

Editorial

Maria de Fatima S. J. Mendes¹

É com muito prazer que publicamos a segunda edição de 2023. Desde a retomada da *Mosaico: Estudos em Psicologia* em 2016, a cada nova formação do corpo editorial grandes conquistas têm sido alcançadas. Na primeira edição, anunciamos que agora somos um periódico A4 pela avaliação Qualis e que estávamos trabalhando intensamente para a publicação da segunda edição de 2023, um grande objetivo dessa gestão, alcançado nesta publicação.

A publicação da primeira edição de 2023 da revista *Mosaico: Estudos em Psicologia* marcou a transição de gestão, onde Luciano S. Amorim e Raíssa Emmerich Santana, passam os cargos de editor-chefe e editora associada secretária para Maria de Fatima S. J. Mendes e Janaína C. de Sousa B. e Martins, respectivamente. Nesta edição, temos o prazer de anunciar que com o cumprimento da nossa meta de duas edições e o fechamento do ano editorial, entramos em uma nova transição de gestão: Janaína C. de Sousa B. e Martins passa a ser a nova editora-chefe e João Pedro Santana Motta o novo editor associado secretário.

Na seção de *Estudos teóricos/Ensaio*s, temos dois trabalhos. O primeiro artigo, *Os tempos da morte: a trajetória até a chegada aos hospitais sob uma perspectiva psicanalítica* busca compreender a percepção e entendimento ocidental da morte ao longo dos tempos, até a chegada no hospital, sob uma perspectiva psicanalítica e, também, apontar os desafios que o analista pode enfrentar na clínica da terminalidade, dentro dos hospitais. O artigo *A virilidade e a vigorexia: uma reflexão psicanalítica*, segundo artigo desta seção, traz os debates contemporâneos da Psicologia e da Psicanálise sobre temas como, a masculinidade e o ideal viril, debruçando-se sobre o fenômeno da vigorexia masculina, numa reflexão sobre o ideal masculino que decorre da lógica fálica e a sua relação com a negação da castração.

Na seção *Revisão Crítica de Literatura*, o artigo *Medidas de atitudes no estudo das redes sociais: uma revisão sistemática de literatura* faz uma revisão sistemática, com base nas diretrizes

¹ Universidade Federal de Minas Gerais

PRISMA, sobre as medidas de atitudes frente às redes sociais e as possíveis variáveis psicossociais que impactam a vivência nos ambientes virtuais.

Em *Relatos de Pesquisa*, encontram-se dois artigos. O primeiro artigo, *Programa de intervenção em funções executivas para o ensino médio: adaptação e validade de conteúdo*, apresenta a adaptação de um programa de estimulação neuropsicológica de funções executivas pró-habilidades acadêmicas adaptado para estudantes do Ensino Médio. Esse programa visa contribuir para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes. O segundo artigo, *Análise bioecológica de famílias em vulnerabilidade social durante a pandemia de covid-19*, é um recorte de projeto de mestrado sobre a análise bioecológica de famílias vulneráveis no município de Mesquita, no Rio de Janeiro. A partir do entendimento de que a pandemia de Covid-19 afetou de diversas formas a vida humana, principalmente as famílias em vulnerabilidade social, buscou-se compreender a percepção que eles tiveram sobre a pandemia e seus impactos, através do método da inserção ecológica e grupos focais.

Na seção *Entrevista*, em *Uma conversa sobre avaliação psicológica na infância e na adolescência com a Profa. Dra. Karina Oliveira*, o leitor pode acompanhar uma conversa sobre avaliação psicológica na infância e na adolescência, contando com assuntos que vão desde a contextualização da área até tópicos relacionados à prática clínica e aos aspectos éticos envolvidos no processo.

Ficamos muito felizes e realizados em cumprir nossa meta de periodicidade semestral, proposta na penúltima edição da revista. Gostaríamos de noticiar que a revista *Mosaico: Estudos em Psicologia* voltou a estar permanentemente aberta para submissões de artigos de graduandas/os, recém-graduandas/os, pós-graduandas/os e recém-pós-graduandas/os em Psicologia. Te convidamos a acompanhar nossas publicações no instagram [@mosaico.psicologia](https://www.instagram.com/mosaico.psicologia), para ficar por dentro das nossas dicas e oportunidades.

Esperamos que a leitura desta edição lhe seja proveitosa!

CORPO EDITORIAL

Editora-chefe

Maria de Fatima dos S. J. Mendes

Editora Associada Secretária

Janaína C. de Sousa B. e Martins

Editores/as Associados/as

Ana Luisa Guimarães F. Xavier

Ana Luisa Valadares Lanza Guimarães

Anderson Moraes Pires

Helena Oliveira Coelho

Hermógenes Abraão Paz Siqueira

João Pedro Santana Motta

Júlia Somberg Alves

Lucas Soares dos Santos

Maycon Santos Ferreira

Natália de Oliveira Viana

EQUIPE DE REVISÃO TEXTUAL

Caio César Costa

Camila Guerra Contine

Glayson Oliveira

Julia Gomes

Rebeca Silvestre

Vinícius Henrique Teixeira da Silva

CONSELHO CONSULTIVO

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Maria de Fatima dos S. J. Mendes

Editora-chefe

CONTATO

Endereço

Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas, Sala F3037. Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha; CEP 31.270-901; Belo Horizonte - MG.

Site <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico>

E-mail mosaico.epsicologia@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica

de Minas Gerais

Dra. Jacqueline de Oliveira Moreira

Dra. Maria Ignez Costa Moreira

Dra. Roberta Carvalho Romagnoli

Universidade Federal de Minas

Gerais

Dr. Adriano R. A. do Nascimento

Dra. Déborah Rosária Barbosa

Dra. Elizabeth do Nascimento

Dr. Gilson de Paulo Moreira Iannini

Dra. Lisandra Espíndula Moreira

Dra. Maria Luísa Magalhães Nogueira

Dr. Maycoln Leôni Martins Teodoro

Dra. Thaís Porlan de Oliveira

Dr. Vitor Geraldi Haase

Universidade Federal de Viçosa

Dr. Eduardo Simonini Lopes

Universidade Federal do Rio

Grande do Norte

Dra. Ana Karenina de M. A. Amorim

Universidade Federal do Rio

Grande do Sul

Dra. Simone Mainieri Paulon

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor

Dr. Bruno Pinheiro Wanderley Reis

Vice-diretora

Dra. Thaís Porlan de Oliveira

CENTRO ACADÊMICO DE PSICOLOGIA DA UFMG | GESTÃO CATARSE

Agnes Souza Montanari

Ana Cláudia Luciano

Cissa Canto Silva Coimbra

Di Nery Javkin

Eduarda Gabrielly Santos da Silva

Gabriel Arthur Araujo Pessoa

Geovanna Ferreira Carazza

Heitor Torres Martins

Helena Vilela Resende Gonçalves

Joyce Stefanny Jerônimo

Keren Clementina Martins França

Klysmar Merici Macieira Lucas

Larissa Alves Cardoso

Manuela Maria M. de Almeida

Marcelo Petrikis Antunes Resende

Pedro Dalcol Pereira

Rodrigo Pereira de Oliveira

A virilidade e a vigorexia: uma reflexão psicanalítica

Júlia Haueisen Pinheiro¹

Resumo

Os debates contemporâneos da Psicologia e da Psicanálise têm se adentrado cada vez mais em assuntos como a masculinidade e o ideal viril, desconstruindo e questionando arranjos sociais normativos sobre o masculino, que, apesar disso, ainda se apresentam com muita força. Logo, a forma como os homens vivem diante desse ideal é um tema de extrema importância social e de grande interesse da Psicanálise, devendo ser constantemente refletido. Nesse sentido, o presente artigo se debruça sobre o fenômeno da vigorexia masculina, empreendendo uma reflexão acerca do ideal masculino decorrente da lógica fálica e a sua relação com a negação da castração. Este estudo adotou como metodologia a pesquisa teórica acerca do tema, baseando-se, majoritariamente, nas contribuições freudianas e lacanianas. A partir das reflexões empreendidas, o estudo propõe a vigorexia masculina como uma tentativa de sustentação de virilidade pela negação da castração e pela busca da afirmação de uma identidade fálica.

Palavras-chave: virilidade; vigorexia; falo; castração; masculinidade.

Virility and vigorexia: a psychoanalytic reflection

Abstract

Contemporary debates in Psychology and Psychoanalysis have increasingly delved into issues such as masculinity and the virile ideal, deconstructing and questioning normative social arrangements about the masculine, which, despite this, still present themselves with great force. Therefore, the way men live in the face of this ideal is a topic of extreme social importance and of great interest to Psychoanalysis, which must be constantly reflected. In this sense, this article focuses on the phenomenon of male vigorexia, undertaking a reflection on the masculine ideal arising from the phallic logic and its consequent physical and social impacts. This study adopted theoretical research on the subject as methodology, based mainly on Freudian and Lacanian contributions. From the reflections undertaken, the study proposes male vigorexia as an attempt to sustain virility through the denial of castration and the search for the affirmation of a phallic identity.

Keywords: virility; vigorexy; phallus; castration; masculinity.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais



Introdução

A vigorexia masculina é um fenômeno de distorção da imagem corporal no qual o homem busca desenvolver a sua musculatura de forma excessiva e está associado ao ideal de masculinidade viril estabelecido socialmente, que normatiza a figura do homem realmente viril como aquele detentor de grande força física e capaz de se impor sobre os outros (Fanjul e Gonzalez-Onãte, 2011). Por se tratar de um fenômeno não saudável, gerador de inúmeros sofrimentos físicos e psíquicos (Alonso, 2006), a reflexão acerca dos sintomas vigoréxicos possui grande relevância social.

Nesse sentido, o presente estudo teórico buscou entender, por meio da abordagem psicanalítica, os fatores que levam os homens à vigorexia, adotando como metodologia a pesquisa teórica de textos que discorrem sobre esse fenômeno a partir do recorte da perspectiva masculina, baseando-se, majoritariamente, nas contribuições freudianas e lacanianas. Desse modo, para compreender a relação estabelecida entre o homem, os arranjos sociais normativos sobre a masculinidade viril e a vigorexia masculina, é necessário refletir, primeiramente, sobre um elemento central na constituição subjetiva desses sujeitos: o falo.

A lógica fálica em Freud

Ao se debruçar sobre a constituição subjetiva do sujeito e, mais especificamente, sobre a masculinidade, Freud (1923/1996) apresenta a figura masculina como constantemente ameaçada pela castração. A partir da sua teoria sobre o Complexo de Édipo, o autor introduz na Psicanálise a ideia do complexo de castração, que teria como ponto central a posse ou a ausência do falo. Nessa perspectiva, o menino é entendido como aquele que possui o falo físico e simbólico, portanto, não castrado, que ocupa a posição de todo fálico; por outro lado, a menina é entendida como aquela que opera apenas com o falo imaginário, sendo consequentemente castrada e ocupando a posição de não-toda fálica (Freud, 1923/1996).

Nas palavras de André (1998, p. 172), ao abordar o termo falo, Freud “[...] introduz uma nuance: se o falo tem relação íntima com o órgão masculino, é na medida em que designa o pênis enquanto faltoso ou suscetível de vir faltar.” O falo assume aí uma função vacante, é aquilo que falta (ou pode vir a faltar) e é desejado. Para Freud (1923/1996), essa representação psíquica imaginária e simbólica é o elemento organizador da sexualidade, e não o órgão genital masculino em si.

Freud (1905/1972), ao abordar as fases do psicodesenvolvimento sexual, teoriza a fase fálica da organização sexual infantil, marcada pelo primado do falo, e a diferença da sexualidade adulta, marcada pelo primado genital. Na fase fálica, de acordo com Freud (1923/1996), não há registro do outro sexo no inconsciente, de modo que as crianças de ambos os sexos conhecem apenas o órgão sexual masculino e acreditam, assim, que todos os sujeitos o possuem. A partir dessa crença infantil de que todos os seres são providos de um falo, independentemente do seu gênero, se estabelece o primado do falo, ou seja, a crença na universalidade do falo, que define o início da fase edípiana.

Entretanto, a criança eventualmente se depara com a diferença anatômica entre os sexos e passa a compreender que a figura feminina e, mais especificamente, a mãe, não possui um falo, de forma que se estabeleça o reconhecimento da diferença sexual (Freud, 1923/1996). A constatação da ilusão da universalidade imaginária do falo se dá pela operação da castração na criança, que desconstrói a sua fantasia infantil do primado do falo e a sua ideia ilusória de um mundo no qual a satisfação total dos sujeitos é possível (Freud, 1923/1996). A experiência edípica, porém, se diferencia para o menino e para a menina.

O menino, inserido no Complexo de Édipo, cria fantasias incestuosas com a mãe, tomando-a como objeto do seu desejo e, na relação dual estabelecida entre os dois, surge uma terceira figura como interdição, a figura paterna. Diante do desejo do filho direcionado à mãe, o pai se insere na relação para impor um limite e uma lei de proibição do incesto. Por acreditar ser portador do falo, enquanto figura masculina, e por reconhecer a figura do pai como uma lei² ao qual ele deve se submeter, o menino teme a possibilidade de ser castrado pelo pai frente à transgressão incestuosa com a mãe. É nesse sentido que o menino desenvolve um grande medo da castração, direcionado ao pai, e é constantemente ameaçado pela possibilidade de castração (Freud, 1923/1996).

A menina, por outro lado, diante das diferenças anatômicas entre os sexos, se depara com o fato de não possuir o falo físico e, de acordo com Freud (1905/1972), desenvolve uma inveja pelo órgão sexual masculino. A valorização do falo é tão grande na organização sexual dos sujeitos que, ao se confrontar com a sua falta, a menina desejaria se tornar um menino, na tentativa de possuí-lo (Freud, 1905/1972). Entretanto, diante da constatação da sua própria castração e da impossibilidade de portar o falo físico, a menina desenvolve a angústia da castração que incide sobre ela e a consequente inveja do pênis. Neste sentido, Lourenço (2005)

² Para um maior aprofundamento acerca do processo de reconhecimento da figura do pai enquanto lei, indica-se a leitura das obras de Freud (1923/1996) e Lacan (1957-58/1999).

aponta para o fato de que o masculino é marcado pela rivalidade com o pai, enquanto o feminino é marcado pelo desejo de obtenção do falo.

Diante desse medo da castração e por ser fundamentalmente ameaçado por ela, o homem se empenha em diversas formas de demonstrar virilidade, como se essas demonstrações garantissem a posse do falo (Souza e Reichow, 2016). Neste sentido, Freud (1937/1980) aponta que o homem sustenta uma virilidade como uma forma de negação da castração, a qual se manifesta em uma recusa da feminilidade, a partir da constatação da ausência do falo na figura materna e a sua associação ao feminino.

Assim, a necessidade constante de demonstração de força e de virilidade, como apontado por Freud (1937/1980), é uma tentativa do sujeito de negar, ao máximo, a possibilidade de ser mulher, ou seja, de ser um indivíduo marcado pela castração. Socialmente, essa negação se traduz por meio de uma aversão a todos os valores normativamente considerados femininos, como a delicadeza e o sentimentalismo. Assim, o feminino é fortemente negado por aqueles que se consideram não castrados, na medida em que eles buscam, incessantemente, não serem associados a esses valores socialmente estabelecidos e não serem, enfim, mulheres castradas.

A lógica fálica em Lacan

Para Lacan (1957-58/1999), o Édipo é, ao mesmo tempo, uma estrutura subjetiva e um conceito estruturante. Estrutura subjetiva porque a relação entre os sujeitos (mãe, pai e filho) no Complexo de Édipo não é marcada por posições pré-definidas e rígidas, mas sim pelo modo como os sujeitos se inserem na estrutura em função do outro e pelo lugar que eles ocupam nessa relação. Ainda, o autor acrescenta a ideia do Édipo como elemento constitutivo do inconsciente de todos os sujeitos envolvidos nessa relação, e não apenas da criança. É a partir disso que ele propõe o conceito de Édipo como estruturante, além de defender o seu papel central na formação da sexualidade e na construção do caráter das crianças (Carmo, 2009).

Diante da hipótese edípica, Lacan (1957-58/1999) estabelece três tempos do Édipo: no primeiro tempo, há uma identificação da criança com o falo, e, entendendo-se como objeto único de desejo da mãe, a criança se faz objeto do desejo do Outro. Nesta fase, a criança acredita, então, ser a única fonte de felicidade da mãe. No segundo tempo do Édipo, Lacan (1957-58/1999) teoriza a metáfora paterna e a castração simbólica da criança. Neste momento,

a função paterna intervém na relação da mãe e do filho, impondo um limite ao desejo de completude de ambos. A partir disto, a criança é privada do seu objeto de desejo (mãe) – e também de ser o objeto de desejo materno – e a mãe é privada do seu filho enquanto objeto fálico, pois o Outro paterno se introduz enquanto uma lei, uma interdição, na medida em que é autorizado pela mãe a ocupar o lugar fálico. Essa função paterna simbólica como instauradora da lei de interdição é possível a partir da introdução do significante Nome-do-Pai (NP) na cadeia de significantes que banham o indivíduo, sendo, assim, a inscrição do NP a responsável pela castração simbólica de todos os sujeitos.

Como consequência da introdução desse significante, a mãe volta a sua atenção ao outro e a criança percebe que não é seu objeto de completude, pois a mãe possui outros interesses para além do filho, de forma que ele reconheça que algo falta a ela e que ele não é capaz de completá-la, constituindo o processo denominado por Lacan (1957-58/1999) como metaforização do desejo materno. É a partir dessa inscrição da metáfora paterna e, conseqüentemente, da metaforização do desejo materno, no segundo tempo do Édipo, que a criança deixa seu lugar de ser o falo da mãe para a dúvida de **ter** ou não o ter; o falo deixa de ser objeto imaginário do desejo da mãe e se torna significante do desejo do Outro (Lacan, 1957-58/1999).

No terceiro e último tempo do Édipo, Lacan (1957-58/1999) evidencia que a lei de interdição inscrita marca todos os personagens da relação, de forma que o próprio pai se submete a ela, inscreve-se nela. Ainda, é nesse momento que a criança, por deixar de se identificar como o falo da mãe, sai da sua posição de eu ideal, narcísica, e passa a identificar a figura paterna como o real representante do falo e, portanto, como alvo de um ideal de eu a ser alcançado (Lacan, 1957-58/1999). Essa identificação com o ideal do eu não se trata de uma identificação com o pai em si, mas sim com aquilo que ele traz como semblante.

Como exposto por Carvalho (2019), nesse terceiro tempo, o pai se apresenta como aquele possuidor do falo, e não como aquele que o é. Desse modo, a figura paterna se coloca como aquela que, além de castradora, pode dar a mãe o falo que ela deseja, já que o possui. A partir disso, a criança internaliza a imagem do pai, detentor do falo, como o ideal do eu a ser buscado, o que inicia o declínio do Complexo de Édipo, na medida em que o sujeito é deslocado da competição direta com o pai para a identificação com este.

Entretanto, Lacan (1957-58/1999) aponta para o fato de que esta saída se dá de forma diferente para aqueles que virão a se situar no lado Homem e no lado Mulher, sendo Homem e

Mulher mais um significante na cadeia simbólica do sujeito. A partir de suas postulações sobre a teoria da sexuação, o autor entende que a diferença sexual não diz respeito a questões anatômicas, mas sim à forma como os sujeitos se posicionam diante da inscrição e, portanto, da significação fálica. O Homem³ existe mediante à sua identificação com o pai da horda, exceção à regra da castração, dotando-se, assim, do direito à virilidade. Já a Mulher, não-toda existe a partir da significação fálica. Não-toda, pois não se dota da insígnia do falo imaginário. Logo, é no terceiro tempo do Édipo que se estabelecem os efeitos constitutivos da significação fálica, de forma que a criança possa se situar na partilha dos sexos⁴.

Lacan (1958/1998) afirma, assim, que a circunscrição fálica introduz o sujeito em sua existência e em sua modalidade de gozo, concluindo que esta tem uma função constitutiva. A percepção lacaniana do falo o entende como uma função que não pode ser reduzida à simbolização, mas não recusa sua noção como significante.

O falo e a masculinidade

Ao abordar a marca deixada pelo falo na sua relação com o masculino, Lacan (1969-1970/1992) evidencia que a masculinidade é uma criação do discurso que objetiva desmentir a castração masculina, pois, na realidade, o homem é castrado e a posse do falo é apenas uma ilusão. Portanto, a posição viril do homem na sociedade se dá pela tentativa – sempre fracassada – de preservar um ideal de masculinidade não castrada, e os referenciais viris de masculinidade são apenas uma tentativa dos homens de se mostrarem detentores de um significante fálico, de poder.

Nesse sentido, Lacan (1971/2009) introduz o semblante como uma manobra do discurso que tem a função de esconder algo dele próprio, especificamente a dimensão do gozo. A partir dessa condição do discurso, é possível compreender que a visão construída socialmente da figura masculina como um símbolo de virilidade se trata de um semblante que visa reafirmar o discurso masculino viril e lidar com a castração a partir da sua negação, do seu escamoteamento (Mesquita e Corrêa, 2021). Assim, a associação entre a virilidade e a masculinidade é uma tentativa constante de manutenção do semblante homem.

³ Ressalta-se, aqui, Homem não como aqueles limitados ao sexo masculino, mas sim como aqueles que, independentemente do seu sexo biológico, se posicionam simbolicamente do lado do Homem na tábua da sexuação lacaniana.

⁴ Sugere-se a leitura das obras de Lacan (1972-73/1985), André (1998) e Bonfim (2014) para um entendimento mais aprofundado da teoria da sexuação lacaniana e a partilha dos sexos.

No mito Totem e Tabu, Freud (1913/2012) apresenta a figura do pai da horda primitiva como o líder supremo, como o pai originário que impõe a lei sobre os seus filhos, sendo temido e respeitado por todos. O pai da horda é hostil, violento e tirano, pois se coloca acima de tudo, sendo a própria definição de poder. Por se tratar daquele que impõe a sua própria lei sobre a civilização e por possuir um poder supremo, o pai da horda é aquele que funda a regra da castração. Entretanto, como exposto por Freud (1913/2012), por ser o responsável originário pela castração dos sujeitos, o pai da horda se apresenta como exceção, ou seja, como o único ser não castrado.

A partir dessa representação do pai da horda como símbolo de poder, que impõe a castração sobre o outro, mas que não se submete a ela, é possível entender que a busca por uma masculinidade não castrada se associa à imagem desse pai primitivo (Mesquita e Corrêa, 2021). Se os homens buscam um ideal de masculinidade na tentativa de provarem a sua posse ilusória do falo e de negarem a sua castração, eles buscam, enfim, uma identificação com o pai da horda não castrado.

Ainda, segundo Gazalé (2019), a virilidade não é sinônimo de masculinidade, mas sim um paradigma que visa normatizar a sua expressão, se impondo como uma exigência, principalmente para aqueles que não se identificam com esse ideal viril. Se os homens realmente fossem detentores do falo, se nada lhes faltasse, às suas demonstrações exageradas de virilidade não seriam necessárias – a tentativa desesperadora de se encaixar em um padrão de masculinidade forte, agressiva e invulnerável é um sinal de negação insistente da sua própria castração.

A visão sustentada socialmente sobre a masculinidade ideal foi construída a partir do mito da virilidade exacerbada que não admite a vulnerabilidade (Courtine, 2013). O homem, segundo esse ideal, deve ser controlador, forte, agressivo, não emocional e deve se impor constantemente. Como a posição viril desses homens que se adequam a esse padrão e acreditam, equivocadamente, que não são castrados se sustenta pela recusa do feminino (Freud, 1937/1980), qualquer subjetividade que não apresente as características que eles idealizam como masculinas, é conseqüentemente atacada, como uma tentativa de reafirmar o seu semblante e a sua posição de detentor do falo.

Pode-se refletir, assim, sobre as diversas tentativas de demonstração de virilidade tão presentes na sociedade, como homens que competem entre si para ver quem é “mais macho”⁵, homens que são violentos com pessoas do seu convívio – ou até desconhecidos – e homens que se recusam a assumir papéis paternos ou outros papéis que considerem femininos. Além disso, é evidente a violência voltada a outros grupos que busquem exercer uma masculinidade fora do padrão imposto socialmente. Como exposto por Medrado et al. (2019), os homens são os sujeitos que mais matam e morrem por causas externas, que mais sofrem violência e que mais se envolvem em acidentes de trânsito. O imaginário social do significado de ser homem afeta a maneira como os homens, atingidos por esse ideal, expressam sua subjetividade e interagem uns com os outros.

A busca da negação ilusória da castração pelo semblante da virilidade parece não ter limites, podendo se expressar de formas mais ou menos sutis. Um fenômeno que se faz muito presente atualmente e que pode ser entendido como essa busca negacionista é a vigorexia. A preocupação com a imagem corporal não é novidade na sociedade, acometendo grande parte da população, apesar disso, a vigorexia se configura como uma preocupação mais intensa sobre a força e a musculatura do corpo – valorizadas socialmente como características ideais masculinas (Assunção, 2002).

A virilidade e a vigorexia no homem

De acordo com Assunção (2002), a vigorexia, também conhecida como Dismorfia Muscular e Anorexia Nervosa Reversa, é marcada por uma preocupação anormal em não ser suficientemente forte e musculoso em todo o corpo. Ainda, é importante entender que a vigorexia constitui uma distorção da imagem corporal. Na perspectiva da vigorexia masculina, essa distorção pode ser evidenciada pelo fato de que os indivíduos com sintomas vigoréxicos, apesar de apresentarem musculatura desenvolvida em níveis acima da média da população masculina, se consideram fracos e não musculosos (Cafri e Thompson, 2006).

Partindo do exposto, pode-se entender essa preocupação excessiva com a força e a musculatura – símbolos da virilidade – como uma forma de negar a castração e afirmar a posse do falo. Feitosa Filho (2014) afirma que os sintomas vigoréxicos se constituem como meios pelos quais os indivíduos aspiram sua identidade fálica, contrariando a castração, por meio de

⁵ Sugere-se a leitura da obra Totem e Tabu (Freud, 1913/2012) para maior aprofundamento sobre a rivalidade masculina e a tentativa de parricídio.

uma inscrição simbólica desse significante no corpo pela sua musculatura. Para o autor, quando a libido do Eu toma o corpo como objeto, este assume a significação do falo.

Ainda segundo o mesmo autor, a atividade de malhar significa, pela via imaginária, produzir massa muscular intumescida – o que pode ser comparado à ereção do pênis. Seguindo este raciocínio, essa atividade física pode ser considerada como substituta da relação sexual, na medida em que produz uma descarga de prazer e leva a potência do músculo ao limite, de forma que ele relaxe posteriormente. O indivíduo, investindo em seu próprio corpo para o prazer autoerótico, atinge o limite suportável de intumescimento da sua musculatura, assim como na ereção do pênis, para que esta finalmente relaxe e “detumesça”. “O que o indivíduo com sintomas vigoréticos não suporta é a detumescência do órgão, pois esta aponta para a castração (-φ), da qual ele nada quer saber.” (Feitosa Filho, 2014, p. 165).

Portanto, o indivíduo acometido pela vigorexia não aceita a detumescência da sua musculatura, uma vez que essa representa a imagem do pênis na relação sexual e a inscrição do significante fálico no corpo. Ele se preocupa excessivamente com essa musculatura, exercitando-a exacerbadamente e nunca se satisfazendo com ela, mesmo que esteja acima da média esperada, pois ela simboliza o órgão sexual e a função fálica, de forma que esse sujeito não possa permitir que ela “detumesça” e que a castração se incida sobre ele. Esse gozo sempre insatisfeito e a necessidade de impedir a incidência da castração se relaciona, assim, à tentativa insistente de identificação com o pai da horda que, de acordo com Freud (1913/2012), é não castrado e goza sem limites.

Ainda no tocante à musculatura como representante do órgão sexual masculino e da função fálica, Pimenta (2015) afirma que, no final de toda relação sexual, o homem se depara inexoravelmente com a detumescência do seu órgão, e isto simboliza a perda da sua virilidade. Analogamente, o relaxamento muscular seria, para os vigoréticos, um símbolo de queda viril e de castração.

Feitosa Filho (2014) reforça, portanto, que os indivíduos com sintomas vigoréticos procuram manter uma identidade fálica inquestionável. Entretanto, como exposto pelo autor, “[...] ter um pênis, por si só não garante que o indivíduo com sintomas vigoréticos se sinta possuidor do falo [...]” (p. 165), dado que o indivíduo teve que renunciar ao falo, em sua dimensão simbólica, enquanto identificação imaginária de ser esse falo na travessia edípica, aceitando a sua castração.

Diante disso, para compensar essa castração, outros significantes aparecem para o sujeito como substitutos do falo, que, no caso da vigorexia, é o corpo hipertrofiado. Pode-se afirmar, portanto, que os homens com sintomas vigoréxicos buscam assinalar simbolicamente a manutenção imaginária do falo, inscrevendo-o no real do seu corpo por meio da sua forte musculatura (Feitosa Filho, 2014).

Considerações Finais

A partir das reflexões teóricas elaboradas até aqui, sugere-se que a vigorexia masculina se apresenta como uma forma de negação neurótica da castração na masculinidade – própria dos sujeitos neuróticos, que habitam a linguagem e se inserem no discurso socialmente compartilhado (Lacet, 2004). Apesar disso, como apontado, a posse do falo é apenas uma ilusão, sendo todos os indivíduos castrados. Essa castração incide sobre os sujeitos, impondo a impossibilidade de uma completude. Embora sejamos todos castrados, a masculinidade ainda tenta sustentar um ideal viril ilusório, que muitas vezes leva ao sofrimento físico e psíquico dos homens.

A Psicanálise lança luz à discussão sobre as formas de se viver a masculinidade e como se dá a busca pela afirmação de uma identidade fálica. A vigorexia é apenas um exemplo de vivência dessa busca por afirmação, de forma que a sociedade apresente inúmeras outras formas de tentar afirmar a virilidade, desde as mais sutis e naturalizadas, até as mais violentas e mortíferas. Logo, a Psicanálise é de extrema importância para se discutir esse homem viril – que está sempre tentando se impor e se fazer ouvir na posição de poder, escondendo a todo custo a sua castração – abrindo espaço para o avanço do debate acerca das masculinidades e suas expressões.

Nesse sentido, este estudo teórico evidencia a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que se debruçam sobre uma maior investigação da vigorexia masculina, buscando compreender se ela se trata de um fenômeno igual para todos os homens com sintomas vigoréxicos, ou se ela se dá de forma diferente para cada sujeito, considerando as diversas formas de se expressar a masculinidade.

Ainda, ressalta-se que o presente estudo não aborda o fenômeno da vigorexia nas mulheres, o que se apresenta como uma limitação. Neste sentido, é importante evidenciar a necessidade de mais pesquisas dentro da Psicanálise sobre a relação entre a vigorexia e a feminilidade, que ainda se apresenta como um campo muito novo e inexplorado de estudo. A

vigorexia nas mulheres seria uma tentativa de negação da castração na masculinidade em uma mulher? Seria uma tentativa de enganação da castração na mulher? É necessário que mais estudos sejam realizados nesse âmbito para entender o fenômeno a partir da perspectiva feminina.

Referências

- Alonso, C. A. M. (2006). Vigorexia: enfermedad o adaptación. *Revista Digital Buenos Aires*, 11(99). <https://efdeportes.com/efd99/vigorex.htm>
- André, S. (1998). *O que quer uma mulher?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Assunção, S. S. M. (2002). Dismorfia muscular. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 24, 80-84. <https://www.scielo.br/j/rbp/a/rk9JwfSJpQL7GRqM7CtfXc/?format=pdf&lang=pt>
- Bonfim, F. (2014). Todo fático e não-todo: construções lacanianas sobre a sexuação. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(1). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/10476/8248>
- Cafri, G., Van Den Berg, P., & Thompson, J. K. (2006). Pursuit of muscularity in adolescent boys: Relations among biopsychosocial variables and clinical outcomes. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(2), 283-291. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_12
- Carmo, E. B. do. (2009). *Os três tempos do Édipo em Lacan e a terceira margem do rio em Rosa*. https://www.mensagenscomamor.com/images/livros/books2/e/eduardo_benzatti_do_carmo-os_tres_tempos_do_edipo_em_lacan_e_a_terceira_margem_do_rio_em_rosa.pdf
- Carvalho, J. S. D. (2019). *O Édipo e sua incidência nas estruturas clínicas*. <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/6651/Jani%20Schach%20de%20Crvalho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Courtine, J. J. (2013). Impossível virilidade. In A. Corbin, J. J. Courtine & G. Vigarello. (Orgs.). *História da virilidade: a virilidade em crise? Séculos XX-XXI*, 3, 7-12. Rio de Janeiro: Vozes
- Fanjul, C., & Gonzalez-Oñate, C. (2011). La influencia de modelos somáticos publicitarios en la vigorexia masculina: un estudio experimental en adolescentes. *Zer*, 16(31), 265-284. <http://hdl.handle.net/10234/36520>
- Feitosa Filho, O. A. (2014). Um olhar psicanalítico sobre a vigorexia. *Revista Subjetividades*, 14(1), 162-171. <https://doi.org/10.5020/23590777.14.1.162-171>.
- Freud, S. (1905/1972). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In S. Freud, Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (vol. 7, pp. 123-252). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1913/2012). Totem e Tabu. In S. Freud, Obras Completas, volume 11: Totem e Tabu, Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914), (pp. 13-244). Companhia das Letras.
- Freud, S. (1923/1996). A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade. In S. Freud, Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (vol. 19, pp. 325-342). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1937/1980). Análise terminável e interminável. In S. Freud, Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (vol. 23, pp. 239-287). Rio de Janeiro: Imago.
- Gazalé, O. (2019, 8 de março). Futuro do feminismo depende da reinvenção de masculinidade. [Entrevista cedida a] Fernando Eichenberg. Folha de São Paulo. <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/03/futuro-do-feminismo-depende-de-reinvencao-de-masculinidade-afirma-autora.shtml>
- Lacan, J. (1957-58/1999). *O Seminário 5 - As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1958/1998). A significação do falo. In *Escritos* (pp. 92- 703). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1969-1970/1992) *O Seminário livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Lacan, J. (1971/2009). O Seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1972-73/1985). O Seminário 20 - mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacet, C. (2004). The forclusion of the Name of the Father to the general forclusion: considerations about the theory of psychosis to Lacan. *Psicologia USP*, 15, 243-262.
- Lourenço, L. C. D. A. (2005). Transferência e complexo de Édipo, na obra de Freud: notas sobre os destinos da transferência. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, 143-149. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000100019>
- Medrado, B., Nascimento, M., & Lyra, J. (2019). Os feminismos e os homens no contexto brasileiro: provocações a partir do encontro 13º Fórum Internacional AWID. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24, 603-608. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.01662017>
- Mesquita, Y. M., & Corrêa, H. C. S. (2021). A “Masculinidade Tóxica” em Questão: Uma Perspectiva Psicanalítica. *Revista Subjetividades*, 21(1), e10936. <http://doi.org/10.5020/23590777.rs.v21i1.e10936>
- Pimenta, C. (2015). Como amam os homens?. *Jornal Opção*, 2066. <https://www.jornalopcao.com.br/opcao-cultural/como-amam-os-homens-28337/>.
- Souza, J. H., & Reichow, J. C. (2016). O fâlico narcisista através da afirmação social de estereótipos masculinos. *Psicologia Corporal*, 17. <https://www.centroreichiano.com.br/artigos/Artigos/O-falico-narcisista-atraves-da-afirmacao-social-SOUZA-Jessica-Horacio.pdf>

Sobre os autores

Júlia Haueisen Pinheiro, (ORCID: 0000-0002-4182-5397) graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais, campus Pampulha. Endereço eletrônico: juliahauisenp@gmail.com

Recebido em: 13/11/2021

Aceito em: 24/08/2022

Publicado em: 07/12/2023

Os tempos da morte: a trajetória até a chegada aos hospitais sob uma perspectiva psicanalítica

Arthur Kelles Andrade¹

Resumo

Este artigo busca percorrer, sob uma perspectiva psicanalítica, os caminhos em que a morte era percebida e entendida no ocidente, desde quando ela acontecia em casa, junto a familiares, até sua chegada ao hospital, local onde a maioria das mortes atualmente ocorrem. Para isso, serão discutidos inicialmente os períodos abordados por Philippe Ariès da morte domada, morte de si mesmo, morte do outro e morte invertida. Posteriormente, apresentar-se-á a entrada da morte no hospital, percorrendo sobre as características, consequências e efeitos que sua chegada causou, bem como o desenvolvimento do campo dos cuidados paliativos nesse contexto. Sob esse prisma, será feita uma análise destes movimentos através da Psicanálise, além de apontar desafios que o analista que trabalha em hospitais com a clínica da terminalidade pode enfrentar.

Palavras-chave: morte; psicanálise; hospital; terminalidade; cuidados paliativos.

The times of death: the trajectory to the arrival at hospitals from a psychoanalytical perspective

Abstract

This article seeks to cover, from a psychoanalytical perspective, the ways in which death was perceived and understood in the Occident, from when it happened at home, with family members, until its arrival at the hospital, where most deaths currently occur. For this, the periods approached by Philippe Ariès of tamed death, death of oneself, death of the other and inverted death will be discussed. Subsequently, the entrance of death in the hospital will be presented, discussing the characteristics, consequences and effects that its arrival caused, as well as the development of the field of palliative care in this context. From this perspective, an analysis of these movements will be made through Psychoanalysis, in addition to pointing out challenges that the analyst who works in hospitals with the terminality clinic can face.

Keywords: death; psychoanalysis; hospital; terminality; palliative care.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais



Introdução

Vivemos hoje em um contexto sociocultural em que a morte é vista como interdita, como um tabu. Não se fala dela, não é um assunto debatido pelas pessoas em seus círculos sociais. Há aqueles que não têm sequer a coragem de pronunciar seu nome. Em hospitais, por exemplo, é comum ouvir de familiares para não contarem ao paciente que ele “está morrendo”, privando-o da possibilidade de lidar com sua própria morte.

Freud (1915/2015) afirma que, embora a dinâmica inconsciente em relação à morte não tenha se alterado desde o homem primevo, a forma como a cultura reage a ela se modificou. Atualmente, devido ao avanço da tecnologia médica, a maior parte das mortes ocorre nas instituições hospitalares, o que gera importantes consequências para o sujeito (Kovács, 2010). Tratando-se da relação inconsciente e morte, ainda agimos como o homem primitivo, em que coexistem duas relações: admitimos a morte do outro, de familiares e desconhecidos, e ao mesmo tempo negamos nossa própria mortalidade, ou seja, a nível inconsciente nos vemos como imortais (Freud, 1915/2015).

É comum ouvir dos médicos “No meu plantão ninguém morre!”. Nos hospitais, a morte é um inimigo a ser vencido. Sendo um lugar primariamente de cura, de luta pela vida, como conviver com seu “oposto”? Entender a morte no contexto de uma luta em que se tenta vencê-la a todo custo acarreta muitos efeitos nos profissionais de saúde e em seu laço social (Kovács, 2010).

Podemos dizer então, de nossa atitude atual perante a morte: uma resposta de fuga, numa tentativa constante de ignorá-la. Freud (1915/2015) aponta nossa relação sempre paradoxal com a morte. Uma das formas desse paradoxo se manifestar hoje é que, ao mesmo tempo que não podemos falar dela, somos inundados por ela a todo momento. Notícias de telejornais proliferam a morte por todos os lugares. Damos destaque aos programas televisivos que somente exibem tragédias e crimes, obtendo ali uma audiência fiel (Kovács, 2003).

Contudo, nem sempre estivemos nessa posição de encarar a morte como algo tão temido. No ocidente, ela já foi vista como familiar por milênios, passando por lentas mudanças durante os séculos e chegando ao status atual de um inimigo a ser combatido pelo discurso médico dentro dos hospitais (Ariès, 2003; Kovács, 2010). Este artigo pretende percorrer, a partir de um olhar psicanalítico, os tempos da morte na História do ocidente, com

o objetivo de destacar os movimentos, às vezes lentos, sutis, às vezes rápidos, de como passamos de um contexto em que a morte era familiar aos sujeitos para um em que ela ocorre nos hospitais, sob o domínio do discurso médico.

A Morte Familiar

Phillipe Ariès construiu em duas detalhadas obras, *História da morte no ocidente* (1974/2003) e *O Homem diante da morte* (1977/2014), um caminho em que podemos vislumbrar diferentes relações do homem com a morte. Ele trata esse caminho em quatro momentos a saber: a morte domada; a morte de si mesmo; a morte do outro e a morte invertida. Propomos também a discussão de um tempo que se insere dentro do paradigma da morte invertida: a morte reumanizada, que se refere à inserção dos Cuidados Paliativos (Kovács, 2003). Há representações que são típicas de cada momento histórico, mas ressaltamos que elas podem ocorrer em qualquer ponto da História (Kovács, 1992).

As mudanças da relação do homem com a morte ocorreram de forma muito lenta e passam por longos períodos de imobilidade. Muitas das atitudes que as pessoas julgam ser contemporâneas de sua época, na verdade são muito mais antigas. Ariès (2003) nos convida a ampliar nosso campo de visão para entender melhor esses momentos de mudança e de rigidez. É interessante notar que, a partir do surgimento das sociedades industriais, estas mudanças ocorrem de maneira cada vez mais rápida. As variações são também cada vez mais conhecidas e publicizadas, visto que há mais pesquisadores se debruçando, à sua própria maneira, sobre o tema da morte.

A Morte Domada

A morte domada, o primeiro tempo definido por Ariès (2003), persistiu por milênios no Ocidente, até aproximadamente o século X. Estas primeiras atitudes perante a morte foram denominadas como anacrônicas, demonstrando o supracitado caráter de rigidez desta relação. Sua característica principal é ver a morte como esperada, como uma etapa necessária da vida (Ariès, 2003). Chamar esse período de morte domada não significa que a relação antes era selvagem e depois se tornou domesticada. O que ocorreu foi justamente o contrário. A nossa relação atual com a morte é entendida por ele como selvagem. Essa atitude de familiaridade perante a morte mudou tanto no decorrer dos séculos que hoje temos grande dificuldade em imaginá-la.

A morte aqui era anunciada. Havia um tempo para se saber que ia morrer, e, conseqüentemente, preparar sua despedida. Devido ao pouco desenvolvimento da tecnologia médica, esse tempo era curto, questão de horas ou poucos dias. Na época, as doenças que hoje são pouco graves e facilmente tratáveis, eram quase sempre mortais. Atualmente esse aspecto se dissolve, dado que é possível estender em muito tempo a vida de alguém sem possibilidade terapêutica de cura, prática conhecida como distanásia.

O aviso da morte vinha principalmente através de um pressentimento da própria pessoa, que interpretava os sinais do próprio corpo. Nem os médicos nem os padres sabiam desse tempo tão bem quanto o enfermo. O saber estava inscrito no corpo do sujeito. Como a morte era tida como familiar, essa intuição não era vista como algo sobrenatural ou mágica (Ariès, 2014).

As mortes inadvertidas, repentinas, por sua vez, eram vivenciadas sob outra perspectiva. Eram vistas como vergonhosas, como um exemplo da cólera de Deus. Esse tipo de morte era tido como algo estranho e monstruoso, e as pessoas não ousavam nem mesmo falar dela. A morte clandestina, como por exemplo de alguém que morreu afogado em um rio, ou uma morte que não teve testemunhas ou cerimônias de despedida, também era vista da mesma forma. É notável apontar como a atitude inversa acontece hoje. As mortes acidentais, repentinas, são aquelas que mais comunicamos, destacando nelas muitas vezes o caráter transitório da vida (Ariès, 2014).

Como o intervalo em que se sabia da iminência da morte e a morte em si era curto, a pessoa não hesitava em organizar os procedimentos de sua despedida, que era feita de maneira muito simples, seguindo basicamente um roteiro: Havia um momento de nostalgia da vida, em que se recordava o que se viveu. Após esse momento, a pessoa perdoava seus companheiros, familiares, e os recomendava a Deus. Realizava-se então uma oração pedindo perdão e se havia um sacerdote presente ele selava a absolvição sacramental (Ariès, 2003).

Deste pequeno roteiro podemos destacar alguns pontos sobre o período da morte domada. Primeiramente, esperava-se a morte deitado no leito, geralmente em casa. A cerimônia de despedida era pública e organizada pela própria pessoa. Caso confundisse algo devido à gravidade de seu quadro clínico, havia outras pessoas para auxiliá-la. É como se o enfermo estivesse no centro de uma assembleia. O quarto do enfermo se tornava, então, cheio de pessoas que entravam e saíam livremente. Nesse período ainda não se haviam formalizado as noções de transmissão de doenças e infecções como temos hoje, portanto essa prática era

tida como normal. Era comum pedestres andando na rua seguirem o padre por saber que ele iria visitar alguém prestes a morrer (Ariès, 2014).

Nestas cerimônias públicas faziam-se presentes familiares, vizinhos, amigos e até mesmo crianças, o que destoava de grande forma de como as coisas são tomadas hoje. Além disso, as representações históricas revelam que os presentes não agiam de forma dramática ou exagerada, não havia crises existenciais ou de angústia. Isso mostra como a morte nesse momento era familiar e próxima a todos (Ariès, 2014).

Contudo, a relação sempre paradoxal com a morte apontada por Freud (1915/2015) pode ser identificada nesse período. Havia sim, essa familiaridade com a morte. No entanto, após a vinda da morte, os vivos se distanciavam o máximo possível dos mortos, temendo essa proximidade. As cerimônias frente à tumba serviam para honrar os mortos, mas também para separar o mundo dos mortos do mundo dos vivos. Assim, os cemitérios, de maneira geral antes do século XII, se localizavam longe dos centros urbanos. Acreditava-se nesse período que os mortos dormiam, não havia a crença tão difundida de uma continuação da vida em outro plano espiritual, que só ocorreria após a vinda do salvador, após o apocalipse. No Hades homérico, por exemplo, o povo extinto, os fantasmas insensíveis dos humanos esgotados dormiam na morte (Ariès, 2014).

A Morte de Si Mesmo

Na segunda fase da Idade Média, a partir dos séculos XI e XII, essa atitude diante da morte passou a ser parcialmente alterada, em lentos movimentos. Introduzimos aí o tempo da morte de si mesmo, ainda sob o paradigma da morte domada, porém com ligeiras modificações. Estas modificações passarão a alterar o status de familiar que a morte até então sustentava na sociedade ocidental, adquirindo um caráter mais particular (Ariès, 2003).

Predominava uma concepção coletiva de destinação, não se pensava no destino pessoal de cada um após a morte. Contudo, a crença de destinação coletiva passou a dar lugar à destinação individual pós-morte, a morte de si mesmo. Os mortos, que antes dormiam, acordavam no grande retorno de Deus e passariam a eternidade no paraíso, agora passam por um julgamento sobre suas ações durante a vida (Ariès, 2014).

Confiar seu corpo à igreja e aos santos como na morte domada já não traz garantia de salvação. A divisão entre bons e maus que antes era coletiva - sujeitar sua vida à igreja e à proteção dos santos ou não - se tornou uma divisão individual, representada a partir de uma

balança que pesava as boas e más ações do indivíduo durante a vida ou por um livro contábil, em que se anotava todos os feitos do sujeito (Ariès, 2003).

Podemos considerar que esta mudança de destino coletivo ao individual evidencia a própria divisão subjetiva no contato com a iminência da morte. Repartir nossas ações em boas e más remete à divisão do aparelho psíquico que é evidenciada quando em contato com a morte.

Esse julgamento foi representado, por exemplo, em afrescos do século XV com as pessoas chegando a seu julgamento com o livro de contas pendurado em seus pescoços, como algo próprio, uma biografia particular que seria apresentada às portas do paraíso. Algumas representações mostram que os santos poderiam intervir em seu favor, assim nem tudo ainda dependia inteiramente das ações do sujeito, a morte não era tão avassaladora. O sujeito poderia pedir um recurso sobre seu destino, e enquanto isso vivia em uma espécie de sombra.

Houve aqui um momento de retorno às representações artísticas da morte no leito, como na morte domada, modelo de morte que continua até hoje, acontecendo agora no leito hospitalar. Contudo, na morte de si mesmo, há o acréscimo do julgamento final, não havendo mais a recepção familiar da morte. O medo da morte e, conseqüentemente de seu destino após ela, passou a aparecer. Introduziu-se a crença que o homem revia toda sua vida no momento de sua morte, de uma só vez, como um flash. Acreditava-se que sua atitude diante desse reavivamento daria o tom conclusivo a sua biografia particular. Assim, ter uma boa morte era mais importante que ter boas ações durante sua vida (Ariès, 2003). É possível vislumbrar estes aspectos nas obras “São Jerônimo Escrevendo” de Caravaggio, “Morte na Bola” de Félicien Rops, “O Pesadelo” de Füssli, dentre tantos outros artistas.

A Morte do Outro

A morte do outro traz um novo sentido na relação do homem com a morte, começando a se caracterizar a partir do século XVIII. Neste tempo, a morte é romântica, dramatizada e arrebatadora. No entanto, não nos referimos aqui à morte do sujeito em si. A morte romântica é a do outro, que inspira saudades e nostalgia em quem fica (Ariès, 2003).

Ariès (2003) identifica nesse período uma erotização da morte, em um movimento em que se associa a morte ao amor. A morte passa a ser representada por temas erótico-macabros, como um espetáculo, com suplícios e sofrimento. O sexo, tema que também é tabu, emerge em textos literários e poéticos, atrelando-se à morte ao se referir ao êxtase da morte como um

êxtase sexual. Ela não será desejável, mas admirável por sua beleza, por isso diz-se da morte romântica, representada por uma dor apaixonada. Cabe destacar que o romantismo também influenciou a obra freudiana e que o autor também enfatiza e articula o sexo e a morte como importantes temas em sua metapsicologia.

A morte possui o ser e seu corpo, levando sua consciência racional a outro plano espiritual. Nesse sentido, ela é considerada como algo indesejado que expulsa o homem de sua vida cotidiana, racional, de trabalhador para jogá-lo em um mundo irracional e permeado por violência. Insere-se a visão da morte como uma ruptura, atitude até então inédita (Ariès, 2003).

Alguns ritos seguem com similaridades: a morte no leito continua, cercado de vizinhos, familiares e amigos, com o controle da cerimônia cada vez mais sob o poder dos padres, e, conseqüentemente, da igreja. A diferença é que esse momento já não é mais visto como uma cerimônia natural, como uma mera solenidade. O que domina o momento da morte física é uma nova paixão, tomada pela emoção. Há uma encenação, com choros, gestos e súplicas (Ariès, 2014).

Não apenas o momento da despedida comove: somente ao pensar na morte as pessoas já ficam emocionadas. Ariès (2003) atribui essa nova atitude, essa “afetividade macabra” (p.69) à religião emotiva do catolicismo romântico e do metodismo protestante. Essa mudança se tornou um dos traços do romantismo no século XVIII: a complacência com a morte.

O luto também se torna dramático e extenso. Ele é visto como uma obrigação dos sobreviventes. Quem não expressa sua dor nem por um tempo curto não é bem visto pelos demais. Assim, jejua-se, desmaia-se, etc. Estes ritos são todos devidamente fixados pela liturgia (Ariès, 2014).

A morte do outro torna-se, desse modo, mais temida que a própria morte individual. Isso produz a origem do culto moderno dos túmulos e dos cemitérios. Como já discutido, na Idade Média o importante era que o corpo estivesse dentro dos terrenos da igreja, não sendo muito relevante sua localização exata. A partir do século XIV essa preocupação gradativamente passou a existir. Contudo, a visita ao túmulo ainda não havia se instaurado (Ariès, 2003).

Depois de séculos utilizando a mesma prática, a igreja passou a ser criticada por não cuidar dos corpos, que se amontoavam e exalavam odores fétidos. Passou-se a ter o desejo de

enterrar os entes queridos perto de si, em uma propriedade privada, para que então pudessem ser visitados. Iniciou-se a comercialização dos cemitérios e túmulos. Eles passaram a ser projetados como parques, como locais agradáveis a visitas dos amigos e familiares (Ariès, 2003).

Ao resgatar estes aspectos históricos sobre as atitudes diante da morte, cabe apontar que vivenciar a morte como natural, não significa que sua chegada era sem angústia. Lidar com um paciente com diagnóstico de doença terminal, entender que a morte é uma parte da vida, não uma inimiga a ser vencida a todo custo, não impede que o sofrimento e o desamparo apareçam em diferentes formas clínicas.

Vislumbramos neste percurso como a atitude diante da morte se alterou em diferentes períodos históricos. Assim, desde um cenário em que era esperada, ocorrendo em casa, lentamente ela foi se tornando temida, e passou a ser oculta da vida pública. Através de diversos fatores, como a aproximação dos cemitérios aos centros urbanos, a definição do destino final de vida a partir de ações individuais, e não mais coletivas e do surgimento de práticas de cuidado dos corpos pós morte, foram se desenhando as coordenadas do que acontece hoje: as situações de terminalidade ocorrendo dentro dos hospitais. Com isso, quais as características atuais dos processos de morte? Sob o comando de quem eles ocorrem? É possível haver despedidas?

A morte Chega Ao Hospital

A morte invertida surge nos séculos XIX e XX, modificando totalmente o paradigma perante a morte. Os homens se tornam mudos diante de sua finitude, age-se como se ela não existisse. A morte é vergonhosa, suja, um inimigo a ser vencido, devendo ser sempre escondida (Ariès, 2003). Na morte invertida, é a própria morte que se pretende matar (Pujó, 2006).

Existe neste tempo mais uma vez a correlação do sexo com a morte, desta vez pelo seu caráter de tabu, de não poder ser discutido. Ariès (2003) afirma que nas sociedades industrializadas o interdito da morte é tão grande que tomou o lugar do sexo como o tabu maior. Ele cita como exemplo os textos freudianos: o material produzido pelo pai da psicanálise sobre a sexualidade infantil se espalhou na sociedade, ainda que de forma polêmica; já os textos sobre o luto não tiveram o mesmo impacto.

A partir da morte do outro, o enfermo passou a delegar sua participação nos ritos finais a seus familiares. Já se havia iniciado uma mudança em comparação a morte domada, em que ser dono da própria vida incluía também ser dono da própria morte, havendo uma total participação e autonomia do sujeito. Agora, com o controle das decisões mais graves e importantes nas mãos de familiares, assim que um risco já surge, a família tende a privar o sujeito desta informação e de sua liberdade (Ariès, 2003).

Gradualmente, o enfermo passou a ser privado de sua própria morte. Ele não pode saber que está morrendo, que a morte está próxima, porque isso lhe traria muito sofrimento, ele não saberia lidar com essa notícia tão traumática. O que na morte domada era familiar e público, na morte do outro era dramático e exagerado, passa a ser dissimulado e escondido na morte invertida. As famílias já não mais aceitam conviver tão proximamente com a morte de seu ente querido. O novo costume de morrer na ignorância de sua morte se torna uma regra moral (Ariès, 2003).

Há nesse ponto também uma relação de amor ao outro, como se fosse uma tentativa de não o magoar e protegê-lo. Há uma infantilização do indivíduo, ele é tratado como se fosse uma criança incapaz de entender e tomar suas próprias decisões, ou, em termos psicanalíticos, o sujeito é alienado de sua própria condição clínica, de seu corpo. O paciente, por sua vez, aceita toda a situação porque se convence que é para seu próprio bem. E, caso perceba a gravidade de seu caso, finge não saber (Kovács, 1992).

Considerar apenas o controle das decisões cada vez maior da família no final da vida não é suficiente para justificar a rapidez com que a morte se tornou interdita. Temos que analisar também o desenvolvimento da medicina e de sua tecnologia. Além de suas conquistas no estudo das patologias, ela introduziu a partir do século XIX uma mudança no pensamento do homem contemporâneo, mudando o local de morte de casa para o leito hospitalar e biologizando a morte, substituindo-a pela doença (Ariès, 2003).

Com tratamentos médicos mais potentes para as patologias e a dificuldade cada vez maior da família em lidar com a doença terminal, o local de morte se altera. Morria-se em casa, em sua própria cama. Agora o destino final do sujeito é o leito hospitalar. Ao pensarmos a morte no hospital temos que considerar os efeitos do poder médico nestas relações, pois a morte se torna medicalizada.

De maneira geral, a transferência do local de morte para o hospital começou timidamente em 1930 e se fortaleceu na década de 50. No início do século XX, a família passou a ter dificuldades em esconder o enfermo de pessoas curiosas. A assimilação das noções de higiene e assepsia pela sociedade também influenciou na distância cada vez maior entre o enfermo e os outros moradores. Assim, onde antes havia amigos, vizinhos e família para cuidar do paciente, agora as opções se tornam mais escassas. Poucos querem assumir a tarefa do cuidado no fim da vida. Concomitantemente ao avanço da medicina e sua nova aparelhagem tecnológica, o paciente passou a ficar mais tempo no hospital. Lá era onde ele teria mais recursos e seria melhor cuidado. A família se tornou conivente à situação, pois era mais uma forma de garantir que a morte acontecesse com menos publicidade possível (Ariès, 2014).

Uma doença que outrora fora rapidamente mortal perdeu esse valor. Hoje, elas são doenças crônicas, como cardiopatias, doenças que acometem órgãos vitais como fígado, rins, pulmão e doenças sexualmente transmissíveis (Kovács, 2010). A doença incurável ou com a fama de sê-lo passou a ocupar a representação antiga da morte, principalmente o câncer, que ainda é visto como algo hediondo e assustador. Podemos pensar também, atualmente, no Covid, que durante os momentos mais intensos da pandemia tomou esse lugar de representação de doença incurável.

Pode-se viver indefinidamente sob ajuda de novas cirurgias, aparelhos e exames. A perda de um órgão ou membro já não indica o fim de uma vida: há próteses, ostomias, e outras tecnologias que permitem a continuação da vida. Por se viver mais durante mais anos, doenças neurológicas e demências tornam-se prevalentes na população idosa. As doenças crônicas são mais comuns em adultos e idosos, mas podem acontecer também em crianças e adolescentes. Os cuidados paliativos nesse público tratam de uma variedade de enfermidades e podem durar muitos anos (Hennemann-Krause, 2012).

Pensamos com Hennemann-Krause um paradoxo da morte nos dias atuais:

A princípio, poderíamos acreditar que a morte nas mãos da moderna tecnologia médica seria um evento mais digno e mais natural que antes. Hoje dispomos de maior saber técnico científico sobre fisiologia, diagnóstico e tratamento; possuímos máquinas que substituem o funcionamento de órgãos; podemos controlar a dor e outros sintomas de modo satisfatório; conhecemos mecanismos psicológicos e temos recursos para aliviar o sofrimento do processo de morrer. Ou seja, possuímos todos os recursos para que nossos pacientes vivam bem e morram em paz e com dignidade. Mas isto não tornou a morte um evento digno (Hennemann-Krause, 2012, p. 20).

Um dos efeitos desse processo é a estratificação da morte. Ela já não é vista como a separação do corpo e da alma. Numa tentativa de firmar seu status de interdita, hoje a dividimos em etapas, buscando escamotear seu impacto: temos a morte cerebral, a morte celular e a morte biológica. Percebemos a morte como suja, algo inconveniente a ser escondido. Com o possível prolongamento da vida pela tecnologia médica, que opera sobre o sujeito com novos tratamentos e medicações, o paciente convive com a doença crônica em uma constante luta com seu tratamento curativo, e o corpo conseqüentemente começa a se deteriorar ainda em vida. A decomposição do corpo atualmente se inicia não após a morte, mas antes dela. “A morte já não causa medo apenas por sua negatividade absoluta, provoca náuseas como qualquer espetáculo repugnante” (Ariès, 2014, p.768).

É comum isolar pacientes em leitos hospitalares por estarem com tumores muito visíveis, ou com feridas com odor forte. A morte não é mais vista como bela, por aquela dor apaixonada característica da morte do outro, o destacado aqui são seus aspectos repugnantes. Não são todos que têm permissão para visitar o paciente em estado mais grave em um leito cheirando a secreções, sangue e urina. Tornar a morte pública se tornou indecente. Assim, a ciência começa a incidir também na forma de apreensão social e tratamento moral da morte.

O discurso médico é o discurso dominante no contexto hospitalar. Portanto, o poder sobre as decisões terapêuticas se coloca primeiramente nas mãos da equipe de saúde. No contexto da morte interdita, estes profissionais não são formados para lidar com a morte de forma natural, ela é uma inimiga a ser vencida, o objetivo final é a cura do paciente, e conseqüentemente sua vida. Eles não possuem estratégias e habilidades para lidar com essa situação.

Uma das conseqüências desse modelo é que, quando a equipe toma conhecimento de um diagnóstico de doença terminal, pode-se atrasar a comunicação à família e paciente, eliciando diversas respostas nestes profissionais, como frieza no atendimento, sentimentos de angústia, de impotência e de derrota. Estas estratégias defensivas que buscam ocultar a morte trazem a ilusão de que é possível vencê-la. “Os “combatentes” da morte na atualidade são os profissionais de saúde, principalmente médicos aos quais se atribui (e alguns se atribuem), o papel de donos da vida e da morte” (Kovács, 2010, p. 421).

O médico passou a renunciar o papel de comunicador de más notícias a partir do século XVIII e na morte invertida só fala quando solicitado (Ariès, 2003). Quando se dirigia ao paciente em sua própria casa era menos sigiloso e absoluto do que no hospital. No

ambiente hospitalar, faz parte de um sistema que tem como princípios a disciplina, organização e anonimato. Clavreul (1983) afirma que o médico atua não como representante de si, mas como representante do discurso médico, dirigindo-se ao paciente não como um sujeito, e sim como um corpo habitado por uma doença a ser eliminada.

No ambiente hospitalar, a morte é vista pela equipe como um acidente, sinal de impotência ou imperícia médica, não como uma etapa natural da vida. Ela não deve de maneira alguma atrapalhar a rotina do hospital, o que gera muitos chamados ao analista ali inserido. A equipe de saúde espera em alguns momentos que o analista com seu saber cale toda a subjetividade que surge no contato com o real da morte. O discurso médico preza pela ordem, e qualquer manifestação de subjetividade é rapidamente abafada, tamponada (Clavreul, 1983).

Tocar no assunto da finitude da vida é como tocar em um vespeiro, abrir portas para o sofrimento, para a exaltação das emoções e o drama. Apenas em evocar seu nome já causa desconforto nas pessoas. A última coisa que o hospital quer é a dramaticidade e o sofrimento. O ideal é que o paciente e sua família se comportem, estejam amansados, para que o trabalho na instituição não se altere. Se uma notícia de doença incurável é recebida, o indicado é que não haja lágrimas, choros e gritos. Deve-se suportar em silêncio, não há espaço para elaboração desse diagnóstico. O paciente deve estar sempre disposto a tentar mais, a se submeter aos tratamentos e intervenções. Não pode aceitar a morte. Morrer discretamente adquire um caráter de dignidade, um ato de etiqueta a ser cumprido pelo enfermo e por sua família.

Dentro da unidade hospitalar, além do paciente dever ser docilizado e aceitar resignadamente sua morte, o luto também é recusado e visto como patológico, tanto no campo dos profissionais de saúde quanto da família que acaba de perder um ente querido. Espera-se que ao receber a notícia do falecimento, todos reajam calmamente, sem demonstrar grandes emoções. A mesma exigência paira sobre a equipe, que assim que um paciente morre, outro já está no leito, não havendo tempo para que se elabore a morte. É um contexto em que o luto profissional não é considerado (Kovács, 2010)

Ariès (2003) usa de uma metáfora de Gorer para expressar a semelhança entre o sexo e a morte como interdito nesse contexto: choramos às escondidas, em particular, como quando nos despimos e nos masturbamos. O choro enlutado, assim como o sexo, não é algo que se possa fazer em público.

Ainda persiste a relação paradoxal da morte conforme apontada por Freud. Ariès (2014) destaca: “expulsa pela sociedade, a morte volta pela janela, tão depressa quanto desaparecera” (p. 757). É o que Kovács (2003) diz da morte escancarada. Nesse paradoxo, a morte é interdita, não se fala sobre ela, mas ao mesmo tempo nunca tivemos tanto contato com ela. Há maiores índices de mortes violentas, fácil divulgação e acesso a assassinatos, suicídios. A morte está mais frequente na mídia, existe um consumo da violência. Contudo, essa exposição se dá com excesso de imagens e poucas palavras, não há espaço para elaboração.

Outro fator que contribui para o silenciamento e assujeitamento do enfermo é que, em nossa sociedade capitalista e que demanda sempre corpos que produzem, ele não é mais útil socialmente. É mal-visto porque não pode produzir mais nada. A sociedade do capital não sabe o que fazer com corpos que não produzem mais (Kovács, 2010).

O hospital pode ser visto como um microcosmo em que se reflete importantes pontos da sociedade capitalista. Entendemos a morte como o fracasso total da sociedade do capital, que valoriza o ter sobre o ser. O corpo morto é aquele que não produz e que não consome, e assim que se torna morto, é transformado também em objeto de consumo (Hennemann-Krause, 2012).

Desse modo, os corpos mortos se tornam comercializados. Há empresas especializadas para fazer com que a família tenha o mínimo contato possível com os ritos que outrora eram presididos pelo enfermo: escolher o caixão, como será o velório, o local mais bonito no cemitério para ser enterrado, etc. Pode-se maquiar o corpo para que ele não pareça morto, fugindo o máximo possível da morte suja. Há taxas e impostos a serem pagas para o governo. Paga-se um preço caro para morrer hoje (Kovács, 2010).

Morte reumanizada?

No período da morte interdita houve um grande desenvolvimento das ciências. No campo das humanidades, havia vasta produção sobre sexualidade, família, política e religião. No entanto, não havia estudos sobre a história ou sociologia da morte. Houve um silenciamento das produções nesse campo, talvez com exceção dos textos freudianos. Apenas a partir de 1951 com Edgar Morin e sua obra *O Homem e a Morte* que as pesquisas sobre a morte começaram a ser publicadas. Iniciou-se um movimento em que a sociologia e a psicologia redescobrem a morte, estudando-a a partir de seus saberes.

Podemos identificar esse novo tempo da morte nas contribuições de Cicely Saunders e Elizabeth Kübler-Ross ao desenvolverem em seus trabalhos os princípios básicos do que hoje se denomina cuidados paliativos. Seus trabalhos ocorreram concomitantemente aos estudos históricos e sociológicos sobre a morte na década de 50. Cicely Saunders foi assistente social, enfermeira e médica e Elizabeth Kübler-Ross teve sua formação médica em psiquiatria. Saunders foi a pioneira no movimento Hospices modernos e Kübler-Ross teve seu trabalho amplamente divulgado, sendo seu livro mais conhecido *Sobre a morte e o morrer*, publicado em 1969, onde descreve as famosas cinco fases que a pessoa pode passar ao enfrentar a morte ou no período de luto.

Iniciou-se aí uma abordagem reativa e defensiva em relação à morte interdita, que encontra seu ápice de manifestação nos hospitais. Kovács (2003) denomina este tempo como *morte reumanizada*. Não estamos propondo que o tempo da morte invertida foi finalizado e iniciou-se um novo período. Apontamos apenas as mudanças nas atitudes perante a morte que estão ocorrendo atualmente. Neste contexto, o foco do tratamento não é mais a cura do paciente, pois estamos lidando com doenças sem perspectiva de cura, mas sim no seu cuidado, focando no alívio de seus sintomas físicos e biológicos, ampliando o cuidado para as esferas psicossociais e espirituais.

Os cuidados paliativos se baseiam em princípios, não em protocolos. Não é prioridade seguir um protocolo quando uma questão surge, pois eles desconsideram a singularidade, indicando passos ou fluxogramas a serem obedecidos dependendo dos indicadores biológicos do paciente (Hennemann-Krause, 2012).

Em teoria, a demanda do paciente se torna o centro das ações terapêuticas, sendo a base da prática dos cuidados paliativos. Essa atitude traz novas perspectivas ao atendimento do paciente, pois na prática dos cuidados paliativos seus desejos e necessidades são considerados, sempre dentro do possível de ser realizado. O alívio aos sintomas físicos busca manter a autonomia do sujeito para que ele possa tomar suas próprias decisões. O paciente encontra um espaço para elaborar a iminência da morte e suas consequências (Hennemann-Krause, 2012).

Por abranger aspectos do ser humano que não são apenas o biológico, os cuidados paliativos têm uma abordagem multidisciplinar. A equipe pode ser composta por médicos, enfermeiros, psicanalistas, psicólogos, nutricionistas, fisioterapeutas, farmacêuticos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, capelães, entre outros campos de saber.

Entende-se que a formação da equipe é sempre constante, e que a comunicação entre os membros é componente essencial para um bom atendimento ao paciente.

O atendimento da equipe de cuidados paliativos não se restringe ao paciente. Atende-se também à família, que ao passar por essa situação traumática também sofre efeitos. O familiar cuidador se afasta de sua rotina social, econômica e profissional para cuidar do paciente, e também passa pelo chamado luto antecipatório, elaborando a iminência da morte de seu ente querido. Com essa nova perspectiva de tratar da morte, a família também é considerada, pois entende-se que com a noção de laço social, o sujeito não sofre sozinho. Os cuidados à família podem continuar até mesmo após o óbito, auxiliando no processo de luto.

Busca-se utilizar de toda a tecnologia adquirida para que a morte chegue no tempo ideal, ou seja, tem-se como princípio a ortotanásia. A eutanásia, acelerando o momento da morte, e a distanásia, adiando o fim da vida, não são práticas bioéticas aceitáveis (Kovács, 2010).

Contudo, a prática dos cuidados paliativos ainda enfrenta muitas dificuldades de inserção. Falta formação dos profissionais, que ainda agem sob o paradigma da cura, não do cuidado. As decisões pautadas na bioética são complicadas, nem sempre se chega a um consenso entre paciente, família e equipe e até mesmo dentro da própria equipe de saúde. No Brasil, a prática ainda é recente, iniciando na década de 80 e passando por uma expansão nos anos 2000, lidando diariamente com muitas resistências nas instituições hospitalares (Matsumoto, 2012).

Cabe apontar que essa perspectiva coloca no horizonte a possibilidade de suposto alívio total dos sintomas do paciente e do total apaziguamento de sua angústia. Freud em *O Mal-estar na cultura* (1930/2020), delinea um importante aspecto da prática do analista: como a promessa de felicidade pode trazer grandes malefícios. As ditas formas de encontrar a felicidade proferidas pela sociedade ou são fadadas ao fracasso ou geram mal-estar nos sujeitos, pois há uma disjunção estrutural entre o desejo e a cultura.

Para o autor, não é possível atingirmos a felicidade por três motivos: a) nossa própria constituição psíquica, que é cindida, e por isso, sempre conflituosa; b) por condições externas a nós, referentes ao mundo, como as grandes catástrofes, e; c) para conviver em sociedade, pagamos o preço de não podermos expressar nossas pulsões de maneira completa, parte delas

é recalcada. Por não haver garantias para a felicidade ou para a supressão total da dor ou angústia, a discussão da dimensão ética da psicanálise se torna de grande relevância.

Lacan no *Seminário 7 (1959-60/1997)* ao tratar da ética da psicanálise, diz que o que nos demandam em análise é a demanda de felicidade, o que é situado por ele também como um fator político. É importante estarmos sempre atentos para o nosso desejo de querer fazer o bem em análise, em buscar a cura do sujeito, ou prometer, ainda que de forma subentendida, uma felicidade.

“O que articulei este ano consistiu em mostrar-lhes, escolhendo os termos entre os mais salientes, a distância percorrida, digamos, desde Aristóteles - e em fazer-lhes sentir a que ponto abordamos as coisas num nível diferente, quando estamos longe de toda e qualquer formulação de uma disciplina da felicidade”. (Lacan, 1959-60/1997, p.343)

Não prometemos um acesso a todos os bens. Ele aponta para os perigos de querer fazer o bem em uma análise, em querer que o sujeito se cure. Lacan designa nesse sentido o desejo do psicanalista como um não-desejo de curar. Se tivermos de curar algo em nossos pacientes, seria curá-los da ilusão da promessa dos bens. A posição do analista é de não saber o bem do outro. Poderíamos pensar até mesmo em uma posição perversa, ao assegurar-se que sabe como o outro goza.

Dirigir-se para o bem é perder de vista o desejo. Para Lacan, o bem é uma das barreiras de acesso ao campo (impossível) do desejo. Uma outra consideração lacaniana importante a partir das discussões sobre o Bem é que ele não pode governar sobre todos sem que haja um excesso, ou seja, o bem nunca conseguirá abarcar todos os sujeitos que almeja em suas ações. Ao receber uma demanda de encontrar a felicidade, devemos saber sempre que não possuímos o saber sobre este bem, pois ele não existe. A psicanálise por sua vez, vai colocar em questão os limites do desejo do paciente (Lacan, 1959-60/1997).

Essa suposta beneficência, esse cuidado com o paciente não é apenas uma qualidade moral, mas uma posição discursiva, referente ao discurso do mestre. O sujeito universaliza a maneira como ele age, e passa a pensar em lugar de todos, podendo se sentir responsável pela humanidade. É uma das bases de atuação da ordem médica (Negro, 2008). Cabe aqui marcar os efeitos de se tentar estabelecer uma norma que seja válida para todos.

Conclusão

Sabemos que escrever a morte é uma tarefa impossível. Freud nos diz que a morte não se inscreve pois o inconsciente “não conhece em absoluto nada negativo, nenhuma negação

— nele os opostos coincidem —, e por isso não conhece tampouco a própria morte, a qual só podemos dotar de um conteúdo negativo.” (Freud, 1915/2015, p.242). No entanto, é justamente essa impossibilidade que faz com que se tente escrever sobre ela há milênios.

Muitas áreas do saber possuem vastas produções sobre o tema, abordando-a sob diversos pontos de vista. A psicanálise não é exceção a esse conjunto, e também se debruçou no estudo do tema. Freud adotou uma posição bastante singular em relação à morte. Pujó (2006) defende que o posicionamento freudiano em relação à morte se deve justamente a sua prática enquanto analista, em outras palavras, a seu método de analisar os sujeitos e o coletivo. Tendo em vista essa impossibilidade estrutural, almejamos neste trabalho discorrer, pela ótica da psicanálise, sobre como a relação da civilização ocidental com a morte vem se desenrolando.

A partir deste percurso, nos questionamos: como se convém morrer em nossa sociedade? Não é conveniente morrer ignorante do fim, como uma criança que está sendo ludibriada, figura evocada por Ariès (2003), ao dizer de como os pacientes ditos terminais são tratados pela equipe de saúde e por sua família. Tampouco convém morrer como um animal que sente dor, uma dor insuportável e constante. Mas também não é conveniente morrer desesperado, imerso na angústia. Busca-se aí uma saída medicamentosa, para apaziguar esse afeto (Negro, 2008). Se essas são formas de como não se morrer, qual é então a medida certa? Será que ela existe?

Como discutido, ainda que a relação inconsciente-morte não tenha se alterado, a forma com que a civilização lida com a morte passou por importantes modificações. Desse modo, saber que a humanidade passou por diferentes atitudes diante da morte mostra que é possível a cada sujeito se reinventar no momento que se depara com ela. Abre-se uma dimensão de mudanças, de novas soluções (Pujó, 2006).

Portanto, cabe a nós analistas pensar na morte não como o que há depois dela, mas sim pelo que há antes de sua chegada. Ao lidar com a morte em sua prática, ela ocupa sempre um lugar de eminência, e isso faz com que se desvele a face de produção do sujeito do inconsciente. A morte, irrepresentável por um significante, se coloca como a possibilidade singular mais própria.

Referências

- Ariès, P. (2003). *História da morte no Ocidente*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Ariès, P. (2014). *O homem diante da morte*. São Paulo: Editora UNESP.
- Clavreul, J. (1983). *A ordem médica: poder e impotência do discurso médico*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Freud, S. (2015). Considerações atuais sobre a guerra e a morte. In: S. Freud, *Obras Completas*, Volume 12. São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1915).
- Freud, S. (2020). *O Mal-estar na cultura*. Belo Horizonte: Autêntica. (Trabalho original publicado em 1930).
- Hennemann-Krause, L. (2012). Ainda que não se possa curar, sempre é possível cuidar. *Revista do Hospital Universitário Pedro Ernesto*, 11(2), 18-25.
- Kovács, M. J. (1992). *Morte e desenvolvimento humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kovács, M. J. (2003). *Educação para a morte: desafio na formação de profissionais de saúde*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kovács, M. J. (2010). Sofrimento da equipe de saúde no contexto hospitalar: cuidando do cuidador profissional. *O mundo da saúde*, 34(4), 420-429.
- Lacan, J. (1997). *O Seminário, livro 7: a ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1959-60)
- Matsumoto, D. Y. (2012). Cuidados Paliativos: conceito, fundamentos e princípios. In R. T. Carvalho, H. F. Parsons, *Manual de Cuidados Paliativos ANCP Ampliado e atualizado*. São Paulo: ANCP.
- Negro, M. (2008). *La otra muerte - Psicoanálisis y cuidados paliativos*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.
- Pujó, M. (2006). Los analistas y la muerte. In: M. Pujó, *Para una clínica de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.

Sobre os autores

¹ **Arthur Kelles Andrade**, (ORCID: 0000-0003-4558-4639) Doutorando em Estudos Psicanalíticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professor no Centro Universitário UNA e psicólogo clínico em consultório particular. É mestre em Estudos Psicanalíticos pela UFMG, graduado pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), e possui especialização em Psicologia Hospitalar pela Universidade de Araraquara e em Psicanálise: Clínica da Criança e do Adolescente pela PUC-MG. Endereço eletrônico: arthur.kelles@gmail.com

Recebido em: 31/03/2023

Aceito em: 11/06/2023

Publicado em: 07/12/2023

Programa de intervenção em funções executivas para o ensino médio: adaptação e validade de conteúdo

Luana Steffen¹

Yasmini Spindler Sperafico²

Natália Martins Dias³

Caroline de Oliveira Cardoso¹

Resumo

A adolescência se constitui um período importante para aquisição e estimulação das funções executivas (FE). Contudo, há uma lacuna de intervenções neuropsicológicas voltadas para esse público. Este artigo busca apresentar a adaptação de um programa de estimulação neuropsicológica de FE pró-habilidades acadêmicas (π Fex-Academics) desenvolvido inicialmente para universitários e adaptado para estudantes do Ensino Médio (EM). Os métodos contam com uma fase interna de organização; adaptação das atividades; análise de juízes; estudo piloto; análise do programa completo por profissionais do EM; versão final da intervenção. Os resultados apontam que houve evidências de validade de conteúdo satisfatórias e excelentes na avaliação dos juízes e pelos profissionais que atuam no EM. No estudo piloto, pôde-se observar a boa compreensão das atividades e das estratégias utilizadas pelos alunos. Por essa razão, acredita-se que a intervenção π Fex-Academics pode ser uma ferramenta promissora e, através do ensino sistemático de estratégias e promoção das FE, pode contribuir para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes.

Palavras-chave: intervenção neuropsicológica; ensino médio; funções executivas.

Intervention program in executive functions for high school: adaptation and content validity

Abstract

Adolescence is an important period for the acquisition of executive functions (EF). However, there is a lack of neuropsychological interventions aimed at this public. This work presents the adaptation of neuropsychological stimulation program the EF pro-academic skills (π Fex-Academics) developed for university students and adapted for high school students. The methods include internal organization phase; adaptation of activities; judges analysis; pilot study; analysis of the complete program by High School professionals; final version of the intervention. Results show that there was satisfactory and excellent evidence of content validity in the assessment of judges and professionals working in high school. In the pilot

¹ Universidade Feevale

² InCogni/Universidade Federal do Rio Grande do Sul

³ Universidade Federal de Santa Catarina



study, it was possible to observe the good understanding of the activities and strategies by the students. For this reason, it is believed that the π Fex-Academics intervention can be a promising tool and through the systematic teaching of EF strategies and promotion, it can contribute to improve the academic performance of students.

Keywords: neuropsychological intervention; high school; executive functions.

Introdução

A adolescência é uma fase importante do desenvolvimento humano, servindo como janela de oportunidade para a estimulação de habilidades cognitivas, sociais e emocionais (Miranda & Malloy-Diniz, 2021). O desenvolvimento cerebral nesta fase está passando por algumas modificações, as principais são a mielinização e uma nova poda sináptica (Blakemore & Choudhury, 2006). O processo de mielinização continua a ocorrer durante a adolescência, contribuindo para o aumento na velocidade de transmissão das informações neurais no córtex frontal nesta etapa. A poda sináptica que ocorre nesse momento se diferencia daquela que acontece na infância. Nesse período, a poda sináptica parece ter um efeito mais adaptativo, proporcionando nova reorganização cerebral e promovendo um padrão de conexões mais semelhante ao de um cérebro adulto, o que aumenta a eficiência no processamento de informações (Maciel et al., 2021). Diante de tais mudanças cerebrais, considera-se que a adolescência é uma nova janela para investimento e estimulação de habilidades cognitivas.

Algumas das habilidades cognitivas que apresentam desenvolvimento durante a adolescência são as funções executivas (FE) (Crone et al., 2017). As FE são um conjunto de habilidades complexas, que possibilitam direcionar o comportamento para alcançar metas e objetivos (Diamond, 2013). Um dos modelos mais citados na literatura foi o proposto por Diamond (2013) (Baggetta & Alexander, 2016). De acordo com esse modelo, há três componentes nucleares básicos das FE: controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. O controle inibitório é responsável por inibir comportamentos automáticos em prol de um objetivo, ou ainda inibir estímulos distratores para que se possa manter o foco em alguma tarefa; já a memória de trabalho é responsável por armazenar e manipular mentalmente as informações enquanto realiza uma tarefa; a flexibilidade cognitiva se refere à capacidade de mudar e alterar de estratégias e de curso de ação ou cognição conforme a demanda e exigência, visando sempre se adaptar ao ambiente e às necessidades. As funções nucleares são alicerces para as funções mais complexas e de nível superior como

planejamento, tomada de decisão e resolução de problemas. Estudos indicam que estas funções estão diretamente relacionadas com outras habilidades importantes desta fase, como raciocínio moral (Vera-Estay et al., 2015), teoria da mente (Tatar & Cansiz, 2022), e desempenho acadêmico (Ahmed et al., 2019; Abreu-Mendoza et al., 2018; Follmer, 2018).

Com relação ao desempenho acadêmico, mais especificamente na leitura, as FE contribuem coordenando e controlando processos específicos de leitura, como integrar informações, utilizar estratégias, recuperar informações e principalmente a capacidade de se engajar simultaneamente em todos esses processos (Nouwens et al., 2021; Butterfuss & Kendeou, 2018; Follmer, 2018). Nouwens et al. (2021) investigaram a relação entre as FE, mais especificamente os componentes de memória de trabalho, inibição e planejamento, e as habilidades de decodificação, de linguagem (conhecimento de vocabulário e sintaxe) e compreensão de leitura. Os achados demonstraram a importância das FE para a compreensão leitora, mesmo após levar em consideração a variação na decodificação e nas habilidades de linguagem. Esse estudo apontou ainda que a memória de trabalho e o planejamento contribuíram muito para a compreensão leitora, além disso, que a memória de trabalho e a inibição dão suporte para as habilidades de decodificação.

Sobre a escrita, está documentado na literatura o forte envolvimento da inibição, fluência verbal e planejamento na produção ortográfica e desenvolvimento da escrita (Gonçalves et al., 2017). A memória de trabalho e o planejamento também estão bastante relacionados com esse processo, principalmente em situações de escrita mais complexa, quando se envolve formulação de frases concomitante ao desenvolvimento de parágrafos (Kellogg et al., 2016). Ressalta-se que, quando o processo de escrita ainda não está automatizado, há a necessidade de coordenar o pensamento com as habilidades motoras e integrar estas habilidades, fazendo com que seja necessário o recrutamento das FE.

Na matemática, a relação também é bem conhecida e estudada na literatura (Cragg et al., 2017; Bergman-Nutley & Klingberg, 2014; Abreu-Mendoza et al., 2018). Cragg et al. (2017) investigaram o quanto as habilidades de FE impactam em componentes do conhecimento matemático e se essa relação muda com a idade, para isso, usaram uma medida de desempenho em matemática como variável dependente. As habilidades específicas de conhecimento factual, habilidade processual e compreensão contextual foram analisadas como potenciais mediadores e todas as medidas de FE foram incluídas como covariáveis. Os achados apontam que o controle inibitório foi associado ao conhecimento e habilidade

procedimental, a memória de trabalho estava indiretamente relacionada com conhecimento factual, habilidade processual e compreensão conceitual. Apesar da memória de trabalho parecer indiretamente relacionada a estes conhecimentos, esta habilidade permaneceu vinculada ao desempenho final em matemática, o que pode refletir o seu papel principalmente na identificação e representação de problemas. As relações apresentadas permaneceram estáveis dos 8 anos de idade até adultos jovens, o que aponta a relação das FE com a matemática ao longo de todo o aprendizado.

Com base nesse conhecimento, a neuropsicologia tem desenvolvido diferentes tipos de intervenções com a finalidade de estimular o desenvolvimento desses processos cognitivos. Um tipo de intervenção dentro da neuropsicologia é a estimulação precoce preventiva. As intervenções são chamadas de precoce preventiva quando ocorrem durante o curso do neurodesenvolvimento em sujeitos com desenvolvimento típico (sem alterações neurológicas ou psiquiátricas), e têm o objetivo de potencializar os processos cognitivos, buscando evitar ou diminuir prejuízos no futuro (Dias & Malloy-Diniz, 2020). Dessa forma, programas de intervenção com essa finalidade têm grande potencial de aplicação nas escolas, de modo especial nos contextos em que os estímulos estão abaixo do ideal, como em escolas públicas em áreas de periferia (Pandey et al., 2018).

Os programas existentes na literatura destinados a estimular as habilidades cognitivas no contexto escolar de forma precoce-preventiva voltaram-se em sua maioria para crianças de educação infantil (Dias & Seabra, 2013; Thorell et al., 2009; Bierman et al., 2008) ou para o início do Ensino Fundamental (Cardoso & Fonseca, 2016; Mansur-Alves et al., 2013). Através de uma revisão sistemática, foi possível constatar que, quando se trata de adolescentes, são poucos os programas de currículo escolar com o objetivo de estimular as FE em adolescentes (Sena, 2021). Nessa revisão, que teve por critérios de inclusão: estudo empírico envolvendo humanos; incluir amostra de adolescentes em desenvolvimento típico; intervenções para estimular FE e periódicos publicados em inglês, português ou espanhol, foram encontradas intervenções que estimulavam as FE através de programas computadorizados/exergames (Delalande et al., 2020; Staiano et al., 2012), de atividades físicas (Gatz et al., 2018; Ríos et al., 2018; Xiang et al., 2019), práticas meditativas (mindfulness/yoga) (Quach et al., 2016; Lassander et al., 2020), entre outros. No entanto, não foi encontrado na literatura um programa que se destinasse ao estímulo sistemático das FE no ambiente escolar, juntamente com estratégias que pudessem contribuir para o melhor desempenho acadêmico nesse público.

O *πFEx-Academics* surge como alternativa nesse sentido (Dias et al., 2023a). Originalmente, foi desenvolvido no Brasil, para uma faixa etária próxima a dos universitários de início de curso (Dias et al., 2023b). Composto por 4 módulos, tem como objetivo contribuir com o aperfeiçoamento de habilidades executivas, colaborando para promoção de estratégias de estudo, compreensão de leitura, planejamento de projetos e produção escrita em universitários (Dias et al., 2021). O programa para universitários foi desenvolvido seguindo todo rigor técnico e metodológico e um estudo foi conduzido para avaliar a sua efetividade (Dias et al., 2022). Em vista disso, se pensou na possibilidade de adequá-lo ao público adolescente, para aplicação no contexto escolar. Dessa forma, o objetivo deste estudo foi adaptar o *πFEx-Academics* para adolescentes do Ensino Médio (EM).

Método

Participantes

No total, 34 indivíduos participaram deste estudo. Quatro juízes especialistas avaliaram a atividade “Aprendendo a resumir: resumo de estudos”, que foi desenvolvida e incluída no módulo 4 “Produção Escrita”. Dois professores e uma orientadora de EM avaliaram o programa completo já adaptado para o EM. Dos professores que avaliaram o programa todo, uma é da disciplina de Língua Portuguesa e o outro é professor de Matemática, ambos com mais de dez anos de experiência com EM. A orientadora possui formação em Psicologia e trabalha há mais de 10 anos com alunos do EM. Além disso, no estudo piloto, participaram no total 23 alunos e 4 professores, os estudantes eram do 1º e 2º ano do EM, com idade média de 16,2 anos, de uma escola privada. A escola que participou da pesquisa é referência em inclusão, sendo que os alunos em desenvolvimento atípico não foram excluídos do estudo. O número de participantes do estudo piloto variou entre as atividades, uma vez que elas foram aplicadas em dias diferentes. Na Tabela 1, é possível identificar a formação e a área de atuação dos 4 juízes especialistas da atividade desenvolvida “Aprendendo a resumir: resumo de estudos a partir de um texto”.

Tabela 1

Formação juízes especialistas

| Identificação dos juízes | Curso de formação | Nível de formação | Tempo de experiência em neuropsicologia |
|--------------------------|-------------------|-------------------|---|
|--------------------------|-------------------|-------------------|---|

| | | | |
|--------|-----------|---|---------|
| Juiz 1 | Psicóloga | Mestre em Psicologia | 9 anos |
| Juiz 2 | Pedagoga | Mestranda em Psicologia, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicologia | 2 anos |
| Juiz 3 | Pedagoga | Mestre em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Especialista em Psicopedagogia | 10 anos |
| Juiz 4 | Psicóloga | Doutora, Especialista em Neuropsicologia | 5 anos |

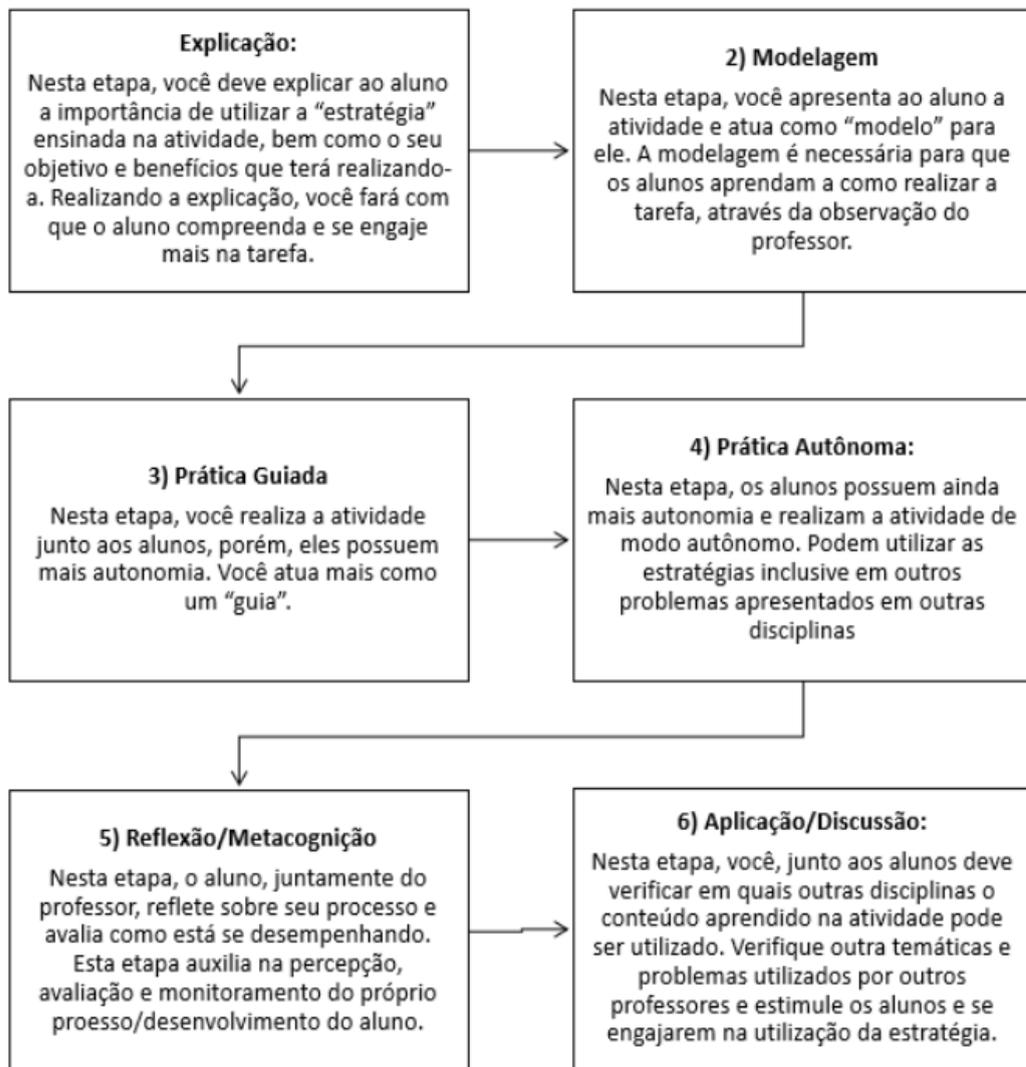
Materiais

O material que serviu como base para a adaptação foi o programa *πFEx-Academics*, originalmente desenvolvido para universitários (Dias et al., 2023b). Tal programa é composto por 4 módulos, cada um deles com atividades que contemplam o estímulo de FE e habilidades acadêmicas. Além disso, todos os recursos necessários para aplicação estão acessíveis em todas as salas de aula (papel, lápis, caneta). O módulo 1 trabalha competências básicas de estudo, estimulando as FE de flexibilidade, inibição e atenção, através de duas atividades: “Seja flexível”, em que os alunos precisam encontrar diferentes modos para resolver uma questão, e “Mantenha o foco”, em que se faz o monitoramento da atenção durante alguma tarefa. No módulo 2, está contemplada a habilidade de compreensão leitora e estratégias básicas de estudo, estimulando as FE de organização e memória de trabalho, com três atividades: “Priorizando as ideias do texto: Estratégia de sublinhar”, “Organização de ideias: Esquemas mentais” e “Como tomar notas”, na última atividade, será ensinado estratégias que auxiliem a tomar notas durante aulas, palestras ou leituras de modo sistemático, através de questões pensadas para serem respondidas antes e após o evento. Já o módulo 3 está focado na habilidade de organizar trabalhos e projetos e trabalhar as FE de organização e planejamento, e conta com duas atividades: “Organização: Uso de calendário/agenda” e “Planejamento de projetos e atividades”. Na atividade de planejamento de projetos, os estudantes vão aprender estratégias que estimulem habilidades de manejo de tempo, divisão de uma grande atividade em etapas menores, tornando mais fácil sua realização. Por fim, o módulo 4 trata da habilidade acadêmica de produção escrita, estimulando as FE de planejamento/organização, automonitoramento, atenção/inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva, através de quatro atividades: “Identificando aspectos textuais e planejamento de escrita”, “Identificando textos de boa qualidade versus má qualidade”,

“Mudando a perspectiva” e “Aprendendo a resumir: resumo científico”. Na primeira atividade, será apresentada a estrutura básica de um parágrafo dissertativo, ensinando aos alunos como organizar e planejar a escrita, de modo que eles aprendam a escrever de modo claro, objetivo e bem estruturado. Ressalta-se que todas as atividades seguem a mesma metodologia, que envolve o ensino sistemático da estratégia através de seis etapas: explicação, modelagem, prática guiada, prática autônoma, reflexão/metacognição e aplicação/discussão. Na figura abaixo, consta a explicação de cada uma delas, que é oferecida aos aplicadores do programa.

Figura 1

Etapas de cada atividade do π FEx-Academics



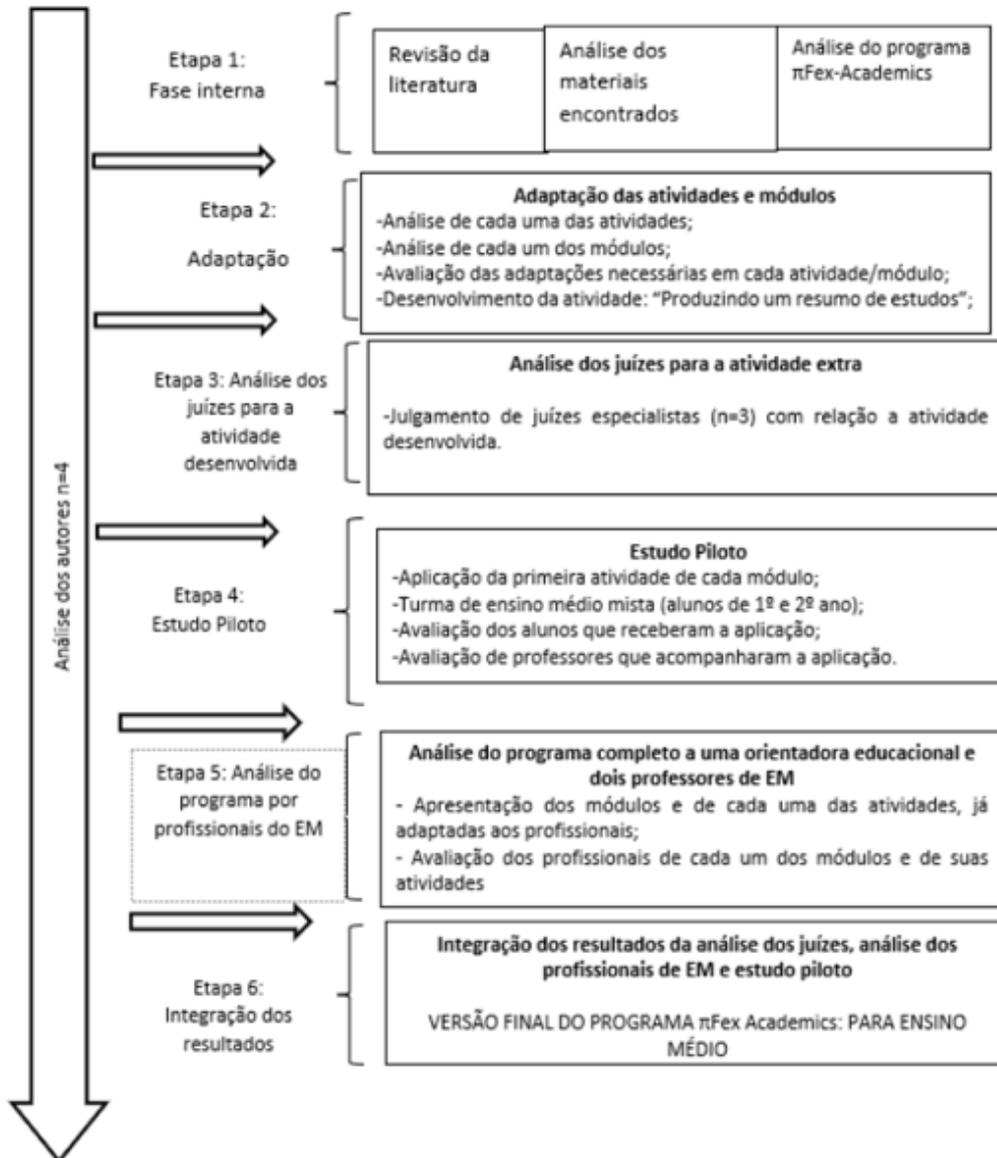
Procedimentos

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, a adaptação do programa foi realizada em seis etapas: [1] Fase interna de organização do programa; [2] Adaptação dos módulos 1 ao 4 do programa π FEx-Academics; [3] Análise dos juízes especialistas sobre a atividade extra desenvolvida na etapa anterior; [4] Estudo Piloto; [5] Análise do programa completo por profissionais que atuam no EM e [6] Integração da análise de juízes, estudo piloto, análise dos profissionais do EM e versão final do programa π FEx-Academics para o EM. A equipe que adaptou o programa foi composta por uma psicóloga com conhecimento e experiência em neuropsicologia, uma psicopedagoga e uma estudante de iniciação científica. Em cada etapa, houve um procedimento de *brainstorming* entre os autores e modificações

necessárias foram efetuadas, criando novas versões. A seguir, serão apresentadas as seis etapas da adaptação do programa, explicitadas na Figura 2.

Figura 2

Etapas de adaptação do programa π Fex-Academics para estudantes do EM



1) Fase interna de organização do programa: através de reuniões da equipe, se fez o estudo aprofundado em cada um dos quatro módulos do programa π Fex-Academics desenvolvido para universitários, com o objetivo de conhecer a fundo cada uma das atividades, as habilidades estimuladas e sua metodologia de ensino-aprendizagem. Além disso, foi realizada uma busca por programas de intervenção existentes na literatura que visavam estimular as FE em estudantes adolescentes e análise do material encontrado.

2) Adaptação do *πFex Academics* para o EM: nessa etapa, foram realizadas reuniões sistemáticas com a equipe, discutindo cada uma das atividades do programa original e, posteriormente, cada módulo como um todo, analisando quais adaptações seriam necessárias. Através da análise dos módulos, além da inclusão do módulo de habilidades matemáticas, constatou-se a importância da inclusão de uma atividade nova no módulo 4: “Produção Escrita”. Então foi desenvolvida a atividade: “Aprendendo a resumir: resumo de estudos a partir de um texto”, que passou a integrar o módulo 4 no programa voltado para adolescentes de EM.

3) Análise de juízes especialistas para a atividade desenvolvida: após o desenvolvimento da atividade, ela passou por uma análise de juízes – como todas as outras atividades do programa já haviam passado. Para isso, os juízes especialistas receberam um protocolo com os seguintes tópicos a serem avaliados: a) qual construto das FE ela engaja/desafia mais; b) está adequada para o público alvo ao qual foi pensada; c) é plausível de ser aplicada em sala de aula; d) é plausível de ser realizada online; e) a descrição da atividade está clara ao professor/aplicador; e) os materiais necessários são acessíveis ao contexto de EM; f) há coerência entre a atividade e o objetivo proposto e g) a atividade de fato engaja as FE. Além disso, foi questionado aos juízes qual seria o nível de dificuldade que o professor encontraria para realizar a aplicação da atividade. As respostas deveriam ser marcadas em escala *likert* de 5 pontos (1 – discordo totalmente, o item não é adequado/representativo; 5 – concordo totalmente, o item é adequado/representativo). Ao final do protocolo, havia ainda um espaço para observações e sugestões qualitativas sobre a atividade.

4) Estudo piloto: para o estudo piloto, selecionou-se a primeira atividade de cada um dos módulos (1 ao 5), cada uma das atividades foi aplicada em um dia, em encontros com aproximadamente 1 hora e 30 minutos de duração, em uma turma mista de EM (com alunos do 1º e 2º ano). A escolha da primeira atividade foi baseada no fato de que em alguns módulos ela é pré-requisito para as demais, então optou-se por aplicar a primeira em todos eles. Após a aplicação de cada uma das atividades, solicitou-se aos alunos que respondessem a um protocolo de avaliação, por meio de escala *likert* de 1 (péssimo, não compreendi a atividade/a estratégia é ruim/a atividade é muito longa) a 5 (compreendi bem a atividade/a estratégia é boa/o tempo é adequado), a fim de verificar: a facilidade para compreender a atividade, facilidade de uso da estratégia, motivação para continuar a usar a estratégia e ainda o tempo de duração da atividade. Solicitou-se também que os professores que acompanharam/observaram a aplicação das atividades pudessem responder a um outro protocolo, também por meio de escala *likert* de 1 (péssimo, aplicabilidade ou compreensão

ruim) a 5 (ótimo, boa aplicabilidade ou compreensão), avaliando os seguintes aspectos: facilidade do professor para compreender a atividade; facilidade para instruir a atividade aos estudantes; entendimento da atividade pelos estudantes; facilidade de uso da estratégia pelos estudantes; facilidade de implementação da estratégia pelos estudantes e engajamento dos estudantes na atividade proposta. Em ambos os protocolos (alunos e professores) havia espaço para anotações qualitativas.

5) Análise do programa completo por profissionais que atuam no EM: o programa completo foi apresentado a dois professores de EM e uma orientadora educacional. Após a explicação de cada um dos módulos, os participantes foram convidados a responder algumas questões acerca de cada um dos módulos e de cada uma das atividades. As questões levantadas foram: sobre a estrutura do programa e das atividades; dentro de cada módulo o quanto as habilidades estimuladas eram importantes para o público-alvo e se as atividades eram adequadas, e ainda se questionou sobre cada uma das atividades isoladas, o quanto elas estavam adequadas para aplicação junto àquele público. Além das questões, os professores puderam fazer sugestões e observações acerca das atividades e módulos apresentados.

6) Integração da análise de juízes, estudo piloto, análise dos profissionais do EM e versão final do programa *πFex Academics* para o EM: após a coleta dos dados da análise de juízes, da análise dos professores e orientadora educacional do EM e do estudo piloto, foi realizada uma reunião com a equipe responsável pela adaptação, com o objetivo de discutir as sugestões recebidas. A partir da avaliação minuciosa de cada um dos apontamentos feitos nestas três etapas, surgiu a versão final do *πFex Academics* para o EM.

Análise de Dados

Todas as etapas foram analisadas descritivamente, evidenciando-se as mudanças efetuadas. A fim de verificar o nível de concordância entre os juízes e os profissionais de EM e buscando avaliar a validade de conteúdo da intervenção, foi calculado o Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) (Hernández-Nieto, 2002). Os juízes/profissionais atribuíram notas de 1 a 5 para cada item em cada uma das atividades avaliadas. O cálculo foi realizado a partir das seguintes etapas:

- 1) Calcula-se a média das notas de cada item avaliado;
- 2) Divide-se as médias pelo valor máximo que a questão poderia receber, e se obtém o CVC inicial (CVC_i);

3) Calcula-se o erro, em que se divide (1) pelo número de juízes avaliadores, elevado pelo mesmo número de juízes;

4) Subtrai-se o erro do CVC_i, chegando ao CVC final (CVC_c) de cada item;

5) Por fim, calcula-se o CVC total (CVC_t), subtraindo a média do CVC_i – de todos os itens avaliados, pela média de erro de todos os itens avaliados. O CVC_t demonstra a validade de conteúdo de todo o módulo, obtido a partir da média dos coeficientes de validação de cada item. Para classificar o CVC, Hernández-Nieto (2002) propõe a seguinte escala de avaliação: valores menores de 0,80 representam validade e concordância inaceitáveis; valores iguais ou maiores que 0,80 e menores que 0,90 são considerados de validade e concordância satisfatórias; e valores iguais ou superiores a 0,90 até o limite de 1,00 representam validade e concordância excelentes.

Para análise dos resultados do estudo piloto, os alunos e professores responderam um protocolo com escala *likert* de 1 a 5. O cálculo da porcentagem de pessoas que avaliaram cada índice como ruim/difícil de compreender/pouco engajamento (grupo que respondeu 1 ou 2), como neutro – nem bom nem ruim (responderam 3) ou como adequado/fácil de compreender/bom engajamento (grupo de participantes que pontou 4 ou 5 na escala) levou em consideração o número de sujeitos presentes em cada dia da aplicação.

Resultados

Os resultados serão apresentados com base nas etapas de adaptação do programa:

1) Fase interna de organização do programa: na literatura constatou-se a carência de intervenções voltadas para adolescentes dentro do contexto escolar que visavam promover as FE e habilidades acadêmicas. Na revisão sistemática de Sena (2021) sobre intervenções que estimulavam FE em adolescentes (de modo implícito ou explícito), foram encontrados 22 artigos, sendo que 7 desses artigos focavam em atividades físicas e 8 buscavam o ganho através de *mindfulness* (atenção plena) e yoga. Dentre as intervenções que visavam estimular diretamente as FE foram encontradas 4, sendo que 3 delas se tratavam de treino computadorizado (Delalande et al., 2020; Beauchamp et al., 2019; Stevenson, Kleibeuker & Crone, 2014) e uma era baseada em jogos digitais (Staiano, Abraham & Calvert, 2012). Apenas uma das intervenções encontradas na revisão tinha caráter curricular, e seu foco principal eram as habilidades socioemocionais (Lakes et al., 2019). Através desse resultado, constatou-se a importância de um programa para adolescentes que visasse estimular as

habilidades acadêmicas e as FE, observando o quanto as FE impactam nas habilidades acadêmicas e o quanto se pode estimular as FE no contexto destas habilidades. Através do estudo do programa π FEx-*Academics*, foi possível perceber que ele se encaixava bem na proposta e que com algumas adaptações poderia ter sua aplicação voltada para público do EM. Nesse momento, também se constatou a importância de um módulo voltado para as habilidades matemáticas para esse público especificamente.

2) Adaptação do π FEx *Academics* para o EM: as adaptações das atividades ocorreram somente na linguagem, textos de apoio, termos utilizados e temáticas que eram tratadas dentro das atividades. A equipe não verificou necessidade de alterações na estrutura das atividades. Foi constatado a necessidade de inclusão de um módulo de habilidades voltadas para a área matemática, uma vez que no EM é um conhecimento bastante exigido dos alunos, diferenciando do momento da graduação em que a Matemática é estudada apenas em cursos mais específicos (Steffen, 2022). Além da construção do módulo de Matemática, julgou-se necessário o desenvolvimento de uma atividade extra no módulo de produção escrita, com o objetivo de ensinar aos estudantes a construir um resumo de estudos. Para desenvolver a atividade, buscou-se, na literatura, recursos que contribuiriam para a escrita de um bom resumo de estudos. A atividade foi construída com a mesma metodologia de ensino das demais atividades do programa (Explicação, Modelagem, Prática Guiada, Prática Autônoma, Reflexão/Metacognição, Aplicação/Discussão).

3) Análise de juízes para a atividade desenvolvida: 4 juízes especialistas, todas com conhecimento e experiência em neuropsicologia responderam ao protocolo de avaliação e, a partir disso, se calculou o CVC da atividade. Na Tabela 2, pode se observar os resultados.

Tabela 2

Coefficiente de Validade de Conteúdo da atividade “Aprendendo a resumir: resumo de estudos” do Módulo 4 do π FEx Academics para o EM

| Item avaliado | Média das respostas dos juízes | CVCi | Erro | CVCc |
|--|--------------------------------|------|---------|------|
| Há adequação da atividade para o Ensino Médio? | 4,75 | 0,95 | 0,00391 | 0,95 |

| | | | | |
|--|------|------|---------|------|
| A atividade é plausível de ser aplicada no contexto de sala de aula? | 5 | 1 | 0,00391 | 1,00 |
| A atividade é plausível de ser aplicada na modalidade online? | 4 | 0,80 | 0,00391 | 0,80 |
| A descrição da atividade está clara ao professor/aplicador? | 5 | 1 | 0,00391 | 1,00 |
| Os materiais necessários são acessíveis no contexto de ensino médio? | 5 | 1 | 0,00391 | 1,00 |
| Há coerência entre a atividade e o objetivo proposto? | 4,75 | 0,95 | 0,00391 | 0,95 |
| Você entende que a atividade de fato engaja/desafia as funções executivas? | 5 | 1 | 0,00391 | 1,00 |
| CVC total da atividade | | | | 0,95 |

Com base nos resultados expostos na tabela, pode-se afirmar que a atividade atingiu um CVC adequado e concordância entre os juizes em quase todos os critérios avaliados. O único critério que não obteve classificação excelente foi a plausibilidade de aplicação online, que ainda assim, alcançou níveis satisfatórios. Com relação aos demais, todos pontuaram entre 0,90 e 1,0. Além das questões expostas na tabela, as juízas responderam sobre o quão difícil seria para o professor aplicar a atividade nos alunos, em escala *likert* de 1 a 5 (sendo 1 muito fácil e 5 muito difícil). Das 4 juízas, 3 classificaram a atividade como de fácil instrução para o professor e 1 apontou dificuldade média. Com relação aos componentes executivos recrutados na atividade desenvolvida, planejamento/organização e memória de trabalho foram os mais citados, seguido do componente de flexibilidade cognitiva. Importante ressaltar que todas receberam pontuação, indicando que, em alguma medida, são estimuladas na atividade.

4) Estudo piloto: a partir da aplicação da primeira atividade de cada módulo, obteve-se os seguintes resultados que podem ser observados nas Tabelas 3 e 4:

Tabela 3*Resultados estudo piloto realizado com os alunos*

| | Módulo 1 – Competências básicas de estudo | | | Módulo 2 – Compreensão de leitura e estratégias básicas de estudo | | | Módulo 3 – Trabalhos e projetos | | | Módulo 4 – Produção escrita | | |
|---|---|--------|--------|---|--------|--------|---------------------------------|-----|--------|-----------------------------|--------|--------|
| | 1 ou 2 | 3 | 4 ou 5 | 1 ou 2 | 3 | 4 ou 5 | 1 ou 2 | 3 | 4 ou 5 | 1 ou 2 | 3 | 4 ou 5 |
| Pontuação da escala <i>likert</i> * | | | | | | | | | | | | |
| Facilidade para compreender a atividade | 0% | 22,72% | 77,27% | 17,39% | 0% | 82,60% | 5% | 0% | 95% | 11,76% | 5,88% | 82,35% |
| Facilidade de uso da estratégia | 4,54% | 50% | 45,45% | 17,39% | 8,69% | 73,91% | 0% | 15% | 85% | 17,64% | 0% | 82,35% |
| Motivação para usar a estratégia | 22,72% | 27,27% | 50% | 17,39% | 13,04% | 69,56% | 5% | 20% | 75% | 17,64% | 17,64% | 64,70% |
| Tempo de duração da atividade | 50% | 4,54% | 45,45% | 13,04% | 17,39% | 69,56% | 5% | 5% | 90% | 11,76% | 35,29% | 52,94% |

Nota: *1 ou 2 indicam que a atividade foi considerada difícil de compreender, de usar, ou de baixa motivação, 3 indica que a atividade foi considerada nem fácil, nem difícil; nem muita motivação, nem baixa; tempo não é completamente adequado; e 4 ou 5 indicam que a tarefa foi fácil de compreender, que a estratégia é fácil de usar, que os alunos se sentem motivados e que o tempo de duração é adequado.

Tabela 4*Resultados do estudo piloto realizado com os professores*

| | Módulo 1 – Competências básicas de estudo | | | Módulo 2 – Compreensão de leitura e estratégias básicas de estudo | | | Módulo 3 – Trabalhos e Projetos | | | Módulo 4 – Produção escrita | | |
|--|---|-----|--------|---|------|--------|---------------------------------|----|--------|-----------------------------|----|--------|
| Pontuação da escala <i>likert</i> * | 1 ou 2 | 3 | 4 ou 5 | 1 ou 2 | 3 | 4 ou 5 | 1 ou 2 | 3 | 4 ou 5 | 1 ou 2 | 3 | 4 ou 5 |
| Facilidade de você, professor, compreender a atividade | 0% | 0% | 100% | 0% | 0% | 100% | 0% | 0% | 100% | 0% | 0% | 100% |
| Facilidade de instruir a atividade aos estudantes | 0% | 0% | 100% | 0% | 0% | 100% | 0% | 0% | 100% | 0% | 0% | 100% |
| Entendimento da atividade pelos estudantes | 0% | 0% | 100% | 0% | 0% | 100% | 0% | 0% | 100% | 0% | 0% | 100% |
| Facilidade de uso das estratégias pelos estudantes | 0% | 25% | 75% | 0% | 100% | 0% | 0% | 0% | 100% | 0% | 0% | 100% |
| Facilidade de implementação das estratégias pelos estudantes | 0% | 25% | 75% | 0% | 100% | 0% | 0% | 0% | 100% | 0% | 0% | 100% |
| Engajamento dos estudantes na atividade proposta | 0% | 0% | 100% | 0% | 0% | 100% | 0% | 0% | 100% | 0% | 0% | 100% |

Nota: *1 ou 2 indicam que foi considerada difícil de compreender, de instruir, de baixo entendimento, implementação e engajamento por parte dos estudantes, 3 indica que a atividade foi considerada nem fácil, nem difícil e 4 ou 5 indicam que a tarefa foi fácil de compreender, de instruir, de bom entendimento, implementação e engajamento por parte dos estudantes.

De modo geral, a maior parte dos alunos classificou todas as atividades como fáceis de se compreender. Com relação ao uso da estratégia ensinada, apenas a primeira atividade alcançou menos de 50% nas pontuações 4 ou 5 (pontuação satisfatória), o que pode ter acontecido por ser o primeiro contato dos alunos com esse tipo de estratégia, usando esta metodologia. A partir da segunda atividade, a maior parte considerou a estratégia fácil de usar e a motivação dos alunos para continuar usando a estratégia também obteve pontuações satisfatórias em todas as atividades. O último item avaliado, o tempo de duração da atividade, de modo geral, também alcançou avaliação satisfatória pela maior parte da turma, com exceção da primeira atividade, em que menos da metade dos alunos considerou o tempo adequado. Tal resultado pode também ter relação com o fato de ter sido o primeiro contato da turma com as atividades, mas, de qualquer forma, foi levado em conta, sendo o modo de aplicação modificado para a versão final do protocolo. Na avaliação dos professores, de modo geral, todas as atividades alcançaram classificações satisfatórias nos itens avaliados. Apenas na atividade referente ao módulo 2, o professor pontuou 3 nos itens de facilidade de uso e de implementação da estratégia por parte dos estudantes. Cabe ressaltar que, nesse dia, apenas 1 professor observou a aplicação da atividade, portanto, apenas a resposta dele foi calculada, gerando os 100% na pontuação 3.

5) Análise do programa completo por profissionais que atuam no EM: nesta etapa, apresentou-se todo o programa para uma orientadora educacional e dois professores de EM, e através do questionário que eles responderam se obteve os resultados que podem ser observados na Tabela 5.

Tabela 5

Análise do programa π Fex Academics pelos profissionais que atuam no EM

| Item avaliado | Atividade | Média das respostas dos juízes | CVCi | Erro | CVCc |
|--|-----------|--------------------------------|------|-------|------|
| Estrutura do programa, os módulos disponíveis são adequados para o EM? | - | 4,66 | 0,93 | 0,012 | 0,92 |
| A estrutura metodológica das atividades está adequada para o EM? | - | 4,33 | 0,86 | 0,012 | 0,85 |

| Módulo 1 – Competências básicas de estudo | | | | | |
|---|----|------|------|-------|------|
| Estimular as habilidades presentes nesse módulo é importante para o EM? | - | 5 | 1 | 0,012 | 0,99 |
| As atividades disponíveis neste módulo estão adequadas para o EM? | - | 4,66 | 0,93 | 0,012 | 0,92 |
| A atividade/estratégia está adequada? | A1 | 4,66 | 0,93 | 0,012 | 0,92 |
| | A2 | 5 | 1 | 0,012 | 0,99 |
| Módulo 2 – Compreensão de leitura e estratégias de estudo | | | | | |
| Estimular as habilidades desse módulo é importante para o EM? | - | 5 | 1 | 0,012 | 0,99 |
| Você entende que as atividades deste módulo estão adequadas para o EM? | - | 4,66 | 0,93 | 0,012 | 0,92 |
| A atividade/estratégia está adequada? | A1 | 4,66 | 0,93 | 0,012 | 0,92 |
| | A2 | 4,66 | 0,93 | 0,012 | 0,92 |
| | A3 | 4,66 | 0,93 | 0,012 | 0,92 |
| Módulo 3 – Trabalhos e Projetos | | | | | |
| Estimular as habilidades desse módulo é importante para o EM? | - | 4,66 | 0,93 | 0,012 | 0,92 |
| Você entende que as atividades deste módulo estão adequadas para o EM? | - | 4,33 | 0,86 | 0,012 | 0,85 |
| A atividade/estratégia está adequada? | A1 | 4,33 | 0,86 | 0,012 | 0,85 |
| | A2 | 4 | 0,80 | 0,012 | 0,79 |
| Módulo 4 – Produção Escrita | | | | | |
| Estimular as habilidades desse módulo é importante para o EM? | - | 5 | 1 | 0,012 | 0,99 |
| Você entende que as atividades deste módulo estão adequadas para o EM? | - | 4,33 | 0,86 | 0,012 | 0,85 |

| | | | | | |
|--|----|------|------|-------|------|
| A atividade/estratégia está adequada? | A1 | 4,33 | 0,86 | 0,012 | 0,85 |
| | A2 | 4,66 | 0,93 | 0,012 | 0,92 |
| | A3 | 4,66 | 0,93 | 0,012 | 0,92 |
| | A4 | 5 | 1 | 0,012 | 0,99 |
| | A5 | 5 | 1 | 0,012 | 0,99 |
| Módulo 5 – Resolução de problemas matemáticos | | | | | |
| Estimular as habilidades desse módulo é importante para o EM? | - | 5 | 1 | 0,012 | 0,99 |
| Você entende que as atividades deste módulo estão adequadas para o EM? | - | 4,66 | 0,93 | 0,012 | 0,92 |
| A atividade/estratégia está adequada? | A1 | 4,66 | 0,93 | 0,012 | 0,92 |
| | A2 | 4,66 | 0,93 | 0,012 | 0,92 |
| | A3 | 4,66 | 0,93 | 0,012 | 0,92 |
| | A4 | 5 | 1 | 0,012 | 0,99 |
| | A5 | 4,33 | 0,86 | 0,012 | 0,85 |

Nota: A1- Atividade 1; A2 – Atividade 2; A3 – Atividade 3; A4 – Atividade 4; A5 – Atividade 5.

A partir dos resultados apresentados na Tabela 5, pode-se verificar que, de modo geral, o programa completo obteve bons índices de evidências de validade de conteúdo e concordância por parte dos profissionais que atuam no EM. De modo mais detalhado, a estrutura do programa alcançou pontuação excelente com relação à sua validade e a estrutura geral das atividades obteve índices satisfatórios. Os módulos 1 e 2 obtiveram índices excelentes de classificação em todos os aspectos avaliados. No módulo 3, a atividade 2, “Planejamento de projetos e atividades”, foi a única de todo o programa que não alcançou nível satisfatório e concordância entre os profissionais que realizaram a análise. Nos módulos 4 e 5, os índices variaram entre satisfatórios e excelentes. Em termos qualitativos, pode-se conjecturar que a metodologia adotada pela escola onde os professores entrevistados exercem suas atividades pode ter influenciado negativamente o baixo índice de validade associado à atividade 2 do módulo 3. Este fenômeno se deve, em parte, ao fato de que a instituição adota uma abordagem avaliativa de caráter processual, dispensando a aplicação de provas formais, e conduzindo integralmente os projetos no contexto da sala de aula, com a orientação e supervisão direta dos educadores, sem pressupor uma prévia autonomia por parte dos alunos.

5) Integração da análise de juízes, estudo piloto, análise dos profissionais de EM e versão final do programa π Fex *Academics* para o EM: após cada uma das etapas apresentadas, as autoras se reuniam a fim de decidir quais modificações seriam necessárias em cada uma das atividades. Então, obteve-se a versão final do π Fex-*Academics* para o EM. As modificações podem ser vistas na Tabela 6.

Tabela 6

Modificações do programa π Fex-Academics universitários para o EM

| Atividade | Modificação para o EM |
|--|--|
| Módulo 1 – Competências básicas de estudo | |
| Seja Flexível | Adequação de palavras que faziam menção ao ensino superior, das situações-problema e dos textos sugeridos |
| Mantenha o Foco | Sem adaptações necessárias |
| Módulo 2 – Compreensão de leitura e estratégias básicas de estudo | |
| Priorizando as ideias do texto: Estratégia de sublinhar | Adequação de palavras que faziam menção ao ensino superior e mudança do texto usado como base na modelagem |
| Organização de ideias: esquemas mentais | Adequação de alguns termos e mudança do texto modelo utilizado na etapa de explicação |
| Como tomar notas | Adequação de alguns termos e sugestão de que professores de outras disciplinas também possam estimular a habilidade trabalhada |
| Módulo 3 – Trabalhos e Projetos | |
| Organização: Uso de calendário/agenda | Sem alterações necessárias |
| Planejamento de projetos e atividades | Sem alterações necessárias |
| Módulo 4 – Produção escrita | |
| Identificando aspectos textuais e planejamento de escrita | Sem alterações necessárias |

| | |
|---|---|
| Identificando textos de boa qualidade versus de má qualidade | Adequação de termos que faziam referência ao ensino superior |
| Mudando a perspectiva | Adequação de termos e mudança dos textos sugeridos |
| Aprendendo a resumir: resumo científico | Adequação de termos e mudança dos artigos sugeridos como exemplo; o exemplo de resumo científico será um de feira de ciências de EM |
| Atividade Bônus – Aprendendo a resumir: resumo de um texto de estudos | Atividade desenvolvida especialmente para o EM |

Discussão

O objetivo do presente estudo foi adaptar e investigar evidências de validade de conteúdo do *πFlex-Academics* para adolescentes do EM. A adaptação em si não acarretou mudanças estruturais nas atividades, apenas adequações de termos e de materiais complementares. Além disso, foi desenvolvida uma atividade exclusiva para o EM, incorporada ao módulo de produção escrita (atividade que tem como objetivo desenvolver estratégia de resumo para estudos, módulo 4), e um módulo voltado para habilidades matemáticas que são mais exigidas para esse público do que para universitários (organização de etapas e estratégias para a resolução de problemas matemáticos, Módulo 5) (Steffen, 2022). Além da adaptação das atividades, o processo incluiu um estudo piloto e a análise do programa completo por profissionais que atuam no EM, visando avaliar a importância, aplicabilidade e engajamento que os alunos teriam nas tarefas. Tanto na avaliação dos juízes da atividade desenvolvida exclusivamente para essa versão, quanto na análise do programa como um todo pelos profissionais que atuam com essa faixa etária, se alcançou índices satisfatórios e excelentes de validade de conteúdo. O estudo piloto demonstrou que, de modo geral, as atividades possuem boa aplicabilidade, engajamento e entendimento por parte dos estudantes e professores. O processo de adaptação seguiu as mesmas etapas de construção dos módulos do programa para universitários (Dias et al., 2021) que foi baseado em estudo anterior que tinha o mesmo objetivo de desenvolver um programa de intervenção para a estimulação de FE (Cardoso et al., 2017).

As produções nacionais voltadas à estimulação de FE no âmbito escolar estiveram até o momento focadas na Educação Infantil e Ensino Fundamental (Dias & Seabra, 2013;

Cardoso & Fonseca, 2016). O *πFex-Academics* inovou ao trazer esse conhecimento para o público adulto, os universitários (Dias et al., 2021). Porém, os adolescentes continuam representando uma lacuna na produção científica deste tipo de intervenção e, de modo geral, quando se trata de estudos que investigam as FE (Baggetta & Alexander, 2016). Sabe-se que a adolescência representa uma janela de oportunidade no estímulo destas habilidades, em virtude do desenvolvimento cerebral que ocorre nesta fase (Miranda & Malloy-Diniz, 2021). Além disso, as FE desempenham um papel fundamental nas demandas escolares deste público, principalmente no que diz respeito ao desempenho de leitura, escrita e matemática (Miranda & Malloy-Diniz, 2021; Cragg et al., 2017). Por isso, a importância de estimular as FE e, ao mesmo tempo, fornecer ferramentas para que os estudantes aprimorem ainda mais suas habilidades acadêmicas.

O *πFex-Academics* universitários foi desenvolvido para estudantes do início de curso da graduação, visando possibilitar mais autonomia e ferramentas que fortalecessem a autoeficácia dos universitários, uma vez que esta etapa exige maior autogerenciamento da aprendizagem por parte deles (Dias et al., 2021). Na primeira etapa de adaptação, foi possível constatar que as habilidades treinadas e estimuladas nesta intervenção poderiam ser aplicadas aos jovens de EM também, apontamento feito pelos autores do programa para universitários. Afinal, além da escassez de estudos e programas de estimulação de FE para esse público (Sena, 2021), se sabe que, com a progressão dos níveis escolares, há um aumento das demandas ambientais e de FE (Dawson & Guare, 2018), exigindo dos adolescentes maior independência, capacidade de automonitoramento e gestão de tempo. Com um programa de estimulação destas habilidades já no EM, acredita-se que os estudantes chegariam ao ensino superior mais preparados e, conseqüentemente, isso poderia diminuir o impacto do estresse e das novas demandas acadêmicas sobre esse público.

Todas as atividades do programa seguem a mesma metodologia de ensino, que consiste no ensino sistemático e explícito das estratégias através de seis etapas: explicação, modelagem, prática guiada, prática autônoma, reflexão/metacognição e aplicação/discussão (Dias et al., 2021), além de fornecer orientações acerca da aplicação, periodicidade sugerida e como organizá-la ao longo do ano letivo. Através disso, o professor/aplicador conduz os alunos inicialmente com o uso de feedback e apoio mais substancial estimulando, em cada etapa, o aumento da autonomia. O uso das estratégias de FE em sala de aula contribui para que os alunos as repliquem em outras tarefas do dia a dia, o que poderia reforçar a habilidade estimulada e acarretar maior sucesso acadêmico para a vida (Meltzer, 2010). Além disso, uma

meta-análise apontou que programas de intervenção com uso de instrução direta para habilidades acadêmicas, como é o caso do *πFex-Academics*, além de impactarem positivamente no desempenho acadêmico, ainda possibilitam efeitos de transferência para habilidades cognitivas e QI (Stockard et al., 2018).

Ao analisar o *πFex-Academics* para universitários, verificou-se a importância da inclusão de uma atividade que pudesse auxiliar os alunos na construção de resumos de estudos. Apenas esta atividade, desenvolvida para integrar o módulo 4, passou pelo processo de análise de juízes com profissionais da neuropsicologia. Seguindo os mesmos passos e protocolos utilizados nas demais atividades do programa, a atividade obteve coeficientes de validade de conteúdo excelentes em todos os índices avaliados, com exceção da plausibilidade de aplicação online, que se manteve com índice satisfatório. O mesmo resultado foi encontrado na validade de conteúdo do módulo 5, de habilidades pró resolução de problemas matemáticos, com apenas o índice de aplicação online estando abaixo de excelente. Com base nisso, indica-se para análise de efetividade da intervenção que seja realizada na modalidade presencial, ou ainda, caso a aplicação seja realizada de modo remoto, analisar as atividades com cautela e eventualmente realizar alguma adaptação.

O estudo piloto, com a aplicação da primeira atividade de cada um dos módulos, foi necessário para avaliar se a adaptação realizada ficou compreensível tanto aos estudantes quanto aos professores. Para o estudo com adolescentes, os resultados foram, de modo geral satisfatórios, confirmando a aplicabilidade do programa para essa faixa etária.

Por se tratar de uma adaptação, não se julgou necessário a análise de juízes especialistas de neuropsicologia novamente, uma vez que o programa já passou por essa etapa, com resultados satisfatórios e as atividades não passaram por modificações importantes, apenas adequações na linguagem, termos e nos textos usados como base para as atividades. Na literatura, a maior parte das adaptações de intervenções realizadas se trata de adaptações transculturais (Miranda et al., 2019; Menezes & Murta, 2018), que implicam em mudanças maiores e que precisam ter sua validade medida para o público daquela cultura. Um estudo nacional, com o mesmo objetivo, buscou adaptar o PIAFEX para o público de 3º a 5º ano do ensino fundamental (Campos, 2017). A autora também manteve a estrutura do programa original e realizou apenas as adequações necessárias para a faixa etária alvo do estudo. Da mesma forma, ela optou pela avaliação dos professores com experiência no

público ao qual a intervenção adaptada se destinava e obteve resultados satisfatórios (Campos, 2017).

O $\pi Fex-Academics$ para o EM pode ser incluído no currículo das escolas e, com a implementação do novo EM, pode representar um dos itinerários formativos. De acordo com o portal do MEC, em 2022 o EM iniciou um novo modelo. A etapa passou de 800 para 1000 horas e, além da carga horária de disciplinas obrigatórias, as escolas passam a oferecer itinerários formativos. Estes itinerários podem ser projetos, oficinas, núcleos de estudos ou outros, e os alunos terão a liberdade de escolher entre aqueles de maior interesse, contanto que cumpram a carga horária mínima obrigatória. O programa apresentado neste estudo poderá ser utilizado em um desses momentos, uma vez que ele estimula habilidades importantes, que os alunos continuarão a usar em suas vidas acadêmicas posteriores. Além disso, por estimular as FE, pode ainda impactar em outros âmbitos da vida adulta, como profissional, social, afetivo, financeiro e segurança pública (Moffitt et al., 2011).

Por fim, a adaptação do $\pi FEx-Academics$ alcançou coeficientes de validade de conteúdo no mínimo satisfatórios, em todos os aspectos avaliados. Destaca-se uma limitação deste estudo na etapa de Estudo Piloto, em que se optou pela aplicação da primeira atividade de cada um dos módulos e não do programa completo. No entanto, se entende que a forma escolhida foi suficiente para verificar a compreensibilidade e aplicabilidade das atividades e estratégias, uma vez que todas elas seguem os mesmos passos e linguagem. Dessa forma, espera-se que sua aplicação completa possa beneficiar estudantes de EM e fornecer ferramentas que contribuam para seu bom desempenho acadêmico. Por fim, recomenda-se que futuros estudos possam realizar questionamentos ou uma avaliação prévia do conhecimento das estratégias pelos alunos. Esse conhecimento pode auxiliar no processo de implementação do programa. Sugere-se ainda que futuros estudos possam ser realizados, como a aplicação completa do programa, buscando avaliar a efetividade e o impacto da intervenção no EM.

Referências

- Abreu-Mendoza, R. A., Chamorro, Y., Garcia-Barrera, M. A., & Matute, E. (2018). The contributions of executive functions to mathematical learning difficulties and mathematical during adolescence. *PLoS One*, *13*(12), e0209267. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209267>
- Ahmed, S.F., Tang, S., Waters, N.E., & Davis-Kean, P. (2019). Executive function and academic performance: longitudinal relations from early childhood to adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *111* (3), 446. <https://doi.org/10.1037/edu0000296>

- Baggetta, P., Alexander, P. A. (2016). Conceptualization and operationalization of executive function. *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 10-33, 2016. <https://doi.org/10.1111/mbe.12100>
- Beauchamp, K. G., Shaffer, K. A., Fisher, P. A., & Berkman, E. T. (2019). Brief, computerized inhibitory control training to leverage adolescent neural plasticity: A pilot effectiveness trial. *Applied Neuropsychology: Child*, 8(4), 366-382. <https://doi.org/10.1080/21622965.2018.1495567>
- Bergman-Nutley, S., & Klingberg, T. (2014). Effect of working memory training on working memory, arithmetic and following instructions. *Psychological research*, 78, 869-877. <https://doi.org/10.1007/s00426-014-0614-0>
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and psychopathology*, 20(3), 821-843. doi:10.1017/S0954579408000394
- Blakemore, S. & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive functions and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 296-312. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x>
- Butterfuss, R. & Kendeou, P. (2018). The role of executive functions in reading comprehension. *Journal of Psychology of Education*, 30(3), 801-826. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-017-9422-6>
- Campos, A. P. S. (2017). *Adaptação de um programa de intervenção em funções executivas e autorregulação no contexto escolar para crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental*. Universidade Mackenzie (Dissertação de mestrado, Universidade Mackenzie). <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/22710>
- Cardoso, C. O., & Fonseca, R. P. (2016). *Programa de Estimulação Neuropsicológica da Cognição em Escolares: ênfase nas Funções Executivas*. BookToy.
- Cardoso, C. O., Dias, N.M., Seabra, A.G., & Fonseca, R.P. (2017). Program of neuropsychological stimulation of cognition in students: Emphasis on executive functions-development and evidence of content validity. *Dementia & Neuropsychologia*, 11, 88-99. <https://doi.org/10.1590/1980-57642016dn11-010013>
- Cragg, L., Keeble, S., Richardson, S., Roome, H.E., & Gilmore, C. (2017). Direct and indirect influences of executive functions on mathematics achievement. *Cognition*, 162, 12-26. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.01.014>
- Crone, E. A., Peters, S., & Steinbeis, Nikolaus. (2017). *Development of executive functions in adolescence. Executive function: Lifelong development*. Routledge.
- Dawson, P., & Guare, R. (2018). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*. Guilford Publications.
- Delalande, L., Moyon, M., Tissier, C., Dorriere, V., Guillois, B., Mevell, K., Charron, S., Salvia, E., Poirel, N., Vidal, J., Lion, S., Oppenheim, C., Houdé, O., Cachia, A., & Borst, G.(2020). Complex and subtle structural changes in prefrontal cortex induced by inhibitory control training from childhood to adolescence. *Developmental Science*. 23 (4), e12898, 1-12. <https://doi.org/10.1111/desc.12898>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.
- Dias, N.M., & Cardoso, C.O. (2023a). Funções Executivas e Aprendizagem Acadêmica no Ensino Médio e Superior: Desenvolvimento do π Fex-Academics e Súmula de Evidências (Coleção Neuropsi Pró-Academics - volume 1). Memnon.
- Dias, N.M., Cardoso, C.O., Colling, A.P.C., & Fonseca, R.P. (2023b). π FEx-academics Programa de Intervenção em Funções Executivas Pró-aprendizagem Acadêmica para Universitários (Coleção Neuropsi Pró-Academics - volume 2). Memnon.
- Dias, N.M., Ávila, B.M., Costa, D.M., Cardoso, C.O., & Fonseca, R.P. (2022). Is it possible to promote executive functions in university students? Evidence of effectiveness of the π FEx-Academics, *Applied Neuropsychology: Adult*, 14, 1-9. DOI: 10.1080/23279095.2022.2109971
- Dias, N. M., Costa, D. M., Cardoso, C. O., Colling, A. P. C. & Fonseca, R. P. (2021). Programa de intervenção em funções executivas pró-aprendizagem acadêmica para jovens/universitários: Desenvolvimento e evidências de validade de conteúdo. *Ciências Psicológicas*, 15(2), e-2394. <https://doi.org/10.22235/cp.v15i2.2394>.
- Dias, N. M. & Malloy-Diniz, L. (2020). *Funções executivas: Modelos e aplicações*. Pearson Clinical Brasil.
- Dias, N. M. & Seabra, A. G. (2013). Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. *Temas sobre Desenvolvimento*, 19, 107, 206-212.
-

-
- Follmer, D. J. (2018). Executive function and reading comprehension: a meta-analytical review. *Educational Psychologist*, 53(1), 42 - 60. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1309295>
- Gatz, J., Kelly, A. M. & Clark, S. L. (2018). Improved Executive Function and Science Achievement for At-Risk Middle School Girls in an Aerobic Fitness Program. *The Journal of Early Adolescence*, 39(3), 453-469. <https://doi.org/10.1177/02724316187707>
- Gonçalves, H. A., Viapiana, V.F., Sartori, M.S., Giacomini, C.H., Stein, L.M., & Fonseca, R.P. (2017). Funções executivas predizem o processamento de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática ?. *Neuropsicologia Latinoamericana*, 9(3), 42-54.
- Hernández-Nieto, R. (2002). *Contribuciones al Análisis Estadístico*. Universidad de Los Andes/IESINFO.
- Kellogg, R. T., Turner, C. E., Whiteford, A. P., & Mertens, A. (2016). The role of working memory in the planning and generation of written phrases. *Journal of Writing Research*, 7(3). <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.04>
- Lakes, K., Nguyen, H. M., Jones, M., & Schuck, S. E. (2019). I am me: Adolescent perspectives of a school-based universal intervention program designed to promote emotional competence. *The International Journal of Emotional Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213622.pdf>
- Lassander, M., Hintsanen, M., Suominen, S., Mullola, S., Fagerlund, A., Vahlberg, T., & Volanen, S.M. (2020). The Effects of School-based Mindfulness Intervention on Executive Functioning in a Cluster Randomized Controlled Trial. *Developmental Neuropsychology*, 45(7-8), 469-484. doi: 10.1080/87565641.2020.1856109
- Maciel, E. A. W., Guimarães, K. G., & Alvarenga, K. A. F. (2021). O impacto da puberdade no desenvolvimento humano. In: D. M., Miranda & L.F., Malloy-Diniz. *O Adolescente* (pp 19-48). Hogrefe.
- Mansur-Alves, M., Flores-Mendoza, C., & Tierra-Criollo, C. J. (2013). Evidências preliminares da efetividade do treinamento cognitivo para melhorar a inteligência de crianças escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26, 423-434. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000300001>
- Meltzer, L. (2010). *Promoting executive function in the classroom*. Guilford Press.
- Menezes, J. C. L. D., & Murta, S. G. (2018). Adaptação cultural de intervenções preventivas em saúde mental baseadas em evidências. *Psico-USF*, 23, 681-691. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230408>
- Miranda, M. C., Piza, C. T., Assenço, A. M. C., Villachan-Lyra, P., Pires, I. A., Chaves, E. C., Souza, A.L., & Bueno, O. F. A. (2019). Adaptação do Modelo Pre-K RTI ao contexto brasileiro da educação infantil: desafios e perspectivas. *Neuropsicologia Latinoamericana*, 11(3).
- Miranda, D. M. & Malloy-Diniz, L. F. (2021). *O Adolescente*. São Paulo: Hogrefe.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B.W., Rossa, S., Searse, M.R., Thomson, W.M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the national Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. doi:10.1073/pnas.1010076108
- Nouwens, S., Groen, M. A., Kleemans, T., & Verhoeven, L. (2021). How executive functions contribute to reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 169-192. <https://doi.org/10.1111/bjep.12355>
- Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A. L., Blakemore, S. J., & Viner, R. M. (2018). Effectiveness of universal self-regulation-based interventions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 172(6), 566-575. doi:10.1001/jamapediatrics.2018.0232
- Quach, D., Mano, K. E. J. & Alexander, K. (2016). A Randomized Controlled Trial Examining the Effect of Mindfulness Meditation on Working Memory Capacity in Adolescents. *Journal of Adolescence Health*, 58(5), 489-496. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.09.024>
- Ríos, L. J. C., Mendo, A.H., Walle, J.L., Garrido, R.E.R., Mier, R.J.R., & Martínez, I.M (2018). Efectos de un programa de juegos reducidos sobre la función ejecutiva en una muestra de chicas adolescentes. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 171-176. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i30.50223>
- Sena, L. D. (2021) Intervenções das funções executivas em adolescentes em desenvolvimento típico: uma revisão sistemática. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Feevale, Novo Hamburgo.
- Staiano, A. E., Abraham, A. A., & Calvert, S. L. (2012). Competitive versus cooperative exergame play for African American adolescents' executive function skills: short-term effects in a long-term training intervention. *Developmental psychology*, 48(2), 337. DOI: 10.1037/a0026938
-

- Steffen, L. (2022) Adaptação do $\pi FEx - Academics$ para o Ensino Médio e desenvolvimento do módulo pró-habilidades de resolução de problemas matemáticos. Dissertação de Mestrado. Universidade Feevale, Novo Hamburgo.
- Stevenson, C. E., Kleibecker, S. W. & Crone, E. A. (2014). Training creative cognition: adolescence as a flexible period for improving creativity. *Front. Hum. Neurosci.*, 29. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00827>
- Stockard, J., Wood, T.W., Coughlin, C., & Rasplia Khoury, C. (2018). The effectiveness of direct education curricula: a meta-analysis of half a century of research. *Review of Educational Research*, 88 (4), 479-507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>
- Tatar, Z. B. & Cansiz, A. (2022). Executive function deficits contribute to poor mind theory skills in adults with ADHD. *Applied Neuropsychology: Adult*, 29(2), 244-251. DOI: 10.1080/23279095.2020.1736074
- Thorell, L. B., Lindqvist, S., Bergman Nutley, S., Bohlin, G., & Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental science*, 12(1), 106-113. Doi: 10.1111/j.1467-7687.2008.00745.x
- Vera-Estay, E., Dooley, J. J., & Beauchamp, M. H. (2015). Cognitive bases of moral reasoning in adolescence: The contribution of executive functions. *Journal of Moral Education*, 44(1), 17-33. Doi: 10.1080/03057240.2014.986077
- Vetter, N. C., Altgassen, M., Phillips, L., Mahy, C.E.V., & Kliegel, M. (2013). Development of affective theory of the mind in adolescence: unveiling the role of executive functions. *Developmental Neuropsychology*, 38(2), 114-125. doi: 10.1080/87565641.2012.733786
- Xiang, M.Q., Liao, J.W., Huand, J-H., Deng, H-L., Wand, D., Xu, Z., & Hu, M., (2019). Effect of a Combined Exercise and Dietary Intervention on Self-Control in Obese Adolescents. *Frontiers of Psychology*, 28(10), 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01385.

Sobre os autores

Luana Steffen, (ID Lattes: 9911730921941778) mestre em Psicologia pela Universidade Feevale. Endereço eletrônico: luanasteffen@live.com

Yasmini Lais Spindler Sperafico, (ORCID: 0000-0002-5291-6526) doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e gestora do InCogni Consultório Terapêutico. Endereço eletrônico: yasminisperafico@gmail.com

Natália Martins Dias, (ORCID: 0000-0003-1144-5657) mestre e Doutora (com pós-doutorado) em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora do departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Endereço eletrônico: natalia.m.dias@ufsc.br

Caroline de Oliveira Cardoso, (ORCID: 0000-0002-3720-0845) doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Curso de Psicologia da Universidade Feevale. Endereço eletrônico: carolinecardoso@feevale.br

Recebido em: 31/05/2023

Aceito em: 03/10/2023

Publicado em: 07/12/2023

Análise bioecológica de famílias em vulnerabilidade social durante a pandemia de covid-19

Francisco Syl Farney da Silva¹

Michelle da Costa Pereira Carneiro²

Vinícius Horácio Pinto Guião³

Holdson Silva Bullê⁴

Ana Claudia de Azevedo Peixoto⁵

Resumo

A pandemia de Covid-19, pelo seu aspecto sistêmico, afetou de diversas formas a vida humana em diferentes culturas e contextos. Dentre os grupos que mais sofreram com o agravamento da crise sanitária, destacam-se as famílias em vulnerabilidade social. Para refletir sobre essa realidade, este artigo visa a apresentação de um recorte do projeto de mestrado, através do método da inserção ecológica e grupos focais - para compreender o desenvolvimento humano focado em dimensões inter-relacionadas - sobre a análise bioecológica de famílias vulneráveis no município de Mesquita, no Rio de Janeiro, assistidas por uma organização da sociedade civil, a fim de compreender a percepção que tiveram sobre a pandemia e seus impactos. Participaram representantes de quatro famílias. Entre os principais resultados alcançados, destacam-se: os relatos de impotência e incerteza mediante ao avanço da doença; a insegurança alimentar; a sobrecarga das mulheres; a confusão gerada por informações desencontradas sobre a pandemia; o apoio na mutualidade e generosidade da comunidade; e a ação proativa de instituições próximas às comunidades. A inserção ecológica mostrou-se eficiente e indica-se investigações nesta mesma temática, com maior número de participantes.

Palavras-chave: Vulnerabilidade social; famílias; inserção ecológica; pandemia; Covid-19.

Bioecological analysis of families in social vulnerability during the covid-19 pandemic

Abstract

The Covid-19 pandemic, due to its systemic aspect, has affected human life in different ways in different cultures and contexts. Among the groups that suffered the most from the worsening of the health crisis, socially vulnerable families stand out. To study this reality, this article aims to present an excerpt from the master's project, through the method of ecological insertion and focus groups - to

¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

² Fundação Oswaldo Cruz

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro

⁴ Centro Brasileiro de Ensino Universitário/UNIABEU

⁵ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



understand human development focused on interrelated dimensions - on the bioecological analysis of vulnerable families in the municipality de Mesquita, in Rio de Janeiro, assisted by a civil society organization, in order to understand their perception of the pandemic and its impacts. Representatives of four families participated. Among the main results achieved, the following stand out: reports of impotence and uncertainty as the disease progresses; food insecurity; women overloaded; the confusion generated by conflicting information about the pandemic; support in community mutuality and generosity; and the proactive action of institutions close to the communities. The ecological insertion proved to be efficient for this type of research, and research on this same theme is indicated, with a greater number of participants.

Keywords: Social vulnerability; families; ecological insertion; pandemic; Covid-19

Introdução

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a epidemia de Covid-19, doença causada pelo coronavírus denominado SARS-CoV-2, constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), e, em 11 de março de 2020, uma pandemia (OMS, 2020). Desde então, o mundo tem lidado com os efeitos causados pela disseminação do novo coronavírus.

Por se tratar de uma doença com característica sistêmica, diversas esferas da sociedade foram atingidas frontalmente, extrapolando os limites da saúde. No entanto, dentre os grupos que mais sofreram os impactos do avanço causado pelo vírus, destacam-se famílias em vulnerabilidade social. Werneck e Carvalho (2020) chamam atenção para este fato, apontando as populações que vivem sem saneamento básico e pouco acesso à água potável, bem como a serviços públicos de saúde, como um alvo potencial da pandemia.

Soma-se a isto outro fator desencadeador de preocupação: a forma aglomerada que pessoas vivem em diversas regiões que cresceram sem planejamento urbano, como é o caso de favelas e comunidades espalhadas pelo Brasil. Isto para salientar a disparidade com que a pandemia alcançou grupos específicos da sociedade como as famílias que vivem em vulnerabilidade social, cujas limitações ressaltamos anteriormente.

É, portanto, neste escopo, que este trabalho se insere, buscando refletir a partir da percepção de famílias vulneráveis do município de Mesquita (RJ) a respeito da pandemia de Covid-19 e suas consequências. Mesquita faz parte do conglomerado de cidades que compõem a Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, uma área marcada por vulnerabilidades sociais. Durante a pandemia, uma das principais estratégias para enfrentar a Covid-19 foi o distanciamento social, indicação fornecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2019).

A questão que se impõe é como esta estratégia refletiu nas populações vulneráveis, quais consequências foram geradas em contextos considerados precários, como se organizaram para lidar com as orientações?

No esforço de responder estas questões, empreendeu-se uma pesquisa qualitativa utilizando o método da inserção ecológica para analisar como essas famílias se organizaram durante a pandemia, a partir de três eixos: (1) A percepção que as famílias tiveram sobre a pandemia e seus impactos; (2) A compreensão da configuração dessas famílias, por meio dos estilos parentais, a fim de analisar o quanto estes cooperaram ou não para construção de resiliência ante os desafios enfrentados frente à pandemia; e (3) A identificação, a partir da ótica das famílias, dos principais serviços assistenciais oferecidos durante este período e como foram acessados.

Para tanto, foram selecionadas quatro famílias assistidas por determinada organização da sociedade civil sediada em Mesquita, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro.

A Teoria Bioecológica

A Teoria Bioecológica, de Urie Bronfenbrenner (2002), enfatiza a interação da pessoa com o ambiente, através da reciprocidade. Esta Teoria contempla quatro aspectos teóricos determinantes, que formam o Modelo PPCT: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (Leão, De Souza, De Castro, 2015). De acordo com Yunes e Juliano (2010), a mutualidade entre as pessoas e o ambiente provoca mudanças tanto nas pessoas quanto no ambiente, em seus diversos sistemas descritos abaixo.

O Processo - Esta dinâmica enfatiza os processos proximais que atuam na interação entre o indivíduo ou organismo e o ambiente. De acordo com Bronfenbrenner esses Processos são os motores do desenvolvimento, por isso, é essencial que eles contemplem a inserção da pessoa em alguma atividade, que ao longo de um período prolongado de tempo gere interação efetiva e que seja recíproca entre a pessoa e o ambiente onde ela está envolvida (Da Silveira *et al.*, 2009). O Processo, portanto, pode ser percebido pela Teoria de Bronfenbrenner como o mecanismo principal para o desenvolvimento humano, através de uma reciprocidade progressiva, como toda a complexidade que está envolvida nesta interação de um ser humano em atividade plena e em processo evolutivo, na relação com o ambiente à sua volta.

A Pessoa - Nesse contexto, o ser humano ou a pessoa refere-se tanto com suas características biopsicológicas próprias, como alguém que teve essas características

influenciadas diretamente pelos efeitos dos processos proximais com os ambientes que a cooperam na sua constituição como pessoa. São assim constituídas as características bio-psico-ambientais de cada pessoa (Da Silveira *et al.*, 2009).

O Contexto - Dentro do modelo da teoria de Bronfenbrenner, designa o papel do ambiente no desenvolvimento. Há uma constante relação de interação entre o indivíduo ou organismo com o ambiente à sua volta. Essa relação não é linear, como se apenas uma das partes envolvidas nessa relação influenciasse a outra, enquanto a outra fosse apenas influenciada de forma passiva. Antes, porém, é uma relação circular, onde pessoa e ambiente se influenciam através de uma mutualidade dinâmica e constante (Prati *et al.*, 2009). O contexto subdivide-se em quatro níveis de interação, a saber: o Microsistema, Mesossistema, Exossistema e Macrossistema:

O Microsistema é onde são dadas as relações mais íntimas, pessoais e próximas. Nesse sistema, as relações são corporais, as chamadas relações “face a face”. Essa relação mais próxima se desenvolve em locais como, por exemplo: a família, a escola, a creche, a universidade, ou qualquer instituição que envolva interações e relacionamentos interpessoais mais próximos (Yunes & Juliano, 2010).

O Mesossistema para Bronfenbrenner são interrelações entre diferentes contextos e ambientes frequentados por uma mesma pessoa. “Os processos que operam nos diferentes ambientes frequentados pela pessoa são interdependentes, influenciando-se mutuamente” (Cecconello & Koller, 2003, p.518).

O Exossistema, embora não faça parte do “habitat” de uma pessoa, irá marcar diretamente seu desenvolvimento. Por isso é importante que as pesquisas envolvidas em entender os fenômenos sociais, como este trabalho, estejam atentos ao Exossistema das pessoas pesquisadas.

No Macrossistema é que encontramos a cultura, as crenças, os valores, a religião, a política e outros atores afins. De acordo com Yunes e Juliano (2010) o indivíduo é influenciado pelo que acontece na sociedade. Observe o que diz Cecconello e Koller (2003, p.518): “Assim, a cultura na qual os pais foram educados, os valores e as crenças transmitidos por suas famílias de origem, bem como a sociedade atual onde eles vivem, interferem na maneira como eles educam seus filhos”.

Esta constante e dinâmica interação dos sistemas e pessoas, apontada por Urie Bronfenbrenner, tanto em seu primeiro momento na Teoria Ecológica, como em seu segundo momento, na Teoria Bioecológica, deve ser observado com atenção a qualquer pesquisador que deseje realmente compreender as realidades das pessoas, organismos ou ambientes pesquisados. Essa interação, como citado por Bronfenbrenner (2002), assemelha-se a um conjunto de bonecas russas. Os sistemas interagem no ambiente e há sistemas que contêm outros, assim como há sistemas contidos em outros.

“O ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, como um conjunto de bonecas russas. No nível mais interno está o ambiente imediato contendo a pessoa em desenvolvimento [...] O próximo passo, entretanto, já nos conduz para fora do caminho conhecido, pois requer que olhemos para além dos ambientes simples e para as relações entre eles [...] O terceiro nível de ambiente ecológico nos leva ainda mais longe e invoca a hipótese de que o desenvolvimento da pessoa é profundamente afetado pelos eventos que ocorrem em ambientes nos quais a pessoa nem sequer está presente [...] Finalmente, existe um fenômeno notável pertencente aos ambientes em todos os três níveis do meio ambiente ecológico”. (Bronfenbrenner, 2002, p.5).

Metodologia

A Inserção Ecológica, fundamentada teoricamente na Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner, busca compreender o desenvolvimento humano focado em quatro dimensões inter-relacionadas e foi utilizada como método nesta pesquisa (Da Silveira *et al.*, 2009). Alguns dos instrumentos que podem cooperar para uma pesquisa com inserção ecológica são: observações naturalísticas e sistemáticas, que exigirá um diário de campo minucioso; levantamento biográfico dos participantes; entrevistas; grupos focais e outras estratégias correlatas a estas, que sejam frutos de pesquisas qualitativas.

A inserção ecológica foi efetivada na interação direta entre pesquisadores, colaboradores da Associação Vida Plena de Mesquita (AVPM), instituição a partir da qual se realizou a pesquisa, e os participantes, ou seja, as famílias em vulnerabilidade social da região de Rocha Sobrinho, Mesquita (RJ). Os pesquisadores tiveram contato direto com a realidade dessas famílias. Os grupos focais foram realizados na sede da AVPM, que também está totalmente inserida na realidade ecológica e sistêmica das famílias pesquisadas.

Quanto ao local da pesquisa de campo, ressalta-se que, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com apenas um distrito-sede, Mesquita ocupa uma área total de 41,169 quilômetros quadrados e sua população estimada é de 177.016 habitantes (IBGE, 2021). Como é comum na região da Baixada Fluminense, percebe-se a população mesquitense alocada em uma área residencial abarrotada de construções nem sempre

regularizadas.

A escolha por esse município para a realização desta pesquisa ocorreu pelo fato de ser a cidade onde atua a Organização Não Governamental (ONG) Associação Vida Plena de Mesquita (AVPM). Esta ONG tem realizado um trabalho no combate à miséria e à desinformação da população vulnerável, por meio de projetos que possibilitam incremento de saúde, educação, esporte e cultura e que visam a transformação social de famílias carentes de assistência do Poder Público. A AVPM teve sua inauguração no ano de 2011 e, desde o ano de 2013, atua em sua sede no bairro de Rocha Sobrinho, na cidade de Mesquita (RJ).

Quanto aos participantes desta pesquisa, foram selecionados representantes de quatro famílias em vulnerabilidade social na região de Rocha Sobrinho, Mesquita (RJ), usuárias e inscritas na AVPM.

Realizamos grupos focais e, além disso, foi utilizado neste recorte do trabalho o diário de campo individual e coletivo organizado pelos pesquisadores para relatar as atividades de interação com os participantes e o ambiente, sob a perspectiva da metodologia de Inserção Ecológica. De acordo com Gondim (2002), o encontro de grupos focais é uma técnica de pesquisa qualitativa que visa acolher a fala dos participantes de uma pesquisa, através de tópicos apresentados pelo pesquisador. Uma das principais características deste método, segundo a autora, é a possibilidade que o pesquisador tem de se utilizar desse recurso de interação para construir a compreensão das percepções, atitudes e representações sociais do grupo humano que está pesquisando.

Resultados e discussão

Descrição dos participantes

Participaram desta pesquisa representantes de quatro famílias usuárias do Projeto Recriando, da AVPM. Os voluntários participantes serão identificados por nomes fictícios, a saber: família I (Amanda e Carlos); família II (Marina); família III (Daniel); e família IV (Simone). Todos são moradores das comunidades ao entorno da instituição, conhecidas como Vinidão, Grota e Sebinho, que fazem parte do bairro de Rocha Sobrinho, em Mesquita (RJ), onde está a AVPM. A caracterização dos participantes está disponível no quadro a seguir:

Quadro 1*Caracterização dos participantes*

| NOME FICTÍCIO | Amanda | Carlos | Marina | Daniel | Simone |
|----------------------|-----------------------|-------------------------|-------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| IDADE | 25 a 34 | 35 a 44 | 25 a 34 | 35 a 44 | 35 a 44 |
| GÊNERO | Mulher cisgênera | Homem cisgênero | Mulher Cisgênera | Homem Cisgênero | Mulher Cisgênera |
| ESCOLARIDADE | Ensino Médio completo | Ensino Médio incompleto | Ensino Fundamental incompleto | Nunca frequentou escola | Ensino Médio incompleto |
| NATURALIDADE | Mesquita - RJ | Belém - PA | Nova Iguaçu - RJ | Nova Cruz - RN | Nilópolis - RJ |
| ESTADO CIVIL | Casada | Casado | Mora com um companheiro | Casado | Casada |
| RAÇA | Negra | Indígena | Parda | Branca | Negra |
| RELIGIÃO | Evangélica | Evangélico | Evangélica | Não é religioso | Evangélica |
| PROFISSÃO | Desempregada | Assalariado | Autônoma | Indefinida | Autônoma |

| | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|---------------------------|------------------|------------------|
| QUANTAS PESSOAS MORAM EM SUA CASA (INCLUINDO VOCÊ)? | Mais de 6 | Mais de 6 | 3 pessoas | 3 pessoas | 4 pessoas |
| QUAL A RENDA MENSAL TOTAL DA SUA FAMÍLIA? | 03 a 05 salários mínimos | 03 a 05 salários mínimos | Até do 2 salários mínimos | 1 salário mínimo | 1 salário mínimo |
| QUEM É O PRINCIPAL PROVEDOR FINANCEIRO DA FAMÍLIA? | Cônjuge | Ele mesmo | Cônjuge | Cônjuge | Ela mesma |
| SUA CASA TEM ÁGUA ENCANADA? | Sim | Sim | Sim | Sim | Não |
| SUA RUA TEM SANEAMENTO BÁSICO? | Sim | Sim | Sim | Sim | Não |
| VOCÊ OU ALGUM FAMILIAR É ACOMPANHADO POR ALGUM CENTRO DE REFERÊNCIA DO MUNICÍPIO? | Não | Não | Não | Não | Não |
| VOCÊ OU ALGUM MEMBRO DA SUA FAMÍLIA RECEBE ALGUM BENEFÍCIO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL? | Não | Não | Sim. LOAS. | Não | Sim. LOAS. |

Fonte: Elaboração própria (2022).

Descrição dos encontros

Os quatro encontros com os representantes das famílias selecionadas foram realizados em grupos focais na sede da AVPM com duração de duas horas. Foi oferecido um lanche aos participantes, pela equipe, na intenção de aproximar as pessoas durante os encontros. Em razão de este artigo tratar especificamente de um destes encontros, a saber, o que tratou exclusivamente da percepção dos participantes a respeito dos impactos da pandemia de Covid-19, optou-se, nesta seção, pela descrição apenas do encontro em questão. Assim sendo, o encontro apresentado neste espaço foi o primeiro a ser realizado com os participantes e teve a seguinte estrutura:

Quadro 2

Estrutura do grupo focal

| | Objetivos | Técnicas/Procedimentos | Recursos |
|-------------|---|---|---|
| 1º encontro | Apresentação dos objetivos; reconhecimento e construção do grupo. | -Apresentação e exposição da proposta dos encontros, propondo o diálogo e participação das famílias; -Assinatura do TCLE pelos adultos participantes e do Termo de Assentimento para os adolescentes participantes; - Diálogo sobre a pandemia de Covid-19. | - Computador; - Data-show; -Texto elaborado pela equipe, contendo explicações sobre os encontros focais; -Galeria de fotos sobre a pandemia de Covid-19. |

Fonte: Elaboração própria (2022).

No primeiro encontro, foi realizada uma entrevista com as famílias convidadas para a pesquisa e se apresentou e discutiu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram explicados os objetivos da pesquisa, destacando que poderiam desistir de participar da mesma a qualquer momento. Os dados coletados no grupo focal foram registrados no diário de campo da equipe de pesquisa. Os processos proximais que surgiram entre os pesquisadores e os participantes durante o grupo focal foram determinantes para uma melhor compreensão do fenômeno pesquisado, ou seja, a análise dessas famílias em vulnerabilidade social durante a pandemia de Covid-19. Conforme dito anteriormente, os participantes neste artigo serão representados por nomes fictícios.

Após essa abertura, seguiu-se para o tema do encontro que foi sobre a percepção dos participantes sobre a pandemia de Covid-19. As questões norteadoras deste encontro foram: (1) O que você entendeu sobre a pandemia de Covid-19?; (2) Qual sua opinião sobre o uso de

máscaras durante a pandemia?; (3) Qual a sua opinião sobre distanciamento social durante a pandemia?; (4) Qual sua opinião sobre as vacinas contra a Covid-19?; (5) Você usou máscara durante a pandemia?; (6) Você manteve distanciamento social?; (7) Você tomou a vacina contra a Covid-19? Se tivesse tomado, tomou todas as doses necessárias?; (8) Como você percebeu em linhas gerais o comportamento da sua vizinhança durante a pandemia?

Fazemos a ressalva de que tais questões foram norteadoras do trabalho dos pesquisadores e utilizadas para provocar a discussão sobre o tema, não tendo sido, necessariamente, respondidas por todos os participantes. Neste sentido, optamos por apresentar no artigo, os resultados que se destacaram no diálogo com o grupo, sem detalhar especificamente o posicionamento de cada participante frente a cada uma das questões.

O encontro prosseguiu com uma atividade de apresentação: um participante apresentou outro participante ao grupo - técnica que foi denominada de *apresentação transversal*, onde duas pessoas de famílias diferentes se apresentaram uma para a outra e depois aquele que ouviu a apresentação do seu *amigo*, o apresentou para os demais. A proposta foi *quebrar o gelo* e estimular a interação entre as famílias e participantes.

A seguir, foi explicado o objetivo da dinâmica em propor uma reflexão sobre ouvir um ao outro. Abriu-se, então, para que os participantes contassem como se sentiram durante a dinâmica. Neste momento, foi percebido a importância dos Processos Proximais, conforme preconiza a Teoria Bioecológica. De acordo com Da Silveira, Garcia, Pietro e Yunes (2009) é através dos Processos Proximais que o desenvolvimento humano se efetiva, através de uma reciprocidade progressiva, como toda a complexidade que está envolvida nesta interação de um ser humano em atividade plena e em processo evolutivo, na relação com o ambiente à sua volta. Logo, nesta perspectiva, o indivíduo em desenvolvimento e o ambiente à sua volta interagem de forma circular e recíproca. A interação existente entre os participantes, todos vizinhos, rapidamente se estendeu para a relação entre os participantes e os pesquisadores.

As interações entre pesquisadores e pesquisados também passam a constituir processos relacionais ou “processos proximais” que possibilitam: a compreensão dos fenômenos pelos participantes; o desenvolvimento dos envolvidos na pesquisa e os desdobramentos que geram intervenções. (Silveira *et al.*, 2009, p.59)

Após a dinâmica de apresentação, seguiu-se a mostra de um vídeo com fotos de cenas relacionadas à pandemia de Covid-19 a fim de despertar memórias sobre as vivências de cada um no referido período. Começamos, então, a ouvir os relatos dos participantes sobre suas impressões diante das fotos, utilizadas como elemento provocador do diálogo.

Como vimos, a pandemia de Covid-19 tratou-se de uma doença sistêmica, tanto no organismo dos indivíduos contaminados pelo vírus, como em toda a sociedade nos seus mais diversos contextos. Diante dessa perspectiva sistêmica da pandemia, em um olhar holístico deste fenômeno, não se pode ignorar as questões ligadas à economia. Um dos resultados levantados na Revisão Integrativa da Literatura para esta pesquisa foi exatamente sobre a exclusão e desproteção social ampliados pela Covid-19 (Coelho & Conceição, 2021). Por conta das desigualdades instaladas no Brasil, a doença ampliou e agravou ainda mais os problemas que as regiões mais vulneráveis já enfrentavam.

Um dos pontos tensos apontados pelos participantes foi exatamente a dificuldade com as questões financeiras, tendo em vista a economia como um todo ter sido afetada decisivamente pela pandemia.

A primeira questão introduzida foi como os participantes se sentiram ao observar as imagens. As respostas foram variadas, com dois participantes falando um pouco mais que os outros, mas algumas frases foram repetidas por quase todos os participantes sensação de desespero e sensação de perda. As falas giraram em torno do sentimento de impotência e incerteza que a pandemia trouxe a todos. (Diário de campo).

Segundo Demenech e colaboradores (2020), pessoas em maior estado de vulnerabilidade social correram riscos de serem afetadas de forma maximizada pelo coronavírus. Um dos motivadores para essa maximização de contágio seriam, entre outros, terem habitações precárias, viverem em maior número de pessoas em residências menores, usarem transporte público muitas vezes com superlotação e trabalharem em ocupações mais inseguras e com menos possibilidade de manterem o distanciamento social recomendado pelos especialistas da área da saúde.

Tal efeito já foi observado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios para avaliar o impacto da Covid-19, que mostrou que pretos e pardos, pobres e sem estudo, além de terem maior probabilidade de serem infectados, também sentiram com maior severidade os impactos econômicos da pandemia. Estima-se que o risco de morrer por Covid-19 possa ser até 10 vezes maior entre indivíduos residentes de bairros mais vulneráveis da mesma cidade, e que negros têm chance 62% maior de ser vítimas do vírus (Demenech *et. al.*, 2020, n.p.).

Abaixo, alguns relatos dos participantes do grupo focal acerca da insegurança financeira durante a pandemia:

Foi horrível não poder fazer nada. Não havia nem trabalho para trabalhar. (SIC Daniel).

Afetou a renda familiar. Para manter a casa foi difícil porque o salário do meu marido foi reduzido no período da primeira onda da pandemia, não tendo sido reajustado até hoje. A obra de nossa casa precisou parar e não conseguimos retomar. Tinha dias que parecia que eu não ia suportar. Ainda há muita gente na comunidade desempregada até hoje. (SIC Amanda).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a vulnerabilidade social envolve a situação da pobreza, mas não está restrita apenas a ela. É um resultado negativo entre a disponibilidade dos recursos existentes e o acesso a oportunidades de se obter tais recursos sociais, culturais e econômicos. Esta afirmativa foi confirmada ao percebermos o quanto as famílias participantes desta pesquisa sofreram o impacto da vulnerabilidade.

De acordo com Souza e colaboradores (2019), as famílias em vulnerabilidade social enfrentam múltiplos obstáculos sociais para utilizar suas competências para dar proteção e suporte aos membros mais frágeis do sistema familiar. Essa realidade afeta terrivelmente a capacidade destas famílias de suplantar as mazelas advindas de uma sociedade capitalista e faminta por uma meritocracia repleta de iniquidade, como vemos no relato de Simone:

Na época em que a pandemia começou, eu tinha uma barraca de salgados que precisou ser fechada. Não por conta das medidas de isolamento, porque a vizinhança continuou vivendo como se nada tivesse acontecendo, mas por conta dos preços dos materiais. Eu sou mãe solo, então pra mim sempre foi difícil. (SIC Simone).

A participante disse que tem três filhos e o mais velho, de 17 anos, nunca recebeu pensão. Apesar de ter tido dificuldades para se manter, destacou que não passou fome por conta da ajuda que recebeu da AVPM: “A ONG é a minha segunda mãe, que eu não tive. Não passei fome porque a ONG me ajudou. Eu não sabia lidar com meus filhos. Hoje eu aprendi porque participo de atividades aqui.” (SIC Simone). Como efeito da pandemia, ela precisou vender a barraca de salgados.

Outro fator relevante para esta pesquisa, que emergiu do diálogo com o grupo, foi a percepção do quanto as mulheres em áreas de vulnerabilidade social foram impactadas de forma mais intensa pelas consequências desta pandemia, o que vai ao encontro de dados do governo federal que indicam que, em 2020, 55% das pessoas que receberam o auxílio emergencial eram mulheres (Agência câmara de notícias, 2021).

Para Simone, que é mãe solo, as dificuldades em ter de lidar sozinha com a educação e com o sustento financeiro da família foram intensificadas durante a pandemia, uma vez que a escola é uma rede de apoio importante nesse sentido. Já Marina, que, apesar de não ter filhos, mora em terreno com muitas outras crianças e diferentes núcleos familiares, relatou como as mulheres se juntavam para pensar em atividades que tirassem as crianças da ociosidade, diminuindo a necessidade de sair de casa para interagir com outras crianças.

Também vimos como pessoas e ambiente se influenciam através de uma mutualidade dinâmica e constante. Segundo a Teoria Bioecológica, os indivíduos e o ambiente têm uma

relação recíproca e nessa relação se desenvolve o conceito de bioecologia. Nessa relação recíproca e circular, ocorrem mudanças tanto nas pessoas quanto no ambiente à sua volta de forma circular (Yunes, Juliano, 2010). Partindo do modelo PPCT: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo, de Bronfenbrenner, o Contexto fala do papel do ambiente no desenvolvimento do indivíduo e dos sistemas à sua volta.

Assim, foi falado neste encontro sobre o uso de máscaras faciais durante a pandemia como forma de proteção contra o contágio da doença provocada pelo novo coronavírus. Os participantes afirmaram que houve muita confusão provocada por informações desencontradas sobre a Covid-19, inclusive sobre o uso de máscaras e também sobre vacinas. A Organização Mundial da Saúde (OMS) chegou a declarar que a crise sanitária estava associada a uma infodemia - termo que se refere “a um grande aumento no volume de informações associadas a um assunto específico, que podem se multiplicar exponencialmente em pouco tempo devido a um evento específico, como a pandemia atual” (OPAS, 2020, n.p.).

Neste contexto, o acesso da população a orientações baseadas em evidências científicas fica prejudicado, o que pode afetar de modo negativo o processo de tomada de decisões em saúde (OPAS, 2020; Zarocostas, 2020). Mesmo assim, todos os participantes disseram ter usado máscaras, embora a questão do distanciamento social tenha sido um desafio diante das condições precárias, típicas de uma região de vulnerabilidade social. Importante destacar a atuação da ONG AVPM no período pandêmico que, ao fornecer máscaras e álcool gel para as famílias assistidas nos projetos sociais, incentivou a adoção de medidas baseadas em evidências científicas para prevenir a Covid-19.

Com relação às vacinas anticovid, os participantes afirmaram terem se vacinado, mas deixaram transparecer em suas falas o impacto da circulação de desinformação científica sobre vacinação no período pandêmico, conforme vemos nos relatos abaixo:

Foi confuso esse negócio de vacina: ‘Vacina, sim; vacina, não!’. Muitas informações que acabavam me confundindo. Eu não queria me vacinar porque fiquei confusa, mas acabei me vacinando porque pensei na minha irmã que é especial. Tomei não porque queria, mas por causa da saúde dela. Tomei três doses. (SIC Marina).

Tomei duas doses porque pensei na minha filha e no trabalho. Não houve uma obrigação por parte da empresa, mas já que eu ficava muito exposto ao perigo de contaminação indo para o trabalho, essa era uma forma de me sentir mais seguro. Tenho amigos que não tomaram até hoje”. (SIC Carlos).

Eu ouvi que a vacina veio para matar os velhinhos. Muitos familiares morreram depois que tomaram a vacina. Demorei quase 6 meses para decidir tomar a vacina (SIC Marina).

Tomei as quatro doses e não senti nada. (SIC Daniel).

Tomei só por causa do IFRJ que obrigava. (SIC Simone).

A equipe de pesquisa lembrou aos participantes que, na pandemia, a circulação de desinformação sobre vacinas foi ampliada (Fernandes & Pinheiro, 2021; Caycho-Rodríguez, 2022) e que a exposição excessiva a conteúdos enganosos pode impactar negativamente a adesão às campanhas de vacinação (Machado & Gitahy, 2022; Loomba *et. al.*, 2021).

No encerramento deste encontro do grupo focal, um dos pesquisadores levantou a questão da violência. Houve uma clara percepção da equipe, pelos relatos dos participantes, como, de fato, houve um aumento da sensação de violência. Marina afirmou: “Briga a gente vê sempre, mas com certeza na vizinhança aumentou” (SIC). Essa percepção de aumento da violência durante o isolamento social decorrente da pandemia vai ao encontro da literatura (Campos, Tchalekian, Paiva, 2020; Vasconcelos, Viana, Farias, 2020).

Encerramos o encontro pedindo uma devolutiva dos participantes:

Foi satisfatório conversar e escutar o que cada um passou. Foi legal parar pra ouvir o que os vizinhos passaram” (SIC Carlos).

Achei interessante porque achei que só eu tinha passado por isso”. (SIC Marina).

Foi bom. Cada um sabe o que passou. Às vezes relembro o que passou e dói muito. Eu relembro e dói. Mas tá melhorando!”. (SIC Participante Amanda).

Considerações finais

Percebeu-se ao final desta pesquisa que as famílias analisadas encontraram apoio nas relações intrafamiliares e nos diversos mesossistemas que os envolviam. Com uma organização muito gregária e de partilha, os participantes desta pesquisa nos revelaram o quanto sua comunidade se organizou de forma solidária para enfrentar a pandemia de Covid-19. Foi percebido que embora haja equipamentos municipais de apoio à população da região dos participantes da pesquisa, há pouco conhecimento destes equipamentos.

Ficou evidente que o maior apoio socioassistencial recebido pelas famílias pesquisadas veio da Associação Vida Plena de Mesquita (AVPM), ONG que acolheu nossos encontros e da qual as famílias participantes são usuárias de Projetos Sociais. Os participantes disseram que receberam desta ONG cestas básicas, álcool em gel e máscaras. Afirmaram também não terem recebido esse tipo de suporte do Poder Público. Além disso, percebemos como a AVPM colaborou, em alguma medida, para adoção de medidas baseadas em critérios científicos para prevenção da Covid-19. De acordo com Rego (2018), as ONGs têm ocupado um papel cada vez mais relevante em áreas de vulnerabilidade social. Além da AVPM, outra fonte de apoio socioassistencial foram as igrejas da região.

Os participantes também falaram muito sobre a importância da própria comunidade onde moram, onde o contexto é de mutualidade e suporte, e que de forma intuitiva se organizaram como um sistema de mutualidade, companheirismo e solidariedade.

Observou-se o quanto a violência doméstica e o relacionamento distante entre pais e filhos, inclusive com acentuada ausência paterna, é um fenômeno transgeracional. De acordo com Filomeno (2003), as famílias constroem mitos que atravessam gerações, influenciando decisões, escolhas de parceiros, carreiras profissionais e hábitos em geral, e assim, tornam-se regras que governam o sistema familiar de forma transgeracional.

Finalmente, e não menos importante, acreditamos que a interação formada durante os encontros de Grupo Focal tenha afetado positivamente aos participantes, assim como nos afeta como pesquisadores, para que assim eles ousem arvorar uma bandeira por justiça social e menos iniquidade; que eles acreditem que têm voz e que sua voz precisa ser ouvida por aqueles que lhes rouba a vez.

A metodologia de Inserção Ecológica permitiu aos pesquisadores uma aproximação ao contexto investigado, além da influência aos participantes por meio dos diálogos sobre temáticas necessárias ao desenvolvimento dos mesmos. A equipe de pesquisa vivenciou uma autêntica inserção ecológica com os participantes. Consideramos que, para além da pesquisa, foi deixado algum valor para as famílias e também fomos impactados, não somente academicamente, mas através de um real encontro de mutualidade e vida.

Importante ressaltar a maior limitação deste trabalho: o número de famílias alcançadas. Dessa forma, enfatizamos a dificuldade em generalizar as informações levantadas e analisadas neste trabalho de pesquisa e indicamos que futuras investigações sobre esse escopo ampliem o número de famílias investigadas.

Referências

- Agência Câmara Notícias. (11 de março de 2021). Mulheres são as mais impactadas financeiramente pela pandemia, diz pesquisadora. Câmara dos Deputados. <https://www.camara.leg.br/noticias/735348-mulheres-sao-as-mais-impactadas-financeiramente-pela-pandemia-diz-pesquisadora/#:~:text=%E2%80%9CAs%20mulheres%20s%C3%A3o%20mais%20impactadas,das%20fam%C3%ADlias%20monoparentais%22%2C%20disse>
- Brasil. Ministério da Saúde. (2020). Portaria MS/GM nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União, Brasília (DF); Seção Extra:1 de 4 de fevereiro de 2020. <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>
- Bronfenbrenner, U. (2002). A Ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados. Artmed.
- Campo, B., Tchalekian, B. & Paiva, V. (2020). Violência contra a Mulher: Vulnerabilidade programática em tempos de Sars-Cov-2/ Covid-19 em São Paulo. *Psicologia & Sociedade* [online], V. 32. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240336>

- Caycho-Rodríguez, T. et. al. (2022). What Is the Support for Conspiracy Beliefs About COVID-19 Vaccines in Latin America? A Prospective Exploratory Study in 13 Countries. *Frontiers Psychology*, 13:855713. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.855713/full>
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2003). Inserção Ecológica na Comunidade: Uma Proposta Metodológica para o Estudo de Famílias em Situação de Risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), pp. 515-524.
- Coelho, A. C. F & Conceição, M. I. G. (2021). Exclusão sociodigital e desproteção de crianças, adolescentes e famílias em tempos de crise. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais, [S. l.]*, v. 16, n. 2, p. 1–16. http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/e3994
- Da Silveira, S. B. Á. B., Garcia, N. M., Pietro, A. T. & Yunes, M. A. M. (2009). Inserção ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção. *Psicologia da Educação*, p. 57-74.
- Demenech, L.M., Dumith, S.C., Vieira, M.E.C.D. & Neiva-Silva, L. (2020). Desigualdade econômica e risco de infecção e morte por COVID-19 no Brasil. *Rev. bras. epidemiol.* 23. <https://doi.org/10.1590/1980-549720200095>
- Fernandes, T. M. & Pinheiro, V. A. (2021). Negação e Negacionismo no Brasil: vacinas antivariólica e anti-covid-19. *Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura*, v. 15, n. 29, p. 14 - 36. <https://periodicos.ufs.br/pontadelanca/article/view/16496>
- Filomeno, K. (2003). Mitos Familiares e Escolha Profissional: Uma Proposta De Intervenção Focada Na Escolha Profissional À Luz De Conceitos Da Teoria Sistêmica. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas].
- Gondim, Sônia Maria Guedes. (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, 12(24), 149-161. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305425350004>
- Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Mesquita (RJ) | Cidades e estados*. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/mesquita.html>
- Leão, M. A. B. G., De Souza, Z. R., De Castro, M. A. C. D. (2015). Desenvolvimento Humano e teoria bioecológica: ensaio sobre “O contador de histórias”. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, Vol. 19, N. 2: 341-348.
- Loomba, S. et. al. (2021). Measuring the impact of COVID-19 vaccine misinformation on vaccination intent in the UK and USA. *Nature Human Behaviour* 5, 337–348. <https://www.nature.com/articles/s41562-021-01056-1>
- Machado, D. & Gitahy, L. (2022). Verbete: Desinformação (Combate à). In: J. Szwako, José & J. L. Ratton (Org.), *Dicionário dos negacionismos no Brasil*. Editora Cepe.
- Organização Pan-Americana da Saúde. (2020). Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a Covid-19 (Documento OPAS/IMS/EIH/COVID-19/20-0006, de 30 de abril de 2020). Departamento de Evidência e Inteligência para Ação em Saúde. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52054>
- Prati, L. E., Couto, M. C. P. de P., Moura, A., Poletto, M., & Koller, S. H. (2009). Revisando a Inserção Ecológica: Uma Proposta de Sistematização. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Rego, S. I. R. A. (2018). O papel das Organizações Não-Governamentais em situação de desastre: O caso da Organização Mundial do Movimento Escutista (Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/50968>
- Vasconcelos, V. M., Viana, B. A., & Farias, I. C. (2022). Impactos da Pandemia Covid-19 nos casos de violência doméstica contra mulheres. *Barbarói*, 1(60). <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/16270>
- Werneck, G. L., & Carvalho, M. S. (2020). A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(5), e00068820. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00068820>
- Yunes, M. A. M., & Juliano, M. C. (2010). A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel*, 37, 347-379.
- Zarocostas, J. (2020). How to fight an infodemic. *The Lancet*, 395(10225), 676. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30461-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30461-X)
- World Health Organization. (2020). Statement on the second meeting of the international health regulations (2005) emergency committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV). Geneva: World Health Organization. Retrieved from
-

[https://www.who.int/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov))

World Health Organization. (n.d.). Overview of public health and social measures in the context of COVID-19 (Interim guidance). Retrieved from <https://www.who.int/publications/i/item/overview-of-public-health-and-social-measures-in-the-context-of-covid-19>

Sobre os autores

Francisco Syl Farney da Silva | sylfarneypsi@gmail.com | Mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); graduado em Psicologia pela Universidade Estácio de Sá (UNESA); bacharel em Teologia pelo Centro de Formação Teológica Metodista (CEFORTE) | Pesquisador do Laboratório de Estudos sobre Violência contra Crianças e Adolescentes (LEVICA).

Michelle da Costa Pereira Carneiro | mcarneiro@ufrj.br | Mestre em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e graduada em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) | Jornalista da Coordenadoria de Comunicação Social da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Vinícius Horácio Pinto Guião | viniciusguiao@ufrj.br | Mestrando em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e graduado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) | Pesquisador do Laboratório de Estudos sobre Violência contra Crianças e Adolescentes (LEVICA).

Holdson Silva Bullê | pr.holdson@hotmail.com | Graduado em História pelo Centro Brasileiro de Ensino Universitário/UNIABEU e graduado em Psicologia pelo Centro Brasileiro de Ensino Universitário/UNIABEU | Pesquisador do Laboratório de Estudos sobre Violência contra Crianças e Adolescentes (LEVICA).

Ana Cláudia de Azevedo Peixoto | claudiaapeixoto@ufrj.br | Professora do Departamento de Psicologia e do programa de Pós-graduação em psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) | Coordenadora do Laboratório de Estudos sobre Violência contra Crianças e Adolescentes (LEVICA).

Recebido em: 13/01/2023

Aceito em: 29/06/2023

Publicado em: 07/12/2023

Medidas de atitudes no estudo das redes sociais: uma revisão sistemática de literatura

Isabella Leandra Silva Santos¹

Débora Cristina Lima¹

Carlos Eduardo Pimentel¹

Resumo

Com a popularização das redes sociais, se faz necessário compreender que variáveis psicossociais impactam o uso desses ambientes virtuais. Desse modo, o presente estudo objetivou realizar uma revisão sistemática da literatura acerca de medidas de atitudes frente a redes sociais. Com base nas diretrizes PRISMA, foram considerados estudos em português, espanhol e inglês, publicados nos últimos seis anos nas bases de dados Scopus, Scielo e Pepsic. Os 17 estudos que compuseram a amostra final, foram subdivididos em quatro categorias, conforme o construto específico mensurado pelos instrumentos relatados: atitudes gerais frente a redes sociais, atitudes frente à propaganda em redes sociais, e atitudes frente ao uso educacional e no trabalho de redes sociais. Dentre as descobertas do estudo destaca-se: a variabilidade de medidas disponíveis na literatura internacional, contraposta à escassez de estudos no contexto brasileiro; e a necessidade de uma investigação mais detalhada acerca da validade e fidedignidade desses instrumentos.

Palavras-chave: Medidas de atitude; redes sociais; revisão de literatura.

Attitude measures in the social media studies: a systematic literature review

Abstract

With social media popularization, it's necessary to understand which psychosocial variables impact the use of these virtual environments. Thus, the present study aimed to carry out a systematic literature review concerning attitudes towards social media measures. Based on the PRISMA guidelines, studies in Portuguese, Spanish and English, published in the last six years in the Scopus, Scielo and Pepsic databases were considered. The 17 studies that composed the final sample were subdivided into four categories, according to the specific construct measured by the instruments: general attitudes towards social media, attitudes towards advertising on social media, and attitudes towards the educational and professional use of social media. Among the study findings, the following stand out: the variability of measures available in the international literature, as opposed to the scarcity of studies in the Brazilian context, and the need for a more detailed investigation regarding the validity and reliability of these instruments.

Keywords: attitude measures; social media; literature review.

¹ Universidade Federal da Paraíba



Introdução

Todos os dias, pessoas nas diversas faixas etárias utilizam as redes sociais com uma infinidade de objetivos. Especificamente no Brasil, em 2022 havia aproximadamente 165,46 milhões de usuários, com uma projeção de crescimento para mais de 188 milhões em cinco anos (Statista Research Department, 2022a). Dentre as atividades mais populares no contexto brasileiro estão interagir com outros usuários, ler notícias e procurar informações sobre produtos (Kunst, 2022; Statista Research Department, 2022b).

Esse consumo midiático não existe sem consequências: por um lado, o uso de redes sociais facilita o contato e envolvimento com pessoas e grupos, sendo um facilitador no desenvolvimento de relações interpessoais (Uhls et al., 2017). Indo além do “social”, essas plataformas também beneficiam questões como a divulgação de conhecimento científico (Rubio et al., 2019), a realização de intervenções no campo da saúde e da educação (Escobar-Viera, 2021) e a criação e manutenção de pequenos e grandes negócios (Hassan et al., 2015).

Por outro lado, as redes sociais também apresentam malefícios, como impactos negativos na qualidade do sono (e.g., Perez et al., 2021), sintomas ansiosos (e.g., Vannucci et al., 2017) e depressivos (e.g., Primack et al., 2021). O uso excessivo de redes sociais também foi acompanhado de novas problemáticas, como a nomofobia, o medo de ficar por fora e o *burnout* de redes sociais (Gezgin et al., 2018; Han, 2016; Przybylski et al., 2013). Assim, é possível observar a importância da investigação dos preditores do uso de redes sociais, considerando sua multiplicidade de efeitos psicossociais.

No campo da psicologia social, um dos preditores mais estudados para o comportamento são as atitudes, avaliações individuais de objetos psicológicos, que podem ser expressas em termos de favorabilidade e desfavorabilidade (Neiva & Mauro, 2011; Pimentel et al., 2022). Composta de afetos, cognições (e.g. crenças) e intenção de comportamento, essa variável impacta a probabilidade de uma ação (e.g. usar redes sociais) especialmente quando são mensuradas atitudes específicas ao comportamento (Myers, 2014). Desse modo, um pesquisador obteria mais êxito observando a probabilidade de jovens-adultos realizarem uma compra mediante redes sociais utilizando uma escala de atitudes frente à propaganda nesses sites do que uma escala geral de atitudes frente ao uso de redes sociais, por exemplo. Assim, compreender as formas de mensuração de atitudes na área das redes sociais também contribuiria para estudos de maior eficácia metodológica, facilitando o uso dessa variável

como uma preditora eficaz de comportamentos relacionados. Esse ponto é particularmente relevante, considerando que a correspondência atitude x comportamento é um tópico problemático na psicologia há décadas (Irving & Smith, 2020).

Essa discussão leva à conclusão de que investigar os instrumentos de mensuração de atitudes no estudo de redes sociais já desenvolvidos é relevante, de modo a observar com maior precisão seus impactos comportamentais. Contudo, esse ainda é um tema escassamente abordado em contexto brasileiro, apesar do país ser o quinto com mais usuários de redes sociais no mundo (Dixon, 2022).

Assim, a argumentação trazida anteriormente demonstra como o uso de redes sociais se tornou uma parte inerente da contemporaneidade, sendo necessário compreender quais variáveis impactam a probabilidade do seu uso (tendo em vista as inúmeras consequências, positivas e negativas). Desse modo, o objetivo do presente estudo é realizar uma revisão sistemática de literatura acerca da mensuração de atitudes frente a redes sociais, seguindo a seguinte pergunta norteadora: Como as atitudes frente a redes sociais estão sendo mensuradas? Além disso, também foram objetivos específicos: identificar as medidas mais utilizadas na literatura e observar correlações com outras variáveis psicossociais.

Método

A revisão teve como base as diretrizes PRISMA (Page et al., 2021) que eram significativas para uma síntese qualitativa dos resultados.

Crítérios de Inclusão e Exclusão

Foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: ser um artigo empírico (correlacional ou experimental) publicado nos últimos seis anos (2018-2023, considerando a rápida evolução das redes sociais), em português, espanhol ou inglês, que meça atitudes frente a uma ou múltiplas redes sociais, ou aspectos específicos do uso de redes sociais (e.g. propaganda nas redes sociais), utilizando técnicas psicométricas. Por outro lado, os critérios de exclusão utilizados foram: não mensurar atitudes por meio de uma técnica quantitativa ou escala/subescala específica, medir atitudes referentes a outro construto psicológico (e.g. uma pesquisa sobre a relação de redes sociais e atitudes frente ao EaD), e não detalhar procedimentos metodológicos ou resultados que sejam relevantes a pergunta de pesquisa (e.g. não especificar a medida de atitudes utilizada).

Bases de Dados e Estratégias de Busca

Estudos que se adequassem a esses critérios foram buscados nas bases Scopus, Scielo e Pepsic, de modo a ter acesso a pesquisas (inter)nacionais. Especificamente foram utilizados os descritores “redes sociais” (*social media*) e “atitudes” (*attitudes*), retirados dos *Medical Subject Headings da U.S. National Library of Medicine* e dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCs). Na Scopus, foi selecionado o filtro de que esses termos estivessem presentes no título, resumo ou palavras-chave. Já na Scielo e na Pepsic, optou-se pelo filtro de que os termos estivessem presentes no resumo (filtro mais semelhante na interface dessas plataformas).

As buscas foram realizadas por dois revisores independentes. Caso houvessem discordâncias na seleção final dos manuscritos incluídos, um terceiro revisor seria consultado para chegar a uma decisão final. Contudo, esse passo não foi necessário.

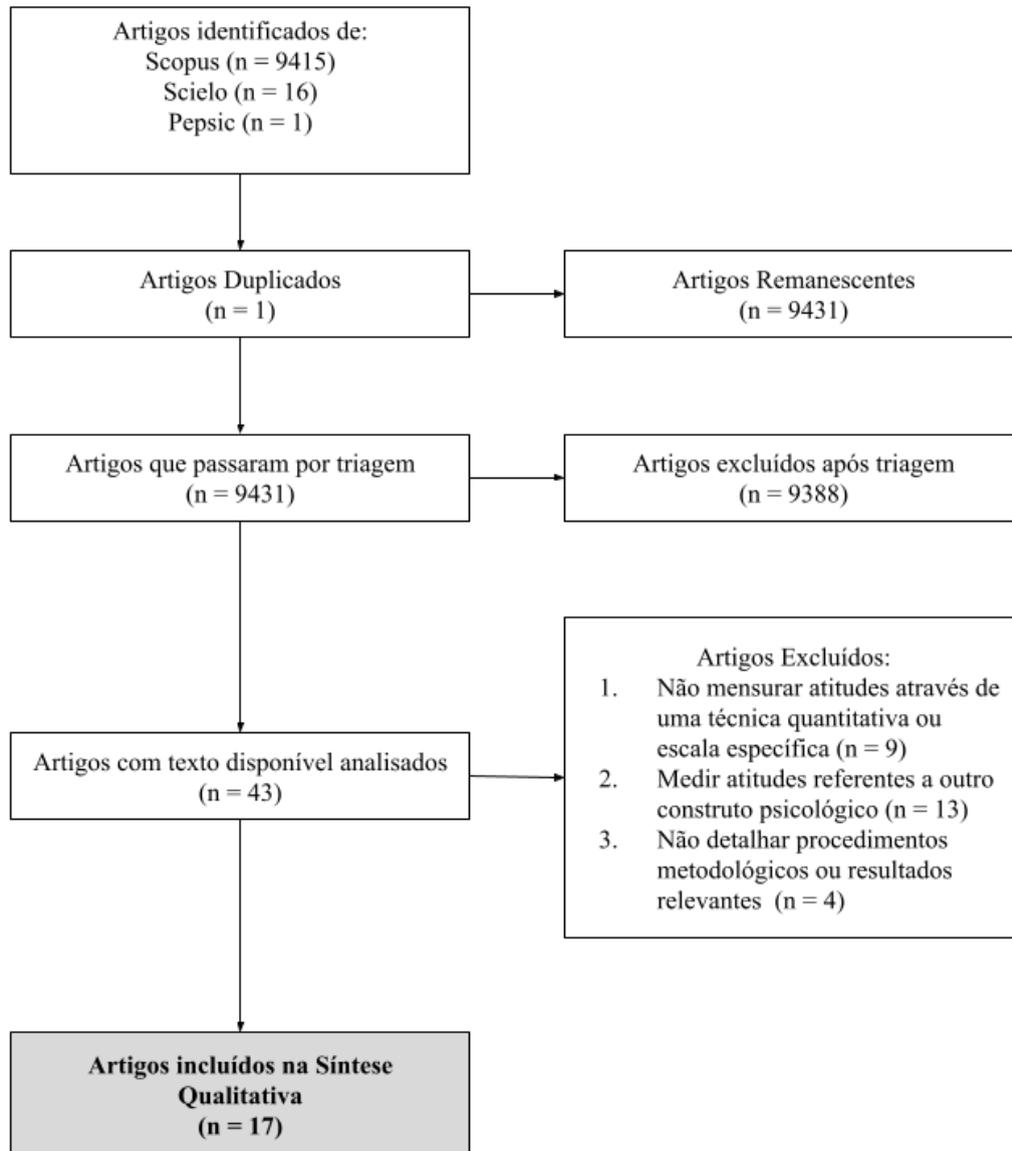
Coleta e Qualidade de Dados

A pesquisa por estudos nas bases de dados supracitadas foi realizada entre 29 de setembro e 3 de outubro de 2022 e entre 16 e 19 de julho de 2023. Inicialmente, foram listados e organizados todos os manuscritos que se adequavam aos critérios de inclusão. Com essa lista, foi realizado o descarte de estudos repetidos e aqueles sendo julgados não adequados com base nos critérios de exclusão. Conforme os critérios previamente estabelecidos, foram considerados apenas manuscritos que apresentavam algum resultado empírico acerca de no mínimo uma medida de atitudes relacionada a redes sociais. Apesar de também serem coletados dados correlacionais com outras variáveis (respondendo ao segundo objetivo), a existência destes não era obrigatória para a inclusão do estudo.

Como detalhado através da **Figura 1**, dos 9432 estudos localizados através dos descritores e critérios de inclusão, 43 remaneceram após o processo de triagem. Adicionalmente, 26 estudos foram desconsiderados por descumprirem os critérios de exclusão, em especial por não mensurar atitudes relacionadas a redes sociais. Desse modo, 17 estudos compuseram a amostra final (taxa de retenção: 0,18%). Essa amostra foi analisada utilizando a ferramenta AXIS (Downes et al., 2016), que objetiva analisar a qualidade de pesquisas correlacionais através de 20 itens.

Figura 1

Diagrama PRISMA.



Análise de Dados

Os estudos que compuseram a amostra final foram analisados via uma síntese qualitativa, dividida em três etapas: a etapa 1 buscou apresentar os principais dados bibliométricos das publicações (autores, ano etc.). Já a etapa 2 teve como foco as escalas de

atitude propriamente ditas (respondendo ao primeiro objetivo específico); por fim, a etapa 3 observou as correlações apresentadas entre as atitudes e outras variáveis apontadas pelos estudos (se referindo ao segundo objetivo específico).

Resultados

Como pode ser observado na **Tabela 1**, o período de publicação dos estudos foi entre 2018-2023, sendo apenas um publicado em português. O periódico que concentrou a maioria das publicações foi a *Frontiers in Psychology*, com 17,65% dos estudos.

Tabela 1

Dados Bibliométricos dos Estudos

| Autor | Ano | Título | Revista | Pontuação Axis |
|-----------------|------|--|-----------------------------------|----------------|
| Gilavand et al. | 2023 | Evaluating the attitude of medical students toward the impact of social media on improving learning and increasing awareness during the Covid-19 pandemic: A cross-sectional study in Iran | Health Science Reports | 19 |
| Bakir et al. | 2022 | Determinants of Consumer Attitudes Towards Social Media Advertising: Evidence from the Turkish Airline Industry | Studies in Business and Economics | 19 |
| AlMarzooqi | 2021 | Physical Activity and Attitudes Toward Social Media Use of Active Individuals During the COVID-19 Pandemic in Saudi Arabia: Cross-Sectional Survey | Frontiers in Psychology | 18 |

| | | | | |
|------------------|------|--|---|----|
| Sullivan | 2021 | Attachment Style and Jealousy in the Digital Age: Do Attitudes About Online Communication Matter? | Frontiers in Psychology | 19 |
| Wang et al. | 2021 | Social Media and Attitude Change: Information Booming Promote or Resist Persuasion? | Frontiers in Psychology | 20 |
| Pang | 2021 | Identifying associations between mobile social media users' perceived values, attitude, satisfaction, and eWOM engagement: The moderating role of affective factors | Telematics and Informatics | 19 |
| Shebani et al. | 2021 | Attitudes of Saudis toward social media use during emergencies and disasters: A community-based study | Journal of Nature and Science of Medicine | 19 |
| Jogezai et al. | 2021 | Teachers' attitudes towards social media (SM) use in online learning amid the COVID-19 pandemic: the effects of SM use by teachers and religious scholars during physical distancing | Heliyon | 20 |
| Ofori et al. | 2021 | The mediating effects of satisfaction and attitude on consumers' intent toward adoption of social media healthcare information | Journal of Health and Social Sciences | 18 |
| Almetwazi et al. | 2021 | Pharmacy students' perceptions and attitudes towards professionalism on social media: A cross-sectional study | Pharmacy Education | 19 |
| Pessoa et al. | 2021 | Psicologia da Era Virtual (3ª geração): Validação da Escala de Atitudes | Psicologia em Pesquisa | 18 |

Perante o Instagram

| | | | | |
|------------------------|------|---|---|----|
| Falcão & Isaias | 2020 | Perceptions and Attitude Toward Advertising on Social Networks and Search Engines: A Comparative Analysis | Journal of Internet Commerce | 19 |
| Yang & Che | 2020 | Do social ties matter for purchase frequency? The role of buyers' attitude towards social media marketing | Computers in Human Behavior | 19 |
| Gaftandzhieva & Doneva | 2020 | The Attitude Towards and the Use of Social Networking in European Higher Education: An Exploratory Survey | International Journal of Virtual and Personal Learning Environments | 17 |
| Erdoğmuş et al. | 2019 | The Examination of Public Education Center Trainers' Attitudes towards Social Media and Their Self-Efficacy in Social Networks for Instructional Purposes | Participatory Educational Research | 16 |
| Aydin | 2018 | Role of Personalization in Shaping Attitudes Towards Social Media Ads | International Journal of E-Business Research | 19 |
| Anasi | 2018 | Influence of gender on attitude towards the use of social media for continuing professional development among academic librarians in Nigeria | Information and Learning Science | 17 |

Medidas de Atitudes

As escalas observadas (**Tabela 2**) podem ser divididas em quatro categorias principais: a) mensuração de atitudes frente a redes sociais de forma mais geral, como a escala de atitudes frente ao WeChat trazida por Pang (2021) e a escala de atitudes frente ao Instagram de Pessoa et al. (2021); b) medidas focadas na propaganda em redes sociais, como exemplificado pela escala de atitudes frente à propaganda e compras em redes sociais (Yang & Che, 2020); c) escalas que abordavam atitudes frente ao uso de redes sociais para propósitos educacionais, como a escala de atitudes frente ao uso de redes sociais no ensino online (Jogezai et al., 2021); e finalmente, d) escalas de atitudes frente ao uso de redes sociais no trabalho, como a escala de atitudes frente ao profissionalismo em redes sociais (Almetwazi et al., 2021).

Já tratando de características dessas medidas, 14 usavam escalas de resposta Likert ou tipo-Likert, duas escalas de diferencial semântico, e uma se tratava de uma medida de Associação Implícita. Os instrumentos possuíam, em média, nove itens, com o mais extenso sendo a escala de atitudes frente a redes sociais trazida por Gilavand et al. (2019), com 27 itens. No total, 13 dos 17 artigos apresentaram alguma medida de confiabilidade, e 7 trouxeram as cargas fatoriais dos itens.

Tabela 2

Escalas de Atitudes Frente às Redes Sociais Abordadas.

| Autor | Categoria | Medida | Características | Confiabilidade da medida | Cargas fatoriais |
|-----------------|------------------|--|---|---------------------------------|-------------------------|
| Gilavand et al. | c | Questionário de Atitudes frente a redes sociais adaptado de estudo anterior. | 27 itens respondidos através de uma Escala Likert (e.g. “Redes sociais podem acelerar a educação”). | N/A | N/A |

| | | | | | |
|--------------|---|---|--|--|-------------|
| Bakir et al. | b | Escala de Atitudes frente à Propaganda de companhias aéreas em redes sociais adaptada de estudo anterior. | Três itens respondidos através de uma Escala Likert (e.g. “eu gosto de anúncios de companhias aéreas nas redes sociais”). | $\alpha = 0,91$ | 0,90 - 0,93 |
| AlMarzooqi | a | Questionário de Atitudes Frente a Redes Sociais | 19 itens respondidos através de uma Escala Likert (e.g. “Durante a quarentena [da COVID-19] eu uso redes sociais para passar o tempo”) | $\alpha = 0,96$ | N/A |
| Sullivan | a | Subescalas do Questionário de atitudes online adaptadas. | 13 itens respondidos através de uma escala de sete pontos (e.g., “É mais fácil entender mal uma mensagem online”) | $\alpha = 0,89$ (subescala mal-entendidos), $\alpha = 0,86$ (subescala apreensão) | N/A |
| Wang et al. | b | Atitudes frente a vendas em redes sociais | Teste de Associação Implícita. | Consistência interna = 0,78 | N/A |
| Pang | a | Escala de Atitudes frente ao WeChat | Três itens respondidos através de uma Escala Likert (e.g. “eu me sinto confortável usando o WeChat”) | $\alpha = 0,90$ | 0,85 - 0,90 |

| | | | | | |
|------------------|---|--|--|--------------------------------|-------------|
| Shebani et al. | a | Escala de Atitudes frente ao Uso de Redes Sociais em situações de emergência | Seis itens respondidos através de uma Escala Likert (e.g. “É importante usar redes sociais para manter contato durante emergências”). | $\alpha = 0,77$ | N/A |
| Jomezai et al. | c | Escala de Atitudes frente ao Uso de Redes Sociais no ensino online. | Dez itens respondidos através de uma Escala Likert (e.g. “Para mim, usar redes sociais para aprendizagem seria útil”). | Confiabilidade composta = 0,91 | 0,65 - 0,96 |
| Ofori et al. | c | Escala de Atitudes frente ao Uso de Redes Sociais para informações sobre saúde | Seis itens de diferencial semântico. | $\alpha = 0,90$ | 0,76 - 0,86 |
| Almetwazi et al. | d | Escala de Atitudes frente ao profissionalismo em redes sociais | 14 itens respondidos através de uma Escala Likert (e.g. “Eu sou capaz de aceitar críticas construtivas acerca das minhas postagens em redes sociais”). | N/A | N/A |
| Pessoa et al. | a | Escala de Atitudes frente ao Instagram | Quatro itens de diferencial semântico. | $\alpha = 0,89$ | 0,72 - 0,86 |
| Falcão & Isaias | b | Escala de Atitudes frente à Propaganda em Redes Sociais | Três itens respondidos através de uma Escala Likert (e.g. “No geral, eu gosto das propagandas em redes sociais”). | $\alpha = 0,93$ | 0,83 - 0,86 |

| | | | | | |
|------------------------|---|---|---|-----------------------------|-------------|
| Yang & Che | b | Escala de Atitudes frente à Propaganda e Compras em Redes Sociais | Quatro itens respondidos através de uma Escala Likert (e.g. “Eu acho que fazer compras através do WeChat é uma boa escolha”). | N/A | N/A |
| Gaftandzhieva & Doneva | c | Escala de Atitudes frente ao uso de Redes Sociais na Educação Superior | 11 itens respondidos através de uma Escala Likert (e.g. “Redes Sociais podem ser úteis na educação”). | N/A | N/A |
| Erdoğmuş et al. | a | Escala de Atitudes frente à Redes Sociais | 23 itens respondidos através de uma Escala Likert. | Consistência interna = 0,85 | 0,47 - 0,89 |
| Aydin | b | Escala de Atitudes frente à Propaganda em Redes Sociais | Três itens respondidos através de uma Escala tipo Likert (e.g. “De modo geral, eu gosto de anúncios no Facebook”). | $\alpha = 0,80$ | N/A |
| Anasi | d | Escala de Atitudes frente ao uso de Redes Sociais para desenvolvimento profissional | 11 itens respondidos através de uma Escala tipo Likert (e.g. “Eu gosto de usar redes sociais para continuar me desenvolvendo profissionalmente”). | $\alpha = 0,75$ | N/A |

Nota: N/A: Não informado.

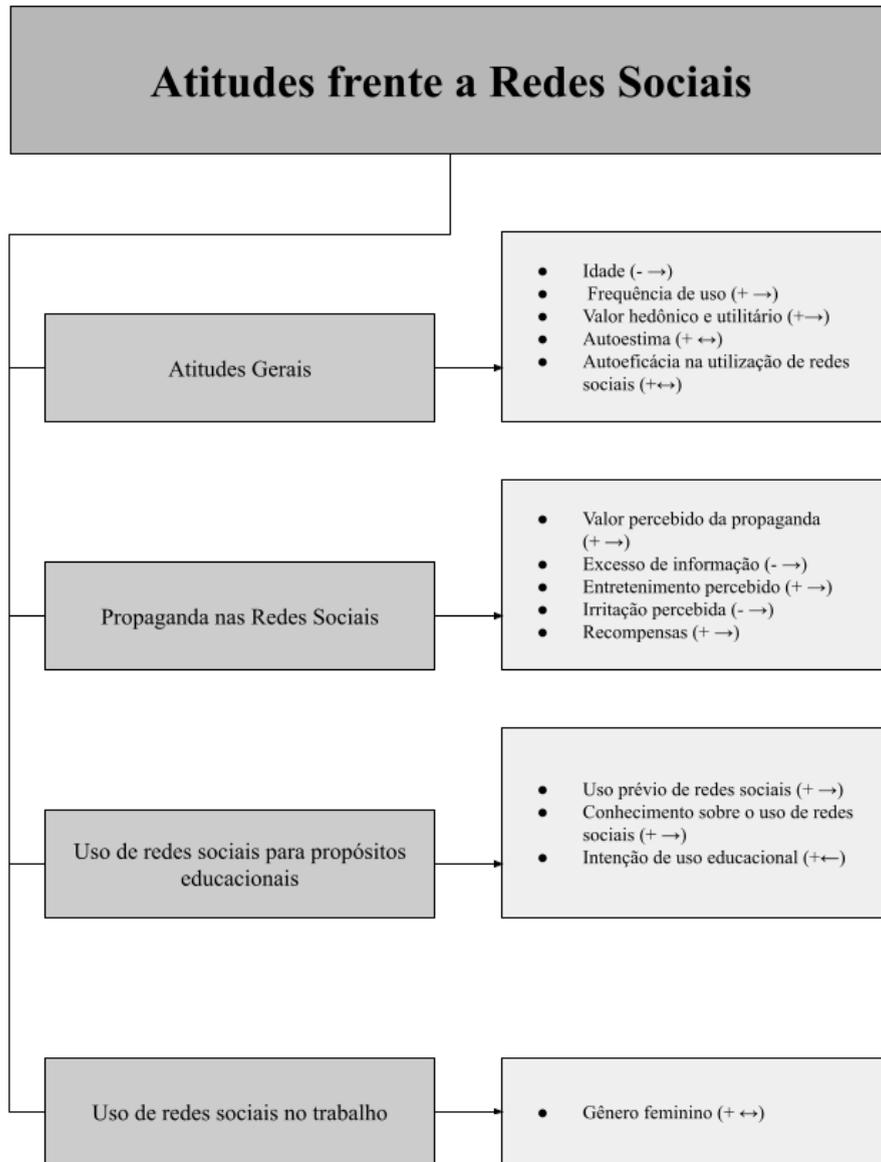
Variáveis Relacionadas

Finalmente, foram observadas as variáveis associadas às atitudes dentre os estudos da amostra. A **Figura 2** sumariza as principais relações observadas conforme a subcategoria das escalas de atitudes, que serão discutidas a seguir. As atitudes gerais frente a redes sociais, bem como as atitudes frente à propaganda em redes sociais foram as categorias com mais variáveis relacionadas, ambas com cinco registros. As atitudes gerais foram relacionadas a construtos mais diversificados, como a autoestima (Pessoa et al., 2021) e a idade dos participantes, onde participantes mais jovens apresentavam maior probabilidade de atitudes favoráveis (AlMarzooqi, 2021). Por outro lado, as atitudes frente à propaganda em redes sociais foram relacionadas exclusivamente com características desses anúncios, como o valor percebido da propaganda e o nível de irritação que ela causa no sujeito (Bakir et al., 2022; Falcão & Isaias, 2020).

De forma semelhante, as atitudes frente ao uso educacional de redes sociais foram relacionadas exclusivamente com variáveis diretamente ligadas a um desses construtos. Jomezai et al. (2021), por exemplo, apontaram que o uso anterior de redes sociais e o conhecimento acerca desses sites aumentavam a probabilidade de atitudes positivas. Finalmente, as atitudes frente ao uso profissional de redes sociais só foram relacionadas a uma variável, o gênero, apresentando resultados contraditórios: Almetwazi et al. (2021) apontaram que participantes do gênero feminino apresentariam atitudes mais favoráveis; contudo, o estudo de Anasi (2018) não obteve resultados significativos acerca dessa questão.

Figura 2

Variáveis Relacionadas às Atitudes frente a Redes Sociais.



Nota: → = variável é um preditor das atitudes; ← = variável é predita pelas atitudes; ↔ = correlação; + = relação positiva; - = relação negativa.

Discussão

O presente estudo objetivou realizar uma revisão sistemática de literatura acerca da mensuração de atitudes frente a redes sociais, considerando a popularidade e impacto desses

sites nas relações interpessoais contemporâneas. Especificamente, objetivou-se identificar os instrumentos mais utilizados na área, bem como as variáveis associadas a essas atitudes.

Esses objetivos foram cumpridos, apesar de ter se observado uma variabilidade considerável nos instrumentos de mensuração utilizados, com cada estudo utilizando uma medida diferente. Também é relevante ressaltar que apenas um estudo realizado no contexto brasileiro foi encontrado, destacando a necessidade de estudos acerca do tópico ao nível nacional, tendo em vista a alta adesão dos brasileiros nas redes sociais (Statista Research Department, 2022a). Os resultados remanescentes serão discutidos a seguir.

Dentre os 17 estudos que compuseram a amostra final, apenas um não utilizou uma medida de autorrelato, optando pela aplicação de um Teste de Associação Implícita. Esses resultados corroboram o que é apontado por Bohner e Dickel (2011), que discorrem acerca da história da mensuração de atitudes, onde apesar de haver uma preferência por medidas explícitas (e.g. escalas), cada vez mais formas de estudar esse construto por outras técnicas quantitativas são exploradas, já que nem sempre as medidas explícitas serão a melhor forma de mensuração (e.g. em temas delicados, onde o respondente pode alterar as respostas para atender a desejabilidade social).

Isso ocorre porque as atitudes explícitas são consideradas conscientes, endossáveis e fáceis de descrever, ou seja, aquilo que pensamos, sendo avaliadas por meio de perguntas feitas diretamente aos sujeitos sobre aquilo que se quer conhecer, dessa forma, elas podem em certa medida serem controladas (Aronson et al., 2018). Por outro lado, as medidas implícitas se apresentam como uma forma alternativa de mensurar as atitudes por meio da diminuição dos vieses provocados pela desejabilidade social. Assim, elas são consideradas como involuntárias e avaliadas mediante indicadores associadas a ela, envolvendo processos automáticos sobre os quais as pessoas não possuem controle (Pimentel et al., 2011).

Já tratando das temáticas abordadas pelos estudos, estes puderam ser divididos em quatro categorias principais: atitudes frente a redes sociais de forma mais geral, a propaganda em redes sociais, ao uso de redes sociais para propósitos educacionais e profissionais. A multiplicidade dessas medidas é positiva de um ponto de vista teórico, considerando que comportamentos específicos são preditos com maior acurácia por medidas de atitudes específicas, enquanto conjuntos de ações mais abrangentes tem avaliações de atitudes mais gerais como melhor preditor (Kroesen et al., 2017). Utilizando um exemplo da amostra, Yang e Che (2020) investigaram atitudes frente a propagandas na rede social WeChat: não

necessariamente um sujeito que é favorável a usar essa rede social possuirá uma opinião igualmente positiva a ser exposto à publicidade durante o seu uso.

Contudo, uma questão a ser destacada acerca da mensuração é o número de itens utilizados nos instrumentos, em especial aqueles que utilizaram escalas tipo-Likert: cinco das treze medidas apresentavam menos de cinco itens. Como apontado por Credé et al. (2012), a necessidade de mensurar diversos construtos complexos em um período muito limitado de tempo tanto para entregar resultados quanto com os próprios entrevistados (e.g. ambientes organizacionais) ou quando os pesquisadores notam que pesquisas longas reduzem a probabilidade de que os respondentes prestem atenção ao conteúdo do item com cuidado, isso faz com que muitas vezes haja a necessidade de escalas curtas, alguns desses instrumentos podem ter como consequência a maior probabilidade de erros, bem como problemas de validade e fidedignidade. Assim, ressalta-se a importância de observar essas questões em estudos futuros.

Já tratando do segundo objetivo específico, foram observadas 14 variáveis relacionadas as atitudes. As atitudes gerais frente as redes sociais foram preditas pela idade (pessoas mais jovens possuíam atitudes mais favoráveis) e pela frequência de uso, que também impactou as atitudes frente ao uso educacional de redes sociais. O impacto da maior utilização nas atitudes pode ser explicado pela teoria dos dois fatores (Cacioppo & Petty, 1979): quando estamos habituados ao objeto atitudinal de modo positivo, e a exposição a este não é redundante ou incômoda, tendemos a expressar uma reação de mesma valência (e.g., atitudes favoráveis) (Schmidt & Eisend, 2015).

Além disso, o valor percebido, ou seja, o que o consumidor recebe de positivo da utilização daquele produto ou serviço (Pang, 2021), também foi um preditor significativo. Como apontado por Hewei e Youngsook (2022), o nível de interatividade das redes sociais é um dos aspectos que aumenta esse valor para o usuário. Desse modo, estudos futuros podem investigar, por exemplo, o papel moderador da interatividade na relação atitude x valor percebido.

Ainda falando de valor percebido, este também foi um dos preditores das atitudes frente à propaganda nas redes sociais, em conjunto com maior entretenimento e recompensas percebidas e menor excesso de informação e irritação percebida. Esses resultados corroboram pesquisas anteriores sobre atitudes e propaganda online (e.g. Lin & Hung, 2009; Zhang, 2011). De modo geral, a análise cognitiva do consumidor acerca de uma propaganda (e.g. se

ela é útil para ele) irá impactar as atitudes, que, por sua vez, afetam a intenção de comportamento (e.g. comprar o produto anunciado vs bloquear a propaganda) (Falcão & Isaias, 2020). Pesquisas posteriores podem investigar esses pressupostos teóricos em outras utilizações possíveis para as redes sociais, analisando, por exemplo, se o valor percebido de uma ferramenta nas redes sociais (e.g. grupos no Facebook) impacta as atitudes e intenção de uso desse site para fins educacionais.

Através dessa argumentação, é possível observar que os estudos da amostra trazem contribuições significativas para o campo de estudo psicológico das atitudes e das redes sociais. Destacam-se a sumarização e exposição de instrumentos existentes acerca do tema, bem como a apresentação do papel de variáveis psicossociais na explicação das causas e consequências das atitudes.

Apesar das contribuições, o presente estudo não está livre de limitações. A delimitação da amostra para apenas manuscritos em inglês ou português pode ter afetado a quantidade de estudos que compuseram a amostra final. Ainda nesse aspecto, o uso de palavras-chave abrangentes pode ter dificultado o processo de triagem. A falta de uniformidade na mensuração também pode ter enviesado os dados acerca das variáveis relacionadas, tendo em vista que, mesmo em estudos que avaliavam os mesmos construtos associados, a medida de atitudes utilizada era diferente. Finalmente, a presença de apenas um estudo no contexto brasileiro limita o quão esses resultados são passíveis de generalização para o Brasil.

Contudo, essa limitação também aponta uma série de possibilidades para estudos futuros, não só para o desenvolvimento e validação de medidas de atitudes frente a redes sociais aplicáveis ao Brasil, mas para a investigação desses construtos, utilizando como base resultados prévios, sumarizados na presente revisão: como as atitudes frente à propaganda em redes sociais medeiam a relação entre valor percebido e a intenção de compra através do anúncio? A autoestima pode moderar a relação entre atitudes frente as redes sociais e impactos na saúde mental do uso delas? Essas e outras perguntas surgem da discussão proposta no presente estudo, podem nortear pesquisas desenvolvidas posteriormente e incrementar o campo de mensuração de atitudes em nosso país (Pimentel et al., 2022).

Referências

AlMarzooqi, M. (2021). Physical Activity and Attitudes Toward Social Media Use of Active Individuals During the COVID-19 Pandemic in Saudi Arabia: Cross-Sectional Survey. *Frontiers in Psychology*, 12, 707921. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.707921>.

- Almetwazi, M., Alahmari, G., Alnahdi, N., Aljamil, F., Aljawadi, M., & Alhossan, A. (2021). Pharmacy students' perceptions and attitudes towards professionalism on social media: A cross-sectional study. *Pharmacy Education*, 21, 222–229. <https://doi.org/10.46542/pe.2021.211.222229>
- Anasi, S. N. (2018). Influence of gender on attitude towards the use of social media for continuing professional development among academic librarians in Nigeria. *Information and Learning Science*, 119(3/4), 226–240. <https://doi.org/10.1108/ils-11-2017-0114>
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Aket, R. M. (2018). *Psicologia Social* (8ª Ed). São Paulo: LTC
- Bakir, M., Huseyin, K., Selin, S. & Ozlem, A. (2022). Determinants of Consumer Attitudes Towards Social Media Advertising: Evidence from the Turkish Airline Industry. *Studies in Business and Economics*, 17(1) 5-23. <https://doi.org/10.2478/sbe-2022-0001>
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 391–417. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131609>
- Cacioppo, John T. & Petty, R. (1979). Effects of Message Repetition and Position on Cognitive Responses, Recall, and Persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (1), 97–109. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.97>
- Credé, M., Harms, P., Niehorster, S., & Gaye-Valentine, A. (2012). An evaluation of the consequences of using short measures of the Big Five personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(4), 874–888. <https://doi.org/10.1037/a0027403>
- Dixon, S. (2022). Social network users in selected countries in 2022 and 2027. <https://www.statista.com/statistics/278341/number-of-social-network-users-in-selectd-countries/>
- Downes, M. J., Brennan, M. L., Williams, H. C., & Dean, R. S. (2016). Development of a critical appraisal tool to assess the quality of cross-sectional studies (Axis). *BMJ Open*, 6(12), e011458. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-011458>
- Escobar-Viera, C. G., Melcher, E. M., Miller, R. S., Whitfield, D. L., Jacobson-López, D., Gordon, J. D., Pagoto, S. (2021). A systematic review of the engagement with social media–delivered interventions for improving health outcomes among sexual and gender minorities. *Internet Interventions*, 25, 100428. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2021.100428>
- Falcão, J., & Isaias, P. (2020). Perceptions and Attitude Toward Advertising on Social Networks and Search Engines: A Comparative Analysis. *Journal of Internet Commerce*, 19(4), 404–436. <https://doi.org/10.1080/15332861.2020.1816325>
- Gezgin, D. M., Hamutoglu, N. B., Sezen-Gultekin, G., & Gemikonakli, O. (2018). Relationship between Nomophobia and Fear of Missing out among Turkish University Students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(4), 549–561. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1202188.pdf>
-

- Gilavand, A., Fakhri, F., & Seyedtabib, M. (2023). Evaluating the attitude of medical students toward the impact of social media on improving learning and increasing awareness during the Covid-19 pandemic: A cross-sectional study in Iran. *Health Science Reports*, 6(6), e1364. <https://doi.org/10.1002/hsr2.1364>
- Han, B. (2016). Social Media Burnout: Definition, Measurement Instrument, and Why We Care. *Journal of Computer Information Systems*, 58(2), 122–130. <https://doi.org/10.1080/08874417.2016.1208064>
- Hassan, S., Nadzim, S. Z. A., & Shiratuddin, N. (2015). Strategic Use of Social Media for Small Business Based on the AIDA Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 172, 262–269. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.363>
- Hewei, T. & Youngsook, L. (2022). Factors affecting continuous purchase intention of fashion products on social E-commerce: SOR model and the mediating effect. *Entertainment Computing*, 41, 100474. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2021.100474>
- Irving, L. H., & Smith, C. T. (2020). Measure what you are trying to predict: Applying the correspondence principle to the Implicit Association Test. *Journal of Experimental Social Psychology*, 86, 103898. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2019.103898>
- Jogezai, N. A., Baloch, F. A., Jaffar, M., Shah, T., Khilji, G. K., & Bashir, S. (2021). Teachers' attitudes towards social media (SM) use in online learning amid the COVID-19 pandemic: the effects of SM use by teachers and religious scholars during physical distancing. *Heliyon*, 7(4), e06781. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06781>
- Kroesen, M., Handy, S., & Chorus, C. (2017). Do attitudes cause behavior or vice versa? An alternative conceptualization of the attitude-behavior relationship in travel behavior modeling. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 101, 190–202. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2017.05.013>
- Kunst, A. (2022). Social media activities in Brazil 2022. <https://www.statista.com/forecasts/822811/social-media-activities-in-brazil>
- Lin, F.-H. & Y. F. Hung. (2009). The value of and attitude toward sponsored links for Internet information searchers. *Journal of Electronic Commerce Research*, 10 (4), 235–251. http://www.jecr.org/sites/default/files/10_4_p03.pdf
- Myers, D. (2014). *Psicologia Social*. Artmed: Porto Alegre. Neiva E. & Mauro, T. (2011). Atitudes e Mudança de Atitudes. Em: Torres & neiva (Orgs.), *Psicologia Social: Principais temas e vertentes*, pp. 168-200. Artmed: Porto Alegre.
- Ofori, P. P., Antwi, E. A., & Owusu, K. A. (2021). The mediating effects of satisfaction and attitude on consumers' intent toward adoption of social media healthcare information. *Journal Of Health And Social Sciences*, 6(3), 391–402. <https://doi.org/10.19204/2021/thmd5>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M.,

- Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 160. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Pang, H. (2021). Identifying associations between mobile social media users' perceived values, attitude, satisfaction, and eWOM engagement: The moderating role of affective factors. *Telematics and Informatics*, 59, 101561. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101561>
- Perez, E., Donovan, E. K., Soto, P., Sabet, S. M., Ravyts, S. G., & Dzierzewski, J. M. (2021). Trading likes for sleepless nights: A lifespan investigation of social media and sleep. *Sleep Health*, 7(4), 474–477. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2021.03.004>
- Pessoa, T., Pimentel, C., Santos, I., & Tavares, S. (2021). Psicologia da Era Virtual (3ª geração): Validação da Escala de Atitudes Perante o Instagram. *Psicologia em Pesquisa*, 15, e32460. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2021.v15.32460>
- Pimentel, C., Torres, C., & Gunther, H. (2011). Estratégias de Mensuração de Atitudes em Psicologia social (pp.31-57). In: C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: principais temas e vertentes*. São Paulo: Artmed.
- Pimentel, C. E., Torres, C. V. ; Gunther, H. & Mariano, T. E. (2022). Estratégias de mensuração de atitudes em psicologia social (pp. 141-156). In: Cláudio Vaz Torres; Elaine Rabelo Neiva. (Org.). *Psicologia social: principais temas e vertentes*. 2ed.Porto Alegre: ArtMed.
- Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Escobar-Viera, C. G., & Fine, M. J. (2021). Temporal Associations Between Social Media Use and Depression. *American Journal of Preventive Medicine*, 60(2), 179–188. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2020.09.014>
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29, 1814–1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Rubio, L., Autran Gomez, A. M., & Reis, L. O. (2019). Scientific social media: Benefits and risks. *Actas Urológicas Españolas (English Edition)*, 43(10), 517–518. <https://doi.org/10.1016/j.acuroe.2019.06.002>
- Schmidt, S., & Eisend, M. (2015). Advertising Repetition: A Meta-Analysis on Effective Frequency in Advertising. *Journal of Advertising*, 44(4), 415–428. <https://doi.org/10.1080/00913367.2015.1018460>
- Statista Research Department. (2022a). Brazil: number of social network users 2018-2027. <https://www.statista.com/statistics/278408/number-of-social-network-users-in-brazil/>
- Statista Research Department. (2022b). Leading social media usage reasons in Brazil 2021. <https://www.statista.com/statistics/1307734/social-media-usage-reasons-brazil/>
-

- Uhls, Y. T., Ellison, N. B., & Subrahmanyam, K. (2017). Benefits and Costs of Social Media in Adolescence. *Pediatrics*, 140 (Supplement 2), 67–70. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758e>
- Vannucci, A., Flannery, K. M., & Ohannessian, C. M. (2017). Social media use and anxiety in emerging adults. *Journal of Affective Disorders*, 207, 163–166. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.040>
- Wang, Y., Dai, Y., Li, H., & Song, L. (2021). Social Media and Attitude Change: Information Booming Promote or Resist Persuasion?. *Frontiers in psychology*, 12, 596071. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.596071>
- Zhang, P. (2011). What consumers think, feel, and do toward digital ads: A multi-phase study. In: *European Conference on Information Systems (ECIS) 2011 Proceedings*. Helsinki: AIS Electronic Library (AISeL).

Sobre os autores

Isabella Leandra Silva Santos, (ORCID: 0000-0002-6525-3733) doutoranda em Psicologia Social na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Endereço eletrônico: isalss2010@gmail.com

Débora Cristina Nascimento de Lima, (ORCID: 0000-0001-6917-1797) doutoranda em Psicologia Social na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Endereço eletrônico: deboracristinalima58@gmail.com

Carlos Eduardo Pimentel, (ORCID: 0000-0003-3894-5790) docente no programa de pós-graduação em Psicologia Social na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Endereço eletrônico: cep@academico.ufpb.br

Recebido em: 06/02/2023

Aceito em: 08/09/2023

Publicado em: 07/12/2023

**Uma conversa sobre avaliação psicológica na infância e na adolescência
com a Profa. Dra. Karina Oliveira**

Helena Oliveira Coelho¹

Karina da Silva Oliveira¹

Resumo

Esta entrevista com a convidada Profa. Dra. Karina da Silva Oliveira, realizada em 2 de setembro de 2021, teve como tema central a avaliação psicológica na infância e na adolescência, abordando assuntos desde a contextualização da área até tópicos relacionados à prática clínica e aos aspectos éticos envolvidos no processo.

Palavras-chave: Avaliação psicológica; infância e adolescência; aspectos éticos.

**A conversation about psychological assessment in childhood and adolescence with Prof.
Dr. Karina Oliveira**

Abstract

This interview with guest Prof. Dr. Karina da Silva Oliveira, held on September 2, 2021, had as its central theme the psychological assessment in childhood and adolescence, addressing issues ranging from the contextualization of the area to topics related to clinical practice and the ethical aspects involved in the process.

Keywords: Psychological assessment; childhood and adolescence; ethical aspects.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais



Introdução

A avaliação psicológica, em específico na infância e na adolescência, é um campo de atuação relevante da Psicologia. Com significativa demanda e com a necessidade de profissionais capacitados na área, ainda pouco se discute os cuidados necessários para uma prática ética e bem-sucedida (Oliveira et al., 2021; Zanini & Muniz, 2021). Assim, com o objetivo de ampliar essa discussão e promover reflexões a respeito dessa prática profissional, convidei a Profa. Dra. Karina da Silva Oliveira, psicóloga, mestre, doutora em Psicologia, com pós-doutorado em Avaliação Psicológica, para debater o assunto.

Helena Coelho (H): Boa tarde, professora Karina. É um prazer recebê-la aqui para essa conversa. Acho que seria interessante começarmos a entrevista com uma contextualização do tema. O que é avaliação psicológica e quais as possibilidades dentro dela?

Profa. Karina Oliveira (K): Boa tarde, Helena. O prazer é todo meu. Só disso já daria uma conversa gigante. Historicamente, a área da avaliação psicológica é a mais antiga. Especialmente porque quando falamos de técnicas de avaliação psicológica, os primeiros filósofos da Psicologia já usavam a observação, a quantificação de comportamento, e esses são recursos que usamos até hoje nos processos avaliativos. Então, técnicas de avaliação psicológica e história da Psicologia são temas fundidos. Hutz (2015) traz um exemplo disso, ao apontar que testagens já aconteciam há mais de 2 mil e duzentos anos na dinastia Han (206 a.C.), na China, de forma que mesmo que ainda não com a mesma especificidade, os recursos hoje utilizados na avaliação psicológica existem há muito tempo. O processo de construção dos testes é muito trabalhoso, pois é necessário buscar validade, evidências científicas de que o instrumento é bom para aquilo que se propõe. E, com isso, há muito investimento de pesquisa em testagem, o que explica a confusão de muitas pessoas entre esse recurso e a avaliação em si. Isso é visível, inclusive, nas faculdades de Psicologia, em que o ensino de avaliação é ensino da testagem de comportamentos, pensamentos e cognições. E isso se torna um ‘problemão’, porque a orientação do Conselho Federal de Psicologia (CFP), principalmente como frisado na ‘Cartilha sobre Avaliação Psicológica’ (2007), é que esse é um processo técnico e científico, que tem como objetivo fundamentar a intervenção ou a tomada de decisão. Denomina-se processo, porque tem que ser algo ampliado, não pode ser só a testagem, é o conjunto de técnicas e estratégias de avaliação para garantir que conheçamos um fenômeno específico e, a partir dele, possamos entender o funcionamento do indivíduo ou

de um grupo, e só então tomar a decisão. Alguns estudantes de Psicologia relatam não se interessarem por avaliação psicológica, pois não gostam de testes, mas se entusiasmam por áreas como, por exemplo, a Psicologia Social. Porém, veja bem, na Psicologia Social usam muitas ferramentas de avaliação psicológica: quando se faz uma observação participante, quando se usam estratégias etnográficas, estão sendo usados recursos de observação e compreensão de um comportamento de modo a justificar um funcionamento de um grupo, e isso é avaliação psicológica. Nesse caso, não se usa um teste, mas tem avaliação em contexto social, e isso acontece com outras áreas também. Então, quando a gente pensa nesse processo histórico e traz à luz a resolução do CFP (2003a) e o que é proposto como avaliação, é uma área que faz interface com todas as áreas de conhecimento da Psicologia. Para justificar um comportamento humano, a pessoa precisa saber de desenvolvimento, entender o contexto, fazer uma boa leitura dos comportamentos (sejam explicados pela teoria comportamental, humanista, psicanálise ou outra), ou seja, tem intersecção com tudo. Avaliação é um processo ampliado, ao passo que a testagem é uma das técnicas que são utilizadas. Dentro do emprego da avaliação psicológica, pode-se ter uma avaliação mais clínica que verifica se existem quadros específicos que justificam um comportamento, se tem ou não quadro psicopatológico - esse tipo de avaliação se chama psicodiagnóstico, porque visa a compreensão de um quadro específico. Podemos ter também as avaliações compulsórias, como exemplo para obtenção de carteira de motorista. Além de outras, como as avaliações para posse de arma, para concursos públicos, para algumas cirurgias, como a bariátrica, entre outras. A depender do contexto, teremos características específicas do processo de avaliação psicológica, mas, independentemente do lugar, é preciso ter justificativas que fundamentem a tomada de decisão sempre.

H: Quais as particularidades de fazer um processo de avaliação psicológica em crianças e em adolescentes?

K: Quando se trabalha com esse público, há situações específicas que exigem condutas condizentes com a circunstância. Vamos pensar aqui no contexto da clínica, porque ele é mais fácil de criar a linha de raciocínio, mas poderíamos transpor essas ideias também para outros ambientes, como o hospitalar ou o escolar. Quando comparamos o atendimento infantil ao do adulto, a primeira coisa que se destaca é que, no caso dos adultos, normalmente, foi essa pessoa que te procurou: partiu da vontade dela ou de um encaminhamento do psiquiatra, mas, de toda forma, ela é participante ativa da relação, ela faz parte da decisão. Até podemos entrevistar outras pessoas no processo, mas será mais por coleta de dados do que por

vínculos estabelecidos, porque a avaliação se estabelece em uma relação bipessoal. No caso de crianças e adolescentes, essa relação já costuma ser uma tríade, primeiro porque essas pessoas não costumam tomar parte da decisão de buscar ajuda psicológica - em geral, quem decide são os pais, por conta própria ou por indicação da escola. Então, a relação toda com o avaliado é mediada pelos responsáveis por ela, de forma que não é mais somente o psicólogo e o avaliado, agora passa a ter também os responsáveis pela criança. Isso já é uma diferença importante, porque muda completamente a posição de trabalho do psicólogo: ele precisa entender quem é essa família que procura o atendimento, já que a criança que está sendo avaliada faz parte desse contexto. Tudo que for compreendido sobre a criança também diz respeito à família, que também é fonte de coleta de dados, então, são muitos papéis compartilhados. E, além dessa questão dos lugares/papéis que cada um vai ocupar dentro do processo, há outras questões importantes a serem destacadas. Por exemplo, a depender das características da família ou exigências da escola, podem vir para o processo de avaliação psicológica da infância e da adolescência queixas que são desenvolvimentais, retomando o que falamos sobre essa área fazer intersecção com tantas outras. Isso porque tem comportamentos que são esperados como típicos de cada fase, e o psicólogo precisa saber explicar que não é o momento de avaliar tal queixa. Um exemplo comum é a preocupação dos pais durante a pandemia por perceberem que os filhos de 3, 4 anos não conseguem assistir à aula toda sentados na frente do computador, mas nessa faixa etária esse é o comportamento esperado. Assim, o psicólogo precisa fazer esse equilíbrio e alinhamento com a família, que não daria para investigar um diagnóstico de TDAH nessa idade. Então, tem a questão desenvolvimental importante, mas também aspectos culturais, porque cada família compartilha valores, crenças, características culturais e tudo isso pode influenciar a queixa. Uma família que está acostumada com atividades caseiras pode estranhar comportamentos e atividades mais sociais e isso influenciar a forma como a criança/adolescente se comporta e o seu perfil, possivelmente prejudicando socialmente a pessoa, mas porque é uma característica compartilhada daquela família. Ou seja, tudo isso impacta nos processos de coleta de dados para entender o funcionamento da criança/adolescente, podendo incluir ainda, como fontes de informação, pessoas para além dos responsáveis legais, como os avós ou outros cuidadores que passam mais tempo com as crianças.

H: E é importante também o papel da escola, né? Principalmente pensando que muitas vezes o encaminhamento parte de uma queixa escolar, porque é onde passam mais tempo e,

consequentemente, é um local comum de se aparecerem os comportamentos que podem ser suspeitos de alguma coisa.

K: Isso é muito importante, porque nos atentamos para os diferentes pontos de vista: o olhar da mãe é diferente daquele do pai, do irmão, e dos professores, então, ter essas fontes pode ser essencial para entender bem o caso, porque são olhares específicos para aquele objetivo que eles se relacionam com a criança. Voltando ao exemplo da queixa de dificuldade de atenção: se você falar com a professora, você pode ter informações muito mais valiosas do que conversar com a mãe que fica com o filho só no fim do dia. Ou então pensando nas configurações familiares, quando se trata de crianças/adolescentes cujos pais são divorciados e um cuida durante a semana e o outro no final de semana, essas duas fontes terão visões e informações muito diferentes sobre os comportamentos dos filhos. Sem contar que a escola é um lugar fantástico para observar diversos comportamentos, como os de habilidades sociais, as competências socioemocionais e as próprias habilidades acadêmicas. Dentro de uma turma, podemos observar até se o desempenho é aquém ou além dos colegas, de acordo com o que é esperado para a faixa etária.

H: E qual a especificidade ética nesses processos com crianças, se comparados à ética profissional “geral” exigida do psicólogo?

K: Bom, os aspectos éticos são inegociáveis, então, quando a gente pensa no código de ética do psicólogo (CFP, 2005), do ponto de vista geral, há uma série de competências exigidas para todos os psicólogos, que são os princípios fundamentais, que perpassam qualquer tipo de avaliação psicológica. Citarei dois dos mais importantes: a busca pelo aperfeiçoamento, pela excelência naquilo que faz (princípio fundamental IV); e somente assumir responsabilidades para as quais se tem capacidade (artigo 1º, alínea b). Por exemplo, eu posso desenvolver competências necessárias para um caso que no momento não estou pronta para lidar, mas busco por supervisão, faço um grupo de estudos, e um dia, quando eu estiver mais preparada, poderei assumir um caso similar. Bom, esses dois princípios são fundamentais, inegociáveis e perpassam todas as faixas etárias, mesmo quando comparados com o código de ética internacional, como a Associação Americana de Psicologia (APA). Alguns aspectos diferenciam a conduta para com a criança e para com o adolescente, começando pelo fato de que quando pensamos na vinda de um adulto, ele vem espontaneamente. Já no caso das crianças, muitas vezes não só não parte delas como a família ainda pede para não incluí-la no processo, no sentido de pedir para a psicóloga não explicar o

que vai ser feito, de falar para a criança que vai no médico ou ‘na tia’ para brincar. E em alguns casos temos até compaixão pela família pela falta de assertividade para lidar com o tema e alguns profissionais até compactuam e não contam. Mas quando olhamos para o código de ética, tanto o nosso, como o internacional, a gente tem uma instrução clara de que nunca vamos prestar nosso serviço sem informar o que estamos fazendo de fato, então não dá para falar que somos ‘a tia que vai brincar’, porque, mesmo sendo criança ou adolescente, a pessoa tem pleno direito de saber que está passando por uma avaliação psicológica e entender o que isso é, sendo necessário que o psicólogo passe essa informação com uma linguagem adequada, que será compreensível para a pessoa. Nessas comparações, instituições como a APA dizem que sempre que formos solicitados por terceiros a realizar qualquer serviço, nós temos que esclarecer desde o primeiro contato com o avaliando o que estamos fazendo ali, deixando claro o que estou fazendo e o propósito daquilo. Um exemplo prático: “eu sou psicóloga. A psicóloga trabalha com comportamento humano, buscando compreender por que as pessoas agem como agem, e a gente vai ter alguns encontros, porque seus pais me falaram que você tem dificuldades na escola e a gente quer entender melhor por que isso acontece, e isso se chama avaliação psicológica”. Isso é tão importante que essa mesma condição também está descrita no código de ética da Associação Americana de Pediatria, porque a criança precisa saber o que está sendo feito com ela, mesmo em procedimentos de saúde. Todos os outros aspectos éticos direcionados à avaliação psicológica também são compartilhados com esses casos, como fazer escolha de teste que seja apropriado para a idade. Outra coisa que sempre gera dúvida é em relação à guarda do sigilo, porque, às vezes, temos informações de natureza muito sensível, como casos de violência, abuso e outras vulnerabilidades às quais a criança pode estar exposta. E, nesse cenário, precisamos ter todos os cuidados com essa criança e esse adolescente, entender que devemos compartilhar com os responsáveis todas as informações para garantir a segurança e a saúde da criança. Às vezes, nos vemos em uma situação que, por exemplo, o adolescente compartilha que está sofrendo *bullying*, ou foi violentado por um parente, e ficamos sem saber o que fazer. Pela ética, devemos comunicar essas informações para garantir o bem-estar, a segurança física e de saúde do paciente. Lógico que nossa postura será ajustada a depender de quem é esse agressor, porque pode ser a própria pessoa que levou ao consultório, aí não podemos informar a ela que a criança ou o adolescente levou essa questão para a conversa, devemos procurar outras formas de garantir esse cuidado dela.

H: Isso que eu ia perguntar. O que a gente faz quando essa pessoa que leva é justamente a pessoa que causou o trauma? Quais são as medidas que o psicólogo deve tomar?

K: Na situação imediata, é entender a situação de risco que a criança está naquele momento. Se a pessoa que está acompanhando é o agressor, devemos perguntar e buscar saber quem mais existe de suporte de emergência para aquela criança naquele momento, e então fazer o contato com essa pessoa de referência que vai ser mais protetiva. Além disso, precisamos ter tudo muito bem documentado, do ponto de vista de fala da criança ou de registro letra por letra, transcrição, ou gravação das sessões, além de evidências colhidas na hora, porque tudo isso será considerado na apuração dos fatos. O trabalho em rede aqui é fundamental, é possível que a primeira instância a ser chamada seja o Conselho Tutelar, então entregar a criança para alguém de segurança, fazer o contato com o Conselho, encaminhar o que tiver e dar início ao processo. Dependendo do caso, juntar-se à criança acompanhada de alguém de referência para fazer outros trâmites jurídicos que forem necessários. É responsabilidade do psicólogo fazer a denúncia, quando for o caso.

H: E no caso de a escola ser a solicitante e nos depararmos na avaliação com um dado que é relevante, mas sensível. Como fazer o tratamento desse dado?

K: Ótima pergunta, porque estávamos falando aqui que podemos quebrar o sigilo quando é para garantir a segurança e o bem-estar da criança. Quando temos a solicitação da escola, é natural pensar que deveremos encaminhar um documento e/ou fazer uma devolutiva para os membros dessa instituição. Mas o mesmo princípio que diz que podemos quebrar o sigilo para garantir a segurança dessa criança, se aplica nesse contexto também, em relação ao que não dizer. Por exemplo: um caso grave de uma adolescente que sofreu abuso sexual e mudou drasticamente sua postura na escola, tanto social como academicamente, e isso levou a escola a encaminhar a pessoa para avaliação psicológica. Nesse caso, devemos pensar: essa informação vai ser necessária em que medida para a escola, qual será o uso que farão desses fatos? É suficiente dizer que a pessoa sofreu um evento traumático que está afetando seu desempenho escolar? Às vezes, isso é muito mais protetivo do que informar a escola sobre tudo com detalhes, porque, do ponto de vista ético, o sigilo é guarda do psicólogo, não das outras profissões, então, por mais que caracterizemos a informação como sigilosa, a escola não está comprometida com a garantia do sigilo dessas informações, porque cada profissão e cada área tem um código de ética. Ou seja, friamente olhando para a questão, a escola não tem obrigação – além de moral, como um regimento – de guardar aquela informação, então é

responsabilidade do psicólogo entender o que de fato vai compartilhar, sobretudo em documentos. Esse princípio que está no código de ética (CFP, 2005) deixa claro que devemos informar apenas o essencial para garantir que as ações tragam segurança, benefícios, desenvolvimento de saúde e personalidade. Do ponto de vista da compreensão sobre o comportamento, todo dado é importante para a gente, mas nem tudo que é importante para a gente no processo avaliativo tem que ser compartilhado com outros contextos.

H: Você acha que tem algum tipo de perfil para quem deseja se especializar em avaliação com esse público infanto-juvenil?

K: Com certeza tem. Pensando na avaliação com crianças, é importante que o profissional saiba falar uma linguagem acessível. Não adianta chegar com a criança no consultório, colocar ela sentada e dizer “seja bem-vinda, estamos aqui para realizar uma avaliação psicológica, esses serão os instrumentos que utilizaremos hoje”. Isso não faz o menor sentido para esse público, então, o psicólogo precisa estar disposto a sentar no chão, a brincar de massinha, a mexer com tinta, a buscar se atualizar dos interesses infantis, etc. E tem que saber falar a linguagem específica de cada faixa etária, como, por exemplo, com pré-adolescentes, que têm interesses que mudam muito rapidamente e são muito influenciados pelo grupo, então, temos que ir acompanhando com rapidez as tendências do momento. Até alguns anos atrás, ter um videogame no consultório era pouco necessário, hoje em dia, pode ser uma ferramenta muito útil para avaliar comportamentos atencionais, processos cognitivos e do funcionamento geral da criança. Então, essa pode ser uma característica importante para o profissional, que saiba usar tecnologia (videogames e aplicativos em celular), porque isso pode ser uma forma importante para criar vínculo e pode favorecer a atividade com a criança e a observação. Exemplo: uma criança considerada super introvertida, não socializa com ninguém e “não tem amigos”, mas quando vemos ela jogando on-line, ela é super comunicativa com os colegas de time em jogos cooperativos e isso é uma informação muito importante para entender o funcionamento da criança. Uma outra característica, mais relacionada às nossas competências profissionais do que com a relação direta com a criança, é essa leitura crítica das ferramentas e estratégias com as quais podemos fazer a avaliação. Então, quem for trabalhar com avaliação psicológica com esse público precisa saber muito bem de psicometria, para saber se o que estamos utilizando é de fato adequado para avaliar o fenômeno que estou buscando. Ou seja, compreender as tabelas normativas, fazer aplicações desses conceitos para as necessidades do meu avaliando, fazer essa integração de informação é super fundamental, o psicólogo precisa ser capaz de fazer isso com muita leveza e

competência acadêmica. Saber olhar de forma integradora para o desenvolvimento é bastante importante. Em resumo, o perfil é muito específico no sentido de que precisa ter essas características, mas ainda é ampliado em relação à gama de características que precisam ser apresentadas: tem que curtir de animes a dinossauros, de psicométrica e a desenvolvimento.

H: Mas então você acha que o perfil necessário é mais uma questão técnica e acadêmica do que um tipo de “personalidade”, digamos assim, de características pessoais? É no sentido de estar preparado para a função e não de ter naturalmente alguma característica necessária para a função?

K: Sim. Eu posso, por exemplo, falar numa boa sobre jogos diferentes e ainda assim ter um tipo de vestir e de estar que seja mais voltado para o profissional do que para o infantil. E, obviamente, não vai adiantar nada saber os animes e os dinossauros e não ter conhecimentos acadêmicos, porque esse último é o fundamental.

H: Qual a importância de se estudar sobre ética em avaliação psicológica na graduação em Psicologia? Isso vale para qualquer estudante ou só para os que desejam se especializar na área?

K: Olha, existem alguns artigos que foram publicados nos últimos anos que falam muito sobre a importância do ensino da ética em Psicologia. Em especial, duas revisões: 1) Zaia, Oliveira e Nakano (2018), que avalia a seção ‘processos éticos’, de 26 edições do Jornal do Federal (CFP), a qual indica o nome do psicólogo, o CRP de origem e qual falta ética foi cometida, dizendo também qual foi a compreensão do Conselho (se consideram que houve mesmo falta, ou não, e até se é necessária uma censura pública, nota de repúdio ou suspender o direito do psicólogo trabalhar). Ao analisar o conteúdo, percebemos que, em sua maioria, os processos éticos são relacionados a laudos mal elaborados e processos de avaliação psicológica. 2) Monalisa Muniz (2018) publicou também uma revisão desses processos, mas com recorte para o estado de São Paulo, descobrindo que esse padrão se repetiu. Então, pensando no que você perguntou sobre a importância da ética, como a variedade de faltas éticas perpassam desde a violação de direitos humanos até aspectos de avaliação psicológica, então, o ensino da ética é fundamental na formação do psicólogo. Tratamos de vidas, com aspectos sensíveis e delicados, então, é importante que tenhamos condutas que sejam mantenedoras dos direitos, que sejam garantias de acesso a informações adequadas e científicas, que cuide desse indivíduo que está ali sob nossa responsabilidade. Sobretudo quando fazemos avaliação psicológica, porque o processo não se encerra no momento que a

gente entende o caso, e sim quando fazemos a devolutiva e entrega o documento, então, a escrita precisa ser tão ética quanto o processo. Por isso, entender e usar a ética é fundamental para a formação do psicólogo no geral.

H: E você tem uma hipótese de por que é principalmente na avaliação psicológica que ocorrem as faltas éticas?

K: Eu acho que tem duas questões importantes: 1) Tem a ver com a formação dos profissionais, porque, como eu disse no começo da nossa conversa, a gente tem um processo histórico que coloca a avaliação como sinônimo de testagem. Então, muitas vezes o processo de avaliação psicológica é mal elaborado, porque foi pensado de forma errada: o psicólogo pegou uma meia dúzia de testes, apontou os resultados e tratou aquilo como um processo completo, mas não foi. Faltou toda a delicadeza da integração das diferentes fontes, das justificativas fundamentadas na literatura desenvolvimental, da literatura que tem a ver com os processos de funcionamentos sobre aqueles fenômenos que foram avaliados, tudo isso acaba ficando para trás. Então, do ponto de vista da formação acadêmica, seria muito importante que deixássemos de ter um ensino tecnicista em que a gente só ensina a aplicar, corrigir e interpretar resultado em tabela, mas, além disso – e não eliminando isso, a gente ensine que o processo de avaliação é de fato um processo, é dizer que para fazer uma boa avaliação psicológica é necessária uma boa anamnese, uma boa entrevista, uma boa observação, que os dados da testagem precisam apontar para consistência ou inconsistência desses dados, que a gente precisa entender o indivíduo num contexto mais ampliado, para que de fato a interpretação dos resultados apontem para justificativas adequadas. Então, isso tem a ver com formação. 2) Outra razão é pela produção de provas contra nós mesmos. Se eu fiz um processo de testagem e entendi que isso era avaliação psicológica, conseqüentemente, o laudo ou os documentos que produzi vão apontar para essa incoerência de atitude. Assim, vou mostrar para o leigo que de fato não houve um processo de avaliação e que as informações estão mal organizadas, uma vez que foi mesmo mal organizado. E, diante das duas situações, eu volto na questão do ensino e da atualização e aperfeiçoamento que citei lá no começo, e todos aqueles princípios éticos que estávamos dizendo. Se eu tenho uma formação tecnicista, mas as resoluções mais recentes apontam para uma avaliação psicológica mais integradora e processual, que entende outros aspectos que não só a testagem, eu preciso me atualizar e isso deve se tornar parte da minha prática. E, como consequência, os documentos que vou produzir vão fazer jus a esse processo todo e não serão antiéticos.

H: Para os nossos leitores que querem aprofundar no tema de ética em avaliação psicológica, quais obras ou artigos você indica?

K: Uma das coisas que acho que valem muito a pena é ler o código de ética da nossa profissão (CFP, 2005), porque, apesar de extenso, é riquíssimo. Outra coisa muito válida é ler a Declaração dos Direitos Humanos, porque sabemos que existe, gostamos de dizer que nos pautamos nela, mas nem todos leem de fato. E para entender de forma mais ampliada, ver o que outros lugares – que não o Brasil – orientam sobre o assunto. Se você tem afinidade com uma cultura ou país, leia as normas éticas da profissão nesse lugar, para te contextualizar e entender melhor. Além disso, pensando na consequência das faltas éticas, indico os dois artigos que comentei: Zaia et al (2018) e Muniz (2018). Ainda na revista ‘Psicologia, ciência e profissão’, edição de 2018, e junto com outros artigos, o texto de Bueno e Peixoto (2018), que fala sobre as ponderações da avaliação psicológica no país, por que o Satepsi² foi importante, o que a gente ganha com as novas resoluções, por que fazer o processo de avaliação dos testes como se faz do Brasil é importante para garantir a qualidade desses materiais, etc. Por fim, o livro ‘Psicodiagnóstico’, de Hutz et al (2016), diz sobre nuances dos aspectos da relação com as crianças e os adolescentes, pensando no psicodiagnóstico propriamente dito. Essas referências acho que são valiosas para aprofundar nesses temas, bem como a leitura de dossiês do CFP sobre avaliação psicológica.

Referências

- American Academy of Pediatrics. (2010). Ethic for the pediatrician. Illinois: AAC.
- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American psychologist*, 57(12), 1060-1073.
- Assembleia Geral da ONU. (1948). "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (217 [III] A). Paris.
- Bueno, J. M. H., & Peixoto, E. M. (2018). Avaliação psicológica no Brasil e no mundo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38, 108-121. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000208878>
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2003). Resolução CFP nº 002/2003. (2003b). Brasília, DF: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2003). Resolução CFP nº 007/2003. (2003a). Brasília, DF: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2005). Resolução CFP nº 010/2005, Código de Ética Profissional do Psicólogo. Brasília, DF: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2007). Cartilha avaliação psicológica. Brasília, DF: CFP.
- Hutz, C. S. (2015). O que é avaliação psicológica: métodos, técnicas e testes. In C.S. Hutz, D. R. Bandeira, & C. M. Trentini (Orgs.). *Psicometria* (p. 11-21). Porto Alegre: Artmed.
- Hutz, C. S., Bandeira, D. R., Trentini, C. M., & Krug, J. S. (2016). *Psicodiagnóstico: Avaliação Psicológica*. Artmed Editora.

² O SATEPSI foi criado com o objetivo de avaliar a qualidade técnica e científica dos instrumentos psicológicos para uso profissional (CFP, 2003b).

- Muniz, M. (2018). Ética na Avaliação Psicológica: Velhas Questões, Novas Reflexões. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38, 133-146.
- Oliveira, K.S., Campos, C.R., & Peixoto, E.M. (2021). Avaliação de multitraços e por multimétodos em crianças e adolescentes. In: M. Muniz, M. Mansur-Alves, D.S. Zanini, & M.N. Baptista (orgs.) *Avaliação psicológica em crianças e adolescentes* (p. 131-150). Editora Vozes.
- Zanini, D.S., & Muniz, M. (2021). Aspectos éticos na avaliação psicológica de crianças e adolescentes. In: M. Muniz, M. Mansur-Alves, D.S. Zanini, & M.N. Baptista (orgs.) *Avaliação psicológica em crianças e adolescentes* (p. 183-198). Editora Vozes.
- Zaia, P., Oliveira, K. D. S., & Nakano, T. D. C. (2018). Análise dos processos éticos publicados no *Jornal do Conselho Federal de Psicologia*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38, 8-21.

Sobre os autores

Helena Oliveira Coelho, (ORCID: 0000-0003-4272-9070) Psicóloga pela Universidade Federal de Minas Gerais, com ênfase em Processos de Desenvolvimento e Avaliação Psicológica. Experiência em iniciação científica no Laboratório de Estudos sobre Comportamento, Cognição e Aprendizagem e no Laboratório de Estudos sobre Trabalho, Sociabilidade e Saúde. Monitora na disciplina de Técnicas de Exame Psicológico. Atua na área de Psicologia Organizacional e Orientação Profissional e de Carreira. Endereço eletrônico: helena.oliveira.coelho@gmail.com

Karina da Silva Oliveira, (ORCID: 0000-0002-5301-7012) Psicóloga, mestre e doutora pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pós-doutorado em Avaliação Psicológica pela Universidade São Francisco. Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia: Cognição e Comportamento da Universidade Federal de Minas Gerais. Investiga temas relacionados à avaliação psicológica, construção de instrumentos, infância e adolescência e Psicologia Positiva.

Recebido em: 21/08/2022

Aceito em: 26/06/2023

Publicado em: 07/12/2023