesas-na-Construcao-da-Imagem-do-Feminino-Branca-de-Neve-sua-Estoria-Original-suas-Representacoes-nos-Filmes-da-Disney-e-no-Cinema-Contemporaneo-The-Influence-Of-The-Princesses.pdf. Acesso em: 09 abr. 2021

BITTAR, Paula. A lei do feminicídio faz 5 anos. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/643729-lei-do-femicidio-faz-cinco-anos/>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES. Direção: David Hand. Produção: Walt Disney. Walt Disney Productions, 1937. (83 min). Disponível em: <<https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/branca-de-neve-e-os-sete-anoes/7X592hrsOB4X>>. Acesso em: 04 abr. 2021.

CASTRO, Lidiane Nunes de; CHAMPANGNATTE, Dostoiowski Mariatt de Oliveira. Feminismo e conto de fadas: uma análise do filme frozen. Rio de Janeiro: **Revista Philologus**, 2016, p. 512-522. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO22/64supl/036.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2021

CHECHIN, Michelle Brugnera Cruz. **O que se aprende com as princesas da Disney?**. Porto Alegre. 2014, v. 16 n. 29. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2014n29p131>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

CINDERELA. Direção: Wilfred Jackson; Hamilton Luske; Clyde Geronimi. Produção: Walt Disney. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 1950. (76 min). Disponível em: <<https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/cinderela/VJPw3bEy9iHj>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

COSME, Ana Luisa Feijó. **Era uma vez... Branca de Neve e a representação feminina no conto clássico e no filme espelho, espelho meu.** 2016. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Disponível em: <<http://www.repositorio.furg.br/handle/1/6269>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

COSME, Ana Luisa Feijó. **Fadas, bruxas, príncipes e princesas: as representações sociais nos contos de fadas clássicos e suas adaptações cinematográficas.** 2020. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/9207>> Acesso em: 09 abr. 2021

ENROLADOS. Direção: Nathan Greno, Byron Howard. Produção: Roy Conli. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2010. (100 min). Disponível em: <<https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/enrolados/3V3ALy4SHStq>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

ERBLAND, Kate. **'Brave' oscar winner brenda chapman teases a possible return to animation.** Indiewire, 2020. Disponível em: <<https://www.indiewire.com/2020/11/brenda-chapman-return-animation-1234598677/>>. Acesso em: 20 abril 2021.

FERREIRA, Adriana Barradas Duarte. Cinema como fonte histórica: possibilidades de uma nova história. **Revista Livre De Cinema, uma leitura digital sem medida**, v. 1, n. 3, p. 20-33, 2014. Disponível em: <<http://relici.org.br/index.php/relici/article/view/15>> Acesso em: 09 abr. 2021

FROZEN – uma aventura congelante. Direção: Chris Buck, Jennifer Lee. Produção: Peter Del Vecho e John Lasseter. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2013. (108 min). Disponível em: <<https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/frozen/4uKGzAJi3ROz>>. Acesso em: 9 abr. 2021.

GARCIA, Rafael Marques; PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. **Resenha do filme Mulan (2013):** problemáticas de gênero. Rio de Janeiro. 2018. v. 30 n. 54. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n5_4p342>. Acesso em: 08 abr. 2021.

GITAHLY, Raquel Rosan Chrisitno; MATOS, Maureen Lessa. **A evolução dos direitos da mulher.** Colloquium Humanarum. v. 4, n.1, Jun. 2007, p. 74-90. Disponível em: <<http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/223>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

GRANGEIRO, Glaucenilda da Silva; ALCÂNTARA, Beatriz Borges Azevedo de; NEPOMUCENO, Margarete Almeida. **Das clássicas às contemporâneas: Moana e um novo paradigma de princesas Disney.** São Luiz: Intercom, 2019. Disponível em: <<https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2019/resumos/R67-1399-1.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

HENRIQUES, Isabel Margarida Dos Santos. **Crescimento demográfico e desenvolvimento econômico em Timor-Leste.** Tese (Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional) - Lisboa School of Economics & Management - Universidade de Lisboa. 2013. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/6219>>. Acesso em: 01 jan. 2021.

LISITA, Ana Carolina Rocha. **Quando crescer quero ser princesa: um estudo de representações fílmicas de gênero feminino sob a perspectiva da educação da cultura visual.** 2018. 156 f., il. Brasília: Dissertação (Mestrado em Arte)—Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/34835>>. Acesso em: 31 mar. 2021.

MACHADO, Denise Lenise *et al.* O trabalho da mulher do campo a partir da perspectiva da educação ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, n. 1, p. 128–138, 2018. Disponível em:<<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8568>>. Acesso em: 9 abr. 2021.

MACHIDA, A. N.; MAGNO CAMARGOS MENDONÇA, C. **A construção das princesas Disney:** uma análise das performances, narrativas e identidades femininas. Tropos: comunicação, sociedade e cultura, [S.l.], v. 9, n. 2, 2020. Disponível em: <revistas.ufac.br/index.php/tropos/article/view/3850>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MARQUES, Verônica Soares. **A mulher emoldurada:** o conto Branca de Neve entre o idealismo romântico e a representação feminina. 2021. Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas. Disponível em: <<https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/60510>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

MITTANCK, Vanuza Alves. **As mulheres de 1950: seu comportamento e suas atitudes**. Florianópolis: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 e 13th Women's Worlds Congress, 2017. Disponível em: <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499470616_ARQUIVO_ASMULHERESDE1950seucomportamentoesusasatitudes.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MOANA - Um mar de aventuras. Direção: John Musker e Ron Clements. Produção: Osnat Shurer, John Lasseter. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2016. (113 min). Disponível em: <<https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/moana/70GoJHflgHH9>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MOTTA, Nicolí Francine da. **Eu quero ser uma princesa!** um olhar sobre a construção da representatividade feminina nas infâncias a partir dos filmes da disney. Sorocaba. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13118>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

OLIVIERA, Tuany de Menezes; PIASSI, Luis Paulo de Carvalho. **Princesas disney**: a representação da mulher nos filmes de animação. 2015. Universidade de São Paulo, São Paulo. Acesso em: 08 abr. 2021.

PACHÁ, Paulo. **Ah papai!** não viva no passado! **esse é o século XIV**: o que as princesas disney têm a nos ensinar sobre historicidade?. 2013. Disponível em: <<https://capitalismoemdesencanto.wordpress.com/2013/08/26/ah-papai-nao-viva-no-passado-esse-e-o-seculo-xiv-o-que-as-princesas-disney-tem-a-nos-ensinar-sobre-historicidade/>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

RAYA E O ÚLTIMO DRAGÃO. Direção: Don Hall e Carlos López Estrada. Produção: Osnat Shurer e Peter Del Vecho. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2021. (117 min.). Disponível em: <<https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/raya-e-o-ultimo-dragao/4tZwjDDAIRHK>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

RESSURREIÇÃO, Juliana Boeira da. **A importância dos contos de fadas no desenvolvimento da imaginação**. Osório. 2017. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2010/pdf/a_importancia_dos_contos_de_fadas_no_desenvolvimento_da_imaginacao.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA, Ivaneide Vieira da. **Complexo de cinderela**: a imagem da mulher no conto de perrault. Revista de Comunicação e Cultura no Semiárido, Salvador, v. 4, n.1. Jan. 2017. Disponível em:<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/article/view/3104>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SOBRAL, Jacqueline; BERALDO, Beatriz. **Princesa congelada?** uma leitura feminista de frozen – uma aventura congelante. Vozes e diálogo. Itajaí, 2015, v.14, n.12. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/Princesa-congelada-Uma-leitura-feminista-d-e-Frozen-Sobral-Beraldo/5184350991f8139342152f2cb33057910121e6f0#citing-papers>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

VALENTE. Direção: Mark Andrews, Brenda Chapman, Steve Purcell. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, Pixar Animation Studios, 2012. (93 min). Disponível em: <<https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/valente/ovUp92sPbaSW>>. Acesso em: 9 abr. 2021.

VITORELO, Raquel; PELEGRINI, Christian. **Valente**: a desconstrução dos estereótipos femininos em uma princesa Disney. Revista entreideias, Salvador, 2018, v. 7, n. 1, p.135-152. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/21480>>. Acesso em: 09 abril 2021.

CAPÍTULO 3

EXPERIÊNCIAS ADVERSAS NA INFÂNCIA: AS IMPLICAÇÕES DA VIOLÊNCIA INFANTIL DURANTE A VIDA ADULTA

Data de aceite: 01/02/2022

Thais Cristina Gregório Contin

Discente do curso de Psicologia da Faculdade Barretos
Barretos- SP

Daniel Massayuki Ikuma

Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo, psicólogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, docente na Faculdade Barretos e orientador do artigo científico.
Barretos- SP

RESUMO: A violência infantil é um fato recorrente, não só no Brasil, mas no mundo, sendo em sua maioria promovida dentro do ambiente familiar, deixando as crianças desprotegidas em seu próprio lar. Ser vítima de violência ainda na infância pode ocasionar inúmeras consequências na vida adulta. A presente pesquisa busca compreender quais os tipos de violência que ocorrem com mais frequência e as implicações que podem resultar a longo prazo. Para melhor compreensão sobre a temática, utilizou-se como método investigativo uma revisão na literatura científica de cunho qualitativo. Os dados obtidos por meio dos artigos analisados demonstram certa similaridade em seus resultados, evidenciando assim, que a violência sofrida ainda na infância acarreta imensuráveis traumas, afetando principalmente as relações interpessoais e familiares, além de danos na saúde física e mental dos indivíduos abusados. Portanto, viver em um

ambiente disfuncional pode trazer consequências negativas de sofrimento, deixando aos sujeitos um vazio afetivo.

PALAVRAS-CHAVE: violência infantil; abuso infantil; vida adulta.

ADVERSE CHILDHOOD EXPERIENCES: THE IMPLICATIONS OF VIOLENCE AGAINST CHILDREN IN ADULTHOOD

ABSTRACT: Violence against children has become a recurring factor, not only in Brazil, but in the whole world. Most of the times happening inside the family environment, leaving children unprotected in their own home. Being a victim of violence as a child leaves countless consequences that continue into adulthood. This research seeks to understand which types of violence occurs most frequently and its implications in the long term. Thus, as an investigative method was used a review of qualitative literature. The data obtained through the analyzed articles demonstrate a certain similarity in their results, thus showing that violence suffered in childhood causes immeasurable trauma, mainly affecting interpersonal and family relationships, in addition to damage to the physical and mental health of abused individuals. Therefore, living in a dysfunctional environment can bring negative consequences and suffering, leaving the person with an emotional emptiness.

KEYWORDS: Violence against children; child abuse; adult life.

INTRODUÇÃO

O termo Experiências Adversas na Infância (EAI) refere-se a eventos potencialmente traumáticos relacionados a qualquer tipo de abuso e outras experiências que sejam prejudiciais ao desenvolvimento de um indivíduo, podendo ocasionar implicações negativas e duradouras em sua saúde e bem-estar (BOULLIER; BLAIR, 2018). A Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência como:

Uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG *et al.*, 2002, p. 5).

Para Silva (2002) a violência pode ocorrer por meio das relações sociais e interpessoais, envolvendo sempre as relações de poder. A autora revela que o fenômeno não constitui a essência do indivíduo e afirma que se encontra enraizado na cultura, naturalizado aos olhos do senso comum. Desse modo, tornou-se legítimo o fato de um indivíduo mais forte exercer dominação e poder sobre o mais fraco, fenômeno ao qual Faleiros (1995 *apud* SILVA, 2002) intitula de “Fabricação da Obediência”. Han (2017) reitera que a violência impede a vítima de agir em concordância com sua vontade, tornando-a um ser obediente à mercê do agente de poder.

O abuso infantil é considerado um problema de saúde pública a nível mundial, visto que, marca a vida do indivíduo drasticamente, produzindo ainda, sequelas que perduram para além da infância. Esse tipo de violência é classificado pela OMS como:

A violência que ocorre em crianças e adolescentes, seja ela de natureza física, sexual, emocional/psicológica ou de negligência, resultando em um dano à saúde, ao desenvolvimento, sobrevivência e dignidade do indivíduo. Aproximadamente 3 de 4 crianças com idade entre 2 e 4 anos sofrem constantemente com castigos físicos ou violência psicológica por seus pais ou responsáveis, neste contexto, deve-se levar em consideração que os maus tratos causam estresse e prejudicam o desenvolvimento inicial do cérebro e na vida adulta podem sofrer com problemas de saúde física e mental (OMS, 2020, tradução nossa).

A violência física é caracterizada por todo ato que tenha intenção de provocar dor física em uma criança, seja ele um tapa, espancamento, beliscões, chutes, queimaduras ou qualquer ação que a coloque em risco de morte. A negligência ocorre quando se omite da criança os cuidados básicos para seu desenvolvimento, como má alimentação, privação de alimentos, ambiente inadequado para se viver, falta de vestimentas adequadas e o abandono -categoria com o maior índice de denúncias no país - que em situações severas pode levar a criança a óbito (AZEVEDO; GUERRA, 2003; BRASIL, 2010). Violência psicológica ou emocional refere-se a qualquer ação depreciativa que gere sofrimento

emocional na criança, prejudicando sua autoestima, desenvolvimento e autoaceitação, sendo característico dessa categoria a rejeição, discriminação, desrespeito, agressão verbal, superproteção, manipulação, etc. É denominado abuso sexual infantil os atos sexuais que buscam satisfazer desejos de adultos, não sendo necessário a consumação em si, mas o toque inapropriado, a intenção de devassar e explorar a criança (CEARÁ, 2020).

Esses eventos traumáticos ainda na infância possuem ligação direta com possíveis psicopatologias em adultos como déficit de atenção (TDAH), transtornos da personalidade, depressão, ansiedade, além de provocar um impacto significativo na cognição, nos sentimentos e sociabilidade. Ser exposto a traumas, como o abuso e a negligência logo na primeira infância pode gerar efeitos negativos nas relações interpessoais, principalmente no estilo de apego quando o agressor faz parte do círculo nuclear do indivíduo. Quando se vivencia sentimentos de rejeição e insegurança pode-se ocasionar na criança alterações em sua percepção de si mesma, do mundo e na confiança para com os outros (DYE, 2018).

As experiências estressantes vivenciadas nos primeiros anos de vida podem resultar em doenças crônicas, como a obesidade, diabetes e hipertensão. Além disso, as vítimas de violência têm maior probabilidade de desenvolver comportamentos de risco como o abuso de álcool e outras drogas, automutilação, transtornos alimentares e tentativas de suicídio (DYE, 2018).

A violência intrafamiliar infantil não é um fenômeno contemporâneo, pois desde a antiguidade há relatos de maus-tratos, negligência e abuso sexual. Os atos violentos ainda são utilizados como forma de punição, justificados pela necessidade de disciplina e obediência perante as figuras de poder, no caso, pais e/ou responsáveis. Ainda que existam documentos antigos que demonstrem o interesse da sociedade em extinguir os castigos e maus-tratos, somente em 1880, com textos publicados por Tardieu, que a violência passou a ser associada com a saúde e o bem-estar infantil (MINAYO, 2006).

Já na década de 1960, médicos e outros profissionais da saúde notaram o número elevado de casos de agressão em crianças e seus efeitos negativos para o crescimento e ao desenvolvimento. Levado pela temática, o pediatra Kempe e outros desenvolveram, em 1962, a expressão “síndrome do bebê espancado”. A partir disso, profissionais da saúde de diversos países começaram a diagnosticar e reconhecer os atos de violência infantil como um problema de saúde (MINAYO, 2006; NJAINE; ASSIS; CONSTANTINO, 2013).

No Brasil, o assunto ganhou notoriedade com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, por meio da lei Nº 8.069, que visa garantir através dos meios legais a qualidade de vida e proteger a dignidade das crianças e dos adolescentes. Conforme descrito no Art. 5º da mesma lei:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus

Após a implementação do ECA, outros dispositivos foram criados para assegurar que essas medidas protetivas estejam sendo exercidas para minimizar e extinguir tais atos e suas consequências dolorosas. Todavia, nota-se que, apesar de todas as leis e recursos disponíveis, o abuso ainda ocorre em grande escala, provando ser necessário intensificar o combate à violência infantil.

O abuso, além de causar na criança dor e sofrimento, a priva de se desenvolver adequadamente provocando uma ruptura em sua infância, deixando marcas em sua vida para sempre. O combate à violência carece de medidas de prevenção e proteção da sociedade como um todo, dado ao caráter vulnerável das crianças. Por isso é de extrema importância compreender os aspectos da violência infantil e suas possíveis consequências por meio de uma revisão na literatura científica, visando identificar os tipos de violência mais frequentes, suas implicações a longo prazo e evidenciar à população a complexidade da temática e como ela pode afetar negativamente a vida do indivíduo por toda sua existência.

MÉTODO

Como método de pesquisa, escolheu-se a revisão bibliográfica. Integra-se nesta categoria toda bibliografia publicada, seja ela de forma impressa ou eletrônica como em jornais, revistas, livros, periódicos científicos, monografias, ou por meio dos veículos de comunicação como programas de rádio, televisão, filmes etc. Mediante ao estudo, o pesquisador analisa o conteúdo por meio de perspectivas e abordagens diferentes das utilizadas anteriormente, proporcionando novas ideias e conclusões (MARCONI; LAKATOS, 2021).

Para uma maior compreensão da temática abordada, utilizou-se a pesquisa bibliográfica sistemática de caráter qualitativo nas plataformas Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) com os seguintes descritores; “violência infantil”, “abuso infantil”, “trauma e infância” e “vida adulta”.

A revisão sistemática tem na literatura sua fonte de dados e, por meio de uma síntese de evidências, analisa criteriosamente os estudos mais relevantes sobre determinado assunto (BRASIL, 2012). Sampaio e Mancini (2007) descrevem o processo de uma revisão sistemática da seguinte forma: a) Formular a pergunta científica, especificando o contexto de interesse; b) Estabelecer a base de dados que será consultada e os descritores a serem utilizados; c) Determinar os critérios de seleção dos artigos; d) Conduzir busca nas bases de dados escolhidas com base nos critérios definidos e definir a seleção inicial de artigos; e) Empregar os critérios na seleção dos artigos e justificar as possíveis exclusões; f) Analisar e avaliar criticamente os estudos incluídos na revisão; g) Preparar um resumo crítico, sintetizando as informações dos artigos utilizados na revisão; h) Apontar uma conclusão, esclarecendo a evidência sobre os efeitos da intervenção.

A análise da pesquisa ocorreu em três idiomas, sendo eles: Português, Inglês e Espanhol, com trabalhos publicados entre 2016 e 2021. Por meio de uma pesquisa realizada entre os dias 12 e 13 de agosto, foram encontrados 57 artigos. Após a exclusão das duplicatas fez-se a leitura de 28 trabalhos onde 8 foram excluídos por não abordarem a temática estudada, restando assim 20 artigos a serem analisados.

Para melhor compreender a temática, os trabalhos deveriam responder três perguntas: a) o(s) tipo(s) de violência sofridos; b) o gênero das vítimas; c) as implicações na vida adulta. Com isso, 13 artigos foram excluídos por não responder as perguntas citadas acima, restando assim 7 artigos a serem discutidos na pesquisa.

Conforme o fluxograma abaixo:

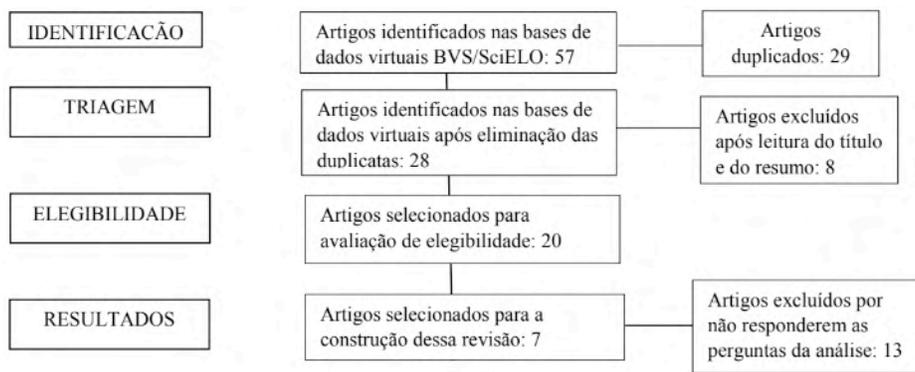


Figura 1 - Fluxograma.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos dados coletados e analisados pôde-se observar que o fenômeno da violência infantil ocorre principalmente dentro do ambiente familiar. Os artigos selecionados retratam as possíveis implicações na vida adulta causadas por estes eventos traumáticos.

| Nº | Autores/País | Ano | Título | Objetivo |
|----|-------------------------------------|------|--|--|
| 1 | Suárez; Gallardo (México) | 2020 | <i>Impacto en la parentalidad en hombres abusados en su infancia.</i> | O artigo analisa a forma como homens abusados lidam com a sua parentalidade. |
| 2 | Schmidt <i>et al.</i> (Brasil) | 2020 | Associação entre traumas na infância e a representação de apego parental na vida adulta. | Este artigo busca compreender a associação dos traumas na infância e as representações de apego na vida adulta. |
| 3 | Tedgård; Råstam; Wirtberg. (Suécia) | 2018 | <i>Struggling with one's own parenting after an upbringing with substance abusing parents.</i> | O objetivo deste estudo é identificar os desafios enfrentados por filhos de pais viciados em substâncias em sua parentalidade. |

| | | | | |
|---|------------------------------------|------|--|--|
| 4 | López <i>et al.</i> (Catalunha) | 2017 | <i>Impacto del abuso sexual durante la infancia-adolescencia en las relaciones sexuales y afectivas de mujeres adultas.</i> | Nesta pesquisa busca-se compreender o impacto do abuso sexual infantil nas relações sexuais e afetivas de mulheres adultas. |
| 5 | Lira <i>et al.</i> (Brasil) | 2017 | <i>Abuso sexual na infância e suas repercussões na vida adulta.</i> | Este estudo visa compreender as repercussões do abuso sexual sofrido na infância em mulheres que frequentavam um centro de referência da mulher. |
| 6 | Vitriol <i>et al.</i> (Chile) | 2017 | <i>Depresión adulta y experiencias infantiles adversas: evidencia de un subtipo depresivo complejo en consultantes de la atención primaria en Chile.</i> | A pesquisa busca determinar as variantes da depressão encontradas em adultos que vivenciaram experiências adversas na infância. |
| 7 | Teixeira <i>et al.</i> (Brasil) | 2017 | <i>An exploration of addiction in adults experiencing early-life stress: a metanalysis.</i> | O artigo investiga por meio de uma metassíntese a correlação entre o estresse vivenciado nos primeiros anos com o vício em adultos. |

Quadro 1 - Artigos selecionados para a revisão bibliográfica.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Os estudos analisados *a priori* possuem similaridade em seus resultados, evidenciando os efeitos negativos na maneira como os indivíduos criam seus filhos, na saúde mental e física e nos comportamentos de pessoas que sofreram algum abuso. Sendo assim, os trabalhos foram agrupados em três categorias; A parentalidade em indivíduos vítimas de violência infantil; Efeitos do abuso sexual infantil na vida adulta e Violência infantil, transtornos psíquicos e comportamentos de risco.

A parentalidade em indivíduos vítimas de violência infantil

As vivências da infância sejam elas positivas ou negativas, constroem o modelo de relação e interação entre o indivíduo e as demais pessoas fora do seu ambiente nuclear, formando assim novos vínculos e ocasionalmente a construção de sua família. Portanto os modelos de criação dos pais sugerem a maneira como os filhos lidarão com a parentalidade. Ainsworth (1985) reitera isso em seu estudo afirmando que os estilos de apego dos indivíduos são altamente influenciados pela forma como os pais ou cuidadores os criam.

Para Bowlby (2006), um relacionamento seguro e amoroso permite a criança a desenvolver-se psicologicamente, explorando o ambiente ao seu redor - o que mais tarde a auxiliará na elaboração de sua sociabilidade e curiosidade. Já o rompimento desse laço afetivo provoca malefícios irreversíveis em sua personalidade, reduzindo os comportamentos de exploração e danificando suas relações interpessoais. Winnicott (1956/1982), por outro lado, traz o conceito da mãe suficientemente boa. Essa mãe propicia um ambiente facilitador para que o filho se desenvolva cognitiva e afetivamente, amparando suas necessidades fisiológicas e sucessivamente as necessidades de seu ego, enquanto a

ausência dessa figura leva a uma ruptura na continuidade do ser da criança, prejudicando assim o seu desenvolvimento (TELLES; SEI; ARUDA, 2010; VIEIRA, 2020; AINSWORTH; BOWLBY, 1991 *apud* SOUZA *et al.*, 2020).

Em um estudo feito no México por Suárez e Gallardo (2020), analisou-se a maneira como homens abusados na infância lidam com a sua parentalidade. Foram entrevistados seis participantes com idades entre 26 e 38 anos que relataram sofrer casos de negligência, abuso sexual e violência física por um ou ambos os pais. As autoras identificaram nos participantes consequências dos traumas infantis na vida adulta como incapacidade parental, emoções e vínculos inseguros, falta de flexibilidade e adaptação com as necessidades de desenvolvimento dos filhos, excesso de cuidados e falta de limites na criação, além de dificuldades em expressar sua sexualidade, dor emocional perante a falta de afeto dos pais, indiferença ou falta de apego com os filhos e medo intenso de violentá-los.

Schmidt *et al.* (2020) demonstraram por meio de um estudo realizado com pacientes que faziam atendimentos de psicoterapia psicodinâmica que os traumas sofridos na infância estão relacionados a sua representação de apego parental na vida adulta. Fizeram parte da pesquisa 180 indivíduos, a maioria sendo do sexo feminino (67%) com uma média de idade de 32 anos. Foram identificados diversos tipos de violência, como negligência, abuso emocional e abuso sexual. De todos os pacientes apenas 5% relataram não ter vivenciado nenhum tipo de trauma na infância. Em relação ao estilo de apego, predominou-se, tanto pelo lado materno quanto paterno, o controle sem afeto, sendo observado pelos autores que conviver com mães autoritárias pode resultar em um detrimento do desenvolvimento emocional. Já por parte do pai, a dominação está associada a diversos traumas. Por meio dos dados obtidos, constatou-se que o abandono e o trauma podem resultar em implicações negativas no desenvolvimento afetivo e intelectual da criança e por consequência em sua vida adulta.

Buscando identificar os desafios enfrentados na parentalidade de adultos que cresceram com pais que abusavam de substâncias químicas, Tedgård, Råstam e Wirtberg (2018) formularam uma pesquisa na forma de uma entrevista que tinha como foco a criação dos indivíduos e um questionário com um desenho transversal medindo o seu atual estilo de apego. Participaram do estudo 19 pessoas, sendo; 13 mulheres e 6 homens que relataram casos de negligência e abuso emocional constantes pareados com o suporte inadequado da comunidade em que estavam inseridos quando crianças. Os resultados mostraram que a maneira como os participantes foram criados, na maioria numa relação de apego inseguro, influenciou drasticamente seu estilo de criação para com os filhos, além de demonstrarem altos níveis de estresse parental por desejarem ser indubitavelmente diferente de seus genitores.

Portanto, averiguou-se que a parentalidade das vítimas de violência infantil pode ser prejudicada visto que o modelo familiar não proporcionou um ambiente seguro para o seu desenvolvimento. Sendo assim, observou-se que o a criação dos participantes

das pesquisas influenciou negativamente a maneira como estes são pais, ocasionando incapacidade e estresse parental, vínculo inseguro, indiferença ou excesso de cuidados com os filhos. Além disso, nota-se que em diversos participantes existe medo constante de reproduzir as ações violentas de seus genitores.

Efeitos do abuso sexual infantil na vida adulta

Embora a violência sexual ocorra sem discriminação de gêneros, é relatado em diversos estudos que o sexo feminino se encontra mais propenso a sofrer esse tipo de agressão, principalmente dentro do ambiente familiar (GAVA; SILVA; DELL'AGLIO, 2013). Em uma metanálise promovida por Stoltenborgh *et al.* (2011), constatou-se que as mulheres reportaram os casos de abuso com uma frequência maior do que os homens. Os autores atribuíram esse dado ao fato de que supostamente há uma maior ocorrência em meninas, ou que os meninos possuem uma atitude mais relutante em denunciar, visto que a sociedade enxerga o gênero masculino mais como um agressor do que uma possível vítima, provocando nos indivíduos sentimentos de fraqueza e fracasso, ou ainda que ambas as hipóteses possam ter correlação.

Ter sofrido abuso sexual infantil ocasiona danos imensuráveis em todos os aspectos da vida dos indivíduos, prejudicando principalmente a saúde mental, aumentando o risco de sofrer transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), podendo levar ao abuso de substâncias, baixa autoestima, satisfação de vida reduzida, dissociação, pensamentos suicidas, tentativas de suicídio, e depressão. Identificou-se também questões ligadas ao funcionamento psicosssexual, apresentando disfunção ou compulsão sexual, comportamento sexual de risco e menor satisfação sexual. (EASTON *et al.*, 2011; FERGUSSON; MCLEOD; HORWOOD, 2013; KAYE-TZADOK; DAVIDSON-ARAD, 2017).

López *et al.* (2017) visaram compreender o impacto do abuso sexual infantil nas relações sexuais e afetivas de mulheres adultas. A pesquisa foi feita em forma de um questionário estruturado, autoadministrado e anônimo com 1013 participantes, em sua maioria entre 30 e 49 anos de idade, atendidas pelo Programa de Atenção à Saúde Sexual e Reprodutiva na cidade da Catalunha. Os resultados demonstraram que as disfunções sexuais ocorreram com mais frequência nas mulheres vítimas de abuso sexual e que a percepção da satisfação sexual delas era reduzida. Nas situações em que houve penetração ou tentativas de penetração, observou-se maior dificuldade de excitação e alto nível de rejeição. Evidenciou-se também que mulheres que sofreram abuso sexual infantil mostraram menos confiança e mais dificuldades de comunicação com seus parceiros.

A pesquisa de Lira *et al.* (2017) investigou as repercussões do abuso sexual infantil na vida adulta. O estudo de caráter qualitativo e com entrevistas não estruturadas foi feito com nove mulheres entre 18 e 53 anos que frequentavam um Centro de Referência da Mulher (CRAM) no estado de Pernambuco. Foram identificadas alterações emocionais como baixa

autoestima, ideação e tentativas de suicídio, tentativas de homicídio e comportamento autodestrutivo. Além disso, o abuso vivenciado na infância interferiu nas relações afetivas das participantes que relataram implicações como comportamento sexual inadequado para a idade, dificuldades em encontrar sua identidade sexual ou em se relacionar com pessoas do sexo oposto e atingir prazer sexual.

Pode-se constatar que ambos os estudos analisados foram feitos com mulheres, fator que Stoltenborgh *et al.* (2011) ressaltam a possibilidade de que a violência sexual ocorra em mais pessoas do gênero feminino ou que devido a estigma de que homens não se encaixem como vítimas faça com que eles não denunciem. Além, disso verificou-se que o abuso sexual pode prejudicar os indivíduos em diversas esferas, como a saúde mental, as relações interpessoais e a sexualidade.

Portanto, as pesquisas proporcionaram uma reflexão acerca das possíveis consequências da violência sexual infantil na vida adulta. Ademais, observou-se que o estereótipo cultural que circunda a masculinidade pode contribuir ainda mais para a impunidade dos agressores, visto que, na maioria dos casos estes também são do sexo masculino, fazendo que os casos não sejam levados até a justiça por medo de ofensas homofóbicas. Por não ser relatado com a mesma frequência que o abuso de meninas, é um fenômeno pouco analisado e com baixa repercussão midiática. Diante disso, compreende-se que estudos sejam feitos investigando a temática com foco na perspectiva masculina afim de possibilitar a desestigmatização do assunto e que políticas públicas sejam criadas para garantir a proteção e o acolhimento dos indivíduos.

Violência infantil, transtornos psíquicos e comportamentos de risco

As experiências adversas vivenciadas na infância prejudicam o bem-estar físico e psicológico dos indivíduos, podendo ocasionar psicopatologias, em especial a depressão e tentativas de suicídio (MERRICK *et al.*, 2017). Entre todos os tipos de violência, foi constatado por Spinhoven *et al.* (2010) que a negligência emocional foi especificamente relacionada ao transtorno depressivo, distímia e fobia social. Os autores também observaram que as vítimas de negligência emocional em conjunto com o abuso sexual possuem predisposição a outros transtornos afetivos.

A exposição a tais eventos traumáticos está associada a uma má qualidade de vida na fase adulta incluindo obesidade, doenças cardíacas, agressividade, isolamento social, desemprego, comportamentos de risco e autodestrutivos como o uso de álcool e outras substâncias e comportamentos sexuais inadequados, servindo como um meio de lidar com as experiências estressantes e encobrendo, assim, os estados de humor negativos. (EASTON *et al.*, 2011; GAVA; SILVA; DELL'AGLIO, 2013; BELLIS *et al.*, 2014; MERRICK *et al.*, 2017).

Por meio de uma análise quantitativa descritiva transversal e correlacional, Vitriol

et al. (2017) buscaram determinar as variáveis clínicas e psicossociais associadas às experiências adversas na infância em adultos com depressão que utilizam os serviços da Atenção Básica à Saúde no Chile. Participaram da pesquisa 394 indivíduos, em sua maioria mulheres (86,8%) de meia idade que não exerciam atividade remunerada, com quadros de depressão crônicos e recorrentes e um terço com histórico de tentativas de suicídio. Os resultados demonstraram que os pacientes possuíam comorbidades biomédicas (55%) e psiquiátricas (89,1%) como a síndrome do pânico (29,3%), ansiedade generalizada (25%), agorafobia (23%), fobia social (16%) e estresse pós-traumático (14%). Observou-se que indivíduos com maior número de eventos adversos na infância possuíam quadros depressivos de maior severidade, com episódios mais prolongados e recorrentes.

Teixeira *et al.* (2017) realizaram uma metassíntese com o objetivo de investigar a correlação entre o estresse vivenciado no início da vida e o vício na fase adulta. Os autores identificaram diversos fatores que ocasionaram o estresse entre eles: violência física, emocional e psicológica, abuso sexual e negligência. Todos os estudos analisados relataram que os indivíduos utilizavam substâncias psicoativas, jogos de azar e sexo como forma de manejar seu passado com os eventos estressantes, sendo alguns casos iniciados ainda na infância. Identificou-se vícios em álcool, polissubstâncias, metanfetamina, crack, cocaína, ópio e heroína. Além do abuso de substância, observou-se que a dependência sexual, tabagismo, compulsão alimentar, jogos de azar foram utilizados como estratégias de enfrentamento para as situações estressantes de sua infância.

Por fim, as pesquisas forneceram evidências que possibilitaram a compreensão dos impactos negativos da violência infantil na saúde e bem-estar dos indivíduos, visto que, as situações estressantes vivenciadas nessa fase podem interromper o desenvolvimento sadio das crianças, desencadeando problemas de saúde (física e psicológica) na vida adulta. Observou-se que os transtornos de depressão e ansiedade foram os mais relatados, além de comorbidades como a obesidade, doenças cardíacas e hipertensão. Desse modo, nota-se que muitas vezes os comportamentos de risco, vícios em substâncias psicoativas, jogos de azar e sexo são utilizados como uma possível forma de enfrentamento e alívio emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os eventos traumáticos ocasionados pelas experiências adversas na infância prejudicam imensamente a vida dos indivíduos afetando a saúde e o bem-estar. As marcas deixadas pela violência perduram-se para além da infância e ocasionam sofrimentos imensuráveis, acarretando prejuízos físicos, emocionais, psicológicos e sociais.

Por meio de uma revisão sistemática fundamentada na literatura disponível, pôde-se investigar criteriosamente os estudos mais relevantes sobre a temática abordada. A análise feita em três idiomas proporcionou um repertório maior de dados que contribuíram

imensamente com a pesquisa.

Os resultados obtidos no presente estudo evidenciaram que a violência infantil provoca traumas imensuráveis, principalmente quando ocorrem dentro do lar, um local que deveria propiciar segurança e proteção para a criança. Verificou-se que a negligência (física e emocional), o abuso sexual e a violência física foram as formas de agressão mais recorrentes nos estudos. Referente às implicações encontradas, identificou-se que a falta de afeto e cuidado provocou nos indivíduos incertezas nas relações familiares, afetando principalmente a parentalidade marcada por dúvidas e medos. Essas situações de estresse podem ocasionar má qualidade de vida, podendo ocasionar a obesidade, comportamentos de risco e autodestrutivos e vícios, além de psicopatologias como a depressão, ansiedade, síndrome do pânico e fobia social. Por fim, constatou-se que as vítimas foram em sua maioria do gênero feminino, e que os familiares são em grande parte os ofensores.

Diante disso, observou-se que embora os trabalhos analisados em cada categoria sejam de diferentes países ou regiões, os resultados apresentados possuem certa similaridade, evidenciando que esses eventos prejudiciais não são exclusivos de uma determinada cultura ou classe econômica. Dessa forma, compreende-se que a violência infantil pode prejudicar ou interromper o desenvolvimento físico, psicológico, emocional e social dos indivíduos, ocasionando possíveis danos nas relações de apego e na identidade dos sujeitos, principalmente quando o agressor faz parte do círculo familiar.

Portanto, espera-se, por meio desta pesquisa, elucidar os implicações da violência infantil e como ela pode afetar negativamente a vida do indivíduo por toda sua existência. Desse modo, é imprescindível que novos estudos abordando a temática sejam feitos para uma maior compreensão acerca de sua complexidade e as impactos na vida adulta.

REFERÊNCIAS

AINSWORTH, Mary Dinsmore Salter. *Attachments across the life span*. **Bulletin of the New York Academy of Medicine**, vol. 61, n. 9, p. 792-812, nov. 1985. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1911889/> Acesso em: 22 out. 2021.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes**: Um cenário em (des)construção. São Paulo, SP. 2003. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1280520336.pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.

BELLIS, Mark A. *et al*. *Adverse childhood experiences: retrospective study to determine their impact on adult health behaviours and health outcomes in a UK population*. **Journal of Public Health**, v. 36, n. 1, p. 81-91, mar. 2014. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23587573/>. Acesso em: 25 out. 2021.

BOULLIER, Mary; BLAIR, Mitch. *Adverse childhood experiences*. **Paediatrics and Child Health**. v. 28, issue 3, p. 132-137, mar. 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1751722217302913>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Linha de cuidado para a atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violências: orientação para gestores e profissionais de saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_crianças_famílias_violencias.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes metodológicas**: elaboração de revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2012.

CEARÁ. Ministério Público. Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes – O Silêncio que Destrói Infâncias. Fortaleza, CE. 2020. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2020/12/CARTILHA-Viol%C3%Aancia-Sexual-contra-Crian%C3%A7as-e-Adolescentes.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

DYE, Heather. *The impact and long-term effects of childhood trauma*. **Journal of Human Behavior in the Social Environment**. v. 28, issue 3, p. 381-392, feb. 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10911359.2018.1435328>. Acesso em: 13 ago. 2021.

EASTON, Scott D. *et al. The Effect of Childhood Sexual Abuse on Psychosexual Functioning During Adulthood*. **Journal of Family Violence**, v. 26, p. 41-50, 2011. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10896-010-9340-6>. Acesso em: 22 out. 2021.

FERGUSON, David M.; MCLEOD, Geraldine F.; HORWOOD, L. John. *Childhood sexual abuse and adult developmental outcomes: findings from a 30-year longitudinal study in New Zealand*. **Child Abuse & Neglect**, v. 37, issue 9, p. 664-674, sept. 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213413000859>. Acesso em: 22 out. 2021.

GAVA, Lara Lages; SILVA, Doralúcia Gil da; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Sintomas e Quadros Psicopatológicos Identificados nas Perícias em Situações de Abuso Sexual Infanto-Juvenil. **Psico**, v. 44, n. 2, p. 235-244, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11467>. Acesso em: 25 out. 2021.

HAN, Byung-Chul. **Topologia da Violência**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

KAYE-TZADOK, Avital; DAVIDSON-ARAD, Bilha. *The Contribution of Cognitive Strategies to the Resilience of Women Survivors of Childhood Sexual Abuse and Non-Abused Women*. **Violence Against Women**. v. 23, n. 8, p. 993-1015, jul. 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27312118/>. Acesso em: 25 out. 2021.

KRUG, Etienne G. *et al. World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization, 2002.

LIRA, Margaret Olinda de Souza Carvalho *et al. Abuso sexual na infância e suas repercussões na vida adulta*. **Texto & Contexto – Enfermagem**. v. 26, n. 3, e0080016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/Fq8Cg6F7bcbZRNhxFqKTMTR/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2021.

LOPEZ, Sílvia *et al.* *Impacto del abuso sexual durante la infancia-adolescencia en las relaciones sexuales y afectivas de mujeres adultas.* **Gaceta Sanitaria**, Barcelona, v. 31, n. 3, p. 210-219, jun. 2017. Disponível em: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-91112017000300210. Acesso em: 11 out. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MERRICK, Melissa T. *et al.* *Unpacking the impact of adverse childhood experiences on adult mental health.* **Child Abuse & Neglect**, v. 69, p. 10-19, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213417301084>. Acesso em: 23 out. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2006.

NJAINE, Kathie; ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia. **Impactos da violência na saúde**. Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Child maltreatment**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbfi/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2021.

SILVA, Lygia Maria Pereira da. **Violência doméstica contra a criança e o adolescente**. 2002. Disponível em: http://bvms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/violencia_crianças_adolesc.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

SOUZA, Adriano Junio Moreira de *et al.* *Revisiting Bowlby's hypothesis: attachment theory, neuroendocrine maturation and predisposition to psychopathologies.* **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. e3579119895, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9895>. Acesso em: 28 out. 2021.

SUAREZ, Viviana C.; GALLARDO, Cinthya del Carmen G. *Impacto en la parentalidad en hombres abusados en su infancia.* **Horiz. sanitario**, Villahermosa, v. 19, n. 3, p. 341-353, dic. 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74592020000300341. Acesso em: 24 ago. 2021.

SCHMIDT, Fernanda Munhoz Driemeier *et al.* Associação entre traumas na infância e a representação de apego parental na vida adulta. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, vol. 22, n. 2, ago. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/fr/biblio-1224564>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SPINHOVEN, Philip *et al.* *The specificity of childhood adversities and negative life events across the life span to anxiety and depressive disorders.* **Journal of Affective Disorders**, v. 126, p. 103-112, 2010. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20304501/>. Acesso em 25 out. 2021.

STOLTENBORGH, Marije *et al.* *A global perspective on child sexual abuse: Meta-analysis of prevalence around the world.* **Child Maltreatment**, v. 16, n. 2, p. 79-101, may, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21511741/>. Acesso em: 25 out. 2021.

TEDGÅRD, Eva; RÅSTAM, Maria; WIRTBERG, Ingegerd. *Struggling with one's own parenting after an upbringing with substance abusing parents. **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being.*** Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29482480/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

TEIXEIRA, Carla Araujo Bastos *et al.* *An exploration of addiction in adults experiencing early-life stress: a metanalysis. **Rev. Latino-Am. Enfermagem,*** v. 25, e2939, 2017. Disponível em: http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692017000100607. Acesso em: 15 out. 2021.

TELLES, Josiane Cristina Coradi Prado; SEI, Máira Bonafé; ARRUDA, Sérgio Luiz Saboya. Comunicação silenciosa mãe-bebê na visão winnicottiana: reflexões teórico-clínicas. **Aletheia,** Canoas, n. 33, p. 109-122, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942010000300010. Acesso em: 22 out. 2021.

VIEIRA, Francielly Cardoso. A importância do apego nos anos iniciais de vida: uma breve visão à luz da teoria de John Bowlby e de Winnicott. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento,** ano 05, ed. 07, vol. 01, p. 128-135. jul. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/importancia-do-apego>. Acesso em: 09 set. 2021.

VITRIOL, Verónica *et al.* *Depresión adulta y experiencias infantiles adversas: evidencia de un subtipo depresivo complejo en consultantes de la atención primaria en Chile. **Rev. méd. Chile,*** Santiago, v. 145, n. 9, p. 1145-1153, sept. 2017. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872017000901145&script=sci_abstract. Acesso em: 15 out. 2021.

CAPÍTULO 4

PROJETO RECONTAR: UMA COLEÇÃO DE VIVÊNCIAS LGBTQIAP+ EM SÉRGIPE

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 08/03/2022

Fernanda Rodrigues Messias

Centro Universitário Tiradentes, Psicologia
Aracaju – SE
<http://lattes.cnpq.br/1156707032335074>

Gabriel Chagas Rodrigues

Centro Universitário Tiradentes, Psicologia
Aracaju – SE
<http://lattes.cnpq.br/3187690394857893>

Thaísa de Oliveira Cristino

Centro Universitário Tiradentes, Psicologia
Aracaju – SE
<http://lattes.cnpq.br/1450113144212500>

Marcela de Carvalho Silva

Universidade Federal de Sergipe, Psicologia
Aracaju – SE
<http://lattes.cnpq.br/6674669417957522>

RESUMO: O presente trabalho busca promover a reflexão e o reconhecimento a respeito da existência de figuras ilustres da comunidade LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais) que residem em Aracaju/SE, através de produção audiovisual contendo os relatos de duas personalidades convidadas, em função de criar um espaço inspirador, de representatividade e visibilidade para dentro da comunidade, assim como para o público geral. Dessa forma, o registro de experiências reais como forma de chamar

atenção para as urgências da comunidade, além de inspirar pessoas LGBTQIAP+, demarca nossa resistência e constrói uma comunicação ou práticas inclusivas e diversas. Assim, é previsto que a presença dos relatos de pessoas importantes divulgados para o grande público sejam capazes de mobilizar a rede de apoio em prol dessa luta a comunidade, além de dar enfoque à resistência da população de forma que as vozes desses representantes LGBTQIAP+ ecoem por múltiplos espaços, levando inspiração e conscientização ao que a causa precisa para seguir se destacando e quebrando padrões.

PALAVRAS-CHAVE: LGBTQIAP+, Audiovisual, Representatividade.

RECONTAR PROJECT: A COLLECTION OF LGBTQIAP+ EXPERIENCES IN SERGIPE

ABSTRACT: This article attempts to promote reflection and recognition regarding the existence of illustrious figures of the LGBTQIAP+ community (Lesbian, Gay, Bisexual, Transsexual, Queer, Intersex, Asexual, Pansexual, Non-binary Identity) who reside in Aracaju/SE, through of audiovisual production containing the reports of three invited personalities, in order to create an inspiring space, of representation and visibility for the community, as well as for the general public. Therefore, recording real experiences to draw attention to the needs of the community, in addition to inspiring LGBTQIAP+ people, marks our resistance and builds inclusive and diverse communication or practices. Thus, it is expected that the presence of important people reports released to the general public will be able to

mobilize the support network in favor of this struggle in the community, in addition to focusing on the population's resistance so that the voices of these LGBTQIAP+ representatives echo throughout the community. multiple spaces, bringing inspiration and awareness to what the cause needs to keep standing out and breaking standards.

KEYWORDS: LGBTQIAP+, Audio-visual, Representativity

1 | INTRODUÇÃO

A comunidade LGBTQIAP+ sofre diariamente sendo alvo de preconceitos, violências e negligências. É de grande importância que seja realizado o acolhimento dessa população, que por passar por tantos desafios tem sua saúde mental extremamente fragilizada. Como citado por Silva, Melo e Mello (2019, pág. 6) “A frequente exposição a discriminação e ao desrespeito adicionada a expectativa de rejeição e necessidade de dissimulação de sua identidade impacta negativamente na saúde mental destes indivíduos.

Segundo um estudo sobre suicídio e depressão na população LGBTQIAP+ realizado por Oliveira e Vedana (2020) foram encontrados em blogs pessoais 916 publicações, com conteúdos de sofrimento e comportamento autodestrutivo, rejeição e autodepreciação, vulnerabilidade emocional e depressão. No relatório anual do Gupo Gay da Bahia, (2019), o índice de suicídio LGBTQIAP+ por orientação sexual foi de 37,5% entre gays, 31,25% entre transexuais e 21,7% entre lésbicas.

A situação da população LGBTQIAP+ frente à sociedade assume papéis diversos, principalmente no Brasil, um país que é atravessado por crenças religiosas e culturais que refletem em seus posicionamentos, o preconceito e marginalização da sigla. Dessa forma, a posição de vulnerabilidade ainda é alarmante e constante evidenciando como “a violência contra a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais é um exemplo vivo do espelho desses estereótipos impostos à sociedade” (RESENDE, 2016). A face do preconceito e da LGBTfobia vai além das violências físicas e verbais, abrangendo também questões de igualdade de direitos, com a visão centrada no preconceito em uma abordagem sistemática, Costa e Nardi (2015) conceituam como atitudes adversas direcionadas à uma pessoa que pertence a um grupo simplesmente por pertencer, o que tem correlação com o que traz Junqueira (2007) com uma visão de que os comportamentos de ordem homofóbica teriam a influência de um discurso patológico já que:

“O termo costuma ser empregado quase que exclusivamente em referência a conjuntos de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a pessoas homossexuais ou assim identificadas. Essas emoções, em alguns casos, seriam a tradução do receio (inconsciente e “doentio”) de a própria pessoa homofóbica ser homossexual (ou de que os outros pensem que ela seja).” (JUNQUEIRA, 2007, pág. 4.

Tendo em vista as condições de vulnerabilidade social nas quais a comunidade LGBTQIAP+ está inserida, é imprescindível que haja o estabelecimento de uma rede de

apoio social para que essa vítima tenha um suporte e busque fortalecimento de sua saúde mental. Silva & Santos (2018) trazem apoio social como:

“[...] o conjunto de relações próximas e significativas que representam o suporte recebido e percebido pelos indivíduos provenientes de recursos pessoais, profissionais e institucionais ao longo da vida, independente da constância destes recursos com a finalidade de oferecer assistência aos mesmos, principalmente em situações de risco (Costa & Dell’Aglío, 2009; Paludo & Koller, 2005).”

2 | MÉTODO

Por meio da produção audiovisual de vídeos veiculados no Instagram do Projeto Remonta (@projeto_remonta) em formato de IGTV, ferramenta de apoio, integrada à plataforma que permite o compartilhamento de vídeos verticais com até uma hora de duração. O material será publicado de acordo com sua elaboração, prevista para os meses de novembro ou dezembro. A produção e edição do vídeo foi realizada com o auxílio de materiais audiovisuais como: câmera, microfone, luzes e o editor de vídeo Adobe Premiere Rush. Cada vídeo contou com a presença de uma presença ilustre da comunidade LGBTQIAP+ compartilhando de forma oral sua vivência e desenvolvimento como uma minoria em um dos países mais LGBTfóbicos do mundo.

3 | CONTEXTO HISTÓRICO DOS MOVIMENTOS LGBTQIAP+ E ONGS ALIADAS

Para compreender a história do chamado Movimento LGBTQIAP+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexo, assexuais, pansexuais e mais) no Brasil, primeiramente deve-se entender seus antecedentes no contexto histórico mundial.

Nas décadas de 1950 e 1960, quando o sistema jurídico estadunidense considerava a população homossexual “não-americana” e “subversiva”, as manifestações eram agressivas. Simultaneamente, nos Estados Unidos e na Europa, o movimento homófilo (termo utilizado na época e equivalente à homossexual) lutava contra a visão criminosa e pecaminosa da homossexualidade (PETERSON, 2018). Então, inicia-se um ambiente de tensão, que culminou na invasão policial ao bar Stonewall Inn em Nova York no dia 28 de Junho de 1969. Esse acontecimento ficou marcado como a primeira revolta da comunidade homossexual e é considerada pontapé inicial para as Paradas do Orgulho Gay, que se passam ao redor do mundo (MATZNER, 2015).

No Brasil, quase duas décadas depois, com o fim da ditadura militar em 1985, a reabertura política abre espaço para a emergência de movimentos democráticos. Surgem, então, diversos grupos do denominado Movimento Gay. Em 1986, graças à força do movimento estudantil, a abordagem das sexualidades se fez presente pela primeira vez com o Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESS), na cidade do Rio de Janeiro. Composto por lésbicas, gays, prostitutas e feministas, esse movimento inaugurou

no cenário nacional árdios debates sobre as pautas apresentadas (DUARTE, 2014).

No entanto, a luta que até então era por liberdade e direitos civis, torna-se ao final da década de 1980, uma luta pela vida. A Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), tornou-se em uma epidemia nacional, e foi batizada pela imprensa de “Peste Gay” ou “Câncer Gay”. Os movimentos militantes da época viram-se obrigados a dar uma resposta, tanto à epidemia em si, quanto à cruel imprensa.

São fundadas ONGs na Europa e nos Estados Unidos, para fins de pesquisa e intervenção no combate à doença e pela defesa dos direitos dos soropositivos (CASTRO-SILVA, et. al, 2007, apud. NETO, 2013). Com o passar do tempo, o espaço nessas ONGs foi aberto também à profissionais do sexo, travestis, lésbicas, transexuais e a todes que se sensibilizaram com questões sociais, culturais e políticas criadas por causa da epidemia do HIV (NETO, 2013).

A importância de ferramentas sociais do terceiro setor para o acolhimento do público LGBTQIAP+ se fazem necessárias quando o poder público não intervém como necessário. As ONGs (Organizações Não Governamentais) surgem na segunda metade do século XX como forma de conter a fragilidade ou ausência de órgãos públicos, logo quando o Estado assume uma postura centralizada nos anos 1950 e 1960 (DOWBOR, 1999, apud. NETO, 2013). Com o fim da Guerra Fria e a crise de Welfare State, a ação das ONGs são de grande importância para a estratégia na preservação de direitos dos cidadãos (SANCHEZ, 2006, apud. NETO, 2013).

No Brasil durante a década de 1990, foram criadas ONGs de luta contra a AIDS (CÂMARA & LIMA, 2000, apud. NETO, 2013). Neste momento, o firmamento de parcerias com setores governamentais de saúde e diversas outras instituições do Estado torna-se um marco para o Movimento LGBTQIAP+ no Brasil (CANABARRO, 2012). Tal união mostra-se benéfica, não só em questões de saúde nacional, mas também marca uma vitória da população LGBTQIAP+ em relação aos seus direitos constitucionais, como afirma Richard Parker em seu livro “Na Contramão da AIDS: sexualidade, intervenção, política”:

“O espectro de morte que antes nos parecia tão imediato agora parece ter sido superado, ou pelo menos tem fugido das nossas vistas, devido ao desenvolvimento de novas terapias e tratamentos capazes de transformar a infecção de HIV em um problema crônico de saúde, porém administrável. [...] Os piores exemplos de discriminação e violação dos direitos humanos das pessoas vivendo com AIDS (ou dos que se suspeitam serem pessoas com comportamentos de risco para infecção pelo HIV), que há alguns anos, no início da epidemia, faziam parte da vida cotidiana, parecem estar sendo superados também, à medida que os sistemas legais e as estruturas oficiais foram acionados para combater a epidemia, reafirmando os direitos básicos de todos os seres humanos, independente de ser soropositivo ou não.” (PARKER, 2000).

Na luta pelos direitos, destaca-se a luta para desconstruir os conceitos patológicos de identidade de gênero e orientações afetivo-sexuais. Segundo Mott (2005, p. 100, apud.

CANABARRO, 2012), em 1985 o Conselho Federal de Medicina deixa de classificar a homossexualidade como doença. Apenas em 1990 a Organização Mundial da Saúde substituiu o termo “homossexualismo” do DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e do CID (Código Internacional de Doenças), passando a adotar “homossexualidade”, como uma condição de ser e orientação individual de desejo (ABGLT, 2012, apud. CANABARRO, 2012).

No Brasil, apenas em 1999 o Conselho Federal de Psicologia aprova a Resolução n.º 1/99, de 23/03/1999, que proíbe métodos terapêuticos de “cura” para homossexuais (MOTT, 2005, apud. CANABARRO, 2012). Em 1986 o Movimento começou uma campanha para incluir a proibição da discriminação por orientação afetivo-sexual na Constituição, que segue até 1989, quando a igualdade foi implementada pela Lei n.º 7.716, de 05 de janeiro de 1989, Art. 1º: “Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.” Contudo, não se incluíram termos de representatividade como “orientação sexual” e “identidade de gênero” (CANABARRO, 2012).

No ano de 1990, dentro das Leis Orgânicas Municipais brasileiras de três estados e setenta e duas cidades, finalmente é institucionalizada a proibição da discriminação por orientação afetivo-sexual. Nos anos seguintes, os movimentos sociais ganharam força (CANABARRO, 2012). Em 1995 é fundada a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (MOTT, 2005, apud. CANABARRO, 2012). Em 1996 a comunidade homossexual é citada no Plano Nacional de Direitos Humanos, sendo incluída entres os grupos vulneráveis.

Nos anos 2000, apesar da legitimidade da decisão do Supremo Tribunal Federal no Brasil acerca do reconhecimento de relações homoafetivas, assim como o Poder Judiciário também reconhecer as relações homoafetivas como entidade familiar desde 2011, ainda há uma grande omissão legislativa, onde são negados os direitos à diversidade sexual e de gênero. o que por outro lado a recomendação nos currículos escolares do tema transversal Orientação Sexual não qualificou a demanda de direitos dos seus atores sociais (ROCHA, 2020).

4 | CAMINHADA DO MOVIMENTO LGBTQIAP+ EM SERGIPE

Como citado anteriormente, foi na ditadura militar que se deu a reorganização civil, na qual uma certa “abertura democrática” ocorreu, viabilizando assim o cenário de lutas sociais. (MACRAE, 2018, apud. MATOS, 2020). De acordo com Pereira (2006) conforme citado por Matos (2020, pág. 136) essa foi a primeira “onda” do movimento LGBTQIAP+ no Brasil. Em 1978, quando foi criado o Somos: Grupo de Afirmação Homossexual, na cidade de São Paulo, também foi fundado o primeiro jornal homossexual do Brasil, Lampião da Esquina. Nesse jornal, o Somos trazia o movimento de quebra do estereótipos em torno dos homossexuais, assim como também a desconstrução de nomeações. Refutavam as visões

de homossexual obrigatoriamente afeminado e lésbica obrigatoriamente masculinizada. (MACRAE, 2018 apud. MATOS, 2020, pág. 137). Matos afirma a importância de mencionar que atualmente houve uma resignificação nesses termos, que eram fundados em preconceitos, como “bicha” e “sapatão”. De acordo com Melo :

[...] na esfera da “política sexual”, as dinâmicas que envolvem a criação ou a resignificação dos sentidos atribuídos às antigas categorias identitárias, têm vínculo direto com as “lutas” estabelecidas. Estas funcionam como importantes elementos na “categorização” sexual engendrada pelo movimento político LGBT e, por consequência, definidor de agendas políticas. [...] as identificações engendradas em outros campos são retrabalhadas [recategorizadas], reapropriadas pelos agentes em benefício da luta.” (2013, apud. MATOS, 2020, p. 137).

O grupo Somos agiu tanto na luta contra o código 302.0 que era utilizado pelo Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social (INAMPS) com intuito de classificar a homossexualidade como desvio e transtorno mental (MACRAE, 2018, p. 51 apud. MATOS, 2020, pág. 137) representando uma discriminação, quanto na mudança do termo “opção sexual” para “orientação sexual” juntamente com o Grupo Gay da Bahia (GGB) e o Triângulo Rosa, fato que deu início a “segunda onda” do movimento LGBT em terras brasileiras. (MATOS, 2020, pág.137)

Conforme citado por Matos (2020, pág.137) o momento da segunda onda foi marcado pelo enfrentamento ao vírus HIV/AIDS e a todo preconceito e discriminação enfrentado pela comunidade durante esse tempo. Durante a terceira onda, iniciada em 1992, Pereira (2016, pág. 122) conforme citado por Facchini (2005) e Matos (2020) evidenciou o aumento no número de ONGs pelo país, que tinham como pauta a prevenção do HIV/AIDS começando assim uma mobilização em prol da realização de trocas entre engajados na luta LGBT e representantes do setor público. Em Sergipe, Menezes (2018) conforme citado por Matos (2020, pág. 138) afirma que houveram mobilizações e pequenas atividades que, inclusive, antecederam a formação de organizações não governamentais (ONGs).

O jornal Lampião da Esquina passou a ser divulgado por Wellington Andrade, que recebeu uma visita do presidente fundador do GGB, Luiz Mott, que desejava organizar um movimento em Aracaju. Andrade juntou-se com amigos e em 1981 fundou o Grupo Dialogay de Sergipe. “Lutava-se, naquele momento, pela visibilidade social da homossexualidade para além das páginas policiais, dos diagnósticos médicos e dos momentos de festividade, como o carnaval.” (MELO et al., 2018, pág. 26-27).

De acordo com Rosa (2005, pág. 23), conforme citado por Melo et al. (2018, pág. 30) em 1980, o slogan “É legal ser homossexual” era utilizado pelo grupo de forma que valorizasse a “prática homossexual”, com a “perspectiva de assumir-se em público, através de trejeitos, roupas e adereços, ou o simples ato de colocar um brinco na orelha, como uma espécie de transgressão e/ou ato de auto-afirmação”. O movimento teve que se reestruturar de várias formas para se adequar à nova realidade, durante a epidemia de HIV/

AIDS, após a primeira notificação de soropositividade em Sergipe, em 1987, e a criação de um programa Estadual DST/AIDS, a secretaria de Saúde do Estado e o Dialogay se aproximaram nessa luta conjunta. (MELO; COSTA; VASCONCELOS, 2018, pág. 31).

A extinção do Grupo Dialogay de Sergipe ocorreu em 2003, deixando como legado suas várias ações em prol do movimento LGBT no estado. Outros grupos foram surgindo e trazendo as pautas de luta em Aracaju, como a Associação de Defesa dos Direitos Humanos de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais no Estado de Sergipe (ADHONES); a ASTRA- Direitos Humanos e Cidadania LGBT. Ambas consolidaram a Parada do Orgulho LGBT, tendo sua primeira edição em 2001. “Sendo a maior manifestação de visibilidade LGBT no estado de Sergipe.” (MATOS, 2020, pág. 138).

Conforme Mendes e Silva (2020), segundo seu estudo sobre homicídios de LGBTQIAP+ ocorridos no período de 2002 a 2016, foi possível observar 3.100 homicídios segundo o GGB. Fazendo um recorte de capitais, as 15 mais críticas são as que possuem suas taxas de homicídios médias acima de 12 homicídios por 100 mil habitantes, estando Aracaju no décimo primeiro lugar com um valor de 17,26. A participação do Estado de Sergipe no movimento LGBTQIAP+ deixa seu legado até hoje, e a resistência segue presente apesar de tantos dados violentos e alarmantes.

5 | A PROBLEMÁTICA E IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE E VISIBILIDADE DA CAUSA LGBTQIAP+ NA MÍDIA

“Qualquer abordagem às identidades LGBT tem como pano de fundo as tensões que envolvem.” (LEAL & CARVALHO, 2012, pág. 7). Embasado na perspectiva de Leal e Carvalho, pudemos desenvolver a ideia central da produção audiovisual do Projeto Recontar no Estado de Sergipe. Com a proposta de divulgar vivências LGBTQIAP+ a partir de um ambiente seguro e acolhedor para as histórias da comunidade, de forma que o público seja ouvido, compreendido e se torne visível aos olhos midiáticos. Como ressalta Eliséo Verón (1997), o conceito de mídia pode ser considerado como os meios de comunicação marcados pela pluralidade e a simultaneidade no acesso às mensagens. De acordo com as observações de Bonoto e Brignol:

“A mídia ocupa lugar central na cultura ao contribuir para as compreensões e produções de significados. Ela filtra e molda realidades por meio de suas representações, fornecendo critérios e referências para a condução da vida diária. Embora não seja nossa intenção analisar exaustivamente as representações construídas sobre as identidades LGBT, compreender as visões dos/as ativistas quanto aos sentidos disponíveis na mídia é fundamental para visualizar as motivações pessoais e políticas que resultam na criação e manutenção das plataformas de ativismo.” (2020, pág. 8).

Os espaços midiáticos ocupados pela população LGBTQIAP+ ainda seguem por caminhos trilhados a partir da via da tolerância. “Os aspectos problemáticos da tolerância

incluem sua função como forma de permissão. O termo indica que a maioria tolerante dá ‘permissão’ para que a minoria leve o tipo de vida que deseja e, conjuntamente, implica que haja uma repressão de sentimentos repulsivos da maioria perante à minoria. (SACRAMENTO & FERREIRA, 2019, pág. 3).

Uma visão alternativa a respeito do silenciamento das pautas referentes à comunidade foi discutida por Leal e Carvalho:

“O silenciamento, portanto, não pode ser entendido como recusa à voz ou à noticiabilidade, mas refere-se a modos de composição narrativa/argumentativa, tais como a circunscrição de certos temas a terrenos específicos, como o tratamento “leve” das questões LGBT que se observa na recorrência de notícias culturais, de sociabilidade e voltadas para as celebridades.” (2012, pág. 21).

Partindo desse viés, é possível refletir a respeito da presença LGBTQIAP+ na internet de forma não convencional, ou seja, a partir de uma existência tolerada.

Como Sacramento e Ferreira (2019) puderam ressaltar em seu estudo “As Identidades LGBT no Brasil: entre in/visibilidade e in/tolerâncias”, os espaços que foram conquistados para a expressão das diferenças, ainda são escassos e ainda seguem uma cartilha normativa que se apresenta de forma relativamente velada atuando por meio de atos censórios e mantendo as expressões LGBTQIAP+ no âmbito do que atende às leis do espetáculo.

As manifestações das diferenças dentro das redes sociais travam uma batalha com a representação social da realidade em que: “as identidades LGBTQIAP+ são frequentemente associadas a curiosidades e fofocas e relacionadas a produtos culturais, sendo que em grande parte prevalece uma abordagem caricatural dos fatos.” (LEAL & CARVALHO, 2012, pág. 17). Nesse sentido, além de prover uma representação rasa a respeito da comunidade, é de bom tom perceber que:

“as mídias “produzem realidade”, ou seja, que não podem ser mais concebidas como simples espelhos de um real socialmente instituído, implica o reconhecimento, por um lado, de que as mídias possuem regras e modos de funcionamento próprios, que “traduzem” os acontecimentos sociais em midiáticos.” (LEAL & CARVALHO, 2012, pág. 5).

Dessa forma, a presença datada da população LGBTQIAP+ na mídia por meio de representações banais de ser e pertencer, vai de encontro à problemática da representatividade e da visibilidade. “Bem mais que espelhos, as mídias, portanto, apresentam-se como lugares vitais de visibilidade, conhecimento e identificação social.” (LEAL & CARVALHO, 2012, pág. 6), “[...] tornaram-se também espaços de acolhimento, sociabilidade e reconhecimento.” (BONOTO & BRIGNOL, 2020 pág. 13).

Portanto, a produção audiovisual a partir da abordagem representacional de vivências LGBTQIAP+ na internet, a qual “se configura como um espaço social amplo, diversificado e menos propenso à intervenção de mediadores.” (BONOTO & BRIGNOL, 2020, pág. 12), se

torna um meio de identificação e uma via de pertencimento muito poderosa, por mais que “cada indivíduo construa seus próprios significados diante do mundo, esse processamento mental é fortemente perpassado pelo ambiente comunicacional. (BONOTO & BRIGNOL, 2020, pág. 13).

Por sua vez, “os movimentos sociais diversificaram-se e, na mesma medida, se complexificaram. Fortalecidos pelos usos e apropriações das tecnologias de informação e comunicação (TICs), esses movimentos inauguraram novas formas de interação, novas redes de disseminação de conhecimento e novos mecanismos de visibilidade. (BONOTO & BRIGNOL, 2020, pág. 8). “Essa nova forma de comunicação fornece a plataforma tecnológica para a construção da autonomia do ator social, seja ele individual ou coletivo, em relação às instituições da sociedade. (BONOTO & BRIGNOL, 2020, pág. 9). A estrutura do movimento social em prol da causa LGBTQIAP+ segue firme e cada vez mais em expansão, porém a luta não para.

Para além do contexto virtual e da ocupação dos corpos dentro desse ambiente, precisamos incentivar “novas formas de organização em torno de suas causas, muitas vezes extravasando, de forma complementar e simultânea, para o âmbito offline das ruas.” (BONOTO & BRIGNOL, 2020, pág. 3), “para o aprofundamento das discussões e para o combate à violência de que os sujeitos LGBT são vítimas, assim como a busca de direitos iguais. (LEAL & CARVALHO, 2021, pág. 20).

Principalmente devido ao momento político que o Brasil se encontra atualmente, as pautas LGBTQIAP+ e a veiculação de vivências como forma de inspiração, precisam se manter em posição de resistência e seguirem se fazendo presentes, a fim de combater ações de silenciamento de sua voz e apagamento de sua história, que:

“Com a subsequente eleição de Jair Bolsonaro (PSL) tais temas continuaram a receber especial atenção. Em seu primeiro ato documentado, o Presidente da República oficializou, em janeiro de 2019, uma Medida Provisória retirando a população LGBT das políticas e diretrizes destinadas à promoção dos direitos humanos, de competência do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, da qual fazia parte desde 2004. Em abril do mesmo ano, determinou a proibição do uso de palavras e termos ligados ao “universo LGBT” em peças publicitárias e de divulgação de todas as empresas estatais brasileiras.” (BONOTO & BRIGNOL, 2020, pág. 3).

“As visões dos/as ativistas sobre a atenção da mídia tradicional às demandas da população LGBT são, portanto, diversas. Em comum, apresentam uma percepção positiva quanto ao papel da internet no reconhecimento e na articulação política de lésbicas, gays, bissexuais e trans.” (BONOTO & BRIGNOL, 2020 pág. 12). Sendo assim, o Projeto Recontar se coloca como meio de veiculação de vivências LGBTQIAP+ que não só emite a mensagem central de força, luta e resistência, mas também é sensível tanto a respeito do que “foi dito, quanto como foi dito e, ainda, conseqüentemente, o não-dito, as lacunas e

1 Entrevista concedida por SILVA. M. C. ao Projeto Recontar por meio audiovisual, em Aracaju - SE, 2021.

omissões. (LEAL & CARVALHO, 2012, pág. 11).

6 | RESULTADOS

Os depoimentos colhidos através dos vídeos, trouxeram, desde o momento da filmagem, aquilo que foi previamente mencionado a respeito da necessidade da existência de relatos dentro dos mais diversos espaços sociais. Podemos usar como exemplo, a participante Marcela de Carvalho Silva, psicóloga, mulher lésbica e fundadora/diretora técnica da Remonta - Clínica LGBTQIAP+ em Aracaju-SE, relatou as violências que sofreu como parte da comunidade LGBTQIAP+ e se colocou como exemplo de representatividade e incentivo à luta. Como mulher lésbica vítima de violência física e psicológica, Marcela traz falas como: “Eu já pude escutar: ‘Nossa, esse relacionamento é de fase. Um relacionamento entre amigas’. Já pude escutar, por exemplo: ‘Nossa, você é mulher lésbica? Você é tão mulher pra ser mulher lésbica!’” (informação verbal)¹.

7 | CONCLUSÃO

A proposta inicial do Projeto Recontar era criar um ambiente virtual seguro e propício para ser palco de visibilidade LGBTQIAP+. Com isso, foi possível compreender, a partir da análise dos dados colhidos e da repercussão dos vídeos, a latente necessidade de veicular o tema da representatividade LGBTQIAP+, principalmente dentro do espaço das redes sociais, a fim de propiciar a ocupação efetivo dos corpos dissidentes LGBTQIAP+ em todos os espaços almejados.

Em consonância, a forte presença de uma personalidade LGBTQIAP+ ilustre do Estado de Sergipe estando a frente no incentivo à luta e sua importância em existir como símbolo de resistência, indica veemente que a necessidade de reafirmar corpos LGBTQIAP+, assim como a importância de ocupar um espaço de relevância dentro dos estudos acerca da visibilidade da causa. Assim, o ambiente virtual se destaca, já que o uso de redes sociais cresce a cada dia por ser encarado como um meio de livre expressão de existência.

Para além do que foi pontuado a respeito de in/visibilidade e representatividade pelo presente trabalho, é importante o aprofundamento sobre a questão dos estigmas e preconceitos dos quais a comunidade é vítima, que refletem diretamente em sua luta e em seu posicionamento, principalmente frente a mídia, que ainda é o principal veículo de representatividade e notoriedade.

8 | REFERÊNCIAS

BONOTO, Carolina; BRIGNOL, Liliane Dutra. “É de confiar desconfiando”: tensões e conflitos entre o ativismo LGBT e a mídia. **Revista Contracampo**, v. 39, n. 1, 2020.

CANABARRO, Ronaldo. Por uma breve história do movimento LGBT: antecedentes, perspectivas e desafios de um movimento identitário numa época de estudos em pós-identidades. In: OLIVEIRA, Cíntia Roso; PICHLER, Nadir Antonio; CANABARRO, Ronaldo (Org.). **Filosofia e homoafetividade**. Passo Fundo: Méritos Editora, 2012. p. 193-207.

DUARTE, Marco José de Oliveira. Diversidade Sexual, Políticas Públicas E Direitos Humanos: Saúde E Cidadania LGBT Em Cena. **Temporalis**, [s.l.], v. 14, n. 27, p.77- 98, 30 ago. 2014. Revista Temporalis. <http://dx.doi.org/10.22422/2238-1856.2014v14n27p77-98>.

FERREIRA, **Aurélio** Buarque de Holanda. **Dicionário** da língua portuguesa. ISBN 978-85-240-4074-0.

Grupo Gay da Bahia. **Mortes Violentas de LGBT+ no Brasil**. Grupo Gay da Bahia [Internet]. 2019. [citado em 2021 jun. 02]. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2020/04/relatc3b3rio-ggb-mortes-violentas-de-lgbt-2019-1.doc>.

JUNQUEIRA, Rogério. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas: estudos gays – gêneros e sexualidades**, vol. 1, nº 1, Natal-RN, jul-dez 2007, pp.145-65

LEAL, Bruno Souza; CARVALHO, Carlos Alberto. A grande mídia brasileira e identidades LGBT: um retrato em 2008. **Revista Diálogos de La Comunicación**, 2012.

MATOS, Samuel de Souza. A Luta Por Uma Identidade Coletiva: Aspectos Textual-Discursivos Na Construção Do Ethos Lgbt. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 24, p. 134-148, 2020.

MATZNER, Andrew. **Stonewall Riots**. [s.l.]: Cleis Press, 2015. Disponível em: <http://gbltqarchive.com/ssh/stonewall_riots_S.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2021.

MELO, Marcos Ribeiro de; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria de. GRUPO DIALOGAY DE SERGIPE: DESMUNHECAÇÃO E LUTA CONTRA O HIV/ AIDS NA DÉCADA DE 1980. **EXISTIR**. 1. ed. Tubarão. Editora Copiart, 2018.

MENDES, Wallace Góes; SILVA, Cosme Marcelo Furtado Passos da. Homicídios da População de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBT) no Brasil: uma Análise Espacial. *Cien Saude Colet* 2020; 25(5):1709-1722.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; GRANGEÃO, Fernanda Do Nascimento; MONTENEGRO, Francisco Ferreira Pires De Albuquerque. A Pandemia do Covid-19 e o Descortinamento das Vulnerabilidades da População LGBTQI+ Brasileira. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, p. 102-119.

OLIVEIRA ET, Vedana KGG. Suicide, depression and sexual and gender minorities: posts published on personal blogs. **SMAD, Rev Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog**. 2020;16(4):32-38.

PARKER, Richard. **Na contramão da AIDS**: Sexualidade, intervenção, política. Rio de Janeiro: ABIA, 2000.

PEREIRA NETO, André de Faria et al. **Avaliação de sites de saúde em questão**: a Aids nos sites brasileiros de Organizações Não Governamentais (ONG) de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). 2013.

PETERSON, Abby; WAHLSTRÖM, Mattias; WENNERHAG, Magnus. **Pride parades and LGBT movements**. Taylor & Francis, 2018.

POCAHY, Fernando Altair; NARDI, Henrique Caetano. Saindo do armário e entrando em cena: juventudes, sexualidades e vulnerabilidade social. **Revista Estudos Feministas**, v. 15, n. 1, p. 45-66, 2007. **Enfermagem UERJ**, [S.l.], v. 27, p. e41942, out. 2019. ISSN 0104-3552. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/41942>>. Acesso em: 02 jun. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/reuerj.2019.41942>.

RESENDE, Livia da Silva. **Homofobia e violência contra população LGBT no Brasil: uma revisão narrativa**. 2016.

ROCHA, Damião. A importância dos espaços de sociabilidade, das ONGs, das entidades, da Universidade para a “narrativa que vem de baixo” do movimento LGBT brasileiro. **Revista Cambios y Permanencias**, v. 11, n. 1, p. 1526-1543, 2020.

SACRAMENTO, Igor et al. As identidades LGBT no Brasil: entre in/visibilidades e in/tolerâncias. 2019.

SCOTT, Joan. **Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica**. Educação & Realidade ISSN 2175-6236. v. 20, n. 2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul/dez 1995. p. 71-99.

SCOTT, Juliano Beck et al. El concepto de vulnerabilidad social en el ámbito de la psicología en Brasil: una revisión sistemática de la literatura. **Psicologia em Revista**, v. 24, n. 2, p. 600-615, 2018.

SILVA, B. de B., & Cerqueira-Santos, E. (2018). Apoio social na autoestima e identidade social de pessoas trans brasileiras. *Psico*, 49(4), 422-432. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2018.4.30029>

SILVA, Bianca Luna da; MELO, Dayana Souza de; MELLO, Rosâne. A sintomatologia depressiva entre lésbicas, gays, bissexuais e transexuais: um olhar para a saúde mental [Symptoms of depression among lesbians, gays, bisexuals, and transsexuals: a look at mental health] [La sintomatología depresiva entre lesbianas, gays, bissexuales y transexuales: una mirada hacia la salud mental]. **Revista Enfermagem UERJ**, [S.l.], v. 27, p. e41942, out. 2019. ISSN 0104-3552. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/41942>>. Acesso em: 04 dez. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/reuerj.2019.41942>.

SILVA JF, Costa GMC. **Health care of sexual and gender minorities: an integrative literature review**. *Rev Bras Enferm*. 2020;73(Suppl 6):e20190192. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0192>

TOLEDO, Livia Gonsalves; PINAFI, Tânia. A clínica psicológica e o público LGBT. **Psicologia clínica**, v. 24, n. 1, p. 137-163, 2012.

CAPÍTULO 5

UM ESTUDO SOBRE O AUTISMO E A HABILIDADE DE IMITAÇÃO

Data de aceite: 01/02/2022

Cátia Michele dos Santos Martini

<http://lattes.cnpq.br/6633098462445334>

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretendemos investigar aspectos do transtorno do espectro autista (TEA) e o impacto da habilidade de imitação na vida social na contemporaneidade. Na tentativa de melhor conhecer este aspecto e compreender o TEA e suas dimensões comportamentais e a importância de um ensino de qualidade para desenvolvimento da habilidade de imitação. Contudo, essa investigação tende a refletir os aspectos que abarcam o tema e a integração da imitação, repercutindo no ensino de outras habilidades necessárias.

MATERIAIS E MÉTODOS

A partir dos materiais selecionados, buscam-se aprofundar as definições dadas pelos autores aos conceitos de autismo e imitação, as visões que integram os fatores envolvidos no aspecto estudado, as definições e importância de uma intervenção com qualidade. Além disso, buscamos evidenciar as possíveis divergências e semelhanças entre os autores, propondo um diálogo entre os mesmos. Para tanto,

encontrou-se livros e artigos publicados em revistas indexadas, utilizando palavras-chave como “autismo”, “habilidades” e “imitação”.

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O AUTISMO

De acordo com Duarte et al (2016), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do desenvolvimento que se caracteriza por prejuízos na socialização e comunicação, bem como comportamentos e interesses restritos e estereotipados. Assim, o transtorno do espectro autista é uma síndrome do neurodesenvolvimento, manifestada em sua maioria, logo na primeira infância, caracterizado por deficiência persistente na comunicação social e na interação social e em padrões restritos e repetitivos de comportamentos, com grande variação no grau de intensidade e aparentam precocemente no período do desenvolvimento (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA], 2013). O TEA também pode estar associado a alguns outros sintomas como TDAH, ansiedade, agressividade e outros déficits cognitivos.

Dessa forma, Fernandes et al (2020), o DSM-5 e a CID-11 compreendem o autismo dentro de um único espectro ou categoria, variando em níveis de gravidade, baseado-se na funcionalidade (DSM-5); ou em níveis de deficiência intelectual e linguagem funcional

(CID-11), ambos nomeiam o autismo como transtorno do espectro autista (TEA), adotando não apenas critérios comportamentais e indicadores do desenvolvimento, mas também critérios cognitivos e de apropriação com o meio.

Segundo Cruz e Moreira (2021), a alta prevalência do autismo no mundo aponta para a necessidade de oferecer tratamentos efetivos e profissionais capacitados para proporcionar melhor qualidade e condições para um desenvolvimento das crianças diagnosticadas com TEA. Os primeiros sinais de TEA começam a ser perceptíveis antes dos três anos, alguns sinais assemelham-se como: falta de contato visual, atraso na fala, interesses restritos, movimentos estereotipados, dentre outros; contudo, os diagnósticos são realizados por uma equipe multidisciplinar (psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, médicos e TO), que visa a compreensão de toda sua estrutura e intervir dentro do espectro. Contudo, em geral, não é possível estabelecer o diagnóstico de TEA precocemente; todavia, em grande parte dos casos, ao ser identificados sinais compatíveis com essas condições que, quando identificados, justificam o início do atendimento que deverá ser mantido até que os sinais e sintomas suspeitos desapareçam ou, então, prosseguir, caso fique evidente que um TEA está realmente presente (DUARTE; SCHWARTZMAN; MATSUMOTO e BRUNONI, 2016). Contudo, sabemos que a sociedade contemporânea patologiza e medicaliza a vida e seu desenvolvimento, dessa forma é necessário ter responsabilidade e cuidado a fim de evitar diagnósticos equivocados; pensando nisso, torna-se imprescindível ter cautela e ser acompanhado por uma equipe multidisciplinar para ser construída uma possibilidade de diagnóstico.

A IMITAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

De modo consequente, Fernandes (2010), no que diz respeito ao contexto escolar, o conceito de imitação está associado à cópia mecânica e a ações reprodutivistas, logo essa concepção restrita da imitação tem fundamentos históricos em diferentes visões de educação, sendo pautada principalmente em pressupostos tradicionais e tecnicistas; a imitação é sinônima de modelação, aprendizagem por observação, identificação, cópia, facilitação social, contágio, desempenho e papel. Portanto, a imitação é uma habilidade de extrema importância para compreensão de outras habilidades e também recurso para apropriação do cotidiano social.

A autora supracitada apresenta a imitação, pelo viés behaviorista, podendo ser entendida como inata ao indivíduo o que, pelos seus aspectos objetivos e quantificáveis, converte-se um ato mecanizado. Como o comportamento é modificado por um processo de modelagem por meio de aproximações sucessivas, se for assegurado ao indivíduo um modelo que possa observar, esse modelo será imitado, provocando mudanças observáveis de comportamento e assim ocorrerá a aprendizagem (FRANÇA, 1998). Dessa forma, Kazdin expõe:

Refere-se à aprendizagem feita simplesmente através da observação de alguém (um modelo) empenhado numa resposta particular. O observador não necessita realizar o comportamento, mas simplesmente observar uma outra pessoa fazê-lo. (Kazdin, 1975, p. 24).

Com isso, a imitação é uma habilidade de imitar um modelo e também um requisito importante para a interação social e para o desenvolvimento da linguagem; imitar ações de outras pessoas permite que um indivíduo participe de brincadeiras e se relaciona com os colegas (GOMES E SILVEIRA, 2016). Imitar implica no aparecimento de outras habilidades, como desenvolvimento da fala e reprodução de ações, como pegar objetos ou andar de bicicleta. Segundo Lowry (2016), a imitação é mais do que um simples jogo de imitação, para crianças com autismo, é uma habilidade fundamental que precisam desenvolver para avançar em seu desenvolvimento social, lúdico e de linguagem; no momento em que a criança aprende a imitar, as crianças também descobrem novas maneiras divertidas de interagir com outras pessoas e é nessa situação onde essas interações sociais possibilitam o aprendizado.

CRITÉRIOS DE APRENDIZAGEM E PROCEDIMENTOS DE IMITAÇÃO

Ensinar é um processo que evidencia por disponibilizar condições necessárias para que o aprendiz aprenda um determinado comportamento, objetivo do ensino é fazer com que o aluno aprenda o comportamento desejado; logo aprender é um processo no qual o aprendiz, ou aquele que aprende, desempenha um comportamento novo que não fazia parte de seu repertório comportamental anterior (BOTOMÉ, 2008). A vista disso, é necessário que os critérios para aprendizagem, priorize as necessidades e seja realizada de forma cuidadosa e individualizada para maior aproveitamento de ensino dessa nova habilidade comportamental. De acordo com, Gomes e Silveira (2016), crianças com autismo podem apresentar dificuldades em imitar outras pessoas e ações, porém é possível ensinar a elas habilidades refinadas de imitação, o que em consequência pode melhorar a qualidade da interação social, da linguagem e do desenvolvimento como um todo; os procedimento geral de ensino de todos eles presumem ser parecidos, o educador faz o movimento e solicita que o aprendiz repita o movimento.

Devido à sua conexão com distintas áreas de desenvolvimento, muitos pesquisadores sugeriram que a imitação é um importante foco de intervenção para crianças com autismo, prezando que o ensino da imitação deve resultar em melhorias nas habilidades sociais gerais das crianças (LOWRY, 2016). Os programas de ensinos de habilidades não é aversivo, logo rejeita punições, concentrando-se na premiação do comportamento desejado, reforço. De acordo com Lear (2004), o currículo a ser efetivamente seguido depende de cada criança em particular, mas geralmente é amplo; cobrindo as habilidades acadêmicas, de linguagem, sociais, de cuidados pessoais, motoras e de brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente que o ensino da habilidade de imitação para crianças autistas é um tema de grande relevância, devido sua importância para desvelamento de outras habilidades e para estruturação de diversas demandas sociais e interação com o meio. Ainda, por se tratar de ensino torna-se relevante acrescentar o papel dos profissionais que desempenham a função de possibilitar condições dentro de suas especificidades, para que essa habilidade comportamental aconteça de forma responsável, dentro de procedimentos que aprimorem e aprendam outras funcionalidades.

Para encerrar, espera-se contribuir para um processo de reflexão relacionado à importância de uma prática baseada nos preceitos de uma psicologia ética e no desenvolvimento da criança, sobretudo da importância de uma práxis que contribua para um desenvolvimento infantil e inclusivo.

REFERÊNCIAS

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistic manual of mental disorders. 5th ed. Revised. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing, 2013. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.dsm01>

Botomé, Saulo Satoshi. Análise e modificação do comportamento : livro didático / Saulo Satoshi Botomé, Nádia Kienen ; design instrucional Lucécia Pereira. – Palhoça : Unisul Virtual, 2008.

Duarte, Cintia P; Schwartzman, José S; Matsumoto, Michele.S e Brunoni, Décio. (2016). Diagnóstico e Intervenção Precoce no Transtorno do Espectro do Autismo. Autismo: vivências e caminhos [livro eletrônico]/ organizado por Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha ...[et al]. — São Paulo : Blucher, 2016. 3 Mb ; ePUB. <http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580391329/completo.pdf#page=46>

DUARTE, Cíntia P.; SILVA, Luciana C.; VELLOSO, Renata L. Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo. São Paulo, 2018

FERNANDES, Vera. Lúcia Penzo. A imitação no processo de ensino e aprendizagem de arte Uberlândia v. 6 n. 1 p. 46-61 jan.ljun. 2010 ouvirouver

GOMES, Camila Graciella Santos. Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo : manual para intervenção comportamental intensiva / Camila Graciella Santos Gomes, Analice Dutra Silveira ; ilustração, Daniel Augusto Ferreira e Santos. – 1. ed. – Curitiba : Appris, 2016.

KAZDIN, Alan E. Modificação do comportamento. São Paulo: Brasiliense, 1975

LEAR, Kathy . Help Us Learn: A Self-Paced Training Program for ABA Part I: Training Manual Toronto, Ontario – Canada, 2a edição, 2004. Comunidade Virtual Autismo no Brasil DISTRIBUIÇÃO INTERNA Tradução: Margarida Hofmann Windholz Marialice de Castro Vatauk.

LOWRY, L. (2016) Imitation with children on the spectrum: More than just a game of copycat. The Hanen Centre.

CAPÍTULO 6

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM MOVIMENTO ESTUDANTIL DE PÓS-GRADUAÇÃO: A FORÇA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA GESTÃO

Data de aceite: 01/02/2022

Data da Submissão: 11/03/2022

Graziela de Fátima Souza Carmo

Universidade Federal de São João del-Rei –
UFSJ
Conselheiro Lafaiete. Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/9610472065098423>
<https://orcid.org/0000-0003-0779-5363>

Fábio dos Passos Carvalho

Universidade Federal de São João del-Rei –
UFSJ
São João del-Rei. Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/6244793449540612>
<https://orcid.org/0000-0001-8173-7677>

Gabriela Cunha Corrêa Freitas de Oliveira

Universidade Federal de São João del-Rei –
UFSJ
Divinópolis. Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/5814285485941530>
<https://orcid.org/0000-0002-7009-4618>

RESUMO: O percurso histórico do discente de pós-graduação é marcado pela potencialidade dos encontros, que são diversos, síncronos ou assíncronos, tais como: grupos de pesquisa, orientações acadêmicas, estágio docente, congressos, aplicação da pesquisa, entre outros. Em acréscimo, destaca-se a atuação na representação discente em colegiados dos cursos. Esta, trata-se de discentes selecionados pelos seus pares, evidenciando o valor do representante discente como um ente

legitimamente democrático na universidade. O presente relato tem como proposta materializar o percurso trilhado pelos atores envolvidos, assim como expor o trajeto da Associação de Pós-graduação (APG) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). O movimento em questão teve sua gênese em meio aos debates para a implementação do Ensino Remoto Emergencial, ocasionados pela pandemia SARS-COV 2, e organizou-se em encontros online. A experiência da construção da APG passa, atravessa e toca a vida dos fundadores, sendo que cada integrante que a coordena vem de área disciplinar distinta - arquitetura, enfermagem, engenharia elétrica, pedagogia e psicologia. Da mesma forma, estes também pertencem a diferentes programas de pós-graduação, o que congrega o saber interdisciplinar na consolidação de uma Associação plural. As ações efetivadas atravessam o campo democrático do debate entre os pares, sempre com calorosas e ricas construções: participação ativa no Fórum de APGs Mineiras, criação de estatuto, regimento interno, editais para representantes em colegiados de cursos, editais para representantes e comissões, participação em eventos, contribuição em pesquisas científicas sobre liderança, e criação de um projeto de divulgação de científica das pesquisas realizadas na Instituição - o “Projeto Ciência em Transmissão”. Vislumbra-se que, em longo prazo, a APG possa ser vista como lugar possível de transformações na universidade, de impacto significativo tanto na comunidade estudantil, como na sociedade em geral.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática, interdisciplinar, representação estudantil, lutas

sociais, política social.

EXPERIENCE REPORT OF A GRADUATE STUDENT MOVEMENT: THE POWER OF INTERDISCIPLINARITY IN MANAGEMENT

ABSTRACT: The historical path of graduate students is marked by the potential of meetings, which are diverse, synchronous or asynchronous, such as: research groups, academic orientations, teaching internship, congresses, research application, among others. In addition, the performance on student representation in collegiate courses stands out. This one is about students selected by their peers, evidencing the value of the student representative as a legitimately democratic entity in the university. The present report proposes to materialize the path taken by the actors involved, as well to expose the path of the Graduate Association (APG) of the Federal University of São João del-Rei (UFSJ). The movement in question had its genesis in the midst of debates for the implementation of Emergency Remote Teaching, caused by the SARS-COV 2 pandemic, and was organized in online meetings. The experience of building the APG passes through, crosses and touches the lives of the founders, and each member who coordinates it comes from a different disciplinary area - architecture, nursing, electrical engineering, pedagogy and psychology. Likewise, these ones also belong to different postgraduate programs, which brings together interdisciplinary knowledge in the consolidation of a plural Association. The actions carried out cross the democratic field of debate among peers, always with warm and rich constructions: active participation in the Minas Gerais APGs Forum, creation of statutes, internal regulations, notices for representatives in course collegiate, notices for representatives and commissions, participation in events, contribution to scientific research on leadership, and creation of a project to disseminate scientific research carried out at the Institution - the "Science in Transmission Project". It is envisaged that, in the long term, the APG can be seen as a possible place for transformations in the university, with a significant impact on the student community and on society in general.

KEYWORDS: Democratic management, interdisciplinary, student representation, social struggles, social policy.

1 | INTRODUÇÃO

A ciência debatida nas instituições de ensino superior no Brasil passou por grandes transformações e impactos ao longo dos anos. As primeiras escolas brasileiras de ensino superior foram fundadas em 1808, tendo como marco a chegada da família real portuguesa ao país. Com a proclamação da república, em 1889, o ensino superior pôde se desenvolver de forma gradual, seguindo como base de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas. Os egressos, ao obter seu diploma profissional, poderiam ocupar postos privilegiados no restrito mercado de trabalho, fato que também garantiria prestígio social. (MARTINS, 2002).

Segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2019) somam-se 2608 Instituições de educação superior no Brasil. No atual contexto político e social estas sofrem ataques que ferem sua autonomia científica e reflexão crítica, por meio do corte de investimentos, o que provoca consequentemente o sucateamento do serviço público. Todos estes desafios

agravam o momento único vivido – o enfrentamento à crise pandêmica, não apenas no desenvolvimento de vacinas, equipamentos tecnológicos, medicamentosos e na elaboração de pesquisas sobre educação, mas também na segurança pública e nas relações sociais, devido ao necessário isolamento social.

A pós-graduação, de forma geral, é formada por cursos *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*. Os primeiros possuem ênfase acadêmica e compreendem dois níveis de formação: mestrado (acadêmico e/ou profissional) e doutorado. Estes cursos são alocados dentro de departamentos da Universidade, tendo como pré-requisito para sua viabilização a existência dos mesmos cursos, ou de áreas afins no nível da graduação. Assim, estão intrinsecamente ligados a sua grande área de concentração de estudo, se tratando de especializações dentro destes campos (RESOLUÇÃO CONSU, 2011).

Desta forma, compreende-se que o interessado em se inserir nestes cursos de pós-graduação, deve submeter-se a processos seletivos, os quais variam de acordo com cada programa e universidade, fato que remete-se à questão autonomia universitária. Nestes processos seletivos, o interessado no ingresso geralmente deve apresentar certificados de proficiência em idiomas, submeter seu projeto de pesquisa para análise e defendê-lo perante banca avaliadora. A nível de mestrado, também é comum a submissão a provas escritas relativas a conhecimentos sobre bibliografia indicada por comissão de processo seletivo dos cursos.

Aprovado no processo seletivo, o ingresso deverá cursar disciplinas de acordo com sua linha de pesquisa, as quais concederão créditos necessários ao cumprimento do projeto pedagógico do curso. Estas disciplinas fornecerão subsídios para que o pesquisador desenvolva sua pesquisa, a qual após determinado período de desenvolvimento será submetida a uma avaliação, denominada exame de qualificação. Ao fim do período do curso o pesquisador deverá defender sua pesquisa ou tese em sessão pública ante banca de pesquisadores qualificados. Todo o processo de conclusão deve ser desenvolvido em um prazo corrido de 24 meses (mestrado) ou 48 meses (doutorado), entretanto de acordo com cada programa estes períodos podem ser maximizados ou reduzidos.

O percurso histórico do discente de pós-graduação é marcado pela potencialidade dos encontros, que são diversos, síncronos ou assíncronos, passando por: grupos de pesquisa, orientações acadêmicas, estágios docentes, congressos, aplicações da pesquisa, entre outros. A representação discente seja em colegiados, comissões ou associações surge como importante acréscimo à trajetória acadêmica.

Os Representantes Discentes em Colegiados de Curso são sempre discentes devidamente matriculados e ativos na instituição de ensino superior. Sua função é representar os interesses do conjunto dos estudantes. Durante seu mandato, que pode variar de um a dois anos, este representante é membro pleno do órgão ao qual foi eleito pelos próprios pesquisadores discentes. Assim, sua função ativa é participativa, informativa, deliberativa e resolutive diante de todas as demandas que o órgão toma, sendo fundamental

a exposição dos pontos de vista da própria categoria ante dos assuntos discutidos.

A participação dos estudantes nos colegiados e comissões é assegurada pela Constituição Federal, artigo 206, inciso VI, e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, além de diversos artigos nas constituições estaduais e estatutos em regimentos das universidades federais, estaduais ou particulares. O Representante Discente é eleito por seus pares, por meio de votação aberta dentro do programa ao qual faz parte. Nota-se desta forma a relevância do representante discente como um ente legitimamente democrático nas instituições de ensino superior.

Entre as atividades do representante discente estão incluídas: divulgação de decisões dos colegiados aos demais discentes, ouvir e debater opiniões com os alunos sobre os diversos temas envolvendo o tripé do Ensino, Pesquisa e a Extensão. Sua presença é fundamental para os debates da grade curricular, oferta de disciplinas, atividades extracurriculares, estágios, iniciação científica, ensino à distância, projeto político pedagógico do curso, políticas públicas de assistência estudantil, oferta de melhor recursos tecnológicos às vidas e às pesquisas, entre outros.

Diante do exposto, o presente relato tem como proposta materializar o percurso trilhado pelos atores envolvidos na fundação e na gestão do movimento estudantil denominado Associação de Pós-graduandos da Universidade Federal de São João del-Rei (APG-UFSJ). A referida instituição de ensino está presente em cinco cidades de Minas Gerais - Divinópolis, Ouro Branco, São João del-Rei e Sete Lagoas, e oferece uma gama de cursos de graduação, assim como de pós-graduação em diversas modalidades.

2 | ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUANDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (APG-UFSJ)

Para compreender a APG-UFSJ é preciso mergulhar, mesmo que raramente, na imensidão do que se trata a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG). Esta, é a entidade máxima de representação de todas as pessoas pós-graduandas no Brasil desde 1986 e vem continuamente imersa nas pautas de luta pertinente à vida científica brasileira. Como exemplo, expressa-se que no atual momento a ANPG expõe a Campanha Nacional pelo Reajuste Já das Bolsas de Estudos (ANPG, 2022).

Neste sentido, a APG-UFSJ é a entidade máxima de representação dos pós-graduandos e pós-graduandas matriculados(as) em Programas de Pós-graduação da UFSJ. É uma associação civil sem fins lucrativos, suprapartidária, que goza, para o exercício de suas finalidades, de autonomia administrativa, financeira e disciplinar regido por um estatuto e pelas disposições legais aplicáveis (ESTATUTO APG-UFSJ, 2020).

Este movimento estudantil, obteve sua gênese em meio aos debates para a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), definido por aulas e atividades sobre uso de Tecnologias de Informação e Comunicação para os alunos matriculados nos cursos

da universidade, durante o período da pandemia SARS-COV 2. Diante desse fato, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão (PROPE) da UFSJ viabilizou encontro de representantes discentes de cursos de pós-graduação da universidade para que fosse criada a Comissão de Análise das Atividades Acadêmicas Emergenciais Covid-19 da UFSJ na Pós-graduação, via a Portaria N° 028/UFSJ/PROPE, de 15 de julho de 2020 (PORTARIA, 2020).

A partir de tal reunião, alguns dos pesquisadores/representantes, congregados para debater sobre os desafios vivenciados durante o período, observaram que a união possibilitaria uma específica compreensão da realidade coletiva. Desta forma, em um grupo de whatsapp, posteriormente, fora estabelecido um Conselho de Representantes. Conseqüentemente, na esteira da mesma necessidade de espaço de debates sobre as necessidades acadêmicas, iniciou-se a articulação inicial da construção da APG da UFSJ, em busca de uma efetiva representação dos discentes ante à Instituição e em busca do exercício democrático.

Para a viabilizar a estruturação da APG-UFSJ foi necessário buscar entender como o movimento de representação estudantil se desenvolve em demais instituições de ensino e de forma nacional. Para tanto, foi então estabelecido contato com a Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG), a qual por meio de suas presidentas da gestão 2018-2020, forneceu amplo apoio, informações e estímulos à consolidação da PRÓ-APG-UFSJ.

A partir de então, se desenrolou o processo de construção de chapa a ser eleita para a gestão da associação, junto aos participantes do Conselho de Representantes. Assim, quatro representantes discentes se disponibilizaram a formar a PRÓ-APG-UFSJ, responsável por propor um estatuto da entidade, coordenar a primeira eleição e formação da APG- UFSJ.

Para a reunião de fundação, houve o convite em novembro de 2020 aos representantes discentes integrantes do Conselho de Representantes, as secretarias dos cursos de pós-graduação, e exposição de nota convocatória em site oficial da UFSJ, assim como foi criado um instagram da APG-UFSJ (@apgufsj). Os membros da PRO-APG-UFSJ comporam as coordenações da Associação, e assim, em live na noite de 15 de dezembro de 2020, foi congregado os discente de pós-graduação da UFSJ, tendo a aprovação da chapa fundadora como gestora da APG no ano de 2021.

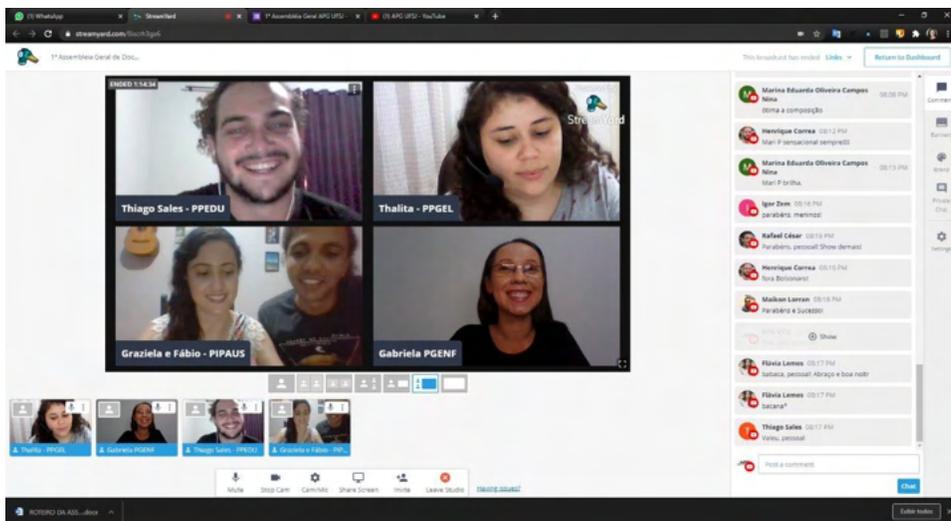


Figura 1 – Momento de *live* de fundação da APG-UFSJ.

Fonte: acervo dos autores, 2022.

A Associação organiza-se em encontros online, os quais são os únicos lugares possíveis atualmente para a troca e criação de experiências, devido às questões sanitárias e aos diferentes locais de domicílio mineiros dos integrantes (Conselheiro Lafaiete, Divinópolis, Luminárias e São João del-Rei). Em Assembléias, reuniões abertas a todos os discentes, os fundadores expressaram o quanto a experiência de participar ativamente do papel de liderança na pós-graduação, favoreceu novos olhares para a própria categoria, assim como, a maneira de expressar-se. Desta forma, a experiência da construção da APG passa, atravessa e toca a vida dos fundadores (BONDIA, 2002).

O caráter interdisciplinar da associação é parte fundamental para o exercício da função democrática da associação, já que cada integrante que coordena a APG advém de área disciplinar distinta (arquitetura, enfermagem, engenharia elétrica, pedagogia e psicologia). Da mesma forma, estes também pertencem a diferentes programas de pós-graduação (Programa Interdepartamental de Pós-Graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades, Sustentabilidade – PIPAUS; Programa de Pós-Graduação em Enfermagem – PGENF; Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica – PPGE; Programa de Pós-Graduação em Educação – PPEDU).

Portanto, esta variedade de origens possibilita a construção de diálogos e saberes interdisciplinares, fundamentais para a consolidação de uma Associação plural. As interlocuções entre diferentes atores de campos científicos distintos e de diferentes localidades possibilitaram melhor compreensão de como é estruturada a instituição, diante suas distintas peculiaridades, circunstâncias e até dissonâncias.

O interdisciplinar compreende-se como sendo o processo de integração de mais de

uma disciplina, expondo nesta junção um novo saber. Desta maneira, a ciência interdisciplinar na criação e manutenção da gestão da APG-UFSJ, favoreceu a consolidação de novas perspectivas de trabalho frente a uma problemática, na ampliação da ciência disciplinar que cada integrante vivencia. Desta forma, os desafios eram abordados de maneira complexa, explorando resultados que porventura, apenas uma ciência não possibilitaria melhorias mais significativas.

3 | INTER-AÇÕES DO MOVIMENTO

As ações efetivadas da APG-UFSJ atravessam o campo democrático do debate entre os pares, sempre com calorosas e ricas construções, tais como: participação ativa no Fórum de APGs Mineiras, participação nos movimentos da ANPG, criação de estatuto, regimento interno, editais para representantes em colegiados de cursos, editais para representantes e comissões, além da criação de um projeto de divulgação científica das pesquisas realizadas na Instituição. No aspecto da representação da categoria em órgãos e conselhos da Universidade, houve o estímulo da ocupação de cadeiras de voto específicas para os pós-graduandos no Conselho Universitário (CONSU), Conselho de Ensino e Pesquisa (CONEP), no Colegiado Geral da pós-graduação da UFSJ e pra Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Entre as demandas solicitadas pelos pós-graduandos durante a Gestão 2021, foi apresentado: necessidade de pedidos de prorrogação em colegiados de programas de pós, os quais por vezes, eram negados; o atraso de bolsas de fomento à pesquisa; uma situação de possibilidade de assédio moral; atrasos de entrega de diplomas; assim como, a exposição do caso de uma pessoa pesquisadora que vivenciava vulnerabilidade social extrema - situação de rua.

Houve a participação ativa da APG-UFSJ nas atividades do Conselho Nacional de Associações de Pós-graduandos (CONAP), organizado pela ANPG. Entende-se que o CONAP como um fórum constituído pelas entidades associadas devidamente filiadas à ANPG. Assim, o 44º CONAP sob o tema “A ciência nacional pela democracia” trouxe informes das APGs, debatendo e atualizando as campanhas e pautas da ANPG rumo ao 28º Congresso Nacional de Pós-Graduandos (CNPNG).

O referido projeto, denominado Ciência em Transmissão, recebe em fluxo contínuo vídeos de até cinco minutos gravados pelos pesquisadores da instituição, os quais apresentam suas pesquisas de forma sintética e de fácil compreensão. Os vídeos recebidos são veiculados pelo perfil oficial de Instagram da APG-UFSJ, em uma proposta de democratização e popularização da ciência por meio de um veículo e de uma linguagem comunicacional tão comum nos tempos atuais. A proposta se justifica ante ao aparente distanciamento da ciência produzida entre a comunidade acadêmica e a população em geral, bem como o descrédito que estes trabalhos recebem ante a sociedade. Portanto, o

objetivo do projeto de quebrar um pouco da rigidez acadêmica e popularizar pesquisas em ambiente acessível foi alcançado, mesmo que em baixa participação dos pesquisadores.

De maneira geral, observa-se que houve a efetivação e melhor participação dos pesquisadores de pós-graduação nos debates dos órgãos da universidade, haja vista que anterior a fundação, não havia articulação da categoria. Assim, a APG-UFSJ existe promovendo a aplicação de direitos da categoria, mesmo em meio a tantas dificuldades. Além disso, destaca-se a mobilização e consolidação do movimento diante da atual circunstância sanitária e política, possibilitando categorizá-lo como uma força resiliente e de resistência social-histórica.

Com o fim da gestão 2021, teme-se que não haja outros integrantes que possam conduzir as coordenações da APG-UFSJ, porém compreende-se a conquista da fundação, assim como os desafios atuais com a retomada das atividades presenciais nas universidades. Vislumbra-se que, ao longo prazo, a APG-UFSJ possa ser vista como lugar possível de transformações na universidade, de impacto significativo tanto na comunidade estudantil, como na sociedade em geral, priorizando a continuação da força na interdisciplinaridade, para que estas múltiplas visões e funções impactem de forma efetiva e eficaz na gestão, tornando a ciência uma referência para a sociedade de forma multi, ao qual o coletivo possa ser sentido e realizado pelos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS (ANPG). Orientações de Mobilização - Campanha Nacional pelo Reajuste Já das Bolsas de Estudo. Janeiro de 2022. Disponível em: <<https://www.anpg.org.br/04/02/2022/campanha-nacional-pelo-reajuste-ja-das-bolsas-de-estudos/>>. Acesso em 08 de março de 2022.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. n 19. p. 20-28. 2002.

ESTATUTO ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUANDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI – APG-UFSJ. 2020. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/paginas/apg/>>. Acesso em 04 de março de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Superior. 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf> Acesso em 08 de março de 2022.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. Revista Acta Cir Bras. Vol 17. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>>. Acesso em 07 de março de 2022.

PORTARIA Nº 028/UFSJ/PROPE, 15 DE JULHO DE 2020. Comissão de Análise das Atividades Acadêmicas Emergenciais Covid-19 da UFSJ na Pós-graduação. 2020. Disponível em: <<https://sig.ufsj.edu.br/public/baixarBoletim.do?publico=true&idBoletim=535>>. Acesso em 04 de março de 2022.

RESOLUÇÃO N° 062, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2011. Regulamento dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ. 2011. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/PPGENF/Regulamento_Geral_dos_Cursos_de_Pos-Graduacao_Stricto_Sensu_UFSJ.pdf>. Acesso em 04 de março de 2022.

CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA NO DIAGNÓSTICO DA SÍNDROME DE DOWN

Data de aceite: 01/02/2022

Luísa Camelo Bueno

Psicóloga Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
Núcleo de Pesquisa em Psicopatologia Clínica e Saúde -NPPS
Goiânia/GO
<http://lattes.cnpq.br/9080717838789135>

Juliana Santos de Souza Hannum

Mestre e Doutora em Psicologia pela PUC-GO
Professora Orientadora de Iniciação Científica da PUC-GO
Escola de Humanidades, Núcleo de Pesquisa em Psicopatologia Clínica e Psicologia de Saúde -NPPS.
<http://lattes.cnpq.br/3186381389499396>

RESUMO: O apoio psicológico frente ao diagnóstico da Síndrome de Down (SD) é visto hoje como uma das formas mais importantes para que ocorra a aceitação desse diagnóstico, muitas das vezes essa notícia é passada sem nenhuma cautela, e isso dificulta a compreensão das possibilidades e impossibilidades presentes nesta Síndrome por parte dos pais da criança. A forma que esse diagnóstico é exposto a esses pais, acaba gerando alguns questionamentos sobre essa anomalia, como; sentimentos de negação e culpa. A importância de um profissional de Psicologia é fundamental frente a este impacto, a função de orientá-los emocionalmente cabe a um profissional da área, para que essa

notícia não tome tamanha proporção a ponto de influenciar no vínculo com a criança. No decorrer dessa pesquisa, vamos poder observar uma série de trechos que nos afirmam a carência de profissionais da área da psicologia, mediante a comunicação desse diagnóstico, o impacto que ele é gerado em torno da família que podem cercar e perdurarem por um longo prazo na forma de identificação tanto por parte dos pais como da criança com SD.

PALAVRAS-CHAVES: Diagnóstico. Profissional de Psicologia. Carência. Impacto The importance of the psychologist in the diagnosis of Down Syndrome.

THE IMPORTANCE OF THE PSYCHOLOGIST IN THE DIAGNOSIS OF DOWN SYNDROME

ABSTRACT: The psychological support for the diagnostic of Down Syndrome (SD) is nowadays considered one of the most important ways in which acceptance of these diagnoses occurs many times this diagnostic is given without any caution, and this makes it difficult to understand the possibilities and impossibilities of this Syndrome on the part of the parents of the child. The form that this diagnostic is exposed to these parents, ends up generating some questions about this anomaly, such as; fault feelings. The importance of a Psychology professional is underlying to that impact, the function of directing them emotionally is into to a professional in the area, so that this news doesn't take such a large scale of influence the relationship with the child. In the during of this search, we will be able to observe a series of excerpts that tell us

the deficiency of professionals in the field of psychology, through the communication of this diagnosis, the impact that it is generated around the family that can surround and endure for a long term in the identification of both parents and children with SD.

KEYWORDS: Diagnostics. Psychology Professional. Deficiency. Impact

Muitos pais sentem que são abandonados ao receber o diagnóstico de que filho tem a Síndrome de Down [SD] devido à falta de informações iniciais adequadas e até mesmo um apoio psicológico diante a essa impactante notícia, se torna essencial o ato da escuta aos pais no decorrer desse processo, quando é mais necessária a ajuda para reagrupar os fragmentos das suas vidas, portanto, é de suma importância que os pais sejam atendidos logo após o nascimento da criança com SD para que recebam orientações sobre a deficiência, o seu possível desenvolvimento, o prognóstico médico em termos de expectativa de vida e como lidar com um ser atípico. Esse suporte pode favorecer a diminuição da ansiedade da família podendo facilitar significativamente a busca pela inserção da criança na sociedade.

A falta do profissional de psicologia no diagnóstico da SD é de extrema importância, pela escassez de informações necessárias para a compreensão dessa anomalia, vista as que são passadas aos pais pelo profissional da área da Saúde responsável pelo diagnóstico. O papel do psicólogo frente a essa notícia, seria de uma conduta fundamental com base no apoio emocional oferecido a esse pai e essa mãe, e no esclarecimento de dúvidas sobre a síndrome, destacando as possibilidades e limitações desse filho.

O acompanhamento psicológico propiciará aos membros da família uma sensação de segurança, resultando na redução da angústia, tanto dos familiares como da própria criança, os auxiliando nas formas de estímulos a serem trabalhados com a criança. Sendo assim, percebe-se que um acompanhamento psicológico é necessário para que todos os membros da família e a criança sintam-se apoiados e informados sobre as possibilidades de evolução das capacidades que a mesma possui (Micheleto,2009). Segundo Rodriguez (2005), poucos profissionais lembram a importância do trabalho do especialista de psicologia neste momento. Portanto, os pais ficam relegados a um segundo plano, pois não se oferece nenhum tipo de suporte a eles.

Intervenções psicológicas breves e centradas na situação-problema têm por objetivo ajudar as famílias a se adaptarem às exigências impostas por situações adversas como, por exemplo, o nascimento de uma criança com necessidades especiais. No momento do diagnóstico tais intervenções podem diminuir o sofrimento e propiciar um uso melhor dos recursos terapêuticos e, conseqüentemente, a redução dos custos com saúde (Amaral, 2001; Alfonso & Abalo, 2004).

Micheleto (2004) ressalta que cada família apresenta uma história de vida única, por isso é importante que o profissional da área de Psicologia desenvolva a capacidade de escutá-las sobre os seus medos, dúvidas e demandas. Propondo intervenções explicativas

visando tranquilizar essas famílias, frente ao diagnóstico, trocas de experiências com profissionais, podendo ajudá-los a reconhecer suas forças e potencialidades diante desse impacto, bem como enxergar suas fragilidades e necessidades e, com isso destacando seu importante papel, já Sunelaitis et al. (2007), descrevem que os pais ficam decepcionados quando recebem o diagnóstico e lutam para elaborar a perda do filho.

CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa em questão teve como base, uma entrevista no qual possibilitou o colhimento de dados bases sobre como foi dado o diagnóstico de SD, essa entrevista foi feita com a mãe biológica de um filho com SD, com a idade respectiva entre 2 e 10 anos, onde os mesmos utilizam serviços oferecidos pela Pró-Reitoria de Extensão e apoio Estudantil, no Programa de Referência e Inclusão Social (PRIS), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), em um projeto de extensão no qual a pesquisa se vincula pelo fato da coordenadora ser a orientadora da pesquisa.

Em início foi feito o contato com duas mães, mas apenas um decidiu colaborar para que fosse realizado o estudo. Esse contato foi feito via telefone celular, onde foi explicado o objetivo da entrevista, no qual foi de acordo dessa mãe participar e foi explicado o sigilo dessas informações obtidas somente para fins acadêmicos. Logo em seguida foi se definido uma data, para a realização da entrevista.

A entrevista foi realizada no município de Goiânia, em um do campus da PUC Goiás, primeiramente foi feito o Rapport e em seguida solicitado à leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), e caso houvesse consentimento com aquele termo, era pedido à assinatura da participante como forma de concordância. Após esse feito, devemos início à entrevista, feita na parte da tarde logo depois de seu atendimento do ALFADOWN, projeto vinculado ao PRIS, com o auxílio de um gravador e folhas para anotações. De base semi estruturada, o que possibilitou maior comunicação, por parte da mãe da criança e das entrevistadoras.

Os dados colhidos foram de fundamental importância para a realização dessa pesquisa, os relatos observados durante o encontro possibilitaram o andamento desse estudo e assim fazendo ligações com algumas das teorias sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O nascimento de um filho constitui um grande acontecimento na vida de uma família, exigindo mudanças e reestruturação de papéis, especialmente dos pais e mãe. (Bradt, 1995).

IMPACTO

Segundo Sunelaitis Arruba e Marcom (2007), afirmam que muitas das vezes o diagnóstico da SD é dita de forma inapropriada para as mães de filhos com a síndrome, essa anomalia genética nem sempre pode ser detectada no pré-natal, a notícia pode causar um grande impacto para essa mãe.

“No período durante a gestação, a gente não soube de nada, exatamente nada. Ele foi gerado como uma criança dita “normal”. Sem nenhum problema de saúde, não foi diagnosticada nenhuma doença durante a gestação, nada do problema cardíaco que ele tinha, não foi diagnosticada a SÍNDROME DE DOWN...”

“...vira e mexe a gente sabe de algo sobre a saúde, né, mas sobre a SÍNDROME DE DOWN não, né?...”

Muitas mães recebem a notícia sozinha, sem mesmo a presença de seu marido ou algum outro familiar, conseqüentemente resultando em uma série de sentimentos, como de negação, culpa e medo. Pois, geralmente o conhecimento dessas mães sobre a síndrome cabe a informações superficiais que são passada pelas televisões e vários outros meios de comunicação. (Micheletto,2004).

“Então assim, foi um baque. Eu tava sozinha, ele não esperou o pai da criança chegar, ele não esperou minha mãe, ele não esperou nenhum parente!...”

“E eu não sabia nada do que era SÍNDROME DE DOWN. Nada, extremamente nada...!”

Desde o momento do diagnóstico, então, até se chegar à aceitação da criança com deficiência mental, a família passa por um longo processo. Os sentimentos vão desde o choque, negação, raiva, revolta e rejeição, até a construção de um ambiente familiar mais preparado para incluir essa criança (Silva & Dessen, 2001). Tais sentimentos, entretanto, parecem ser dominados à medida que eles passam a estabelecer um contato maior com seu bebê (Murphy, 1993)

“Não foi desesperador saber que ele tinha SÍNDROME DE DOWN, mas sim a forma com que eu fui receber a notícia, né?...”

LUTO

“E foi um choque ele foi categórico “seu filho tem SÍNDROME DE DOWN...”

“Então assim, foi um baque. Eu tava sozinha, ele não esperou o pai da criança chegar, ele não esperou minha mãe, ele não esperou nenhum parente!...”

Serapompa e Maia (2006) vão falar que em um contexto de intervenção multiprofissional junto às pessoas com SD, demonstram que é interessante o diálogo entre os profissionais das diversas áreas envolvidas, assim como entre estes, a família e a criança. Embora as primeiras manifestações emocionais surgidas na família sejam inevitáveis, percebe-se um conformismo em relação à nova situação, havendo uma

gradativa aceitação da mudança.

“... Ele também teve um outro problema de saúde foi descoberto só quando ele tinha dois anos....”

“... ele já nasceu com essa doença, que foi o que provocou mesmo ele ter o abdômen estendido...”

“Eu procuro tudo quanto é tipo de atendimento, ele faz Fono faz T.O tudo que eu sei que é para o desenvolvimento dele neurológico eu procuro porque eu pretendo se Deus quiser ele vai ser alfabetizado...”

Após a crise inicial ser “superada” e os membros da família atingem um equilíbrio e um padrão predominantemente de resposta afetiva à criança afetada, surgem sentimentos e manifestações positivas como carinho, orgulho, privilégio, felicidade, grandiosidade, grande aprendizado, um ganho, filho amado, filho maravilhoso (SUNELAITES; ARRUDA; MARCOM, 2007). Conforme afirmam SILVA E DESSEN (2002) o equilíbrio de uma família depois do nascimento de um filho com Síndrome de Down pode ser reestabelecido de formas diferentes, depende em grande parte dos recursos que essa família possui para o enfrentamento dessa nova configuração familiar.

BUSCAGLIA (1997) ressalta que a compreensão das famílias de crianças com SD passa, antes de tudo, pelo entendimento de como as relações entre a criança e outras pessoas encontram-se estabelecidas no ambiente pessoal. E assim como outras crianças, elas possuem necessidades comuns, como: carinho, amor e um ambiente com oportunidades para se desenvolver.

“... Aí a gente arrecadou um dinheiro, minha mãe me ajudou, minha irmã. A gente fez uma vaquinha lá na família e a gente juntou e fez os exames dele tudo no particular, há quatro anos atrás...”

Estudar famílias que possuem um filho com SD é, sem dúvida, instigante, mas ao mesmo tempo, uma tarefa bastante complexa, pois são diversas as vertentes pelas quais ela pode ser abordada. O objetivo deste trabalho foi investigar o impacto do diagnóstico da SD gerado aos pais e a importância do acolhimento a essas famílias no momento da notícia. Com o objetivo de investigar as atribuições de culpa feitas pelos pais e mães e o seu ajustamento ao nascimento de uma criança com SD, Hall et al. (1997)

“Eu só fiquei curiosa, uma certa ignorância da minha parte, em saber por que que ele tinha nascido assim. O fato de não ter... não saber nada sobre o que isso causava, eu fui tão ignorante em saber se era ao que eu tinha feito, se era algo que eu tinha comido, se era algo que eu tinha bebido, se era... sabe?...”

“... Aí a gente arrecadou um dinheiro, minha mãe me ajudou, minha irmã. A gente fez uma vaquinha lá na família e a gente juntou e fez os exames dele tudo no particular, há quatro anos atrás...”

É comum muitas pessoas atribuírem o aparecimento ou resoluções dos problemas de saúde que as acometem e recorrem freqüentemente a ele como recurso cognitivo,

emocional ou comportamental para enfrentá-los (Pargament, 1990).

“... assim foi um período da minha vida que Deus testou a minha paciência o meu amor, sabe, a minha compreensão porque não foi fácil foi um teste que Deus fez comigo e eu fui aprovada por que não foi fácil não...”

Apoio psicológico

De acordo com Voivodic e Storer (2002), a orientação aos pais de crianças com a SD deve buscar mudanças no comportamento e a educação deve ser vista num contexto mais amplo, proporcionando apoio emocional às famílias. Esse apoio deve incluir o momento inicial da relação entre família e criança, tornando-se fundamental a presença do psicólogo logo ao nascimento.

“Só escutamos mesmo umas palavras de conforto, onde a gente já tinha encontrado antes, né, nesses quatro meses quando a gente chegou lá. Assim, com quatro meses eu já tinha, como se diz, perdido aquele momento de luto...”

“... uma professora da APAE falou para mim “mãe, chama aquela mãezinha tal, S., que a filhinha dela tem a barriga muito grande que eu acho q ela tem o mesmo problema de saúde que o João Gabriel””

CONSIDERAÇÕES

Levando em conta os dados obtidos na entrevista, onde foi visto a falta de um profissional da área da Psicologia a fim de amenizar alguns abalos do diagnóstico e possibilitar aos pais e a família novos campos de visão frente a essa Síndrome. O que nos faz pensar, sobre esse diagnóstico de SD, gera não só um impacto com notícia inesperada, mas sim “um luto” talvez do filho idealizado, incertezas quanto ao futuro dessa criança, medo diante da vivência de algo novo no qual esses pais não são devidamente instruídos. São muitos fatores que contribuem e acarretam no histórico desse diagnóstico que podem perdurar por vários anos na vida da família impactada com o diagnóstico de SD e de forma indireta em relacionamentos pessoais que esses pais ou essa criança possa vir a ter.

A importância de uma escuta psicológica mediante a esses fatores, podem exercer um fundamental e importante papel, pelo direcionamento e redirecionamento como conduta de profissionais dessa área podendo contribuir para a compreensão desses diagnóstico. Contando, que o momento e a forma de como é dada a informação nem sempre é um ponto favorável á este processo. Uma ressalva importante que foi percebida no decorrer dessa pesquisa é o apoio familiar e a estrutura mediante ao comunicado da Síndrome, resultando em um papel essencial como uma fonte de fortaleza para esses pais, pois, visto que o nascimento de um filho com SD pode ser às vezes meio conturbado, até mesmo por negligência de informação ao ser dado o diagnóstico.

Podemos dar ênfase, na questão que foi frisado no decorrer da entrevista pela mãe da criança, de que o diagnóstico em si não é assustador, mas sim a forma com que ele

é passado, e com vários outros problemas de saúde que a criança com SD pode vir a ter esse aspecto pode se torna muito mais assustador diante a falta de conhecimento e até informações a respeito do assunto, no quesito dos pais que acabam gerando e repercutindo diante ao aspecto e âmbito familiar.

O momento e forma com que é dada essa noticiam, é dificultada na forma de enfrentamento por parte de todos os envolvidos, seja pai mãe ou familiares próximos, não necessariamente a anomalia que se torna o causador dessa angustia e sim os fatores contribuintes para o estabelecimento e entendimento desse diagnóstico. Voltando a ressaltar a importância do profissional de Psicologia diante a esse determinado diagnóstico.

REFERÊNCIAS

ALFONSO, Libertad Martín & ABALO, Jorge A. Grau. **La investigación de la adherencia terapéutica como un problema de la psicología de la salud.** *Psicología y Salud*, v. 14 n. 1, p. 89-99, enero/junio, 2004.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência em companhia 17 de Hércules.** São Paulo (SP): Rob Editorial; 1995.

AMARAL, Vera Lúcia Adami Raposo. **Análise contingencial como modelo de intervenção breve em Psicologia da Saúde.** In: MARINHO, I. M. & CABALLO, V. E. (Orgs.), *Psicología Clínica e da Saúde.* Londrina: UEL; Granada: APICSA, 2001, p. 279-294.

BUSCAGLIA, Leonardo. **Os deficientes e seus pais.** 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.
Carswell, Wendy Ann. Estudo da assistência de enfermagem a crianças que apresentam Síndrome de Down. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* v.1 n.2 Ribeirão Preto jul.1993.

MARTINS, D. A. **Cuidando do portador de síndrome de Down e seu significativo.** Ciência e cuidado com a saúde. 2002.

MICHELETTO, Marcos Ricardo Datti; AMARAL, Vera Lúcia A. R.; VALERIO, Nelson I.; FETT-CONTE, Agnes C. **Adesão ao Tratamento após Aconselhamento Genético na Síndrome de Down.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 3, p. 491-500, jul./set. 2009.

RODRIGUEZ, Fernanda. **Síndrome de Down: da estimulação precoce do bebê ao acolhimento precoce da família** – Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Nara L. P.; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança.** *Psic.: Teor. e Pesq.* vol.17 no.2 Brasília May/Aug. 2002.

SILVA, Pereira, N.L.; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Padrões de interação genitores-crianças com e sem síndrome de down.** *Psicologia: Reflexão e Crítica.* 19, 283-291, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/fbpe/fbtext?pid=S0102-79722006000200015>.

SUNELAITIS, Regina C.; ARRUDA Débora C.; MARCOM Sonia S. **A repercussão de um diagnóstico de síndrome de Down no cotidiano familiar: perspectiva da mãe.** *Acta paul. enferm.* vol.20 no.3 São Paulo July/Sept.

Micheletto, Marcos Ricardo Datti. (2004). *Psicologia*. Disponível em: <www.infomedgrp1.famerp.br/default.asp?id=38&mnu=38> Silva, Nara Liana Pereira & Dessen, Maria Auxiliadora. (2003). **Crianças com síndrome de Down e suas interações familiares.** *Psicologia: reflexão e crítica*, vol.16,n.3,pp.503-514.

Bradt, J. O. (1995). **Tornando-se Pais: famílias com filhos pequenos.** Em B. Carter & M. McGoldrick (Orgs.), **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar** (pp. 206-222). Porto Alegre: Artes Médicas.

Sunelaitis, Regina Cátia; Arruda, Débora Cristina & Marcom, Sônia Silva. (2007). **A repercussão de um diagnóstico de síndrome de Down no cotidiano familiar: perspectiva da mãe.** *Acta Paulista de Enfermagem*. São Paulo, vol.20,n.3. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000300004&lng=pt&nrm=iso&tling=pt.

Serapompa, Marisa T. & Maia, Suzana M. (2006). **Acolhimento e inclusão: da clínica ao acompanhamento escolar de um sujeito com síndrome de Down.** *Distúrbios da Comunicação*. São Paulo, vol.18,n.3,pp.313-322.

Hall, S., Bobrow, M. & Marteau, T. M. (1997). **Parents attributions of blame for the birth of a child with Down Syndrome: A pilot study.** *Psychology and Health*, 12(4), 579-587.

Silva, N. L. P. & Dessen, M. A. (2001). **Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 133-141.

Murphy, A. (1993). **Nasce uma criança com Síndrome de Down.** Em S. M. Pueschel (Org.), **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores** (pp. 23-32). Campinas, SP: Papyrus.

Pargament, K.I. (1990). **Gold help me: Toward a theoretical framework of coping for psychology of religion.** *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 2, 195-224.

VOIVODIC, M.A.; STORER, M.R.S. **O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares.** *Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 31-40, dez. 2002.

DESAFIOS DO PSICÓLOGO (A) ESCOLAR NA PANDEMIA X VERSUS HABILIDADES SOCIAIS

Data de aceite: 01/02/2022

Sueli de Oliveira Gonçalves

Universidade Nove de Julho
São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/3687460182651034>

Tatiana Aparecida da Silva Moreira

Universidade Nove de Julho
São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/9588293493639468>

Débora de Souza França Tito

Universidade Nove de Julho
São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/1543011926784865>

Maria Aurora Dias Gaspar

Universidade Nove de Julho
São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/6403249165037451>

Artigo apresentado para o projeto de Iniciação Científica – Professor (a) Orientador (a): Maria Aurora Dias Gaspar.

RESUMO: O presente trabalho pretende abranger os conhecimentos através de uma revisão bibliográfica acerca da inserção do psicólogo escolar em sua prática educacional e os desafios enfrentados antes e frente à pandemia do COVID-19, buscando compreender as habilidades sociais dos alunos e seus prejuízos no período pandêmico. Foi realizado um levantamento com delineamento literário em

artigos científicos e livros, afim de selecionar informações pertinentes a ação do psicólogo no contexto escolar antes da pandemia, percorrendo o percurso histórico da psicologia escolar até o momento frente a pandemia da COVID-19, levando em consideração os desafios enfrentados pelos psicólogos escolar, docentes e alunos no processo de aprendizagem, como critérios foram utilizadas publicações entre os anos de 2016 a 2021, para delinear os desafios recentes e a para análise histórica foram analisadas publicações entre os anos de 1984 a 2008. Os resultados encontrados revelaram o processo histórico da psicologia escolar, sua reformulação a partir de críticas advindas do modelo clinico-terapêutico, os desafios de sua prática e os mesmos sendo acentuados durante a pandemia do COVID-19, bem como importância do manejo com Habilidades Sociais. Foi validado a importância do psicólogo em conhecer o construto histórico da psicologia escolar para se permear de sua reformulação bem como auxiliar no desenvolvimento de uma prática social humanizadora, com postura ética, crítica, corroborativa na atuação com multiplicidade, de forma integrativa, que contemple todos os aspectos do fenômeno psicológico em sua prática educativa. Durante a pandemia do COVID-19, o psicólogo em sua prática educacional, bem como docentes e alunos tiveram que se readaptarem afim de ajustar as demandas da nova modalidade de ensino, transcorrendo em desarranjos de saúde mental. Também foi validado a importância do monitoramento e treinamento em habilidades sociais para auxiliar nas relações interpessoais dentro da prática educativa.

CHALLENGES OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST (A) IN PANDEMIC X VERSUS SOCIAL SKILLS

ABSTRACT: This paper aims to cover the knowledge through a literature review about the insertion of the school psychologist in their educational practice and the challenges faced before and after the pandemic of COVID-19, seeking to understand the social skills of students and their losses in the pandemic period. A survey was conducted with literary delineation in scientific articles and books, in order to select information relevant to the action of the psychologist in the school context before the pandemic, going through the historical path of school psychology to the moment facing the pandemic of COVID-19, taking into account the challenges faced by school psychologists, teachers and students in the learning process, as criteria were used publications between the years 2016 to 2021, to outline the recent challenges and for historical analysis were analyzed publications between the years 1984 to 2008. The results found revealed the historical process of school psychology, its reformulation from criticism arising from the clinical-therapeutic model, the challenges of its practice and the same being accentuated during the pandemic of COVID-19, as well as the importance of management with Social Skills. It was validated the importance of the psychologist in knowing the historical construct of school psychology to permeate its reformulation as well as to assist in the development of a humanizing social practice, with ethical, critical, corroborative posture in acting with multiplicity, in an integrative way, that contemplates all aspects of the psychological phenomenon in its educational practice. During the pandemic of COVID-19, the psychologist in his educational practice, as well as teachers and students had to readapt in order to adjust to the demands of the new teaching modality, resulting in mental health disorders. It was also validated the importance of monitoring and training in social skills to help interpersonal relationships within the educational practice.

KEYWORDS: School Psychologist, Education, Pandemic, Social Skills, History Psychology Brazil.

1 | INTRODUÇÃO

A educação é uma prática social humanizadora, tem como finalidade transmitir todos os aspectos culturais historicamente construídos, sendo esta, determinada e determinante na constituição do ser humano, a escola é uma instituição que no decorrer de sua constituição, sofreu variações em seus formatos, afim de atender as demandas da sociedade. Hoje, torna-se necessária para o estabelecimento da cidadania, objetivando uma sociedade justa e igualitária, promovendo a universalização do acesso aos bens culturais e criando condições para a aprendizagem e desenvolvimento de todos os membros da sociedade (ANTUNES,2008).

Sob essa perspectiva apresentada, nosso artigo se constitui em apresentar a inserção do psicólogo na instituição escolar em sua prática educacional mais para isso é

preciso realizar, “a análise da constituição histórica e da essência da psicologia científica é imprescindível, pois nos permitirá entender mais a fundo o significado de sua participação nas escolas...”. (PATTO,1984).

Apesar da Psicologia e a educação no Brasil, serem historicamente constituintes uma da outra. (Antunes,2008), a psicologia desenvolve autonomia como área do saber e a relação da psicologia com a educação é delineada em encontros e desencontros dos psicólogos a partir de uma visão hegemônica clínica até chegarmos a uma perspectiva crítica de psicologia escolar.

Os desafios são contínuos, de acordo com Kupfer (2008) a psicologia mesmo tendo ultrapassado os limites das paredes de seus consultórios, a visão uni causal na aplicabilidade de testes em sua prática inicial, o psicólogo, por sua vez, encontrasse dentro da escola, onde pode ouvir as vozes da escola e fazer ecoar os desafios de sua prática, com suas problemáticas em variados contextos, como o peso dos determinantes sociais sobre os problemas de aprendizagem, as peculiaridades de cada criança e suas relações com seus pais e professores.

Outro ponto que pretendemos percorrer são os desafios enfrentados pelo psicólogo em sua prática educacional e o corpo docente, após a declaração da ONU (Organização das Nações Unidas) em março de 2020, que o mundo estava vivenciando um período pandêmico, de modo que a ordem era ter distanciamento social para não se contaminar com a COVID-19, portanto, todas as instituições tiveram que repensar a forma de se relacionar, sobretudo, as escolas, afinal as aulas ficaram suspensas (CAMARGO, CARNEIRO, 2020).

De modo que, os professores ficaram sujeitos a se reinventarem, afinal tinham que utilizar alternativas online para que conseguissem suprir a falta do presencial. Gerando a partir daí um mal-estar docente, que é “um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social”. (ESTEVE, 1999, p. 97 apud PACHIEGO, MILANI, 2020). Além disso, vários fatores contribuíram para o mal-estar dos docentes nesse período nebuloso histórico que vivemos, como por exemplo, a falta de infraestrutura para produzir os conteúdos de aula, falta de apoio psicológico, dificuldades de separar o privado do pessoal, devido ao aumento da carga horária de trabalho e por ter sido desempenhado essa função remota por um grande espaço de tempo (PACHIEGO, MILANI, 2020).

2 | OBJETIVO

O propósito desse artigo é realizar uma revisão bibliográfica no contexto da educação escolar antes da pandemia e frente á pandemia da Covid-19, levando em consideração os desafios enfrentados pelos psicólogos escolar, docentes e alunos no processo de aprendizagem. Além disso, compreender que as habilidades sociais dos alunos foram prejudicadas no período de ensino remoto, por isso precisará do olhar do psicólogo escolar

nesse desafio.

3 | METODOLOGIA

Para a formulação deste trabalho utilizou-se a pesquisa de revisão bibliográfica, com delineamento literário disponibilizado em artigos científicos e livros, afim de selecionar informações pertinentes a ação do psicólogo no contexto escolar antes da pandemia, percorrendo o percurso histórico da psicologia escolar até o momento frente a pandemia da COVID-19, levando em consideração os desafios enfrentados pelos psicólogos escolar, docentes e alunos no processo de aprendizagem. Os critérios foram publicações entre os anos de 2016 a 2021, para delinear os desafios recentes e a para análise histórica foram analisadas publicações entre os anos de 1984 a 2008. Após o levantamento, seguiu-se a leitura crítica e analítica dos materiais escolhidos.

4 | DESENVOLVIMENTO

4.1 Breve histórico da psicologia escolar e educacional no brasil

As reflexões denotam a complexidade e multiplicidade do campo de estudo que envolve a psicologia e educação, o qual percorre um tempo histórico significativo, sobretudo em suas mediações com as teorias de conhecimento, como algo que acompanha a história do próprio pensamento humano (ANTUNES,2008).

A história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, de acordo com Antunes (2008) pode ser identificada a partir de estudos advindos do campo da educação e pedagogia através de temas relacionados ao fenômeno psicológico desde os tempos da colonização. Data-se em 1830, a criação das primeiras escolas normais e em 1890 ocorre a reforma de Benjamin Constant, que transformou a disciplina de filosofia em psicologia e lógica, desdobrando em pedagogia e psicologia para o ensino normal.

Segundo Antunes (2008) aos finais sec. XIX e primeiros anos do sec. XX, transcorre em uma época de mudanças profundas na sociedade, advindas do processo de industrialização, do fortalecimento do pensamento liberal, ocasionando debates para um novo projeto de sociedade, que exigia uma transformação estrutural social, transpondo para a educação a responsabilização pela formação destes novos homens.

Nesse contexto, difundiu-se o debate acerca da escolaridade a massa da população e maior sistematização pedagógica sob influência dos princípios da escola Nova, baseadas nas ideais escolanovistas (ANTUNES 2008). Segundo Yazzle (1997), essas ideias baseavam-se num “mito da igualdade de oportunidades” que a escola poderia oferecer, negando as diferenças de classe dadas pela constituição sociopolítica do capitalismo e esclarece:

[...] o modo liberal democrático de pensar a sociedade compreendia que

a educação dada pela escola, aberta a todos os segmentos, oferecendo oportunidades iguais para todos os indivíduos, no novo modelo econômico que aos poucos ia se implantando no Brasil, ampliando as diferenças sociais, poderia minimizar os efeitos dos movimentos populares [...] (p. 19).

A cerca da demanda das escolas Novas, surgiu também a necessidade de formação dos professores bem como a produção de conhecimento “por meio dos então inaugurados laboratórios de psicologia, fatores estes que deram as bases para as reformas estaduais de ensino promovidas nos anos 1920 e foram por estas potencializados” (ANTUNES,2008).

O conhecimento científico mostrava suas vantagens de verificação e demonstrabilidade em relação aos outros modos de saber, a psicologia conquistava seu reconhecimento de disciplina científica, e é nesse contexto que a psicologia se apropria (MALUF, 1994). Sendo reconhecida como ciência autônoma e regulamentada como profissão em 1962 (ANTUNES,2008).

Seguindo sob a visão cientifista a psicologia educacional centrara excessivamente na mensuração e na avaliação da inteligência, nas dificuldades escolares dos alunos, estudos sobre maturidade e prontidão para aprendizagem (CRUCES, MALUF ,2008). Sobre essa prática , Antunes (2008), relata que a psicologia escolar adotou um modelo clínico-terapêutico, com dimensão individualizada, atendendo a demanda das escolas que encaminhavam crianças com “ problemas de aprendizagem”, “distúrbios”, esse modelo acarreta em fortes críticas na década de 1970, nomeada como prática reducionista por desconsiderar os fatores educacionais, os determinantes sociais, culturais e econômicos, reforçar os estigmas e preconceitos através da tendência a patologização pela aplicabilidade de testes e seus resultados.

Na década de 80, “a Psicologia Educacional sofreu fortes críticas, vista como exclusivamente avaliativa, sem potencial transformador da realidade individual e social, a serviço das forças dominantes injustas e opressoras da organização social” (CRUCES, MALUF, 2008). Sob essa atuação os “insucessos” eram atribuídos ao aluno ou a sua família, sem avaliar os determinantes sociais, e designando o “fracasso escolar”. As autoras Cruces e Maluf (2008 apud WITTER,1992), dissertam sobre uma revisão literária apresentada nos anos de 1980 a 1992, e mostra que a maioria das publicações se limitava ao estudo de aspectos clínicos e psicométricos da atividade dos psicólogos, sobretudo junto às escolas do ensino fundamental e nos consultórios que atendiam crianças com problemas na escola. Nos anos 90, surgem outros estudos, que mostravam os modelos dominantes da Psicologia Educacional e também do sistema educacional brasileiro com seus mecanismos de exclusão e de reprovação presentes na rede pública, cuja maioria são alunos em situação de pobreza. Difundiram-se as críticas e denúncias, da atuação do psicólogo escolar, cujos índices de insucesso na escola, ultrapassava os 50%, injustificáveis para sustentar as hipóteses do “fracasso escolar” ora trabalhados no modelo clínico, patologizante dos fenômenos educacionais, sobretudo aos alunos de famílias desfavorecidas.

Ainda nos anos 90, a produção se dava na busca de respostas as críticas já feitas e relatos de experiência bem-sucedidos, assim:

Começavam a ser apontados novos caminhos para a Psicologia, no sentido de questionar a universalidade de teorias psicológicas e de técnicas de avaliação, de afirmar as efetivas relações entre Psicologia e Sociedade, de defender a interdisciplinaridade como recurso indispensável para a boa compreensão do comportamento humano, de propor novas formas de estágio para a formação do psicólogo escolar. CRUCES E MALUF (2008).

Com isso as universidades, Conselhos Profissionais, órgãos de pesquisas, buscaram conectar as novas exigências da sociedade, inclusive o Conselho Federal de Psicologia (1994), deu origem a pesquisas feitas com o objetivo de complementar a análise bibliográfica.

Em 2000, continuou a emergir muitos escritos literários de respeito que se consolidaram, “é partir dessa literatura e de nossa experiência que arriscamos um novo olhar sobre a realidade atual na formação e atuação do psicólogo Escolar no País”. São anos de transição, com perspectivas de potencial desenvolvimento, os psicólogos passaram a desenvolver práticas mais adequadas às necessidades da realidade social brasileira. “A nova fase, na qual está entrando a Psicologia Educacional no Brasil e possivelmente na América Latina, é identificada através do reconhecimento de novas práticas que resgatam a dívida social e escolar ainda ativa.” (CRUCES, MALUF, 2008).

Sob as perspectivas e compromissos atuais Antunes (2008), o campo em discussão atua envolvendo a psicologia como agente para a prática inclusiva, transformadora, democrática e acessível a todos, que vise propiciar o pleno desenvolvimento do educando respeitando suas singularidades, capaz de compreender o processo ensino aprendizagem e suas articulações com os determinantes sócio históricos, respeitando e reconhecendo a importância dos sujeitos envolvidos no processo.

As críticas levaram ao avanço no que diz respeito ao fenômeno psicológico, antes visto de forma individual, passando a ser visto através da sua natureza social e histórico-cultural, conectando ao processo educacional em sua complexidade, partindo dessas considerações históricas, discutiremos os desafios enfrentados pelo psicólogo escolar durante a pandemia do COVID-19.

4.2 Desafios da educação frente à pandemia

De acordo com Souza (2021) o isolamento social devido à pandemia da Covid-19 afetou as esferas econômica, social, política e subjetiva na qual o indivíduo está inserido. Nesse momento central percebeu-se a inegável relevância da escola e o contato humano, trazendo à tona a necessidade de nomear a experiência do estudo à distância dentro de um cenário catastrófico externo. E o papel do (a) psicólogo (a) escolar se fez essencial, para ouvir e compreender a experiência de todos envolvidos no contexto escolar durante esse período.

Apesar de haver controvérsias e discussões sobre o papel do psicólogo escolar, a abordagem psicanalítica convida o psicólogo a fazer a linguagem circular entre os envolvidos nesse contexto, pais, alunos, professores e fazer da escuta um lugar para compreensão, na qual o aluno pode ir e identificar um espaço reflexivo, de modo que possa retornar sempre que quiser. Segundo o conceito de Freud (1914/1996), o sujeito que ama e trabalha está mais próximo de ter saúde mental, fazendo um paralelo com o contexto escolar, afinal, as atividades realizadas na escola geram desconforto e podem ser compreendidas como trabalho, já o elemento amor é visto entre alunos que fazem amizades e vínculos entre alunos e professores, com o agravante da pandemia esses pilares que estruturam o ser humano ficaram debilitados. (SOUZA, 2021).

Além disso, o isolamento social e o medo que ele causou devido o vírus invisível, tornou os laços afetivos de certa forma confusos, o contato que os alunos tinham com seus colegas de classe foi privado, porém a convivência com os pais ficaram constantes. Foram feitas pesquisas pela psicóloga escolar, ouvindo os alunos, pais e docentes, na qual percebeu que por parte dos alunos que era unânime a falta de interesse nos estudos, a falta do convívio com os colegas de classe e o medo de contrair o vírus, formavam essa desordem. (SOUZA, 2021).

Já por parte dos pais, além das tarefas laborais e responsabilidades domésticas, eles se emprestavam ao novo papel de transmitir o ensino da escola para os filhos (a), na qual esses acúmulos de responsabilidades ficavam confusos. Além disso, os pais acompanharam de perto as aulas dos alunos (a) com a finalidade de compreender a matéria e reforçar o conteúdo com os filhos (a) posteriormente, de contrapartida muitos professores relataram que sentiam desconforto e não conseguiam ser espontâneo ao saber que os pais assistem às aulas, no entanto outros professores perceberam valorização durante esse processo de contato com a família dos alunos (a). Logo, entrou em pauta a falta de autonomia dos alunos (a) nas atribuições escolares, na qual muitos pais até faziam as atividades para os filhos (a) com o objetivo de auxiliar, contudo é necessário certo distanciamento relacional dos pais no processo de aprendizagem. (SOUZA, 2021).

As práticas pedagógicas tiveram que ser repensadas, afinal a forma de se relacionar com o aluno e suas famílias tinha mudado, com a realidade das aulas suspensas tornou-se urgente essa adaptação. Mesmo sem uma diretriz dos órgãos públicos, ocorreu uma movimentação no corpo docente para preparar conteúdos que conseguissem alcançar os alunos mesmo à distância. Diante desse caos, a classe dos docentes, coordenadores e psicólogos escolares teve que se reinventarem (CAMARGO, CARNEIRO, 2021).

O acesso às redes sociais dos docentes foram constantes por partes dos familiares dos alunos que desejavam tirar dúvidas, portanto, nesse período de transição gerou um volume de trabalho absurdo para o corpo docente, na qual não conseguiam separar o espaço da vida privada e da vida laboral, desencadeando muitos desarranjos na saúde mental, profissional e nos relacionamentos familiares. A pandemia também escancarou a

desigualdade social, alterou as formas de se relacionar e obrigou a repensar as relações humanas e a forma na qual a psicologia escolar se conecta, afinal teve que ter um redirecionamento (CAMARGO, CARNEIRO, 2021).

Contudo, em meio ao desafio da distância, as atividades e aulas se deram de forma digital, porém a preocupação era com as famílias que não tinham acesso às tecnologias, porém a coordenação e os docentes envolvidos se mobilizaram criando alternativas de acesso para essas famílias. O processo de acolhimento do psicólogo escolar que outrora ocorria presencial tornou-se online em algumas instituições escolares, na qual faziam reuniões com as famílias e com os alunos, com o objetivo de compreender as demandas dos alunos e trazer reflexões. Além disso, os professores e psicólogos escolares esclarecem às famílias que eles não estavam cobrando que os pais substituíssem a função de professor nos seus lares e que o acesso às aulas de forma remota é uma forma de atenuar a crise instalada (CAMARGO, CARNEIRO, 2021).

4.3 Habilidades sociais

Segundo Ferreira, Carvalho & Senem (2016), após muitas décadas do fazer psicólogo estar inserido no contexto escolar muitos professores ainda baseia o trabalho do psicólogo apenas na intervenção individual e com o fazer clínico, essa percepção equivocada dos professores, faz com que o psicólogo escolar educacional tenha que contextualizar a escolas no geral para ganhar espaço, fazendo com que professores e administradores percebam a reputação do psicólogo escolar educacional, juntamente com as habilidades sociais que devem ocorrer juntamente com o processo de escolarização pois estas auxiliam nas relações interpessoais, sendo demonstrando as possíveis relações entre práticas educativas de pais e problemas de comportamento de filhos, bem como implicações à prevenção e/ou remediação de problemas de comportamento, por meio do esquema conceitual para que ocorra um ajustamento psicossocial e contribua no processo de desenvolvimento acadêmico.

Acreditando que este desenvolvimento e repertório só acontece também com auxílio dos pais Bolsoni & Marturano (2002), apontam que os pais com repertório de habilidades sociais educativas (HSE) mais elevadas contribuem positivamente nas atividades e nos comportamentos dos filhos fazendo com que sejam mais habilidosos e competentes academicamente e em suas relações interpessoais e parentais.

Santos, Borges e Wachelke (2019) corroboram a fala de Bolsoni & Marturano (2002) quando fazem a análise dos pais sobre o comportamento dos filhos sob a ótica das habilidades sociais, Santos, Borges e Wachelke (2019) diz que : a forma como os pais educam os filhos é crucial pois os mesmos podem auxiliar no desenvolvimento pleno ou estimular comportamentos socialmente inadequados, pelo simples fato de que alguns pais não estimulam corretamente ou de forma adequada até por não saber fazer ou por possuírem repertório de HSE suficientes e/ ou interações negativas e a escassez

de supervisão nas atividades de vida diária da criança; já pais que estão mais presentes e participam do desenvolvimento pleno da criança consegue promover comportamentos e habilidades sociais mais adequadas, como estabelecimento de limites, vínculo afetivo mais forte, redução de comportamentos inadequados, auxílio direto na escolarização e participação direta na vida acadêmica dos filhos, auxiliam diretamente os professores na socialização e nas dificuldades e na redução das delinquências juvenis.

5 | RESULTADOS

Iniciaremos os resultados levando em consideração todo o material bibliográfico levantado para a confecção desse artigo sobre o enfoque da história da psicologia, o fazer psicológico na pandemia e as habilidades sociais que já existiam e o relatório adquirido nesse período pandêmico.

O primeiro eixo temático denominado breve histórico da psicologia escolar e educacional no Brasil refere-se aos estudos que tem como objetivo descrever e analisar o percurso histórico acerca da inserção da psicologia escolar em sua prática educacional no Brasil, o tema engloba os aspectos de sua constituição histórica, os desafios enfrentados, as remodelações ocorridas e ressalta a importância do psicólogo em seu campo de saber, ora orientado sob uma prática social humanizada que englobe todos os aspectos que envolvam o fenômeno psicológico.

Os textos revisados da literatura histórica da psicologia escolar e educacional no Brasil datam de 1984 a 2008 e referenciam: Antunes (2008), retrata a constituição histórica das relações entre psicologia e educação, as críticas sob a atuação da psicologia escolar advindas do modelo clínico-terapêutico e aponta algumas perspectivas e compromissos para uma psicologia igualitária. Cruces e Maluf (2008), retratam a construção histórica literária da psicologia escolar e suas reflexões que nortearam para a diversidade de enfoques teóricos e metodológicos, ressaltam que a psicologia escolar. Kupfer (2008), elucida sobre o campo de atuação, com elaboração de práticas que auxiliam o psicólogo a atuar dentro das relações de poder com uma escuta compromissada com o todo. Patto (1984), elucida sobre o fenômeno do fracasso escolar, a visão cientifista da psicologia escolar em sua prática, alertando sobre a ideologia da higiene mental que auxiliaram na cristalização dos preconceitos. Yazlle (1997), aborda que a psicologia escolar transcorreu com caráter cientista e avaliativo sem julgar os determinantes sociais e que a mesma era comprometida com a ordem e o controle, advindas das regras sociais decorrentes do capitalismo.

O segundo eixo intitulado como desafios da Educação frente à pandemia, contextualiza os obstáculos, êxito e esperança de todos os envolvidos na educação, desde psicólogo escolar, docentes, alunos e as respectivas famílias envolvidas nesse processo de aprendizagem de forma remota. Além disso, demonstra a importância de ter um espaço de

escuta para todos envolvidos, afinal é através da interlocução com os envolvidos no processo e com as suas impressões que podemos pensar e repensar o fazer da educação, para localizar os pontos de melhoria e os pontos fortes do movimento chamado educar.

Os textos revisados da temática dos desafios da Educação frente à pandemia, na qual os artigos trabalhados possuem data de publicação de 2020 a 2021. Além disso, o artigo científico da autora Souza (2021), discorre sobre o fazer de uma psicóloga escolar na pandemia, de modo que descreve os impactos do isolamento social em vários âmbitos dentro do cenário escolar. Já os autores Camargo e Correia (2020) realizam uma pesquisa com foco observacional abrangendo as potências e desafios da atuação em Psicologia Escolar na pandemia de Covid-19, na qual acompanharam aulas remotas de escolas do ensino básico do estado do Pará. Na qual, trazem reflexões sobre adaptações e mudanças que ocorreram em um período que se dividem em ordem cronológica, antes da pandemia, durante e após. Os autores Pachiega e Milani (2020), expõe a pesquisa de modo que contextualiza o conceito de mal-estar em psicanálise e faz um paralelo com o desconforto dos docentes frente a pandemia. Afinal, antes mesmo da pandemia os docentes já enfrentavam muitas dificuldades no ensinar e após a pandemia agravou esse aspecto, portanto gerou impacto na saúde mental dos indivíduos, gerando a partir daí uma necessidade de um espaço de escuta para os profissionais da área da educação, afinal ele tem um papel social fundamental, porém precisam de cuidados, pois as complexidades das convergências sociais sempre atravessam o ambiente escolar.

O terceiro eixo intitulado como habilidades sociais, contextualiza o fazer psicológico e a prática na aplicação e monitoramento aplicações de inventários, questionários e pesquisa envolvendo habilidades sociais aplicados em pais docentes e crianças no contexto escolar, observando o ambiente em que estão inseridos, e situações sociodemográfica, cultural e aspectos de redes de apoio que auxiliem na educação e desenvolvimento da criança e adolescentes.

Os textos revisados da literatura em habilidades sociais datam de 2002 a 2019, Bolsoni, Turini e Maturano, (2002) retrata a práticas educativas e problemas de comportamento sob a análise à luz das habilidades sociais, já Ferreira, Ribas e Carvalho, (2016) Desenvolvendo habilidades sociais na escola relatando sua experiência em desenvolver o repertório através de questionários oficinas em grupos para alunos e professores e para finalizar a revisão Santos, Borges e Wachelke, (2019) conceitua a Relações entre habilidades sociais de pais e comportamento dos filhos sob o enfoque de revisão bibliográfica, podemos perceber a relevância do trabalho com habilidades sociais pois estes perpassam desde a primeira infância até a vida adulta contribuindo para ajustamentos social e progresso acadêmico, produzindo comportamentos adequados no decorrer do desenvolvimento humano e auxiliando em ajustamentos social e coibindo eventuais desajustamentos ou delinquências em qualquer etapa da vida.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à pandemia, a educação tomou formas distintas para acompanhar as mudanças sociais ocorridas. No entanto, o luto da escola presencial foi substituído pela escola possível, na qual fortaleceu a vontade de todos os envolvidos para o retorno, com outro olhar sobre as possibilidades de tudo que pode ser construído, desconstruído e superado nesse contexto escolar. (SOUZA, 2021). Diante desse cenário, ocorreram alguns aprendizados, um deles foi que os psicólogos escolares têm um ponto central na escuta, intermediação e articulação entre os envolvidos na educação, tais como, aluno, docente e família. Além do que, o (a) psicólogo escolar (a) também foi atravessado de todas as formas na pandemia e sua saúde mental também foi prejudicada. Também foi observado que a tecnologia já era um projeto para auxiliar no processo da educação e que na pandemia ele acabou sendo o canal para alcançar os alunos, logo é urgente pensar em implantações tecnológicas na educação (CAMARGO, CARNEIRO, 2021).

Após a pandemia foi evidenciado com mais intensidade o mal-estar docente, gerando a partir daí uma necessidade de um espaço de escuta para os profissionais da área da educação, afinal eles têm um papel social fundamental, porém precisam de cuidados, pois a complexidades das convergências sociais sempre passam pelo ambiente escolar. Portanto, a educação tem que estar entrelaçada com a saúde de todos os envolvidos para construir o processo do educar. Afinal a pandemia mostrou que um docente não precisa apenas de habilidades conteudista, mas sim habilidades sociais e saúde mental entrelaçada, se não, o ensinar torna-se inviável em todas as vias, tanto para os alunos, quanto para os docentes (PACHIEGA, MILANI, 2020).

As habilidades sociais corroboram diretamente neste cenário pandêmico e pós pandêmico por serem habilidades que auxiliam os pais, professores e as crianças no processo de aprendizagem e enfrentamento a passarem por esse momento de forma mais habilidosa, contextualizando as crianças na importância do fazer diferente nos estudos e na socialização, verificando a qualidade dos comportamentos e repertórios adquiridos nesse processo ou a falta destes para melhor desenvolvimento, prevenindo e evitando problemas psicológicos na adaptação de pais e docentes.

Após analisarmos os textos referente a cada eixo citado nos resultados percebemos que a história da psicologia escolar educacional está em franco desenvolvimento e com muito a fazer após a pandemia e o quanto trabalhou para entender os novos fenômenos que a pandemia nos trouxe, para não deixar o ensino parar, os docentes se reinventaram e a psicologia estava ali auxiliando com o agora, as práticas pós pandemia também não pode parar e esse momento pandêmico nos trouxe um novo olhar um novo fazer e como fazer, aprendendo e colaborando para o crescimento da psicologia escolar educacional e como a habilidades sociais pode contribuir com tudo isso, através dos seus questionamentos, seu método investigativo, colaborativo entre familiares, docentes e criança de forma assertiva,

empática para um momento que produziu e pode continuar produzindo muito sofrimento para a saúde mental, esse estudo produzira um conhecimento vasto para o campo da psicologia educacional pois ele poderá nos apontar ou até mesmo contradizer aspectos que foram produzidos neste campo antes da pandemia, durante a pandemia e após a pandemia tudo aquilo que foi aprendido e tudo o que aprenderemos, talvez tenhamos algumas limitações como o campo da habilidades sociais vem trazendo referente aos pais pois muitos deles não são tão participativos na vida acadêmica do filho por falta de tempo e muitas pesquisas em habilidades sociais com os pais tem descaído nos últimos tempo mesmo antes da pandemia, podemos encontrar muitas lacunas quanto ao trabalho de educacional que completava o trabalho do professor quanto ao aprendizado infantil pois estes dependem exclusivamente de auxílio parental para concluir o aprendizado durante a pandemia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2008, v. 12, n. 2 [acessado 31 agosto 2021], pp. 469-475.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini e Marturano, Edna Maria Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia (Natal)* [online]. 2002, v. 7, n. 2

CAMARGO, N. C.; CARNEIRO, P. B. Potências e desafios da atuação em Psicologia Escolar na pandemia de Covid-19. **Cadernos de Psicologias**, Curitiba, n. 1, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.) (1994). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

DOS SANTOS, Erika Borges; WACHELKE, João. Relações entre habilidades sociais de pais e comportamento dos filhos: uma revisão da literatura. **Pesqui. prá. Psicossociais**, São João del-Rei, v. 14, n. 1, p. 1-15, mar. 2019

FERREIRA, Fabiana Ribas; CARVALHO, Maria Aparecida Gomes de; CAMARGO, N. C.; CARNEIRO, P. B. Potências e desafios da atuação em Psicologia Escolar na pandemia de Covid-19.

FERREIRA, Fabiana Ribas; CARVALHO, Maria Aparecida Gomes de; SENEM, Cleiton José. Desenvolvendo habilidades sociais na escola: um relato de experiência. *Constr. psicopedag.*, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 84-98, 2016.

KUPFER, M. C. O que toca à Psicologia Escolar. In: MACHADO, A. M. S. Marilene P. R. (org.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. 5a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 55 a 65.

MALUF, M. R. (1994). Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. Em: Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 157-200.

MALUF, Maria Regina; CRUCES, Alacir Villa Valle. Psicologia educacional na contemporaneidade. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 87-99, 2008.

PACHIEGA, Michel Douglas; MILANI, Débora Raquel da Costa. Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 220-234, set./dez. 2020.

PATTO, M. H. S. (1984) *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A Queiroz.

SOUZA, Carolina Apolinário de. Notas sobre o fazer de uma psicóloga escolar na pandemia. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 17-28, abr. 2021.

YAZLLE, E. G. (1997). Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. Em B. B. Cunha, E. G. Yazlle, M. R. R. Salotti & M. Souza. *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias* (pp. 11-38). São Paulo: Arte & Ciência.

CAPÍTULO 9

DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA: AFASTAMENTOS E AVALIAÇÃO DE ESTRESSE DE PROFESSORES DA REDE DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE ARAPUTANGA-MT

Data de aceite: 01/02/2022

Lindinalva de Souza Andrade

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, da Universidade Católica de Brasília Brasília-DF.

RESUMO: Recentemente, o mundo está lidando com a pandemia da Covid-19, algo que mudou as nossas rotinas e tem exigido medidas de segurança e distanciamento social. Dentre as mudanças de rotinas, um contexto que foi fortemente impactado, foi o do trabalho. Diferentes categorias profissionais tiveram que migrar e se adaptar ao trabalho remoto rapidamente, o que tem impactado na saúde física e psicológica dos trabalhadores. Pesquisas indicam que dentre os profissionais mais impactados neste momento, estão os da área de saúde e educação. Os profissionais de saúde estão mais expostos que os demais aos riscos da pandemia. Os profissionais de educação, especialmente os professores, precisaram se reinventar em um curto período de tempo, incorporar tecnologias da informação e da comunicação à sua rotina de trabalho, além das adaptações pedagógicas necessárias para que as aulas remotas/híbridas pudessem acontecer. Neste contexto, relatos de professores adoecidos e, com alterações comportamentais e emocionais, chegando a diagnósticos de estresse, ansiedade e síndrome de Burnout. Esse estudo tem como objetivo avaliar mudanças na rotina de trabalho e impacto no adoecimento dos professores na rede de

municipal e estadual de ensino no Município de Araputanga no Mato Grosso, durante o período da pandemia por Covid - 19. Adicionalmente, irá comparar padrões de afastamento de professores antes e durante a pandemia. Para tanto, será realizado um estudo de natureza descritiva, qualitativa e quantitativa, com aplicação de três instrumentos em professores ativos durante a pandemia: questionário sociodemográfico, Inventário de Burnout para professores - “Educators Survey” [MBI-ES] e Escala de Percepção de Estressores Ocupacionais dos Professores (EPEOP). O banco de dados da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Estadual de Educação será analisado de modo a identificar o quantitativo, período e motivos de afastamento antes e durante a pandemia. Os dados quantitativos serão analisados por meio de estatística descritiva, e os qualitativos serão categorizados tematicamente.

PALAVRAS-CHAVE: estresse, síndrome de burnout, professores, pandemia por covid-19.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira apresenta um quadro bastante problemático no que se refere às condições em que professores exercem suas atividades laborais: baixa remuneração; sobrecarga; condições físicas; estruturais e materiais inadequados; salas de aula pequenas, com número de alunos no máximo; há falta de reconhecimento e valorização social; fragilização dos vínculos; rupturas de trajetórias profissionais e; banalização da injustiça social.

A combinação desses fatores leva, muitas vezes, o local de trabalho a ser um lugar de tensão e estresse. Conseqüentemente, esses profissionais podem se sentir menos estimulados a desempenhar seu trabalho, resultando em um círculo vicioso de sofrimento, adoecimento físico e mental, levando-os ao afastamento por licença médica (Pereira et al., 2020).

Araújo (2012) afirma que:

O aumento dos afastamentos para tratamento de saúde entre os servidores públicos docentes, no Brasil, tem sido significativo nas últimas décadas. No entanto, poucos são os estudos realizados no Brasil sobre este fenômeno, sendo que a produção científica relacionada a esta classe trabalhadora está restrita a algumas categorias mais específicas, como trabalhadores da saúde (p.10).

Segundo Tostes et. al (2018), o estresse, depressão, síndrome do pânico, síndrome de *Burnout*, cansaço, esgotamento físico e emocional estão entre os motivos de afastamento de professores por doença mental. Os autores realizaram uma pesquisa com o propósito de verificar a presença de sintomas de estresse em um grupo de professores no Brasil, e constataram que 92% dos professores apresentam três ou mais sintomas de estresse, 41% manifestam dez ou mais sintomas, incluindo depressão, ansiedade, insônia, entre outros. Com base no estudo, os autores concluíram que se faz necessário reformular o ambiente escolar, oferecendo melhores condições de trabalho para que o profissional da educação possa desempenhar suas funções com competências e saúde, reduzindo a possibilidade de desenvolver as doenças mentais decorrentes do estresse, incluindo a Síndrome de *Burnout*.

Percebe-se que a jornada exaustiva dos professores, em prol de um salário digno para sua família e para sua própria qualificação, apresenta reflexos negativos no convívio familiar, na prática de exercícios físicos, negligenciando, inclusive, os cuidados com a própria saúde, em especial, os relacionados à saúde mental. Tudo isso tem levado os profissionais da educação a um colapso físico e/ou mental, que os obriga a se afastarem de suas funções laborais, o que interfere de forma negativa no processo ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno, e, conseqüentemente, leva-o ao desgaste emocional (Silva et al., 2018).

Às dificuldades históricas enfrentadas pelos professores, relacionadas ao adoecimento destes profissionais, somam-se, atualmente, outras, decorrentes da pandemia por Covid-19, que tem impactado a sociedade como um todo (Borloti et al., 2020). Diante desse panorama, os profissionais da educação tiveram que reinventar sua atuação com aulas remotas e *on-line*, sem a devida capacitação e na ausência de protocolos, diretrizes e políticas quanto à formação e destinação de recursos públicos capazes de suprir as novas demandas inerentes a esse contexto pandêmico.

No momento atual, impactado pela pandemia da Covid-19, que teve como marco

inicial março de 2020, o Ensino à Distância (EAD) e as aulas remotas foram impostos por gestores educacionais, à revelia das críticas, manifestações e resistências de entidades representativas dos educadores e dos interesses populares. Ainda não é possível dimensionar as consequências e repercussões dessa pandemia no sistema educacional brasileiro, pois esse processo ainda se encontra em expansão. Os encaminhamentos apontam, porém, para avanços e investimentos, sem precedentes, nas atividades não presenciais (Pereira et al., 2020).

Na Educação Básica, esse processo também se intensifica, mesmo com o atual cenário de pandemia. As últimas reformas políticas já sinalizavam para a tendência em curso, pois os grupos empresariais capitalistas estavam “cuidadosamente, orquestrando um grande bote sobre o dinheiro público a ser destinado à educação básica nos próximos anos” (Neri & Vilela, 2017, p. 01). A preocupação demonstrada não é com a melhoria das condições laborais e de saúde do professor, mas com a redução dos gastos. Outro agravante, é a visão do trabalho docente como restrito à sala de aula. Apesar do direito do professor aos períodos para estudos e planejamentos, esse tempo tende a ser cada vez mais escasso, pois prevalece o caráter racionalista no trato da questão (Rambo, 2020).

Diante deste quadro, espera-se que o comprometimento da saúde de professores, já apontado por estudos realizados antes da pandemia, poderá intensificar (Tostes et al., 2018). Neste sentido, o presente estudo buscará avaliar mudanças na rotina de trabalho e impacto no adoecimento de professores da rede municipal e estadual de ensino no Município de Araputanga - MT, durante a pandemia da Covid-19.

Acredita-se que a compreensão do impacto das mudanças decorrentes da pandemia nas condições de trabalho e saúde do professor poderá contribuir, também, com a identificação de alternativas de prevenção ou minimização do adoecimento desses profissionais. Deste modo, poderá beneficiar não apenas os professores, mas também, estudantes, ao quais têm seu aprendizado comprometido por afastamentos de professores e o próprio estado, que têm gastos adicionais decorrentes do afastamento desses profissionais, pela necessidade de contratações temporárias em substituição de professores em licença médica, dentre outros.

PROBLEMA

Qual o impacto na saúde e os desafios enfrentados pelos professores da rede municipal e estadual de ensino do Município de Araputanga – MT, durante o período da pandemia por Covid-19?

OBJETIVOS

Geral

Avaliar mudanças na rotina de trabalho e impacto no adoecimento de professores da rede municipal e estadual de ensino no Município de Araputanga, durante a pandemia da Covid-19.

Específicos

- ✓ Identificar padrões de afastamento por licença médica de professores da rede pública de educação, antes e durante o período da pandemia;
- ✓ Avaliar os índices de *Burnout* dos professores em atividade e estressores ocupacionais durante a pandemia da Covid-19;
- ✓ Descrever mudanças na rotina de trabalho dos professores em atividade durante a pandemia, identificando os principais desafios e dificuldades enfrentados.

O trabalho docente e o adoecimento

O trabalho tornou-se uma atividade humana essencial e importante na construção da identidade de pessoas adultas, o qual tem valor econômico e cultural intrínseco, tanto para sociedade quanto para o indivíduo trabalhador. Além disso, é também promotor de saúde física e mental das pessoas, na medida em que por meio do trabalho adulto estabelece metas e objetivos para a vida, os quais contribuem para a consolidação de sua identidade.

Por outro lado, alguns contextos de trabalho podem ser prejudiciais ao trabalhador, por exemplo, quando este é exposto a riscos físicos e químicos, estresse emocional e psicológico, precarização das condições de trabalho e variáveis promotoras de adoecimento físico e mental. Estes riscos, muitas vezes, são inerentes a algumas funções laborais e, uma das que tem apresentado crescente índice de adoecimento no meio laboral é o trabalhador docente (Araújo et al., 2017), em parte, pela precarização de seu trabalho, que está materializada por meio de salários baixos, desvalorização social, falta de reconhecimento profissional, aumento da competitividade, banalização da injustiça social e condições de trabalho insalubres (salas superlotadas e sem segurança).

Para Costa e Germano (2007), os problemas dessa classe profissional não se resumem apenas aos aspectos econômicos e de desempenho educacional do país. Os autores afirmam que o trabalho em educação possui características peculiares, que geram estresse e alterações no comportamento dos profissionais envolvidos, sendo um dos causadores o próprio ambiente escolar, marcado por competições entre professores, cobranças por aperfeiçoamento, além das interfaces com a comunidade. No entanto, estabelecer a relação entre adoecimento mental e trabalho não consiste em uma tarefa

fácil, visto que a complexidade do adoecimento psíquico envolve várias dimensões do indivíduo e suas particularidades.

Na atualidade, o papel do docente extrapolou a mediação do processo de aprendizagem do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a família. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolar, o que significa uma dedicação mais ampla, que ocupa cada vez mais o espaço na vida do professor, o qual chega a cumprir uma jornada de trabalho entre 60h e 70h semanais (Oliveira, 2004; Teixeira, 2020). Este quadro se agrava ainda mais quando se considera a modalidade de trabalho de grande parte dos docentes, os quais são remunerados por hora trabalhada.

Deste modo, é comum que este acumule um quantitativo de horas em sala de aula, em diferentes instituições de ensino, para compor seu salário. Essas horas se ampliam ainda mais quando se considera o tempo gasto no deslocamento de uma instituição à outra, bem como o trabalho extradomiciliar (e.g., preparar aulas, corrigir avaliações), considerado inerente ao trabalho docente (Santos, 2009; Santos & Nascimento, 2012). Nesse contexto, muitos professores adoecem devido à sobrecarga física e mental. Doenças frequentemente citadas: depressão, fadiga, estresse, síndrome *Burnout*, doença da voz e dores na coluna cervical (Araújo et al, 2003; Assunção, 2003; Codo & Vasques-Menezes, 1999).

Araújo (2012) afirma que:

O aumento dos afastamentos para tratamento de saúde entre os servidores públicos docentes, no Brasil, tem sido significativo nas últimas décadas. No entanto, poucos são os estudos realizados no Brasil sobre este fenômeno, sendo que a produção científica relacionada a esta classe trabalhadora está restrita a algumas categorias mais específicas, como trabalhadores da saúde, por exemplo (p. 991).

No Brasil, foi publicada uma lista, por meio do Decreto nº 3.048/99, do Ministério da Previdência Social, dos 12 transtornos mentais relacionados ao trabalho, todos pertencentes ao grupo V do CID-10 (2015). A lista, além de discriminar os transtornos, relaciona os agentes etiológicos e os fatores de risco ocupacionais. A seguir são apresentadas as denominações destes transtornos:

- demência em outras doenças específicas classificadas em outros locais (F02.8);
- delírium, não sobreposto à demência, como descrita (F05.0);
- transtorno cognitivo leve (F06.7);
- transtorno orgânico de personalidade (F07.0);
- transtorno mental orgânico ou sintomático não especificado (F09.-);
- alcoolismo crônico (relacionado ao trabalho) (F10.2);
- episódios depressivos (F32.-);

- estado de estresse pós-traumático (F43.1);
- neurastenia (inclui síndrome de fadiga) (F48.0);
- outros transtornos neuróticos especificados (inclui neurose profissional) (F48.8);
- transtorno do ciclo vigília-sono devido a fatores não orgânicos (F51.2);
- sensação de estar acabado (síndrome de *Burnout*, síndrome do esgotamento profissional) (Z73.0).

As atuais condições de trabalho do professor são citadas em diversas pesquisas (e.g., Andrade et al., 2008; Araújo et al., 2003; Codo & Vasques-Menezes, 1999) como um fator de risco que pode implicar desde o abandono da carreira até o surgimento de problemas de saúde relacionados a um sentimento de sofrimento extremo.

Diante das evidências de que milhares de educadores padecem de doenças inerentes à profissão, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (2017) realizou uma investigação sobre a saúde mental dos trabalhadores em educação. Os resultados deste estudo foram publicados no Relatório da Profissão Docente da Organização Internacional do Trabalho - OIT e confirmam altos índices de adoecimento entre trabalhadores da educação no Brasil. A partir desses resultados, concluiu-se que o adoecimento – quando não pode ser prevenido – deveria ser uma contingência dos limites da natureza humana, não o resultado de falta de atenção para com um segmento profissional (CNTE, 2017).

Diante das condições e fatores de adoecimento devido à rotina de trabalho docente, no ano de 2020 surgiu um grande desafio a todas as classes trabalhadoras, pois os países de todo mundo iniciaram um enfrentamento a uma complexa conjuntura provocada pela pandemia da Covid-19. Neste contexto de crises, diversos campos sofreram problemas socioeconômicos, educacionais e de saúde, talvez seja a maior crise já enfrentada pós-Segunda Guerra Mundial.

Desta forma, o trabalho docente passa por constantes mudanças, desde o modelo de ensino-aprendizagem, que migrou do presencial para remoto/híbrido no âmbito da Educação Básica, até a necessidade de se reinventar e se adaptar às normas e regras que determinaram os decretos, portarias e leis nacionais - Lei nº 14.040/2020; Lei nº 13.979/2020; Portaria nº 1.339/1999; Portarias nº 343/2000 e 345/2000; e da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), que obrigou todos a manterem o distanciamento social, se afastarem dos seus alunos e do seu trabalho (Rodrigues et. at., 2020).

Nesse sentido, os professores, obrigados a ficarem em casa, passaram a trabalhar ainda mais, pois, as tarefas domésticas se somaram com os trabalhos da escola. Além disso, tiveram que aprender a usar as tecnologias em tempo recorde, levando ao estresse, angústia e vulnerabilidade emocional e psicológica.

Dentre os diferentes quadros de adoecimentos citados no Decreto nº 3.048/99, é de especial interesse deste estudo a Síndrome de *Burnout*, visto que as variáveis de risco e

definidoras deste estão direta e exclusivamente relacionadas ao trabalho.

Estresse e Síndrome de *Burnout* entre professores

Estresse é o conjunto das perturbações orgânicas, físicas e psíquicas provocadas por vários estímulos ou agentes agressores, podendo ser interpretado pelo indivíduo como uma doença infecciosa, uma emoção, um choque cirúrgico e condições de vida. A maneira como cada pessoa reage a estes agentes estressores, é um fator decisivo para o aparecimento e/ou evolução de doença, como um estado de manifestação por uma síndrome específica produzida num sistema biológico (Rodrigues, 1997; Lipp, 2003).

Com base na proposta de Selye (1956), surge um modelo trifásico de evolução do estresse, indicando que o processo de estresse, chamado de “síndrome geral de adaptação” compreende três fases, que são: fase de alarme, fase de resistência e a fase de exaustão. Para o stress se desenvolver, é importante ressaltar que depende não só de agentes estressores externos (estímulos de ordem física ou social, como o trabalho) e internos (pensamento, angústia, medo, alegria e tristeza), mas também das características da pessoa exposta a estes agentes (Lipp, 2003; Rodrigues, 1997).

Ao validar o Inventário de Sintomas de Estresse para Adultos (ISSL), Lipp e Guevera (1994) identificaram, tanto clínica como estatisticamente, a quarta fase, que denominou como fase da quase exaustão, devido ao ser humano se encontrar entre as fases de resistências e exaustão. Nessa fase, a pessoa não está sendo capaz de resistir, mas ainda não atingiu a exaustão completa.

Segundo Silva e Torres (2020), existem algumas profissões que predis põem seus profissionais a situações mais estressantes que outras, como por exemplo: o magistério. Uma vez que estes profissionais se deparam, no seu dia-a-dia, com muitas variáveis que levam a esse estado de estresse: falta de formação científica do professor; pressão do tempo; cultura organizacional baseada na ameaça e na opressão. Tais aspectos podem levar ao desequilíbrio de sua saúde física e mental de professores, que podem desenvolver quadros de estresse e suas variantes, como: estresse pós-traumático, estresse ocupacional e Síndrome de Burnout.

O estresse ocupacional é mais frequente em profissionais que lidam diretamente com pessoas, como os profissionais da saúde e da educação. Este tipo de estresse pode ser definido com ênfase nos fatores de trabalho que extrapolam a capacidade de enfrentamento do indivíduo, estressores organizacionais ou nas respostas fisiológicas, psicológicas e comportamentais do indivíduo aos estressores e, sobretudo, como um conceito relacional que enfoca a relação entre o ambiente de trabalho e o indivíduo (Paschoal & Tamayo, 2005). Neste sentido, poderá ocasionar prejuízos no desempenho global do indivíduo, ou seja, problemas de saúde física e mental, os quais repercutem na sua atuação profissional, bem-estar e das relações interpessoais.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2012) aponta que o estresse ocupacional é, na atualidade, uma das mais importantes questões de saúde mundial, e tem sido alvo de preocupação em muitos países nos mais diferentes contextos de trabalho. Tal preocupação deve-se ao impacto negativo que o estresse causa na saúde física e mental dos trabalhadores, elevando os altos índices de afastamento laboral, com evidente diminuição da produtividade nas organizações de trabalho. Cerca de um terço dos trabalhadores tem relatado altos níveis de estresse, estando estes associados a um aumento substancial na utilização dos serviços de saúde. Todo esse quadro promove um esgotamento, sendo que esse é caracterizado como a chamada “Síndromes de Burnout”, ou “Esgotamento profissional”.

Considera-se que os professores estão entre os mais atingidos pelo estresse ocupacional (Assunção & Oliveira, 2009; Benevides-Pereira, 2002; Carlotto, 2002). Atribui-se essa alta incidência de estresse ocupacional entre esses profissionais ao fato de possuírem atividades diferenciadas dos colaboradores de empresas de outra natureza, pois, além de ministrarem aulas, também têm que prepará-las, geralmente fora do horário de expediente, precisam cuidar da turma, dos alunos, lidar com a indisciplina e com os pais, sem contar as questões organizacionais, dissabores com a direção e com os colegas de trabalho.

A Figura 1, reproduzida de Witter (2002), apresenta alguns agentes estressores envolvidos no trabalho do professor, alguns deles presentes no meio acadêmico/escolar e outros em contextos diferentes. Dentre os agentes inerentes ao trabalho, estão as questões relacionadas à história de vida, sobrecarga de trabalho, condições precárias de trabalho, ambiente/clima de trabalho, procedimentos e métodos de ensino, relacionamento interpessoais, entre outros (Witter, 2002).

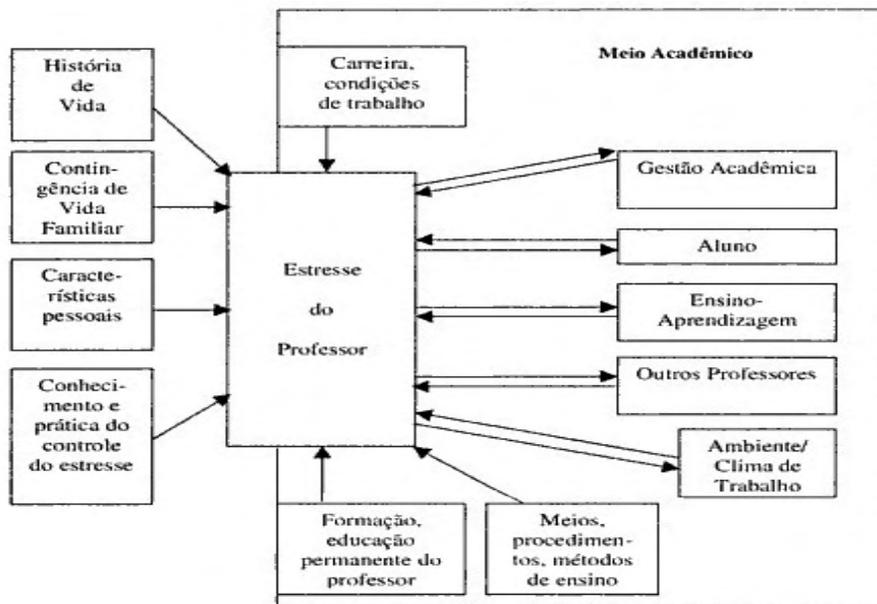


Figura 1: Agente Estressores no Trabalho Docente.

Nota: Figura copiada de Witter (2002, p. 130).

Diante desse cenário, sem tempo para o aperfeiçoamento, lidando com diversos estressores no local de trabalho e tendo em vista a contínua desvalorização da profissão, há uma cronificação do estresse, o educador muitas vezes perde o gosto pelo trabalho, “abrindo as portas” ao *Burnout* (Batista, 2010). O *Burnout* caracteriza-se por um estado prolongado de estresse, que ocorre pela cronificação em tentar se adaptar a uma situação claramente desconfortável no trabalho e deste modo tem característica negativa.

Esses quadros, tanto de estresse quanto de *Burnout*, além dos custos óbvios para o trabalhador/professor, também produz impactos nas instituições, pois estas têm que lidar com os prejuízos em virtude do alto índice de absenteísmo do trabalhador, atrasos, erros decorrentes de descuido, acidentes de trabalho, rotatividade do pessoal, como também podem afetar outras áreas da vida do trabalhador, influenciando sua autoestima e causando baixa imunidade, entre outras (Oliveira, 2005; Paschoal & Tamayo, 2005).

Na década de 1970, o termo “*Burnout*” foi criado pelo psicólogo americano Herbert Freudenberger. A princípio, o psicólogo estabeleceu como “*Síndrome de Burnout*” apenas as consequências do nível elevado de estresse vivenciado por médicos e enfermeiros, os profissionais que ele classificou como sendo os de “ajuda”. De modo geral, o termo significa “queimar por dentro”, “virar cinzas”, isso porque o indivíduo acometido por essa patologia parece ter se queimado ao ajudar o outro com o seu trabalho e sofre perda de energia até chegar ao esgotamento, sintomas de ansiedade e depressão (Benevides-Pereira, 2002, p.

14).

A nomenclatura foi mantida por não se encontrar outra em português que abrangesse a ideia central dessa síndrome que tem levado tantos profissionais a afastarem-se do trabalho. A primeira publicação foi realizada em 1987 pelo médico Hudson Hubner França, quando importantes avanços sobre *Burnout* se destacaram em duas revisões nacionais realizadas especificamente sobre *Burnout* em professores.

Os estudos realizados por Benevides-Pereira (2002), na acepção de Maslach e Jackson (1981), classificaram *Burnout* em três fases, que tem sido a mais aceita entre os estudiosos, sendo elas:

- a) Exaustão emocional – caracterizada por cansaço externo e sensação de não ter energia para enfrentar o dia de trabalho;
- b) Despersonalização – adoção de atitude de insensibilidade ou hostilidade em relação às pessoas que devem receber o serviço (cuidado);
- c) Perda da realização pessoal – sentimento de incompetência e de frustração pessoal e profissional (p. 35).

Em termos gerais, *Burnout* é definida como forma de responder ao estresse acentuado no contexto laboral, causado por diversos fatores, tanto organizacionais como individuais, que produzem sintomas físicos e comportamentais. Dentre estes sintomas, destaca-se a desumanização como uma alternativa para que o indivíduo consiga lidar com o estresse crônico e se manter no ambiente laboral, colocando seus próprios interesses em segundo plano.

De acordo com Benevides – Pereira (2002), *Burnout* tem sido considerada um problema social de extrema relevância, pois se encontra vinculada a grandes custos organizacionais, devido à rotatividade pessoal, absenteísmo, problemas de produtividade e qualidade. Segundo a autora, pode-se encontrar na literatura uma lista bastante extensa de diversos sintomas associados ao *Burnout*, sendo os mesmos subdivididos em: físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos.

Burnout, na educação, é um fenômeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho. Este ambiente não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas a todos os fatores envolvidos nesta relação, incluindo os fatores macrossociais, como políticas educacionais e fatores sócios históricos (Carlotto, 2002).

Todavia, na contemporaneidade, grande parte dos países reconhece o *Burnout* enquanto um transtorno específico dissociado do estresse. No Brasil, em 1999 pode verificar a possível contemplação do *Burnout* no Regulamento da Previdência Social (Portaria nº 1339, 1999), que normatiza as doenças profissionais, e o reconhece como tal. A legislação brasileira contempla, também, o amparo ao trabalhador que precise afastar-se das ocupações profissionais em virtude desse diagnóstico, mas não significa que haja instrumentos válidos que permitam diferenciar com segurança *Burnout* dos sintomas de estresse ocupacional.

Sobre isso, Benevides-Pereira (2002) relata, ainda, que as legislações brasileiras de auxílio ao trabalhador já contemplam a Síndrome de Burnout, no Decreto nº 3048/99 de 06 de maio de 1999, que dispõe sobre a Regulamentação da Previdência Social, no seu anexo II, que trata dos Agentes Patogênicos Causadores de Doenças Profissionais, refere-se aos transtornos mentais e do comportamento relacionados com o trabalho (Grupo V do CID-10); o inciso XII aponta a Sensação de Estar Acabado (Síndrome de Burn-Out, Síndrome do Esgotamento Profissional – Z73.0) (Decreto n. 3048, 1999).

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) (1984), a profissão de docente é uma das mais estressantes, pois apresentam maiores casos e características que conduzem a *Burnout*. Essa profissão, que antes era vista como de grande prazer pessoal, tem dado espaço a profissionais insatisfeitos e desmotivados, sendo que as tarefas de alto nível são vistas como rotineiras e, tendo cada vez menos tempo para a execução do trabalho e para o convívio social e lazer. Seguindo a isso, temos baixos salários e as precárias condições de trabalho (Carlotto, 2011; OIT, 1984). Além disso, *Burnout*, entre os profissionais da educação, é considerada de severidade superior à dos profissionais da área de saúde (médicos, enfermeiros dentistas, entre outros), colocando a carreira docente como uma das profissões de alto risco de desenvolvimento da doença.

Carlotto (2011) fez um levantamento das pesquisas brasileiras em diversas áreas, com profissionais da saúde, educação, policiais, bombeiros e estudantes, e constatou que a categoria de professor é uma das que apresentam maior índice de desenvolvimento de *Burnout*. A autora observou, ainda, relação negativa entre os conflitos de auto eficácia docente e exaustão emocional, despersonalização e a realização profissional. Deve-se considerar, ainda, nesse contexto, que professores são pessoas com perfis idealistas, perfeccionistas, altamente motivadas e que não medem esforços para atingir seus objetivos, porém, tornam suscetíveis a sucumbirem-se em um ambiente laboral pernicioso (Benevides-Pereira, 2002).

Outro dado que chama atenção, é que professores que atuam em escolas públicas apresentam, ainda, maiores médias nas três dimensões de *Burnout* relacionadas a diversos estressores, alguns típicos da natureza da função exercida, outros provenientes do contexto institucional e social onde ela é exercida (Benevides-Pereira, 2002; Carlotto, 2011).

Diferenças entre os contextos de trabalho, considerando-se uma mesma profissão, são responsáveis, em grande medida, pela forma como se configura *Burnout* em professores de escolas privadas, sendo que os mesmos exercem atribuições semelhantes e decorrentes da natureza da sua função.

No entanto, existem aspectos contextuais e institucionais da realidade educacional brasileira que se diferenciam dos expostos até aqui, os quais conduzem a vivências e práticas diferenciadas, desde os fatores de estresse, como: condições salariais, condições físicas e pedagógicas, apoio técnico, perfil de clientela, expectativa de pais e comunidade, entre outros, são percebidos de forma diferenciada, uma vez que os problemas no campo

da educação no Brasil são mais sérios em relação à escola pública do que em relação à particular.

Nesse sentido, Andrade e Cardoso (2012) e Costa et al. (2013) apontam a necessidade de soluções efetivas para o tratamento do *Burnout*, e chamam atenção para prevalência da mesma entre professores, uma vez que essa acomete não somente a saúde e qualidade de vida dos docentes, mas a qualidade do ensino. Principalmente com o advento das novas tecnologias, pois o professor tem que no mínimo dominar os recursos básicos da informática e estar por dentro dos programas, portais/blogs/sites educacionais para utilizar em sala e motivar seus alunos diante da atual conjuntura da Covid-19.

Neste momento de pandemia, Rodrigues et al. (2020) chamam a atenção mais ainda para o desconforto, a precarização e o adoecimento/estresse do profissional docente, que precisou se adequar em tempo hábil e recorde em aprender a lidar com as novas tecnologias de interação, de modo que possa atingir uma atividade/aula de qualidade. Percebe que esses fatores levam muitos professores a um nível de estresse, ansiedade, *Burnout* e outros agentes estressores.

Impactos da pandemia no trabalho e no adoecimento do professor

A pandemia da Covid-19 representa o maior desafio global deste o século XXI, sendo que é a primeira vez que um vírus alcança proporções alarmantes e acometendo todos os continentes. O início da pandemia da Covid-19 ocorreu no final de 2019, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu um alerta global sobre a doença.

Nomeada oficialmente como Covid-19, em 11 de fevereiro de 2020, a China foi o primeiro país a reportar a doença. No Brasil, o registro do primeiro caso ocorreu em 26 de fevereiro de 2020, no estado de São Paulo. A chegada do vírus colocou em pauta a situação sanitária no país e impôs exigências de medidas de isolamento.

Apesar da morosidade governamental no âmbito da aplicação de políticas públicas e de suportes em geral ao cidadão, as mudanças que se fizeram necessárias nos mais diversos campos de trabalho tiveram que ser resolvidas em um curto espaço de tempo, especialmente nas instituições de ensino público e privado.

Em março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) editou portarias com a finalidade de manter a suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino, entre várias medidas adotadas, houve a possibilidade do ensino não presencial e a flexibilidade dos dias letivos. Para exemplificar, cita-se a Portaria nº 345 de 19 de março de 2020:

Art. 1º Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (p. 01).

Como, inicialmente, a educação básica não foi citada na realização da referida

portaria, em 18 de março, o Conselho Nacional de Educação afirmou que caberia aos conselhos municipais e estaduais a doação de medidas para a realização das atividades nas mais diversas modalidades de ensino instituídas.

Por conta da pandemia, o Senado Federal decretou estado de calamidade pública, por meio do Decreto Legislativo n. 6 de 2020, reconhecendo, “para os fins do art. 65 da Lei Complementar n. 101, de 04 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da mensagem n. 93, de 18 de março de 2020”.

A partir dessa portaria, algumas instituições públicas optaram pela suspensão das aulas presenciais para a preservação da saúde da comunidade acadêmica, mas também para a realização de estudos sobre as possíveis formas de retorno, mesmo assim, algumas instituições de ensino optaram por dar continuidade às aulas no formato não presencial, utilizando as tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor (Decreto legislativo n. 6, 2020).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2020), o fechamento de instituições de ensino ocasiona um custo adicional, tanto social quanto econômico, para o grupo inserido naquela realidade. Todavia, os reflexos são maiores em regiões onde os aspectos socioeconômicos são mais vulneráveis, extrapolando, assim, as desigualdades existentes dentro dos muros da escola.

Nesse sentido, poderá ocasionar situações como: 1. Interrupção do aprendizado; 2. Alimentação escolar; 3. Adaptação dos professores à nova realidade tecnológica; 4. Pais sem preparação para as atividades em ensino remoto e em casa; 5. Desafio nas melhorias e manutenção do ensino remoto; 6. Lacunas de assistência às crianças; 7. Aumento na taxa de evasão escolar; 8. Isolamento social das crianças; 9. Desafios para validar e medir o aprendizado (UNESCO, 2020).

A situação de pandemia teve sérios impactos, tanto na questão social e na saúde das pessoas, com número expressivo de mortes (583.628 pessoas até o dia 09 de maio de 2020) pela Covid - 19, e também, na execução de atividades diárias realizadas pela necessidade de isolamento (*lockdown*), para conter a propagação do vírus, como parte da estratégia de isolamento, o distanciamento social, quarentena, uso das máscaras, higienização das mãos e entre outras que se fez necessário.

A pandemia causada pela Covid-19 traz consigo para o sistema educacional, além de vários outros elementos corrosivos, a custosa demanda da constante “reinvenção docente” e no que abrange o trabalho remoto, aumentando as dificuldades para melhoria da comunicação e da conectividade, além das lacunas das condições trabalhistas e estruturais destes profissionais da educação.

Observa-se que o contexto atual é permeado por rápidas transformações, entre as quais está o aumento da interdependência e complexidade que vem causando uma mudança na forma de agir, pensar e comunicar.

Para compreender essa mudança e utilizar os meios digitais propiciados pela internet, é preciso passar por uma nova alfabetização; é preciso “aprender a linguagem da tela”, que chega a ser tão necessário como a alfabetização relacionada à leitura e à escritura verbal, pois essas mudanças não só repercutiram dentro dos muros escolares, mas também impactou o contexto social ao refletir direta ou indiretamente no contexto de pais e alunos, exigindo mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem (Silva et.al., 2020).

Diante desse cenário, tais dinâmicas de trabalho têm sobrecarregado os docentes, sobretudo aqueles que não tinham acesso à internet ou recursos tecnológicos, como computadores.

Moreira e Rodrigues (2018) mencionam que o contexto escolar tem se tornado um ambiente provocador de tensão e estresse, como consequência, os professores sentem-se cada vez menos estimulados pelo trabalho, resultando em um círculo vicioso de sofrimento, adoecimento e afastamento. Nesse aspecto, é interessante refletir sobre o adoecimento do professor durante a pandemia como uma renúncia compulsória de um eu idealizado e de uma posição do sujeito-suposto-saber.

Estudos realizados no ano de 2020 identificaram aspectos relativos à saúde mental que estão evidentes na população em geral, entre estes estão: confusão, raiva, casos de suicídio, depressão, ansiedade, níveis elevados de estresse, estresse pós-traumático, estresse ocupacional e *Burnout*.

Em relação aos sintomas de ansiedade e estresse, pesquisas recentes levam em consideração os indicadores mais comuns de ordem física, emocional, comportamental e cognitiva, como: cefaleia, taquicardia, alterações no sono e no apetite, humor deprimido, volição alterada, aumento da agressividade e do uso de substâncias, dificuldade na tomada de decisão, alteração da atenção e da memória, limitações na concentração, falta de reconhecimento, problemas comportamentais dos alunos, pouco acompanhamento familiar e deficiências no ambiente físico (Brooks et al., 2020; Taylor, 2019; Wang et al., 2020).

De certa forma, os professores passam a se sentir fragilizados, mesmo sabendo que a pandemia é uma fatalidade. Observam-se traços de intensa responsabilização por parte dos professores por não estarem em sala de aula. O trabalho remoto tende certa forma sobrecarregar o professor, agregando a ansiedade, o estresse e outros sintomas relacionados com a saúde mental, pois estão em alta escala entre os professores neste momento de pandemia pela Covid-19. Esta situação trouxe prejuízos ao bem-estar emocional (Silva. et.al., 2020).

MÉTODO

Participantes

Uma amostra representativa de professores da rede municipal e estadual de ensino do Município de Araputanga, no Estado do Mato Grosso - MT, que tem, atualmente, aproximadamente 170 professores. Como critério de inclusão, deverão participar do estudo professores com idades compreendidas entre 20 a 55 anos, em atividade laboral (não estar afastado por qualquer motivo) durante o período de pandemia da Covid-19, com pelo menos dois anos de atuação na rede pública municipal ou estadual de educação, ser concursado e aceitar participar da pesquisa. Como critério de exclusão, professores que, apesar de estarem em atividade, encontram-se em funções fora da sala de aula (e.g., coordenação, diretoria).

Os participantes serão beneficiados pela pesquisa na medida em que esta, por meio de questionamentos sobre trabalho docente e saúde, oportunizará reflexões sobre suas experiências laborais durante a pandemia, o que poderá ocasionar uma tomada de decisão e/ou organização/ajuste da própria rotina de trabalho e autocuidado. Ao mesmo tempo, os riscos inerentes à participação são mínimos e relacionam-se, também, a essa oportunidade de reflexão, a qual poderá ocasionar crises. Nesse caso, a pesquisadora acolherá de imediato os participantes e, se necessário, fará o encaminhamento para o atendimento remoto no Centro de Formação em Psicologia Aplicada da Universidade Católica de Brasília. É de responsabilidade da pesquisadora responsável a assistência integral e indenização caso ocorram danos que estejam diretamente ou indiretamente relacionados à pesquisa.

Contexto

Atualmente, o município de Araputanga possui uma população estimada de 19.951 (dezenove mil novecentos e cinquenta e um) habitantes. A economia do município é, em sua grande maioria, movimentada pela pecuária e agricultura familiar.

O sistema de educação de Araputanga é predominantemente público, mantido por nove escolas em sua zona urbana, três estaduais e seis municipais, que atendem 3.500 alunos. As escolas estaduais são: João Sato (Ensino Médio), Nossa Senhora de Fátima (com Ensino Fundamental I, Educação de Jovens e Adultos) e Dr. José Augusto da Costa Marques (com Ensino Fundamental I e II). Já em sua rede de ensino municipal, conta com três escolas e três Centros de Educação Infantil que atendem, conjuntamente da Educação Infantil (zero a três anos e onze meses) ao Ensino Fundamental I.

O Plano de Carreira dos professores da rede municipal e estadual é diferente tanto em termos salariais quanto em relação ao Regime de Previdência. Apesar do município não pertencer ao Sistema Único de Educação, os professores municipais seguem as normas e políticas educacionais do Estado de Mato Grosso da Secretaria Estadual de Educação

(SEDUC) e do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE), todavia, estes têm salários e garantias previdenciárias menores que os professores estaduais.

Instrumentos

Diferentes instrumentos serão utilizados de modo a responder aos objetivos específicos da pesquisa. Para identificar os padrões de afastamento por licença médica dos professores antes e durante o período da pandemia, será utilizado um protocolo de registro (Apêndice A), no qual serão compiladas informações extraídas do banco de dados do Sistema de Informação Pessoal (SIP – 07) e do Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGEduca).

As informações de interesse da pesquisa que serão levantadas nesses sistemas referem-se à saúde e condições de trabalho dos professores. Com relação à saúde, serão identificados os motivos de afastamento (CID), tempo de afastamento e recorrência do afastamento. Com relação ao trabalho, as informações de interesse são: tempo de serviço; lotação; nível de atuação; escolaridade do professor; vínculo de trabalho; idade; sexo e; salário.

Para o levantamento das mudanças na rotina de trabalho dos professores em atividade durante a pandemia, será utilizado um questionário semiestruturado com 16 eixos principais: dados sociodemográfico; dados profissionais; etapa de ensino na qual atua; vínculo; salário; tempo de trabalho na rede pública; tempo total de atuação profissional como professor; exercício de outras atividades profissionais; rotinas de trabalho durante a pandemia; carga horária formal; desafios e dificuldades; familiares; instrumentais e principais diferenças e dificuldades comparativamente ao trabalho presencial antes da pandemia.

A fim de avaliar as condições de saúde dos professores em atividade durante a pandemia, serão aplicadas diferentes escalas de estresse e *Burnout*. Para avaliação de *Burnout*, será utilizado o inventário de *Burnout* de Maslach (*Maslach Burnout Inventory - MBI*) voltado especificamente para educadores (*Educators Survey [MBI-ES]*). Trata-se de uma escala autoaplicável, que apresenta frases afirmativas acerca dos sentimentos e atitudes dos profissionais em relação ao seu trabalho.

Essa escala foi elaborada por Maslach e Jackson (1981) e validada para o Brasil por Lautert (1995), Tamayo (1997), Benevides-Pereira (2001) e Carlotto e Câmara (2007). Possui 22 itens ou questões que avaliam as três dimensões da Síndrome de Burnout, exaustão emocional, despersonalização e realização profissional (Carlotto & Câmara, 2007 como citado em Campos et al. p. 188).

A dimensão exaustão emocional, constituída por nove itens, avalia sentimentos de sobrecarga emocional e a incapacidade para dar resposta às exigências interpessoais do trabalho. A dimensão despersonalização, composta por cinco itens, mede “respostas frias”,

impessoais ou mesmo negativas dirigidas para aqueles a quem prestam serviços. Por fim, a dimensão realização pessoal avalia sentimentos de incompetência e falta de realização, sendo constituída por oito itens. A frequência com que cada sentimento ocorre é avaliada numa escala tipo Likert de 7 (sete) pontos, variando entre o mínimo de 0 (zero) “nunca” e o máximo de 6 (seis) “todos os dias”.

Para avaliar o índice de estresse, será utilizada a Escala de Percepção de Estressores Ocupacionais dos Professores – EPEOP (Vale et al., 2015). Trata-se de uma escala com 22 afirmativas, cada uma abordando um estressor ocupacional, sendo que a resposta ao item indica a reação do respondente a ele. A escala utiliza um sistema de pontuação de 1 a 100 pontos para indicar o quanto o estressor apresentado o afeta negativamente, o valor “1” corresponde a “não lhe afeta”, enquanto “100” representa o valor máximo com que o estressor o afeta negativamente.

Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, far-se-á contato com a Secretária Municipal de Educação e Assessora Pedagógica, a fim de expor a proposta da pesquisa e seus objetivos específicos, ademais, solicitar autorização para a sua realização. Uma vez autorizada, será solicitado o acesso ao banco de dados do SIP – 07 e do SIGEduca, a partir dos quais serão levantadas informações, sem identificação, de todos os professores afastados por motivo de saúde, em dois períodos distintos: abril de 2018 a julho de 2019 e abril de 2020 a julho de 2021. Esses dados serão tabulados no protocolo de registro descrito nos instrumentos de modo a identificar características pessoais e laborais dos professores e padrões de afastamento destes antes e durante a pandemia.

Na ausência de informações no banco de dados, serão solicitadas informações adicionais ao Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura e às Secretarias das escolas estaduais do município de Araputanga-MT, por meio de consulta aos servidores responsáveis pela documentação pessoal dos professores, os quais poderão complementar as informações faltantes sem identificação do professor.

De modo a investigar o segundo e o terceiro objetivo deste estudo – Avaliar os índices de *Burnout* dos professores em atividade e estressores ocupacionais durante a pandemia da Covid-19 e descrever mudanças na rotina de trabalho dos professores em atividade durante a pandemia, identificando os principais desafios e dificuldades enfrentados – será solicitada uma carta de apresentação e lista de contatos (e-mails e telefones) dos diretores das escolas à Secretária Municipal de Educação e à Assessora Pedagógica. Será, então, feito o contato com cada diretor, apresentando a pesquisa e solicitando auxílio na sua divulgação junto a todos os professores em atividade remota ou presencial. A partir da apresentação inicial do projeto pelo diretor, será feito o convite aos professores e enviado e/ou entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por e-mail e/ou WhatsApp,

para participarem, como sujeitos, da presente pesquisa.

O convite será feito na forma do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que o professor poderá aceitar ou recusar a participar da pesquisa. Caso seja aceito, serão enviados, sequencialmente, três links para os professores, os quais darão acesso aos instrumentos de avaliação e que deverão ser respondidos, remotamente, por meio da plataforma Google Forms: *Educators Survey* [MBI-ES]; Escala de Percepção de Estressores Ocupacionais dos Professores (EPEOP) e questionário.

Procedimento de análise de dados

O presente estudo é de natureza descritiva e quantitativa. Desse modo, os dados coletados na primeira etapa do estudo (análise do banco de dados) serão organizados, inicialmente, em termos de frequência simples e percentuais de ocorrência de modo a caracterizar os participantes (e.g., idade, sexo, escolaridade), seu histórico profissional (e.g., tempo de serviço, lotação,), de saúde (e.g., período de licença saúde e classificação CID-10 da patologia que gerou o afastamento), entre outras informações que servirão para elaborar o perfil dos professores.

Posteriormente, serão feitas correlações entre o período de afastamento (antes ou depois da pandemia), motivos e características (e.g., tempo, recorrência) desse afastamento, por meio de planilhas do Excel, que facilitarão a sistematização e cruzamento de dados, assim como a construção de figuras e tabelas.

Diante disso, é necessário dispor dos instrumentos de avaliação (MBI-ES e EPEOP), para que possam caracterizar os escores semelhantes obtidos na aplicação, que serão tabulados para identificar a incidência de *Burnout* entre os participantes e presença de estressores no contexto de trabalho destes docentes.

Os dados levantados, por meio do questionário, serão avaliados de forma quantitativa e qualitativa, buscando identificar mudanças positivas e negativas na rotina e condições de trabalho durante a pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certo que o estudo ainda não está concluído, tendo a necessidade da aplicação dos instrumentos, pode se perceber durante as informações extraídas do banco de dados do Sistema de Informação Pessoal (SIP – 07) e do Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGEduca), de gestão de informação pessoal da secretaria de educação do município de Araputanga e do estado do MT, que o fenômeno que envolve a saúde física e mental do professor tem se mostrado cada vez mais crescente, devido aos números de afastamento por licença médica de professores antes e durante o período de pandemia, sinalizando a necessidade premente de diagnosticar suas causas por meio de estudos específicos, bem

como seu impacto nas atividades profissionais e na qualidade de vida dos mesmos.

Observa-se que certos estressores e síndromes presentes no cotidiano do trabalho do professor estão fora do seu controle direto e são determinados pelas políticas educacionais, que regulam o funcionamento da escola em geral.

Esse e outros estudos revelam que os professores, pela complexidade e responsabilidade de sua atuação, estão expostos a inúmeros fatores, que dependendo de suas características pessoais podem ou não abalar seu equilíbrio interno.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, T.; SOUZA, M.; SIMÕES, M.; & ANDRADE, F. Prevalência de absenteísmo entre trabalhadores do serviço público. *Scientia medica*, 18(4), 166–171, 2008.

BAPTISTA, M. N., SANTOS, A. A. A., NORONHA, A. P. P. & CARDOSO, H. F. (2008) Escala De Suporte Laboral - ESUL. ITATIBA: Universidade São Francisco.

BECKER, S. G.; & OLIVEIRA, M. L. STUDY On the Absenteeism of nursing professionals in a psychiatric center in Manaus, Brazil. *REVISTA Latino Americana de Enfermagem*, 16(1), 109-14, 2008.

BOLETIM DE CONJUNTURA BOCA. Ano III volume3 vº 9 | Boa Vista |2020 [HTTP://Revista.UFRR.BR/Boca/](http://Revista.UFRR.BR/Boca/) ISSN: 2675-1488

CARVALHO, FERNANDO [ET AL.] (2002) – Síndrome De Burnout. *Servir*. Vol. 50, Nº 4, P. 175-180.

CRESWELL, J. W. Projeto De Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. 3.Ed.- Porto Alegre: Artmed, 2010.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O Que é Burnout? In: Codo, W. (Org.), Educação: Carinho e Trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEJOURS, C. Por Um Novo Conceito de Saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*. 54 (14), Abril/Maio/Junho:7-11. São Paulo: Fundacentro, 1986.

DIRETRIZES PARA APRESENTAÇÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA USP: Parte II (APA) / Sistema Integrado de Bibliotecas da Usp; Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro, Coordenadora; Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro. [Et Al.]. 3.Ed. Rev. Ampl. MOD.- SÃO PAULO: SIBIUSP, 2016. 89P.: IL. - (Cadernos de estudos; 9).

ESTEVE, José Manuel. Mudanças Sociais e a função docente. Lisboa, Portugal: Porto Editora. 1995.

GUNTHER, HARTMUT, Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Mai-Ago, 2006. Vol 22. N2. p 201 – 210.

MASLACH, C., & JACKSON, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. 2.Nd Ed. Palo Alto, Ca: Consulting Psychologist Press.

MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. “Saúde Mental E Trabalho Docente”. *Estudos De Psicologia*, Vol. 23, N. 3, 2018

NÓVOA, António. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola.

Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44 n.3, p. 1-15. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso em: 20 maio. 2020.

OMS – Organização Mundial de Saúde. OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:omsafirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812. Acesso em: 14 set. 2020.

PERÉZ GÓMEZ, Ángel I. Educação na era digital: a escola educativa. Tradução: Marisa Guedes; revisão técnica: Bartira Costa Neves. Porto Alegre: Penso, 2015. 192 p.

REVISTA BRASILEIRA DE SAÚDE OCUPACIONAL, Vol. 41, Dezembro, 2016.

SEVERINO, ANTÔNIO JOAQUIM – Metodologia do Trabalho Científico – 23.Ed. Ver. e Atual, - São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. P.; BERNARDO, M. H.; SOUZA, H. A. “Relação Entre Saúde Mental e Trabalho: A Concepção de Sindicalistas e possíveis formas de enfrentamento”.

TOSTES, M. V. ET AL. “Sofrimento Mental de Professores do Ensino Público”. Saúde em debate, Vol. 42, N. 116, 2018.

VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242 p. Recebido em: 10 ago. 2020/ Aprovado em: 13 nov. 2020.

HIGHER EDUCATION TEACHER'S EUSTRESS: COGNITIVE EVALUATION OF A SITUATION AS ENHANCER OF WELL-BEING

Data de aceite: 01/02/2022

Susana Barros Fonseca

Filomena Jordão

ABSTRACT: The concept of eustress is important in any discussion of stress, especially occupational stress, in this way, the objectives of this study were to describe the level of eustress perceived by higher education professors and to perceive if there are significant differences in the perception of eustress depending on personal and professional variables. 439 professors from several higher education institutions in Portugal participated in the study. The data was collected through a questionnaire built for this purpose and that included a set of sociodemographic questions and the eustress scale. The results suggest that professors experience moderate levels of eustress ($M = 2.42$ and $SD = 1.046$) and that there are significant differences according to the service provision regime II (exclusivity / non-exclusivity) ($t(437) = -3.180$; $p < 0.05$), which point to higher levels of eustress presented by professors on a non-exclusivity regime ($M = 2.67$ and $SD = 1.024$) in relation to professors in an exclusive regime ($M = 2.32$ and $SD = 1.040$). In the future it is important to develop efforts through future research, in order to promote well-being and quality of life and the work of higher education professors and well as other professionals.

KEYWORDS: Eustress, well-being, Higher Education Teachers.

RESUMO: O conceito de eustress é importante em qualquer discussão sobre o stress, principalmente o stress ocupacional, desta forma, os objetivos deste estudo foram descrever o nível de eustress percebido por docentes do ensino superior e perceber se existem diferenças significativas na percepção do eustress dependendo de variáveis pessoais e profissionais. Participaram no estudo 439 professores de várias instituições de ensino superior em Portugal. Os dados foram recolhidos através de um questionário construído para o efeito e que incluiu um conjunto de questões sociodemográficas e a escala de eustress. Os resultados sugerem que os docentes vivenciam níveis moderados de eustress ($M = 2,42$ e $SD = 1,046$) e que existem diferenças significativas de acordo com o regime de prestação de serviços II (exclusividade / não exclusividade) ($t(437) = -3.180$; $p < 0,05$), que apontam para níveis mais elevados de eustress apresentados pelos docentes em regime de não exclusividade ($M = 2,67$ e $DP = 1,024$) em relação aos docentes em regime exclusivo ($M = 2,32$ e $DP = 1,040$). No futuro é importante desenvolver esforços por meio de pesquisas futuras, a fim de promover o bem-estar e a qualidade de vida e o trabalho de professores do ensino superior e de outros profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Eustress, Bem-estar, Professores do Ensino Superior.

INTRODUCTION

Higher education around the world experiences constant and significant changes

(Tytherleigh, Webb, Cooper, & Ricketts, 2005). All of these changes have contributed to the alarming increase and dissemination of stress in higher education's professionals (Tytherleigh et al., 2005; Winefield, Gillespie, Stough, Dua, Hapuarachchi, & Boyd, 2003). Occupational stress translates, in a transactional perspective, the imbalance perceived by the person between certain demands of the work and their capacities to respond to them (Lazarus & Folkman, 1987) and incorporates, according to the holistic model of stress (Nelson & Simmons, 2003), both positive (eustress) and negative (distress) responses to work stressors. The eustress is operationalized as a positive psychological response to a stressor, i.e. as an indicator of the presence of positive psychological states, reflecting to what extent the cognitive assessment of a situation is seen as beneficial to the individual or as enhancing for his or her well-being (Nelson & Simmons, 2003).

The Holistic Stress Model assumes that stressors are inherently neutral. It is the cognitive appraisal of stressors that results in simultaneous a positive response and a negative response (Nelson & Simmons, 2003, 2005; Simmons, & Nelson, 2007). Therefore, the response to the stressors with either a higher positive or negative valence results in either eustress or distress, based on the degree of attraction and/or aversion experienced toward the event or object. Eventually, positive and negative responses differentially affect valued outcomes at work (Nelson & Cooper, 2007). The authors describe positive and negative responses as complex and never pure, therefore, they appear in diverse physiological, psychological and behavioral indicators (Nelson & Cooper, 2007). The indicators of the positive response are positive psychological states (e.g. positive affect), and negative psychological states (e.g. negative affect) are indicators of a negative response (Edwards & Cooper, 1988).

Furthermore, the appraisal of a demand is affected by individual differences or personal traits of an individual, that is the cognitive evaluation of a situation, which moderate the relationship between stressors and responses. The individual selects strategies to eliminate or improve the own negative response to stressors, or to emphasize or potentially reduce the own positive responses. These strategies can be focused on either perceived stressor or on the perceived response. At work, the relationship between responses and outcomes is additionally moderated by both the explicit and implicit agreements that determine what is expected and acknowledged from the employees at work (Nelson & Simmons, 2003, 2005; Simmons, & Nelson, 2007).

Despite this holistic perspective pointing out the importance of studying stress in a complete way, in the last decades, the negative response to stress became a well-known topic in clinical research, but the positive response to stress has been disregarded (Hargrove, Nelson, & Cooper, 2013). However, as positive psychology focuses on enhancing positive work qualities, eustress and related job aspects are of special interest (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). While theory and quantitative research already suggested promising effects on health and well-being (Quick, Quick, Nelson, & Hurrell, 2000), the

subjective experience of eustress is relatively unexplored. Therefore, the validation of theoretical knowledge and a more complex understanding of the phenomena of eustress, its emergence and outcomes perceived by employees is needed.

So, the concept of eustress is important in any discussion of stress, especially occupational stress, and in this way, the objectives of this study were to describe the level of eustress perceived by higher education professors and to perceive if there are significant differences in the perception of eustress depending on personal and professional variables.

METHOD

Participants

The selection of study sample was non-probabilistic, for convenience (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006; Maroco, 2010) and consisted of 439 teachers from several higher education institutions in Portugal participated in the study. 60.8% ($n = 267$) of the participants were female and they aged was between 22 and 76 years old ($M = 44.8$, $SD = 8.766$). The highest percentage of teachers is between 40 and 49 years old (38.5%).

The sample under study is made up of 62.2% of teachers with an open-ended contract, 28.2% with a fixed-term contract, 6.4% with an uncertain-term contract, and a small percentage of the interviewed teachers mentioned have another type of contractual relationship (3.2%). Teachers have been teaching in higher education for approximately 15 years ($M = 15.44$, $SD = 8.432$).

The study sample ranges from teachers with one year of teaching duties to teachers with 40 years of teaching service in higher education, with 32.3% being in the category of 1 and 10 years, 38.7% in the category of 11 and 20 years and 28.9% in the category of more than 20 years of teaching in that education system.

The teachers in our sample are divided into the professional categories as follows: 27.8% of assistants, 26.4% of auxiliary teachers, 7.5% of associate professors, 2.1% of full professors, 29.6% of assistant professors, 5.2% of coordinating professors and 1.4% of professors with other professional categories (Monitor, Reader, Consultant). 344 (78.4%) of them are working full time and 316 (72%) are working on an exclusive basis. Of the teachers who are working part-time and / or without exclusivity, 75 (65.8%) stated that they have a profession other than that of a higher education teacher. 262 (59.7%) said they did not exercise management functions in their institutions.

As for the teaching subsystem where the teachers participating in the study exercise functions, the data obtained indicate that 81.1% exercise functions in public higher education institutions. The results also indicate that 53.5% work in polytechnic institutions.

INSTRUMENT

The data was collected through a questionnaire built for this purpose and that included a set of sociodemographic questions and the eustress scale (O'Sullivan, 2011, translated and adapted by Fonseca & Jordão, 2014). The instrument has adequate psychometric properties with regard to its internal consistency (0.93). The 7 items on the scale (5 items that saturate the factor and 2 screening questions) are grouped only in one factor that explains a considerable percentage of the variance (78.87%). Items are assessed on a 6-point Likert scale where: 0 = Never 1 = Almost Never 2 = Sometimes 3 = Often 4 = Very Often 5 = Always.

PROCEDURE

Data collection was carried out online using the Limesurvey tool. The contact was made electronically with the directors of several educational institutions, who were asked to forward the response link to the scale, to all teachers of the institutions they directed. An informal contact was also made, through Facebook, where the link was disseminated and all Portuguese teachers were asked to respond and forward it.

DATA ANALYSIS

The data collected through the questionnaire were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences - SPSS (version 20.0).

In this study, parametric statistics were chosen, although the assumptions of normality of distributions and homoscedasticity (equality of variances) are not always guaranteed (Kolmogorov-Smirnov test - $p \leq .05$; Levene test - $p \leq .05$; Analysis of asymmetry and kurtosis - are not equal to zero). However, in view of the fact that this situation is common in large samples and in research in the social sciences area and in view of the conditions pointed out by several authors (Pallant, 2001; Pestana & Gageiro, 2003) for the application of parametric tests, namely the dimensions of groups greater than 30 (central limit theorem) (Maroco, 2010), we generally opted for these techniques.

Thus, descriptive analyses were performed (frequencies, percentages, means and standard deviations) and to assess the significance of the difference between the variables under study, Student's *t* tests were performed for independent samples and univariate analysis of variance (ANOVA).

RESULTS

The results suggest that professors experience moderate levels of eustress ($M = 2.42$ and $SD = 1.046$) and that there are significant differences according to the service provision regime II (exclusivity / non-exclusivity) ($t(437) = -3,180$; $p < 0,05$), which point

to higher levels of eustress presented by professors on a non-exclusivity regime (M = 2.67 and SD = 1.024) in relation to professors in an exclusive regime (M = 2.32 and SD = 1.040) (Table 1.).

| | With exclusivity (n = 316) | | non-exclusivity (n = 123) | | Total (n = 439) | | |
|-----------------|-------------------------------|-------|------------------------------|-------|--------------------|-------|---------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | t (437) |
| Eustress | 2,32 | 1,040 | 2,67 | 1,024 | 2,42 | 1,046 | -3,180* |

Table 1. Average scores and standard deviations of sources of stress according to the service provision regime II.

* p < .05.

No differences were found in relation to other variables in our study, namely, gender, age, contract type, service time, professional categories, management functions and teaching subsystem (public or private, polytechnic or university).

CONCLUSION

Our results indicate that higher education teachers experience moderate levels of eustress, insofar as they on average responded that they sometimes or frequently experience eustress, and low to moderate levels of distress, with the responses obtained being situated between the almost never and sometimes experience distress. These are congruent with the results found in other studies (Tytherleigh et al., 2005; Winefield et al., 2003).

Our results also indicate that there are significant differences in the perception of eustress on the part of higher education teachers according to the service provision regime II (with exclusivity / without exclusivity), which point to higher levels of eustress presented by teachers without a exclusivity in relation to teachers on an exclusive basis. This result is explained by the fact that teachers without an exclusivity regime, normally exercise other functions that allow the achievement of personal gains that translate into positive psychological states and positive responses to sources of stress. In addition, the fact that they diversify their work contexts can make them enjoy the good things better.

In the future it is important to develop efforts through future research, in order to promote well-being and quality of life and the work of higher education professors and well as other professionals.

REFERENCES

Edwards, J., & Cooper, C. (1988). The impacts of positive psychological states on physical health: A review and theoretical framework. *Social Science & Medicine*, 27, 1447 -1459.

- Fonseca S., & Jordão, F. (2014). Adaptação e validação da Eustress Scale para professores portugueses. *Psicologica*, 57(1), 93-112.
- Hargrove, M. B., Nelson, D., & Cooper, C. (2013). Generating eustress by challenging employees. *Organizational Dynamics*, 42(1), 61-69.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-170.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística. Com utilização do SPSS* (3ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Nelson, D., & Simmons, B. (2003). Health psychology and work stress: A more positive approach. In J. Quick & L. Tetrick (Eds.), *Handbook of Occupational Health Psychology* (97 -119). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Nelson, D., & Simmons, B. (2005). Eustress and attitudes at work: a positive approach. In A -S. Antoniou & C. Cooper (Eds.), *Research Companion to Organizational Health Psychology* (pp. 102 -110). Massachusetts: Edward Elgar Publishing Limited.
- O'Sullivan, G. (2011). The relationship between hope, eustress, self-efficacy, and life satisfaction among undergraduates. *Social Indicators Research*, 101(1), 155-172.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Buckingham: Open University Press.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais* (5ª ed. rev.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D., & Hurrell, J. (1997). *Preventative stress management in organizations*. Washington, DC: APA.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa*. (3ª Ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology*. *American Psychologist*, 55(1), 5 -14.
- Simmons, B., & Nelson, D. (2007). Eustress at work: Extending the Holistic Stress Model. In D. Nelson & C. Cooper (Eds.), *Positive Organizational Behavior* (pp. 40 -53). London: Sage Publications.
- Tytherleigh, M., Webb, C., Cooper, C., & Ricketts, C. (2005). Occupational stress in UK higher education institutes: a comparative study of all staff categories. *Higher Education Research & Development*, 24(1), 41-61.
- Winefield, A., Gillespie, N.; Stough, C., Dua, J., Hapuarachchi, J., & Boyd, C. (2003). Occupational stress in Australian university staff: Results from a national survey. *International Journal of Stress Management*, 10(1), 51-63.

PSICOLOGIA E REDES SOCIAIS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 28/01/2022

Maurício Pimentel Homem de Bittencourt

Universidade Federal do Acre
Rio Branco – Acre

<http://lattes.cnpq.br/1737788955086006>

Patricia da Silva

Universidade Federal do Acre
Rio Branco – Acre

<http://lattes.cnpq.br/6639979690002312>

RESUMO: O trabalho constitui-se como um levantamento bibliográfico da produção científica da psicologia brasileira acerca dos termos *psicologia* e *redes sociais*, com ênfase nas influências das redes sociais em aspectos psicossociais dos sujeitos e da sociedade. Entre os pressupostos teóricos, encontram-se autores que associam perspectivas sociais e individuais na área da Psicologia. Trata-se de uma pesquisa de método qualitativo, de corte transversal, com período de levantamento entre os anos de 2018 e 2021. Foram selecionados 37 artigos, integrados em um quadro-síntese que configura-se como o principal objeto de pesquisa do trabalho. O quadro revela os sentidos atribuídos aos termos *psicologia* e *redes sociais*, assim como a articulação da Psicologia com outras áreas do conhecimento nas pesquisas analisadas. Destacam-se pesquisas em Psicologia Social e articulações com as áreas das Ciências da Comunicação e Sociologia. As obras analisadas

indicam repercussões em perspectivas psicossociais como: representações sociais; subjetividade; dinâmica grupal; desenvolvimento humano; saúde mental; sexualidade; política.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia. Psicologia Social. Ciências da Comunicação. Redes sociais. Internet.

PSYCHOLOGY AND SOCIAL NETWORKS: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

ABSTRACT: The paper is a bibliographical survey of the scientific production of Brazilian psychology about the terms psychology and social networks, with emphasis on the influences of social networks on psychosocial aspects of subjects and society. Among the theoretical assumptions, there are authors who associate social and individual perspectives in the field of Psychology. This is a qualitative, cross-sectional research, with a survey period between the years 2018 and 2021. Thirty seven articles were selected, integrated into a summary table that is the main research object of the work. The table reveals the meanings attributed to the terms psychology and social networks, as well as the articulation of Psychology with other areas of knowledge in the analyzed researches. Research in Social Psychology and articulations with the areas of Communication Sciences and Sociology stand out. The analyzed works indicate repercussions in psychosocial perspectives, such as: social representations; subjectivity; group dynamics; human development; mental health; sexuality; politics.

KEYWORDS: Psychology. Social Psychology.

1 | INTRODUÇÃO

Relações sociais mediadas por redes tecnológicas permeiam as atividades humanas contemporaneamente, o que repercute em aspectos psicossociais dos sujeitos e da sociedade em geral. Tal mediação pelas redes sociais tornou-se onipresente, indispensável para atividades essenciais como trabalhar, estudar, solicitar serviços, comprar, divulgar e obter informações, fazer operações bancárias; e também para diversão, relacionamentos amorosos etc.

Neste trabalho investiga-se como a ciência compreende essa realidade, propondo uma revisão bibliográfica sobre o tema *pesquisas sobre psicologia e redes sociais*. Trata-se de uma pesquisa exploratória por meio da busca de artigos científicos que utilizem os termos descritores e/ou palavras-chave *psicologia e redes sociais*, com ênfase nas influências das redes sociais em aspectos psicossociais dos sujeitos e da sociedade. Período a ser pesquisado: 2018 a 2021. O período foi escolhido por tratar-se de uma fase em que os *smartphones* já se encontram distribuídos em várias classes sociais e integrados a áreas como jornalismo e educação. No mesmo período, redes *wi-fi* foram instaladas em diversos ambientes.

Realizou-se um amplo levantamento bibliográfico da produção científica da psicologia brasileira acerca dos termos *psicologia e redes sociais*, procurando sentidos atribuídos a essas palavras-chave, buscando conformar um conjunto de discussões sobre o assunto na pesquisa científica brasileira. Propõe-se um mapa de sentidos, perspectivas e áreas do conhecimento que articulam debates sobre *psicologia e redes sociais*, bem como apresentar discussões, conclusões, temas e conceitos. O momento é propício, pois a ciência está nas pesquisas iniciais sobre as consequências da virtualização de vidas e relações, momento em que se formam os sentidos dos termos usados nas diversas áreas de conhecimento. Muitos pesquisadores começam a perceber a relevância da questão no desenvolvimento de transtornos psicológicos e na gênese de problemas coletivos.

2 | PSICOLOGIA E REDES SOCIAIS

O relatório “Digital News Report 2020” aponta que a Internet alcança 71% da população brasileira e, dentro desse universo, 76% das pessoas têm acesso a notícias por meio do *smartphone*. O documento informa que em 2020, pela primeira vez, “as mídias sociais superaram a televisão em termos de consumo de mídia para notícias” (REUTERS INSTITUTE, 2020, p. 90). O relatório destaca ainda que a grande maioria das pessoas que utiliza a internet usa redes sociais para notícias e troca de mensagens no Brasil: WhatsApp (83%) e Facebook (76%).

Desta forma, evidencia-se a grande influência das redes sociais no cotidiano do

brasileiro, bem como a enorme credibilidade da qual desfrutam no país, justificando a importância atribuída ao fenômeno e, por conseguinte, a pesquisa ora descrita. Pesquisas em psicologia demonstram interesse pelo assunto, conforme evidenciado pelos estudos de Dias (2015); Hage (2017); Schreiber e Antunes (2015) e Silva (2016). Pierre Lévy (1996) é um autor necessário para o entendimento do contexto tecnológico, na medida em que acredita “que o sofrimento de submeter-se à virtualização sem compreendê-la é uma das principais causas da loucura e da violência de nosso tempo” (LÉVY, 1996, p. 147).

Em suas obras, Pierre Lévy buscou definir o ciberespaço, mas com a preocupação anterior de problematizar o que compreendemos por virtual: aquilo que existe em potência, e, portanto, pode ser atualizado. Nesse caso, o virtual não antagoniza com o real, mas sim com o atual, realizando-se na atualização. Assim, para Lévy, o ciberespaço constitui um espaço de interação e comunicação entre as pessoas que, intermediado pelas conexões entre redes de computadores, faz circular informações de natureza digital, tendo como suporte o virtual. (NOBRE; MOREIRA, 2013, p. 284).

Moscovici (1978) vai colaborar na compreensão de como as redes sociais permeiam a sociedade e ajudam a construir essa sociedade. O autor observa a inter-relação entre sujeito e objeto no processo de construção de um conhecimento que é simultaneamente individual e coletivo. Ambos os aspectos estão presentes nas redes sociais e geram repercussões. Moscovici informa que a psicologia clássica sempre deu muita atenção aos fenômenos da representação, concebendo-os como “processos de mediação entre conceito e percepção” (1978, p. 56). Esses processos estão presentes nas redes sociais, as quais também são representações da dinâmica social. “Representar-se alguma coisa e ter consciência de alguma coisa dá no mesmo – ou quase” (MOSCOVICI, 1978, p. 57).

De fato, representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificá-lo o texto. A comunicação que se estabelece entre conceito e percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de “realismo”, de materialidade das abstrações, visto que podemos agir com elas, e de abstração das materialidades, porquanto exprimem uma ordem precisa. (MOSCOVICI, 1978, p. 58).

A dinâmica entre conceito e percepção de si transpassa o sujeito contemporâneo ininterruptamente, gerando consequências psicossociais que já foram observadas por autores como Marcondes Filho (2003), um teórico da área da comunicação que procurou relacionar fenômenos sociais a aspectos psicossociais:

[...] A construção do inconsciente é fortemente influenciada por sistemas complexos de comunicação – historicamente demarcados – que constroem modelos prontos e gerais de imaginário, de estética, de valor, de comportamento, enfim, de relação com a vida e a morte nos indivíduos e que formam, em última análise, a estrutura básica de articulação e de manutenção das relações de poder e propriedade na sociedade. (MARCONDES FILHO, 2003, p. 22).

Um dos principais temas das pesquisas analisadas é o comportamento, em razão de muitos indivíduos ficarem constantemente conectados a seus dispositivos tecnológicos na expectativa de obter e gerar informações. Esses dispositivos abrangem questões profissionais, culturais e de lazer. Guattari previu “a entrada em uma era pós-mídia” (1992, p. 122), com “hipertextos em todos os gêneros e [...] uma nova escrita cognitiva e sensitiva que Pierre Lévy qualifica de ‘ideografia dinâmica’” (GUATTARI, 1992, p. 122). Ao escrever sobre a “oralidade maquínica e a ecologia do virtual”, Guattari (1992) afirma que Freud “já mostrava que objetos simples como o leite e as fezes sustentam Universos existenciais bastante complexos, a oralidade, a analidade, entrelaçando formas de ver, sintomas, fantasmas...” (GUATTARI, 1992, p. 113). O autor cita que, após Freud, psicanalistas kleinianos e lacanianos abordaram o assunto nas definições de “objeto parcial” e “objeto transicional”, posicionando-o na intersecção entre subjetividade e alteridade. Guattari ressalta que eles “jamais o desinseriram [objeto] de uma infraestrutura pulsional causalista” (1992, p. 119).

Não estamos mais mergulhados aqui no Significante, no sujeito e no Outro em geral. A heterogeneidade dos componentes – verbais, corporais, espaciais – engendra uma heterogênese ontológica tanto mais vertiginosa na medida em que se enlaça atualmente com a proliferação de novos materiais, de novas representações eletrônicas, de uma retração de distâncias e de um alargamento dos pontos de vista (GUATTARI, 1992, p. 121).

A infraestrutura pulsional interage, por um lado, com as novas representações eletrônicas da era da pós-mídia e, por outro lado, com necessidades inconscientes e arcaicas de proteção. Entende-se que os pressupostos tecnológicos sejam aceitos e incorporados pelo sujeito como uma crença profunda.

Ademais, é especialmente apropriado dizer que a civilização fornece ao indivíduo essas ideias, porque ele já as encontra lá; são-lhe presenteadas já prontas, e ele não seria capaz de descobri-las por si mesmo. Aquilo em que ele está ingressando constitui a herança de muitas gerações, e ele a assume tal como faz com a tabuada de multiplicar, a geometria, e outras coisas semelhantes. (FREUD, 1996, p. 15).

Nobre (2010) relaciona a realidade virtual e a teoria freudiana:

Mas, em que pesem todos os novos perigos que possam estar à espreita do sujeito nesse plus que a realidade virtual representa para a realidade psíquica, o Eu (ego) parece, cada vez mais, consentir em ser ludibriado pela fantasia, cedendo mais facilmente à exigência do desejo, que encontra novas janelas que lhe facilitam a fruição do prazer. Exaurido em moderar as tensões oriundas das exigências ídicas, superegoicas e da realidade, o Eu (ego) defronta-se e se deslumbra com a realidade virtual (NOBRE, 2010, p. 152).

Desenvolve-se uma fundamentação teórica a partir de um ponto de vista dialético sobre o tema *psicologia e redes sociais*, destacando a possibilidade de uma abordagem que considere, ao mesmo tempo, aspectos psicossociais dos sujeitos e da sociedade em geral. Tal proposta é condizente com estudos como o de Dias (2015), que pesquisa a subjetividade de adolescentes em suas relações nas redes sociais, investigando-as como uma forma de socialização e de interação. Por outro lado, a revisão bibliográfica de Silva (2016) pesquisa redes sociais e relacionamentos amorosos a partir do conceito de que a realidade é criada por permutas simbólicas.

3 | MÉTODO

A metodologia enseja um debate epistemológico sobre a natureza da discussão psicológica a respeito das redes sociais, contribuindo para a pesquisa dos limites dessa discussão. Escolheram-se os termos *redes sociais* e *psicologia* por permitirem ampla gama de interpretações e por estarem presentes em vários textos apurados em pesquisa prévia. A presente revisão bibliográfica classifica-se como uma pesquisa qualitativa, de corte transversal. Trata-se de uma investigação de cunho exploratório e descritivo da produção científica brasileira publicada de 2018 a 2021 que utilizou os termos *psicologia* e *redes sociais*. Conduziu-se uma estratégia metodológica que examinou dados quantitativos e qualitativos. Os dados qualitativos foram inseridos em quadro-síntese, integrados e interpretados como um resultado geral. Assim, viabiliza-se uma análise em diferentes níveis do objeto de pesquisa, o qual se constitui como o conjunto de textos coletados.

Em março e abril de 2021 (até 09/04/21) buscaram-se trabalhos publicados entre 2018 e 2021 com os termos descritores *psicologia* e *redes sociais* nas plataformas: a) Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); b) Portal de Periódicos CAPES; c) Portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); d) Google Acadêmico; e) Portal Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs) e f) Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). A soma de todos os textos selecionados totalizou 1.012 unidades.

Constatado o elevado número de textos, verificou-se excessiva utilização da expressão “redes sociais”, a qual, devido à universalização das próprias redes sociais e dos algoritmos dos mecanismos de busca, entra de forma indiscriminada nos textos científicos. Foi preciso ainda eliminar os artigos que utilizaram “rede social” no sentido de “rede de apoio”. Da mesma forma, percebeu-se um desordenado emprego da palavra “psicologia”, utilizada frequentemente como expressão do senso comum.

A partir do universo inicial de 1.012 unidades, os textos foram lidos em “leitura exploratória” (GIL, 2002, p. 77) para averiguar a adequação aos interesses da pesquisa. O principal critério foi avaliar se a pesquisa ocorreu dentro da área da Psicologia, ou seja, se as relações entre *psicologia* e *redes sociais* foram examinadas conforme a área da pesquisa

psicológica. Esse primeiro filtro apresentou dificuldade devido à interdisciplinaridade característica da Psicologia. Essa leitura exploratória eliminou ainda artigos com evidentes problemas científicos, como argumentação incoerente e/ou insuficiente, equívocos metodológicos e ausência de informações sobre publicação. Após essa primeira fase foram apurados 107 textos.

Em um terceiro passo, houve a “leitura seletiva” (GIL, 2002, p. 78) desses 107 textos, examinando a organização interna das obras. Quando necessário, estabeleceu-se um parâmetro decisivo para a seleção ou descarte dos trabalhos: a opção por artigos que fizessem alguma referência ao funcionamento psíquico dos indivíduos. Tal critério foi definido em conformidade com os objetivos determinados para a pesquisa. Nessa fase selecionaram-se 44 textos, dos quais eliminaram-se ainda 7 revisões bibliográficas. Avaliou-se que analisar as revisões configuraria redundância em relação aos outros textos da presente pesquisa.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por fim, foram selecionados 37 textos, formando um conjunto que configura-se como o objeto de pesquisa do trabalho. Iniciou-se a segunda parte da pesquisa, objetivando compreender quais perspectivas de articulação entre *psicologia* e *redes sociais* estão sendo analisadas pelas pesquisas em psicologia. Para responder a essa questão foi realizada uma leitura mais profunda dos textos, levando em consideração também os sentidos atribuídos aos termos *psicologia* e *redes sociais*. A análise dos 37 artigos, de acordo com tais objetivos, consta de quadro-síntese abaixo.

Após a identificação do trabalho na coluna “Obra”, a coluna central (“Sentidos atribuídos aos termos psicologia e redes sociais”) apresenta uma interpretação dos sentidos atribuídos aos termos descritores, dando ênfase a influências das redes sociais em aspectos psicossociais dos sujeitos e da sociedade. Na coluna da direita, apresenta-se de que forma *psicologia* e *redes sociais* foram articuladas nas pesquisas relacionadas, a fim de descobrir o movimento dinâmico entre os sentidos desses termos (“Síntese da obra em articulação com outras áreas do conhecimento”).

Entende-se que o quadro-síntese simboliza o mapa de sentidos, discussões, conclusões e áreas do conhecimento envolvidas no debate sobre *psicologia* e *redes sociais* atualmente. Os textos foram examinados com ênfase nas repercussões psicológicas das redes sociais em aspectos psicossociais dos sujeitos e da sociedade em geral. Utilizou-se ainda o método da “leitura analítica” (GIL, 2002, p. 78) para examinar e sintetizar os trabalhos, com a finalidade de ordenar e sumariar as informações apuradas. Textos identificados com “(*)” contêm análises consideradas emblemáticas da realidade *psicologia* e *redes sociais*, gerando conhecimento em pesquisas com perspectivas inovadoras, reflexões abrangentes e/ou resultados notáveis. Após o quadro-síntese, conduzir-se-á a “leitura interpretativa” do

quadro para finalizar o panorama geral pretendido.

| OBRA | SENTIDOS ATRIBUÍDOS AOS TERMOS PSICOLOGIA E REDES SOCIAIS | SÍNTESE DA OBRA EM ARTICULAÇÃO COM OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO |
|--|---|--|
| 1 A ferida narcísica de desempregados e a construção de imagens de si nas redes sociais (BARROS JÚNIOR; RIBEIRO, 2020). | Psicanálise (teoria); Psicologia Social e do Trabalho. Redes sociais virtuais como palcos da sociedade do espetáculo para indivíduos em situação de desemprego. | Usa a netnografia para apreender discursos de sujeitos desempregados no <i>Facebook</i> e <i>LinkedIn</i> . Algumas dessas pessoas usam as redes sociais para tentar tamponar a ferida narcísica do desemprego. Articulação com Sociologia. |
| 2 A influência da dinâmica grupal nas formas de recepção, interpretação e disseminação das <i>fake news</i> nas redes sociais digitais (*) (RASQUEL, 2020). | Psicanálise (teoria); Psicologia Social; estudo das massas e da dinâmica grupal. Redes sociais como novas formas de comunicação e socialização; Cibercultura. | Discute como a dinâmica grupal influencia a disseminação de <i>fake news</i> em grupo de rede social. Conclui que essa dinâmica grupal interfere na recepção e na difusão de <i>fake news</i> . Abrange Linguística e Comunicação. |
| 3 A influência das mídias na adolescência (DEL DUCA; LIMA, 2019). | Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia Social. Redes sociais: interação e risco de dependência virtual. | Investiga como as mídias sociais interferem na vida do adolescente. Podem contribuir para o seu desenvolvimento ou causar dependência. Articulação com Sociologia e Psicanálise. |
| 4 A melancolização na infância contemporânea: entre o linchamento virtual e a política do “no touch” (*) (JERUSALINSKY, 2018). | Psicanálise; Psicologia Social; sintoma. Redes sociais enquanto espaço de relação coletiva no qual o sujeito pendula entre a fama e a difamação. | Descreve um laço social em que o sujeito oscila entre a euforia e a depressão. Nesse contexto, reflete sobre educação e cuidado infantil. Dialoga com Educação, Sociologia e Filosofia. |
| 5 Adoecimento psíquico no puerpério evidenciado em redes sociais (MARCELINO et al., 2020). | Psicopatologia; Psicologia Social. Redes sociais como transformação tecnológica, espaço democrático e “local de desabafo”. | Pesquisa <i>Facebook</i> e <i>Instagram</i> para analisar relatos de mulheres com transtornos psicóticos no puerpério. Envolve Enfermagem e Psiquiatria. |
| 6 Adolescência contemporânea e a tecnologia: os aspectos comportamentais do adolescente a partir de sua interação com o telefone celular (PRESSI; CARVALHO, 2018). | Desenvolvimento psicossocial; comportamento social; intervenção. Redes sociais como demanda para utilização do telefone celular em relações não familiares. | Grupo de adolescentes revelou influências causadas pela relação com o telefone celular: troca do diálogo real pelo virtual, preferência por ficar só, sentir-se acompanhando pelo celular, não conseguir desconectar durante aulas, celular como extensão do corpo. Articulação com Terapia Cognitiva. |
| 7 Adolescentes e redes sociais: violência de gênero, sexting e cyberbullying no filme <i>Ferrugem</i> (LORDELLO; SOUZA; COELHO, 2019). | Psicologia Social; suicídio; Psicoterapia. Riscos da utilização das redes sociais e impactos da exposição não autorizada de imagens íntimas. | Reflexões teóricas sobre violência de gênero; sexting; cyberbullying; subjetivação na era digital; sexismo entre jovens; processos identitários; corresponsabilização do ofensor sexual adolescente; repercussões em intervenções. Envolve Educação, Saúde e Segurança. |
| 8 Adolescentes na rede: riscos ou ritos de passagem? (DIAS et al., 2019). | Psicanálise (teoria). Adolescentes usando intensamente as redes sociais, o que gera preocupação em pais e educadores. | Transição do espaço familiar para o grupo social mais amplo pode levar o (a) adolescente a condutas de risco no ambiente virtual. Articula Sociologia, Educação e Antropologia. |
| 9 Algoritmos do prazer: uso da tecnologia no âmbito da sexualidade; implicações da prática clínica (PEREIRA, 2019). | Psicoterapia. Redes sociais para fins afetivos e sexuais e como forma de explorar a sexualidade virtualmente. | Discute efeitos da tecnologia na sexualidade dos sujeitos, analisando a proposta de um algoritmo para viabilizar interações afetivas. Diálogo com Ciências da Computação. |

| | | |
|---|---|---|
| 10 As redes sociais e a psicologia das massas: a internet como terreno e veículo do ódio e do medo (*) (ARÃO, 2020). | Psicanálise (teoria); Psicologia das Massas; Psicologia Social. Redes sociais como novas versões de sistema de manipulação psicológica e como ameaças à democracia. | Aborda astáticas usadas contemporaneamente para fazer política, destacando que as pessoas estão sob a mira de grupos que tentam influenciá-las sem que elas saibam. Articulação com Filosofia e Comunicação. |
| 11 As redes sociais e o vazio existencial (RODRIGUES; BARBOSA, 2018). | Psicologia fenomenológico-existencial. Redes sociais como motivo de afastamento das relações interpessoais. | Análise fenomenológica e entrevistas para estudar interações de internautas: há busca de preenchimento do vazio existencial por meio das redes sociais. Dialoga com a Filosofia. |
| 12 As vicissitudes das imagens no reconhecimento das metamorfoses: tessituras críticas (CUNHA et al., 2018). | Psicologia Social Crítica. Redes sociais como espaço de exposição da intimidade (imagens). | Reflete sobre o uso de imagens nas redes sociais e suas relações com a construção de identidade. Discute perspectivas de visibilidade e reconhecimento das metamorfoses dos sujeitos. Articulação com Comunicação Social e Sociologia. |
| 13 Big Data, exploração ubíqua e propaganda dirigida: novas facetas da indústria cultural (*) (ANTUNES; MAIA, 2018). | Psicologia Social. Redes sociais como ambientes que geram informações sobre personalidade, gênero e tendências políticas dos usuários, possibilitando vigilância e manipulação. | Objetiva atualizar o conceito de indústria cultural a partir da compreensão de que a cultura digital é sua nova configuração (da indústria cultural), ainda mais totalitária e eficaz em termos políticos e econômicos. Dialoga com Comunicação e Sociologia. |
| 14 Dependência da internet: sinal de solidão e inadequação social? (*) (MANNÓ; ROSA, 2018). | Psicologia do Desenvolvimento; Psicopatologia; Psicanálise (teoria). Redes sociais modificando relacionamentos sociais e afetivos. | Caracteriza motivos para o uso exagerado da internet e avalia como um sentimento de inadequação pode levar à socialização virtual, expondo o sujeito ao risco de tornar-se dependente das redes sociais. Envolve Sociologia e Comunicação. |
| 15 Dependência de internet: um estudo com jovens do último ano do ensino médio (TUMELEIRO et al., 2018). | Psicometria; Psicopatologia. Redes sociais provocando tempo de navegação elevado e dependência, interferindo na dinâmica social. | Identifica dependência de internet em estudantes de SC e aponta que tal adoecimento tende a ser visto como normal pelos jovens, embora apresentem características psicopatológicas importantes. Abrange Educação e Sociologia. |
| 16 Do olhar ao fazer criativo no universo das #instafitness (MADUREIRA, 2018). | Psicologia Social; Psicanálise (teoria). Rede social como um diário de emagrecimento, destacando a função do olhar do outro enquanto constitutivo da representação de si mesmo. | Observa a comunicação entre as instafitness e suas seguidoras, concluindo que o olhar dirigido para a autoimagem compartilhada é essencial no processo de perda de peso. Articulação com Comunicação e Sociologia. |
| 17 Economia psíquica dos algoritmos e laboratório de plataforma: mercado, ciência e modulação do comportamento (*) (BRUNO; BENTES; FALTAY, 2019). | Psicometria; Behaviorismo; Psicologia Cognitivo-Comportamental. Plataformas digitais que promovem ininterrupto monitoramento de usuários para aplicar estratégias de modificação do comportamento humano. | Verifica aumento do interesse científico, econômico e social em processos algorítmicos de extração e utilização de dados psíquicos e emocionais. Propõe a reavaliação das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Dialoga com Comunicação, Economia, Filosofia. |
| 18 Estilos de uso e significados dos autorretratos no Instagram: identidades narrativas de adultos jovens brasileiros (HAGE; KUBLIKOWSKI, 2019). | Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia Social. Redes sociais como espaço para a constituição de identidades narrativas imagéticas. | Utiliza método misto (netnografia) para pesquisar imagens postadas por adultos jovens no Instagram. Conclui que a liberdade imaginada pelos participantes se vê tolhida por um olhar que vigia e curte. Envolve Comunicação (fotografia). |

| | | |
|--|--|--|
| 19 Etnografia das práticas psis no Facebook (SILVA et al., 2019). | Práticas profissionais em Psicologia; Psicologia Social. Redes sociais usadas por psicólogos. | Investiga que versões da psicologia são produzidas nas páginas de psicólogos no Facebook. Articula-se com Comunicação e Antropologia. |
| 20 Eu no Facebook: percepções de usuários sobre imagens pessoais compartilhadas na rede (GERMANO et al., 2018). | Psicologia Social. Redes sociais como espaço para novas “tecnologias do olhar” e para transmitir uma imagem pessoal desejável. | Discute a representação do eu em autoimagens de 33 jovens no Facebook. Conclui que o compartilhamento de imagens nas redes sociais desempenha papel decisivo na construção da identidade pessoal. Diálogo com Comunicação e Sociologia. |
| 21 Geração, família e juventude na era virtual (DOURADO et al., 2018). | Psicologia do Desenvolvimento; Relação parento-filial. Tecnologias de informação e comunicação (TICs) como mediadoras de canais de sociabilidade entre pais e filhos. | Discute a influência da virtualidade no relacionamento entre pais e filhos jovens, considerando os aspectos geracionais. Conclui que TICs podem gerar dissociação e não sociabilidade no cotidiano das famílias. Envolve Sociologia e História. |
| 22 Identidade e depressão na dependência tecnológica no contexto adolescente: uma análise à luz de pressupostos da filosofia existencial (*) (FERREIRA; FAGUNDES, 2020). | Psicologia fenomenológico-existencial; Psicologia do Desenvolvimento; Psicopatologia. Tecnologias da comunicação que transformam os modos de subjetivação do adolescente. | Baseado em entrevistas com adolescentes, argumenta que o uso abusivo das redes sociais causa dependência que pode ser expressa por depressão, irritabilidade, angústia e outros impactos psicológicos, tornando a identidade um processo fluido nas redes de relações abertas. Articula Filosofia, Comunicação e Sociologia. |
| 23 Identificando sintomas depressivos: um estudo de caso no Youtube (NASCIMENTO; CARVALHO; GUEDES, 2019). | Psicopatologia; suicídio; Psicometria. Redes sociais como espaço para o alívio de sintomas depressivos mediante a exposição de sentimentos. | Propõe o uso de um léxico para aprimorar a identificação de sintomas depressivos em redes sociais. Indica que a utilização do léxico melhora os resultados nas tarefas de classificação para detecção de sintomas de depressão em textos. Abrange Linguística e Comunicação. |
| 24 Idosos e redes sociais digitais: um estudo exploratório (DE MARCHI; ROSSETTI; COTONHOTO, 2020). | Psicologia do Desenvolvimento. Redes sociais digitais utilizadas por idosos (65 a 74 anos). | Investiga aspectos afetivos e cognitivos envolvidos na utilização de redes sociais por idosos. Resultados indicam interesse de inserção no contexto atual e que o desenvolvimento dinâmico permanece entre os mais velhos. Liga-se à Comunicação. |
| 25 Ninguém é tão perfeito que não precise ser editado: fetiche e busca do corpo ideal (LUCENA; SEIXAS; FERREIRA, 2020). | Psicanálise (teoria). Redes sociais como local em que ocorrem expressivas aparições de corpos perfeitos. | Problematiza o aspecto fetichista da imagem do corpo ideal. Aponta que tal estratégia sustenta uma legião de pessoas que se envolve em uma busca quase compulsiva pela realização desse ideal. Dialoga com Sociologia e Comunicação. |
| 26 O lado obscuro do mundo virtual e seus desdobramentos em atletas de esportes de raquete (MORÃO et al., 2020). | Psicologia do Esporte. Redes sociais como espaço em que há risco de vivenciar crimes virtuais e situações constrangedoras que podem acarretar queda de rendimento esportivo. | Analisa fenômenos do ciber mundo e as consequências geradas em tenistas e mesatenistas. Conclui que os atletas devem receber mais orientação acerca de riscos do ciber mundo devido à alta exposição pela qual podem passar. Relação com Educação Física e Comunicação. |

| | | |
|--|---|--|
| 27 Os perigos das mídias digitais: alterações psicológicas em futebolistas brasileiros (MORÃO et al., 2020). | Psicologia do Esporte; Psicologia do Desenvolvimento. Mídias digitais como ambiente de vulnerabilidade dos usuários. | Questionário revela que boa parte dos futebolistas pesquisados já vivenciou exposição nas redes sociais ou cibercrime. Esses fatores podem interferir negativamente no rendimento esportivo. Articulação com Educação Física. |
| 28 Paradoxo do mundo digital: desafios para pensar a saúde mental dos influenciadores digitais (COSTA et al., 2021). | Psicopatologia; Psicologia Social e do Trabalho. Redes sociais como local de trabalho de milhares de influenciadores digitais em condições de insegurança, exposição excessiva e longas jornadas. | Investiga fatores que contribuem para o adoecimento em saúde mental dos influenciadores digitais, a partir de dados como reportagens e entrevistas. Entre as temáticas identificadas, a mais prevalente foi depressão (83%), seguida por ansiedade (33%). Dialoga com Comunicação. |
| 29 Paranoia de massa da era digital - os softidiots e a bigbrotherização (*) (QUINET, 2020). | Psicanálise (teoria). Redes sociais como símbolos da sociedade escópica digital, na qual somos monitorados 24h por dia. | Sustenta a tese de que a sociedade contemporânea é teleguiada pela razão paranoica e reflete sobre a possibilidade de uma ética do olhar, tributária do objeto. Articulação com a Filosofia. |
| 30 Postagens lindas de morrer: a comunicação de pacientes em cuidados paliativos nas redes sociais (TEIXEIRA, 2019). | Psicologia da Saúde; cuidados paliativos. Redes sociais: espaço de comunicação de pacientes oncológicos em cuidados paliativos. | Aborda a morte e a possibilidade de morrer, considerando a formação biomédica. As postagens dos pacientes oncológicos revelam sujeitos capazes de compartilhar dores, buscando novos significados à vida. Envolve Medicina e Comunicação. |
| 31 Psicologia e pós-verdade: a emergência da subjetividade digital (*) (GUARESCHI, 2018). | Psicologia Social; Psicometria. No ambiente das novas mídias ocorre a digitalização da própria vida (sensores, objetos conectados e inteligência artificial); ser humano é o objeto da manipulação. | Reflete sobre a construção da subjetividade digital e indica que tecnologias supostamente facilitadoras podem atentar contra o tripé da dignidade humana: consciência, liberdade, responsabilidade. Abrange Comunicação e Filosofia. |
| 32 Psicólogo (a) no contexto digital: gerenciamento de impressões em redes sociais (GARCIA, 2019). | Práticas profissionais em Psicologia; Psicoterapia (online). Redes sociais como parte de interações de psicólogos (as). | Investiga de que modo os psicólogos brasileiros que atuam online gerenciam as impressões que desejam passar aos seus interagentes nas redes sociais. Diálogo com Sociologia. |
| 33 Redes de desejos consonantes: a impossibilidade da polifasia cognitiva na era da pós-verdade (*) (VIANA; MORIGI, 2018). | Psicologia Social. Lógica de redes sociais ampliam a busca por consonância cognitiva, afastando a diversidade de pensamentos. | Reflete sobre a construção de versões de verdade diante do fenômeno da pós-verdade. Lógica das redes sociais dificulta a construção de saberes mais tolerantes, abrindo espaço para fascismos. Articula-se com Sociologia e Comunicação. |
| 34 Redes de ódio: a homofobia no Facebook (SILVA; ALÉSSIO, 2019). | Psicologia Social; preconceito. Redes Sociais enquanto ambiente propício para a intolerância contra grupos discriminados. | Analisa diferentes formas de expressão da homofobia à luz da teoria das representações sociais. Resultados evidenciam a existência de conflitos entre grupos e diferenças entre as expressões homofóbicas. Ligação com a Sociologia. |
| 35 Tdic: a construção de novos padrões de comportamentos por meio de redes digitais (GONÇALVES; SANTOS, 2018). | Psicologia Social; Behaviorismo; representações sociais. Tecnologias Digitais (Tdic) atuando na criação de novos padrões de comportamento. | Ressalta a influência das Tdic sobre a produção de novos padrões de comportamento. Utiliza uma telenovela para exemplificar a produção de novas representações sociais. Envolve Educação e Comunicação. |

| | | |
|--|---|---|
| 36 Uso de redes sociais e solidão: evidências psicométricas de escalas (FONSÉCA et al., 2018). | Psicometria. Redes sociais como refúgio de solitários (as). | Verifica a relação da dependência das redes sociais com a percepção de solidão. Articula-se com a Sociologia. |
| 37 Vínculos familiares em redes sociais presenciais e digitais (MUNIZ; MACHADO, 2018). | Psicologia Social; relações familiares. Redes sociais que viabilizam a comunicação diária entre parentes. | Objetiva compreender a dinâmica de relacionamento entre membros de uma mesma família no ambiente digital, com os afetos e conflitos que a integram. Dialoga com Antropologia digital, Sociologia e Comunicação. |

Quadro-síntese da revisão bibliográfica.

a) Relações mediadas por redes sociais e as influências desse processo em aspectos psicossociais de sujeitos e da sociedade

A Psicologia Social aparece como o principal sentido atribuído à Psicologia, utilizado em 19 artigos ou 51,35% dos trabalhos pesquisados. Entende-se o dado como uma forte tendência de as pesquisas interpretarem a Psicologia Social como uma área epistemologicamente situada no limiar entre a sociedade e a psique. Ou seja, mesmo que todos os textos pesquisados de alguma forma tenham feito referência ao funcionamento psíquico do indivíduo, a Psicologia Social aparece com forte influência no que tange às redes sociais. Oito textos apresentam a Psicanálise em sua forma teórica como um dos sentidos atribuídos a Psicologia; em quatro desses artigos, a Psicanálise (teoria) articula-se com a Psicologia Social para estudar questões psicossociais. Outros termos que aparecem com frequência são Psicologia do Desenvolvimento (7), devido a frequente correlação das redes sociais com o desenvolvimento de adolescentes; Psicopatologia (6), em referência a sintomas psicopatológicos relacionados ao uso das redes sociais; Psicometria (5); Psicoterapia (3); Behaviorismo (2) e aspectos comportamentais (2). As pesquisas revelam-se naturalmente interdisciplinares ao abordar um assunto que envolve ao mesmo tempo sociedade, tecnologia e funcionamento psíquico.

No trabalho “31” do quadro-síntese, Guareschi (2018) chega a constatar a emergência de um novo tipo de subjetividade, a “subjetividade digital”, apontando que tecnologias supostamente colaboradoras podem atentar contra o tripé da dignidade humana: consciência, liberdade e responsabilidade. As novas mídias e redes sociais seriam o espaço onde a própria vida é digitalizada por meio da manipulação do ser humano. “Com sensores colocados ao longo de toda a superfície da existência pode-se chegar a rentabilizar, a monetarizar todo o conhecimento comportamental” (GUARESCHI, 2018, p. 31).

O autor reflete sobre o possível surgimento de uma nova realidade e sobre a enorme importância da Psicologia para o desenvolvimento do fenômeno da pós-verdade. Para isso, Guareschi (2018) cita o caso célebre da *Cambridge Analytica*. Um aplicativo que mede e analisa características psicológicas individuais, baseado no modelo do *Big Five*, foi criado em parceria com o Centro de Psicometria de Cambridge e passou a ser utilizado para

gerar lucro pela empresa *Cambridge Analytica*. Por meio da análise de aproximadamente 68 curtidas, o aplicativo prevê com grande precisão a etnia do usuário (95% de precisão), orientação sexual (88%) e, nos EUA, se o usuário é democrata ou republicano (85%). Segundo Guareschi (2018), essa proposta que reúne psicologia, marketing e política modificou os rumos do planeta ao viabilizar a eleição de Trump e a saída do Reino Unido da Comunidade Européia (Brexit).

Um grande dilema que a Psicologia coloca à questão das novas tecnologias e ao fenômeno da Pós-verdade, poderia ser enunciado assim: até que ponto permanecemos livres? A liberdade implica a consciência. Na medida em que perdemos a capacidade de avançar em consciência, vamos também perdendo porções de nossa liberdade. Essa é, claramente, uma questão ética. Que futuro nos aguarda? (GUARESCHI, 2018, p. 32).

São reflexões que envolvem Psicologia Social e Psicometria, ao mesmo tempo em que remetem diretamente ao sujeito e sua consciência, manipulado, escravo de uma realidade propositalmente distorcida. Nota-se que as relações sociais estão mediadas pelos dispositivos tecnológicos de cada indivíduo, gerando uma discussão sobre as relações sociais independentemente da política. Trata-se de um debate inédito, já que os sujeitos de todas as linhas ideológico-políticas e de todas as classes sociais estão vinculados a redes sociais e celulares. Guareschi (2018) discute essas questões apontando caminhos para outras pesquisas.

No trabalho “10”, Arão (2020) traz uma discussão semelhante, nos termos de redes sociais como versões de um sistema antigo de manipulação psicológica; porém, o debate aborda as ameaças à democracia. O caso da *Cambridge Analytica* também é citado, explicando que “a partir de dados coletados em lugares como históricos de compra, registro eleitoral, curtidas e testes de personalidade feitos no *Facebook*, milhares de pontos de informação são analisados e classificados no sistema de pontuações *Big Five*” (ARÃO, 2020, p. 183).

O autor entra no tema da criação e divulgação de *fake news*, do ódio expresso nas redes sociais, buscando respostas para a questão do indivíduo que ao mesmo tempo forma e é formado pela sociedade. Articula Psicanálise (teoria), Psicologia das Massas e Psicologia Social, ressaltando que “a extrema direita não inventou uma forma de manipulação social, ela somente deu continuidade a práticas que já foram testadas e aprovadas” (ARÃO, 2020, p. 205). Contudo, o autor conclui que a manipulação não é completa, mas uma “negociação”. Os mecanismos de influência sobre a população precisam ser constantemente aprimorados, de acordo com as tecnologias mais recentes (ARÃO, 2020).

Com a forte presença da Psicologia Social nas pesquisas analisadas, observa-se essa área da Psicologia como uma das interfaces entre a Psicologia e as Ciências da Comunicação, a fim de estudar um objeto (redes sociais) que é ao mesmo tempo um

meio de comunicação e uma forma de relação social. A área da Comunicação aprofunda-se em questões referentes ao funcionamento psíquico quando analisa as redes sociais, dominando essa perspectiva ao associar-se à Psicologia Social.

O quadro-síntese revela que no contexto do estudo das redes sociais a Psicologia Social é utilizada em conjunto com outras áreas para chegar à psique individual. Presume-se que isto ocorra devido ao filtro-obstáculo representado pelo dispositivo tecnológico (*smartphone*), o qual é utilizado individualmente, de acordo com o funcionamento psíquico dos indivíduos. Tal dispositivo conforma-se como um registro de todo o conteúdo que entra para influenciar a formação do sujeito, bem como as influências que saem do sujeito em direção a outros sujeitos. O aparelho impacta diversas dimensões das relações sociais, pois conecta ao universo ilimitado das redes; porém, inibe a aproximação física interpessoal, por exemplo.

Para explicar essa realidade paradoxal, os artigos analisados também combinam a Psicologia Social a outras linhas teóricas da Psicologia. Buscam dar conta de observar, ao mesmo tempo, o contexto social interno às redes sociais e o uso individual do dispositivo móvel. Assim, esse resultado apresentado pela pesquisa desestimula a polarização Psicologia Individual X Psicologia Social, ampliando o campo de estudo da Psicologia e sugerindo novas interfaces com outras áreas.

A perspectiva das representações sociais surge como aporte teórico de destaque no conteúdo analisado. No trabalho “34” Silva e Aléssio (2019) analisam expressões de preconceito, destacando que o sistema de representações de cada grupo social imprime “direções nas relações intergrupais, assumindo três funções: seleção, justificação e antecipação” (SILVA; ALÉSSIO, 2019, p. 10). Assim, os autores articulam a teoria das representações para estudar a homofobia na dinâmica das relações intergrupais das redes sociais. Identificam-se diferentes formas de expressão da homofobia, discursos justificadores e variados formatos de expressões, bem como a dinâmica entre os tipos de expressões e argumentos. Desta forma, observa-se como a mediação das relações pelas redes tecnológicas influencia a dinâmica social. Por um lado, contribui para o aumento e a diversificação do preconceito; por outro, facilita posicionamentos em defesa de grupos discriminados.

b) Articulação entre *psicologia, redes sociais e outras áreas do conhecimento*

Depois da Psicologia, a principal área de conhecimento constatada entre os estudos pesquisados foi a área da Comunicação, presente em 20 artigos (54,05%). A segunda principal área envolvida nas discussões foi a Sociologia, em 18 textos (48,64%). Em seguida, vieram as áreas de Filosofia (7); Educação (7); Antropologia (3) e Linguística (2). A articulação dessas áreas revela uma perspectiva sintonizada ao conceito de redes sociais funcionando simultaneamente como meios de comunicação e comunicação

interpessoal. Observa-se que também dentro da área da Comunicação as redes sociais são interpretadas como um novo tipo de mediação, caracterizado por convergência midiática e fluxo ininterrupto de informações (BITTENCOURT, 2020).

Destaca-se que no contexto do estudo das redes sociais a ligação entre as áreas de Comunicação e Psicologia tende a ocorrer exatamente na Psicologia Social. As redes sociais configuram-se como meios para a divulgação de mensagens e também como cenário em que as pessoas atuam socialmente, correspondendo a um objeto inovador na área da Comunicação, diferente das noções tradicionais de mídia. Em alguns artigos pesquisados há dificuldade em diferenciar: a) redes sociais como situações reais nas relações; b) redes sociais como simples palco de relações virtuais. Em um exemplo, na aproximação Psicologia e Comunicação é possível observar o fenômeno das *fake news* (conteúdo), mas também estudar os motivos que levam pessoas a repassarem as *fake news* para seus contatos. Ou seja, torna-se possível abordar um aspecto dinâmico da propagação de informações e consequências dessas informações no tecido social.

No trabalho “2”, Rasquel (2020) aborda as redes sociais como uma nova forma de socialização, estudando a dinâmica grupal como fator de influência na disseminação de *fake news* nos grupos de rede social. Seria uma área de difícil apreensão na Comunicação, mas que torna-se possível devido aos vieses da Psicologia Social e da teoria psicanalítica propostos no artigo. A pesquisa torna-se mais complexa, e por conseguinte mais adaptada ao contexto.

Na Psicologia Social é possível, por exemplo, inserir nas reflexões o aspecto de a difusão de *fake news* ser proposital ou não, o que modifica o objeto de análise. Por sua vez, o aspecto psicológico da intencionalidade de repassar *fake news* dialoga com as lógicas dos algoritmos, tema essencial para compreender a dinâmica das redes sociais, mesmo que seja no sentido de “meios de comunicação”. A autora dá um exemplo desse aumento de complexidade ao citar conceitos psicológicos para explicar a atitude de pessoas que disseminam *fake news* de forma não intencional:

O 'raciocínio motivado', pelo qual ficamos propensos a acreditar em ideias que confirmam nossas opiniões e que estão em consonância com nossos valores; e o 'realismo ingênuo', que expressa-se em nós por uma tendência a acreditarmos que nossa percepção da realidade é a única visão precisa e que pessoas que pensam diferente são irracionais, tendenciosas ou desinformadas. (RASQUEL, 2020, p. 97).

Na Comunicação e na Sociologia seria impossível essa articulação. Assim, destaca-se que um dos resultados da presente pesquisa é a observação de novas interfaces entre áreas do conhecimento e o surgimento de uma diversidade epistemológica a partir do estudo do objeto “redes sociais e psicologia”. No trabalho “33”, Viana e Morigi (2018) articulam Sociologia e Comunicação para viabilizar uma pesquisa que interpreta as novas formas de socialização da informação como busca por consonância cognitiva, afastando a

diversidade de pensamentos.

A polarização das *news feed* e o contato exclusivo com *fontes de consonância* parece, desse modo, interessante em âmbito comercial: não só passamos cada vez mais tempo conectados às redes sociais como também essas se tornam um ambiente afetivo e passional, onde nos relacionamos apenas com pessoas, empresas e assuntos com os quais temos afinidade. Se constituem, assim, as *redes de desejo tecnologicamente ampliadas*, em oposição à visão tradicional a respeito das tecnologias, tidas por impessoais e ultraracionalizadas (...). (VIANA; MORIGI, 2018, p. 13, grifos dos autores).

O trabalho “33” apresenta ainda reflexões de Moscovici, evidenciando a pertinência desse viés de análise que aprofunda e diversifica a pesquisa sobre psicologia e redes sociais. Surge o conceito de “polifasia cognitiva” (MOSCOVICI, 1978), indicando a “possibilidade da coexistência de modalidades distintas de conhecimento, quando diferentes tipos de racionalidade e saberes coabitam um mesmo indivíduo ou grupo social, excedendo dicotomias cartesianas que pregam que algo seja ou isso ou aquilo” (VIANA; MORIGI, 2018, p. 3). Os autores concluem que o sujeito contemporâneo colocou-se como refém de uma lógica que mantém realidades desconfortáveis fora do radar. Todos se consideram bem informados, mas desconhecem o lado de fora de suas bolhas algorítmicas.

A verdade una do período moderno é pulverizada em meio a uma pluralidade de compreensões de verdade, que, paradoxalmente, não se encontram nem aprendem umas com as outras; as versões guerreiam entre si pela aclamação de Verdade Suprema. Ora, e não poderiam esses embates se darem numa perspectiva dialética e incentivarem, assim, as possibilidades da polifasia cognitiva? Suspeitamos que não, ao menos enquanto os mecanismos da bolha algorítmica nos levarem sempre àquilo que julgamos mais confortável ao nosso sistema cognitivo e ao nosso ser consumidor, nos bombardeando com informações do Mesmo e invisibilizando o Outro. (VIANA; MORIGI, 2018, p. 15).

São articulações interdisciplinares que possibilitam estudar a questão das *fake news* e da legitimação de discursos de ódio nas redes sociais. Sem considerar esses aspectos, por exemplo, a pesquisa da área da Comunicação perde muito de sua capacidade de explicar tais fenômenos. No trabalho “17”, Bruno, Bentes e Faltay (2019) promovem um diálogo entre Psicometria, Behaviorismo, Comunicação, Economia e Filosofia. No contexto de plataformas digitais em ininterrupto monitoramento de usuários, apontam o interesse científico, econômico e social em processos algorítmicos de extração e utilização de dados psíquicos e emocionais.

Por que gastar tempo e inteligência computacional prevendo comportamentos se as plataformas e aplicativos permitem intervenções em tempo real sobre a conduta dos usuários? De uma certa perspectiva, podemos ver o modelo da captura/engajamento como uma espécie de aceleração do modelo preditivo: o aumento da capacidade e velocidade de monitoramento e processamento em tempo real das ações dos usuários online torna dispensável a previsão, permitindo que os algoritmos atuem de modo ainda mais performativo do que no modelo preditivo, intervindo no próprio fluxo das condutas enquanto

elas acontecem. Não se trata, entretanto, apenas de uma proposta mais veloz. Há mudanças significativas nas estratégias de gestão e controle dos comportamentos (BRUNO; BENTES; FALTAY, 2019, p. 11-12).

Os autores conduzem instigante discussão sobre vigilância, privacidade e principalmente sobre a “fabricação de mundos”. Não se trata de uma crítica a estratégias de marketing e propaganda, mas de uma preocupação sobre a “economia psíquica dos algoritmos”, capaz de gerar valor e capitalizar a atenção do público, bem como os estados psíquicos e emocionais. São aspectos que significam um maior nível de complexidade dos objetos a serem examinados, motivando pesquisas em novas interfaces e recortes epistemológicos. Questões emocionais, cognitivas, psíquicas, de percepção e de comportamento das pessoas dialogam com reflexões sobre o capitalismo de dados e inteligência artificial.

A análise que articula psicologia, redes sociais e outras áreas do conhecimento permite a abordagem em perspectivas complexas e sutis, como a análise da representação do eu. Na obra “20”, os autores pesquisam como o compartilhamento de imagens no Facebook desempenha papel decisivo na construção da identidade pessoal. Observa-se que as transformações tecnológicas e a influência dos sites de redes sociais têm efeito sobre a construção da identidade pessoal, favorecendo modos visuais de representação de si. “Em geral, apreende-se que a customização dos perfis tende a envolver a escolha de imagens que prezem pela construção de uma identidade visual e socialmente modulada e pela clara necessidade de um feedback do público” (GERMANO et al., 2018, p. 499). O artigo conclui que as fotografias digitais estão entre os principais elementos para representar o eu e administrar laços sociais de jovens na faixa etária pesquisada.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelam uma produção científica sobre *psicologia e redes sociais* estruturalmente interdisciplinar. Entende-se que a interdisciplinaridade engloba o tema desde as características inerentes às “redes sociais”, as quais permeiam a maioria das relações sociais contemporâneas, bem como chegam a determinar algumas dessas relações. Ou seja, as redes sociais estão inseridas, por exemplo, na dinâmica da própria pesquisa sobre *psicologia e redes sociais*, tanto quanto na pesquisa sobre esse assunto em outras áreas. Isso gera uma multiplicidade de interpretações e definições interdisciplinares sobre as redes sociais.

Dentro dessa multiplicidade de vieses possíveis na Psicologia, a Psicologia Social destaca-se como principal aposta dos pesquisadores para compreender o fenômeno das redes sociais. A Psicologia Social é interpretada como a área que possibilita articulações teóricas dentro da própria Psicologia, assim como articula-se perfeitamente a outras áreas que buscam entender os fenômenos sociais. A Psicologia Social provê a perspectiva da

subjetividade a áreas como Ciências Sociais, Educação e Filosofia.

Os artigos científicos analisados buscaram desvendar as redes sociais como fenômenos simultaneamente individuais e coletivos. Nesse contexto, pesquisam a dinâmica de vários objetos. Estudam as representações sociais presentes no conteúdo das redes, as quais incluem perspectivas políticas, culturais, históricas. Ao mesmo tempo, objetivam compreender como os algoritmos conseguem induzir o comportamento dos sujeitos, compreensão que extrapola o mero entendimento de questões tecnológicas. Na perspectiva da saúde mental, as pesquisas buscam relacionar sintomas psicológicos ao uso de celulares, ao vício em redes sociais, internet etc. As pesquisas sobre *psicologia e redes sociais* abordam dinâmicas sociais que somente uma perspectiva estruturalmente interdisciplinar consegue alcançar.

As pesquisas em psicologia apontam para grande diversidade de influências das redes sociais em aspectos psicossociais dos sujeitos e da sociedade. As obras analisadas indicam repercussões nas seguintes perspectivas psicossociais: discursos dos sujeitos; dinâmica grupal; *fake news*; desenvolvimento humano em suas várias fases; educação e cuidado infantil; julgamento social; saúde mental em diversas fases de desenvolvimento; psicoterapia; comportamento; violência; relações familiares; sexualidade; política; campanha eleitoral; cultura digital; autoimagem; processos algorítmicos; representação do eu; representações sociais; prática esportiva; constituição da subjetividade; preconceito.

A síntese presente no “quadro-síntese” revela um mapa de sentidos articulado a áreas da psicologia e a outras áreas de conhecimento, especialmente Ciências Sociais, apontando possibilidades inovadoras para a discussão. Observa-se a aproximação entre as perspectivas da psicologia individual e da Psicologia Social. Isso ocorre em meio a tentativas de compreender o contexto das redes sociais no que tange ao comportamento de grupos, por exemplo. Hipóteses sobre mudanças na constituição da subjetividade também se referem a diferentes áreas da Psicologia. Observa-se que um dos desafios da Psicologia no estudo das redes sociais pode ser o aprofundamento nas questões da subjetividade relacionadas às redes. São promissores estudos que envolvam áreas como: Psicoterapia; Psicopatologia; Psicomетria; Psicologia Clínica; Psicopedagogia; Neuropsicologia.

Observa-se que a principal discussão apresentada diz respeito à utilização de algoritmos como forma de induzir comportamentos, reduzir a consciência e restringir a liberdade. Os algoritmos também foram citados como forma de desestimular a perspectiva dialética e invisibilizar a diferença. Pesquisas aqui apresentadas revelam como os algoritmos induzem a busca por consonância cognitiva e inibem a diversidade de pensamentos. São reflexões que apontam para grandes dificuldades em se atingir e perspectiva dialética e a polifasia cognitiva teorizada por Moscovici.

Entende-se que a perspectiva das representações sociais pode orientar outras pesquisas em trabalhos que abordem o conteúdo das redes sociais, analisando discursos, observando comportamentos e facilitando posicionamentos em defesa de grupos

discriminados. Enfim, observa-se que as características da Psicologia levam a desafios extras. São peculiaridades que possibilitam articulações inéditas com várias áreas do conhecimento no estudo de *psicologia e redes sociais*.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, D. C.; MAIA, A. F. Big Data, exploração ubíqua e propaganda dirigida: novas facetas da indústria cultural. **Psicologia USP**, v. 29, n. 2, p. 189-199, 2018. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/0103-656420170156>. Acesso: 29 mar. 2021.

ARÃO, C. As redes sociais e a psicologia das massas: a internet como terreno e veículo do ódio e do medo. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**, v. 8, n. 3, p. 181-206, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rfmc.v8i3.34292>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BARROS JÚNIOR, A. C.; RIBEIRO, M. A. A Ferida Narcísica de Desempregados e a Construção de Imagens de Si nas Redes Sociais. **Revista Subjetividades**, v. 20, n.2, p. 1-13, 2020. Disponível em <http://doi.org/10.5020/23590777.rs.v20i2.e9272>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BITTENCOURT, M. P. H. As Televisualidades do Telejornalismo no Canal de Psicanálise Falando n'isso. In **Anais**, 43 Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2020, Salvador. São Paulo: Intercom. Disponível em <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-1903-1.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRUNO, F. G.; BENTES; A. C. F.; FALTAY, P. Economia psíquica dos algoritmos e laboratório de plataforma: mercado, ciência e modulação do comportamento. **Revista Famecos**, v. 26, n. 3, e33095, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2019.3.33095>. Acesso em: 29 mar. 2021.

COSTA, R. M. et al. Paradoxo do mundo digital: desafios para pensar a saúde mental dos influenciadores digitais. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 2, p. 5811-5830, 2021. Disponível: <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n2-145>. Acesso: 29 mar. 2021.

CUNHA, F. L. M.; SOUZA FILHO, J. A.; LIMA, S. C. F. As vicissitudes das imagens no reconhecimento das metamorfoses: tessituras críticas. **Revista de Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 215-225, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/19736>. Acesso: 29 mar. 2021.

DE MARCHI, B. F.; ROSSETTI, C. B.; COTONHOTO, L. A. Idosos e redes sociais digitais: Um estudo exploratório. **Estud. Interdiscipl. Envelhec.**, v. 25, n. 1, p. 21-40, 2020. Disponível em doi.org/10.22456/2316-2171.94447. Acesso em: 29 mar. 2021.

DEL DUCA, R. M.; LIMA, V. H. B. A influência das mídias na adolescência. **Cadernos de Psicologia**, v. 1, n. 1, p. 555-572, 2019. Disponível em <https://seer.cesjf.br/index.php/cadernospsicologia/article/view/2000>. Acesso em: 29 mar. 2021.

DIAS, V. C. **Morando na rede: Novos modos de constituição de subjetividades de adolescentes nas redes sociais**. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Belo Horizonte, 2015.

DIAS, V. C. et al. Adolescentes na rede: Riscos ou ritos de passagem? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. 1-15, 2019. Disponível em doi.org/10.1590/1982-3703003179048. Acesso em: 29 mar. 2021.

DOURADO, S. P. C. et al. Geração, família e juventude na era virtual. **Psicologia em Revista**, v. 24, n. 2, p. 424-441, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n2p424-441>. Acesso em: 29 mar. 2021.

FERREIRA, J. S.; FAGUNDES, E. C. Identidade e depressão na dependência tecnológica no contexto adolescente: uma análise à luz de pressupostos da filosofia existencial. **Pretextos**, v. 5, n. 9, p. 345-362, 2020. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/22050>. Acesso em: 29 mar. 2021.

FONSÊCA, P. N. et al. Uso de redes sociais e solidão: evidências psicométricas de escalas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. 3, p. 198-212, 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300014&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 29 mar. 2021.

FREUD, S. O futuro de uma ilusão. In S. Freud. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira**. v. XXI. (Edição eletrônica). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARCIA, B. L. O. **Psicólogo (a) no contexto digital: gerenciamento de impressões em redes sociais**. Dissertação (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia). 2019. Disponível em <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31374>. Acesso em: 29 mar. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GERMANO, I. M. P. et al. Eu no Facebook: percepções de usuários sobre imagens pessoais compartilhadas na rede. **Psicologia em Revista**, v. 24, n. 2, p. 482-505, 2018. Disponível em <https://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n2p482-505>. Acesso em: 29 mar. 2021.

GONÇALVES, M. S. P.; SANTOS, J. F. Tdıc: a construção de novos padrões de comportamentos por meio de redes digitais. In **Anais**, 9 Simpósio Internacional de Educação e Comunicação, 2018, Aracaju: Simeduc. Disponível em <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/9599>. Acesso em: 29 mar. 2021.

GUARESCHI, P. Psicologia e pós-verdade: a emergência da subjetividade digital. **Psi Unisc**, v. 2, n. 2, p. 19-34, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v2i2.12242>. Acesso em: 29 mar. 2021.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

HAGE, Z. M. **Jovens adultos em redes: Significados dos autorretratos postados no Instagram**. (Dissertação de Mestrado). PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica, São Paulo, 2017.

HAGE, Z. C. M.; KUBLIKOWSKI, I. Estilos de uso e significados dos autorretratos no Instagram: identidades narrativas de adultos jovens brasileiros. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 522-539, 2019. Disponível <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/44285/30183>. Acesso 29 mar. 2021.

JERUSALINSKY, J. A melancolização na infância contemporânea: entre o linchamento virtual e a política do “no touch”. **Cadernos de Psicanálise**, v. 34, n. 1, p. 26-33, 2018. Disponível em https://spcrj.org.br/ojs/index.php/cad_psi_spcrj/article/view/29/38. Acesso em : 29 mar. 2021.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LORDELLO, S. R.; SOUZA, L.; COELHO, L. A. M. Adolescentes e redes sociais: violência de gênero, sexting e cyberbullying no filme Ferrugem. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 28, n. 65, p. 68-81, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.38034/nps.v28i65.538>. Acesso em: 29 mar. 2021.

LUCENA, B. B.; SEIXAS, C. M.; FERREIRA, F. R. Ninguém é tão perfeito que não precise ser editado: fetiche e busca do corpo ideal. **Psicologia USP**, v. 31, e190113, 2020. Disponível: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e190113>. Acesso 29 mar. 2021.

MADUREIRA, B. Do olhar ao fazer criativo no universo das #instafitness. **Polêmica**, v. 18, n. 2, p. 87-104, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/polemica.2018.37792>. Acesso em: 29 mar. 2021.

MANNO, M. V. M.; ROSA, C. M. Dependência da internet: sinal de solidão e inadequação social? **Polemica**, v. 18, n. 2, p. 119-132, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/polemica.2018.37793>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

MARCELINO, D. P. S. et al. Adoecimento psíquico no puerpério evidenciado em redes sociais. **Cadernos em Ciências da Saúde e da Vida**, v. 1, n. 1, p. 126-149, 2020. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/BarbaraMelo6/publication/342746889_Adoecimento_psiquico_no_puerperio_evidenciado_em_redes_sociais/links/5f048516299bf1881607fc34/Adoecimento-psiquico-no-puerperio-evidenciado-em-redessociais.pdf. Acesso em: 29 mar. 2021.

MARCONDES FILHO, C. **A produção social da loucura**. São Paulo: Paulus, 2003.

MORÃO, K. G. et al. Os perigos das mídias digitais: alterações psicológicas em futebolistas brasileiros. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 12, n. 47, p. 67-74, 2020. Disponível em <http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/880>. Acesso em: 29 mar. 2021.

MORÃO, K. et al. O lado obscuro do mundo virtual e seus desdobramentos em atletas de esportes de raquete. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 2, p. 31-37, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2020.v18.n2.p31>. Acesso em: 29 mar. 2021.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNIZ, C.; MACHADO, M. Vínculos familiares em redes sociais presenciais e digitais. In **Anais**, 6 Congresso Internacional de Comunicação e Cultura, 2018, São Paulo: ComCult. Disponível em http://www.comcult.cisc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/GT8_Camilla-Muniz-e-Monica-Machado-UFRJ.pdf. Acesso em: 29 mar. 2021.

NASCIMENTO, R.; CARVALHO, F.; GUEDES, G. Identificando sintomas depressivos: um estudo de caso no Youtube. In **Anais** do VIII Brazilian Workshop on Social Network Analysis and Mining, p. 119-130, 2019. Porto Alegre: SBC. Disponível em <https://doi.org/10.5753/brasnam.2019.6554>. Acesso em: 29 mar. 2021.

NOBRE, M. R. **Realidade virtual, realidade psíquica na pós-modernidade**: um encontro com Freud na infinitude fantasística do ciberespaço. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NOBRE, M. R.; MOREIRA, J. O. A fantasia no ciberespaço: a disponibilização de múltiplos roteiros virtuais para a subjetividade. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, v. 16, n. 2, p. 283-298, 2013. <https://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982013000200007>

PEREIRA, J. P. Algoritmos do prazer: uso da tecnologia no âmbito da sexualidade; implicações da prática clínica. **Diaphora**, v. 8, n. 2, p. 74-79, 2019. Disponível em <http://www.sprgs.org.br/diaphora/ojs/index.php/diaphora/article/view/197/183>. Acesso em: 29 mar. 2021.

PRESSI, R. G. S.; CARVALHO, T. M. Adolescência contemporânea e a tecnologia: os aspectos comportamentais do adolescente a partir de sua interação com o telefone celular. **Revista Brasileira de Ciências da Vida**, v. 6, n. 2, p. 1-15, 2018. Disponível: <http://jornalold.faculdadecienciasdavidacom.br/index.php/RBCV/article/view/681/28>. Acesso em: 29 mar. 2021.

QUINET, A. Paranoia de massa da era digital - Os softidiots e a bigbrotherização. **Trivium**, Rio de Janeiro, v. 12, n. spe, p. 12-22, set. 2020. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912020000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 ago. 2021.

RASQUEL, S. G. A influência da dinâmica grupal nas formas de recepção, interpretação e disseminação das fake news nas redes sociais digitais. **Verbum**, v. 9, n. 2, p. 92-115, 2020. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/49823>. Acesso em: 29 mar. 2021.

REUTERS INSTITUTE, **Digital News Report 2020**. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism. 2020. Disponível em <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-06/DNR_2020_FINAL.pdf> Acesso em: 11 ago. 2021

RODRIGUES, V. M.; BARBOSA, F. C. As redes sociais e o vazio existencial. **Revista Brasileira de Ciências da Vida**, v. 6, n. 2, p. 1-15, 2018. Disponível em <http://jornalold.faculdadecienciasdavidacom.br/index.php/RBCV/article/view/639/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

SCHREIBER, F. C.; ANTUNES, M. C. Cyberbullying: do virtual ao psicológico. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, v. 35, n. 88, p. 109-125. 2015. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100008&lng=pt&tng=pt. Acesso em: 11 ago. 2021.

SILVA, G. P. T. Possíveis contribuições das redes sociais mediadas pela internet para os relacionamentos amorosos. **Multiverso**, v. 1, n. 2, p. 181-195, 2016. Disponível em <http://periodicos.jf.ifsudestemg.edu.br/multiverso/article/view>. Acesso: 29 mar. 2021.

SILVA, C. M. et al. Etnografia das práticas psis no Facebook. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 9, n. 2, p. 197-220, 2019. Disponível em <https://dx.doi.org/10.26864/pcs.v9.n2.8>. Acesso em: 29 mar. 2021.

SILVA, L. B.; ALÉSSIO, R. L. S. Redes de ódio: a homofobia no Facebook. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 07-27, 2019. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43004/2965>. Acesso: 29 mar. 2021.

TEIXEIRA, W. L. B. **Postagens lindas de morrer: a comunicação de pacientes em cuidados paliativos nas redes sociais**. (Dissertação de Mestrado, Fundação Oswaldo Cruz, Prog. Pós-Graduação Educação Profissional Saúde), 2019. Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/36607>. Acesso em: 29 mar. 2021.

TUMELEIRO, L. F. et al. Dependência de internet: um estudo com jovens do último ano do ensino médio. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 279-293, 2018. Disponível em <https://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110207>. Acesso em: 29 mar. 2021.

VIANA, A.; MORIGI, V. Redes de desejos consonantes: a impossibilidade da polifasia cognitiva na era da pós-verdade. **Animus**, v. 17, n. 35, p. 1-18, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.5902/2175497728205>. Acesso em: 29 mar. 2021.

CAPÍTULO 12

OS RISCOS DAS CRIANÇAS NO MANEJO DE REDES SOCIAIS E JOGOS ELETRÔNICOS: CONTROLE PARENTAL POR MEIO DO APLICATIVO QUSTODIO

Data de aceite: 01/02/2022

Fabrizia Dias

Mestre em Cognição e Linguagem
Neuropsicopedagoga Clínica, Mestre em
Cognição e Linguagem – Universidade
Estadual do Norte Fluminense/RJ

Liliane Barreto

Mestranda em Cognição e Linguagem
Jornalista, Professora da Educação Infantil na
Rede Municipal de Campos dos Goitacazes
lilianebarreto@gmail.com

Daniele Fernandes Rodrigues

Doutora em Cognição e Linguagem
Professora da Universidade Federal
Fluminense/RJ

Luanna Dias

Graduanda em Psicologia da Université de
Grenoble Alpes, França

RESUMO: As crianças e jovens estão cada vez mais cedo absorvidos e conectados ao mundo virtual, por meio dos dispositivos eletrônicos, com aplicativos de jogos e redes sociais com interface atrativa e fácil de usar. O objetivo deste trabalho é analisar e refletir sobre os riscos das crianças no manejo de redes sociais e jogos eletrônicos, ressaltando o uso do controle parental por meio do aplicativo *Qustodio*. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, pautada na revisão bibliográfica, na qual os autores dialogam a respeito dos efeitos dos jogos eletrônicos e sobre a utilização excessiva das redes sociais,

perpassando sobre a necessidade de controle dos pais. Assim, foi proposto o uso do aplicativo *Qustodio* como meio de controle parental, demonstrando as suas funções e benefícios. Além disso, elaborou-se uma tabela contendo links importantes com orientações pertinentes à problemática, emitidas por instituições renomadas, e com fundamentação científica.

PALAVRAS-CHAVE: Controle Parental. Crianças. Jovens. *Qustodio*.

ABSTRACT: Children and young people are increasingly absorbed and connected to the virtual world through electronic devices, with game applications and social networks with an attractive and easy to use interface. The aim of this work is to analyse and reflect on the risks of children in managing social networks and electronic games, highlighting the use of parental control through the *Qustodio* application. To this end, a qualitative research was carried out, based on the bibliographical review, in which the authors discuss the effects of electronic games and the excessive use of social networks, emphasizing the need for parental control. Thus, the use of the *Qustodio* application was proposed as a means of parental control, demonstrating its functions and benefits. In addition, a table was elaborated containing important links with relevant guidelines, issued by renowned institutions, and with scientific basis.

KEYWORDS: Parental Control. Children. Young people. *Qustodio*.

INTRODUÇÃO

O avanço das novas tecnologias digitais, a partir do Século XXI, trouxe possibilidades ao público através da Internet e dos dispositivos móveis, fazendo com que usuários pudessem ter acesso a Jogos Eletrônicos e Redes Sociais Digitais ao alcance das mãos a todo momento, além de uma grande quantidade de informações que nem sempre são confiáveis e que podem resultar em consequências nocivas a esses indivíduos.

O novo ritmo imposto pela chamada Revolução Digital promoveu a democratização do acesso ao ambiente digital, fazendo com que grande número de pessoas pudesse se comunicar entre si, produzir conteúdos e não ser, apenas, um mero consumidor. Este novo modelo de interação, também, atraiu crianças e adolescentes, que se encantaram pelo universo digital e todas as suas possibilidades de movimentos, sons e manejo de informações disponibilizadas de forma aberta e, de certa forma, irreversível e incontrolável.

Nesse sentido, o aplicativo *Qustodio* foi desenvolvido para resolver as preocupações dos pais e oferece a eles a oportunidade do controle de todos os dispositivos eletrônicos utilizados pela criança, em um sistema de monitoramento para bloquear conteúdo impróprio, equilíbrio do tempo de tela, controle de jogos e aplicativos, gerenciamento do uso de redes sociais, monitoramento das chamadas e de sistema de mensagem (SMS) e possui localizador de família, visualizando a movimentação da criança.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar e refletir sobre os riscos das crianças no manejo de redes sociais e jogos eletrônicos, ressaltando o uso do controle parental por meio do aplicativo *Qustodio*. Acredita-se que o aplicativo pode ser um recurso importante no controle parental para prevenção de possíveis riscos oferecidos às crianças no manejo de redes sociais e jogos eletrônicos. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, pautada na revisão bibliográfica, em que os autores dialogam sobre a temática proposta.

11 O MANEJO DE CRIANÇAS NAS REDES SOCIAIS E NOS JOGOS ELETRÔNICOS

O meio de comunicação que emerge da interconexão mundial dos computadores é chamado de Ciberespaço por Lévy (1999), que ressalta tratar-se de um universo oceânico de informações em que os indivíduos navegam e fomentam esse manancial de dados. Já a Cibercultura é um neologismo que “especifica o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

Dessa forma, crianças e adolescentes foram atraídas pelas possibilidades de interação, em tempo real, nesse universo digital que oferece uma gama de informações de forma a encantar o usuário. Gabriel (2019), considerada uma das principais pensadoras digitais da atualidade, realça o conceito de geração que delimita grupos, de acordo com o

período em que nasceram, e suas respectivas experiências, de acordo com circunstâncias culturais e suas histórias.

Segundo Prensky (2001), Nativos Digitais são aqueles que já nasceram tendo a internet, o celular e o computador como realidade. Os que nasceram antes deste período e tiveram que se adaptar, ele chama de imigrantes digitais, pois são os indivíduos que nasceram em uma época em que a pesquisa era feita em bibliotecas, enciclopédias, e não em sites de busca como o *Google*, por exemplo.

Tendo este público tão jovem com acesso a tantas informações, surgiram questionamentos em relação aos reflexos que poderão ter no futuro, pois a nova realidade inclui crianças e jovens, mais tempo do que o habitual, expostos a dispositivos eletrônicos e menos tempo interagindo socialmente com outras pessoas de forma presencial, como acontecia com as chamadas gerações Baby Boomers (nascidos de 1946 a 1964), Geração X (nascidos entre 1960 e início dos anos 1980) e Geração Y (nascidos entre 1980 e início da década de 2000), conforme cita Martha Gabriel (2019).

Nesta perspectiva, estudos realizados na Alemanha, em 2009, por Kleimann e Mössle, demonstraram uma “relação direta entre o desempenho escolar e a dependência de internet e que as notas destes são menores, possuindo mais absenteísmo e maior ansiedade em relação ao colégio” (AZEVEDO, 2017, p. 35).

Nesse sentido, Young (2011, p. 36), afirma que:

[...] a adicção à internet é uma dificuldade no seu uso, que corresponde ao que já conhecemos como dificuldades no controle dos impulsos, e que se manifesta como um conjunto de sintomas cognitivos e de conduta. Tais sintomas são consequentes ao uso excessivo da internet, o que pode acabar gerando uma distorção de seus objetivos pessoais, familiares ou profissionais.

Azevedo (2017, p. 13), ressalta que “a dependência digital apresenta duas características distintas: a inabilidade social e a ansiedade”. O autor ainda explica que a inabilidade social retrata às dificuldades de comunicação face à face e que a ansiedade se traduz por uma “preocupação constante e excessiva em que o sujeito considera que suas relações serão prejudicadas caso não esteja conectado com o mundo virtual”. Dessa forma, as verdadeiras relações cotidianas são afetadas e os indivíduos se tornam cada vez mais presos ao que ocorre no virtual.

Em 2013, pesquisadores americanos realizaram um estudo em larga escala revelando que 38% das crianças menores de 2 anos manejavam um dispositivo móvel (RIDEOUT, 2013). O uso desses dispositivos pelos pais, seja telefone celular, tablet, computador ou TV, tem reduzido, do ponto de vista qualitativo e quantitativo, o tempo de interação com seus filhos de forma considerável (RADESKY, 2014).

A TIC Kids Online realizou uma pesquisa, divulgada pela Sociedade Brasileira de Pediatria, em 2016, em que mais de três mil famílias de 350 municípios das cinco regiões do Brasil foram entrevistadas, bem como adolescentes e crianças na faixa etária de 9 a 17

anos. Na coleta de dados, concluiu-se que 8 em cada 10 crianças e adolescentes usam a internet com frequência, representando, assim, 23,7 milhões de jovens em todo o País. O smartphone aparece como dispositivo de acesso principal (83%), seguido por outros dispositivos como computadores de mesa, tablets ou computadores portáteis ou consoles para videogames. Além disso, outros dados foram levantados:

[...] 20% das crianças e adolescentes declararam terem sido tratadas de forma ofensiva na internet, caracterizando uma das formas de cyberbullying. Nesta amostra, 21% dos adolescentes deixaram de comer ou dormir por causa da internet, 17% procuraram informações sobre formas de emagrecer, 10% buscaram formas para machucar a si mesmo, 8% relataram contato com formas de experimentar ou usar drogas e 7% declararam ter tido acesso a maneiras de cometer suicídio. Para a SBP, esses indicadores ajudam a dimensionar o problema, que pode ser ainda maior, pois, conforme relata a TIC Kids, 77% dos adolescentes e crianças ouvidos enviam mensagens instantâneas ou usam as redes sociais quando sozinhos e 61% já postaram fotos ou vídeos na internet. Também é preocupante o fato de que 39% já tiveram contato com pessoas que não conheciam pessoalmente e 18% encontraram com desconhecidos (SBP, 2016, *online*).

Desse modo, as crianças e jovens ficam suscetíveis a riscos que podem culminar em algo mais sério, caso não haja o controle por parte dos pais ou responsáveis.

O jornal “O Estadão” de São Paulo, em 2016, publicou entrevista feita com a pediatra e uma das autoras de importantes recomendações citadas pela Academia Americana de Pediatria, Jenny Radesky, da Universidade de Michigan-EUA:

“As mídias digitais se tornaram uma parte inevitável da infância para muitas crianças pequenas e as pesquisas têm foco em como isso afeta o desenvolvimento infantil”. “[...] abaixo dos três anos, as crianças têm cérebros imaturos e, por isso, têm dificuldade para transferir o que veem na tela para o conhecimento do mundo real. Ainda não sabemos se a interatividade ajuda ou atrapalha esse processo”. “[...] a primeira infância é um momento de rápido desenvolvimento cerebral, quando a criança precisa de tempo para brincar, dormir, aprender a lidar com emoções e a construir relacionamentos”. “A pesquisa sugere que o uso excessivo de mídias pode interferir nessas importantes atividades. Nossas recomendações destacam maneiras pelas quais as famílias e pediatras podem ajudar a gerenciar esse equilíbrio saudável”. “Passar tempo demais utilizando mídias digitais da forma errada pode afetar a qualidade de sono, o desenvolvimento e a saúde física e mental da crianças” (*online*, 2016).

A pesquisadora discorre sobre outros pontos que podem ser prejudiciais, mencionando também fatores positivos de convivência familiar:

[...] banalizar o uso de mídias digitais para acalmar as crianças pode limitar sua capacidade de regular as próprias emoções. Temos que ser realistas sobre a onipresença das mídias digitais. Elas estão se tornando uma parte da nossa cultura e da nossa vida cotidiana. Por isso, é ainda mais importante que os pais ajudem as crianças a entender a maneira saudável de utilizar essas mídias desde a mais tenra idade. A interação dos adultos durante o

uso de mídias pelas crianças é crucial, para ajudar que as crianças menores apliquem no mundo em volta delas o que estão vendo nas telas. Os estudos que fundamentaram as recomendações, mostram que isso é essencial especialmente para as crianças mais novas, com idade de 18 a 36 meses” (RADESKY, 2016, *online*).

Em relação aos jogos eletrônicos, Gabriel (2019) destaca que essas crianças não estão brincando um com o outro, mas com o jogo. A autora ressalta que há afirmações de que jogar é bom e que certamente isso aumenta a coordenação motora sensorial e pode aumentar o Quociente Intelectual (QI). No entanto, há muitos outros aspectos relevantes que devem ser considerados, como ansiedade e diminuição do uso da linguagem corporal, importante recurso para comunicação e socialização.

Dessa forma, o aplicativo *Qustodio* emerge como uma ferramenta que pode propiciar aos pais um melhor controle de seus filhos no uso das redes sociais e jogos eletrônicos.

2 | APLICATIVO QUSTODIO COMO MEIO DE CONTROLE PARENTAL

Atualmente, as pessoas estão se tornando cada vez atraídas por redes sociais, jogos digitais e muitos aplicativos têm sido usados para tornar a sua vida diária mais fácil. Nesse sentido, o aplicativo *Qustodio* foi projetado basicamente para monitorar crianças, administrando sua rotina diária no manejo com o universo digital, como controle de jogos e aplicativos, gerenciamento do uso de redes sociais, monitoramento das chamadas e de sistema de mensagem (SMS), além disso, pode ser configurado o tempo para dormir, o tempo para os deveres de casa, um sistema de monitoramento para bloquear conteúdo impróprio, equilíbrio do tempo de tela, e ainda possui localizador de família, visualizando a movimentação da criança.

O aplicativo ainda tem o sistema de alerta pelo qual você pode ser notificado em termos de emergência. Os pais também podem verificar as chamadas, o texto e outros eventos que os seus filhos fazem no celular. Desse modo, você também pode especificar qualquer área como zona segura ou de perigo para as crianças. Com o aplicativo fica mais fácil conhecer o tempo gasto em mídias sociais como Facebook, Instagram, Twitter, entre outras, com possibilidade de bloquear sites inapropriados (*qustodio.com*, 2020).

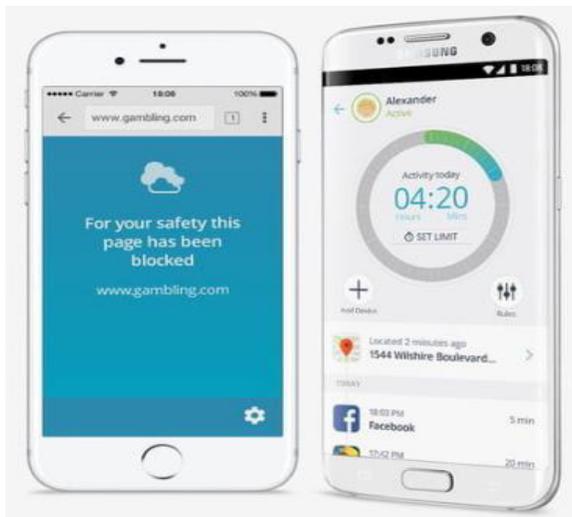


Figura 1 – aplicativo qustodio.

Fonte: Apple Store.

Este aplicativo tem duas versões diferentes de acordo com as características. Na versão que é gratuita, você pode bloquear aplicativos, definir um tempo específico para jogar jogos em celular. Na versão premium, você pode bloquear muitos sites como quiser, rastrear a localização de seu filho e ter acesso às mensagens do seu filho.



Figura 2 – Interface do aplicativo Qustodio.

Fonte: Apple Store.

O *Qustodio* oferece outra opção para você monitorar seu filho, verificando toda a atividade e todas as informações apagadas pela criança. Isso lhe dá a chance de tirar screenshots da tela móvel de seu filho de qualquer lugar. O aplicativo também tem a opção de monitoramento da web. Este é um sistema de monitoramento online, que ajudará aos pais no bloqueio de sites e a manter os registros das atividades feitas pela criança, proporcionando aos pais a conhecer o que seu filho faz on-line.

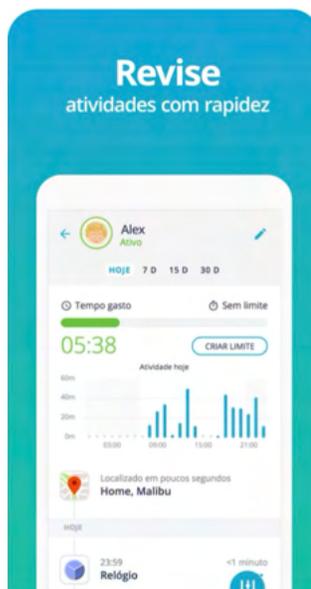


Figura 3 – Interface do aplicativo *Qustodio*.

Fonte: Apple Store.

Além disso, o aplicativo ajuda a rastrear em tempo real a localização de seu filho e também a encontrar as áreas seguras para ele. O melhor disto é em tempos de falta de bateria, que o aplicativo permite que os pais possam avisá-los para recarregar ou configurar um sistema de alerta sobre isso.

A maioria dos aplicativos só é capaz de rastrear a localização de um telefone celular, mas este aplicativo lhe dá a opção de rastrear todos os detalhes de localização de múltiplos dispositivos, bem como notificações quando os dispositivos alcançam ou deixam uma área, botão de pânico para emergência e capacidade de limpar remotamente telefones ou dispositivos perdidos, fornecendo um acesso à localização em tempo real de todos os membros da família (*qustodio.com*, 2020). Vale ressaltar que se a criança tentar desinstalar o aplicativo de seus aparelhos, além de haver uma senha do administrador, os pais receberão mensagens de alerta e se tornará suspeito que houve a desinstalação, a partir do momento em que as informações sobre a criança pararem de chegar aos pais.

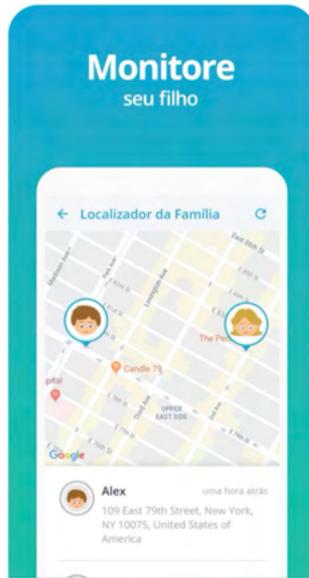


Figura 4 – Interface do aplicativo *Qustodio*.
 Fonte: Apple Store.

Neste cenário, instituições de saúde no mundo inteiro têm se mobilizado, com a criação e divulgação de manuais ou guias informativos fundamentados em pesquisas científicas, para conscientizar pais e familiares de crianças e jovens, esclarecendo os riscos que envolvem o uso excessivo dos meios digitais. Nessa perspectiva, a Tabela 1 contém links com informações importantes para nortear o uso de smartphones, tablets e computadores, para que a utilização desses dispositivos eletrônicos possa ser adequada, mediada e controlada por pais ou responsáveis.

| Organizações | Links |
|--|--|
| Academia Americana de Pediatria (AAP) | https://www.healthychildren.org/English/family-life/Media/Pages/Parents-of-Young-Children-Put-Down-Your-Smartphones.aspx https://www.healthychildren.org/English/news/Pages/Study-Examines-Patterns-of-Smartphone-Use-by-Parents-around-Children.aspx |
| Organização Mundial de Saúde (OMS). | https://nacoesunidas.org/oms-divulga-recomendacoes-sobre-uso-de-aparelhos-eletronicos-por-criancas-de-ate-5-anos/ |
| Organização Panamericana de Saúde (OPAS-OMS) | https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5919:para-crescerem-saudaveis-criancas-precisam-passar-menos-tempo-sentadas-e-mais-tempo-brincando&Itemid=839 |

| | |
|---|--|
| Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) | https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-lanca-conjunto-de-orientacoes-em-defesa-da-saude-das-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/ https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf |
|---|--|

Tabela 1 – Links de instituições para nortear o uso de dispositivos eletrônicos por crianças e jovens.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nesse contexto, o controle parental, por meio do aplicativo *Qustodio* emerge como uma alternativa relevante na vida dos pais de crianças e jovens em um cenário envolto de informações diversas que podem modificar o comportamento de crianças e jovens, com riscos de adicção, prejuízos na vida acadêmica e social. Contudo, os pais podem ainda se beneficiarem, por meio dos links destacados na Tabela 1, com informações e orientações de cunho científico, divulgadas por instituições renomadas e confiáveis.

CONCLUSÃO

Ao olharmos ao redor de um espaço de convívio social comum, não é novidade observar o excessivo uso de dispositivos eletrônicos, em que é evidente a direção dos olhares desses indivíduos para os smartphones, tablets ou computadores. Em alguns desses momentos nos questionamos sobre o tempo que esses indivíduos levam com o olhar fixo nesses dispositivos. Nesse aspecto, percebe-se que é de fato preocupante esse excesso de exposição ao mundo virtual, dado ao comprometimento que essa exposição pode causar tanto no âmbito físico quanto no psicossocial.

Nesse contexto, os riscos de dependência ou de contato com informações que possam trazer prejuízos ao cotidiano ou rotinas dessas crianças e jovens, são comprovadamente iminentes.

Dessa forma, para facilitar o controle parental, o aplicativo *Qustodio* emerge com recursos importantes para limitar o tempo de uso dos aplicativos e jogos, além disso, oferece ferramentas de monitoramento para prevenção de possíveis riscos oferecidos às crianças no manejo de redes sociais e jogos eletrônicos.

Assim, o aplicativo *Qustodio* se apresenta como um recurso importante no controle parental para prevenção de possíveis riscos oferecidos às crianças no manejo de redes sociais e jogos eletrônicos.

Por fim, elaboramos uma tabela de *sites* úteis para o bom uso de dispositivos eletrônicos, com recomendações importantes para pais e para todos aqueles que de alguma forma quiserem se informar sobre os riscos e orientações do uso adequado de dispositivos eletrônicos para os seus filhos.

Portanto, é válido ressaltar que mesmo com a utilização do aplicativo *Qustodio* é importante que os pais estejam sempre atentos aos sites de jogos, pois muitos deles

contêm links com outros sites, que podem ser prejudiciais aos seus filhos e ainda atentar para os jogos em que os participantes podem ter comportamentos tóxicos ou de bullying, causando irritação e agressividade na criança ou no jovem. Dessa forma, o uso do *Qustodio* associado a essas precauções pode beneficiar a todos os envolvidos neste processo de vivências em um universo digital cada vez mais diversificado e dinâmico.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V / [traduç. Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli.[et al.]. - . e. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AZEVEDO, J. C. Dependência Digital. 2ª ed., Campos dos Goytacazes/RJ: Brasil Multicultural, 2017.

ESTADÃO-SAÚDE ONLINE. Pediatras dos Estados Unidos fazem recomendações para uso infantil de mídias digitais, 2016. Disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,pediatras-dos-eua-fazem-novas-recomendacoes-para-uso-infantil-de-midias-digitais,10000083698> Acesso em 20/10/2020.

GABRIEL, Martha. **Você, eu e os robôs**. São Paulo: Atlas, 2019.

LÉVY, PIERRE. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **NCB University Press**, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf Acesso em: 20.11.2020.

QUSTODIO.COM. Como funciona o aplicativo Qustodio? Disponível em <https://www.qustodio.com/pt/family/how-it-works/> Acesso em 20.10.2020.

RADESKY, J.S.; KISTIN, C.J.; ZUCKERMAN, B.; NITZBERG, K.; GROSS, J.; KAPLAN-SANOFF, M., et al. Patterns of mobile device use by caregivers and children during meals in fast food restaurants. *Pediatrics*. 2014; 133(4): e843-9. doi:10.1542/peds.2013-3703.

RIDEOUT, V. Zero to Eight children's media use in America 2013. *Common Sense Media*. 2013. Available from: <https://www.commonsensemedia.org/research/zero-to-eight-childrens-media-use-in-america-2013>.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Orientações em defesa da saúde das crianças e adolescentes na era digital. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-lanca-conjunto-de-orientacoes-em-defesa-da-saude-das-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/> Acesso em: 20/10/2020.

YOUNG, Kimberly. Dependência de internet: manual e guia de avaliação e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

O USO DOS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DA INTERAÇÃO DE ALUNOS COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA)

Data de aceite: 01/02/2022

Kaliane Oliveira Silva

Ezequiel Martins Ferreira

RESUMO: O presente artigo fala sobre a importância do uso dos jogos para desenvolver a interação com TEA, que tem como objetivo mostra a importância do jogo na vida dos alunos com TEA, buscando assim, um melhor desenvolvimento do aprendizado, de crescimento pessoal, trabalhar com as limitações causadas pelas alterações comportamentais causada pelo autismo. É importante a interação dos jogos no desenvolvimento da criança autista para ajudar no processo de aprendizagem. O autismo é um transtorno do desenvolvimento que pode comprometer a comunicação e principalmente a interação social. Com o uso dos jogos no desenvolvimento da criança com TEA podem ajuda muito no seu desenvolvimento cognitivo, motor e na interação social, o jogo e uma forma de aproximá-la de outras crianças. Os brinquedos e umas das diversas ferramentas para estimulá-la a criança autista se desenvolver. O artigo e qualitativo que visa à opinião de todos os autores envolvidos no artigo vão mostrar as fases que o TEA tem as dificuldades encontradas nas escolas e até pelos os pais. É grande a importância entender como funciona a realidade do TEA e como os jogos podem influenciar na vida deles.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Jogos. Brincadeira. Lúdico. Aprendizagem.

ABSTRACT: This article discusses the importance of using games to develop interaction with ASD, which aims to show the importance of games in the lives of students with ASD, thus seeking a better development of learning, personal growth, working with children. Limitations caused by behavioral changes caused by autism. It is important the interaction of games in the development of the autistic child to help in the learning process. Autism is a developmental disorder that can compromise communication and especially social interaction. Using games in the development of children with ASD can greatly help their cognitive development, motor and social interaction, the game and a way to bring them closer to other children. Toys and one of several tools to stimulate the autistic child to develop. The qualitative article that seeks the opinion of all the authors involved in the article will show the phases that TEA has, the difficulties encountered in schools and even by parents. It is very important to understand how the reality of TEA works and how games can influence their lives.

KEYWORDS: Autism. Games. Just kidding. Playful. Learning.

INTRODUÇÃO

“As crianças especiais, assim como as aves, são diferentes em seus vôos. Todas, no entanto, são iguais no seu direito de voar”.

Jessica Del Carmen

O presente artigo tem como tema o uso dos jogos no desenvolvimento da interação de alunos com TEA, enfocando a sua contribuição no desenvolvimento e aprendizagem a partir da interação da criança com TEA. O objetivo proposto para o desenvolvimento desta pesquisa, analisar como os jogos podem influenciar na interação dos alunos com TEA, expondo os jogos e ludicidade como uma ferramenta indispensável no processo de aprendizagem e de interação com a criança com TEA. Atualmente, devido à ampla facilidade dos meios de comunicação o assunto TEA vem ganhando um maior espaço na sociedade, contribuindo assim para avanços das leis, tecnologias, estruturas físicas e qualificação dos professores nos processos de educação especial.

Desde os primórdios, nas sociedades greco-romanas as pessoas com deficiência física, cognitiva ou sensorial, eram rejeitas discriminadas, excluídas e desprovidas de alguns direitos, por questões culturais. Com o intuito de serem respeitadas e viverem com dignidade algumas leis foram criadas, exemplo: divulgação do símbolo do TEA que são placas informativas como prioridades em filas, estacionamento, calçadas, banheiros e outros. Nos quais devem ser mais divulgadas para só assim passar a ter mais direitos e uma vida digna como as outras pessoas.

O estudo inicial do TEA, em 1943 pelo médico psiquiatra Leo Kanner, foram realizadas pesquisas onde denominou o Distúrbio Autismo do Contato Afetivo, nesse estudo foram realizados experiências com crianças dos quais mostram 11 casos, estudados por 5 anos, observando as modificações comportamentais que cada criança tinham.

Duarte demonstrou como ocorriam as alterações no comportamento das crianças estudadas. Diante disso vale lembrar que o TEA não tem uma causa definida e que podem aparecer vários graus do TEA, que são leve, moderado e severo pelo o médico (Duarte, 2016).

Para Duarte, o autismo é definido como “um distúrbio do desenvolvimento humano com bases neurobiológicas e cuja incidência é maior em indivíduos do sexo masculino, na proporção de 4 para 1 do sexo feminino”. (DUARTE, 2016, p.9). Apesar de que o TEA apresenta desenvolvimento físico normal, podem encontrar dificuldades como as relações afetivas e sociais e em alguns momentos vivem isolados. As causas do TEA ainda são desconhecidas, pois ainda não obteve diagnóstico confirmado.

Observa-se, através de Santos, que a individualidade de cada criança com TEA varia de acordo com o comportamento e comprometimento. Para um atendimento especializado é preciso que o processo de acolhimento aconteça, as formas de acompanhamento para

as crianças com TEA estão diretamente ligadas, a autista precisa, sobretudo da interação com a sociedade e com a escola (SANTOS 2008).

Com a expectativa de não transformar a educação no modelo tradicional, foram inserido jogos e brincadeiras como forma de aprendizado, a ênfase se dá com a transformação no processo educacional do TEA. “O jogo visto como recreação, desde a antiguidade greco-romana, aparece como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar.” (KISHIMOTO, 2009, p. 28).

É muito importante a interação dos jogos no desenvolvimento da criança com TEA para ajudar no processo de aprendizagem. O TEA é um transtorno do desenvolvimento que pode comprometer a comunicação e principalmente a interação social. Com o uso dos jogos no desenvolvimento da criança com TEA poderá ajudar muito na sua evolução cognitivo, motor e na interação social, o jogo é uma forma de aproximá-la de outras crianças. Os brinquedos é uma das diversas ferramentas que poderá estimulá-las se desenvolver.

A realização do estudo se faz necessário para verificar, o uso dos jogos no desenvolvimento da interação com os alunos com TEA (transtorno do espectro autista).

A escolha do tema se dá devido a convivência de criança com TEA em uma escola particular onde se desenvolve atividades de aperfeiçoamento de qualificação profissional estagio. Com isso percebo estão o quanto o assunto TEA deve ser divulgado para melhor lidar com crianças que tenha essas necessidades e maior socialização de forma justa com abrangências cada vez maior de todos que trabalhar com os que possuem essa limitações. Nesta natureza a metodologia que se apresenta neste trabalho correspondente a estratégia da leitura de livros dos teóricos ,consulta bibliográficas , artigos , legislação em vigor , a pesquisa é exploratória ,a pesquisa terá abordagem qualitativa. O presente artigo trás os seguintes autores, Leo Kanner que aborda com mais destaque o surgimento do TEA, Santos discute sobre a interação social e a aprendizagem, Kishimoto evidencia a importância dos jogos no desenvolvimento do aluno TEA, Braga demonstra como o brincar favorece o desenvolvimento do TEA. A atividade lúdica direciona um trabalho pedagógico para o desenvolvimento, os jogos e brincadeiras constroem um caminho mais privilegiado, que ajuda no processo de ensino e aprendizagem.

HISTÓRICO DO AUTISMO

O termo Autismo deriva do grego (*autós*), que tem como significado por si mesmo ou próprio. A primeira vez que foi falado sobre o autismo em 1943 pelo o médico e psiquiatra infantil, Leo Kanner, que através de um estudo com crianças, notou que algumas tinham grandes dificuldades em mudanças e a incapacidade de se relacionar social e afetivamente com outras pessoas. Percebeu também que uma das características de comportamento era que elas eram voltadas para si próprias.

Segundo Leo Kanner (1943), o TEA é caracterizado por dificuldades na interação

social e na comunicação e tem comportamentos repetitivos prejudicando-os nos primeiros anos de vida da criança, as pessoas com TEA não gosta de muito barulho e preferirem ficar mais isoladas em seu canto.

Para Leo Kanner (1943), o TEA se caracterizava como um isolamento extremo, obsessividade, estereotípias como a privação de experiências motoras, com essas características eram encontradas ainda no início da vida, pois essas crianças não respondiam aos estímulos externos, pareciam alheias ao que acontecia, mas ao mesmo tempo, mantinham uma relação de inteligência com os objetos, ou seja, brincava com os brinquedos normalmente mais tinha uma capacidade mais atrasadas como os das crianças normais.

De acordo com Leo Kanner (1943) os sinais de uma criança com TEA começa antes dos 3 anos de idade, então os pais devem ficar atentos aos traços que seu filho apresenta, sendo assim procurar profissionais adequados para fazer vários exames obter um diagnóstico da criança. Nos primeiros anos de vida a criança com TEA apresentam vários sintomas como, na hora de amamentar o bebê não consegue sugar direito o peito da mãe, não tem um olhar fixo diretamente nas pessoas e quando começa a andar não ficam sossegados.

São consideradas crianças com TEA de acordo com o autor Leboyer:

Crianças que têm inaptidão para estabelecer relações normais com o outro; um atraso na aquisição da linguagem e uma incapacidade, quando ela se desenvolve, de lhe atribuir um valor de comunicação. Essas crianças apresentam igualmente estereotípias gestuais, uma necessidade imperiosa de manter imutável seu ambiente material, ainda que dêem provas de uma memória frequentemente notável. Contrastando com esse quadro, elas têm, a julgar por seu aspecto exterior, um rosto inteligente e uma aparência física normal (LEBOYER, 2005, p.9).

Os danos na comunicação de uma criança com TEA são marcantes e podem afetar algumas habilidades verbais e não verbais, com isso poderá ter atraso na fala, alguns não conseguem compreender o que as pessoas estão falando, não tem um bom desempenho na escola, tem muita dificuldade com a aprendizagem e tem prejuízo com a interação social, às vezes preferi ficar em seu canto e não interagir com os colegas.

De acordo com Gadial “Aponta que nas pesquisas realizadas até o momento verifica-se que o autismo é uma patologia possivelmente hereditária e provável que seja resultado de anormalidades estruturais bioquímicas no cérebro” (Gadial et al, 2004). Portanto de acordo com estudos dos autores, as causas do TEA ainda continuam desconhecidas não se sabe se é genético.

O DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental e de Comportamentos) é um manual usado por profissionais da área da saúde, com o objetivo de oferecer os critérios precisos na elaboração de um diagnóstico de transtorno mental. Até o DSM-IV, o autismo estava inserido no grupo dos TGD's (Transtorno Globais do Desenvolvimento),

em que havia os subgrupos que seriam o Transtorno do Autista, Transtorno de Asperger e o Transtorno Desintegrativo da Infância. Com a revisão do DSM-V(2014), o TGD foi substituído pelo TEA (Transtorno do Espectro do Autismo).

Conforme o DSM-V(2014) o TEA é classificado em 3 níveis, que são leve, moderado e severo. No grau leve o TEA precisa de apoio, mas pouco suporte apresenta dificuldades para se comunicar, mas não é um limitante para as interações sociais. O grau moderado nível 2 necessita de suporte, mas com menor intensidade nos transtornos de comunicação e deficiência de aprendizagem sua interação social e mais comprometida, o comportamento geralmente é inflexível e há repetições de movimento.

O grau severo, nível 3 necessita de maior suporte e apoio apresenta déficit considerado grave nas habilidades de comunicação verbais e não verbais, ou seja, não consegue se comunicar sem contar com o suporte e tem dificuldade de lidar com mudanças e tende ao isolamento social, se não estimulado.

De acordo com Gadial (2004) o diagnóstico do TEA É feito por uma equipe multidisciplinar de médicos e psicopedagogos que fazem vários exames a partir daí ter um diagnóstico correto. Os psicopedagogos fazem uma análise do desenvolvimento da criança em sala de aula, o fonoaudiólogo faz a avaliação da fala e do som. Todas as crianças que apresentam alguma característica do TEA os pais devem procurar um pediatra para fazer os exames de rotinas.

O DESENVOLVIMENTO DA INTERAÇÃO, COMUNICAÇÃO, APRENDIZAGEM DOS INDIVÍDUOS COM TEA

A ausência de interação, comunicação adequada ocasiona enormes desvantagens da aprendizagem dos acometidos pelo TEA, além do mais outros fatores, afeta o bem-estar dos sujeitos como: preconceito, estruturas físicas, psicológicas das pessoas para lidar, políticas públicas ineficientes, recursos financeiros e outros.

Comunicação ferramenta de sobrevivência, para que ocorram de fato todos os recursos terão que ser trabalhados para que ocorra uma relação de troca entre os envolvidos, abaixo na citação ficam bem claros os tipos de comunicação, e expressões, Bruni (2013) demonstra a baixo esse quesito.

Algumas crianças diagnosticadas com autismo nunca desenvolvem a fala como forma de comunicação. É importante ressaltar que a forma da criança típica se comunicar é muito ampla e engloba tanto a linguagem direta verbal como as formas mais sutis da linguagem não verbal. Em crianças diagnosticadas com autismo é comum que haja prejuízo na comunicação: algumas crianças falam e balbuciam durante os primeiros meses de vida, mas logo param. Outras crianças emitem palavras isoladas, ou sons. Há também crianças que repetem palavras ou frases inteiras (ecolalia) fora de contexto e sem propósito comunicativo. Entretanto, há crianças que começam a falar cedo de maneira correta, fluente e coloquial, porém podem usar a linguagem de maneira incomum e fora do contexto. As pessoas diagnosticadas com

autismo podem ter dificuldade de comunicar o que precisam. (BRUNI et al, 2013 p. 16 e 17).

Por ser muito importante a comunicação, os responsáveis pela educação dos TEA, familiares, escola e governantes, devem utilizar diversos recursos para atender a expectativa de entendimento do que se busca, e utilizar todo o aparato para que facilite o objetivo final, a tecnologia informatizada, linguagem verbal e não verbal, a qualificação profissional, empatia para lidar com o público em questão.

De acordo com Santos (2008) a família e a escola têm um papel muito importante na vida de um aluno, uma vez que a escola e família são a primeiras experiências de interação social da criança. Na escola é o lugar onde a criança com TEA apresenta maior dificuldade com a socialização, muitas das vezes a escola se torna um local barulhento na hora do recreio e crianças com TEA preferem brincar sozinhas, não gostam de barulhos. Com isso a escola se torna um ambiente difícil para a criança com TEA.

Conforme Santos (2008) é na escola que começa o ponto de partida para a socialização dos alunos, onde ele tem que obedecer as regras e cumpri-las, a família e escola devem trabalhar em conjuntos para os alunos se desenvolver, mas, para isso o professor tem que conhecer bem seus alunos, saber quais são suas dificuldades, informar-se melhor do seu histórico familiar e cultural, saber qual é a sua maior dificuldade de aprendizagem, conversar com a família para saber qual é o seu grau da doença que o aluno tem, e com isso o professor promoverá atividades para a socialização a inclusão do aluno dentro da sala de aula conforme Khoury.

"Para interagir efetivamente com as pessoas, são necessárias habilidades sociais que englobam a capacidade de dividir espaços com outras pessoas de maneira adequada, de adaptar-se a diferentes contextos e de interpretar pensamentos e desejos dos outros. Dessa maneira, percebe-se o quanto essa habilidade é essencial para a interação, mas também para comportar-se adequadamente em diferentes contextos como a sala de aula e o ambiente de trabalho, entre outros"(KHOURY et al, 2014, p.13).

De acordo ainda com Khoury o ambiente deve ser bastante afetivo, tendo um contexto de adaptação necessária para todos os alunos com TEA, as habilidades sociais ajudam na interação do ambiente escolar fazendo com que as crianças se desenvolvam por não terem um olhar voltado a essas pessoas é bastante importante trabalhar essas capacidades. Então as habilidades sociais que são trabalhadas com essas crianças ajudam no desenvolvimento, adaptação e habilidades da criança.

De acordo com Santos (2008) a inclusão de alunos com TEA nas escolas é um desafio muito grande tanto para o professor quanto ao aluno, alguns professores ainda têm restrições com os TEA por não conseguir passar para os alunos um ensino de qualidade.

Acerca dos processos de inclusão de criança com TEA na escola, pode-se descrever uma Lei que assegure a permanência da mesma na escola regular. A Constituição Federal de 1988 prevê no Art. 205, que:

A educação e direito de todos e dever do Estado e a família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.34).

A inclusão de alunos dentro de uma sala de aula com algumas necessidades especiais é direito de todos, inclusive já tem leis que assegurem que todos tenham uma educação gratuita e de qualidade dentro de uma sala de aula.

No artigo 208, inciso III da referida Constituição “o atendimento especializado aos portadores de deficiência, e preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p.34). Portanto os alunos TEA e aqueles com algumas necessidades especiais têm direito de frequentar uma escola regular, e ainda ter um professor capacitado para esse atendimento. É dever e obrigação do estado e da família proporcionar uma educação de qualidade.

De acordo com Ministério da Educação, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2007, p.18).

O desenvolvimento de um aluno dentro da sala de aula acontece de acordo com os métodos pedagógicos que o professor utiliza em sala, e conforme as necessidades dos alunos há profissionais especializados para atendê-los.

Para Santos (2008), a escola depois da família é o espaço fundamental para o processo de socialização da criança com TEA. A convivência com outras crianças que não possuem deficiência ou algum transtorno pode ser um ponto de partida para o trabalho pedagógico do professor, pois a partir dessa socialização que o aluno estará inserido nas rotinas escolares e nas atividades diárias, em que ele irá aprender com mais facilidade.

Quanto mais cedo esse contato com o mundo escolar acontecer mais adaptado e preparado ele estará. A escola para ser considerada inclusiva precisa promover possibilidades e potencializar todo e qualquer sujeito, inclusive o com necessidades específicas.

HISTÓRICO DOS JOGOS NO PROCESSO EDUCACIONAL

Os jogos surgiram desde as primeiras civilizações. E com isso vem acompanhando o desenvolvimento dos seres humanos o jogo é caracterizado como disputa onde existem regras a ser cumprida, a existência de regras em todos os jogos e uma característica marcante para o jogo.

De acordo com Kishimoto (2011b) pode se dizer que o jogo é um ato de competir e

apresentar regras, diferenciado o ganhar e o perder, construindo uma aprendizagem afetiva e cognitiva, ampliando sua auto-imagem e personalidade.

Têm-se inúmeras vantagens os jogos no processo educacional, como citado acima, é de grande relevância à aplicação de jogos e brincadeiras. Apesar de que os processos de interação entre alguns TEA muitas das vezes apresentam formas muito restritas. Como Martins e Góes explicam.

Estudos com sujeitos autistas tendem a reiterar a indicação de que eles não conseguem brincar com seus pares e fazer amigos, carece de criatividade e iniciativa, apresentam habilidades sociais muito limitadas e, particularmente, fracassam no desenvolvimento da empatia. Nessa linha, costuma-se afirmar que as crianças autistas demonstram uma preferência por objetos e não por pessoas. (MARTINS, GOES, 2013, p.26).

Pensando então de acordo com o comportamento de alguns TEA que prefere muitas das vezes o isolamento, o ideal é que se desenvolvam jogos com objetos bem criativos que facilite a proposta seja alcançada e as metas sejam atingidas.

Para Friedmann define o jogo com um espelho do processo da criança quando defende a ideia de que “o jogo é uma janela da vida emocional da criança” (Friedmann, 1996, p.66). Que requer da envolvida disponibilidade, para criar alternativas criativas para proporcionar se o encantamento, ou seja, garantir a diversão, essa disponibilidade refere-se ao comprometimento psicopedagógico das instituições de educação formal.

Os jogos no processo de aprendizagem contribuem muito para o desenvolvimento cognitivo e motor e ajudam os alunos terem mais autonomia e principalmente desenvolver a criatividade, sendo assim as crianças se interagem melhor entre si. Conforme Kishimoto:

O jogo ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo, proporcionando condições para a aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidade para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seria tentado pelo medo do erro ou punição (KISHIMOTO, 2011 a: 140).

A criança quando está em uma partida de jogo vivencia uma experiência muito grande, pois durante a partida é um grande desafio, pois eles podem demonstrar suas emoções e desafios, o jogador demonstra mais autonomia e confiança em uma partida. Através dos jogos os professores observam seus alunos para ver seu desenvolvimento e com os demais colegas, além de sua interação social e o convívio em grupo.

Por meio dos jogos os professores podem conhecer melhor seus alunos, ver quais suas dificuldades, a partir daí o professor começa a ter um direcionamento sobre as dificuldades dos alunos com TEA, o professor poderá trabalhar as dificuldades de cada um dos alunos. Segundo Kishimoto (2011b) jogo é um meio de socialização em que o jogador convive em grupo e conhecem as regras, pois vivemos em uma sociedade em que tudo existe regras a seres seguidas.

Um dos desafios da educação é promover a interação entre o lúdico com a aprendizagem, trazendo conhecimento de experiência a partir da realidade da criança, do seu mundo de fantasias, imaginações, explorando o meio em que vive através dos jogos e brincadeiras. Segundo Maluf.

A criança é curiosa e imaginativa, este sempre experimentado o mundo e precisa explorar todas as possibilidades. Ela adquire experiência brincando participar de brincadeiras e uma excelente oportunidade para que as crianças vivas experiências queiram mais ajudá-la a amadurecer emocionalmente aprender uma forma de convivências mais rica (MALUF, 2003, p.21).

Segundo a autora faz parte das características da criança a curiosidade e imaginação, por isso que os professores devem oportunizar a criança em situações nas quais elas explorem todas as possibilidades do brincar através dos jogos e brincadeiras. Assim a criança ao brincar cria suas habilidades e experiências, aprendendo a expressar sua afetividade.

A Partir do momento que os alunos comecem a se desenvolver dentro de uma sala de aula como o principal agente do seu conhecimento, o professor como mediador deve orientar o aluno para que ele conheça seus limites, sua principal capacidade é saber onde ele terá mais dificuldade de aprendizagem. Os professores devem conhecer seus alunos suas culturas e crenças e valorizar cada um com suas particularidades. Segundo Dohme.

As pessoas não são iguais e cada um tem a sua composição com proporções daquilo tem habilidades e daquilo que não habilidades para fazer. Não existem composições melhores do que outras existem apenas composições diferentes, que se bem trabalhadas podem trazer excelente resultados cada qual em sua área. (DOHME, 2011, p.115).

Diante disso o professor que é o mediador do conhecimento, e o aluno que tenha um excelente professor que transmita o conteúdo com qualidade irá se desenvolver muito mais. Trabalhar com esse público requer de fato do professor um desafio maior, pois as exigências são bem maiores, é atrelar jogos no ensino escolar com recursos pedagógicos

Conforme Kishimoto (2011a) lúdico é necessário para o indivíduo durante todo o processo da fase humana, fazendo parte do seu cotidiano através de alguns pilares como, aprender a conviver, socializar, interagir, construir, sendo assim, estimulando a criatividade, raciocínio, autonomia, curiosidade e a imaginação. E assim trás a importância do processo de desenvolvimento.

Portanto pode-se dizer que o lúdico ao se deparar com o olhar da criança associa-se ao mundo da imaginação usado para si próprio como uma fuga do mundo real, naquele momento ela tem importância e total liberdade para conduzir a brincadeira no faz de conta sem se importa com regras sugeridas por outras crianças ou por um adulto, pois naquele momento ela tem a liderança.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DO AUTISTA

O brincar oferece a criança o desenvolvimento de inúmeros fatores como: a socialização, trabalhando o psicomotor, cognitivo, o lado afetivo e outros. Assim como a família, a escola desempenha um papel de grande relevância em trabalhar o lúdico em sala, pois, a ludicidade contribui em diferentes situações, o brincar é a soma no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Bocks.

Defendemos aqui que brincadeira é um grande elemento de auxílio no processo de ensino-aprendizagem, e que sua presença no ambiente escolar é mais do que necessário para que haja uma aprendizagem que valha a pena para os alunos e para os professores. Porém, mesmo sabendo que a ludicidade é um aspecto facilitador no processo, as brincadeiras e o jogo na escola ainda são marginalizados, pois, apesar de serem reconhecidos como “meios de comunicação e expressão”, eles ainda obtêm uma conotação de não seriedade. Na escola, as crianças perdem o direito de brincar, pois, segundo a crença popular e até mesmo acadêmica, a escola é um local para estudar e não brincar. (BOCKS, 2016. pg. 16).

No entanto como mostra Bocks, a aplicação de jogos e brincadeiras sofre certo preconceito por parte de alguns que não possui conhecimento científico e pedagógico, ocasionando assim atraso até mesmo do tratamento dos que necessita desse aparato.

Trabalhar o faz de conta na realidade da criança favorece o desenvolvimento psicomotor, Braga, mostra de fato como a liberdade funciona “princípio da imaginação garante que a criança modificar sua vontade por meio do faz de conta como a atividade e expressar por meio do corpo, obrigatoriamente respeita a realidade concreta e as relações com o mundo real”. (Braga, 2017, p.35).

Essa liberdade que os profissionais qualificados trabalham com as pessoas que tem TEA beneficia de forma grandiosa, logo se ver resultados no desenvolvimento, e o uso de jogos na fase da aprendizagem que favorece muito a diminuição do egocentrismo.

Braga (2017) mostra as principais características de jogos simbólicos: “liberdade de regras do mundo adulto; desenvolvimento da imaginação; ampliação do caráter fantasioso da ação; falta de objetivo explícito ou consciente para a criança; a criança estabelece sua própria lógica com a realidade; assimilação da realidade ao “eu” (Braga, 2017.p.36).” Jogos simbólicos são o que chamamos de lúdico, onde ocorre à reprodução corporal e imaginária de cada um, com predomínio do imaginário e da fantasia, com isso a atividade psicomotora é bem trabalhada.

O lúdico atrelado aos jogos simbólicos no mundo imaginário da criança dá a elas a total liberdade na condução da brincadeira, com isso as regras ficam a critérios dos jogadores mirins. Levando em consideração que os autistas gostam de se isolar, o desenvolvimento intelectual ocorre de formas significativas, pois quando o profissional da educação bem qualificado conduz a prática e direciona ao objetivo proposto.

A imaginação da criança é aflorada, pois a fantasia e pensamento se sobressaem

de forma fantástica, com isso a ação fantasiosa só aumenta na prática. Ela constrói um paralelo entre a sua realidade e o mundo fantástico construído por si. Se o que se tem é uma viagem pelo universo da mente da pessoa a falta de objetivo explícita ou consciente para a criança é o ponto marcante porque a consciência se desenvolve, as situações são modificadas, a forma de agir e sentir. A personalidade se estabelece com as representações criadas.

Conforme Kishimoto (2011a) enquanto a criança brinca, ela cria suas próprias lideranças construindo o seu jeito de brincar e sua imaginação, fazendo assim com que ela seja líder capaz de criar novas brincadeiras. Quando brincam, a criança toma certa distância da vida cotidiana e entram no mundo imaginário.

Através dos jogos as crianças com TEA poderão desenvolver sua interação social, cognitiva e motora, algumas crianças com TEA preferem brincar só, e às vezes quando os jogos são em grupo eles se interagem muito bem entre seus colegas. Outros ficam frustrados por não conseguir se concentrar e acabam ficando agressivos com os colegas, no entanto tudo pode se modificar como a interatividade do intermediador e dos instrumentos e objetos das brincadeiras.

De acordo com o autor Thomas “brincadeiras servem como o veículo através do qual as crianças aprendem sobre seu ambiente e como interagir com ele, influenciando assim se desenvolvimento sensorio-motor, cognitivo e sócio emocional” (Thomas, 2015, p.88).

O autor quis dizer que a criança cria e recria sua imaginação interagindo na brincadeira em diferentes tempos e espaços, o que traz a ela certa liberdade para montar suas brincadeiras. Nas brincadeiras as crianças têm mais autonomia e criatividade, os jogos influenciam muito as crianças com TEA, através dos jogos elas expressa suas frustrações e emoções, os professores devem ficar atentos aos gestos das crianças na hora da brincadeira.

Pensando pelo lado interativo os jogos beneficiam a inclusão por propor momentos de diversão, competição, aprendizado, troca de conhecimento, entre alunos e professores. O jogo tem uma grande importância para a criança TEA, trabalhando o jogo trabalha-se o lúdico que ajuda na coordenação motora da criança, raciocínio, desenvolvimento, afetividade, concentração, tornando a criança capaz de se desenvolver e ajudar a desenvolver sua própria autonomia. Quando é trabalhando toda a ludicidade juntamente com o jogo a criança vai ter uma base para os momentos em que tiver só. Por isso a grande importância de se trabalhar e explorar a autonomia com eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo mostra a importância de se compreender e esclarecer sobre o tema TEA, possibilitando compreender as suas características e a importância do processo de inclusão na escola regular. Sabe-se que é um processo muito difícil e devagar, pode-se

observar com a abordagem do tema só com a interação da família com a escola haverá uma mudança na visão de que a escola é para todos.

Quanto ao tema da inclusão, conclui-se que ainda há muito que se fazer para que aconteça a inclusão de crianças autista na escola regular, pois a escola ainda não está preparada para receber esses alunos. O professor quando não especializado na área da inclusão, possui um receio muito grande em atender esses alunos, possui um medo por às vezes não conhecer direito o que a criança tem. A escola inclusiva ainda é um desafio, pois se sabe que para acontecer esse processo de inclusão é preciso que haja um comprometimento com a educação.

No entanto sugere-se que mais leis, normas sejam criadas, na legislação brasileira dando mais notoriedade a causa dos que possui TEA, o aprendizado e lazer são de suma importância com isso propõem-se espaços como praças, parques com brinquedos que facilite a comunicação, aprendizagem.

Pode-se concluir que a construção da educação inclusiva para autista se caracterizar como um grande desafio ainda por trilhar, e derrubar várias barreiras. Quando se aborda o tema autismo na escola, não se deve esquecer-se de fazer referências ao processo de ensino e aprendizagem, porque a inclusão tem o intuito de promover as mesmas condições de ensino para todos, da mesma forma.

Através do uso de jogos na educação percebe-se o quanto é importante no desenvolvimento do aluno autista, como na sua interação social, no cognitivo e no emocional, com isso foi possível concluir que o papel do professor é mediador, pois ele que cria as situações, organiza e põe em prática o processo de aprendizado. Mesmo com tantas barreiras e dificuldades nesse processo, o educador pode ajudar no diagnóstico do autismo, quando o aluno com problemas de socialização chegar à escola. O professor terá um vínculo importante com o aluno e o processo de aprendizagem será facilitador. Mesmo com tantas barreiras e dificuldades que o educador irá encontrar, ele pode ajudar a criança a se desenvolver melhor no uso dos jogos que é um mecanismo para que a criança se evolua e desenvolva. O jogo pode aperfeiçoar na criança a sua curiosidade, seu meio afetivo com o outro, a interação com o meio social e um vínculo professor aluno.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-V**. 5.ed.Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRAGA, Ana Regina Caminha. **Transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades**. 1. Ed. – Curitiba, PR: IESDE, 2017.

BOCKS, Eduarda da Silva. **Como podemos criar jogos que incluem alunos com e sem autismo dentro de uma classe regular?** 2016. Disponível < <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/3549/1/EBocks.pdf>. >. Acesso em. 02 out. 2019.

BRUNI, Ana Rita et al. **Cartilha Autismo e Educação** 2013-São Paulo. Disponível<<http://autismo.institutopensi.org.br/wp-content/uploads/manuais/Cartilha-AR-Out-2013.pdf>>. Acesso em. 02 out. 2019.

Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Dohme,Vânia. **Atividades lúdicas na educação**: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado. 6. Ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Duarte, Adriana Falcão: **Conversando sobre autismo com pais e educadores**- São Paulo: All Print Editora, 2016.

FRIEDMANN, A. **BRINCAR: crescer e aprender. O resgate da cultura infantil**. São Paulo: Moderna 1996.

Gadia, A. C. Tuchman, R. Rotta, N. T., **Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento**. J. Pediatrívól. 80, n 2, 2004.

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child** 2, p.217-250,1943.

Kirk, S.; Gallagher, J.J. **Educação da Criança Excepcional**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes., 1996.

Khoury; L.P; Teixeira; M. C. T. V.; Carreiro; L. R. R.; Schwartzman; J. S.; Ribeiro; A. F.; Cantieri; C. N.; **Manejo comportamental de crianças com transtornos do Espectro do Autismo em condições de inclusão escolar** [livro eletrônico]. São Paulo: Menon, 2014.

KISHIMOTO. Tizuko Morchida; Edda Bom tempo, Heloisa Dupas Penteado. et al.**Jogos, Brinquedo, brincadeira e a Educação**. -14. Ed., São Paulo: Cortez Editora, 2011b.

_____.Tizuko. Morchida, **A relação entre jogo infantil e a educação**. **Paradigmas**. São Paulo. Cortez Editora, 2009.

_____. Tizuko. Morchida. (ORG), Ana Beatriz Cerisara, Gilles Brougere. et al. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011a.

LEBOYER, M, Trad. DAL GALARRONDO, R. G. **Autismo Infantil – Fato e Modelos**. 5.ed. Campinas: Papyrus,. (Coleção Educação Especial), 2005.

MARTINS, Alesandra Dilair Formagio, GÓES, Maria Cecília Rafael. **Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico cultural 2013**. Disponível<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a03v17n1.pdf>>. Acesso em. 02 out. 2019.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

SANTOS, Ana Maria Traquitana. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008.

VERGARA Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. Edição. Rio de Janeiro: 2000.

WHITMAN, Thomas L. O Desenvolvimento do Autista. São Paulo: M Books, 2015.

"QUEREMOS QUE A GENTE FALE E ELE OBEDEÇA": DIFICULDADES NO ESTABELECIMENTO DE LIMITES

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 23/01/2022

Ana Caroline Dias da Silva

Mestre pelo Programa de Processos
Psicossociais da Saúde e da Educação da
Universidade Federal de Uberlândia
Araguari
ORCID: 0000-0001-6070-6265

RESUMO: A contemporaneidade é marcada por inúmeras discussões entre profissionais da educação e da área do desenvolvimento infantil no que concerne ao estabelecimento de limites. Pais e professores vêm encontrando dificuldades em estabelecer limites para os filhos e os alunos de modo adequado. O presente estudo objetivou analisar a percepção dos pais de crianças de 3 a 6 anos acerca da construção de limites, bem como as estratégias utilizadas para educar as crianças. Para tanto, foram entrevistados 5 mães, 3 pais e 1 padrasto, maiores de 18 anos e que tinham filhos considerados pelos professores como agitados, impulsivos e sem limites. As entrevistas foram realizadas em duas escolas públicas da rede municipal de uma cidade do Estado de Minas Gerais. Os achados do presente estudo salientaram as dificuldades dos pais em estabelecer limites para os filhos, sendo que na tentativa de educá-los, os progenitores usaram estratégias como palmadas e chineladas, bem como retirar algo que as crianças gostam ou sentar em um canto para pensar em suas ações, excluindo a possibilidade de diálogo e de

dar voz aos pequenos para se expressarem e compreenderem as regras impostas socialmente. Percebeu-se que as explicações sobre os motivos dos castigos foram estratégias pouco citadas. Ressalta-se ainda que os pais utilizam a tecnologia, em seus cotidianos, para silenciar ou entreter as crianças e que os momentos de brincadeiras em família são pouco frequentes, períodos tão importantes para a construção e o fortalecimento de laços emocionais entre progenitores e filhos.

PALAVRAS-CHAVE: Limites, crianças, estratégias.

"WE WANT TO SPEAK AND HE TO OBEY": THE ESTABLISHMENT OF LIMITS

ABSTRACT: Contemporaneity is marked by numerous discussions between education and child development professionals regarding the establishment of limits. Parents and teachers are finding it difficult to properly set limits for their children and students. The present study aimed to analyze the perception of parents of children aged 3 to 6 years about the construction of limits, as well as the strategies used to educate children. For that, 5 mothers, 3 fathers and 1 stepfather were interviewed, over 18 years old and who had children considered by the teachers as agitated, impulsive and without limits. The interviews were carried out in two public schools in the municipal network of a city in the State of Minas Gerais. The findings of the present study highlighted the difficulties of parents in setting limits for their children, and in an attempt to educate them, parents used strategies such as spanking and flipping, as well as removing something that

children like or sitting in a corner to think. in their actions, excluding the possibility of dialogue and giving voice to the little ones to express themselves and understand the rules imposed socially. It was noticed that the explanations about the reasons for the punishments were little mentioned strategies. It is also noteworthy that parents use technology, in their daily lives, to silence or entertain children and that moments of family play are infrequent, periods that are so important for the construction and strengthening of emotional bonds between parents and children.

KEYWORDS: Limits, children, strategies.

1 | INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada por inúmeras discussões entre profissionais da educação e da área do desenvolvimento infantil no que concerne ao estabelecimento de limites. Pais e professores vêm encontrando dificuldades em estabelecer limites para os filhos e os alunos de modo adequado (PEDROSO E MARTINS, 2008; ARAUJO E SPERB, 2009; PATIAS, SIQUEIRA E DIAS, 2012).

Geralmente, “limite” é uma terminologia relacionada à obediência, ao respeito, à retidão moral e à cidadania. No que tange ao campo educacional, o limite é utilizado para permitir ou proibir algo em favor da moralidade (LA TAILLE, 1999). Segundo LA TAILLE (2001), um ato moral associa-se à consideração dos direitos, das necessidades e das singularidades dos outros e de si próprio e ao respeito ao bem comum.

Construir limites diz respeito, então, à capacidade da criança de socialização, de modo que a mesma possa reconhecer os seus próprios limites e os dos demais (TAILLE, 2001). É fazer a criança entender que seus direitos terminam onde os direitos dos outros iniciam. É dizer “sim” sempre que possível e “não” sempre que necessário. É ensinar a tolerância às frustrações no presente, para que, futuramente, os problemas vitais possam ser transcendidos com equilíbrio e maturidade (ZAGURY, 2003).

É por meio da relação parental que a princípio, se estabelece a noção de limites, de empatia e o respeito às autoridades (PAGGI E GUARESCHI, 2004). A família é a principal instituição social da criança, onde se repassa os valores e as normas sociais às gerações mais novas (BEM E WAGNER, 2006; PATIAS, SIQUEIRA E DIAS, 2012). Segundo WAGNER, PREDEBON, FALCKE (2005), pais e professores demonstram muitas dúvidas e dificuldades em estabelecer limites e delimitar seus papéis e ações.

A maioria dos pais pensa, erroneamente, que dar limites é bater nas crianças ou gritar com estas, a fim de que se comportem; é ser autoritário; é não esclarecer o “porque” das coisas, apenas impondo “a lei do mais forte”; é invadir a privacidade dos filhos. Entretanto, a falta de limites na infância pode ocasionar conseqüências drásticas quando as crianças tornam-se adultos, como por exemplo: descontrole emocional, histeria, ataques de raiva; dificuldade crescente de aceitação de limites; distúrbios de conduta, desrespeito aos pais, colegas e autoridades; desconcentração, dificuldade na conclusão de tarefas,

excitabilidade, baixo rendimento; agressões físicas, se aborrecido; problemas de conduta, aparecimento de transtornos psiquiátricos, se houver predisposição (ZAGURY, 2003).

De acordo com ZAGURY (2003), a criança que não internaliza limites cresce com uma deformação na percepção do outro, uma vez que apenas ela importa. ARIANE e TEIXEIRA (2006) apontam que os pais, por se sentirem culpados em trabalhar o dia todo e não ficarem com os filhos em tempo integral, acabam fazendo as vontades dos pequenos, tirando-os do castigo e, portanto, não estabelecem limites.

O estudo de PEDROSO e MARTINS (2008) mostra que os pais, por estarem preocupados de maneira excessiva em superproteger os filhos, mostram dificuldades em estabelecer limites, embora compreendam a necessidade de normas que regulem seus comportamentos, suas atitudes ou impulsos e que favoreçam o convívio social. Ademais, a ausência de limites pode ocasionar baixo desempenho escolar e a ação conjunta e efetiva entre progenitores e professores, no estabelecimento de limites, resulta em aprendizagem satisfatória.

ARAUJO E SPERB (2009) investigam as representações sociais de mães e professoras sobre limites no desenvolvimento infantil. Os resultados indicaram que os limites são representados como fronteiras a serem acatadas em favor da moralidade. A prática do diálogo é algo presente nas narrativas de mães e professoras, bem como a necessidade de tolerância. Ambas evidenciam inúmeras dúvidas e culpas no que tange aos limites a serem impostos às crianças. As professoras designam a responsabilidade da falta de limites às famílias, enquanto as mães não vêem a escola como uma parceira no processo de construção de limites.

Face ao exposto, o presente estudo objetiva analisar a percepção dos pais de crianças de 3 a 6 anos acerca da construção de limites, bem como as estratégias utilizadas na educação das crianças.

2 | METODOLOGIA

A presente pesquisa desenvolveu-se a partir da perspectiva qualitativa e sob a forma de estudo descritivo em que o interesse do pesquisador é apreender o sentido dos fenômenos investigados, de acordo com a visão dos participantes.

Para tanto, foram entrevistados 5 mães, 3 pais e 1 padrasto, maiores de 18 anos e que tinham filhos com idades entre 3 e 6 anos, considerados pelos professores como agitados, impulsivos e sem limites. As entrevistas foram realizadas em duas escolas públicas da rede municipal de uma cidade do Estado de Minas Gerais. O número de entrevistas foi definido ao decorrer da coleta, utilizando-se o critério de saturação por amostragem (FONTANELLA, RICAS & TURATO, 2008), isto é, a partir do momento em que novos elementos deixaram de surgir nas entrevistas, faz-se mais uma entrevista e, ao se averiguar a repetição das temáticas, a coleta é concluída. De acordo com TURATO (2005),

a amostragem é intencional em pesquisas qualitativas, ou seja, buscam-se participantes com vivências prévias em relação ao tema de investigação e o número da amostragem não é alto, uma vez que não se objetiva a representatividade da população pela randomização dos sujeitos.

Foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado, composto por quatro partes: (a) *caracterização* da participante (idade, idade dos filhos, se tinha companheiro); (b) *comportamento dos pais quanto à educação dos filhos e imposição de limites* (como os pais impõem limites, qual a reação da criança); (c) *brincar* (brincadeiras preferidas da criança e se os pais brincam com os filhos); (d) *aspectos relacionados à hiperatividade, impulsividade e desatenção* (se os pais consideram os filhos hiperativos, impulsivos e/ou desatentos). No presente artigo, os aspectos relacionados à hiperatividade, impulsividade e desatenção não foram analisados, uma vez que não condiz com o foco do estudo, *porém* foram investigados na entrevista por se relacionar a um projeto de pesquisa de maior amplitude.

Com relação aos cuidados éticos, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos da universidade à qual as pesquisadoras estão vinculadas (Parecer 1990.240). Posteriormente, entrou-se em contato com uma rede de creches do sistema público municipal, que atende crianças cuja idade varia de 6 meses a 6 anos. Os pais das crianças consideradas agitadas, impulsivas e desatentas pelos professores, foram convidados a participar deste estudo. Os participantes foram informados sobre sua livre participação no estudo e sobre a possibilidade de interromper a participação a qualquer momento e tiveram a preservação de identidade garantida. Foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de cada entrevista, que foi realizada na escola das crianças, em dias e horários previamente agendados. Posteriormente à realização das entrevistas, o material foi transcrito na íntegra, e, objetivando a preservação do sigilo quanto à identidade das participantes, no momento da apresentação dos resultados, utilizaram-se as letras iniciais dos nomes dos filhos dos participantes. Vale ressaltar que todas as entrevistas foram feitas em uma única sessão, com duração média de 30 minutos. O período da coleta de dados foi de janeiro de 2017 a outubro de 2017.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A idade dos entrevistados variou de 20 a 53 anos, sendo que apenas uma mãe não residia com o companheiro. Em relação à escolaridade, houve predominância de ensino médio completo (F=6), seguido por ensino fundamental incompleto (F=2) e completo (F=1). A faixa etária dos filhos dos participantes variou de 3 a 6 anos.

3.1 “Ele não tem limite”: dificuldades na construção

Como apontado nas falas abaixo, os pais afirmaram que as crianças estão

indisciplinadas, que não possuem limite, que não respeitam regras, nem aceitam quando são corrigidas.

“O limite é uma coisa que ele [filho] não tem. Não vou mentir, é meu filho, mas não tem” (Pai da criança G).

“Ele [filho] vai ficando muito nervoso, ele não aceita mesmo [corrigir quando necessário]. Eu estou tendo dificuldade com ele com isso também, além da agitação, da falta de limite. Ele não está respeitando regras. Ele está mal educado mesmo” (Mãe da criança H.).

“Ele [filho] está muito desobediente, muito respondão. Não sei o que fazer” (Pai da criança DI.).

FRANÇA & YATEGASHI (2005) apontam que os pais sentem-se fracos e incapazes de impor limites para que os filhos não se frustrem, reforçando certos comportamentos agressivos advindos dos mesmos. AQUINO (1998) complementa que as crianças da sociedade contemporânea não possuem limites, além de não reconhecerem a autoridade, nem respeitarem regras.

FREITAS (2016) associa a indisciplina infantil aos lares desestruturados, em que os pais não se respeitam e, conseqüentemente, os filhos reproduzem o que presenciam em casa no ambiente escolar. SOUZA e OUFFELA (2013) reforçam a necessidade de dar responsabilidades e deveres aos meninos e meninas, além de impor limites.

3.2 Divergências entre os pais na forma de educar

Os pais demonstraram desautorizar um ao outro na frente das crianças, ao educá-las, como mostram os seguintes relatos:

“Eu não cedo muito não, mas ele [pai da criança] cede. Eu sou mais enérgica com ele [o filho], falo mais ‘não’, não deixo ele [o filho] fazer o que quer” (Mãe da criança G.).

“Ele [a criança] pede uma coisa e eu falo ‘não’, aí, ele vai lá e a mãe dele acaba deixando. Foi até ontem, eu até danei com você [se direciona para a esposa], falei pra você não deixar ele, aí, você foi lá e deixou, tirou minha autoridade” (Padrasto da criança DE.).

De acordo com SÁ (2016), os pais precisam estar em consonância em relação àquilo que exigem dos filhos para não confundirem os mesmos. O autor complementa a necessidade de não desautorizar um ao outro diante das crianças. Já THOMPSON e LAIBLE (1999) e ZAGURY (2003) apontam que os progenitores devem estar seguros daquilo que fazem e que ajam de maneira coerente com suas ações e promessas feitas aos pequenos.

3.3 Recursos para a construção de limites

3.3.1 Diálogo

Os pais afirmaram que usam de recursos como o diálogo ou explicações para que

os filhos possam atender e entender os limites, como se pode observar nas falas a seguir:

“Eu já lido mais com conversa, tipo assim ‘Não faz isso, não faz aquilo’. Eu não sou enérgico ao ponto de castigar não” (Pai da criança G.).

“Tento chegar nele [filho], ensinar para ele, falar ‘olha, está errado. Tem que fazer assim, assim, assim’. Ele para e tenta fazer do jeito que você está falando. Ele é de boa” (Pai da criança M.).

OLIVEIRA & CALDANA (2004) valorizam práticas educativas que envolvam o diálogo, a autonomia e a expressão infantil. GROPPA (2003) complementa que o estabelecimento de regras e a convivência com estas são essenciais para o desenvolvimento de adultos equilibrados e emocionalmente seguros, sendo extremamente necessário esclarecer o porquê da punição imposta à criança.

ANTONI e KOLLER (2000), ao realizarem um estudo acerca de indicadores que protegem contra a violência de acordo com a percepção de adolescentes maltratadas, detectaram que a união familiar, a sensação de pertencimento ao grupo, o suporte familiar, bem como o diálogo e o uso da orientação e da educação, em detrimento às práticas educativas punitivas, são fatores que permitem o fortalecimento emocional dos indivíduos pertencentes ao sistema familiar. ARAUJO E SPERB (2009) afirmam que a prática do diálogo é algo presente nas narrativas de mães, bem como a necessidade de tolerância. No entanto, as mesmas demonstram diversas dúvidas e culpas no que tange aos limites a serem impostos às crianças.

3.3.2 Castigos

De acordo com o relato dos pais, as formas de punições mais citadas foram os castigos, como sentar em um canto para pensar em suas ações ou retirar algo que as crianças gostam.

“Eu falo: ‘Você vai ficar uma semana [de castigo], mas aí depois, eu me arrependo, uma semana é muito tempo, muita coisa, é tirar tudo de uma criança durante uma semana. Aí, a gente não aguenta dentro de casa, porque ele tem que estar fazendo alguma coisa que ele goste” (Mãe da criança DE.).

“Em alguns momentos, a gente coloca ele de castigo. Dois, três minutinhos sentadinho para ele poder pensar [...]” (Mãe da criança DI.).

ARAUJO E SPERB (2009) ressaltam a importância de a criança entender o significado do castigo. REGO (1996) complementa que os pais autoritários e rígidos transmitem regras sem se importar em explicá-las à criança. Já os pais permissivos podem estimar o diálogo, no entanto, não instituem os limites que são necessários. Em contrapartida, os pais democráticos conseguem equilibrar a demanda de controle e de condução das ações infantis, por meio da comunicação e do afeto, o que viabiliza compreender a percepção dos filhos e o estabelecimento de regras e limites.

3.3.3 *Palmas ou chineladas*

Como demonstrado nas falas descritas abaixo, alguns pais utilizam as palmas e as chineladas para colocar limite nos filhos.

“[...] eu dou uma chinelada nele. Não dou conta não” (Mãe da criança G.).

“Eu evito bater, mas não vou mentir pra você não. De vez em quando tem que dar uns tapas. [...]. Mas, eu evito ao máximo. Antigamente, eu assustava ele com o cinto. Não batia não, mas eu falava “olha o cinto”. Hoje você mostra e ele não está nem aí (mãe do J.).

ARAUJO E SPERB (2009) alegam que palmas não corrige, além de não favorecer positivamente a criação de valores morais e a formação da consciência da criança. A pesquisa de PATIAS, SIQUEIRA e DIAS (2012) compreende que as estratégias coercitivas que usam a força física para educar estão associadas aos resultados negativos no desenvolvimento humano da criança e do jovem, como comportamentos agressivos e distúrbios de autoestima, inviabilizando o desenvolvimento saudável. No entanto, essas práticas são compartilhadas socialmente e naturalizadas pelas famílias, não havendo, geralmente, o conhecimento de outras maneiras de educar.

3.3.4 *Autoridade: troca de papéis*

Identificou-se nessa pesquisa que alguns pais possuem dificuldades em reforçar quem é a autoridade na relação. Nota-se a tendência de trocas de papéis, ou seja, o filho tornar-se o pai e este transformar-se em filho, como demonstrado nos relatos a seguir:

“Eu estou sentindo uma dificuldade muito grande em conversar com ele. Eu vou conversar ‘G., assim, assim, assim’ e ele já vem com um tom mais alto conversando comigo, sabe? Tem hora que grita” (Pai da criança G.).

“Ele quer me enfrentar, ele quer ser autoritário, quer ser mais do que eu” (Mãe da criança J.).

“Queremos que a gente fale e ele obedeça” (Pai da criança G.).

“[...] eu estou chamando atenção dele, estou corrigindo, ele quer falar junto comigo. Ele não espera eu falar. Ele vai falando, falando: ‘Mãe, me ouve, deixa eu falar primeiro!’. Falando alto, vai ficando nervoso” (Mãe da criança H.).

SOUZA e OUFFELA (2013) assinalaram que em diversas famílias, as crianças possuem mais autoridade sobre os pais do que estes sobre elas. Como consequência da queda de autoridade dos progenitores tem-se a prevalência de permissividade na relação pais-filhos e a dificuldade de se impor limites (PAGGI & GUARESCHI, 2004).

LA TAILLE (2001) reforça a necessidade de os progenitores se imporem perante as crianças, além de exercerem suas autoridades e determinarem regras. De acordo com PIAGET (1977), nessa idade, meninos e meninas precisam de referências externas, a fim de construírem regras e normas de conduta sociais.

3.4 Recursos tecnológicos: silenciando as crianças

Os pais demonstraram usar recursos tecnológicos para que as crianças fiquem mais calmas e silenciosas ou silenciadas:

“A gente até comprou um *tablet* pra ele brincar mais. Porque, às vezes, a gente vai em um lugar, em um restaurante, a gente não consegue conversar sossegado” (Mãe da criança G.).

“[...] chega em casa, às vezes eu estou mais... Deixo um pouco a desejar, porque eu estou mais cansada. [...]. Ele chega e vai ver um desenho [...]” (Mãe da criança H.).

BROWN e SMOLENAERS (2016); LAURICELLA, WARTELLA, RIDEOUT (2015); PADILLA-WALKER, COYNE, FRASER (2012) assinalam que os pais associam o uso da tecnologia às maiores probabilidades de aprendizagem para a criança, além de promover momentos de conexão, se usada como uma atividade compartilhada entre os membros da família. Os autores salientam que, à medida que os pais vivenciam aspectos positivos relacionados ao uso da tecnologia, eles tendem a incentivar os filhos a manusear celulares, computadores e tablets. No entanto, percebe-se uma dificuldade mais intensa no estabelecimento de limites e regras quanto ao uso desses aparelhos. Ademais, o excesso de tecnologia pode colaborar para maior isolamento, bem como deficiência de comunicação e afeto nas famílias. Outras pesquisas mostram que a tecnologia tem sido utilizada, pelos progenitores, para acalmar, distrair ou proporcionar entretenimento para os filhos (KUCIRKOVA; ZUCKERMAN, 2017; RADESK et al., 2016).

3.5 Um momento pais e filhos: brincadeiras

Os pais relataram ser rara a atitude de brincar com os filhos em casa, como mostram os seguintes discursos:

“Assim, às vezes, quando eu estou com um tempinho, eu brinco, mas é difícil” (Pai da criança G.).

“Domingo eu já falei pra ele, que a gente tem que tirar o domingo pra ele” (Mãe da criança G.).

“Às vezes, a gente brinca junto” (Mãe da criança J.).

“Toda semana, eu saio com ele pra brincar de bicicleta, na minha casa mesmo também tem, tem uma parte que dá, um espaço que dá pra andar de bicicleta, montar piscina nos finais de semana. Aí, tiro um tempinho pra ficar com ele, mas está sempre muito com a gente e as outras brincadeiras é mais a irmã e o irmão dele” (Pai de D1.).

POLETTO (2005) e POLETTO, KOLLER (2002) corroboraram os achados desse estudo, uma vez que se observa o pouco tempo disponibilizado, pelos progenitores, para brincarem com os filhos, sugerindo certa escassez de trocas afetivas entre pais e filhos. Segundo WINNICOTT (1982), as crianças sentem prazer em todas as experiências que envolvem brincadeiras físicas e emocionais. LEONTIEV (1988) complementam que o

brincar é a atividade principal da criança, sendo considerado algo essencial em todos os momentos de vida e, para os pré-escolares, fundamental para a elaboração de sentidos e a construção de seu universo. Cabe aos pais incentivar as crianças a brincarem, uma vez que por meio das brincadeiras, elas têm acesso às regras, possuem possibilidade de estabelecer combinados, aprendem a se posicionar, a arriscar e a compreender a importância de compartilhar seus brinquedos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados do presente estudo demonstraram as dificuldades dos pais em estabelecer limites para os filhos e que, muitas vezes, certos comportamentos agressivos destes podem ter sido reforçados pelas condutas dos progenitores, que na tentativa de educar as crianças, usaram estratégias como palmadas e chineladas para corrigi-las, excluindo a possibilidade de diálogo e de dar voz aos pequenos para se expressarem e compreenderem aquilo que é certo e errado dentro da sociedade e cultura que pertencem.

As formas de punições mais citadas foram os castigos, tais como: retirar algo que as crianças gostam ou sentar em um canto para pensar em suas ações. Percebeu-se que o diálogo entre pais e filhos e as explicações sobre os motivos dos castigos foram estratégias pouco citadas pelos progenitores. Ressalta-se ainda que os pais utilizam a tecnologia, em seus cotidianos, para silenciar ou entreter as crianças e que os momentos de brincadeiras em família são pouco frequentes, períodos tão importantes para a construção e o fortalecimento de laços emocionais entre progenitores e filhos.

REFERÊNCIAS

ANTONI, C. & KOLLER, S. H. A visão de família entre adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. **Estudos de Psicologia**, v. 5, n. 2, p. 347- 382, 2000.

ARAÚJO, G. B. & SPERB, T. M. Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 1, p. 185-194, 2009.

ARIANE, D. & TEIXEIRA, A. L. A importância do senso de limites para o desenvolvimento da criança. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, v. 7, 2006.

AQUINO, J. C. A Indisciplina e a Escola Atual. **Rev. Fac. Educ**, v. 24, n. 2., 1998.

BEM, L., & WAGNER, A. Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 1, p. 63-71, 2006.

BROWN, A.; SMOLENAERS, E. Parent's interpretations of screen time recommendations for children younger than 2 years. **Journal of Family Issues**, v. 39, n. 2, p. 406-429, 2016.

FONTANELLA, B. J. B., RICAS, J., & TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: Contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008. doi:10.1590/S0102-311X2008000100003.

FRANÇA, S. L. & YAEGASHI, S. F. R. A agressividade na infância: um estudo sobre suas causas e conseqüências. **Iniciação Científica CESUMAR**, v. 7, n. 1, p. 11 – 18, 2005.

FREITAS, E. **Indisciplina**, 2016. Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/indisciplina-escolar.htm>.

GROPPIA, A. **Indisciplina na escola**. 9. ed. São Paulo: Summus, 2003.

KUCIRKOVA, N.; ZUCKERMAN, B. A guiding framework for considering touchscreen in children under two. **International Journal of Child-Computer Interaction**, v. 12, p. 9-46, 2017.

LA TAILLE, Y. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1999.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cadernos de Pesquisa**, v. 114, p. 89-119, 2001.

LAURICELLA, A. R.; WARTELLA, E. A.; RIDEOUT, V. J. Young children's screen time: the complex role of parent and child factors. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 36, 11–17, 2015.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigostkii, A. R. Luria, A. N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (p. 59-84). São Paulo, 1988.

OLIVEIRA, T. T., & CALDANA, R. H. Mães psicólogas ou psicólogas mães: vicissitudes na educação dos filhos. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 585-593, 2004.

PAGGI, K., & GUARESCHI, P. **O desafio dos limites: um enfoque psicossocial na educação dos filhos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

PADILLA-WALKER, L. M.; COYNE, S. M.; FRASER, A. M. Getting a highspeed family connection: associations between family media use and family connection. **Family Relations**, v. 61, n. 2, p. 426–440, 2012.

PATIAS, N. D., SIQUEIRA, A. C., DIAS, A. C. G. Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. **Educ. Pesqui.**, v. 38, n. 4, 2012.

PEDROSO, J. I. & MARTINS, C. D. A importância dos limites no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. **Educação Especial**, v. 31, p. 105-116, 2008.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Original publicado em 1932), 1977.

POLLETO, R. C. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. **Rev. Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 1, p. 67-75, 2005.

POLETO, R., KOLLER, S. A rede de apoio social e afetivo em crianças em situação de pobreza. **Psico**, v. 33, n. 1, p. 151-175, 2002.

RADESKY, J. S. et al. Parent perspectives on their mobile technology use: the excitement and exhaustion of parenting while connected. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, v. 37, n. 9, p. 694-701, 2016.

REGO, T. C. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: Groppa, Júlio et al. **Indisciplina na escola**. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

Sá, E. **Querida Mãe**. Lua de Papel: Portugal, 2016.

SILVA, A. C. P. da, LUZIO, C. A., SANTOS, K. Y. P. dos, YASUI, S., & DIONÍSIO, G. H. A explosão do consumo de Ritalina. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 11, n. 2, p. 44-57, 2012. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/127245>.

SOUZA, M. F. de, & OUFELLA, J. M. Limite e disciplina na educação: fatores fundamentais para formação e organização das estruturas familiares, escolas e sociais: uma visão jurídica. **Extensão Em Foco (ISSN: 2317-9791)**, v.1, n. 1, p. 50-63, 2013.

THOMPSON, R. S., & LAIBLE, D. J. Noncustodial Parents. Em M. Lamb (Org.), **Parenting and child development in “nontradicional” families** (p. 103-123). New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1999.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: Definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública** v. 39, n. 3, p. 507-514, 2005. doi:10.1590/S0034-8910200500030002.

WAGNER, A. PREDEBON, J. & FALCKE, D. Transgeracionalidade e educação: como se perpetua a família? Em A. Wagner (Org.), **Como se perpetua a família?** (p. 93-106). Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

WINNICOTT, D. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro. Editora Guanabara Koogan S. A, 1982.

ZAGURY, T. **Limites sem trauma** (57 ed.). Rio de Janeiro: Record, 2003.

CAPÍTULO 15

O IMPACTO DA EQUITAÇÃO TERAPÊUTICA NA CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO

Data de aceite: 01/02/2022

Filipa Mendes

<https://orcid.org/0000-0001-7400-1856>

Maria Celeste de Sousa Lopes

<https://orcid.org/0000-0001-8176-5934>

IESFAFE

RESUMO: A Perturbação do Espectro do Autismo é uma desordem neurológica que se caracteriza pela falta de relação interpessoal, dificuldade na comunicação, movimentos repetitivos e estereotípias, bem como por dificuldades psicomotoras. No seu tratamento é necessária a intervenção de uma equipa multidisciplinar, com recurso a diferentes abordagens terapêuticas. A revisão de literatura comprova que a equitação terapêutica se revela um tratamento adequado, visando um desenvolvimento biopsicossocial. Perante o exposto, o presente estudo objetivou analisar o impacto desta terapia no desenvolvimento da criança autista através de um estudo de caso, com recurso a triangulação de dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas e grelhas de observação. As principais constatações foram favoráveis e congruentes com a literatura, patenteando que a equitação terapêutica coadjuva nos aspetos físicos, psicológicos e sociais do praticante.

PALAVRAS-CHAVE: Perturbação do Espectro do Autismo, equitação terapêutica, benefícios.

THE IMPACT OF THERAPEUTIC RIDING ON CHILDREN WITH SPECTRUM DISORDER OF AUTISM

ABSTRACT: Autism Spectrum Disorder is a neurological disorder characterized by lack of interpersonal relationships, communication difficulties, repetitive movements and stereotypies, as well as psychomotor difficulties. Its treatment requires the intervention of a multidisciplinary team, using different therapeutic approaches. The literature review proves that therapeutic riding is an adequate treatment, aiming at a biopsychosocial development. Given the above, this study aimed to analyze the impact of this therapy on the development of autistic children through a case study, using the triangulation of data obtained through semistructured interviews and observation grids. The main findings were favorable and congruent with the literature, showing that therapeutic riding helps in the physical, psychological and social aspects of the practitioner.

KEYWORDS: Autism spectrum disorder, therapeutic riding, benefits

ENQUADRAMENTO

Benefícios da equitação terapêutica na PEA

Desde os primórdios que os equinos fazem parte da vida do Homem, a grande pertinência da sua convivência ao longo da história ganhou inúmeros benefícios, a partir do momento em que foi possível constatar

melhorias no quadro clínico de pacientes que mantinham contacto com animais durante os processos terapêuticos. Nos últimos anos, tem-se assistido a uma ampliação, ainda que de forma paulatina, do número de publicações sobre a temática da equitação terapêutica e o seu tributo na criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), o que reflete a contemporaneidade da utilização de animais como terapia complementar, em determinadas circunstâncias. Partindo desta premissa, o presente estudo focaliza-se na correlação existente entre a equitação terapêutica e a promoção do desenvolvimento das capacidades mais afetadas na criança com PEA. Do ponto de vista estrutural, o artigo contempla o “Estado da Arte” com uma revisão de literatura sobre os temas essenciais para o desenvolvimento do estudo. Segue-se a elucidação do método que permitiu a concretização do mesmo, a apresentação, análise e discussão dos resultados, finalizando com as respetivas considerações finais.

A Perturbação do Espectro do Autismo

O termo autismo deriva da palavra grega “autos”, isto é, próprio/eu e ismo significa orientação ou estado. A PEA manifesta-se por um conjunto de perturbações globais do 3 desenvolvimento que afetam “a forma como uma criança vê o mundo e aprende a partir das suas próprias experiências” (Siegel, 2008, p. 21). A PEA é uma das desordens neurológicas mais comuns que afeta o desenvolvimento neuro psicomotor das crianças, envolvendo uma diversidade de desordens neurológicas comportamentais. Segundo a American Psychiatric Association (2014) as principais características desta perturbação têm enfoque nos danos ao nível da comunicação social recíproca, na interação social, assim como a evidência de padrões restritos ao nível de interesses ou atividades. Ainda segundo as especificidades dos indivíduos com PEA, Khoury et al. (2014) referem o predomínio de um prejuízo na interação social, o que envolve os comportamentos não verbais como o contacto visual, expressão facial, entre outros. Os danos na comunicação, sendo ela verbal ou não-verbal, podem propiciar atraso na linguagem ou a sua total ausência... Ao nível das relações sociais, os indivíduos com PEA mostram dificuldades e, geralmente, preferem atividades solitárias e individuais. Também apresentam dificuldades em partilhar interesses, iniciar e/ou manter interações sociais e incompreensões sobre sentimentos e afetos (Khoury et al., 2014). Relativamente aos comportamentos motores, os indivíduos com PEA podem apresentar dificuldades de imitação, no equilíbrio postural estático e dinâmico, no controlo postural diminuído e nas estratégias de compensação para manter o equilíbrio (Paquet, Olliac, Golse e Douret, 2015). Na infância, as habilidades e as dificuldades da criança com PEA necessitam de ser trabalhadas, competindo aos pais e aos docentes investirem nas suas potencialidades de acordo com as particularidades de cada indivíduo, o trabalho coletivo deve reforçar a educação uma vez que esta “é um direito globalmente reconhecido e constitui um dos factos mais gerais e constantes da vida do homem” (Lopes, 1997,

p. 19). A criança com PEA deve ser exposta a condições que estimulem o seu máximo desenvolvimento, por forma a favorecer o processo de aprendizagem em diferentes contextos (Barbosa, 2016). Entre as mais variadas terapias alternativas e complementares existentes, destaca-se a equitação terapêutica, utilizando o cavalo como instrumento para possibilitar efeitos terapêuticos (Kolling e Pezzi, 2020).

A Equitação Terapêutica na Criança com Perturbação do Espectro do Autismo

Foi apenas no período Pós-Moderno, mais especificamente no século XX, que se presenciou uma célere propagação do investimento empírico, em volta da equitação na sua vertente supostamente curativa. Em consequência do progressivo interesse por parte de diferentes profissionais (médicos, fisioterapeutas, psicólogos, educadores, terapeutas da fala e ocupacionais...) em diversos países, passou a conhecer-se cientificamente esta intervenção, cada vez mais ampla e credível, que gradualmente foi ampliando o seu raio de ação, deixando de estar centralizada somente no domínio da reabilitação de handicaps físicos, passando a incluir o domínio da psicologia e mais concretamente da psicopatologia (Fitzpatrick e Tebay, 1998 cit. in Leitão, 2008). Atualmente, recorre-se cada vez mais às terapias assistidas com animais, que de acordo com Díaz, Olarte e Camacho (2015) se definem como uma intervenção que tem uma finalidade, sendo promovida por profissionais especializados em saúde humana e cujo tratamento é orientado para promover uma melhoria a nível físico, social, emocional e cognitivo. A equitação terapêutica pode atuar em diversos aspetos consoante as necessidades e características específicas de cada indivíduo, tendo como recurso o movimento corporal para melhorar a saúde, permitindo uma reabilitação integral (González e Juste, 2015). Ao longo dos anos, a Federation of Riding for the Disabled International, atualmente Federation of Horses in Education and Therapy International foi emergindo e concebendo a sua posição acerca da equitação terapêutica, referindo-se a uma terapia constituída por três valências: a hipoterapia, a equitação psicoeducacional e de volteio e a equitação desportiva adaptada (Scott, 2005). A primeira valência, denominada de hipoterapia utiliza essencialmente o passo do cavalo como instrumento cinesioterapêutico (Leitão, 2004). A segunda valência, a equitação psicoeducacional e de volteio é direcionada para indivíduos cuja saúde mental, bem-estar emocional e a capacidade de aprender foram de alguma forma afetados (Scott, 2005) e poderá utilizar os três andamentos do cavalo, o passo, trote e galope ou o cavalo em 2603 Benefícios da equitação terapêutica na PEA estação, mediante os objetivos terapêuticos (Leitão, 2004). Por último, a terceira valência, a equitação desportiva adaptada requer uma maior autonomia por parte do cavaleiro do que nas duas anteriores, trabalha-se para desenvolver competências equestres, em populações com dificuldades especiais, no passo, trote e galope (Leitão, 2004). Para Fernández e Gómez (2015) a equitação terapêutica deve ser entendida como uma terapia alternativa com o objetivo de poder complementar os tratamentos usados tradicionalmente.

Segundo os autores referidos, entre os vários tratamentos experimentados em crianças com PEA de tenra idade, a equitação terapêutica tem revelado inúmeros benefícios, os pacientes sentem-se conectados com o cavalo e montá-lo proporciona uma sensação de segurança que beneficia a sua autoestima. A equitação terapêutica tem como desígnio ampliar a socialização e, simultaneamente, melhorar a postura e o equilíbrio, permitindo reduzir a ansiedade, como referem Andrade e Motti (2005) cit. in Kolling e Pezzi (2020). Esta terapia pode tornar os pacientes menos agressivos, mais sociáveis, ajudando-os a construir amizades e treinar padrões de comportamento tais como: aceitar as próprias limitações e as do outro, diminuir e aceitar regras, apoiar e ser apoiado, encaixar as exigências do próprio indivíduo com as necessidades do grupo (Limas, 2010 cit. in Strochein e Rodrigues, 2016). Neste momento, revela-se um espaço onde podem ocorrer contínuas aprendizagens (Conceição, Mendonça e Silva, 2018). Ainda de acordo com as autoras supracitadas, as relações estabelecidas entre a PEA e a equitação terapêutica têm sido motivo de pesquisas em distintas áreas do conhecimento, pela invulgaridade da estratégia de intervenção, oferecendo “situações de aprendizagens significativas que provocam modificações procedimentais e atitudinais, a começar pela aproximação com o cavalo e o universo equoterápico” (p. 3. Face ao referido, e considerando o potencial da equitação terapêutica, definiu-se como objetivos deste trabalho de investigação a análise e compreensão dos benefícios desta terapia no desenvolvimento das competências na área comportamental, comunicacional/interação social, da autonomia e da psicomotricidade na criança com PEA. Em simultâneo, pretende-se apurar até que ponto a interação da criança com o cavalo contribui para esse mesmo desenvolvimento.

MÉTODO

Aportado nos objetivos delineados para esta investigação, o método adotado é de cariz qualitativo, através da análise de um estudo de caso.

Participantes

A amostra foi constituída por uma criança, de sexo masculino, com diagnóstico de PEA em grau moderado, detetado por volta dos três anos de idade e que pratica sessões de equitação terapêutica, na valência de equitação psicoeducacional e de volteio, num Centro Hípico no distrito de Braga. A criança tem 12 anos e frequenta o sétimo ano de escolaridade. Hodiernamente, está abrangida pelas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão consignadas no atual Regime Jurídico que regulamenta a Educação Especial em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estas medidas estão concretamente descritas no Relatório Técnico-Pedagógico e no Programa Educativo Individual do aluno. Com a prospeção de um desenvolvimento global e harmonioso, usufrui de Terapia da Fala,

Terapia Ocupacional, Psicologia e Equitação Terapêutica. A esta amostra foram agregados os pais e a terapeuta de equitação para a aplicação dos respectivos instrumentos.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Neste estudo recorreu-se à aplicação de uma entrevista semiestruturada à terapeuta de equitação e aos pais da criança com PEA com o propósito de conhecer o historial da criança numa fase anterior e posterior ao início da equitação terapêutica e os seus pareceres concernentes aos proveitos decorrentes da mesma. Para tal, procedeu-se à construção de um guião semiestruturado, atendendo aos objetivos definidos, procurando que o mesmo fosse abrangente, de modo a sortir um conjunto integrado de informações significativas. Concomitantemente, com a finalidade de possibilitar a triangulação dos dados foram observados distintos parâmetros comportamentais em 10 sessões de equitação terapêutica, os quais foram assinalados em grelhas de observação executadas para o efeito para subsecutiva análise e interpretação. A grelha de observação foi elaborada tendo por base as características da Perturbação do Espectro do Autismo mencionadas no DSM-5 e a partir de uma revisão de literatura. A grelha de observação de dupla entrada agrupa 18 itens, classificados numa escala com cinco posições às quais se associou uma cotação. Para a efetivação do processo de recolha de dados foi efetuado um primeiro contacto com a dirigente do Centro Hípico e, posteriormente, com os potenciais participantes, explicitando os objetivos gerais do estudo. Confirmada a participação, procedeu-se ao agendamento das datas para a concretização da aplicação dos instrumentos em conformidade com a disponibilidade dos participantes, garantindo os procedimentos éticos e deontológicos convencionais. As entrevistas foram gravadas em áudio com a devida autorização dos intervenientes, conduta que viabilizou a sua transcrição integral e fomentou uma superior exatidão na análise dos dados.

RESULTADOS

Numa primeira fase, serão descritos os resultados consequentes das grelhas de observação relativamente a cada parâmetro examinado, numa análise sumária das dez observações. Os diversos parâmetros de observação foram organizados em categorias o que da equitação terapêutica na PEA possibilitou agrupar e sistematizar a informação. As categorias foram construídas de forma dedutiva, visando alcançar o objetivo proposto, emergindo quatro categorias, as quais são concernentes ao comportamento, comunicação/ interação social, autonomia e psicomotricidade. Nas grelhas de observação de dupla entrada, a cada parâmetro foi atribuída a cotação “um” (nunca presente), “dois” (raramente presente), “três” (algumas vezes presente), “quatro” (quase sempre presente) e “cinco” (sempre presente), nas diferentes sessões. No que pertence à categoria do comportamento foi possível observar que a criança demonstrou um comportamento adequado em todas as

sessões, aceitando e respeitando quase sempre as regras e normas de conduta, assim como as solicitações da terapeuta. Os rituais e as condutas repetitivas permaneceram algumas vezes em todas as sessões, alcançando sempre o valor intermédio. A criança nunca demonstrou comportamentos agressivos nem apatia. Nas observações referentes à categoria comunicação/interação social, a criança nem sempre estabeleceu contacto visual com a terapeuta. No que diz respeito à iniciativa para comunicar com os outros, este parâmetro raramente esteve presente nas diversas sessões, esta interação não foi espontânea. Não obstante, a criança interagiu com relativa facilidade quando a comunicação era iniciada pelo outro. Assim, na interação com a terapeuta, em simultâneo com o trabalho de equipa, a criança alcançou um ligeiro progresso nas últimas sessões. A interação com o cavalo, promovida pelo toque no mesmo foi avaliada sempre com o valor máximo, a criança ficava fascinada com a suavidade do animal. É uma criança bastante dócil, tendo demonstrado sempre capacidade para expressar emoções e afeto. No que concerne à categoria da autonomia, o parâmetro alusivo à iniciativa pessoal foi atingindo um crescendo nas últimas sessões, uma vez que algumas das atividades propostas eram do conhecimento da criança e, por vezes, nem necessitava da elucidação da terapeuta para as realizar. Os níveis de atenção/concentração oscilaram, algumas vezes, em diferentes sessões, resultando em avanços e recuos nesta área. Ao nível da autoconfiança, verificou-se um ligeiro retrocesso nas últimas sessões, certamente explicado devido a uma queda do cavalo numa das sessões anteriores. A motivação, o interesse e o entusiasmo estiveram sempre presentes na totalidade das sessões. Revelou-se notório o contentamento da criança em cima do cavalo. Por último, na categoria relativa à psicomotricidade, apurou-se melhorias nos parâmetros relativos ao controlo postural/equilíbrio em cima do cavalo e aos movimentos coordenados/destreza muscular. Nas últimas sessões, a criança realizou todos os exercícios o mais corretamente possível, tendo evidenciado um ainda maior controlo postural e destreza muscular. Torna-se pertinente realçar que o enfoque das atividades das últimas sessões se cingiu ao domínio desta área. De modo concludente, pode referir-se que se confirmaram evoluções nos parâmetros concernentes ao nível da interação com a terapeuta, autonomia, controlo postural/equilíbrio e movimentos coordenados/destreza. Da análise de conteúdo das entrevistas sobreveio a divisão em categorias que aludem aos temas abordados na entrevista e em subcategorias que se entrosam com os temas tratados nas diversas questões. Assim, a análise dos resultados do presente estudo aporta na primeira categoria o “Perfil da Criança” e na segunda categoria os “Benefícios da Equitação Terapêutica”. Partindo dos critérios que conduziram às categorias ilucidadas, procedeu-se à sua codificação, em unidades de registo, nas quais estão consignados trechos das entrevistas de cada um dos respondentes. No respeitante à categoria “Perfil da Criança” e através da análise ao seu conteúdo é possível constatar que os pais tiveram efetivamente conhecimento do que é a PEA aquando do diagnóstico do seu filho, por volta dos três anos de idade, momento de “choque” para os pais. No seguimento ao diagnóstico, a mãe

mencionou que foram várias as dificuldades sentidas ao lidar com a problemática, tendo destacado a falta de orientação para as distintas terapias necessárias ao desenvolvimento global da criança. No discurso dos pais ficou patente que a criança carece de imensos cuidados e necessita muito de ter rotinas. Por seu turno, a terapeuta mencionou que vai tentando perceber que cuidados a criança requer no sentido de a poder auxiliar, recorrendo a diferentes atividades. Não obstante o vocabulário reduzido, os entrevistados relataram que, atualmente, a criança se consegue expressar o suficiente para que se entenda o que pretende. A terapeuta expôs que inicialmente a criança praticamente não comunicava e apresentava bastantes estereotípias. Ficou claro na declaração dos respondentes que a criança se relaciona melhor com os adultos do que propriamente com os pares, sendo que o contacto visual nem sempre está presente. Os pais referiram que a criança aprecia um leque diversificado de atividades, no entanto, salientaram que a criança as prefere realizar sozinha, sempre que possível. Nas sessões de equitação terapêutica, concretiza sobretudo atividades de acordo com as suas dificuldades.

DISCUSSÃO

O método delineado para o estudo objetivou recolher dados e informações sobre a mesma realidade de acordo com perspetivas dissemelhantes (perceção dos pais, perceção da terapeuta de equitação e observação da criança), exigindo a triangulação de resultados para uma correta interpretação. No referente às observações, o facto de o participante não ter iniciado as sessões de equitação terapêutica no começo deste estudo poderá ser uma conjectura para a avaliação de alguns parâmetros com a nota máxima. Com efeito, tornou-se evidente que algumas competências já haviam sido adquiridas em sessões anteriores, da equitação terapêutica na PEA exequível constatar através do relato dos pais e da terapeuta. Numa fase inicial, a terapeuta ressaltou a preocupação basilar em perceber quais as competências que a criança possui adequadas à sua idade. Da mesma forma, Leitão (2004) no seu estudo exploratório sobre equitação psicoeducacional e autismo afirmou que as atividades realizadas por cada praticante possuem objetivos diferenciados, acometendo as áreas com maiores dificuldades. As especificidades da criança evidenciadas pelos pais e pela terapeuta ao nível do comprometimento da comunicação, presença de comportamentos estereotipados e desajustados para a idade e a preferência por brincadeiras solitárias corroboram as descritas no DSM-5, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, no qual consta que as principais características desta perturbação têm enfoque nos danos ao nível da reciprocidade sócio emocional, danos nos comportamentos comunicativos não verbais usados na interação social e déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (APA, 2014). Afigura-se ainda pertinente reportar a constatação de Siegel (2008) no seu livro *O Mundo da criança com autismo – compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*, no qual refere que

“as crianças com autismo são peritas a isolarem-se, mesmo numa sala cheia de gente” (p. 42). Outra característica marcante da criança mencionada pelos respondentes é o contacto visual esporádico, o que corrobora a afirmação de Filipe (2012) quando referenciou que “nestas pessoas o contacto ocular é habitualmente fugaz ou mesmo inexistente (p. 71). Tal facto foi comprovado na observação das sessões. Aportando à categoria correspondente aos “Benefícios da Equitação Terapêutica”, a apreciação extremamente benéfica dos pais e da terapeuta em relação às áreas da comunicação, interação e psicomotricidade, enfatizam resultados anteriormente encontrados na revisão de literatura. Sendo evidente a constatação de que, inicialmente, a comunicação da criança estava bastante comprometida, como elencou a terapeuta, a criança “só gritava” nas primeiras sessões. Neste sentido, foi possível comprovar que houve uma evolução significativa neste comportamento e revela-se pertinente destacar que nas observações efetuadas, apesar das estereotipias verbais se confirmarem, ocorriam de forma esporádica, não inquietando o andamento das sessões, o que atesta as declarações supracitadas. Os resultados encontrados por Page (2014) no seu estudo sobre os benefícios da equitação terapêutica em crianças autistas mostraram também uma diminuição dos comportamentos restritivos e repetitivos. A interação com a terapeuta também foi um aspeto notório no decorrer das sessões, assim como o equilíbrio em cima do cavalo, revelando uma correção postural e consciência da posição do seu corpo no espaço. Tal visão é coincidente com o observável a partir do estudo de caso efetuado por González (2015) com cinco crianças com PEA, no qual concluiu que o contato com o cavalo proporciona múltiplas sensações que influenciam positivamente as crianças nas áreas de comunicação social e desenvolvimento motor. Estes resultados são também sustentados pelas conclusões do estudo relacionado com reflexões científicas no campo da equitação terapêutica realizado por Oliveira e Sanfelice (2018), no qual as constatações mais evidenciadas na área da saúde envolveram benefícios físicos ao nível do equilíbrio, amplitude de movimento, mobilidade funcional e coordenação motora. Ainda segundo os autores supra referidos, nos estudos da área da educação, destacaram-se os apontamentos sobre ganhos ao nível do relacionamento social (comunicação, atenção e regras sociais), cognitivos e afetivos. Neste sentido, a opinião da mãe revela-se análoga ao que se verificou nas sessões, a criança executou alguns dos exercícios de forma autónoma. Interessa ainda reportar o estudo de Bass, Duchovny e Llabre (2009), realizado com 19 crianças com PEA, no qual concluíram que as crianças autistas expostas à equitação terapêutica apresentaram maior sensibilidade sensorial e menor desatenção e distração.

A visão otimista dos auscultados em relação às vantagens da equitação terapêutica no desenvolvimento da criança a longo prazo correlaciona-se com o estudo efetuado por Lac (2015), no qual observou que a equitação terapêutica despertou nos pais um sentimento de esperança e aumentou as expectativas positivas relativamente ao desenvolvimento da criança com PEA. A constatação dos entrevistados relativamente à importância de um conjunto de terapias associadas comprova a tese de Leitão (2008),

quando referenciou que os terapeutas de equitação atuam numa conexão estreita com pedagogos, docentes de Educação Especial, psicólogos, psicoterapeutas, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais e outros técnicos com o desígnio de definir e redefinir estratégias e programas adequados. É imprescindível um conhecimento abrangente das possibilidades destas crianças e das suas características de desenvolvimento, pois só assim se pode recorrer à utilização de distintos princípios pedagógicos e terapêuticos com a eficácia necessária. Com efeito, a prática de equitação terapêutica surge como forma de potenciar esses mesmos comportamentos.

REFERÊNCIAS

Aguiar, M., & Pondé, M. (2020). Autism: impact of the diagnosis in the parents. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 69(3), 149-155. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000276>.

Ajzenman, H. F., Standeven, J. W., & Shurtleff, T. L. (2013). Effect of Hippotherapy on Motor Control, Adaptive Behaviors, and Participation in Children with Autism Spectrum Disorder: A Pilot Study. *Therapy Journal of American Occupational*, 67, 653–663. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2013.008383>.

Andrade, G. P. S., & Cunha, M. M. (2014). A importância da equoterapia como instrumento de 2609 Benefícios da equitação terapêutica na PEA apoio no processo de ensino e aprendizagem de crianças atendidas nesta modalidade terapêutica. *Revista Eventos Pedagógicos*, 5(2), 132-142. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1491> Associação

Americana de Psiquiatria (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5* (5ª. ed.). Porto Alegre: Artmed.

Barbosa, G. O. (2016). *Aprendizagem de posturas em equoterapia por crianças com transtorno do espectro autista (TEA)*. (Dissertação de Doutorado). Universidade

Bass, M. M., Duchowny, C. A., & Llabre, M. M. (2009). The Effect of Therapeutic Horseback Riding on Social Functioning in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1261-1267. Disponível em: [10.1007/s10803-009-0734-3](https://doi.org/10.1007/s10803-009-0734-3).

Bósquez, M., Vasco, S., & Bosquez, L. (2018). La equinoterapia en niños com transtornos del espectro autista. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(3), 650-665. Disponível em: [https://doi.org/10.26820/recimundo/2.\(3\)](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(3)).

Crown, N. J. (2009). Parenting a Child with Disabilities: Personal Reflections. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 8(1), 70-82. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15289160802683492>.

Díaz, M., Olarte, M. A. & Camacho, J. M. (2015). Antrozoológia: definiciones, áreas de desarrollo y aplicaciones prácticas para profesionales de la salud. *European Scientific Journal*, 2, 185-210. Disponível em: <http://www.eujournal.org/index.php/esj/article/view/5592>

Fernández R. D. & Gómez B. S. (2015). Influencia de la equinoterapia en el tratamiento a niños autistas de 5 a 7 años. *Revista Médica Electrónica de Ciego de Ávila* 21(3), 1-9. Disponível em: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=61374>.

Filipe, C. (2012). *Autismo: conceitos, mitos e preconceitos*. Lisboa: Verbo Editora. González, S. (2015). *Los beneficios de la Hipoterapia y la Equitación Terapéutica com personas autistas: Un estudio de caso*. (Tesis Doctoral). Universidade de Vigo, Pontevedra, Spain.

González, S. B. & Juste, M. R. P. (2015). Impacto de un programa de equitación terapéutica en la mejora de la psicomotricidad de niños autistas. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Extr. (11), 11-81. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.513>.

Khoury, L., Teixeira, M., Carreiro, L., Schwaartzman, J., Ribeiro, A., & Cantieri, C. (2014). 2610 Mendes, Sousa Lopes Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores. São Paulo: Edições Científicas Memnon.

Kolling, A. & Pezzi, F. A. S. (2020). A equoterapia no tratamento de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). *Revista Psicologia & Saberes*, 9(14), 88-102. Disponível em: <https://doi.org/10.3333/rps.v9i14.1122>

Lac, V. (2015). Impact of Therapeutic Riding for Families with ASD children: A Case Study. *Scientific and Educational Journal of Therapeutic Riding*, 20, 32-43.

Leitão, L. G. (2004). Relações terapêuticas: Um estudo exploratório sobre Equitação PsicoEducativa e Autismo. *Revista Análise Psicológica*, 22(2), 335-354. Disponível em: <https://doi.org/10.14417/ap.192>
Leitão, L. G. (2008). Sobre a equitação terapêutica: Uma abordagem crítica. *Revista Análise Psicológica*, 26(1), 81-100. Disponível em: <https://doi.org/10.14417/ap.478>

Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM.

Oliveira, M., C., & Sanfelice, G., R. (2018). Reflexões científicas no contexto da equoterapia: uma análise em pesquisas realizadas de 2006 a 2016. *Revista Conhecimento e Diversidade*, 10(22), 138-154. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v10i22.3998>.

Paquet, A., Olliac, B., Golse, B., & Douret, L. (2015). Current knowledge on motor disorders in children with autism spectrum disorder (ASD). *Child Neuropsychology*, 22, 763–794. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09297049.2015.1085501>

Scott, N. (2005). *Special Needs, Special Horses: A Guide to the Benefits of Therapeutic Riding*. Denton: University of North Texas Press. Siegel, B. (2008). *O Mundo da criança com autismo – compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.

Silva, A., Lima, F., Salles, R. (2018). Vínculo afetivo de crianças autistas na equoterapia: uma contribuição de Winnicott. *Boletim-Academia Paulista de Psicologia*, 38(95), 238-250. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v38n95/v38n95a11.pdf>

Silva, L. O., Monteiro, J., Leite, S. (2020). Equoterapia e educação física: estudo de caso com praticante autista. *Revista Eletrônica de Graduação e Pós-Graduação em Educação*, 16(3), 1-24. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rir.v16i3.63017>

CAPÍTULO 16

LA EQUINOTERAPIA COMO ALTERNATIVA TERAPÉUTICA PARA LA ATENCIÓN DE NIÑOS CON PARÁLISIS CEREBRAL

Data de aceite: 01/02/2022

Ana Laura España Montoya

Docente Investigadora de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Karla Daniela Rodríguez Díaz

Universidad Autónoma de Zacatecas

Alma Delia Guzmán Díaz

Docente Investigadora de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3769-9700>

Cristina Salcido Rodríguez

Docente Investigadora de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Elizabeth López Saucedo

Docente Investigadora de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México

RESUMEN: La presente investigación muestra la metodología y resultados de la aplicación de un programa de equinoterapia en un paciente con parálisis cerebral. De ahí la importancia de resaltar en este trabajo la equinoterapia como alternativa terapéutica con estos pacientes, comprobando que los animales ejercen un efecto terapéutico en personas de todas las edades y en un sinnúmero de patologías físicas y psíquicas, en este caso se enfoca en los beneficios que acarrea los equinos, resaltando algunos aspectos

como la marcha similar a la del ser humano, la temperatura corporal y la confianza que genera la monta en estos animales.

PALABRAS-CLAVE: Equinoterapia, parálisis cerebral, psicoterapia, paciente.

A EQUOTERAPIA COMO ALTERNATIVA TERAPÉUTICA PARA O CUIDADO DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL

RESUMO: Esta pesquisa mostra a metodologia e os resultados da aplicação de um programa de equoterapia em um paciente com paralisia cerebral. Daí a importância de destacar neste trabalho a equoterapia como alternativa terapêutica com estes pacientes, verificando que os animais exercem um efeito terapêutico em pessoas de todas as idades e em inúmeras patologias físicas e mentais, neste caso foca-se nos benefícios que os cavalos trazem, destacando alguns aspectos como o andar semelhante ao do ser humano, a temperatura corporal e a confiança que a equitação gera nesses animais.

PALAVRAS-CHAVE: Equoterapia, paralisia cerebral, psicoterapia, paciente.

INTRODUCCIÓN

A partir del siglo XIX se formalizan las diversas alternativas terapéuticas para distintas discapacidades, como son; la fisioterapia, delfinoterapia, caninoterapia, hidroterapia, y algunas han logrado su cometido, otras por lo general no funcionan como deberían o los procesos son muy largos, de ahí la importancia

de resaltar la psicoterapia asistida con caballos como una terapia alternativa viable y eficaz a corto plazo.

En el aspecto psicológico la utilización del caballo favorece en gran medida a la estimulación del sistema nervioso central, específicamente el encargado de regular las emociones que motivan la conducta, contribuye a la liberación de endorfina, es decir la hormona de la felicidad. En el aspecto físico mejora la motricidad fina, ayuda a tener mayor dominio corporal; postura y equilibrio.

DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

El diseño de la metodología de la presente investigación es cualitativo, específicamente es un estudio de caso, el cual “consiste en administrar un estímulo o tratamiento a un grupo y después de aplicar la medición de una o más variables para observar cuál es el nivel del grupo en éstas, este diseño no cumple con los requisitos de un experimento “puro” no hay manipulación de la variable independiente (niveles) o grupos de contraste (ni siquiera el mínimo de presencias- ausencia). Tampoco hay una referencia previa de cuál era el nivel que tenía el grupo, no es posible establecer causalidad con certeza ni se controlan las fuentes de invalidación interna” (Sampieri, 2010).

Cabe destacar que se trabajó con un paciente con parálisis cerebral y se le aplicó un programa de estimulación equina, lo que permitió describir y analizar los aspectos observados. El paciente con el que se trabajó es un masculino de 12 años de edad, que para fines de la investigación se le llamará Edwin, contando con la autorización por parte de los padres y protegiendo sus datos personales. El niño es originario del municipio de Trancoso, Zacatecas. Quien a los 9 meses de gestación fue diagnosticado con parálisis cerebral cuadriparesi espástica.

Como parte del proceso de investigación se elaboró un programa de intervención a través de la utilización de la equinoterapia para así realizar aplicaciones de fisioterapia y psicoterapia para niños con parálisis cerebral de tipo espástico. El programa aplicado consistió en 10 sesiones de 40 min, llevándose a cabo dos sesiones por semana y cada sesión tiene un inicio el cual consiste en la relajación, el segundo momento se aplica la técnica de estimulación acorde al programa previamente diseñado (Ver cuadro 1).

DESARROLLO

Según Pilar Ibáñez (2002) la discapacidad es una situación heterogenia que envuelve la interacción de una persona a sus dimensiones física o psíquica y los componentes de la sociedad de la que se desarrolla y vive. Incluyendo así un sin número de dificultades, desde problemas en la función o estructura del cuerpo, por ejemplo; parálisis, sordera, ceguera o sordocegera, pasando por limites en la actividad o la realización de acciones y tareas, por ejemplo; dificultades suscitadas con problemas de la audición y la visión, hasta

la restricción de un individuo con alguna limitación en la participación en situaciones de su vida cotidiana.

La parálisis cerebral es un trastorno neuromotor identificado por primera vez por el doctor Little (1862) cuando identifico esta enfermedad lo asocio a problemas de parto por una afectación motora producida en el periodo prenatal. El cirujano Little en el siglo pasado describió la parálisis cerebral como “la enfermedad que da nombre a la displasia espástica y que puede considerarse el antecedente histórico inmediato, un desorden motor aparecido antes de los tres años de edad, debido a una lesión neurológica no progresiva que interfiere en el desarrollo del cerebro”.

La etiología de la parálisis cerebral se puede deducir que múltiples causas pueden ser determinantes para el caso clínico; trastornos metabólicos, congénitos infecciosos, físicos, anteriores, posteriores o concomitantes al parto, que produzcan una lesión del desarrollo motor del niño en los estadios iniciales de su vida (Neger, (1995). Tanto el tipo de afectación como la intensidad de los síntomas determinaran cuanta autonomía presenta una persona con parálisis cerebral, por eso el médico encargado del diagnóstico debe identificar de las cuatro clasificaciones esta de las que a continuación se describen;

Profunda; capacidad motriz muy reducida. No comunicación alternativa. Necesidad asistencial personal, materiales adaptados y equipo especial para todas las actividades diarias. Asociadas déficit cognitivo, de lenguaje. Visual y otros. El paciente en ocasiones el paciente esta postrado en unas camas, ni siquiera puede estar n silla de ruedas.

Grave; autonomía casi nula, independencia restringida en las actividades diarias. Déficit en la comunicación, depende de material adaptado. Ayudas para la movilidad y asistencia personal. El paciente esta postrado en una silla de ruedas tiene las cuatro extremidades paralizadas.

Moderada; puede tener autonomía o a lo mucho necesitar ayuda de un asistente. Tendrá una limitación funcional en la marcha, sedestación, cambios de postura, manipulación y lenguaje, en muchos casos solo tienen inmovilidad en una de las cuatro extremidades.

Leve; autonomía total. Tienen limitaciones funcionales en las actividades: correr, saltar, escribir, etc. Pero con ayuda de la rehabilitación constante puede ser aún más fácil intentar este tipo de actividades (Rebolledo D., 1994).

Existen distintas clasificaciones de la parálisis cerebral, pero en esta ocasión nos enfocaremos en la más común que es parálisis cerebral espástica, el termino espasticidad se refiere a la función de los músculos individuales en el cuerpo del niño, un rasgo de la parálisis estática es la parálisis de los movimientos voluntarios y el aumento del tono muscular. Es decir, hay rigidez o relajamiento repentino e involuntario de una extremidad o espasmos en el tronco (pecho, espalda abdomen), tienden a tener los músculos tensos o rígidos durante el reposo, por lo que es difícil relajarse y estirarse, resulta muy difícil ponerse de pie o caminar, tienen tención muscular lo que se les dificulta es el control del movimiento.

El grado de afectación es muy diverso, desde un grave e invalidante tetra parecía a los que se asocia ataques epilépticos, Un retraso mental severo y la consiguiente falta de autonomía y expresión, hasta lo que se ha denominado “lesión cerebral mínima” leve déficit de atención y un trastorno motor apenas perceptible que no supone limitación ni retraso en el desarrollo psicomotor ni en la maduración cerebral del niño. Una persona con parálisis cerebral puede tener alguno o la mayoría de los siguientes síntomas, ligera o más gravemente:

- Discapacidad intelectual, en el 50% de los niños con PC (39% de ellos, con nivel de discordancia verbo – especial.
- Crisis epilépticas, en un 25 – 30% de los niños con PC asociados sobre todo a hemiparesias (44%) o trespresia severa. Se dan crisis generalizadas o parciales.

TERAPIAS ALTERNATIVAS

La terapia es su definición teórica se puede establecer que la noción de terapia está asociada a la rama de la medicina enfocada a enseñar a tratar diversas enfermedades y a afrontar el tratamiento en sí mismo.

Un tratamiento en la teoría, es un proceso que se lleva acabo para alcanzar la esencia de algo. A nivel medico está basado en los medios que posibilitan la curación o el alivio de las enfermedades o los síntomas que una dolencia provoca. Existen múltiples tipos de terapias. Por otra parte, es importante conocer qué terapias necesita una persona con parálisis cerebral, ya que algunas se centran directamente a las habilidades motoras, tanto gruesas como finas, mientras que otras se basan en actividades cotidianas. También hay terapias dirigidas a la recreación, vocación, control de los movimientos, equilibrio, movilidad, resistencia, entre otras.

Existen distintas terapias alternativas, como son:

Terapia ocupacional

Psicoterapia

Fisioterapia

Hidroterapia

Terapia asistida con animales

La terapia con animales en los últimos años se ha promovido fuertemente la implementación del contacto con animales para ayudar a resolver ciertas enfermedades o problemas de salud. Estos seres son sumamente cooperativos y hacen posible gracias a su paciencia y su buena predisposición, que muchas personas pueden volver a realizar tareas que se creían impensables a través de la medicina tradicional, como caminar, mover determinadas zonas del cuerpo.

Se han definido 2 tipos de terapia: en la más básica se trata simplemente de disfrutar

de la compañía de un animal doméstico, que además puede aportar provechos, tanto físicos como psíquicos; en la otra constituyen auténticos esquemas de rehabilitación con la ayuda de animales, no necesariamente domésticos, coordinados por un médico y un equipo multidisciplinario, así como habitualmente reforzados con indicaciones terapéuticas especiales para personas con problemas psicomotores.

EQUINOTERAPIA

Se sabe que el caballo tiene el más puro instinto de fuerza y nobleza en su contacto con los seres humanos, y esto, añadido a su gran tamaño, ayuda a mejorar las relaciones interpersonales y la autoimagen. Se ha definido como una forma especializada de terapia física que utiliza equinos para tratar a personas con trastornos del movimiento, asociados a varias afecciones neurológicas y neuromusculares, tales como parálisis cerebral, accidentes vasculares, esclerosis múltiple y traumatismos cerebrales, con vista a normalizar el tono muscular, reforzar la musculatura postural e incrementar la habilidad para llevar a cabo actividades funcionales cotidianas debido a la incondicional entrega del caballo, la experiencia se convierte en un gran factor motivacional para el paciente.

La acción de montar a caballo produce magníficos resultados en la rehabilitación de músculos, recuperación o mejoramiento del equilibrio y elevación de la autoestima en víctimas de accidentes graves (mutilaciones), parálisis cerebral y otras discapacidades. La armonía del paso del caballo, así como la utilización de la mayoría de los músculos del cuerpo humano al cabalgar, resulta un gran ejercicio para fortalecer aquellas áreas que requieran mayor atención. La equinoterapia como tal, además de generar un gran impacto a nivel psicológico, ofrece a la persona una serie de beneficios a nivel motriz, articular y muscular que se fundamentan en las características naturales propias del equino. La psicología y pedagogía adquiere más importancia en la monta terapéutica, ya que la monta a caballo además de cumplir su papel de fisioterapia trata disfunciones psicomotoras, sensomotoras y socio motoras funcionando, así como una psicoterapia. Para que se cumpla el objetivo de mejorar la calidad de vida del paciente existen tres principios básicos de la equinoterapia a continuación se mencionaran.

Los tres principios básicos de la equinoterapia

Para entender un poco más la equinoterapia es preciso hablar de qué tiene el caballo que no tenga otro animal.

El caballo nos ofrece tres características que son la base de la Equinoterapia:

a) La transmisión del calor corporal del caballo al jinete.

El calor corporal del caballo es de 38° y una vez ejercitado puede alcanzar 38.8°. Ya que el cuerpo del caballo genera más calor que el del ser humano, podemos beneficiarnos

de él como si fuera un instrumento calorífico que nos ayuda a relajar y distender la musculatura espástica (excesivamente rígida) del paciente.

b) La transmisión de impulsos rítmicos.

El caballo transmite a través de su dorso de 90-110 impulsos rítmicos al cuerpo del jinete que estimulan reacciones de equilibrio y producen una agradable sensación por su efecto mecedora, lo que contribuye a su vez al bienestar psíquico y emocional del paciente.

c) La transmisión de un patrón de locomoción.

La biomecánica del paso del caballo es muy similar a la del ser humano, cuando eleva los miembros posteriores por debajo del centro de gravedad, la grupa y el lado del dorso en el que el posterior está elevado descienden ostensiblemente, es decir esto sucede de forma alterna al paso en 4 tiempos y al trote en 2 dicho movimiento se transmite a la pelvis del jinete y es como “si estuviera sentado”.

Estos tres principios que se dan simultáneamente mientras la persona monta son la diferencia entre la terapia asistida con caballos y la terapia asistida por otros animales, que aportan también múltiples beneficios pero que no ofrecen la posibilidad de montarse en ellos. Sabiendo así que el caballo es el único animal que da ilusión al cerebro humano en caminar con sus propias piernas, enviando señales alternas al sistema nervioso central (Castillo).

Características del caballo de equinoterapia

El caballo en la equinoterapia es la herramienta principal, por ello, la selección del mismo es algo muy importante de considerar. La elección del caballo para la terapia no es cosa fácil, pues se debe tener en cuenta y evaluar tanto sus características físicas como su carácter y comportamiento para la exitosa realización de ésta.

Efectos neuromotores

Las disfunciones neuromotoras con hipertonidad y reflejos tónicos se presentan comúnmente en pacientes con parálisis cerebral (sea espástica, discinética, o atáxica) en menor o mayor grado. Por tanto, en la hipoterapia el paciente debe montar grapas, en contacto directo con el lomo del caballo. Se usará el paso del caballo como movimiento para inducir la relajación. El objetivo primordial es relajar la musculatura y los ligamentos. Para ello es importante que el paciente aprenda a: dejarse llevar por el caballo, no actuar y adquirir total confianza en el caballo y el terapeuta.

La voz del terapeuta debe ser suave y sus órdenes deben darse de manera tranquila, trabajar con una música tranquila como fondo puede crear un ambiente de relajación que ayuda al paciente al soltar su cuerpo y no actuar. En algunos pacientes gran parte de la espasticidad se provoca por el intento de esforzarse constantemente para compensar la insuficiencia motora. Cuando estos pacientes entienden que no tienen que hacer nada,

ya que el caballo trabaja por ellos, y cooperan con el terapeuta, se logran en poco tiempo resultados sorprendentes de la disminución en la espasticidad muscular.

Si se usa la monta gemela, el primer paso consiste en lograr que el paciente se apoye con su tronco y cabeza contra el tronco del terapeuta quien debe ser perfectamente alineado en su asiento. Así se logrará el relajamiento de los músculos del tronco y se posibilita el movimiento del cinturón pélvico. Si el tronco y la cabeza del paciente presentan una marcada hipotonía, el terapeuta debe apoyarlos y sostenerlos manualmente hasta que el tronco y el cuello adquieran el tono muscular necesario para mantenerse por sí solos en la alineación correcta. El terapeuta debe corregir y alinear todo el tiempo la pelvis, el tronco y la cabeza del paciente, para que éste aprenda a encontrar su centro de gravedad y percibir su propia simetría corporal.

En conjunto con el cinturón pélvico, que empieza a bascular, se corrige la posición de las piernas, que con el movimiento de la pelvis basculante se abren cada vez más, relajando así los aductores y adquiriendo su posición correcta. Nunca hay que corregir los miembros inferiores con movimientos manuales forzados, sino hacer éstos en forma firme y elástica; además, es muy conveniente relajar y corregir primero una pierna y después la otra, especialmente cuando los aductores presentan espasticidad. La respiración del terapeuta puede ser un excelente auxiliar; cada movimiento correctivo se acompaña de una exhalación, lo que induce el relajamiento psíquico del paciente, teniendo consecuencia sobre la relajación muscular; esto en combinación con el ritmo del movimiento del caballo logra, a veces, una perfecta relajación y adaptación del cinturón pélvico y una buena alineación en poco tiempo.

Los brazos y hombros se pueden relajar aplicando masajes suaves y doblando y desdoblado los codos rítmicamente. Durante la ejecución de los ejercicios neuromusculares (ejecutados de forma lenta) el terapeuta inhibe por una parte los movimientos involuntarios y no coordinados, consecuencia de reflejos tónicos, y por otra parte facilita los movimientos coordinados del ejercicio por medio de ayuda manual. Así se independizan cada vez más los miembros superiores e inferiores del tronco y se logra una considerable reducción de los reflejos tónicos y movimientos asociados.

Nota: ¡Nunca se debe permitir que el paciente se apoye en las manos porque inhibe el libre movimiento del cinturón pélvico, la erección del tronco y su estabilización!

Es recomendable explicar al paciente lo que se busca para que coopere con el terapeuta. Cuando el paciente aprende a permanecer sentado sin actuar, teniendo los brazos y las piernas más o menos relajados, se pueden incluir los ejercicios neuromusculares a la sesión terapéutica, primero guiado por el terapeuta, después de un tiempo, el paciente logrará ejecutarlos solo. Los ejercicios de la cabeza, hombros, brazos y del tronco ayudan a soltar la musculatura normal, el trabajo acumulado entre los músculos sinergistas y antagonistas, y programar patrones motrices con un mínimo de esfuerzo muscular. Se debe cuidar la alineación del tronco cuando se ejecutan estos ejercicios para no interrumpir del

proceso de la transmisión de los principios terapéuticos al mismo.

En pacientes con alta espasticidad todos los ejercicios neuromusculares se ejecutan lentamente en forma relajante. Hay que evitar los movimientos bruscos y sorpresivos. Al variar la velocidad del caballo en el paso se consiguen efectos sobre el equilibrio vertical, la estabilización dinámica del troco y la dinámica muscular del cinturón pélvico.

Cuando se logra la alineación correcta y la adaptación del cinturón pélvico al movimiento de caballo en paso, se puede trabajar también en trote. Es importante que el terapeuta sepa manejar el caballo en trote de trabajo y en trote reunido porque él tiene que decidir si su paciente está capacitado para aguantar un movimiento más amplio. Como el trote de trabajo, sin que pierda la relajación muscular adquirida. Hay caballos que dan trancos más largos y otros más cortos según su conformación. El terapeuta decide en cada caso cual es el caballo adecuado para su paciente hipertónico. Es el uso del trote rítmico ayuda a inhibir los reflejos tónicos, da mayor flexibilidad a los ligamentos y los músculos del cinturón pélvico y mayor estabilización al tronco y la cabeza; además proporciona al paciente una gran motivación para la terapia porque siente que ya monta en serio. Para apoyar la grabación y automatización de la marcha se mueven los brazos del paciente en patrón cruzado como lo hacemos al marchar en el piso. Adaptándose al movimiento del caballo con su patrón tridimensional y utilizando un tambor para apoyar el ritmo se logra el aprendizaje del patrón correcto en la marcha, que en un futuro el paciente transferirá a la marcha en el piso.

EL TERAPEUTA

Gross (2006) el terapeuta que desee trabajar necesita cumplir los siguientes requisitos:

1. Debe dominar el correcto asiento de montar con una impecable alineación.
2. La independencia de su asiento paso, trote y galope debe ser absoluta sin que se vea en la necesidad de agarrarse con las manos o las piernas para mantener el equilibrio.
3. Debe tener un consiente control sobre sus movimientos pélvicos que utilizara en mayor o menor grado para provocar cambios en el movimiento pélvico de su paciente.
4. El terapeuta debe ser capaz de colocar su caballo en el bocado y mantenerlo ahí en los tres aires (paso, trote y galope) porque sólo así se logrará controlar la apertura de trancos según se requiere para el paciente (trancos cortos y suaves para combatir la hipertonia de piernas y cinturón pélvico, trancos más cadenciosos para la hipotonía del tronco)
5. Debe conocer perfectamente bien las ayudas de montar para dirigir y corregir adecuadamente su caballo en la pista.

6. Tendrá que estar capacitado para dominar el caballo en cualquier momento.

La equinoterapia como terapia psicológica

Respecto a sus beneficios psicológicos la equinoterapia, ésta permite a quien la práctica asociar las sensaciones físicas con nuevas reacciones psicológicas en relación con él mismo y con el entorno.

Casi todas estas sensaciones están relacionadas con el área psicoafectiva, aunque también con la estimulación cognitiva y con la expresividad. En este sentido la equinoterapia incrementa la autoestima y la seguridad, fomenta la autonomía y el autocontrol, mejora la comunicación, potencia la concentración y la atención y desarrolla el respeto por los animales.

La relación afectiva que se genera con el caballo también es terapéutica, cuando se forma un vínculo afectivo entre caballo y jinete con un fuerte componente emocional es cuando las intervenciones terapéuticas alcanzan el máximo potencial y capacidad de progresión. Otro aspecto importante es que la terapia se realiza en un espacio abierto, en interacción y pleno contacto con la naturaleza, esto sumado al lazo afectivo que menudo se construye entre caballo y jinete, tiene un efecto favorable en las esfera psicológica y emocional del paciente, que muchas veces a consecuencia de la discapacidad se ve limitado a realizar actividades de este tipo.

Por otra parte, los factores antes mencionados son un motivador importante que facilita el afecto emocional, la incorporación de nuevas pautas de comportamiento, y potencia las facultades mentales.

Es importante restablecer el contacto con la tierra y enfocar al paciente en sus tres esferas, así como en el aquí y el ahora, lo cual se realiza extraordinariamente con la monta a caballo porque la atención mental para montar se centra en la pelvis y las piernas es decir se le recuerda al paciente su propia base.

El caballo proporciona emociones muy positivas en el trato con el humano como es la falta total de reacciones vengativas o rencorosas; cuando hablamos de un animal doméstico y observamos su comportamiento ahí entenderemos que trato le da la persona que está al cuidado de él. Si vemos un animal peligroso, estresado; eso quiere decir que la persona tiene esos mismos síntomas (Greiffenhagen, 1991).

| Sesión | Objetivos | RESULTADOS |
|--------|--|---|
| 1 | El objetivo es que el paciente pierda el miedo al acercarse al caballo. | Antes de iniciar se mostraba nervioso y conforme se le fue acercando al caballo el niño poco a poco se vio más relajado, aspectos que fueron evidentes en la tensión muscular inicial y su gesticulación y los cambios en el proceso. |
| 2 | Lograr la aceptación e identificación del paciente con el animal. | En esta sesión se trabajó no sólo el acercamiento con el animal, sino comenzar la interacción con el mismo. |
| | Generar un ambiente emocional basado en la confianza, autoestima trabajo en equipo. | El niño estuvo haciendo una serie de preguntas referentes a las características del caballo y a la vez él veía cómo lo acariciaba y después accedió a tocarlo por sí mismo. |
| 3 | Aprovechar la temperatura corporal del animal para modular el tono muscular y facilitar la relajación del paciente | En esta sesión se procedió a montar el caballo y aplicar el objetivo de la presente sesión. |
| | Lograr que el cerebro humano registre los movimientos aislados, así como el patrón de la marcha humana. | Fue monta gemela y pasada la segunda vuelta al ruedo el niño mostró una postura más relajada y de esta manera la temperatura muscular y los movimientos comenzaron a tener efecto en el paciente. |
| 4 | Activar el patrón fisiológico tridimensional transmitiendo por el movimiento del lomo del caballo utilizado por el humano durante la marcha. | En esta sesión el niño llegó motivado y se trabajando diferentes posturas, y algunas de ellas refería el paciente le ocasionaban incomodidad y dolor. En este sentido diferentes partes del cuerpo fueron estimuladas y la madre por su parte mostró avances en el niño. |
| 5 | Fortalecer los músculos del cuello y de los brazos | En esta sesión se trabajó el fortalecimiento de cuello y brazos lo que permitió a la vez visualizar mejoras en la atención de las instrucciones las cuales las comenzó a hacer de manera más independiente. |
| | Estimular la coordinación motriz. | A la vez que esto permitió ver mejoras en pinza gruesa |
| 6 | Estimular la capacidad de atención y la coordinación. | En esta sesión se incrementó el grado de complejidad de las actividades en tanto coordinación, atención, esfuerzo y motricidad, mismas que fueron llevadas a cabo por parte del paciente. |
| | Disminuir el miedo y aumenta la confianza en animal y terapeuta. | Mostró mayor confianza con el caballo y la interacción con el terapeuta. |
| | Aumentar la capacidad de adaptación y socialización. | |
| 7 | Estimular la memoria. | En esta sesión el proceso de llegar y saludar al caballo y terapeuta se hizo en el paciente como algo autónomo, ya lo hacía como algo natural y sin indicaciones. |
| | Reforzar y complementar el efecto terapéutico. | Ahora preguntaba qué actividades serían las asignadas para ese día. Cabe destacar que el tono de voz aunado a las bondades que ofrece el caballo permitió que el niño tuviera los efectos hasta el momento esperados. |
| 8 | Regularizar el tono muscular, la disminución de los reflejos tónicos, la regulación psicomotriz gruesa, la simetría corporal, la estabilización del tronco y de la cabeza. | En esta sesión la interacción entre el caballo y el paciente fue más intensa y esa misma alianza permitió que el niño tuviera la confianza de comenzar a hacer movimientos que antes no sentía la posibilidad de hacerlos, por ejemplo a este momento pudo pararse con apoyo y sin doblar las rodillas y en cuanto a movimientos motrices pudo desgranar una mazorca. |
| | Desarrollar la fuerza muscular. | |
| 9 | Liberar angustias e inseguridades | En esta sesión aparte de mostrarse cooperativo era evidente su alegría y confianza en sí mismo para las actividades |
| | Aumentar la comunicación emocional entre el caballo, terapeutas, auxiliares y familiares. | En este caso se incluyó a la familia como parte de la sesión, lo que posibilitó que la familia lo motivara de manera verbal y no verbal. |
| 10 | Fomentar la percepción y la integración sensorial en las áreas auditiva, verbal, visual y táctil. | En esta sesión se trabajaron actividades donde el niño tuviera que percibir a través de sus sentidos las diferentes partes del caballo y distinguir de qué parte se trataba y esto posibilitó identificar el avance respecto la confianza en acercarse al caballo. |
| 11 | Fomentar la percepción y la integración sensorial en las áreas auditiva, verbal, visual y táctil. | En esta última sesión se dio por concluida la serie de actividades, así como motivar que continúe trabajando para mejorar sus movimientos y que no tenga miedo, teniendo el antecedente que esforzándose las metas se pueden lograr. |

Cuadro 2.

COMENTARIOS FINALES

Los resultados obtenidos fueron muy destacados pues al inicio de la primera sesión el paciente no podía sostener sus piernas, doblándolas y decayendo, sin embargo, puede dar pasos cortos cabrestando el caballo y estirándolo para un lado y otro, es posible que solo lo que le faltaba era motivación y tener el autoestima más alto, pues esto la ha favorecido tanto físico como emocional.

Ha mejorado la postura de su columna, está más recto, la cabeza la puede sostener, en ocasiones sin embargo la agacha, pero por que se cansa, y en algunas veces porque simplemente no quiere hacer caso a las indicaciones, en cuestión de comer sostiene la cuchara con más fuerza y se le cae menos la comida de la misma, sus manos y dedos están mucho más flexibles, la espasticidad ha disminuido en cuestión considerable. Por otra parte, al mejorar su equilibrio puede desenvolverse con mayor soltura en ciertas actividades físicas, transmitiendo un incremento en la autoestima, así como un aumento de confianza en sí mismo, encontrándose más relajado y feliz. Se puede considera como un

círculo de retroacción positiva.

La terapia cognitivo conductual nos ayudó a que el paciente, pudiera expresar sentimiento que en realidad no sabía cómo se llamaban, a elevar su autoestima e involucrarse más a la sociedad como tal, sin que su discapacidad fuera un impedimento, la técnica de disminuir la ansiedad y eliminar los estímulos negativos produciendo diferentes estados corporales.

RESUMEN DE RESULTADOS

En conclusión el caballo es el único animal que permite mejores resultados, el tratamiento comienza en edades tempranas, pues de esta forma se evita que se establezcan esquemas anormales de movimiento que luego son muy difíciles de modificar, aunque existe evidencia moderada y el estudio se ha hecho con poca población, en un corto periodo de tiempo y sin hacer mediciones a largo plazo, la tendencia de los resultados apunta a la idea de que la hipoterapia es una herramienta eficaz en el tratamiento de niños con parálisis cerebral. Ésta puede ser pues una buena herramienta para emplear en la rehabilitación funcional que, hasta el momento no ofrece efectos negativos en este tipo de pacientes.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten concluir que la equinoterapia constituye una alternativa viable y eficaz para el manejo rehabilitador en niños con parálisis cerebral, en el transcurso de las sesiones aplicadas se observaron mejoramientos progresivos en el desempeño de las actividades comunes diarias y el equilibrio, al igual el desenvolvimiento psicológico del niño con el nuevo ambiente terapéutico fue satisfactorio al ser aplicada la prueba de psicoterapia asistida con caballo.

El caballo es el único animal que da ilusión al cerebro del humano en caminar con sus propias piernas, es por eso que se encontró una mayor influencia benéfica ya que no se había tenido los mismos resultados en otras terapias a tan corto plazo, se ha logrado gran variedad de beneficios físicos y psicológicos, como tener mejor autoestima, disminuir su ansiedad, establecer relación con otras personas, así como disminuyendo su espasticidad y tomando una postura más recta, utilizando como método de intervención al caballo, la parálisis cerebral, más que un entidad clínicamente bien definida, es un síndrome con una gran pluralidad de formas clínicas y dimensión en sus secuelas invalidantes. La equinoterapia en tales casos muestra ventajas ya que, en primer lugar, el acto de equitación tiene el beneficio de empeñar y motivar al niño, el acto de montar a caballo conlleva desafíos posturales continuos para el jinete a través de los movimientos inducidos por el caballo y requiere coordinación.

REFERENCIAS

1. Abbot, M. (1955), Compendio de Técnicas para el tratamiento de la parálisis cerebral, international Society for the welfare of Cripples New Cork.
2. Rebolledo Aguilar & Francisco, (1994) avances en la restauración del sistema nervioso, Vicova Editores.
3. Rebolledo Aguilar, (1994) Avances en la restauración del sistema nervioso, México.
4. Alfonso M. & Ibáñez, P. (1987), Las minusvalías: diagnóstico, tratamiento e integración, Madrid, UNED.
5. Asociación Mexicana de Equitación Terapéutica, curso de AMET A, C. Querétaro Mex.
6. Bausenwei ,Inge, (1984) Sport mit Zerebralparetikern, Bundesinstitut fuer Sportwis senschaft. Verlag Karl Hoffmann.
7. B.F. Skinner, (1991), El analisis de la conducta: una vision retrospective, Editorial limusa.
8. Greiffenhagen, Sylvia, (1991) Tiere als Therapie, Dromer Knaur,.
9. Gross Naschert, Edith, (2009), equitación y salud: actividad recreativa, deportiva y terapéutica, México, editorial trillas.
10. Gross Naschert, Equitación y salud, (2009) Equinoterapia- la rehabilitación por medio del caballo, 2da edición, Trillas, 2006.
11. Ibáñez, E. (1989) Individuo, persona y personalidad, en Ibáñez, E y Pelechano, V. (eds) personalidad, Madrid, Alhambra Universidad.
12. Ibáñez, P. & Serna, M (1999) Análisis de una experiencia de estimulación multisensorial con el método Estesiológico Educación XXI, Facultad de Educación, Madrid, UNED, vol. n°2.
13. Jorm A., & Share D. (1983), Phonological Recoding and Reading Acquisition, Applied Psycholinguistic, núm. 29, pp. 79-94.
14. Vives Vilarroig Juan, El caballo como facilitador en el proceso de aprendizaje del el niño con discapacidad.
15. Levitt, S. (1982) Tratamiento de la parálisis cerebral y del retraso motor, Medica Panamericana, Buenos Aires.
16. Marchesi, Álvaro, Coll, César, & Palacios, Jesús (1999), Desarrollo psicológico y educación, vol., III, Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales, 2a ed., Alianza Editorial, Madrid.
17. Mehhlem, Monika, XXIV "Theraputisches Reiten in der Psychotherapeutischen Arbeit aus der Sicht der Bioenergetick/Biodynamik"z29. Nancie R. Finne (1987) Atención en el hogar del niño con parálisis cerebral, México Df. Editorial registro de la cámara nacional de industria.
18. Puigdollívol, I. (2000), La educación especial en la escuela integrada, 4 a ed., Grao, Barcelona.

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 na FacUnicamps, 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

Abuso infantil 22, 23, 25

Ansiedade 183

Aprendizagem 49, 50, 51, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 83, 86, 87, 95, 101, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 150, 154, 159, 161, 165, 166, 171

Audiovisual 36, 38, 42, 43, 44

Autismo 48, 49, 50, 51, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 150, 151, 163, 164, 165, 167, 169, 170, 172

B

Bem-estar 18, 23, 24, 30, 31, 88, 95, 102, 143, 165

Benefícios 129, 163, 165, 166, 168, 170, 171, 172, 173

Brincadeira 139, 147, 148, 149, 151

C

Carência 61

Ciências da comunicação 108, 119, 125

Conto de fadas 11, 19

Controle Parental 129, 130, 133, 137

Crianças 17, 22, 23, 24, 25, 28, 31, 32, 33, 49, 50, 51, 65, 66, 67, 68, 73, 78, 79, 94, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 166, 170, 171, 172, 173

D

Depresión 27, 35

Diagnóstico 40, 49, 51, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 91, 138, 140, 142, 143, 150, 166, 168, 169, 171, 175, 184

E

Educação 20, 47, 49, 53, 54, 55, 57, 59, 66, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 109, 114, 115, 116, 117, 120, 124, 126, 127, 128, 129, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 161, 162, 164, 166, 170, 171, 172, 185

Equitação terapêutica 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173

Equoterapia 172, 173

Estratégias 6, 31, 51, 115, 123, 152, 154, 158, 160, 164, 171

Estresse 23, 27, 28, 29, 31, 32, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 98

G

Gestão democrática 52

H

Habilidades sociais 50, 69, 70, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 144, 146

História Psicologia Brasil 70

I

Impacto 24, 26, 27, 29, 33, 34, 48, 52, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 78, 82, 84, 85, 89, 100, 163, 172, 177

Interdisciplinar 46, 52, 57, 58, 123, 124

Internet 43, 44, 46, 95, 108, 109, 115, 124, 125, 127, 128, 130, 131, 132, 138

J

Jogos 31, 129, 130, 133, 134, 137, 138, 139, 140, 141, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151

Jovens 96, 114, 115, 116, 123, 126, 128, 129, 131, 132, 136, 137

L

LGBTQIAP+, 36, 37, 45

Limites 28, 46, 71, 77, 87, 94, 112, 147, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 174

Lúdico 50, 139, 147, 148, 149

Lutas sociais 40, 52

M

Mulher 7, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 27, 29, 44, 45

P

Paciente 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183

Pandemia 46, 52, 56, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101

Paralisia cerebral 173

Parentalidade 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 26, 27, 28, 32, 160

Perturbação do espectro do autismo 163, 164, 165, 167

Política social 53

Professores 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 107, 140, 144, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 161, 172

Profissional de Psicologia 61, 62

Psicanálise 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 78, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 125, 126, 127, 185

Psicologia 1, 2, 8, 9, 10, 35, 36, 40, 47, 51, 52, 57, 61, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 96, 100, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 160, 161, 162, 165, 167, 172, 185

Psicologia social 108, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124

Psicólogo escolar 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81

Psicoterapia 28, 34, 114, 117, 118, 124, 173, 174, 176, 177, 183

Q

Quostodio 129, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 138

R

Redes sociais 43, 45, 75, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 137

representação estudantil 52, 56

Representação social 11, 12, 18, 43, 127

Representatividade 21, 36, 40, 42, 43, 45, 155

S

Síndrome de Burnout 82, 83, 87, 88, 90, 92, 97, 100

V

Vida adulta 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 78

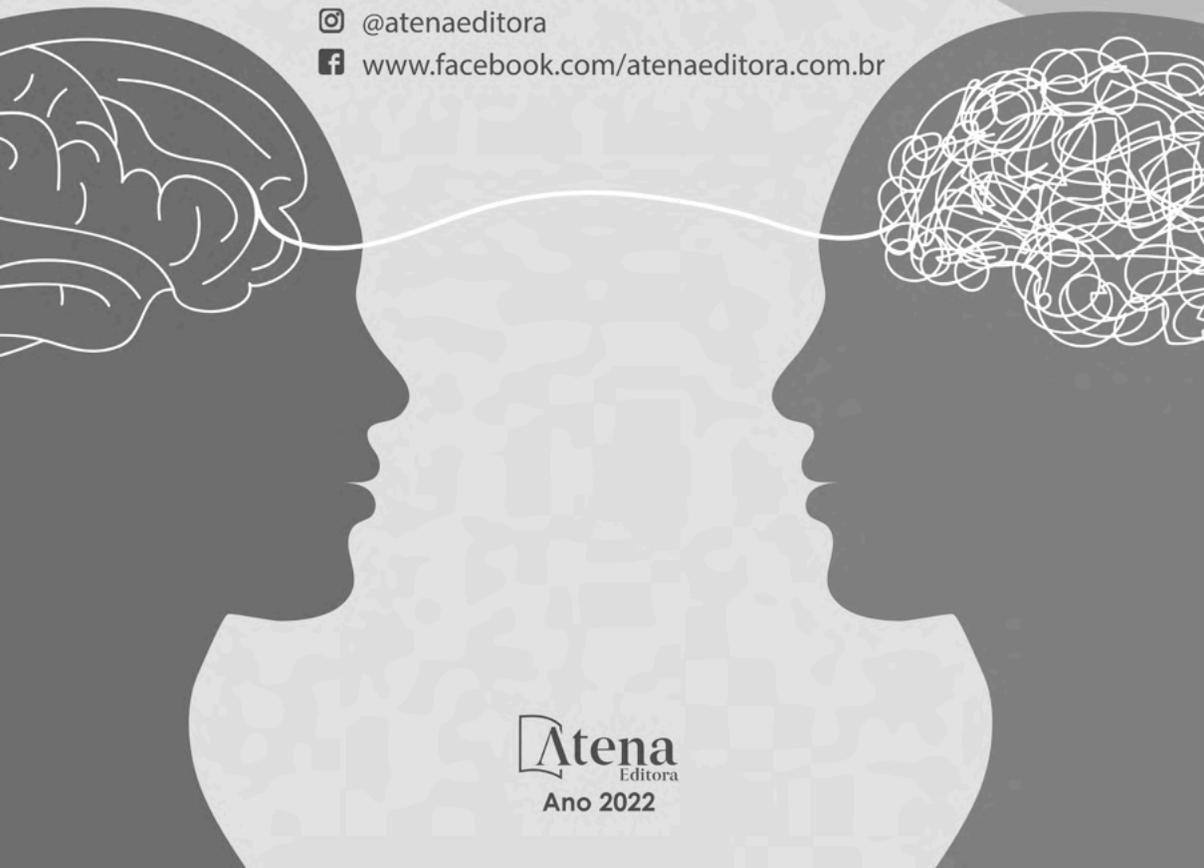
Violência infantil 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32

Vulnerabilidade 1, 2, 6, 7, 8, 9, 37, 47, 58, 87, 117

A psicologia no Brasil: Teoria e pesquisa

3

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br



A psicologia no Brasil: Teoria e pesquisa

3

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br




Ano 2022