

psicologia
revista

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Reitor

Vidal Serrano Nunes Júnior

Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da PUC-SP

Direção

Patrícia Jundi Penha

Vice-direção

Plínio de Almeida Maciel Junior

A *Psicologia Revista* tem por objetivo contribuir com a produção do conhecimento em Psicologia, através da publicação de trabalhos de pesquisadores e pensadores, tanto da PUC-SP quanto de outras instituições do país e do exterior, que possuam relevância e qualidade reconhecidas pela comunidade acadêmica. A composição preferencial de cada número procura incluir quatro relatos de pesquisa e/ou ensaios teóricos e/ou revisões bibliográficas de autores nacionais, um artigo de instituição estrangeira e um relato de experiências de ensino, serviço ou extensão. Todos os artigos passam por avaliação de conteúdo e relevância, realizada por pareceristas, e por uma revisão editorial, que verifica a adequação do texto às normas. A revista adota a normatização da APA e tem periodicidade semestral.

Forma de difusão: eletrônica.

Apoio

Pró-Reitoria de Pós-Graduação PUC SP

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Reitora Nadir Gouvêa Kfourri – PUC-SP

Psicologia Revista / Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da PUC-SP. – N. 1 (1995)
– São Paulo: EDUC

1995 –

Interrrompida de 2001 a 2003

Recuperada em 2004 (volume 13, número 1)

Semestral

ISSN 2594-3871

1. Psicologia – periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faculdade de Psicologia.

CDD 150.05

Indexadores

Base, Crossref, Diadorim, Dimensions, DOAJ, Fatcat.wiki, Google Scholar, Latindex, LatinREV, LILACS, Miguilim, Index Psi Periódicos, ROAD, Sudoc, Ulrich's Periodicals Directory, Wikidata

ISSN 2594-3871

34
1

psicologia
revista



revista da faculdade de ciências humanas e da saúde – PUC-SP

psicologia revista

Editora chefe

Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Vice editor

Marcelo Camargo Batistuzzo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Conselho Executivo

Emerson Ferreira da Costa Leite, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Camila Santos Lima Fonteles, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Marcelo Camargo Batistuzzo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Maria Cristina Pinto Gattai, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Maria da Graça Marchina Gonçalves, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Débora Mello e Souza, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Ricardo Radin Bueno, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Solange Aparecida Emilio, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Conselho Editorial

Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, Universidade Federal da Bahia

Carlos Roberto Drawin, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil

Claudia Lemos, Instituto de Estudos de Linguagem – Universidade de Campinas, Unicamp, Brasil

Eduardo Vianna, City University of New York, New York

Elaine Gomes dos Reis Alves

Iray Carone, Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo, USP, Brasil

Liana Fortunato Costa, Universidade de Brasília, UnB, Brasil

Lisandro Vales, Universidad de la Republica, Uruguay

Luiz Roberto Monzani, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade de Campinas, Unicamp, Brasil

Magali Ravit, Université Lumière Lyon 2, França

Mathilde Neder, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Pedrinho Árcides Guareschi, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Peter Kevin Spink, Fundação Getúlio Vargas, Brasil

Ubiratan D'Ambrosio, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Wanda C. Rodríguez Arocho, Universidad de Puerto Rico, Porto Rico

Editoração Eletrônica

Waldir Alves

Correspondência:

psicologia revista

Rua Monte Alegre, 984, Sala T-52

CEP 05014-901 – São Paulo – SP

Fone (11) 3670-8155 – Das 9:00 às 18:00

E-mail: psicorevista@pucsp.br

Sumário

Apresentação7

Artigos Teóricos

Luto impensável e angústia sob a perspectiva da transmissão da vida psíquica e da recusa 9

Unthinkable mourning and anguish from the perspective of the transmission of psychic life and refusal

Duelo impensable y angustia bajo la perspectiva de la transmisión de la vida psíquica y de la recusa

Veronica Guimarães Rodrigues

Reflexões sobre a dimensão teórica da Psicologia25

Thoughts on the theoretical dimension of Psychology

Reflexiones acerca de la dimensión teórica de la Psicología

Amanda Vaz

Valéria Deusdará Mori

Luciana de Oliveira Campolina

Revisões Críticas da Literatura

Violência sexual contra crianças e adolescentes: desafios e potencialidades da psicologia na interface com a assistência social..... 46

Sexual violence against children and teenagers: challenges and possibilities of psychology in contact with social assistance

Violencia sexual contra niños y adolescentes: desafíos y potencialidades de la psicología en la interfaz con asistencia social

Juan Araújo

Lucia Pereira dos Reis

Associação entre o Tempo de tela e as emoções em crianças: revisão sistemática.....72

Association between screen time and emotions in children: systematic review

Asociación entre tiempo de pantalla y emociones en niños: revisión sistemática

Nielsen Ricardo Ferreira Vale

Ana Raquel de Oliveira

Contribuições do Teatro no Desenvolvimento de Adolescentes:

Uma Revisão Crítica da Literatura 101

The Contributions of Theater to Adolescent Development:

A Critical Review of the Literature

Contribuciones del teatro al desarrollo de los adolescentes:

Una revisión crítica de la literatura

Beatriz Garcia Perondini

Guilherme Siqueira Arinelli

Matheus Henrique da Silva Rocha

Vera Lucia Trevisan de Souza

Revisão de escopo sobre branquitude no Brasil.....	124
<i>Scope review on whiteness in Brazil</i>	
<i>Revisión del alcance de la blancura en Brasil</i>	
<i>Rita de Cassia de Jesus Oliveira</i>	
<i>Marcus Eugênio Oliveira Lima</i>	

Relatos de Pesquisa Empírica

A inserção do psicólogo e a demanda para o atendimento psicológico: concepções da equipe multiprofissional em um pronto-socorro de cardiologia.....	146
<i>The inclusion of the psychologist and the demand for psychological care: conceptions of the multidisciplinary team in a cardiology emergency room</i>	
<i>La inclusión del psicólogo y la demanda de atención psicológica: concepciones del equipo multidisciplinario en un servicio de urgencias de cardiología</i>	
<i>Amanda Oliveira Andrade</i>	
<i>Alessandra Shenandoa Heluani</i>	

Percepções e Expectativas de Apoio Social em Casais Homossexuais Habilitados para Adoção	168
<i>Perceptions and Expectations of Social Support in Homosexual Couples Qualified for Adoption</i>	
<i>Percepciones y Expectativas del Apoyo Social en Parejas Homosexuales Calificadas para la Adopción</i>	
<i>Mônica Sperb Machado</i>	
<i>Eduarda Lauryn Manoel Soares</i>	
<i>Aline Talita Rosa dos Santos</i>	
<i>Adolfo Pizzinato</i>	
<i>Giana Bitencourt Frizzo</i>	

Dispositivos de escuta clínica do trabalho e seus efeitos em um grupo de professoras readaptadas.....	194
<i>Clinical listening devices at work and their effects on a group of readapted teachers</i>	
<i>Dispositivos de escucha clínica en el trabajo y sus efectos en un grupo de profesores readaptados</i>	
<i>Grazielle Alves Amaral</i>	

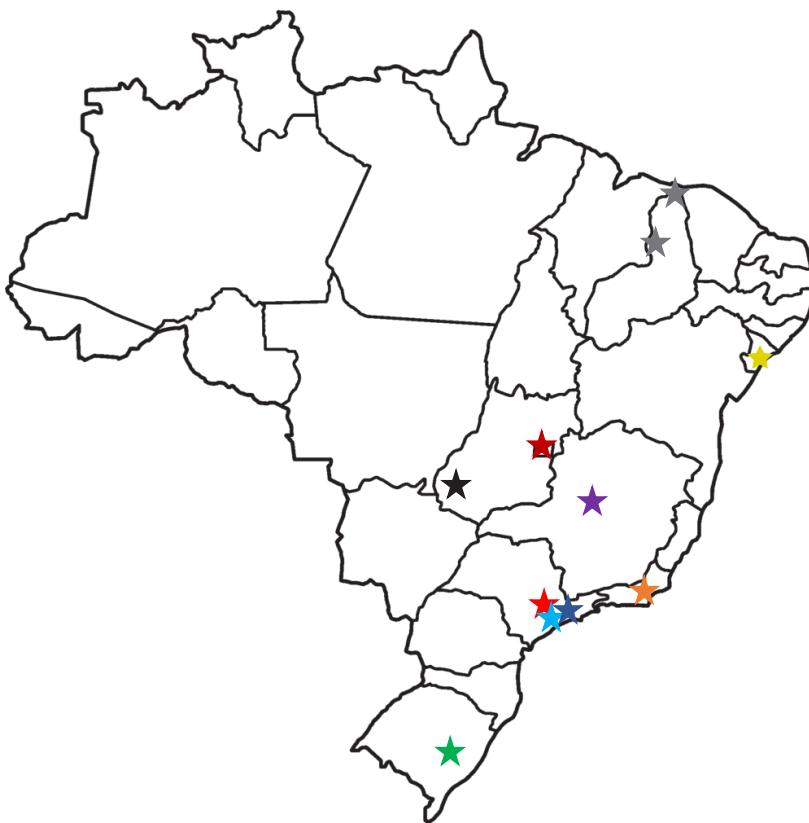
Jovens Autores

Educação sexual com adolescentes em escola pública: contribuições da psicanálise ao modelo biopsicossocial.....	218
<i>Sexual education with adolescents in a public school: contributions of psychoanalysis to the biopsychosocial model</i>	
<i>Educación sexual con adolescentes en escuela pública: aportes del psicoanálisis al modelo biopsicosocial</i>	
<i>Franciele Freitas Valadares</i>	
<i>Anamaria Batista Nogueira</i>	

Apresentação

Marcelo Camargo Batistuzzo¹

Representação da proveniência dos artigos deste número:
universidades e estados



LEGENDA

Amarelo - Universidade Federal de Sergipe, SE.

Azul - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

Azul escuro - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.

Cinza - Universidade Federal do Delta do Parnaíba e Universidade Federal do Piauí, PI.

Laranja - Universidade Unigranrio, RJ.

Preto - Universidade Federal de Jataí, GO.

Roxo - Faculdade Ciências da Vida e Faculdades Promove, MG.

Verde - Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, RS.

Vermelho - Instituto Dante Pazzanese de Cardiologia, SP.

Vinho - Centro Universitário de Brasília, DF.

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil.

Luto impensável e angústia sob a perspectiva da transmissão da vida psíquica e da recusa¹

*Unthinkable mourning and anguish from the perspective of
the transmission of psychic life and refusal*

*Duelo impensable y angustia bajo la perspectiva de la
transmisión de la vida psíquica y de la recusa*

Veronica Guimarães Rodrigues²

Resumo

Este estudo tem o objetivo de apresentar as causas de um luto nomeado “impensável” como um sintoma associado a uma angústia de separação. Nesse sentido, o trabalho aborda o tema do luto como um traço constitutivo da humanidade sobre a maneira de experimentar a ausência. Considera-se o mecanismo da recusa como um modo de defesa psíquica, no cerne da problemática, que se transmite psiquicamente entre gerações e destaca uma falha na transmissão de pais para filhos, sendo o fator que justifica a ideia de sujeitos impedidos de uma experiência de processamento de luto, carregando em si angústias avassaladoras de perdas não elaboradas. Nesse sentido, o trabalho destaca perdas e traumas não elaborados transmitidos sem valor simbólico, sem representação de significado, recusados, impedindo o sujeito de construir um sentido de existência própria. O luto impensável é um modo de organização da vida psíquica que se sustenta por meio do segredo, do não dito – sobretudo, do recusado. Esse tipo de luto causa angústias que implicam ameaças de separações e perdas.

1 O tema deste estudo é resultado de indagações, a partir da experiência clínica, que foram abordadas na dissertação de mestrado realizado na PUC/São Paulo: RODRIGUES, Verônica Guimarães. (2022). *Luto impensável e angústia sob a perspectiva da transmissão da vida psíquica entre gerações*.

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-3580-9737>. E-mail: veronicaguimaraes.psicologia@hotmail.com

Palavras-chave: Luto Impensável; Angústia; Recusa; Trauma; Transmissão da Vida Psíquica entre Gerações.

Abstract

This study aims to present the causes of mourning, named as “unthinkable”, as a symptom associated with the anguish of separation. In this sense, this work approaches the theme of mourning as a constitutive trait of humanity, on the way of experience absence, considering the mechanism of refusal as a mode of psychic defense at the heart of the problem, which is transmitted psychically between generations, and which highlights a failure in the transmission from parents to children, being the factor that justifies the idea of subjects who carry in themselves overwhelming anguish of unelaborated losses, that is, prevented from an experience of mourning processing. In this sense, the work highlights unelaborated losses and traumas transmitted without symbolic value, without representation of meaning, rejected, preventing the subject from constructing a sense of their own existence. Unthinkable mourning is a way of organizing psychic life that is sustained through secrecy, the unspoken, above all the refused, causing anguish that implies threats of separation and loss.

Keywords: Unthinkable Mourning; Anguish; Refusal; Trauma; Psychic Life Transmission Between Generations.

Resumen

El objetivo de este estudio es presentar las causas del duelo, calificado de “impensable”, como síntoma asociado a la angustia de separación. En este sentido, el trabajo aborda el tema del duelo como rasgo constitutivo de la humanidad, en el modo de vivenciar la ausencia, considerando el mecanismo del rechazo como modo de defensa psíquica en el centro del problema, que se transmite psíquicamente entre generaciones, y que pone de relieve un fracaso en la transmisión de padres a hijos, siendo el factor que justifica la idea de sujetos que llevan en sí mismos angustias abrumadoras por pérdidas no elaboradas, es decir, impedidos de una vivencia de elaboración del duelo. En este sentido, la obra destaca las pérdidas no elaboradas y los traumas transmitidos sin valor simbólico, sin representación de sentido, rechazados, impidiendo que el sujeto construya un sentido de su propia existencia. El duelo impensable es una forma de organizar la vida psíquica que se sustenta en el secreto, en lo no dicho, sobre todo en lo rechazado, provocando una angustia que implica amenazas de separación y pérdida.

Palabras clave: Duelo Impensable; Angustia; Recusa; Trauma; Transmisión de la Vida Entre Generaciones.

Ontem, no entanto, perdi durante horas e horas a minha montagem humana. Se tiver coragem, eu me deixarei continuar perdida. Mas tenho medo do que é novo e tenho medo de viver o que não entendo quero sempre ter a garantia de pelo menos estar pensando que entendo, não sei me entregar à desorientação (Lispector, 2020, p. 11).

O luto está em todos os lugares da vida. Está nos grandes impactos traumatizantes, como a morte de alguém amado, e nos pequenos detalhes da vida cotidiana, como crescer e deixar de ser criança, na conclusão de um trabalho, no término de um relacionamento afetivo ou no retorno de uma belíssima viagem. O luto está na perda de um sonho, de um ideal.

Freud, no texto *Luto e Melancolia* (1917/2010), descreve o luto como uma reação à perda. “O luto é a reação à perda de uma pessoa amada ou de uma abstração que ocupa seu lugar, como a pátria, liberdade, um ideal, etc.” (p. 172). Segundo Pontalis (2005), a reação à perda diz respeito a uma dor psíquica, é uma dor que ocorre “[...] em detrimento de uma mudança percebida como insuportável renuncia” (p. 266). A insuportável dor de amar e precisar renunciar a esse objeto de amor. Nasio (2007), descreve essa dor como a dor do desamor, a dor de desatar.

No texto *A Transitoriedade* (1916/2010), Freud constata que o luto é a capacidade amorosa de renunciar a objetos perdidos, de abrir mão, de deixar ir. Nesse sentido, Freud narra um passeio que fez com um amigo, jovem poeta, em um dia de verão, por uma bela paisagem. Ele conta que o poeta admirava toda a beleza que os rodeava, mas estava incomodado com a ideia de que toda aquela beleza estava condenada à extinção, assim como toda beleza humana. Segundo ele, tudo de nobre deixaria um dia de existir.

Freud percebeu que a visão pessimista do poeta sobre a transitoriedade do belo implicava uma desvalorização e concluiu que esse pensamento se dava como uma revolta psíquica contra o luto. “Imaginar que essa beleza é transitória, deu àqueles seres sensíveis um gosto antecipado do luto pela ruína e como a psique recua instintivamente diante de tudo que é doloroso” (Freud, 1916/2010, p.250).

Por isso, o trabalho do luto é fundamental, pois trata-se de um processo lento e gradual de desinvestimento da libido que estava no objeto perdido na tentativa de metabolizar ou simbolizar as perdas. O luto ao qual

se refere este trabalho diz respeito à forma como os seres humanos lidam com a falta de algo que existia e não existe mais. Não só isso, mas, principalmente, refere-se a perdas de objetos e pessoas impedidas de realizar um trabalho de luto, sendo transmitida por gerações essa dor psíquica impensável e não dita, devido à percepção negativa dessa realidade.

O luto impensável aparece como o não dito, o recusado de significado simbólico, como um sintoma que protege a pessoa da melancolia e evita qualquer sentimento avassalador que ameace a existência de sua alienação, e também se refere sobre o modo de organização da vida psíquica. Berlinck (2008, p. 89) escreve, em seu trabalho *Melancolia: Rastros de Dor e Perda*, que “o luto revela um traço constitutivo da humanidade do homem, isto é, a maneira de experimentar a ausência”.

Avançemos nas ideias de Kaës (2001) acerca da transmissão da vida psíquica que implica uma noção de barreira protetora cujo nome Freud definiu como para-excitação e barreiras de contato, sendo que, no conflito entre ego e realidade externa, ocorre uma falha na disposição desse dispositivo que não garante o controle da excitação interna e externa em um espaço de transformação. Minerbo (2019), em *Neurose e não neurose*, observando os casos-limite, chamará esse dispositivo falho na proteção do fluxo de para-excitação de “mãe”. Nesse sentido, Kaës (2001) dirá que é a própria integridade da vida psíquica que está ameaçada. A separação da mãe significa uma perda e, portanto, uma experiência de ausência. Logo, a perda desse objeto revela-se como uma ameaça de total desorganização psíquica, pois significa um processo de separação entre o eu e o outro, é o efeito de uma nova ação psíquica acontecendo, constituindo-se. Um psiquismo que constituiu suas defesas no mecanismo da recusa, da clivagem do eu, estaria assegurado, devido à abolição de uma realidade negativa.

Nesses casos, a percepção da ausência se estabelece sem valor simbólico e vazia de representação relacionada a acontecimentos considerados traumáticos e importantes na vida. O que aparece é uma insignificância dos acontecimentos. Assim, sem valorizar um acontecimento como a perda, se não há validação de sua importância, tampouco haverá condições de realizar um trabalho de luto, fundamental para a constituição de um eu independente, isto é, separado do outro. Não só isso, mas, também, um eu com

sentido de existência própria, posto que, o conceito de transmissão psíquica considera, sobretudo, que o sujeito carrega uma percepção traumatizante e não dita das experiências e história de um outro, vivendo-a como sua.

Autores pós-freudianos fizeram uma leitura dos estudos de Freud identificando um campo de um tipo de luto encriptado, associado às ideias de hereditariedade e de herança psíquica, fundamentando a teoria acerca da transmissão da vida psíquica entre gerações. O campo da negatividade da transmissão da vida psíquica contribui para identificar uma falta de separação entre o eu e o outro que impossibilita a construção de sentidos e significado próprios e impede uma apropriação do sentido de existência como sujeito da própria história.

A transmissão de uma vida psíquica geracional aborda conteúdos de mecanismos de defesa do Ego, como a recusa, o recalçamento e o trauma. No entanto, para o propósito deste estudo, focaremos na recusa, que, segundo Penot (1992), se estabelece por uma falha na transmissão da vida psíquica dos pais aos filhos e nas ideias do traumático. Para Azevedo e Brandão (2019), o traumatizado é um sujeito que tomou o lugar de outro, e os significantes são transmitidos sem traços de memória e sentido, permanecendo congelados em uma pré-história geracional sem simbolização; portanto, descrevem um modo de funcionamento psíquico no qual a metabolização de um acontecimento traumático falhou, e as perdas se estabelecem paradas, sem elaboração e sem significado, ou, como cita Mazzarella (2006), “não houve discurso que desse conta de um ato” (p. 135); é a experiência pré-histórica transmitida em seu estado bruto.

Considero Penot (1992) um autor de extrema relevância para esse propósito, posto que trabalha enfatizando a ideia do mecanismo de defesa de recusa, em seu livro *Figuras da recusa, quem do negativo* (1992), a partir da leitura do modelo inaugural sobre a ausência de pênis na mulher, isto é, da ideia freudiana de um segundo momento da ameaça de castração, pois a falta do pênis na mulher é concebida como resultado de uma castração. Penot (1992) afirma que, nos pais, existe uma falha em relação a essa noção da falta, que é depositada na psique dos filhos. A falta, ou a alteridade, nessa perspectiva psicanalítica, passa a ser indizível e inominável; os lutos, impensáveis, como sintoma protetivo do sujeito. Nesse sentido, a falta se

torna uma percepção sem reconhecimento que evita um desmoronamento psíquico, impedindo um trabalho de luto necessário e constitutivo para a humanidade.

ANGÚSTIA DE SEPARAÇÃO – UM PROCESSO DE LUTO

A perda é o ponto nodal da angústia. Todo ser humano carrega as marcas das tensões do ato do nascimento, posto que se trata dos efeitos de uma primeira experiência de separação a mãe. A relação com o objeto, com a mãe inicialmente, requer grande investimento de energia. A mãe é aquela que investe, que “narcisisa” o bebê e estabelece um elo.

A criança pequena não se diferencia, ainda, da mãe, do mundo; tudo é uma coisa só. Logo, é preciso passar pelo processo de luto para promover uma separação entre o eu e o mundo. Freud (1917), no texto *A angústia*, diz que a criança não reconhece outra figura que não seja a mãe e se assusta; sua decepção e seu anseio se transformam em angústia. É a ausência da mãe que assusta e angustia, e não apenas a presença de uma pessoa estranha.

Há uma dificuldade em abandonar uma posição libidinal, como afirma Freud (1915/2010) em *Luto e Melancolia*. Abandonar o objeto estimado, “desmamar”, configura um sentimento de perda ameaçador, porque implica em atender à demanda do luto.

Dessa maneira, a questão de um luto por fazer coloca o sujeito em uma angústia de perda. Mas qual é o significado da perda? Considero que a perda angustiante está ligada a toda perfeição narcísica e ao encontro com a realidade do mundo externo, surgindo como uma reação defensiva do Ego diante da realidade da castração. Abandonar uma posição idealizada de si e do outro é o reconhecimento da castração.

Mazzarella (2021) considera que o desamparo da ausência tem uma repercussão interna catastrófica e, à medida que a realidade da perda vai se realizando, o sujeito sente a angústia desse processo, pois envolve a separação entre o eu interno e o mundo externo, sendo capaz de provocar uma fragmentação, uma cisão no eu, trazendo desarmonia entre o eu e o mundo externo.

A TRANSMISSÃO PSÍQUICA DA RECUSA NA CONSTITUIÇÃO DO LUTO IMPENSÁVEL

A ideia do luto impensável se ampara, principalmente, em uma linha de pensamento acerca de uma transmissão da vida psíquica de gerações. São pesquisas que, segundo Kaës (2001), têm se desenvolvido no confronto clínico com organizações psicóticas, borderlines ou narcísicas, mediante investigações realizadas no início dos anos 1970, baseadas no luto, na herança, na incorporação, na cripta e no fantasma, cujos precursores são Nicolas Abraham e Maria Torok. Esse pensamento da transmissão da vida psíquica enfatiza uma falha nessa transmissão, além da sua negatividade, e destaca um segredo, uma cripta, isto é, uma falta tamponada e algo não simbolizado, ou uma falha na metabolização psíquica. Aquilo que não teve inscrição na vida psíquica dos pais fica depositado na psique da criança: “a falta, a doença, o crime, os objetos desaparecidos sem traço nem memória, pelos quais não se realizou trabalho de luto e, na maioria das vezes, dos quais nem se falou” (Mazzarella, 2006, p. 80). Com isso, evita-se o trabalho de elaborar impressões de perdas traumatizantes, a qual permanece em suspenso o seu sentido.

O luto considerado “normal” exige um trabalho de elaboração que implica uma aproximação do objeto perdido, das lembranças, das emoções vividas com o objeto “desaparecido”, em que, gradualmente, é possível encerrar um ciclo; o sujeito pode reconhecer e validar a perda e a dor. Já o luto impensável é exatamente o oposto, não há validação da perda. O luto é impensável porque está sob o funcionamento psíquico do mecanismo de defesa da recusa, por meio do qual a perda e sua importância é recusada pelo psiquismo.

Segundo a definição de Mazzarella (2021), a recusa é uma percepção negativa da realidade que, ao mesmo tempo, é recusada ou abolida. Citando Octave Mannoni, a autora reproduz a seguinte frase, a qual expressa a recusa: “eu sei, mas mesmo assim...”. Desse modo, o sujeito preserva uma postura fixa que desmente o percebido ou o rejeita por completo.

Em *A organização genital infantil*, Freud (1923) aborda os temas da recusa e da castração e destaca a construção conflituosa acerca da

percepção sobre a ausência do pênis, quando os meninos descobrem que não há pênis na menina, isto é, quando percebem a diferença sexual de órgão, no sentido de que o pênis é o único órgão externo que diferencia o masculino do feminino anatomicamente. Assim, relutam em acreditar que nunca houve um pênis na mulher, na mãe, e, a partir disso, criam histórias que os levam à conclusão que os tira do conflito angustiante diante da castração. Freud ressalta:

Eles recusam essa ausência, acreditam ver um membro, atenuam a contradição entre o que viram e o que esperavam, mediante a evasiva de que ele é ainda pequeno e crescerá, e aos poucos chegam à conclusão emocionalmente significativa de que no mínimo ele estava presente e depois foi retirado (Freud, 1923/2011, p. 173).

Nesse sentido, Freud observa que as crianças tendem a construir histórias como as citadas, nas quais dizem que não têm, porque ainda é pequeno, e que crescerá ou que estava presente e depois foi retirado. Tais teorias infantis evidenciam a dificuldade das crianças em lidarem com o que está percebendo externamente. Suas teorias excluem algo real, movidas pelo medo “aterrorizante” da castração, pois as crianças concebem a ausência de pênis nas meninas como resultado da castração. No entanto, esse movimento é um processo de constituição infantil normal. O problema se apresenta quando, além de rejeitar o percebido, é também retirado o investimento, o significado, podendo se estabelecer uma postura que desmente o percebido. Freud salienta, no texto *Neurose e psicose*, o que Meynart chama de amênia: “na ‘amênia’, não só é excluído o acolhimento de novas percepções, mas também é retirado o significado (investimento) do mundo interior, que até então representava o mundo exterior, como sua cópia” (Freud, 1924/2011, p. 180-181). Na nota de rodapé do texto, o tradutor observa que a palavra “significado” é de valor psíquico, ou seja, de importância. Importância que não é dada para algo negativo. Com a recusa, a percepção de algo negativo ou estranho perde a importância e o valor; ela é, pois, desprezada, rejeitada e excluída.

Segundo Mazzarella (2021), as histórias recobridoras se constroem no fracasso em elaborar percepções traumatizantes por meio da recusa e da

consequente clivagem do eu e por meio de uma abolição simbólica. Assemelha-se ao caso de quando um animal de estimação de um filho morre, e os pais, para evitar o sofrimento do filho, encarregam-se, rapidamente, de comprar um novo animal para colocar no lugar do outro sem que a criança desconfie ou se traumatize com a perda de seu bichinho de estimação. Comprar um novo animal me parece um “jeito” de dar uma narrativa-história que encobre uma perda, um fato inalterável, com o qual é difícil de lidar e, mais ainda, vindo, possivelmente, de uma defesa constituída pelos pais. Colocar outro animal no lugar daquele que morreu, sem que seja dito à criança que se trata de outro, é não permitir que ela elabore um luto, que chore, que sinta a dor da perda e lhe dê um significado simbólico em seu psiquismo. Em vez disso, a morte do animal se torna um segredo, não dito, “eu sei, mas mesmo assim...”

Ao falar de recusa, estamos falando da castração, de um momento de ameaça de perda do pênis, de um processo da constituição psíquica infantil normal em que tanto pode acontecer um recalçamento da percepção da ausência de pênis quanto uma recusa para se defender da angustiante percepção de castração. O que está em jogo é como cada um vai lidar com essa ameaça, sendo tal fase um momento estruturante do psiquismo. O processo de recalque é diferente da recusa, pois sua função implica no desligamento da representação, mas sem ser apagada da memória; a representação segue reprimida e retorna nos sintomas. A recusa retira o investimento das representações, porém não se trata de um desligamento que fica reprimido, mas de um desinvestimento da representação, da perda de valor. É uma percepção existente, todavia, seu valor é rejeitado, sua existência é inquestionável, não existe dúvida sobre, tem um caráter de fixidez.

Segundo Penot (1992), não existe uma indecisão no sentido da representação. No recalque, a representação consiste em um sentido e em um significado para a consciência e, por isso, ela é afastada. No entanto, a recusa não estabelece crítica alguma, pois está em “suspensão”, o que leva o sujeito somente a um posicionamento de indiferença. O autor ressalta:

Como Freud destacou por muitas vezes, o fenômeno da recusa-clivagem não consiste em apagar esta ou aquela representação desagradável no campo

da consciência como faz o recalçamento. Pelo contrário, é a significação particular, que nela está implicada, que permanecera “invalidada” no jogo da metaforização (Penot, 1992, p. 34).

Nesse sentido, como menciona Penot, a recusa é um processo que reduz a representação a não significância com o objetivo de abolir a representação e seus efeitos na economia psíquica. São pensamentos radicalmente invalidados. Ainda sobre a diferença do recalçado, o autor, baseado no texto freudiano de 1925 (Freud, 2011) acerca da negação, escreve que ela demonstra haver um conteúdo recalçado e que a recusa invalida a própria negação.

Nessa perspectiva, a recusa é um mecanismo de defesa de elementos traumáticos não metabolizados e sem elaboração psíquica, transmitido de pais para filhos. Assim, o sujeito pode enfrentar as perdas de modo impensável, como lhe foi transmitido.

ANGÚSTIA E LUTO IMPENSÁVEL: O EFEITO DA TRANSMISSÃO DA VIDA PSÍQUICA ENTRE GERAÇÕES

Penot (1992) ressalta uma falha na transmissão psíquica dos pais para os filhos, que ocorre na transmissão da vida psíquica. O autor concebe que essa falha está associada à ideia de castração que está posta na vida de todo sujeito. Nesse sentido, a maneira como os pais lidam com suas castrações e as enfrentam, sendo elas partes do processo normal constitutivo do psiquismo, definirá o modo como o sujeito se relacionará na vida e encarará a realidade. Sabemos que, nesse processo constitutivo, é possível que, em vez de o sujeito renunciar às suas pulsões, ele pode recusar a realidade do mundo externo, recusar a percepção da castração. Por tal via, Penot compreende que esse mesmo mecanismo da recusa será passado para as gerações seguintes como uma espécie de herança psíquica da recusa. Diante do mecanismo da recusa da castração, atos psíquicos se transmitem de modo automático, imperceptível e impensável. É a herança do outro sendo vivida de maneira inquestionável.

As perdas, sobretudo, são um modo de lidar com a castração; logo, com a falta e a ausência do objeto. O sujeito pode enfrentar as perdas de modo impensável, assim como lhe foi transmitido, e a angústia comparece como sinalizadora de uma ameaça a desmoronar e abalar uma realidade interna estabelecida, por meio da noção da diferença e da separação.

A angústia é uma reação defensiva desse ego fixo e inquestionável, pois a dúvida pode levá-lo ao lugar do nada, do vazio e do desmoronamento que impõem a realidade de uma diferenciação que implica uma separação entre o eu e o outro.

Para Kaës (2001, p. 10-11), “... aí temos as concepções oriundas da segunda tópica: as do Id hereditário, do Ego que deriva do Id, do Superego herdeiro do complexo de Édipo e, portanto, do Superego dos pais”. O sujeito recebe a herança do desejo do outro e a questão é o que fazer dela – entre ser um fim para si mesmo ou ser um sujeito sem a participação de sua vontade, sem um sentido próprio. Assim, a transmissão da vida psíquica se trata, inicialmente, de uma herança do sujeito e de uma tentativa de resolver um problema narcísico. É sobre existir como uma extensão dos pais, ou existir como um sujeito protagonista da própria história.

Essa transmissão da vida psíquica se refere a uma herança dos modos de funcionar e de se constituir psiquicamente. Mazzarella (2006, p. 80) escreve que o transmitido é o “afeto, [os] mecanismos de defesa, [os] sintomas, [os] traumas”, por meio de mediações tanto verbais quanto não verbais, conscientes ou não. Quando o sujeito se apropria de sua herança psíquica transgeracional, isto é, por meio da percepção de uma repetição nos modos de funcionar, e, mais do que perceber, a aceitasse em si, constituindo um sentido, uma elaboração, então, o sujeito poderia transformá-la em algo seu. Logo, poderá fazer com essa herança o que quiser. No entanto, na dificuldade dessa apropriação, em que não se constroem ligações e um sentido próprio, ele se submete a uma herança psíquica que o aliena.

A transmissão da vida psíquica se organiza tanto pela via positiva, que se estabelece por meio do mecanismo defensivo do recalque, quanto pela via negativa, que se constrói por meio do mecanismo defensivo da recusa. A negativa ocorre não somente a partir da falha e da falta, mas também do que não adveio, do que é ausente de inscrição e representação (Kaës,

2001). Nesse sentido, ocorre uma transmissão do que não tem significado ou sentido, ou, como afirma Mazzarella (2006, p. 82), “que clamam por sentido”.

Granjon (2000) destaca que acontecimentos não elaborados, não simbolizados, passados à geração seguinte têm caráter traumático e alienante. Desse modo, a experiência se torna um segredo devido à falta de palavras e, nesse caso, o segredo existente é constituído por meio daquilo que não tem representação alguma, é o não dito, porque é inominável, não existem palavras para descrever, ou melhor, para representar o acontecimento.

Mazzarella afirma que:

... como o não-dito do inominável, daquilo do qual não se falou por falta de palavras para tanto, o segredo encontra-se fora do registro do inscrito, transitando na descendência como indizível, não ligável, enquistado, forcluído, ou seja, à margem de um trabalho psíquico possível e fadado à repetição como tentativa de representação. Assim como nos sonhos traumáticos, esse não-dito permanece apenas insistindo (Mazzarella, 2006, p. 114).

O segredo também pode se apresentar como o proibido dizer, aquele que está relacionado à vergonha e à culpa e que é transmitido às gerações seguintes pela via do recalcado. No entanto, interessa-me a compreensão do efeito da transmissão realizada pela via da recusa, do não dito e do inominável, mecanismo que produz a impossibilidade de julgar e de sentir, sendo o negativo da transmissão da vida psíquica.

Mazzarella (2021, p. 81) afirma: “... diante do horror produzido pelo contato com o nada, a tentativa de aplacar uma angústia avassaladora se faz pela via da construção de uma histórias recobridoras”. A ameaça do encontro “horrível” do nada e do vazio, na perspectiva filosófica, é o que se remete à ausência e à falta na psicanálise. É isso que preocupa e angustia o sujeito. Logo, é preciso recusar, rejeitar a ideia, como se houvesse um escudo, para não cair no nada do vazio e da falta que desmorona o ser, como se nessa nova realidade constatada não houvesse a possibilidade de se achar, de se encontrar em algum lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O TRABALHO CLÍNICO DE RECONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE EXISTÊNCIA DO EU

O trabalho demonstrou que o luto consiste em perdas, ausências, faltas, lacunas vazias, sendo necessário um trabalho paulatino de elaboração psíquica de lutos e de diferenciação entre o eu e o outro. O luto engendra parte da constituição humana sobre como o ser humano experimenta a ausência. Dessa forma, quando não realizado um processo de elaboração das perdas – a ausência do objeto – e de abandono dos objetos, o sujeito permanece com seus objetos perdidos congelados, misturado ao objeto e preso em uma posição infantil, na iminente angústia do que seja viver sem o objeto amparador. Nesse sentido, os lutos não ditos, inomináveis, são inscritos e transmitidos para as gerações seguintes.

A pesquisa pôde demonstrar que pessoas que vivem esse tipo de luto poderiam excluir e rejeitar uma percepção pelo fato de considerá-la negativa e de tal mecanismo de defesa não deixar traço de importância na memória. É uma percepção sem reconhecimento que evita um desmoronamento psíquico. Além disso, os estudos sobre a transmissão da vida psíquica entre gerações trouxeram relevantes contribuições acerca do processo de separação entre o eu e o outro, o dentro e o fora, que configura um processo de luto necessário e constitutivo na humanidade, pois o sujeito carrega uma percepção traumatizante, que contém a história de outro, vivendo-a como sua.

Por intermédio do estudo da transmissão da vida psíquica, observou-se a importante condição de tornar-se sujeito da própria história, de modo a minimizar uma angústia avassaladora e a repetição. Ademais, a transmissão da vida psíquica aponta para a falta de diferenciação entre o eu e o outro, o equivalente, também, à diferença entre os sexos, referente ao modo como um Ego lidou com as castrações no início da vida. Nesse sentido, a herança da falta de diferenciação também é transmitida às gerações. Mazzarella (2006, p. 160) afirma que, “desse modo, tais reflexões possibilitam a incidência de uma intervenção no sentido da apropriação da

herança pelo analisando”. É mediante tal apropriação que o sujeito poderá transformar a herança em algo próprio, ou seja, é preciso reconhecer a história para transformá-la.

Segundo Mazzarella (2021), no trabalho analítico, é necessário fazer com que o sujeito se aproprie de sua história e não apenas viva a tamponar as faltas e os vazios, criando espaço para a tarefa de pensar no impensável, no que foi recusado, na tentativa de construir uma ligação com aquilo que foi excluído, clivado.

Em vista disso, o analisando precisa se dar conta da sua origem histórica, podendo reconhecer nela uma incompatibilidade e construir um sentido para a própria existência. A análise tem como desafio uma reconstrução capaz de integrar a história. É necessário, também, que o analista possa imaginar o inimaginável e constituir a capacidade de representar o impensável.

A clínica precisa levar em conta o tipo de estrutura psíquica de sujeitos enlutados que, possivelmente, nem reconhecerão tal estado, pois é a partir dessa constituição psíquica defensiva que o sujeito apoiará a sua maneira de lidar com a ausência e a falta, isto é, com a sua castração.

A psicanálise, no trabalho de reconstrução do sentido da existência do eu, permite que o sujeito encontre meios de entrada no mundo externo e, lá, encontre objetos sublimatórios. Penso que o encontro com o analista já é uma entrada no inconsciente e na consciência, mas recusada, rejeitada, abrindo possibilidades para uma resignificação de sentido, de propósito, de existência própria ao fazer ligações, construindo representações simbólicas de experiências inomináveis, não ditas, transmitidas psiquicamente. E por que a construção de um sentido de existência do eu? O significado, ou melhor, o não significado de uma experiência de perda traumatizante é o mesmo sentido que segue por gerações; segue a falta que faltou no outro. Quando o sujeito se põe em análise e compreende sua herança psíquica, ele poderá ser capaz de criar um significado, um valor simbólico que seja seu para as próprias experiências, interrompendo um ciclo de repetição do não dito, do impensável, do segredo. Assim, sua existência pode ganhar seu próprio sentido.

Resgato uma ideia de Clarice Lispector (2020, p. 10) sobre sua tentativa de encontrar meios de saídas para resolver seus conflitos.

... sei que ainda não estou sentindo livremente, que de novo penso porque tenho por objetivo achar – e que por segurança chamarei de achar o momento em que encontrar um meio de saída. Por que não tenho coragem de apenas achar um meio de entrada?

Por que, então, não pensar em meios de entrada? Esse trecho da Clarice me traz a ideia da saída como fuga, como livrar-se de algo sem compreensão sem entender. Apenas e puramente, com o desejo de se haver livre de uma dor, de um conflito. Dessa forma, não há possibilidade de estabelecer modos de lidar com a angústia de separação e desenvolver um ego capaz de se amparar diante da ausência do outro, dos enormes vazios e da alteridade. Procurar um meio entrada seria a possibilidade de enfrentar o conflito por meio de um novo posicionamento libidinal.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, L. J. C., Brandão, E. P. (2019). Trauma e Transmissão Psíquica Geracional. *Ágora*, 22(1), 8-18. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/agora/a/FdrsXSVvBzxV6nWDtMx5Fvw/?format=pdf&lang=pt>.
- Berlinck, L. C. (2008). *Melancolia: Rastros de dor e perda*. São Paulo, SP: Humanitas.
- Freud, S. (2010). A transitoriedade. IN: S. Freud, *Introdução ao narcisismo, ensaios da metapsicologia e outros textos*. São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1916).
- Freud, S. (2010). Luto e Melancolia. IN: S. Freud, *Introdução ao narcisismo, ensaios da metapsicologia e outros textos*. São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1917).
- Freud, S. (2011). A organização genital infantil. IN: S. Freud, *Obras completas, volume 16: o eu e o id, "autobiografia" e outros textos (1923-1925)*. São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1923).

- Freud, S. (2011). *Neurose e Psicose*. IN: S. Freud, *Obras completas, volume 16: o eu e o id, "autobiografia" e outros textos*. São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1924).
- Freud, S. (2014). *A angústia*. IN: S. Freud, *Obras completas, volume 13: conferências introdutórias à psicanálise (1916-1917)*. São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1916).
- Granjon, E. (2000). *A elaboração do tempo genealógico no espaço do tratamento da terapia familiar psicanalítica*. IN: O. B. R. Correa (Org.), *Os avatares da transmissão da vida psíquica geracional*. São Paulo, SP: Escuta.
- Kaës, R. (2001). *Transmissão da vida psíquica entre gerações*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Lispector, C. (2020). *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro, RJ: Rocco.
- Mazzarella, T. I. (2006). *Fazer-se herdeiro: a transmissão psíquica entre gerações*. São Paulo, SP: Escuta.
- Mazzarella, T. I. (2021). *Histórias recobridoras: quando o vivido não se transforma em experiência*. São Paulo, SP: Blucher.
- Minerbo, M. (2019). *Neurose e não neurose* (2. ed.). São Paulo, SP: Blucher.
- Nasio, J.D. (2007). *A dor de amar*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Penot, B. (1992). *Figuras da recusa: Aquém do negativo*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Pontalis, J.B. (2005). *Entre o sonho e a dor*. São Paulo, SP: Ideias e letras

Recebido em 14/03/2023

Aceito em 18/09/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

Reflexões sobre a dimensão teórica da Psicologia

Thoughts on the theoretical dimension of Psychology

Reflexiones acerca de la dimensión teórica de la Psicología

Amanda Vaz¹

Valéria Deusdará Mori²

Luciana de Oliveira Campolina³

Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir representações e operações subjetivamente configuradas da dimensão teórica da Psicologia. Primeiramente, define-se como fundamento pontos de contato entre a Teoria da Subjetividade de González Rey e a perspectiva de complexidade de Morin. Então, apresenta-se as categorias principais da Teoria da Subjetividade. Posteriormente, discorre-se sobre duas formas de representação e operação subjetivamente configuradas da dimensão teórica da Psicologia: 1) como movimento recursivo entre o teorizar na Psicologia e as teorias da Psicologia enquanto sistemas representacionais, e 2) em seus contornos hegemônicos, advindos de sua vinculação com a psicologia mainstream e com o duplo silenciamento da subjetividade. Neste ínterim, são caracterizadas vias de representação e operação da dimensão teórica da Psicologia alicerçadas nesta episteme dominante: 1) a exclusão da dimensão teórica e a sua substituição pelo método, 2) a indistinção entre o movimento de teorizar e as teorias enquanto sistemas representacionais (instrumentalização, dogmatismo e ecletismo), e 3) a coisificação das teorias da Psicologia em sua inscrição na lógica de mercado (pop-degradação e pop-teorização). Por fim, pondera-se que compreender como a dimensão teórica

1 Centro Universitário de Brasília, DF, Brasil, <https://orcid.org/0000-0003-0424-1760>. E-mail: amandavaz08@gmail.com

2 Centro Universitário de Brasília, DF, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-5215-5472>. E-mail: morivaleria@gmail.com

3 Centro Universitário de Brasília, DF, Brasil, <https://orcid.org/0000-0003-0358-629X>. E-mail: campolina.luciana@gmail.com

da Psicologia toma forma demanda ir além do enunciado e da performance e, portanto, demanda investigar e produzir teoricamente acerca de sua configuração subjetiva.

Palavras-chave: Teorias da Psicologia; Subjetividade; Complexidade; Psicologia Mainstream.

Abstract

This article discusses subjectively configured representations and operations of Psychology's theoretical dimension. Firstly, contact points between González Rey's Theory of Subjectivity and Morin's take on complexity are defined. Then, Theory of Subjectivity's main categories are presented. Furthermore, two different subjective configurations of representing and operating Psychology's theoretical dimension are debated: 1) the recursive movement between theorizing in Psychology and the theories of Psychology as representational systems, and 2) the hegemonic contours it has in its connection with mainstream psychology and with the double silencing of subjectivity. Then, three different paths of representing and operating Psychology's theoretical dimension based on this dominant episteme are discussed: 1) the exclusion of the theoretical dimension and its replacement by the method, 2) the lack of distinction between the theorizing movement and theories as representational systems (instrumentalization, dogmatism and eclecticism), and 3) the objectification of Psychology theories in their inscription in market logic (pop-degradation and pop-theorization). Lastly, it is pointed out that understanding how the theoretical dimension of Psychology takes shape demands going beyond statements and performances, since it requires investigating and theoretically producing about its subjective configuration.

Keywords: Psychological Theories; Subjectivity; Complexity; Mainstream Psychology.

Resumén

Este artículo analiza representaciones y operaciones configuradas subjetivamente de la dimensión teórica de la Psicología. Primero, se definen puntos de contacto entre la Teoría de la Subjetividad de González Rey y la perspectiva de la complejidad de Morin. Luego, se presentan categorías de la Teoría de la Subjetividad. Posteriormente, se discuten formas de representación y operación subjetivamente configurados de la dimensión teórica de la Psicología: 1) como un movimiento recursivo entre la teorización y las teorías como sistemas representacionales, y 2) en sus contornos hegemónicos, surgidos de su vínculo con la psicología dominante y el doble silenciamiento de la subjetividad. Después, se caracterizan modos de representar y operar la dimensión teórica de la Psicología a partir de esta episteme: 1) la exclusión de la dimensión teórica y su sustitución por el método, 2) la indistinción entre el movimiento del teorizar y

las teorías como representacionales sistemas, y 3) la objetivación de las teorías de la Psicología en su inscripción en la lógica del mercado. Finalmente, se considera que comprender cómo se organiza la dimensión teórica de la Psicología exige ir más allá del enunciado y la acción estereotipada y, por tanto, exige investigar y producir teóricamente sobre su configuración subjetiva.

Palabras clave: *Teorías de la Psicología; Subjetividade; Complejidad; Psicología Dominante.*

FUNDAMENTANDO NOSSA CAMINHADA: PONTOS DE CONTATO ENTRE A TEORIA DA SUBJETIVIDADE DE GONZÁLEZ REY E A PERSPECTIVA DE COMPLEXIDADE DE MORIN

De acordo com González Rey (2003), criador do tripé teórico-epistemológico-metodológico da Teoria da Subjetividade (composto pela própria Teoria da Subjetividade, pela Epistemologia Qualitativa e pelo método construtivo-interpretativo), “(...) o estudo da subjetividade [como proposto por mim] concretiza no campo da Psicologia a visão da complexidade defendida por Morin (...)” (p. 273). Neste sentido, diversos trabalhos de González Rey (2003, 2005a, 2005b, 2007, 2012, 2019) permitem compreender que ele representa o real como sistema complexo de sistemas complexos, ou seja, como conformação de conformações marcada por relações dialéticas e dialógicas entre formação/processo, continuidade/ruptura, unidade/multiplicidade, partes/todo e autonomia/interdependência. Nisto, o autor dialoga veementemente com a representação do real de Morin (1989, 1997, 2002, 2005, 2012, 2019) que abarca todas estas características, com González Rey inclusive o citando sistematicamente em sua obra. Neste movimento, González Rey (2003, 2005a, 2005b, 2007) enfatiza que o tripé teórico-epistemológico-metodológico da Teoria da Subjetividade se dedica a criar inteligibilidade sobre um dos diversos sistemas complexos do real, a subjetividade, com base nas particularidades deste sistema complexo tal como definidas por ele. Mitjans Martínez (2005) faz coro a tal posicionamento ao considerar que é justamente “(...) nas definições e nas articulações das categorias principais deste *corpus* teórico [da Teoria da Subjetividade] que, no meu ponto de vista, são: *subjetividade, sujeito, configuração subjetiva e sentido subjetivo* (...)” (p. 14) que a Teoria da Subjetividade de

González Rey concretiza na Psicologia a visão de complexidade de Morin – e devido a tais categorias representarem a subjetividade, de acordo com a autora, de modo multidimensional, processual, contraditório, recursivo e configuracional. Estes são os motivos pelos quais, em diferentes pontos do presente trabalho, para discutir representações e operações subjetivamente configuradas da dimensão teórica da Psicologia, González Rey e Morin são citados conjuntamente. Ademais, levando em consideração a centralidade da Teoria da Subjetividade para tal discussão, é importante, agora, apresentá-la, detalhando os conceitos acima mencionados.

INICIANDO NOSSA CAMINHADA: AS CATEGORIAS PRINCIPAIS DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Na Teoria da Subjetividade, a subjetividade diz respeito à geração especificamente humana de modos próprios de viver as experiências. A subjetividade é produzida, enquanto sistema complexo, na/pela integração entre o emocional e o simbólico nas condições da cultura (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a, 2017b) – e é, nisto/por isto, também produtora da cultura (González Rey, 2016, 2017).

Além disso, na Teoria da Subjetividade, a subjetividade é vista como sendo simultaneamente individual e social, com estes dois níveis deste sistema complexo se organizando e sendo organizados um no outro sem que estabeleçam relações de determinação e/ou externalidade entre si (Mitjans Martínez & González Rey, 2017). A subjetividade individual envolve os processos subjetivos da pessoa em sua trajetória; já a subjetividade social envolve os processos subjetivos conformados nos diferentes espaços da vida social (Mitjans Martínez, 2021). Neste ínterim, a categoria teórica “sujeito” adereça a pessoa, grupo ou instituição que produz processos subjetivos e alternativas de vida que rompem com os ditames e com as normativas de seus contextos, abrindo concretamente vias criativas e autorais em relação a tais ditames e a tais normativas (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b).

A Teoria da Subjetividade pensa a subjetividade como sendo formada, enquanto sistema complexo, por sentidos subjetivos e por configurações subjetivas. Os sentidos subjetivos são as unidades básicas e mais dinâmicas

da subjetividade, definindo o caráter subjetivo das experiências ao emergirem em conjunto e em fluxo em toda ação humana (González Rey, 2021). Já as configurações subjetivas são formações psicológicas auto-organizadas e autorreguladas de caráter relativamente estável, se organizando e sendo organizadas pela convergência de sentidos subjetivos de maneira processual e aberta a novos arranjos mediante a emergência de novos sentidos subjetivos (González Rey, 2019). Assim, as configurações subjetivas integram sentidos subjetivos gerados em diferentes ações, relações, contextos e momentos das trajetórias concretas de pessoas, grupos e instituições.

Portanto, discutir representações e operações subjetivamente configuradas da dimensão teórica da Psicologia, objetivo do presente trabalho, implica em discutir qualidades, formas, coloridos assumidos pela dimensão teórica da Psicologia, historicamente e em relação à/com a cultura, no vivido de pessoas, grupos e instituições, ou seja, em subjetividades individuais e em subjetividades sociais – e, no caso, com ênfase no vivido de pessoas, grupos e instituições que se dedicam à Psicologia.

AVANÇANDO EM NOSSA CAMINHADA: REPRESENTAÇÕES E OPERAÇÕES SUBJETIVAMENTE CONFIGURADAS DA DIMENSÃO TEÓRICA DA PSICOLOGIA

Para discutir representações e operações subjetivamente configuradas da dimensão teórica da Psicologia, parte-se dos pontos de contato entre a Teoria da Subjetividade de González Rey e a perspectiva de complexidade de Morin tecidos anteriormente; especificamente, parte-se do entendimento destes dois autores de que a relação entre real e conhecimento é uma relação de não-identidade (González Rey, 2005a, 2005b; Morin, 2005, 2019). Como sistema complexo de sistemas complexos, o real existe a despeito de nós, o que não significa que seja impossível conhecê-lo, e muito menos que ele seja insensível às nossas ações. O que se evidencia é que, em sua complexidade, o real é impassível de ser totalmente compreendido por qualquer racionalidade. A produção de conhecimento a seu respeito é possível apenas a partir de como o real se configura subjetivamente, de forma que ela tem

seu amparo, então, no alcance e na profundidade de nossa sensibilidade e de nossa reflexividade (González Rey, 2007). De acordo com González Rey (2005b):

“A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, (...) formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade. São precisamente esses os aspectos suscetíveis de serem significados (...). É impossível pensar que temos um acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas.” (p. 5)

Assim, o conhecimento é necessariamente produção humana subjetivamente – e, portanto, historicamente e culturalmente – localizada. Seu propósito é gerar e ampliar possibilidades de inteligibilidade e de ação, e tanto neste novo campo do real organizado durante o processo de buscar conhecer, quanto como recurso teórico para pensar e agir em outros campos (González Rey, 2014a).

A partir disso, reflete-se primeiramente, no presente trabalho, a respeito de uma forma específica de representar e operar a dimensão teórica da Psicologia, conectada à visão de realidade subjacente aos pontos de contato já qualificados entre a Teoria da Subjetividade de González Rey e a perspectiva de complexidade de Morin. Ela envolve duas esferas que se relacionam e se definem de maneira interdependente, em que uma não pode existir sem a outra: o teorizar na Psicologia em sua especificidade como disciplina, e as teorias da Psicologia.

O teorizar na Psicologia diz respeito ao movimento sensível e reflexivo continuamente em curso de representar teoricamente a realidade tal como vivida e de produzir leituras sobre ela a partir de/com categorias teóricas da Psicologia. Isto demanda necessariamente o engajamento, o pensamento e a ação das pessoas, dos grupos e das instituições que se lançam à pesquisa, ao ensino e à atuação profissional.

As próprias categorias teóricas da Psicologia dizem respeito à segunda esfera, que envolve os múltiplos sistemas representacionais que vão se constituindo e sendo constituídos no teorizar na Psicologia. Os sistemas

representacionais aqui chamados de teorias da Psicologia têm sua produção localizada a partir do nascimento desta ciência, no século XIX, até a contemporaneidade. Este recorte foi feito a partir da argumentação de Figueiredo (2017) de que aquilo que vem a se denominar “psicológico” é produzido entre os séculos XV e XIX mediante processos históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos, ideológicos e institucionais. Portanto, teorias acerca do psicológico se tornam possíveis apenas nos séculos XVIII (Danziger, 1997) e XIX, em cujo último vem a emergir a Psicologia. Ressalta-se que o *status* das teorias de pertencerem ou não à Psicologia se deu e se dá em negociações de comunidades científicas e de outras partes interessadas em reivindicar para si o lugar de fazer Psicologia e de falar de/sobre Psicologia (Latour & Callon, 1981; Rose, 2011). Assim também foi e é no que tange ao poder científico, acadêmico, cultural e social das teorias, bem como no que diz respeito aos modos pelos quais e para que propósitos elas são utilizadas.

O teorizar na Psicologia demanda, portanto, o envolvimento das pessoas, dos grupos e das instituições que se dedicam a ela, sendo um processo dinâmico e vivo; já as teorias da Psicologia são simultaneamente meio e produto para/no decorrer deste processo, “(...) um meio-fim inscrito em permanente recorrência (...)”, de maneira que “(...) toda teoria dotada de alguma complexidade só pode conservar sua complexidade à custa de uma recriação intelectual permanente.” (Morin, 2019, p. 336). Desta maneira, as categorias teóricas e os sistemas representacionais em que estão articuladas estão a serviço do refinamento do teorizar na Psicologia em sua sensibilidade à realidade e na produção do pensamento e da ação, o que exige que sejam constantemente (re)formuladas e (re)calibradas, ou até abandonadas. O que mais importa não são as teorias da Psicologia em si mesmas, porque elas não são a realidade; e sim quão capazes são de auxiliar na significação da realidade e na geração da ação. Quando passam a perder esta capacidade, é preciso que, no teorizar na Psicologia, surjam novas categorias teóricas e novos sistemas representacionais; novas “ficções idealizantes” (Merleau-Ponty, 1990), uma vez que o que confere valor à teoria é “(...) a *clareza intrínseca que essa ficção traz aos fatos*: a lei não é uma realidade-força, mas, antes, uma luz sobre os fatos.” (p. 165).

O modo acima caracterizado de representar e operar a dimensão teórica da Psicologia é diametralmente oposto aos contornos que o teorizar, as teorias e o agir da Psicologia assumiram e ainda assumem hegemonicamente. Stengers (1990) pontua que o delineador comum das ciências modernas, em que a Psicologia se inclui em seu nascimento, é o questionamento que as funda e que permeia todas as suas práticas:

“(...) será que isso (essa proposição, esse uso de instrumento, esse fato) é científico? É esta a questão crucial. Os cientistas modernos se reconhecem no fato de colocarem a questão da ciência não sob a forma: “o que é ciência?”, mas, “será que o que eu faço, ou o que vocês fazem, é aceitável, é científico?” O fato de ser “científico” é aparentemente o critério decisivo.” (p. 79)

No caso da Psicologia, isso é exacerbado por seu movimento de mimetizar as ciências naturais positivistas como tentativa de se legitimar, e pela sua conseqüente inscrição e adequação ao jogo dos métodos científicos hegemônicos e interesses das/nas ciências modernas. “Será que a Psicologia que eu faço, a Psicologia que vocês fazem, é aceitável, é científica?” é a pergunta fundamental, em detrimento da reflexão capaz de gerar demarcações e posturas condizentes com a especificidade da disciplina: “o que é ciência? O que é Psicologia? Que ciência é a Psicologia?”. Aqui já se organiza um dos grandes problemas da Psicologia: a exigência colocada sobre as pessoas, os grupos e as instituições que se dedicam a ela de que, em nome da ciência, enquadrem seu pensamento e sua ação dentro dos que supostamente são unicamente legítimos, ao invés de gerá-los reflexivamente, criticamente e de maneira sensível à realidade em sua complexidade. Afinal, a própria disciplina se funda, se desenvolve e se consolida fazendo de forma majoritária exatamente este movimento: deixando de se elaborar epistemologicamente em sua singularidade para se alinhar às ciências modernas e aos interesses das coletividades em torno delas reunidas.

Assim, para fazer Psicologia, as pessoas, os grupos e as instituições que dela se ocupam têm sido conduzidos a reproduzir o que lhe é apresentado como seguro a partir de tais moldes: buscar excluir sua subjetividade de sua produção de pesquisa, ensino e atuação profissional – como se esta postura de fazer da Psicologia um campo dessubjetivado não fosse em si

uma produção subjetiva (González Rey, 2014a). Demanda-se deles, então, que abram mão de suas ideias e de sua capacidade especulativa (González Rey, 2005b), dos lugares em que se situam nos contextos por que transitam e de que fazem parte, de suas emoções (González Rey, 1999, 2007), de seus sentimentos, de seus afetos, de seus corpos (González Rey, 2012), de sua história, de sua busca por sentido (Neubern, 2004), de suas motivações, de suas inquietações, de sua curiosidade, de sua imaginação, de sua fantasia (González Rey, 2014b), de sua criatividade, de sua ocupação com as consequências do saber e do fazer da Psicologia – todos estes processos subjetivos cruciais na constituição da dimensão teórica da ciência, do ensino e da prática profissional como entendida nos pontos de contato apontados entre a Teoria da Subjetividade de González Rey e a perspectiva de complexidade de Morin.

Essa dinâmica engendra um duplo silenciamento da subjetividade na Psicologia (Vaz & Mori, 2022). Ele acontece no nível das pessoas, dos grupos e das instituições que a ela se dedicam, e no nível da subjetividade enquanto objeto. Isto faz com que a Psicologia estabeleça com a subjetividade um vínculo estranho. Ao mesmo tempo em que a subjetividade de quem faz Psicologia precisa ser banida, a subjetividade tem que permanecer de alguma forma vista e assumida, uma vez que sua reivindicação como objeto, devido a suas particularidades, foi uma das condições necessárias à diferenciação da Psicologia de outras ciências (inclusive a justificando enquanto empreendimento independente e subsidiando seu desenrolar). Assim, a subjetividade é reconhecida na medida em que garante à Psicologia ocupar certas posições (com todos os poderes que delas derivam), e desconhecida na medida em que, a serviço destas posições, são impostas a ela abordagens instituídas para outros objetos (Neubern, 2004).

Quanto não fica dificultada, por uma Psicologia que solapa a subjetividade de quem a produz, a constituição de modos de compreender a subjetividade em sua singularidade enquanto objeto? Esta lógica, conforme a Psicologia foi e vem se desenvolvendo, se entranhando e passando a definir cada vez mais a sociedade, a cultura, a política, a economia, as ideologias e as instituições, passa a servir a uma dinâmica bastante específica agenciada por ela historicamente: a produção, pela Psicologia, de modos de existir e

de viver como excluídos dela mesma (De Vos, 2012). Assim, esta disciplina participa de maneira privilegiada da constituição das pessoas, dos grupos e das instituições e, portanto, do real; contudo, ela o faz se desresponsabilizando disto e dos efeitos de suas práticas (Rose, 2011).

O tipo de psicologia assim organizado, e operante a partir desses preceitos, é discutido por Parker (2007, 2020) e De Vos (2012) sob o nome de psicologia *mainstream*. Mediante processos históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos, ideológicos e institucionais, a psicologia *mainstream* veio a adquirir domínio e, portanto, maior visibilidade na academia, na sociedade e na cultura. Morin (2011) sintetiza teoricamente a articulação entre o conhecimento engendrado pelas ciências modernas e tais processos históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos, ideológicos e institucionais no conceito de quadrimotor ciência-técnica-indústria-economia. Neste sentido, é possível pensar a psicologia *mainstream* como dispositivo (Foucault, 1998) crucial para a política e para a economia nos períodos moderno e pós-moderno e, por sua vez, pensar a política e a economia como sustentáculos da hegemonia da psicologia *mainstream*. Algumas das características deste tipo particular de psicologia são:

1. A constituição da Psicologia como pautada pelo objetivismo, pela neutralidade, pela universalidade, pela a-historicidade e pelo racionalismo, em que a razão, hipertrofiada e isolada dos demais processos humanos, é vista como a única fonte legítima para a constituição da pesquisa, do ensino e da prática profissional;
2. Devido a isso, um grau considerável de isenção da Psicologia em relação ao que diz e faz, a não ser no que tange à aprovação entre pares e atores sociais com interesses comuns – uma vez que, na psicologia *mainstream*, a Psicologia é tomada como empreendimento independente e desconectado dos problemas colocados à pesquisa, ao ensino e à prática profissional pela história, pela cultura e pela sociedade;
3. A separação entre pesquisa e prática, respectivamente, nas ditas psicologia de base e psicologias aplicadas (Vaz & Mori, 2023). Cabe à psicologia de base a pesquisa para geração de conhecimento objetivo e neutro acerca da natureza universal,

essencial, estática e atemporal do humano, principalmente pela via do experimento nos espaços controlados do laboratório e/ou da universidade (De Vos, 2012), e pela via da testagem massificada (Rose, 2011). Às psicologias aplicadas, cabe a aplicação deste conhecimento em diferentes territórios ocupados pelo psicológico;

4. A eleição do indivíduo hermético, fechado nele mesmo, como foco por excelência da Psicologia. São ignorados, psicologizados e/ou apresentados como dicotomias deterministas em relação a este indivíduo os âmbitos histórico, cultural, social, político, econômico, ideológico e institucional. Apesar de se defender que a Psicologia é biopsicossocial, na prática, ela se faz bio-bio-bio e individualista (Parker, 2007), entendendo os processos humanos prioritariamente sob óticas de caráter moral, biológico, funcional, comportamental, informacional e de interações hormonais, neuronais e genéticas (De Vos, 2012; González Rey, 2014b; Rose, 2003);
5. A prerrogativa dos saberes e dos fazeres da Psicologia como hierarquicamente superiores aos saberes e fazeres das pessoas, dos grupos e das instituições a que ela se direciona. O quanto se acolhe passivamente o que é colocado pela Psicologia é inclusive considerado indicativo do interesse e da capacidade de pessoas, grupos e instituições de “progredir” e de “melhorar” (Neubern, 2005);
6. Nesses “progredir” e “melhorar”, está a visão da Psicologia de que é ela quem mostra às pessoas, aos grupos e às instituições quem realmente são e quem realmente podem ser; a visão de que eles dependem da Psicologia para avançar (Mori, 2019). Atribuem-se, então, classificações patológicas e patologizantes ao outro (normal ou anormal, saudável ou patológico, funcional ou disfuncional, produtivo ou improdutivo), com inúmeros diagnósticos, bem como se descartam e/ou prescrevem formas de existir e de viver. Em geral, os selos de anormal, patológico,

disfuncional e improdutivo recaem sobre quem não se enquadra na sociedade e na cultura, sendo “necessárias” sua adaptação e sua adequação (Foucault, 2010).

Assim, a psicologia *mainstream* se organiza não apenas como um tipo de psicologia, mas como uma via privilegiada de experienciar a Psicologia e, portanto, como uma maneira privilegiada de se apropriar dela e de fazê-la – justamente devido à sua força e à vastidão de seu alcance, que muito devem às alianças com diferentes atores e vetores sociais pelas quais a Psicologia veio a surgir e a prosperar (Rose, 1985, 2011). Esta maneira de viver a Psicologia aparece inclusive nas psicologias cujo surgimento e desenvolvimento tiveram como intuito recusá-la e subvertê-la (González Rey, 2007; Neubern, 2004). Muitas vezes, ainda que aquilo que é declarado mude, os posicionamentos das pessoas, dos grupos e das instituições, enquanto pesquisadores, professores, estudantes, profissionais e espaços da Psicologia, se mantêm na lógica da psicologia *mainstream*.

Nesse sentido, o duplo silenciamento da subjetividade funda a psicologia *mainstream* e trabalha a serviço da manutenção de seu domínio, participando significativamente da configuração subjetiva da dimensão teórica da Psicologia e, portanto, da configuração subjetiva do teorizar, das teorias, da pesquisa, do ensino e da atuação profissional. Assim, o duplo silenciamento da subjetividade impacta profundamente os modos pelos quais as pessoas, os grupos e as instituições voltados à Psicologia utilizam o teorizar e as teorias da Psicologia em suas características e em seus objetivos – e, portanto, o duplo silenciamento da subjetividade impacta profundamente a ação enquanto pesquisador, professor, estudante e profissional da Psicologia. Com isto em mente, são apresentadas a seguir vias de representação e operação da dimensão teórica da Psicologia que a psicologia *mainstream* tende a favorecer enquanto episteme dominante.

EXCLUSÃO DA DIMENSÃO TEÓRICA E SUA SUBSTITUIÇÃO PELO MÉTODO

A psicologia *mainstream* exacerba o empírico, o tomando como princípio e fim do saber e do agir psicológicos, e como detentor de sentido

e significado em si mesmo (González Rey, 2011a). Assim, o conhecimento passa a ser satisfatoriamente obtido e a ação satisfatoriamente empreendida por meio do refinamento dos modos de coleta de dados objetivos (González Rey, 2013). Estes dados assumem o *status* de ser o próprio conhecimento e de ditar por si só a prática, que não só prescindem como devem se livrar da subjetividade.

Essa supremacia do método implica na exclusão da dimensão teórica. A capacidade especulativa e imaginativa, a qualidade e a sensibilidade reflexivas e críticas, a produção de ideias, todos processos fundamentais ao teorizar, se organizam subjetivamente; desta maneira, quando o empírico escreve por si só o conhecimento, em uma relação supostamente objetiva, linear, direta e causal, o teorizar se torna mero acessório (Mori, 2014), e as categorias teóricas são reduzidas a uma operacionalização descritiva (González Rey, 2014a). Ignora-se as conexões entre a chegada a tais dados objetivos e uma série de processos subjetivos de pressuposições e de interpretações sobre o que se buscava conhecer, como se não existisse teorizar e teorias prévios e em andamento, invisibilizados, acerca do objeto (Chalmers, 1993). Danziger (1997) se refere a isto quando diz:

“Os psicólogos não inventaram o conceito de “emoção”, por exemplo, para explicar certos achados empíricos; eles obtiveram certos achados empíricos em função de seu desejo de investigar um grupo de eventos que sua cultura os ensinou a distinguir como “emocionais”.” (p. 6)

INDISTINÇÃO ENTRE O MOVIMENTO DE TEORIZAR E AS TEORIAS ENQUANTO SISTEMAS REPRESENTACIONAIS: INSTRUMENTALIZAÇÃO, DOGMATISMO E ECLETISMO

Por procurar eliminar os processos subjetivos da dimensão teórica, a psicologia *mainstream* elimina o teorizar em seu caráter de processo vivo, reflexivo, de sensibilidade fina à realidade e capaz de se (re)pensar e (re) fazer. Aqui, o teorizar é confundido com as teorias da Psicologia, como se fossem a mesma coisa, e como se teorizar significasse aplicar as teorias e encontrar a realidade nelas, ou seja, fazer a realidade caber nas teorias. Estabelece-se entre dimensão teórica e realidade uma relação de comprovação,

em que a busca é que as teorias sejam confirmadas pela realidade; assim, as teorias passam a ser entendidas e utilizadas como instrumentos. Para operar neste sentido, não é necessário assumir os riscos envolvidos em gerar novas ideias e se responsabilizar pelas próprias ações. Basta sustentar as noções e repetir as práticas que pertencem à episteme dominante, estabelecendo aprioristicamente que certos resultados devem ser produzidos para que a pesquisa, o ensino e o exercício profissional tenham “validade”, “aplicabilidade”, “sucesso”.

Existe aqui um grande problema: a submissão da pesquisa, do ensino e da atuação profissional à mera replicação e repetição. Não há abertura para contestação, revisão, subversão, ruptura, espontaneidade, o que implica em desencorajar a emergência do novo e do diferente – emergência em que é necessário se sensibilizar, se deixar afetar, organizar, desorganizar e/ou reorganizar o que já foi organizado, voltar atrás, retroceder, esperar, falar e calar, criar, imaginar, fantasiar, acrescentar, (re)conectar, tecer, propor diálogos teóricos de forma epistemologicamente coerente.

Acerca desse último ponto, é importante apontar como a Psicologia importou e importa sistemas representacionais de outras ciências e da filosofia, sem, contudo, dialogar de fato com eles. Ela até mesmo recusa veementemente alguns diálogos, se dedicando, em vez disto, a recortar estes sistemas representacionais de maneira seletiva, redefinindo a seu critério ideias, noções e linguagens (González Rey, 2007, 2016; Parker, 2007). Por exemplo: os termos “energia” e “resiliência”, tomados da Física, são centrais em diversas teorias da Psicologia. Para este empréstimo, a Física serviu, mas, no que diz respeito aos avanços realizados por essa disciplina em sua postulação ontológico-epistemológico-teórico-metodológica de complexidade, a Física parece não servir. Outro exemplo diz respeito às formas como diferentes psicologias têm historicamente buscado adereçar a sociedade e a cultura as limitando a epifenômenos dos indivíduos, sem se dedicar a estudar e trocar com a Sociologia e a Antropologia, e até mesmo declaradamente se afastando delas por depreciar suas científicidades; ainda que, ao contrário da Psicologia, elas tenham demonstrado e demonstrem muito mais interesse por questões epistemológicas, teóricas e metodológicas (González Rey, 2011b).

Eis que então a dimensão teórica se torna dogmática (González Rey, 2013; Morin, 2019). Fecham-se as portas para o novo, para o diferente, para o subversivo e para outras áreas; exige-se, nos espaços de pesquisa, de ensino e de atuação profissional em Psicologia, que se opte por uma única teoria psicológica e não se converse com as demais, inclusive estabelecendo e demandando a filiação a feudos teóricos. Costuma-se também esperar que a teoria escolhida esteja alinhada com o modo pelo qual historicamente a Psicologia clivou suas diferentes áreas como passíveis de serem significadas apenas por determinados sistemas representacionais. Entende-se que as teorias são especificamente da psicologia social, ou da clínica, ou da aprendizagem (Mori, 2012), como se fosse o campo que definisse por si só qual teoria é mais apropriada para estudá-lo.

O outro lado da moeda do dogmatismo é o ecletismo (Figueiredo, 2015). Nele, as pessoas, os grupos e as instituições que se formam e atuam em Psicologia agrupam sem quaisquer critérios teorias que, caso consideradas reflexivamente, não permitiriam aproximações coerentes, uma vez que organizam seus objetos de maneiras inconciliáveis; por vezes, completamente opostas. Isto evidencia quão problemático é o silêncio epistemológico (González Rey, 2013) empreendido pela psicologia *mainstream*. Assim, o ecletismo diz respeito às pessoas, aos grupos e às instituições que se dedicam à Psicologia acreditarem que, no fundo, todas as teorias estão unificadas e que, para lidar com a complexidade do real, a melhor solução é enxergar a dimensão teórica como uma caixa de opções, em que qualquer teoria pode ser arbitrariamente escolhida de acordo com a demanda que se apresenta; novamente, como se fosse o campo que definisse por si só qual teoria é mais apropriada para estudá-lo.

COISIFICAÇÃO DAS TEORIAS DA PSICOLOGIA E LÓGICA DE MERCADO: A POP-DEGRADAÇÃO E A POP-TEORIZAÇÃO

Transformadas em instrumentos, as teorias da Psicologia acabam sendo tratadas como produtos a serem promovidos e vendidos. Criam-se engrenagens para que as pessoas, os grupos e as instituições as consumam e/ou as descartem sem ampliar e aprofundar conversas, questionamentos

e reflexões. A melhor teoria, aqui, é aquela em que a realidade se encaixa, aquela que instantaneamente oferece respostas e acalma as angústias do perguntar – e não aquela que ajuda no desenvolvimento original de respostas, que desperta estranhamento e mobilização, e que gera ainda mais perguntas. Aqui, a propagação e a divulgação das teorias da Psicologia tem como intento torná-las atraentes dentro de toda uma lógica que obedece ao mercado e à representação de Psicologia que o favorece, na medida em que esta sedução da/pela Psicologia movimenta e alimenta economicamente, politicamente, ideologicamente, socialmente e culturalmente o *status quo*.

Logo, de acordo com Morin (2019), eliminam-se “as obscuridades, as dificuldades; reduz-se a teoria a uma ou duas fórmulas de choque; assim, a teoria vulgariza-se e difunde-se, à custa dessa simplificação de consumo.” (p. 336). Este autor deu a processos deste tipo o nome de pop-degradação, noção de que Neubern (2012) se apropria ao adereçar este problema no campo da psicoterapia sob o nome de pop-teorizações. O autor as pensa como

“(...) teorias que se tornam vedetes da moda, ocupam espaços de mídia ou encontros acadêmicos de forma superficial e simplista. (...) Seus poderes não vêm apenas da eficácia que possuem, mas de todo um aparato de mercado alimentado por indústrias de imagens, fármacos, livros de auto-ajuda, *workshops* e cursos que são acessíveis ao bolso e, por se tornarem objetos de consumo, não envolvem um engajamento emocional profundo e responsável (...).” (p. 21)

FECHANDO NOSSA CAMINHADA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Termina-se este trabalho ponderando que, para compreender como a dimensão teórica da Psicologia toma forma na pesquisa, no ensino e na atuação profissional, é preciso olhar para além do que está posto nas teorias, nos discursos que as enunciam e nos comportamentos que, de modo estereotipado, supostamente estão conectados a elas; e precisamente porque esta redução da dimensão teórica às teorias e a certas performances já fala da invisibilização do teorizar. É crucial, neste sentido, investigar e produzir teoricamente acerca da configuração subjetiva da dimensão

teórica da Psicologia, uma vez que é ela que vem a delimitar, dentre outras dinâmicas: 1) a ciência psicológica e suas práticas de pesquisa, de ensino e de atuação profissional, e 2) os critérios pelos quais conhecimento e ação são organizados e avaliados na/por esta disciplina.

REFERÊNCIAS

- Chalmers, A. (1993). *O que é ciência afinal?* (R. Filker, Trad.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Danziger, K. (1997). *Naming the mind: how psychology found its language*. New York, NY: Sage.
- De Vos, J. (2012). *Psychologisation in times of globalisation: concepts for critical psychology*. London, UK: Routledge.
- Figueiredo, L. C. M. (2015). *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Figueiredo, L. C. M. (2017). *A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação (1500-1900)*. São Paulo, SP: Escuta.
- Foucault, M. (1998). Sobre a história da sexualidade. (R. Machado, Trad.). In R. Machado (Org.), *Microfísica do poder* (pp. 243-276). Porto Alegre, RS: Graal.
- Foucault, M. (2010). *História da loucura*. (J. T. C. Netto, Trad.). São Paulo, SP: Perspectiva.
- González Rey, F. (1999). O emocional na constituição da subjetividade. In S. T. M. Lane & Y. Araújo (Orgs.), *Arqueologia das emoções* (pp. 35-56). Petrópolis, RJ: Vozes.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. (R. S. L. Guzzo, Trad.). São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2005a). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In F. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia* (pp. 27-52). São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning.

- González Rey, F. (2005b). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo, SP: Cengage Learning.
- González Rey, F. (2007). *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo, SP: Cengage Learning.
- González Rey, F. (2011a). *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo, SP: Cortez.
- González Rey, F. (2011b). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo, SP: Cengage Learning.
- González Rey, F. (2012). Sentidos subjetivos, linguagem e sujeito: implicações epistemológicas de uma perspectiva pós-racionalista em psicoterapia. In A. F. Holanda (Org.), *O campo das psicoterapias: reflexões atuais* (pp. 47-70). Curitiba, PR: Juruá.
- González Rey, F. (2013). O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 8(1), 20-34.
- González Rey, F. (2014a). Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In A. Mitjás Martínez, M. S. Neubern & V. D. Mori, (Orgs.), *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas* (pp. 13-32.). Campinas, SP: Alínea.
- González Rey, F. (2014b). A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos de produção intelectual. In A. Mitjás Martínez & P. Álvarez (Orgs.), *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural* (pp. 35-62.). Brasília, DF: Liber Livro.
- González Rey, F. (2016). Advancing from the topics of social reality, culture and subjectivity from a cultural-historical standpoint: moments, paths and contradictions. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 2(5), 1-15. <http://dx.doi.org/10.1037/te00000045>
- González Rey, F. (2017). Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: unfolding and consequences for cultural studies today. In M. Fleer, F. González Rey, & N. Veresov (Orgs.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy* (pp. 173-193). Singapore: Springer.

- González Rey, F. (2019). Subjectivity as a new theoretical, epistemological, and methodological pathway within cultural-historical psychology. In F. González Rey, A. Mitjás Martínez, & D. M. Goulart (Orgs.), *Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research* (pp. 21-36). Singapore: Springer.
- González Rey, F. (2021). The topic of subjectivity in Psychology: contradictions, paths, and new alternatives. In D. M. Goulart, A. Mitjás Martínez, & M. Adams (Orgs.), *Theory of Subjectivity from a cultural-historical standpoint: González Rey's legacy* (pp. 37-58). Singapore: Springer.
- González Rey, F., & Mitjás Martínez, A. (2017a). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(2), 3-20.
- González Rey, F., & Mitjás Martínez, A. (2017b). Subjetividade: teoria, epistemologia e método. Campinas, SP: Alínea.
- Latour, B. & Callon, M. (1981). Unscrewing the Leviathan; or how actors macrostructure reality, and how sociologists help them to do so? In K. Knorr & A. Cicourel (Orgs.), *Advances in social theory and methodology* (pp. 277-303). London, UK: Routledge Kegan & Paul.
- Merleau-Ponty, M. (1990). *Resumo de cursos: psicossociologia e filosofia*. (C. M. Cesar & L. M. Cesar, Trads.). Campinas, SP: Papirus.
- Mitjás Martínez, A. (2005). A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In F. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia* (pp 1-26). São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning.
- Mitjás Martínez, A. (2021). González Rey's work: genesis and development. In D. M. Goulart, A. Mitjás Martínez, & M. Adams (Orgs.), *Theory of Subjectivity from a cultural-historical standpoint: González Rey's legacy* (pp. 19-36). Singapore: Springer.
- Mitjás Martínez, A., & González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo, SP: Cortez.

- Mori, V. D. (2012). Os sentidos subjetivos do ser psicoterapeuta: a aprendizagem em um estágio supervisionado. In A. Mitjás Martínez, B. J. L. Scoz & M. I. S. Castanho (Orgs.), *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco* (pp. 203-218). Brasília, DF: Liber Livro.
- Mori, V. D. (2014). A Epistemologia Qualitativa na pesquisa em saúde: suas implicações e desafios. In A. Mitjás Martínez, M. S. Neubern & V. D. Mori (Orgs.), *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas* (pp. 111-126). Campinas, SP: Alínea.
- Mori, V. D. (2019). A psicoterapia na perspectiva da Teoria da Subjetividade: a pesquisa e a prática como processos que se constituem mutuamente. In A. Mitjás Martínez, F. González Rey & R. Valdés Puentes (Orgs.), *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: discussões sobre educação e saúde* (pp. 183-201). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Morin, E. (1989). *Edgar Morin*. In G. Pessis-Pasternak (Org.), *Ideias contemporâneas: entrevistas do Le Monde; M. L. Blumer, Trad.*, (pp. 33-40). São Paulo, SP: Ática.
- Morin, E. (1997). *Meus demônios*. (L. Duarte & C. Meireles, Trans.). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2002). *O método 1: a natureza da natureza*. (I. Heineberg, Trad.). Porto Alegre, RS: Sulina.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. (E. Lisboa, Trad.). Porto Alegre, RS: Sulina.
- Morin, E. (2011). *Rumo ao abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade*. (E. A. Carvalho, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2012). *Meus filósofos*. (E. A. Carvalho & M. P. Bosco, Trans.). Porto Alegre, RS: Sulina.
- Morin, E. (2019). *Ciência com consciência*. (M. D. Alexandre, & M. A. A. S. Dória, Trans.). Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Neubern, M. S. (2004). *Complexidade e psicologia clínica: desafios epistemológicos*. Brasília, DF: Plano.
- Neubern, M. S. (2005). A dimensão regulatória da psicologia clínica: o impacto da racionalidade dominante nas relações terapêuticas. *Estudos de Psicologia*, 10(1), 73-81. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000100009>

- Neubern, M. S. (2012). Ensaio sobre a cegueira de Édipo: sobre psicoterapia, política e conhecimento. In A. F. Holanda (Org.), *O campo das psicoterapias: reflexões atuais* (pp. 13-46). Curitiba, PR: Juruá.
- Parker, I. (2007). *Revolution in psychology: alienation to emancipation*. London, UK: Pluto Press.
- Parker, I. (2020). *Psychology through critical auto-ethnography: academic discipline, professional practice, and reflexive history*. London, UK: Routledge.
- Rose, N. (1985). *The psychological complex: psychology politics and society in England (1869-1939)*. London, UK: Routledge Kegan & Paul.
- Rose, N. (2003). Neurochemical selves. *Soc*, 41(41), 46–59. <https://doi.org/10.1007/BF02688204>
- Rose, N. (2011). *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. (A. A. Leal, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Stengers, I. (1990). *Quem tem medo da ciência? Ciências e poderes*. (E. A. Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Siciliano.
- Vaz, A. M. A., & Mori, V. D. (2022). Configurações subjetivas da psicoterapia em sua divulgação no Instagram: reflexões sobre a atuação do psicoterapeuta. *New Trends in Qualitative Research*, 15, e759. <https://doi.org/10.36367/ntqr.15.2022.e759>
- Vaz, A. M. A., & Mori, V. D. (2023). Research in psychotherapy and Theory of Subjectivity: care as its foundation. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 33, e3331. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3331>

Recebido em 17/05/2023

Aceito em 28/02/2025

Violência sexual contra crianças e adolescentes: desafios e potencialidades da psicologia na interface com a assistência social

*Sexual violence against children and teenagers:
challenges and possibilities of psychology in contact
with social assistance*

*Violencia sexual contra niños y adolescentes:
desafios y potencialidades de la psicología
em la interfaz com asistencia social*

Juan Araújo¹

Lucia Pereira dos Reis²

Resumo

Violência sexual contra crianças e adolescentes é um tema de necessário aprofundamento. Sua discussão envolve garantia de direitos, marcadores sociais de diferença, como gênero e raça, desigualdades entre gerações, dentre outros. Por vezes, profissionais da saúde se deparam com dificuldades, como o manejo inadequado de casos que resulta em cenários de subnotificações. Sabe-se que a violência sexual contra crianças ou adolescentes está inserida em outras formas de violações de Direitos Humanos, o que denota a necessidade de discussão sobre a temática. Esse aprofundamento necessita discutir gênero e as dinâmicas entre gerações, já que o maior perfil colocado em situação de violência sexual é o de meninas negras atravessadas pelas desigualdades sociais e que, na maioria das vezes, os agressores que colocam essas meninas em situação de violência sexual são homens adultos. Assim, este artigo procura problematizar

1 Unigranrio, RJ, Brasil, <https://orcid.org/0009-0005-2009-2146>. E-mail: psicologo.juan.araujo@gmail.com

2 Unigranrio, RJ, Brasil, <https://orcid.org/0009-0008-5864-7882>. E-mail: lpr1885@gmail.com

desafios da violência sexual e promover reflexões sobre o tema. Nesta proposta, nos debruçamos sobre duas forças: a violência contra crianças e adolescentes, e os desafios encontrados por psicólogas(os) no campo da assistência social.

Palavras-chave: *Psicologia; Assistência Social; Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes; Direitos Humanos.*

Abstract

Sexual violence against children and teenagers is a topic that needs to be studied in greater depth. Its discussion involves human rights, social markers of difference, such as gender and race, inequalities between generations, among others. Sometimes, the acting professionals face difficulties, such as inadequate handling of cases that results in underreporting. It is known that sexual violence against children and adolescents is part of other forms of human rights violations, which denotes the need for discussion on the subject. The studies need to discuss gender and intergenerational dynamics, since the profile found most of times in situations of sexual violence is of black girls who are crossed by social inequalities and that, in most cases, the aggressors in these situations of sexual violence are adult men. Thus, this article seeks to problematize the challenges that sexual violence puts on its victims, the acting professionals who handle those cases and promote a reflection subject. In this proposal, we focus on two forces: violence against children and adolescents, and the challenges encountered by psychologists in the field of social assistance.

Keywords: *Psychology; Social Assistance; Sexual Violence Against Children And Teenagers; Human Rights.*

Resumen

La violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes es un tema que necesita ser profundizado. Su discusión involucra la garantía de derechos, marcadores sociales de diferencia, como género y raza, desigualdades entre generaciones, entre otros. En ocasiones, los profesionales de la salud se enfrentan a dificultades, como una gestión inadecuada de los casos, que se traduce en escenarios de subregistro. Es conocido que la violencia sexual contra niños, niñas o adolescentes está incluida en otras formas de violación de los derechos humanos, lo que denota la necesidad de una discusión sobre el tema. Esta profundización necesita discutir el género y la dinámica entre generaciones, ya que el perfil más alto colocado en una situación de violencia sexual es el de las niñas negras atravesadas por las desigualdades sociales y que, en la mayoría de los casos, los agresores que ponen a estas niñas en una situación de violencia sexual son hombres adultos. Así, este artículo busca la problematización de los desafíos de la violencia sexual y reflexionar sobre el

tema. En esta propuesta buscamos enfocarnos en dos fuerzas: la violencia contra los niños y adolescentes, y los desafíos que enfrentan los psicólogos en el campo de la asistencia social.

Palabras clave: *Psicología; Asistencia Social; Violencia Sexual Contra Niños y Adolescentes; Derechos Humanos.*

Violência sexual é um tema de difícil discussão pois se insere em diversas esferas, tais como discussões sobre saúde sexual, garantia de direitos, marcadores sociais de gênero e a desigualdade entre gerações. Pode-se projetar a ideia de que é um tema discutido por poucos, seja por desconforto, falta de familiaridade com o tema ou por suas próprias perspectivas de limites sobre o que podem contribuir para a conversa sobre essa temática. O manejo inadequado de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes pode resultar em um cenário de subnotificação de casos (Silva, Trindade, & Oliveira, 2020). Entendendo que a violação de direitos e a violência possuem várias formas, o objetivo deste texto é levantar problemáticas sobre a violência sexual contra crianças ou adolescentes, trazendo olhares de autores sobre o tema, fazendo um resgate de experiência e uma pesquisa da literatura procurando entender os desafios que psicólogas(os) enfrentam em contato com o tema, pensando em fomentar a reflexão para novas práticas através de uma revisão daquilo que já vem sendo feito até então.

Nos anos de 2017 à 2020, cerca de 179.278 crianças e adolescentes foram colocados em situação de violência sexual. Destas, 145.086 tinham até 14 anos de idade (Cerqueira, 2021). No primeiro semestre de 2020 a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH) foi procurada 34.161 vezes para o registro³ de denúncias. Mapeando denúncias de violência sexual, o Ministério da Saúde publicara que no ano de 2018, 32.082 casos de violência sexual direcionada a crianças e adolescentes foram registrados. A mesma publicação aponta o dado alarmante de que “três crianças ou adolescentes são abusadas sexualmente no Brasil a cada hora”.

3 Cada registro pode conter uma ou mais denúncias de violações contra a criança ou o adolescente. Nestes 34.161 acessos, cerca de 100.552 violações foram informadas.

Esse panorama epidemiológico do fenômeno demonstra a importância da discussão sobre casos de violações aos Direitos Humanos contra crianças e adolescentes, denotando que a violência sexual pode estar inserida dentro de outras formas de violações de Direitos Humanos, como a violência psicológica, violência física, negligência e abandono (Pereira, Navarrete, & Parada, 2020). Se faz necessária a capacitação de profissionais que já se deparam com a temática em atendimentos nas áreas da saúde e da assistência social posto que a falta de preparo pode promover condutas que podem aumentar o risco de violência institucional ou revitimização (Aznar-Blefari *et al*, 2020)⁴.

Conforme a Norma Técnica para Atenção Humanizada às Pessoas Em Situação de Violência Sexual Com Registro de Informações e Coleta de Vestígios (Ministério da Saúde, 2015), existe a necessidade de uma atenção intersetorial, envolvendo setores como o judiciário, serviços de apoio psicossocial e serviços de saúde, onde, em consonância, deverão pautar suas práticas em ofertas de serviço integrado “dando ênfase à capacitação da família e dos grupos comunitários para lidarem com o problema da violência não apenas como um episódio isolado” (Ministério Da Saúde, 2015. p.30). O acolhimento é forte estratégia: a humanização dentro do atendimento de casos de pessoas colocadas em situação de violência sexual “implica numa relação sujeito-sujeito e não sujeito-objeto. Ela remete à consideração de seus sentimentos, desejos, (...) valorizando a percepção pela própria usuária da situação (...)” (Ministério Da Saúde, 2012. p.32-33).

No campo da Psicologia, explicitamos documentos que procuram auxiliar a prática nesses cenários, onde resgatamos *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na rede de proteção às crianças e adolescentes em situação de violência sexual*, publicado em 2ª edição no ano de 2020 pelo Conselho Federal de Psicologia. É importante dizer que apesar dos documentos e normas técnicas produzidas para o auxílio aos profissionais em contato com situação de violência sexual, nem sempre esse material é conhecido e utilizado.

4 Atentamos que a conduta inadequada pode promover risco aumentado da descrença das alegações da pessoa no momento do relato sobre a violência sexual que teriam sofrido (FALLER, 2015; LAMB *et al*, 2008 *apud* AZNAR-BLEFARI *et al* 2020).

VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A PERSPECTIVA DE VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

Entendendo a complexidade dos cenários, a lei nº 12.015 de 7 de agosto de 2009 (Brasil, 2009) dispõe de conceituações a fim de definir, juridicamente, como é composto esse fenômeno epidemiológico. Sendo assim, fazemos alguns destaques: a) estupro de vulnerável (art. 217-A) – o ato de conjunção carnal ou prática de ato libidinoso com menor de 14 anos; b) o induzimento de alguém menor de 14 anos a satisfação própria ou de outrem (art. 218) e c) a submissão ou induzimento à prostituição ou outra forma de exploração sexual de alguém menor de 18 anos (art. 218-B). Essas definições teóricas denotam que a violação para com a criança ou adolescente está entrelaçada em uma relação de poderes (Neves *et al* 2010).

A violação pode acontecer em diversas categorias socioeconômicas e de culturas diferentes (Araújo, 2002; Neves *et al* 2010; Zambon *et al* 2012), se caracterizando em formatos diferentes que, ao mesmo tempo, são recorrentes. Fazemos esse apontamento para entender que os sentimentos que envolvem violências e violações são mistos e se apresentam de maneira complexa, visto que essas violências e violações são multidimensionais e necessitam de respostas multifacetadas (Neves *et al*, 2010). Sendo assim:

A violência é uma violação do direito de liberdade, do direito de ser sujeito da própria história, ou seja, a liberdade é uma capacidade e um direito fundamental do ser humano. A violência seria, então, toda e qualquer forma de opressão, [...], que contribuem para o sofrimento de uma pessoa (ARAÚJO, 2002. *apud* NEVES *et al*, 2010. p. 100).

Dessa forma, para nos aprofundarmos nesta especificidade de violação de corpos, de direitos e do reconhecimento de uma relação de poderes desigual, é importante que seja feita uma recapitulação sobre violências de modo mais abrangente: segundo Neves *et al* (2010), a violência se dá no plano das diferenças de simetrias em uma relação, onde há desnivelamento. Isto é, existe uma cultura que normaliza as relações de poder

e que encoraja a visualização dos desníveis não como produções vindas da desigualdade, mas, como pilar constitutivo das relações interpessoais. Como se essas assimetrias fossem um parâmetro natural.

Quando pensamos em violência sexual, utilizando essa percepção de culturas construídas em torno da violência, destacamos dois pontos: o da *vivência familiar* e a *vivência de gênero*. Pois, “a prevalência de vítimas de violência sexual pode ser atrelada aos aspectos de dominância masculina e submissão feminina, características da sociedade patriarcal brasileira” (Macedo *et al*, 2020, p. 8). Isto é, o Brasil possui construções sociais baseadas em conceituações de gênero muito demarcadas. E essa demarcação é pautada em visões de dominância do masculino sob o feminino, permitindo uma construção de cultura desigual e sexista.

Aprofundando a violência sexual contra crianças e adolescentes: no período de 2012-2013 identificou-se que, em Pernambuco, 92,1% das vítimas de violência sexual contra crianças e adolescentes eram do sexo feminino e estavam na faixa etária de 10 a 14 anos (59,2%) (Miranda *et al*, 2020)⁵. Por isso pensamos a *vivência familiar* e a *vivência de gênero*: os dados apontados mostram que os lares brasileiros pautados em machismos estão colocando meninas em situação de vulnerabilidade. O panorama das pessoas colocadas em situação de violência, quando fazemos o recorte de gênero, continua tendo o gênero feminino como atacado.

Resgatamos aqui a ideia de *polivitimização* (Pereira, Navarrete, & Parada, 2020) visto que a violência sexual acontece ao mesmo tempo que outros direitos são violados. Assim, existe a necessidade de se reafirmar que um direito não existe isoladamente e que na violação de um direito, outros estarão, necessariamente, sendo violados (Rosato, 2011).

5 Outras pesquisas apontam que os autores da violência sexual contra crianças e adolescentes são homens, muitos deles sendo os próprios pais dessas crianças e adolescentes (PEREIRA *et al*, 2020; MIRANDA, *et al*, 2020; MACEDO *et al*, 2020; NEVES *et al*, 2020 & ZAMBON *et al*, 2012).

VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: QUESTÃO GERACIONAL E DE GÊNERO

Entendendo de que a violência sexual contra crianças e adolescentes é multifacetada, para que façamos essa ponderação sobre *gênero e gerações*, é preciso conceituar gênero conforme nossa perspectiva. Com Scott (1995), entendemos que:

O termo “gênero”, além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. [...] Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo. (Scott, 1995. p.75).

Desse modo, quando dizemos que a violência sexual contra crianças e adolescentes é uma questão de *gênero*, queremos dizer que essa é uma produção do *mundo masculino direcionada ao mundo feminino*. A *polivitimização* citada anteriormente tem um autor principal: os homens (Fornari *et al*, 2018; Miranda *et al*, 2020).

Quando pensamos as dinâmicas de gerações, Louro (2008) propõe que “família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo” da pessoa dentro das dinâmicas de gerações, indicando que:

Conselhos e palavras de ordem interpelam-nos constantemente, [...] ajudam-nos a produzir nossos corpos e estilos, nossos modos de ser e de viver. Algumas orientações provêm de campos consagrados e tradicionalmente reconhecidos por sua autoridade, como o da medicina ou da ciência, da família, da justiça ou da religião (Louro, 2008. p.19).

Fazemos esse resgate para fomentar uma reflexão sobre a construção de histórias de vida perpassadas por instituições normatizadoras: a igreja, a família, a escola, a produção médica, entre outras. A questão das relações desiguais de gênero se apresenta de maneira tão intensificada que é impossível discutir violência sexual sem se atentar aos indicadores do

gênero feminino sendo constantemente atacado. Existe uma ligação entre masculino e feminino que denota uma existência entrelaçada (Scott, 1995) e o controle masculino sob corpos e existências femininas se dá de maneira violenta e opressora:

A dominação masculina e a submissão feminina, cristalizadas, naturalizam a produção e repetição de comportamentos abusivos por parte do homem detentor do poder de pai, provedor material e chefe da família. (...) E é nesse lugar que eles reproduzem comportamentos abusivos (Araujo, 2002. *apud* Platt. *et al*, 2018. p. 1026).

O apelo social do homem detentor de poder (Silva, 2000. p.10), é de interesse desses próprios homens. Existe uma proposta de ações que corroboram com essa hierarquização⁶ sobre outros corpos que os permite aproveitar de privilégios – e talvez o maior privilégio aqui seja o de não ter suas existências diminuídas a todo momento e o de não ter seus corpos violados em nome do poder. A problemática é tão profunda que ela mesma se volta contra esses homens, dada a existência da violência sexual cometida por homens contra outros homens. Para esses, seria pior admitir ser vítima do que sofrer a própria violência em si (Castro, Adesse, & Mota, 2010).

Infelizmente, as discussões sobre a temática ainda estão envolvidas em discursos moralistas. A relativização do fenômeno ainda é um ponto que propõe dificuldade no manejo de casos. Um exemplo é a atribuição de culpa à pessoa em situação de violência, principalmente meninas e mulheres. Pensamos nessa dificuldade ao dizer que “muitas vítimas são crianças e jovens, e não sabem como se proteger, outras apesar de serem mais velhas, por pressões sociais são forçadas a manterem silêncio e não buscam ajuda, causando maior sofrimento” (Santos *et al*, 2015. p. 536).

Olhando essa pressão social vinda de pensamentos machistas, perguntamos: por que no ano de 2015, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) aponta que a maioria dos casos de violência sexual da

6 Silva (2000) aponta que a problemática da hierarquização sexual se deu desde as concepções biológicas, propondo a primazia do masculino frente ao feminino. Propositamente submetendo este ao status de “inversão”. A mulher sendo o homem invertido, a mulher sendo aquilo que o homem “não deveria ser” (p. 10), sendo assim, o renegar e o menosprezar do sujeito é proposital. Para esses homens, a primazia masculina é o que move seus mundos.

faixa dos 13 aos 17 anos aconteceu com meninas pretas, estudantes de escolas públicas e filhas de mães solteiras? As experiências geracionais são diferenciadas pelo racismo (Akotirene, 2019), o que é dizer que a experiência vivida por meninas negras tem encontros com as de meninos negros quando falamos *apenas* sobre etnia. O racismo faz essa demarcação. Mas, a experiência é diferente quando falamos sobre vivências a partir de *etnia* e *gênero*, de modo que “socialmente, a experiência de gênero racializada leva adolescentes a serem tratados como homens negros, com responsabilidades precoces de classe” (Akotirene, 2019). Às meninas, o olhar lançado é o da lacuna do pertencimento, a visualização como pessoas *não-brancas* e *não-homens*.

Desse modo, é preciso pensar os *porquês* da violência sexual em solo brasileiro: nossa sociedade é pautada por uma série de desigualdades de gênero, de distribuição de renda, de educação e de território (Zambon *et al*, 2012; Santos *et al*, 2015). As dinâmicas familiares muitas vezes são fundadas em “estilos parentais autoritários e relações de subordinação entre familiares” (Santos *et al*, 2015). Essas relações arbitrárias na convivência e criação de uma criança podem ter efeitos que corroboram com a prevalência da violência sexual contra crianças e adolescentes, pois estas estabelecem com adultos uma relação de medo e total subordinação.

Esse tipo de relação familiar pode contribuir para um sentimento de passividade e submissão que a criança pode vir a ter frente a um abusador. A pobreza, más condições de moradia, a privação econômica, o desemprego e a falta de informação também são pontos que colaboram com essa prevalência (Zambon *et al*, 2012). Muitas vezes, essas crianças não tem supervisão adequada de adultos de confiança e passam seus dias sozinhas porque suas mães (na maioria das vezes, mães-solo) estão fora de suas casas trabalhando. Ou são mães que dependem financeiramente do pai/padrasto da criança, e isso dificulta a visibilização e resolução da situação de violência. Assim, destacamos que a perpetuação desse fenômeno não se dá na individualização do caso. Ao contrário, buscamos visibilizar como atravessamentos de gênero, raça e classe contribuem para perpetuar a violência.

VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES, ASSISTÊNCIA SOCIAL E PSICOLOGIA

É dentro do Sistema Único em Assistência Social (SUAS) que partimos para uma prática que procura romper com “a lógica das benesses, dos clientelismos e, principalmente, da manutenção da condição de subalternidade” (Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas [CREPOP], 2008. p.10) das pessoas em situação de vulnerabilidade. A finalidade é atender e acompanhar pessoas que tenham tido qualquer tipo de violação de seus direitos (Chelli; Schlösser, 2021).

A Psicologia e a Assistência Social se entrelaçam dentro dos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) e Centros de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS). Isto não é dizer que a Psicologia não seja encontrada em outros campos. O que ressaltamos é que a violência sexual contra crianças e adolescentes é uma demanda de grande importância nesses dispositivos. Logo, CRAS e CREAS, como integrantes do SUAS, estruturam-se na proteção social de média complexidade. Assim, o CREAS pode ser definido como “um serviço de atendimento e enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes que visa à proteção e à garantia integral de direitos da população infanto-juvenil” (Faraj; Siqueira, 2012).

O CRAS/CREAS tem como premissa a potencialização do território de modo geral (CREPOP, 2008). O que demonstra que a conversa tida nestes dispositivos percorre temas da vivência em comunidade. Dessa maneira, referente a atuação de psicólogas(os), destacamos que:

Nossa atuação deve se voltar para a valorização dos aspectos saudáveis presentes nos sujeitos, nas famílias e na comunidade. A atuação do psicólogo no CRAS tem foco na prevenção e “promoção de vida”, mas isto não significa desconsiderar outros aspectos relacionados às vulnerabilidades [...] Todos esses passos serão de enfrentamento, de desnaturalização da violação dos direitos, de superação das contradições sociais, [...] (CREPOP, 2008, p. 12-13).

Assim, a atuação de psicólogas(os) dentro do dispositivo propõe novas formas do significado dos acontecimentos, entendendo a contextualização sócio-política da vida dos presentes naquele território – assim como

as vidas das próprias psicólogas inseridas nesse lugar. A proposta principal da inclusão da Psicologia é a de potencializar a capacidade de transformação e interrupção dos ciclos do desenvolvimento negativo, ou de desenvolvimentos vindos das desigualdades, das famílias (CREPOP, 2008). O que é dizer que a atuação deve superar a tradição subjetivista e individualizante de visão de mundo entendendo que a gênese das problemáticas de desigualdades é social (Lima; Schneider, 2018).

O atendimento psicossocial nos dispositivos versa com a necessidade do conhecimento de políticas públicas e a compreensão de que as situações que afetam as famílias e os usuários revelam uma vivência na desigualdade social que pede a “saída do casulo, do solo das certezas para atuar na multiplicidade do viver cotidiano” (Chimainski; Ubessi; Martins; Jardim (2016) *apud* Lima; Schneider, 2018. p.351). Dessa maneira, a atuação de profissionais da Psicologia se dá nas seguintes esferas: a de acolhimento, de acompanhamento e de promoção da vida.

Dessa forma, fazemos o resgate de dois documentos: Referências técnicas para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS e Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) nos Centros de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS publicados nos anos de 2008 e 2013, respectivamente, pelo Conselho Federal de Psicologia. Mesmo tendo sido publicados há 14 e 8 anos, o referencial teórico-técnico e ético-político se mantém atual por versarem sobre as necessidades já citadas, principalmente no que tange à procura do rompimento de uma Psicologia privativa da clínica (CREPOP, 2008. p. 29), entendendo que as dimensões da violência sexual contra crianças e adolescentes se encontram na vivência coletiva.

É necessário nos atentarmos aos desafios encontrados pela Psicologia nessa articulação com a Assistência Social. Segundo o Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), é de suma importância que a atuação das(os) psicólogas(os) presentes nesses dispositivos seja apropriada nos fundamentos éticos, teóricos e metodológicos da profissão. Mas, nem sempre esse é o cenário encontrado. Existe uma dificuldade de articulação com outras redes, o que dificulta o trabalho das profissionais da área.

Destacamos alguns pontos, como a precarização dos dispositivos oriunda dos desmontes que as políticas públicas sofrem, a burocracia dos encaminhamentos, a precariedade dos Conselhos Tutelares e a lentidão dos processos jurídicos. Dessa forma, entendemos que o trabalho entrelaçado com a Assistência Social traz “tanto a oportunidade de criação, quanto o risco de manter a precariedade das situações problemas, através da resolução individual e paliativa desses” (CREPOP, 2013. p. 42). E é com esse entendimento que refletimos sobre práticas que possam lançar um olhar mais atento à problemática da violência sexual contra crianças e adolescentes.

METODOLOGIA

Este trabalho baseia-se em uma análise de literatura encontrada em banco de dados e um resgate de experiências de estágio dentro do núcleo de Políticas Públicas e Direitos Humanos do curso de Psicologia realizado em um dispositivo de assistência da rede intersetorial do município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. A literatura fora acessada a partir de uma revisão na base de dados Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVS-Psi Brasil) entre os anos de 2015 e 2021, onde buscamos acessar artigos publicados na língua portuguesa que atendessem aos objetivos deste trabalho. Foram utilizadas as seguintes palavras-chave: 1) violência sexual, 2) psicologia e 3) violência sexual infantil⁷.

Foram encontrados 38 títulos na base de dados acessada para este trabalho, percorrendo os anos de 2015 à 2021. O material indicara 24 títulos dedicados ao Brasil e 14 títulos dedicados à outros países de língua espanhola. Para esta discussão, utilizamos apenas os artigos em língua portuguesa, totalizando 18 artigos que versam sobre *violência sexual e psicologia* e 3 artigos que versam sobre *assistência social e violência sexual*.

7 A utilização do termo “*violência sexual infantil*” foi tomada pelo entendimento de que a adoção do termo “*violência sexual contra crianças e adolescentes*” é ainda muito jovem e que seu uso ainda é uma novidade nas produções acadêmicas acerca do tema. A quantidade de artigos encontrados na plataforma utilizada para a pesquisa mostrou números menores de resultados quanto utilizamos o último marcador.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Enquanto psicólogas(os) atuantes na rede, fomos afetados pelas falas dos usuários visto que essa era nossa primeira inserção direta com um campo onde o tema da violência sexual surgia de uma maneira forte. Não nos surpreendera que esses sentimentos tenham surgido. Sabendo que ali não era feito um trabalho de psicoterapia, nos perguntamos: como proceder? Esperávamos encontrar demandas difíceis por entender que o dispositivo intersetorial trabalha diretamente com cenários violentos oriundos de desigualdades (Macedo *et al*, 2020; Zambon *et al*, 2012; & Neves *et al*, 2010). O resgate dessas práticas para reflexão foi a forma que encontramos para fazer uma análise crítica sobre as experiências de casos de violência sexual em atendimento no campo da assistência social, em especial pelo setor da Psicologia.

A maioria dos casos no dispositivo tratava de violência sexual onde o agressor era uma figura masculina do convívio da família, tendo algum nível de proximidade com a pessoa: amigo da família, pedreiro amigo do pai, pastor que frequentava a casa dos pais, irmão, pai, avô, padrasto e tio. Nessa maioria, o maior número das pessoas colocadas em situação de violência sexual foram meninas negras, percorrendo as faixas de 9 aos 11 anos de idade. Vimos apenas três casos de meninos, sendo dois negros e um branco. Durante essa estadia no dispositivo, percebemos que a questão da subnotificação de casos de meninos colocados em situação de violência se mostrou presente. Houveram relatos dos profissionais dentro do dispositivo sobre a suspeita de casos que não resultaram em notificação. De maneira que a experiência prática foi de encontro com o que a bibliografia encontrada apontava (Fornari *et al*, 2018; Macedo *et al*, 2020; Miranda *et al*, 2020; & Silva; Trindade; Oliveira, 2020).

Encontramos um campo bastante engessado e resistente por parte dos profissionais inseridos e pelos acompanhantes dos usuários. Nos casos vistos, eram recorrentes falas pautadas na relativização⁸ da violência

8 Os responsáveis pelos usuários traziam falas de que “*não era bem assim como ela relatou*”, que “*sempre foi assim na vizinhança, mas ela vai crescer e não vai mais lembrar disso*” e que “*isso nem foi abuso, ele só mostrou o pênis*”.

(Fornari *et al*, 2018). Para vários dos responsáveis das pessoas colocadas em situação de violência sexual, ela não existiu por não ter acontecido algum tipo de penetração. Em todos esses encontros notamos como o percurso longo dos processos judiciais pode afetar a saúde mental das crianças e adolescentes colocados em situação de violência – seja sexual, psicológica, física ou de negligência.

Os artigos encontrados faziam os mesmos apontamentos do decorrer deste texto – meninas negras como o maior perfil colocado em situações de violência sexual contra crianças e adolescentes (Araújo, 2002; Fornari, 2018; Aznar-Blefari, 2020; Herdy, 2020; & Cerqueira, 2021). Foi notada a falta de literatura produzida sobre violência sexual cometida por mães, visto que, no Brasil, não há conhecimento sistematizado sobre o tema (Setubal *et al*, 2019). A falta de material sistematizado e de produções literárias que falam sobre mães que cometem violência sexual é oriunda da subnotificação de casos, que por sua vez é um resultante do preconceito de gênero e do viés pelo qual o feminino é visto em casos de violência sexual (Setubal *et al*, 2019). Isso denota que papéis sociais de gênero classificam a mulher como menos perigosa só pelo fato de *não ser homem* e, assim, invalidando a violência sofrida (Kington, 2014 *apud* Setubal *et al*, 2019). Vale dizer que existem interpretações da violência cometida por mulheres como uma experiência positiva na aprendizagem do exercício da masculinidade e da sexualidade de homens, expressando preconceito de gênero e invalidação (Zack, Lang, & Dirks, 2018 *apud* Setubal *et al*, 2019).

O levantamento desses artigos denota que *violência sexual contra meninos* é um tema menos aprofundado que os casos *contra meninas* (Macedo *et al*, 2020) – parte disso é resultado de normativas de masculinidade hegemônica, onde muitos jovens homens violentados não fazem a denúncia por medo de ter sua identidade de gênero masculina questionada, e também porque muitos casos ocorrem em idades onde é difícil existir um relato por serem ainda muito jovens (Miranda *et al*, 2020).

Não localizamos textos que falassem abertamente sobre possíveis condutas equivocadas por parte de profissionais da Psicologia em contato com a Assistência Social – Apenas 1 artigo dos 24 selecionados falava sobre *propostas de boas práticas* da Psicologia em interlocução com a Assistência

Social. Dessa forma, nesta pesquisa foram encontrados ao todo três títulos (Vieira *et al*, 2015; Soma; Williams, 2017; Aznar-Blefari *et al*, 2020) que falam especificamente sobre a inserção da Psicologia dentro dos dispositivos da Assistência Social.

Os artigos encontrados nesta pesquisa servem como boas adições à discussão da temática de violência sexual. Mas, falham quando nos propomos a nos aprofundar – a discussão sobre práticas nos campos da saúde e da assistência social, a atuação de psicólogas(os) em interlocução com a assistência social, o desafio que é discutir violência sexual na esfera da coletividade etc. Grande parte do material encontrado tinha foco nos números e apontamentos geográficos da violência sexual, sem discutir motivações para a aparição e prevalência dos casos, restringindo-se apenas a exemplificar como o fenômeno é entendido por alguns autores.

Desafios encontrados por profissionais da Psicologia

O tema da violência sexual contra crianças e adolescentes em interlocução com a Psicologia necessita que nós, psicólogas(os), estejamos sempre atentos às possibilidades de equívocos em nossas práticas. Principalmente quando o campo que nos inserimos lida com fenômenos tão complexos como o das situações de violência (Aznar-Blefari *et al*, 2020). Assim, os desafios que encontramos na construção deste texto versa sobre uma questão que pode se apresentar como dificuldade dentro do campo: a importância da capacitação de profissionais que estarão em contato com a demanda de violência sexual contra crianças e adolescentes (Aznar-Blefari *et al*, 2020).

A questão da capacitação dialoga diretamente com a intersetorialidade proposta pelo SUAS (Política Nacional de Assistência Social, 2004) visto que a demanda da violência sexual perpassa os dispositivos de assistência em saúde e os de assistência social. A literatura encontrada propõe que existe um grande desafio dentro dos dispositivos de assistência em saúde oriundo da subnotificação de casos através do FIN-SINAN⁹ (Miranda;

9 FIN-SINAN é a abreviação utilizada para Ficha Individual de Notificação, pertencente

Fernandes; Melo; & Meireles, 2020). Fazemos esse apontamento falando especificamente da assistência em saúde encontrada em dispositivos de acesso público pois, existe uma problemática nesse encontro: é difícil encontrar dados através do FIN-SINAN caso a pessoa em situação de violência sexual não procure a assistência em saúde, ou, caso procure clínicas privadas (Miranda *et al*, 2020).

Embora exista uma vasta literatura que aponta concepções sobre como entendemos o fenômeno da violência sexual contra crianças ou adolescentes, ainda existem profissionais que não a entendem (Macedo *et al*, 2020; Silva; Trindade; & Oliveira, 2020). Em uma verificação¹⁰ sobre casos de violência sexual em Maceió que resultaram em gestações de meninas de até 13 anos de idade, foi feito um cruzamento de dados de 953 nascimentos, apontando apenas 14 (1,3%) deles, através FIN-SINAN, como violência sexual. Ao mesmo tempo, em que essa verificação aponta que 74% das meninas com menos de 14 anos de idade tiveram contato com profissionais da saúde para a realização de consultas de pré-natal e outras necessidades (Silva, Trindade, & Oliveira, 2020). Houve contato com a assistência em saúde e os profissionais dos dispositivos não visualizaram suas gestações como resultantes de violência sexual (Silva; Trindade; & Oliveira, 2020). Pensando nisso, perguntamos: como poderia a Psicologia atuar no campo da assistência em saúde, se esse mesmo campo possui dificuldades de entender, e posteriormente notificar, os casos de violência sexual contra crianças e adolescentes?

Nos dispositivos da assistência social, um dos grandes desafios se faz presente na precarização dos Conselhos Tutelares que servem como porta de entrada para os CRAS e CREAS (CREPOP, 2013). Existe uma problemática na possibilidade das(os) conselheiras(os) tutelares não entenderem as dinâmicas da violência sexual assim como os profissionais da assistência em

ao Sistema de Informações de Agravos de Notificação (Miranda; Fernandes; Melo; Meireles, 2020).

10 A verificação foi realizada por intermédio do FIN-SINAN (Ficha Individual de Notificação, pertencente ao Sistema de Informações de Agravos de Notificação) e SINASC (Sistema de Informação de Nascidos Vivos) (Miranda; Fernandes; Melo; Meireles, 2020; Silva; Trindade; Oliveira, 2020).

saúde de Maceió não entenderam (Silva; Trindade; & Oliveira, 2020). Ou seja, como fazer um encaminhamento aos CRAS se a atuação profissional não entende a dimensão da violência?

A insuficiência dos dispositivos de assistência social se faz presente quando percebemos que além da sua porta de entrada, os serviços especializados também sofrem com a precarização. A lentidão do sistema de defesa e de responsabilização (sendo segurança pública, Ministério Público e Justiça) e a dificuldade de aplicação de políticas socioassistenciais e educacionais são pontos relevantes (Deslandes & Campos, 2015). A sociedade em que vivemos não tem atenção voltada para a problemática da violência sexual, o que resulta na demanda alta de casos, e os sistemas que integram o combate ao problema possuem essas lacunas citadas sem preenchimento (Miranda *et al*, 2020).

É neste momento que pensamos que a linha entre as *ações para garantia de direitos* e a *perpetuação de dores que cenários de violência propõem* é tênue. Dessa maneira, explicitamos que é encorajada a manutenção de nossas próprias observações não apenas como uma sugestão, mas, como uma questão ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a problemática discutida percebemos o quanto andamos em passos lentos para a discussão da violência sexual contra crianças e adolescentes e a promoção de direitos para os expostos ao problema. Compreendemos ser imprescindível o aprofundamento em discussões sobre gênero, raça e sexualidade da criança ou adolescente violentada, pois assim poderemos tocar nas dinâmicas das desigualdades entre gerações. Dessa forma, é necessário reafirmar que na violação de um direito, vários outros direitos estarão sendo violados. Dessa forma, entendemos que a violência sexual contra crianças e adolescentes é uma forma de violência que se estrutura de modo bastante complexo, o que torna o relato difícil. Dentro do que foi observado no campo estudado, tivemos um encontro muito próximo com a forma como a violência sexual fere não somente o corpo físico da criança, ferindo também suas estruturas familiares. Dessa

maneira, a problemática da escassez de estudos que fala sobre a atuação da Psicologia nos faz questionar: se falta material para estudo, a prática não é comprometida?

É difícil desafiar uma problemática quando ainda estamos nesses passos lentos. Não é surpresa que exista subnotificação de casos e que profissionais não entendam completamente como a violência sexual surge nas famílias dessas crianças e adolescentes, visto que essas lacunas ainda pedem maior compreensão. É necessário refletir o exercício de uma Psicologia que esteja ligada com a garantia de direitos e a promoção da cidadania, fugindo da *polivitimização*, com a construção contínua de redes de apoio e com a proposta de desafiar as desigualdades encontradas no cotidiano.

REFERÊNCIAS

- Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. São Paulo, SP: Pólen.
- Araújo, M. de F. (2002). Violência e abuso sexual na família. *Psicologia em Estudo*, 7(2), 3–11.
- Aznar-Blefari, C., Schaefer, L. S., Pelisoli, C. da L., & Habigzang, L. F. (2020). Atuação de psicólogos em alegações de violência sexual: Boas práticas nas entrevistas de crianças e adolescentes. *Psico-USF*, 25(4), 625–635. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250410>
- Brasil. (2009). *Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009: Dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei nº 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores*. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm
- Castellanos Suárez, V., & Gómez Gallardo, C. del C. (2020). Impacto en la parentalidad en hombres abusados en su infancia. *Horizonte Sanitario*, 19(3), 341–353. <https://doi.org/10.19136/hs.a19n3.3686>

- Castro, P., Adesse, L., & Mota, A. (2010). Orientações para a atenção integral à saúde de adolescentes, de ambos os sexos, vítimas de violência sexual na atenção básica. In Ministério da Saúde (Org.), *Orientações para a atenção integral à saúde de adolescentes, de ambos os sexos, vítimas de violência sexual na atenção básica* (p. 1–52). Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Saúde. Recuperado de https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/orientacoes_atencao_integral_adolescentes_vitmas_violencia_sexual.pdf
- Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP. (2008, junho). *Referência técnica para atuação do(a) psicólogo(a)*. Conselho Federal de Psicologia. Brasília, DF. Recuperado de <http://www.crpssp.org.br/portal/comunicacao/artes-graficas/arquivos/2008-crepop-cras-suas.pdf>
- Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP. (2020). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na rede de proteção às crianças e adolescentes em situação de violência sexual*. Conselho Federal de Psicologia. Brasília, DF. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/06/REFERENC%CC%82NCIAS-TECC%81CNICAS-PARA-ATUAC%CC%A7A%CC%83O-DE-PSICO%CC%81LOGASOS-NA-REDE-DE-PROTEC%CC%A7A%CC%83O-A%CC%80S-CRIANC%CC%A7AS-E-ADOLESCENTES-EM-SITUAC%CC%A7A%CC%83O-DE-VIOLE%CC%82NCIA-SEXUAL.pdf>
- Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP. (2013, fevereiro). *Referências técnicas para a prática de psicólogas(os) no Centro de Referência Especializado da Assistência Social – CREAS*. Conselho Federal de Psicologia. Brasília, DF. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/08/CREPOP_CREAS_.pdf
- Cerqueira, D. (2021). *Atlas da violência 2021*. São Paulo, SP: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Recuperado de <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>

- Chelli, G., & Schlösser, A. (2021). Relato de experiência: Estágio curricular supervisionado no Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) do município de Fraiburgo/SC. *Seminário de Iniciação Científica e Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE)*. Recuperado de <https://periodicos.unoesc.edu.br/siepe/article/view/28609>
- Childhood Brasil. (2019, setembro). *Tipos de abuso sexual de crianças e adolescentes*. Childhood – Pela Proteção da Infância. Recuperado de <https://www.childhood.org.br/tipos-de-abuso-sexual-de-criancas-e-adolescentes/>
- Deslandes, S. F., & Campos, D. de S. (2015). A ótica dos conselheiros tutelares sobre a ação da rede para a garantia da proteção integral a crianças e adolescentes em situação de violência sexual. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(7), 2173–2182. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015207.13252014>
- Faraj, S. P., & Siqueira, A. C. (2013). O atendimento e a rede de proteção da criança e do adolescente vítima de violência sexual na perspectiva dos profissionais do CREAS. *Barbarói*, (37), 67–87.
- Fornari, L. F., SakataSo, K. N., Egry, E. Y., & Fonseca, R. M. G. S. da (2018). Gender and generation perspectives in the narratives of sexually abused women in childhood. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 26, e3078. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.2771.3078>
- Fresco Arrom, C. H., Fresco Arrom, M. del P., Arrom Suhurt, C. M., Samudio, M., Arrom de Orrego, M. A., Arce Ramírez, A. C., & Romero Núñez, M. M. (2015). Trastornos mentales en hombres y mujeres expuestos a abuso sexual en la infancia. *Memorias del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud*, 13(3), 17–23. Recuperado de <https://revistascientificas.una.py/index.php/RIIC/article/view/1825>
- Giffin, K. (1994). Violência de gênero, sexualidade e saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 10, 146–155. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1994000500010>
- Hachet, A. (2005). Agressores sexuais: É possível um tratamento psicanalítico sob prescrição judicial? *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 8(1), 47–62.

- Herdy, T. (2020, março). Três crianças ou adolescentes são abusadas sexualmente no Brasil a cada hora. *O Globo*. Recuperado de <https://oglobo.globo.com/sociedade/tres-criancas-ou-adolescentes-sao-abusadas-sexualmente-no-brasil-cada-hora-24280326>
- Kataguiiri, L. G., Scatena, L. M., Rodrigues, L. R., & Castro, S. S. de. (2019). Characterization of sexual violence in a state from the southeast region of Brazil. *Texto & Contexto – Enfermagem*, 28, e20180183. <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2018-0183>
- Lima, F. C., & Schneider, D. R. (2018). Características da atuação do psicólogo na proteção social especial em Santa Catarina. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(2), 347–362. <https://doi.org/10.1590/1982-3703002242017>
- Lira, M. O. de S. C. E., Nitschke, R. G., Rodrigues, A. D., Rodrigues, V. P., Couto, T. M., & Diniz, N. M. F. (2017). Sobrevivendo ao abuso sexual no cotidiano familiar: Formas de resistência utilizadas por crianças e adolescentes. *Texto & Contexto – Enfermagem*, 26(2). <https://doi.org/10.1590/0104-07072017000050016>
- Lira, M. O. de S. C. E., Rodrigues, V. P., Rodrigues, A. D., Couto, T. M., Gomes, N. P., & Diniz, N. M. F. (2017). Abuso sexual na infância e suas repercussões na vida adulta. *Texto & Contexto – Enfermagem*, 26(3), e0080016. <https://doi.org/10.1590/0104-07072017000080016>
- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: Pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(2), 17–23. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>
- Lowenkron, L. (2015). Consentimento e vulnerabilidade: Alguns cruzamentos entre o abuso sexual infantil e o tráfico de pessoas para fim de exploração sexual. *Cadernos Pagu*, 45, 225–258. <https://doi.org/10.1590/18094449201500450225>
- Macedo, D. M., Lawrenz, P., Hohendorff, J. V., Freitas, C. P. P., Koller, S. H., & Habigzang, L. F. (2020). Characterization of child maltreatment cases identified in health services. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 30, e3018. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3018>

- Martinazzo, C. J. (2020). O pensamento transdisciplinar como percepção do real e os desafios educacionais e planetários. *Educar em Revista*, 36, e66048. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66048>
- Matos, K. J. N. de S. C., Pinto, F. J. M., StelkoPereira, A. C. (2018). Violência sexual na infância associase a qualidade de vida inferior em universitários. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 67(1), 10–17. <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000178>
- Mendes, A. P. N., & França, C. P. (2012). Contribuições de Sándor Ferenczi para a compreensão dos efeitos psíquicos da violência sexual. *Psicologia em Estudo*, 17(1), 121–130. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722012000100014>
- Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. (2011). *Aspectos jurídicos do atendimento às vítimas de violência sexual* (2ª ed.). Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado de https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/aspectos_juridicos_atendimento_vitimas_violencia_2ed.pdf
- Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. (2012). *Norma técnica: Prevenção e tratamento dos agravos e resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes* (3ª ed.). Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado de https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/prevencao_agravo_violencia_sexual_mulheres_3ed.pdf
- Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas para as Mulheres. (2015). *Norma técnica: Atenção humanizada às pessoas em situação de violência com registro de informações e coleta de vestígios*. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado de https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_humanizada_pessoas_violencia_sexual_norma_tecnica.pdf
- Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC). (2021, março). *Painel de dados: Primeiro semestre de 2020*. In Governo Federal. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Recuperado de <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/painel-de-dados/primeiro-semester-de-2020>

- Ministério Público do Paraná (MPPR). (2020, março). *Estatísticas: Três crianças ou adolescentes são abusadas sexualmente no Brasil a cada hora*. Recuperado de <https://site.mppr.mp.br/crianca/Noticia/ESTATISTICAS-Tres-criancas-ou-adolescentes-sao-abusadas-sexualmente-no-Brasil-cada>
- Ministério Público do Paraná (MPPR). (n.d.). *Campanha de prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes: Cartilha educativa*. Recuperado de https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/sedh/cartilha_educativa.pdf
- Miranda, M. H. H., Fernandes, F. E. C. V., Melo, R. A. de, & Meireles, R. C. (2020). Violência sexual contra crianças e adolescentes: Uma análise da prevalência e fatores associados. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 54, e03633. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2019013303633>
- Neves, A. S., Castro, G. B. de, Hayeck, C. M., & Cury, D. G. (2010). Abuso sexual contra a criança e o adolescente: Reflexões interdisciplinares. *Temas em Psicologia*, 18(1), 99–111.
- Pereira, N. R., Navarrete, C. B., & Parada, B. V. (2020). Impacto del maltrato infantil en la prevalencia de trastornos mentales en niños y adolescentes chilenos. *Ciencia y Enfermería*, 26(20). <https://doi.org/10.29393/CE26-12IMNC30012>
- Pinto Junior, A. A., CasseppBorges, V., & Santos, J. G. dos. (2015). Caracterização da violência doméstica contra crianças e adolescentes e as estratégias interventivas em um município do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Coletiva*, 23(2), 124–131. <https://doi.org/10.1590/1414-462X201500020062>
- Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária (PRECEU). (n.d.). *Protocolo de atenção integral a crianças e adolescentes vítimas de violência*. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo. Recuperado de <https://prceu.usp.br/repositorio/protocolo-de-atencao-integral-a-criancas-e-adolescentes-vitimas-de-violencia/>

- Pyone, T., Dickinson, F., Kerr, R., BoschiPinto, C., Mathai, M., & van den Broek, N. (2015). Data collection tools for maternal and child health in humanitarian emergencies: A systematic review. *Bulletin of the World Health Organization*, 93(9), 648–658. <https://doi.org/10.2471/BLT.14.148429>
- Rates, S. M. M., Melo, E. M. de, Mascarenhas, M. D. M., & Malta, D. C. (2015). Violence against children: An analysis of mandatory reporting of violence, Brazil 2011. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(3), 655–665. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015203.15292014>
- Resende, C., & Torralba, R. (2017). Editorial. *Fractal: Revista de Psicologia*, 29(2), 87–88. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i2/2330>
- Ribeiro, M. R. C., Pessoa, B. P. T., Sauaia, G. A., Schraiber, L. B., Queiroz, R. C. de S., Batista, R. F. L., Cruz, J. A. da S., & Silva, A. A. M. da. (2020). Violence against women before and during gestation: Differences in prevalence rates and perpetrators. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 20(2), 491–501. <https://doi.org/10.1590/1806-93042020000200010>
- Rosato, C. M. (2011). Psicologia e Direitos Humanos: Cursos e percursos comuns. *Psicologia Revista*, 20(1), 9–27. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/6790>
- Sáenz, J. E. (2020). El abuso sexual del menor de edad y su relación con el feminicidio infantil. *Revista Conrado*, 16(75), 87–92. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1390>
- Salztrager, R., & Herzog, R. (2013). A clivagem psíquica e o paralelismo discursivo na clínica psicanalítica. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 16(4), 570–583. <https://doi.org/10.1590/S1415-47142013000400006>
- SánchezPérez, H. J., Vega, E. Z., Salazar, Á. S. S., Orellana, S. A., RomeroSandoval, N., & Martín, M. (2020). Peer victimization at school and associated factors in Campeche, Mexico. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 20(4), 1117–1125. <https://doi.org/10.1590/1806-93042020000400011>

- Santos, M. de J., Mascarenhas, M. D. M., Malta, D. C., Lima, C. M., & Silva, M. M. A. da. (2019). Prevalência de violência sexual e fatores associados entre estudantes do ensino fundamental – Brasil, 2015. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(2), 535–544. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.13112017>
- Scheinvar, E., & Savio, L. (2015). Violência escolar: Efeitos da normalização e da prática penal. *Revista EPOS*, 6(2), 53–69. <https://doi.org/10.21728/2178-700X/2015v6n2p53>
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71–99. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>
- Sell, M., & Ostermann, A. C. (2015). A construção da significação da experiência do abuso sexual infantil através da narrativa: Uma perspectiva interacional. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31(2), 307–332. <https://doi.org/10.1590/0102-445088814836814166>
- Setubal, C. B., Wolff, L. dos S., Stroher, L. M. C., BlancoVieira, T., & Costa, L. F. (2019). “Não pode ser abuso... eu sou a mãe”: Ofensa sexual materna. *Revista de Psicología (Santiago)*, 28(1), 92–103. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2019.53956>
- Silva, A. J. C. da, Trindade, R. F. C. da, & Oliveira, L. L. F. de. (2020). Presumption of sexual abuse in children and adolescents: Vulnerability of pregnancy before 14 years. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73(Supl. 4), e20190143. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0143>
- Silva, J. M. M. da, Lima, M. de C., & Ludermir, A. B. (2017). Intimate partner violence and maternal educational practice. *Revista de Saúde Pública*, 51, 34. <https://doi.org/10.1590/S1518-8787.2017051006848>
- Silva, S. G. (2000). Masculinidade na história: A construção cultural da diferença entre os sexos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 20(3), 8–15. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932000000300003>

- Silva, W. dos S., Ribeiro, F. M., Guimarães, G. K., Santos, M. de S. dos, Almeida, V. P. dos S., & BarrosoJunior, U. de O. (2018). Factors associated with child sexual abuse confirmation at forensic examinations. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(2), 599–606. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018232.04932016>
- So, K. N. S., Egry, E. Y., Apostólico, M. R., & Wazima, C. M. (2016). Vídeos institucionais podem contribuir ao debate para o enfrentamento da violência doméstica infantil?. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(8), 2347–2356. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016000802347&lng=pt
- Soma, S. M. P., & Williams, L. C. de A. (2017). Avaliação de livros infantis brasileiros sobre prevenção de abuso sexual baseada em critérios da literatura. *Trends in Psychology*, 25(3), 1201–1212. <https://doi.org/10.9788/TP2017.3-14Pt>
- Souza, A. L. P. de, Segolin, B. W., Pessanha, P. B., Abreu, T. Q. de A., Mino, Y. E. E., Freitas, F. A. C. de, & Botti, N. C. L. (2019). Characterization of suicidal behavior among children in a depressive episode: Case series study. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 41(4), 394–400. <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2018-0111>
- Vieira, L. J. E. de S., Oliveira, A. K. A., Moreira, D. P., Pereira, A. de S., Catrib, A. M. F., & Lira, S. V. G. (2015). Relatos de gestores da Assistência Social, Educação e Segurança Pública sobre o enfrentamento da violência. *Cadernos de Saúde Coletiva*, 23(3), 231–238. <https://doi.org/10.1590/1414-462X201500030118>
- Zambon, M. P., Jacintho, A. C. de A., Medeiros, M. M. de, Guglielminetti, R., & Marmo, D. B. (2012). Violência doméstica contra crianças e adolescentes: Um desafio. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 58(4), 465–471. [https://doi.org/10.1016/S0104-4230\(12\)70238-7](https://doi.org/10.1016/S0104-4230(12)70238-7)

Recebido em 14/04/2023

Aceito em 07/03/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

Associação entre o Tempo de tela e as emoções em crianças: revisão sistemática

Association between screen time and emotions in children: systematic review

Asociación entre tiempo de pantalla y emociones en niños: revisión sistemática

Nielsen Ricardo Ferreira Vale¹
Ana Raquel de Oliveira²

Resumo

O tempo em que as crianças passam em frente às telas tem aumentado nos últimos anos; com isso, as interações sociais face a face sofreram modificações. Entretanto, poucos estudos têm investigado os indícios de associação entre o Tempo de Tela e seus efeitos emocionais em crianças. Com a alta exposição ao Tempo de Tela, despertou-se a necessidade de compreender como o tema tem sido discutido na literatura científica. Dessa forma, foi feita uma revisão sistemática de literatura nas bases de dados PubMed, Scielo e Web of Science utilizando os descritores: screen time, children, child, emotion, emotions, emotional, por meio da recomendação Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-analyses: The PRISMA Statement. A revisão resultou em 11 artigos. Em seguida, os artigos passaram por uma análise de conteúdo por meio do software Iramuteq, obtendo uma Nuvem de palavras e uma Análise de similitude. Os resultados evidenciaram que fatores como gênero da criança, renda familiar e os diferentes tipos de tela estão associados aos efeitos emocionais no público infantil.

Palavras-chave: Tempo de Tela; Emoções; Crianças; Revisão Sistemática.

1 Universidade Federal do Delta do Parnaíba, PI, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-0476-9613>. E-mail: nielsenvale1979@ufpi.edu.br

2 Universidade Federal do Piauí, PI, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-9989-0255>. E-mail: anaraqueloliveira@ufpi.edu.br

Abstract

The time children spend in front of screens has increased in recent years; as a result, face-to-face social interactions have changed. However, few studies have investigated the association between Screen Time and its emotional effects in children. With high exposure to Screen Time, aroused the need to understand how the topic has been discussed in the scientific literature. Thus, a systematic literature review was carried out, in which 11 articles were selected, after refinement of searches on the CAPES scientific publications platform. Based on the structure recommended by Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-analyses: The PRISMA Statement, the CHECK-LIST was performed and content analysis performed by the IraMuTeQ software, obtaining a Word Cloud and a Similitude Analysis. Subsequently, through the articles analyzed, it was possible to see how the factors Child's Gender, Parents' income and the different types of screen cause emotional effects on the children's public proposed in an international literature in English.

Keywords: Screen time; Emotions; Children; Systematic Review.

Resumen

El tiempo que los niños pasan frente a las pantallas ha aumentado en los últimos años; como resultado, las interacciones sociales cara a cara han cambiado. Sin embargo, pocos estudios han investigado la asociación entre Screen Time y sus efectos emocionales en los niños. Con una alta exposición a Screen Time, surgió la necesidad de comprender cómo se ha discutido el tema en la literatura científica. Por lo tanto, se realizó una revisión sistemática de la literatura, en la que se seleccionaron 11 artículos, luego del refinamiento de las búsquedas en la plataforma de publicaciones científicas de la CAPES. Con base en la estructura recomendada por los Preferred Reporting Items for Systematic Review and Met-analyses: The PRISMA Statement, se realizó el CHECK-LIST y el análisis de contenido mediante el software IraMuTeQ, obteniendo una Nube de Palabras y un Análisis de Similitudes. Posteriormente, a través de los artículos analizados, se pudo ver cómo los factores Sexo del niño, Ingresos de los padres y los diferentes tipos de pantalla provocan efectos emocionales en el público infantil propuesto en una literatura internacional en lengua inglesa.

Palabras clave: Tiempo de Pantalla; Emociones; Niños; Revisión Sistemática.

O Tempo de Tela (TT) é entendido como o tempo total pelo qual a criança permanece exposta a todas as telas, por meio de dispositivos tais como televisão e mídias interativas. Neste estudo, os termos adotados para categorizar o uso de telas foram “tempo permitido” e “tempo excessivo”. O “tempo permitido” refere-se ao uso de telas que está em conformidade

com as orientações da Associação Brasileira de Pediatria (SBP, 2019) e da American Academy of Pediatrics (AAP, 2011). Isso inclui, por exemplo, até uma hora por dia para crianças de 2 a 5 anos e até duas horas para crianças de 6 a 10 anos, com conteúdos de alta qualidade e supervisão adequada dos pais. Já o “tempo excessivo” é definido como qualquer uso de tela que exceda essas recomendações, podendo trazer riscos adicionais à saúde física e mental das crianças.

No que se refere aos dispositivos com telas, que antes eram restritos às televisões, esses evoluíram para dispositivos de bolso, móveis e portáteis, sendo incorporados na rotina de pessoas de diferentes contextos sociais e faixas etárias, inclusive crianças (Nobre et al., 2021).

As novas tecnologias têm revolucionado os cenários de aprendizagem de crianças pequenas, sendo comum o uso de aplicativos, livros digitais e serviços de *streaming* de vídeo como recursos educativos (Bus et al., 2020). Nos últimos anos, crianças e adolescentes têm intensificado seu TT, entendido como o tempo total pelo qual a pessoa permanece exposta a todas as telas, incluindo televisão, computador, *tablet*, celular e mídias interativas. Cada vez mais, nas etapas iniciais do desenvolvimento humano, o contato com as telas se torna palpável. Além disso, tais tecnologias tornam-se “babás”, devido ao acúmulo de atividades remotas ou caseiras dos seus pais ou responsáveis, ou como recurso para acalmar o turbilhão de energia que uma criança manifesta devido ao descobrimento de um universo de estímulos que a rodeia (Nobre et al., 2021; Sandes, Guedes, & Meneses, 2022).

Diversas publicações destacam os efeitos do TT na saúde de crianças e adolescentes. Muppalla et al. (2023) identificaram impactos negativos no desenvolvimento cognitivo e saúde emocional de crianças pré-escolares. Raju et al. (2023) associaram o uso excessivo de telas a problemas comportamentais em adolescentes. A pandemia da COVID-19 aumentou o uso de telas, afetando o sono e a saúde mental (Resende et al., 2023). Nagata, Abdel Magid e Pettee Gabriel (2021) analisaram o aumento do uso de tecnologias durante a pandemia. Marciano et al. (2022) discutiram os efeitos do ensino remoto no uso de dispositivos digitais. Mesce et al. (2022) destacaram os

impactos na socialização e aprendizagem. Raouf et al. (2022) e Small et al. (2020) abordaram os efeitos dos videogames e dispositivos digitais na saúde mental e educação.

Durante a pandemia da COVID-19, a SBP (2020) atualizou suas diretrizes sobre o uso de telas por crianças e adolescentes. As novas recomendações buscam equilibrar os benefícios e os riscos do aumento do TT devido ao ensino remoto e ao distanciamento social. A SBP enfatiza a importância de equilibrar o TT com atividades saudáveis, como exercícios físicos e interações sociais, mesmo que virtuais. Incentiva-se o uso de conteúdos educativos e de qualidade, com supervisão dos pais e pausas de 10-15 minutos a cada 30-60 minutos de uso contínuo. É crucial limitar o uso de telas pelo menos uma hora antes de dormir para melhorar a qualidade do sono. A SBP alerta para os efeitos negativos do uso excessivo de telas na saúde mental, como ansiedade e depressão.

Na contemporaneidade, redes sociais e internet têm um papel significativo no desenvolvimento de crianças e adolescentes, influenciando vários aspectos da personalidade. Redes sociais podem tanto apoiar quanto prejudicar a saúde mental e o desenvolvimento, promovendo habilidades sociais, autoestima e identidade, mas o uso excessivo pode causar ansiedade, depressão e isolamento social (Purba et al., 2023). O tempo excessivo de tela pode afetar negativamente funções cognitivas e o desenvolvimento do córtex pré-frontal (Marciano et al., 2022). Observa-se um maior acesso às redes sociais pelos adolescentes e crianças, sendo expostos em maior tempo pelo uso de telas, o que pode repercutir sobre a responsividade emocional da criança e nos seus relacionamentos interpessoais no futuro. Em meio ao tempo de exposição às telas, apresentam-se as emoções, aprimoradas ao longo do ciclo vital humano (Loos, 2019).

O uso extensivo e crescente da tela contrasta com a escassez da interação face a face. As atividades junto às telas correlacionam-se com envolvimento social, piores relacionamentos interpessoais e menor competência social. Essa realidade prejudica o desenvolvimento da compreensão emocional infantil. O tempo que a criança interage com as telas fragiliza a habilidade de reconhecer e experimentar emoções ao interagir com outras pessoas e de conversar sobre a natureza, causas e consequências de

emoções diferentes com seus pais (Skalická et al., 2019). Segundo Qiu et al. (2019), na idade dos quatro anos, a criança exposta a um alto TT gasto nos dispositivos como televisão, computador, celular, *iPad* e outros dispositivos eletrônicos durante a semana e finais de semana tem suas interações face a face prejudicadas.

No desenvolvimento humano, a emoção é o resultado de reações fisiológicas a determinados eventos, envolvendo aspectos cognitivos, comportamentais e do sistema autonômico simpático e parassimpático, controlando ações do organismo, tornando-se percepções de quem as experimenta (Fontes, 2017). Segundo Darwin (1872), em seu livro *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, a existência de expressões emocionais é universal e transversal a toda a espécie humana, concluindo que os comportamentos expressivos têm um caráter evolutivo e uma função adaptativa. Sob esse prisma, a teoria da universalidade das emoções foi apresentada na década de 1970; Ekman encontrou evidências de que, em todas as culturas, a emoção é manifestada pela face de maneira universal, e que o indivíduo utiliza o mesmo conjunto de músculos para expressar seis emoções básicas: alegria, tristeza, medo, surpresa, raiva e nojo (Aguiar et al., 2016).

Desde o primeiro ano de vida, o indivíduo possui a capacidade de discriminar entre várias expressões emocionais e reconhecer nos rostos as emoções, sendo imitadas as expressões faciais e gestos desde os primeiros dias de vida e aperfeiçoadas ao longo do desenvolvimento humano (Aguiar et al., 2016; Suchert et al., 2015): (i) nomeando verbalmente as emoções e identificação não verbal entre os dois a quatro anos e seis meses de idade (Denham, 2007); (ii) identificação das emoções primárias como alegria, tristeza, raiva e medo, por volta dos três anos de idade (Machado et al., 2008); (iii) compreensão mais complexa das experiências emocionais, gerando e relacionado com mudanças cognitivas e comportamentais entre os quatro e os seis anos (León & Sierra, 2008), relação entre a memória e a emoção, podendo ser relembradas e reativadas as emoções passadas por volta dos três e os seis anos (Pons et al., 2004); e (iv) distinção das emoções fingidas e reais dos quatro a seis anos de idade. Entre os oito e nove anos ocorre a compreensão das emoções múltiplas ou mistas, das emoções morais, como a culpa e o controle mental da emoção (Sidera et al., 2011).

Tonks et al. (2007) afirmam que a idade de 11 anos é marcante para a habilidade de reconhecer expressões emocionais, pois as crianças apresentam um aumento significativo de acertos em tarefas de reconhecimento dessas expressões. Rodger et al. (2015) também relatam que a partir dos 12 anos de idade o desenvolvimento emocional segue padrões de desenvolvimento similares aos de adultos.

No desenvolvimento da compreensão emocional em crianças de quatro a oito anos mediante o uso de telas (televisão ou jogo *online*) foi encontrada predição de menor compreensão emocional aos seis anos do que na idade de quatro anos, sendo um alerta da presença de televisão no quarto para criança aos oito anos, pois prediz menor compreensão emocional (Skalická et al., 2019). Peixoto et al. (2020) apresentam em seu estudo que o excesso de tempo e interação com uma tela: afeta as seguintes dimensões neuropsicológicas e comportamentais na terceira infância: (a) prática de habilidades no reconhecimento de emoções nos outros; (b) vivência de emoções decorrentes da interação afetivo-social; e (iii) o diálogo acerca da natureza, das causas e das consequências das diferentes emoções no contato com os pais.

Assim, este trabalho justifica-se por considerar a sua relevância científica que contribui com a compreensão de como as tecnologias emergentes e o rápido acesso à informação influenciam potencialmente o desenvolvimento emocional infantil. Também foi observado a escassez de trabalhos que abordem a temática trabalhada seja em língua portuguesa ou em estudos desenvolvidos no cenário brasileiro. Buscou-se esclarecer a seguinte questão, a saber: como o TT de dispositivos móveis tem influenciado as emoções em crianças de acordo com a literatura científica? Com base nessa questão norteadora, o presente estudo tem o objetivo geral de sistematizar os estudos na literatura referentes aos efeitos TT nas emoções em crianças. Especificamente, apresentam-se os seguintes objetivos, a saber: (a) analisar o conteúdo da nuvem de palavras e a análise de similitude; (b) analisar as implicações do uso de tela nas emoções das crianças de acordo com a idade (contato visual, convivência social); (c) analisar se existem

indícios de associação do TT a respostas emocionais segundo o gênero das crianças; e (d) analisar se o uso excessivo do TT pode estar associado a problemas emocionais no desenvolvimento infantil.

MÉTODO

Esta revisão sistemática foi registrada sob o número ID OMITIDO PELO AVALIADOR PARA REVISÃO CEGA no *International Prospective Register Of Systematic Reviews* (Prospero), que é um banco de dados internacional para registro de protocolos e acompanhamento de revisões sistemáticas com o domínio disponível no endereço eletrônico www.crd.york.ac.uk/prospero. Foram utilizados critérios de elegibilidade. Esta revisão parte da seguinte questão norteadora, a saber: o que a literatura tem identificado como associação entre o TT e as emoções em crianças? Esta questão é originada pela estratégia PICOT, ou seja, um modelo para estruturação da pergunta norteadora a ser respondida pela pesquisa (Santos et al., 2007).

O acrônimo PICOT representa: (i) Paciente (P): Crianças; (ii) Intervenção (I): uso de telas e emoções; (iii) Comparação (C): Crianças que usam TT dentro do recomendado pelas associações de pediatria; (iv) Resultados ou “Outcomes” (O): consequências do uso de telas; e (v) Tipo de estudo (T): pesquisas empíricas. Estrutura-se esta revisão seguindo as recomendações propostas pela *Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-analyses: The PRISMA Statement* (Moher et al., 2009; Galvão & Pansani, 2015).

Para esta revisão foram incluídos os seguintes aspectos, a saber: (i) estudos que trabalhem a relação entre TT e emoções; (ii) várias etapas do desenvolvimento; (iii) levantamento em três idiomas: português, inglês e espanhol; e (iv) periódicos revisados em pares. São estudos que abordaram a temática da exposição ao TT e as emoções no estágio de desenvolvimento infantil, indexados nas bases de dados selecionadas previamente, com base nos resumos disponíveis, acessados na íntegra pelo meio *online*. E como critérios de exclusão dos artigos consideraram as seguintes etapas, a saber: (a) *preprints*; (b) revisões sistemáticas; (c) artigos com crianças

com transtornos do neurodesenvolvimento; (d) estudos incompletos ou não publicados; e (e) estudos com amostragem de adolescentes, adultos ou idosos.

Excetuaram-se as estratégias de busca desta revisão, sendo selecionadas as bases de dados eletrônicas pela plataforma Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no site [<https://www.periodicos.capes.gov.br/>]. Deu-se início à busca no período de fevereiro a novembro de 2022, chegando às principais bases de dados: *PubMed*, *Scielo*, *Web of Science*.

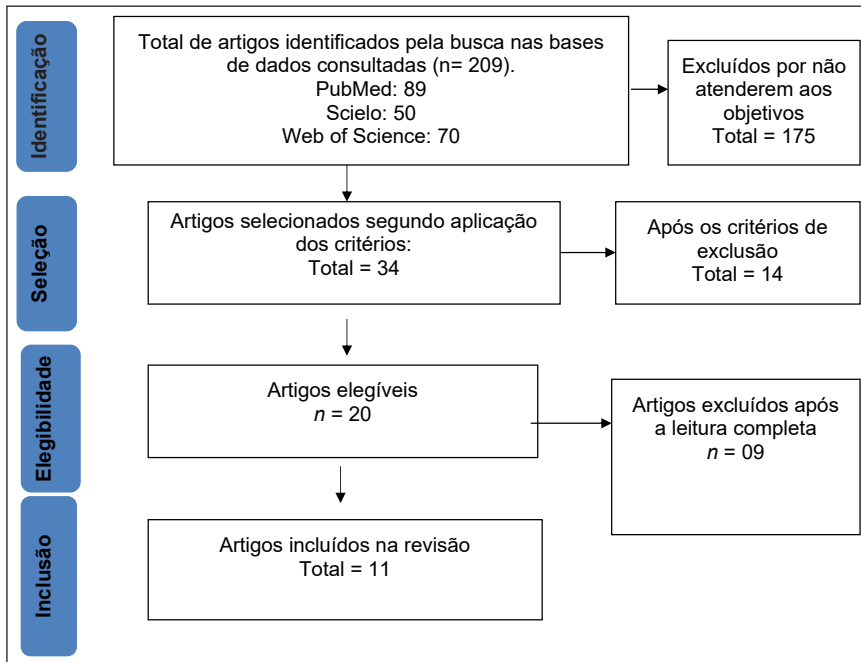
Realizou-se a busca em cada uma das bases, seguindo o modelo de procura individual de cada uma. Os descritores utilizados no rastreamento foram selecionados na lista de termos psicológicos indexados pelo *Thesaurus – American Psychological Association* (APA), que são, a saber: *screen time*, *children*, *child*, *emotion*, *emotions*, *emotional*. Todos os termos foram pesquisados em *strings* de busca com o operador booleano “AND” e “OR” conforme a seguinte descrição: “*screen time AND children OR child AND emotion OR emotions OR emotional*”. Os descritores e *strings* foram repetidos em língua portuguesa e espanhola.

Para a seleção dos estudos e extração dos dados, inicialmente, foi realizada uma leitura do título dos artigos que permitiu realizar uma triagem das referências e descartar um determinado número de referências que não se enquadrava nos critérios de elegibilidade estabelecidos pela revisão. Em seguida, procedeu-se à leitura dos resumos dos artigos identificados, selecionando-se, para leitura na íntegra, aqueles que correspondiam aos critérios de elegibilidade. A análise dos trabalhos foi realizada por dois juízes, de forma independente. Por fim, foram destacadas as características principais dos trabalhos, como autores, ano de publicação, método (tipo de estudo, amostragem dos participantes, instrumentos) e resultados, como poderá ser visto na seção a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento nas bases permitiu identificar 209 artigos. Após a avaliação geral, foram excluídos 175 estudos que demonstraram pelos

títulos e resumos que não contemplavam os critérios de elegibilidade. A avaliação detalhada apontou 11 estudos que foram considerados potencialmente relevantes e foram incluídos na revisão. A Figura 1 demonstra o fluxograma desse processo.



Nota. Elaborado pelos autores.

Figura 1. Fluxograma da seleção dos artigos revisados

Com base nos dados obtidos foi possível visualizar o cenário das produções científicas internacionais a respeito do TT e emoções em crianças. Os 11 artigos foram classificados no que tange à autoria, país onde a pesquisa foi realizada, método (tipo de estudo, amostragem) e resultados obtidos nas pesquisas realizadas. As principais características dos estudos incluídos estão descritas na Tabela 1.

Tabela 1. Principais características dos 11 estudos incluídos na revisão

Autor, ano	Local do estudo	Método	Resultados
Liu et al., 2021	China	Estudo de coorte; 2.492 Crianças de 4 anos.	Quanto maior o TT, maior o risco de problemas comportamentais e emocionais na primeira infância.
Skalická et al., 2019	Noruega	Estudo comunitário longitudinal; 960 crianças de 4 anos.	Quanto maior o TT aos 4 anos, mais baixos os níveis de compreensão emocional em idade futura.
Del Pozo & Cruz et al., 2019	Austrália	Estudo nacional com coortes a cada 2 anos; Crianças de 0 a 9 anos.	Quanto maior TT, maior risco de baixa qualidade de vida relacionada à saúde e resultados socioemocionais na vida futura.
Poulain et al., 2020	Leipzig, Alemanha	Estudo longitudinal; 395 Crianças com idade de 3 a 10 anos	A estrutura do ambiente urbano e o TT podem ter um efeito no comportamento de lazer ativo e passivo, bem como no IMC e bem-estar emocional, com alguns efeitos variando dependendo da criança e idade.
García-Hermoso et al., 2020	Chile	Estudo transversal; 1.540 crianças (1.040 meninos, de 8 a 12 anos).	Atividade física está relacionada com sentimentos positivos e satisfação com a vida. O alto TT pode gerar sentimentos negativos.
Raman et al., 2017	EUA: cidades de Staten Island, Nova York, e Akron, Ohio.	Estudo transversal; 210 cuidadores de crianças com desenvolvimento típico de 12 a 36 meses.	A exposição do TT pode ter um impacto no desenvolvimento socioemocional precoce de uma pessoa e destaca a importância das rotinas diárias de outras atividades sem o uso das telas.
Cerniglia et al., 2020	Itália	Estudo longitudinal de 4 anos. 422 crianças e suas mães.	Crianças que passam mais de uma hora por dia em frente a telas têm maior probabilidade de apresentar vulnerabilidade em diversas áreas de desenvolvimento: competência social; desenvolvimento; emocional e linguístico comunicação.
Domoff et al., 2017	EUA	Estudo longitudinal. 220 díades mãe-filho de baixa renda.	Crianças com maior emocionalidade negativa na primeira infância e com maior TT eram mais propensas a se envolver com a TV durante as refeições.
López-Gil et al., 2020	Chile	Estudo longitudinal. 1.561 crianças de 8 a 12 anos de oito escolas públicas de baixo nível socioeconômico.	O tempo maior do que duas horas, gasto em TT está inversamente associado à autorregulação emocional. Crianças que praticam atividade física e têm baixo TT possuem maior autorregulação emocional.
Rahman & Maznina, 2017	Labuão, Malásia.	Estudo transversal de autorrelato com 143 pais com filhos de 4 a 6 anos de idade.	O uso excessivo do TT pode ter a tendência de afetar negativamente o desenvolvimento emocional das crianças, ocasionando problemas de comportamento e regulação emocional; redução da interação social; atraso no desenvolvimento emocional.
Ahmed et al., 2022	Três cidades egípcias: Assiut, Cairo e Ismailia	Estudo transversal. 564 participantes com idades entre 6 e 14 anos.	Crianças que usaram aplicativos de jogos na Internet por mais de 6h tiveram uma proporção maior a terem sintomas emocionais e hiperatividade.

Nota. Elaborado pelos autores.

Para a realização da análise de conteúdo dos artigos incluídos foi utilizado o software IraMuTeQ, buscou-se obter a frequência das palavras e a conexão entre elas (Salvati, 2017), favorecendo o processamento dos dados qualitativos nos artigos coletados, possibilitando analisar os dados com segurança e credibilidade (Souza, 2018). As análises foram feitas pelo *Software* IraMuTeQ, com base na análise do conteúdo por meio dos resultados dos artigos. Foram elaboradas a Nuvem de Palavras na Figura 2 e o Dendrograma das áreas temáticas da relação do TT e emoções, realizadas por meio da análise de similitude na Figura 3.

Utilizando-se o *software* IRaMuTeQ, foi feita uma leitura conjunta dos resultados dos artigos analisados, o que possibilitou a formação de uma nuvem de palavras capaz de criar uma visão geral do assunto em questão, conforme a Figura 2. A nuvem de palavras possibilitou a análise e um traçado amplo sobre como o TT, relacionando-se com o período de desenvolvimento humano na etapa da infância e como as emoções são envolvidas nesse contexto.

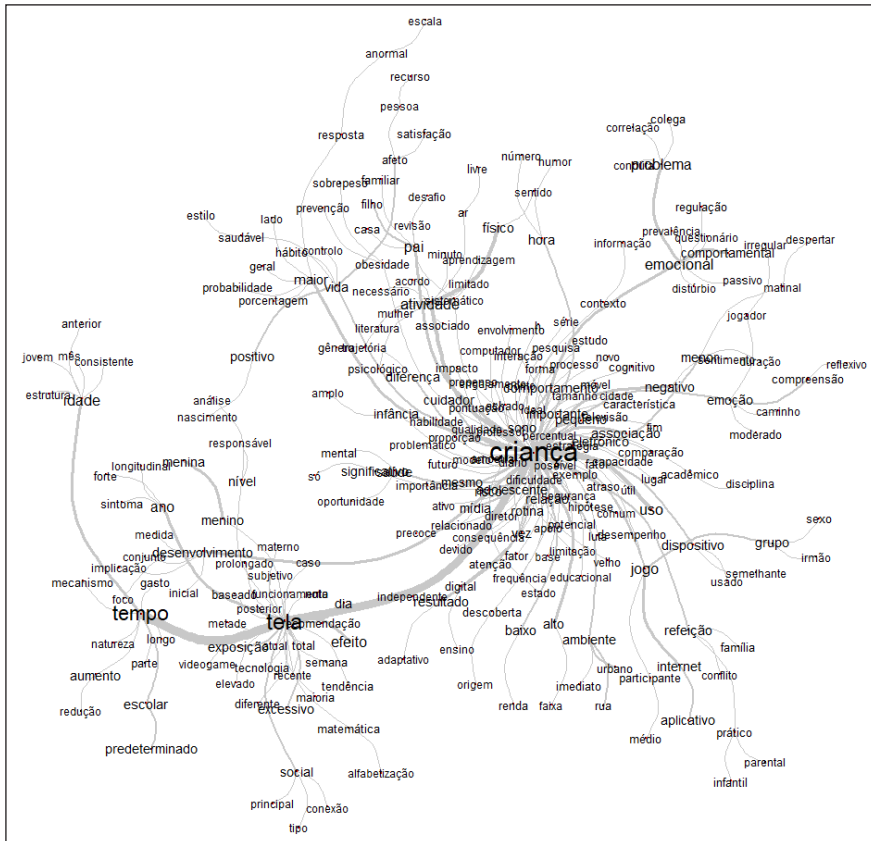
A nuvem de palavras apresenta os termos traduzidos para o português, como apresentado nos resultados dos artigos. Os termos que apresentaram frequência maior nos resultados, ou seja, os mais utilizados são apresentados a seguir, conjuntamente com a quantidade de citação: “criança” (n=167), “tela” (n=109), “tempo” (n=96), “atividade” (n=52), “ano” (n=44), “jogo” (n=44), “uso” (n=43), “emocional” (n=40), “pai” (n=39), “problema” (n=37), “físico” (n=33), “idade” (n=32), “hora” (n=32), “refeição” (n=29), “maior” (n=29), “associação” (n=27). É possível verificar que o tamanho da fonte de cada termo é diretamente proporcional à sua respectiva frequência nos resultados analisados.



Nota. Elaborado pelos autores com base no software IRaMuTeQ.

Figura 2. Nuvem de Palavras elaborada com base no conteúdo dos resultados dos artigos revisados

Conforme a análise de similitude obtida pelo software IRaMuTeQ foi possível verificar, conforme Figura 3, quais são os assuntos presentes nos resultados dos 11 artigos que se associaram à temática estudada e analisada, de modo que os ramos e a largura das linhas indicam maior e menor relação entre as palavras.



Nota. Elaborado pelos autores com base no software IRaMuTeQ.

Figura 3. Análise de Similitude elaborada com base na análise do conteúdo dos resultados dos artigos revisados

Por meio da análise de similitude e da Teoria dos Grafos, foram identificadas as ocorrências entre as palavras, separando-as em *clusters* e as relacionando entre si. A fim de uma melhor visualização das relações entre as palavras, optou-se por utilizar somente aquelas que mais se repetem no *corpus* textual, eliminando, assim, muitas palavras com poucas citações, como sugere Salviati (2017).

A Figura 3 mostra o resultado da análise de similitude para o recorte de palavras que se repetem dez ou mais vezes no *corpus* textual, onde se identifica um total de seis *clusters*, sendo o central e mais importante

representado pelo termo “criança”. Nesse *cluster* central, estão as demais palavras que caracterizam grande parte dos artigos, tais como “tela”, “tempo”, “atividade”, “problema”, “resultado”, “emocional”, e “idade”.

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA NUVEM DE PALAVRAS E PELA ANÁLISE DE SIMILITUDE

A análise da nuvem de palavras revela que “criança” é a palavra mais frequente, seguida por “tela”, “tempo” e “emocional”. As redes sociais e a internet têm um papel significativo no desenvolvimento durante a infância e a adolescência, períodos em que a personalidade está em formação. O uso de telas durante as refeições pode aumentar o risco de atraso socioemocional e instabilidade de humor. Estudos sugerem que o tempo excessivo de tela está associado a mudanças na estrutura e função cerebral, afetando competências socioemocionais e cognitivas (Panjeti-Madan & Ranganathan, 2023; Liu et al., 2021).

Outra análise que favorece a compreensão dessas relações foi obtida por meio da análise de similitude, a qual demonstra a forma como as palavras foram enunciadas e suas interligações, as mais fortes e recorrentes são representadas por linhas mais espessas (“tela”, “tempo”, “atividade”, “problema”, “resultado”, “emocional”, “idade”). A teia de relações permitiu ainda a formulação de três categorias de análises conforme será discutido a seguir.

IMPLICAÇÕES DO TT NAS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS DE ACORDO COM A IDADE

Em seu estudo, Liu et al. (2021) verificou que, entre crianças com idade de seis meses a quatro anos com tempo de exposição elevado a telas, houve prevalência de problemas emocionais e comportamentais, além de risco para sintomas emocionais e hiperatividade. A exposição prolongada às telas torna-se um fator de risco para problemas comportamentais e emocionais nos primeiros anos de vida da criança (Liu et al., 2021).

Essa exposição prolongada a telas pode afetar negativamente o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, influenciando sua capacidade de regular emoções e desenvolver habilidades sociais (Guellai et al., 2022). A presença constante de telas reduz oportunidades de interações diretas entre pais e filhos, essenciais para a aquisição de competências linguísticas e emocionais (Durham et al., 2021). Estudos indicam que o tempo excessivo de tela pode estar associado à instabilidade de humor e às emoções negativas, como raiva e irritabilidade, com impactos até a vida adulta (Tandon et al., 2022). Recomenda-se que os pais limitem o TT e incentivem atividades que promovam interações diretas para apoiar o desenvolvimento saudável das crianças (Kaur et al., 2021).

Crianças italianas de quatro anos frequentemente utilizam aplicativos educacionais e vídeos curtos em smartphones e tablets. Esse tempo de tela (TT) está associado à desregulação emocional nessa fase do desenvolvimento infantil. O uso excessivo de tecnologias digitais pode prever desregulação emocional (Cerniglia et al., 2020). Portanto, é crucial que os pais monitorem o TT, e que professores atentem para o uso excessivo de dispositivos digitais, visando evitar baixo desempenho acadêmico nos primeiros anos do ensino fundamental (Cerniglia et al., 2020).

Entre os vários dispositivos de tela, os *smartphones* são os mais acessíveis entre crianças de quatro a seis anos de idade, substituindo a função da TV, devido ao seu tamanho favorável e portabilidade ao utilizar os aplicativos móveis como *YouTube* e *Netflix*, mediados por um adulto. Contudo, tanto assistir à televisão em excesso quanto usar smartphones com um TT maior do que duas horas por dia podem indicar associação com dificuldades de autorregulação na primeira infância (Rahman & Maznina, 2017).

Tal fato pode ser constatado em estudo que mostra que a associação entre o TT e as emoções apresenta indícios de uma menor capacidade de compreensão das emoções entre crianças norueguesas de quatro até os oito anos (Skalická et al., 2019). Percebeu-se que crianças, na primeira infância, que assistem TV durante a hora das refeições tendem a ser mais propensas a desenvolverem um grau acentuado de emoções negativas, como por exemplo, raiva e irritabilidade (Domoff et al., 2017).

Crianças egípcias de seis a 14 anos que usam aplicativos de jogos na internet por mais de seis horas diárias apresentam mais sintomas emocionais anormais, hiperatividade e altas taxas de alexitimia (Ahmed et al., 2022). Em contraste, crianças chilenas de oito a 12 anos, não sedentárias, que usam menos de duas horas de telas por dia têm maior autorregulação emocional (López-Gil et al., 2020). A prática de atividade física e o afastamento das telas aumentam a autorregulação e as habilidades de enfrentamento, beneficiando a saúde mental e construindo recursos pessoais como conexão social e autonomia. Por outro lado, o uso excessivo de telas diminui a autorregulação emocional, contribuindo para dificuldades socioemocionais futuras, como comportamentos de externalização e agressão (López-Gil et al., 2020).

De modo geral, o recente aumento nas atividades de tela das crianças levanta preocupações de que o TT, ao substituir a interação face a face, prejudica o desenvolvimento da compreensão emocional das crianças. A exposição prolongada à tela pode prejudicar os processos de socialização de crianças pequenas e resultar em menor capacidade de compreender emoções (Skalická et al., 2019).

INDÍCIOS DE ASSOCIAÇÃO DO TT A RESPOSTAS EMOCIONAIS SEGUNDO O GÊNERO DAS CRIANÇAS

Outro objetivo desta revisão foi levantar indícios de associação do TT e as respostas emocionais segundo o gênero. Liu et al. (2021), ao estudar associações de sintomas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade, problemas com colegas e comportamento pró-social ao TT, não encontrou diferenças de gênero nos efeitos do TT. Contudo, Liu et al. (2021) destacam que meninas parecem ser mais suscetíveis ao TT do que meninos.

Ao estarem sobre a alta exposição do TT, meninos apresentaram associação com a desregulação emocional maior do que meninas (Cerniglia et al., 2020). Associações mais fortes à alta exposição das telas por meio da TV foram observadas entre as meninas, mas nenhum efeito significativo

detectado entre os meninos. Em contraste, os jogos previam um nível mais baixo de compreensão emocional em meninos, não em meninas (Skalická et al., 2019).

O mecanismo dessas diferenças de gênero não foi bem compreendido e pode ser devido a diferentes níveis do traço de personalidade neuroticismo, pois meninas tendem a ruminar com mais frequência do que os meninos. Essa tendência é amplificada pelo TT, já que o uso excessivo de dispositivos eletrônicos pode exacerbar a ruminação e a ansiedade, especialmente entre as meninas. Em relação a essa diferença no traço de personalidade neuroticismo entre os gêneros, o estudo realizado por Broderick e Korteland (2002) corrobora essa observação, sugerindo que meninas tendem a ruminar sobre questões específicas, ao passo que os meninos adotam outras estratégias, como distração ou enfrentamento direto. A influência do TT, portanto, pode ser um fator crucial na compreensão dessas dinâmicas, destacando a necessidade de abordagens diferenciadas na gestão do uso de tecnologias entre meninos e meninas.

TEMPO EXCESSIVO DE TELAS ASSOCIADO A PROBLEMAS EMOCIONAIS NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL

Domolf et al. (2017) verificaram que crianças na primeira infância expostas à TV na hora das refeições desenvolvem maior emocionalidade negativa, ou seja, desenvolvem instabilidade de humor e são propensas a emoções negativas (raiva e irritabilidade). Tal realidade é mais observada em famílias de baixa renda, dando origem ao desenvolvimento da obesidade infantil. Poulain et al (2020) verificaram que o equilíbrio entre o TT e as atividades ao ar livre pode servir de prevenção ao sobrepeso/obesidade, favorecendo o bem-estar emocional em crianças e adolescentes.

Liu et al. (2021) direcionaram seu estudo para a associação do TT na primeira infância a problemas emocionais e comportamentais em crianças chinesas de quatro anos. Já López-Gil et al. (2020) verificaram que os comportamentos de estilo saudável associados a um menor TT (menos de duas horas) podem ajudar um bom desenvolvimento da autorregulação em crianças chilenas.

Dos seis aos oito anos de idade, o uso excessivo do TT pode associar-se aos sintomas de desregulação emocional e aos menores rendimentos acadêmicos, classificado como um risco tanto para ajuste emocional/comportamental negativo quanto acadêmico da criança. Tal uso deve ser supervisionado pelos pais em casa (Poulain et al., 2020).

Cerniglia et al. (2020) relacionam os sintomas posteriores de desregulação emocional e menores rendimentos acadêmicos em crianças de seis aos oito anos de idade. Frisa-se que o processo de regulação emocional adaptativa se apresenta como importante ao desenvolvimento infantil, pois promove a formação do *self*, de um senso pessoal de autoeficácia e autoestima, e de habilidades sociais. Com base na literatura estudada há indícios de que, diante da longa exposição ao TT, os usuários podem apresentar uma pobre regulação emocional, afetando a conclusão de tarefas e prejuízos na curiosidade da busca de conhecimento, autocontrole, e desenvolvendo maior ansiedade e sintomas de depressão.

Resultados com crianças e pré-adolescentes chilenos de 10 a 12 anos expostas às atividades baseadas em tela apresentam associação a afetos negativos, tais como sentimentos de tristeza, desesperança e solidão. Ainda houve associação entre altos níveis de TT e aumento da chance de ficar irritado ou nervoso, entre outras queixas como retraimento social, isolamento social e problemas de internalização e mal-estar subjetivo ligado a emoções negativas. Essa realidade impacta uma série de processos que inibem a conexão social, o que poderia encorajar as crianças a um maior TT (García-Hermoso et al., 2020).

POLÍTICAS DO TT E A MEDIAÇÃO FAMILIAR EM DIFERENTES PAÍSES

A revisão também demonstrou que as políticas de TT e a mediação familiar variam entre diferentes países, influenciando a relação das crianças com a tecnologia. Estudos recentes demonstram essas variações e oferecem uma perspectiva global sobre o tema.

Por exemplo, na China, Zhang et al. (2022) investigaram práticas de mediação familiar, destacando um controle rigoroso do TT, mediado por

preocupações com o desempenho acadêmico e a saúde física das crianças. Na Malásia, Raj et al. (2022) exploraram a influência de fatores culturais e religiosos nas políticas de TT, resultando em práticas que equilibram o uso de tecnologia com valores tradicionais. Na Alemanha, Hansen, Hanewinkel e Galimov (2022) mostraram que as diretrizes de saúde pública influenciam as políticas de TT, promovendo uso moderado e atividades físicas. Na Noruega, Skaug et al. (2018) revelaram uma abordagem mais flexível, com maior confiança na autorregulação das crianças e mediação familiar baseada em diálogos. Na Austrália, Huber et al. (2016) destacaram uma política balanceada que combina limites claros com um enfoque educacional sobre os impactos da tecnologia. Nos EUA, Raman et al. (2017) observaram grande diversidade nas práticas de mediação familiar, com variações significativas baseadas em fatores socioeconômicos e culturais.

Assim, considera-se que, apesar da rigorosa seleção feita pelo presente estudo, os resultados devem ser analisados com cautela, considerando que variáveis como as políticas de TT, as mediações familiares, o conceito de tempo excessivo de tela e a forma de medição do TT são contextuais e podem influenciar a interpretação dos resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais achados dessa revisão evidenciam que a exposição inadequada ao TT para a idade pode ser indicador de um risco maior de prejuízos nos processos de socialização de crianças pequenas, resultando em uma menor capacidade de compreender emoções.

Dentre os problemas emocionais associados ao TT mais observados estão a desregulação emocional, afetos negativos, dificuldades nas habilidades socioemocionais, baixo desempenho acadêmico. Contudo, não foram encontradas evidências suficientes que sustentem possíveis diferenças na forma como a exposição a telas afeta o desenvolvimento emocional de acordo com o gênero.

De acordo com esses dados, é preciso considerar que fatores como idade, gênero, questões do desenvolvimento global, e mediação parental podem estar associados à forma como a exposição às mídias de tela podem repercutir no desenvolvimento emocional de crianças.

Assim, ao identificar as possíveis associações à alta exposição ao TT em crianças, verificou-se como as crianças estão vulneráveis a sofrer com questões de saúde mental e comportamental. Por isso, faz-se necessário um olhar amplo e crítico sobre essa situação, para que seja necessária a incrementação de práticas educacionais que promovam um uso considerado favorável e sadio da tecnologia ao desenvolvimento infantil. Pensando nisso, é fundamental que a família e a escola ofereçam estímulos, a fim de favorecer outras práticas que retirem os olhares das telas e cultivem o olhar para a face dos seus pares.

Diante desse cenário, é crucial analisar o uso da tecnologia sob a ótica do desenvolvimento emocional na infância, considerando o ambiente em que a criança está inserida. Interações face a face são essenciais para desenvolver habilidades socioemocionais. Estudos futuros devem investigar a associação do tempo de tela (TT) com variáveis específicas relacionadas às emoções, como teoria da mente, cognição social e reconhecimento de expressões faciais emocionais. Além disso, é essencial que estudos futuros considerem fatores contextuais, como variáveis socioeconômicas, culturais e ambientais, que podem variar entre diferentes populações e regiões. Incluir elementos como nível de acesso à tecnologia, políticas públicas locais e práticas educacionais pode fornecer uma visão mais holística e precisa dos fenômenos estudados, contribuindo para a elaboração de soluções mais eficazes e adaptáveis às realidades específicas de cada grupo.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, J. S. R., Silva, A. I. P., Aguiar, C. S. R., Torro-Alves, N., Souza, W. C. (2016). A influência da intensidade emocional no reconhecimento de emoções em faces por crianças brasileiras. *Universitas Psychologica, Colômbia*, 15, 5. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-5.iiier>

- Ahmed, G. K., Abdalla, A. A., Mohamed, A. M., Mohamed, L. A. & Shamaa, H. A. (2022). Relationship between time spent playing internet gaming apps and behavioral problems, sleep problems, alexithymia, and emotion dysregulations in children: a multicentre study. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 16(67). doi: 10.1186/s13034-022-00502-w
- American Academy of Pediatrics (AAP). (2011). Council on communications and media: Media use by children younger than 2 years. *Pediatrics*, 128(5), 1040-1045. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1753>
- Araújo, A. N. (2016). *Avaliação neuropsicológica da cognição social: investigando medidas de desempenho em percepção emocional e em processamento contextual* (Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil). <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/22671>
- Bezerra, M. G. C. E., Gusmão, J. E. de L. S. de, & Fermoseli, A. F. de O. (2018). A importância da emoção no processo de consolidação da memória e da aprendizagem. *Caderno De Graduação, Ciências Biológicas e da Saúde, UNIT, Alagoas*, 4(2), 57. <https://periodicos.set.edu.br/fitsbiosauade/article/view/4065>
- Bomfim, A. J. de L. (2019). *Desempenho cognitivo e reconhecimento de expressões faciais das emoções com estímulos estáticos e dinâmicos em idosos com e sem depressão maior* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil). <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11099>
- Broderick, P. C., & Korteland, C. (2002). Coping style and depression in early adolescence: relationships to gender, gender role and implicit beliefs. *Sex Roles*, 46(7), 201-213. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1019946714220>
- Bus, A. G., Neuman, S. B., & Roskos, K. (2020). Screens, apps, and digital books for young children: the promise of multimedia. *AERA Open*, 6(1), 23. <https://doi:10.1177/2332858420901494>.

- Cerniglia, L., Cimino, S. & Ammaniti, M. (2020). What are the effects of screen time on emotion regulation and academic achievements? A three-wave longitudinal study on children from 4 to 8 years of age. *Journal of Early Childhood Research*, 19(2), 145-160. <https://doi.org/10.1177/1476718x20969846>
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). Early Television Exposure and Subsequent Attentional Problems in Children. *PEDIATRICS*, 113(4), 708–713. <https://doi.org/10.1542/peds.113.4.708>
- Darwin, Charles; Darwin, Sir Francis. (1872). The expression of the emotions in man and animals. London: John Murray. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2004-16316-000-FRM.pdf>
- Del Pozo-Cruz, B., Perales, F., Parker, P., Lonsdale, C., Noetel, M., Hesketh, K. D. & Sanders, T. (2019). Joint physical-activity/screen-time trajectories during early childhood: socio-demographic predictors and consequences on health-related quality-of-life and socio-emotional outcomes. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0816-3>
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitie, Creier, Comportament*, 11(1), 1-48. <https://psycnet.apa.org/record/2007-05198-001>
- Domoff, S. E., Lumeng, J. C., Kaciroti, N., & Miller, A. L. (2017). Early childhood risk factors for mealtime TV exposure and engagement in low-income families. *Academic Pediatrics*, 17(4), 411–415. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2016.12.003>
- Durham, K., et al. (2021). Digital media exposure and predictors for screen time in 12-month-old children: A cross-sectional analysis of data from a German birth cohort. *Frontiers in Psychiatry*. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.737178>
- Engelmann, J. B., Pogosyan, M. (2013). Emotion perception across cultures: the role of cognitive mechanisms. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3594765/>

- Galvão, T. F. & Pansani, T. de S. A. (2015). Principais itens relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A PRISMA. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24 (2), 335-342. DOI:10.5123/S1679-49742015000200017
- García-Hermoso, A., Hormazábal-Aguayo, I., Fernández-Vergara, O., Olivares, P. R., & Oriol-Granado, X. (2020). Physical activity, screen time and subjective well-being among children. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. <https://doi:10.1016/j.ijchp.2020.03.001>
- Guellai, B., Somogyi, E., & Esseily, R. (2022). Effects of screen exposure on young children's cognitive development: A review. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.923370>
- Hansen, J., Hanewinkel, R., & Galimov, A. (2022). Physical activity, screen time, and sleep: Do German children and adolescents meet the movement guidelines? *European Journal of Pediatrics*, 181(5), 1985-1995. <https://doi.org/10.1007/s00431-022-04401-2>
- Huber, B., Tarasuik, J., Antoniou, M. N., Garrett, C., Bowe, S. J., & Kaufman, J. (2016). Young children's transfer of learning from a touchscreen device. *Computers in Human Behavior*, 56, 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.010>
- Kaur, N., Gupta, M., Malhi, P., & Grover, S. (2021). Screen time in under-five children. *Indian Pediatrics*, 56, 773-788. <https://doi.org/10.1007/s13312-019-1638-8>
- Lee, K., Anzures, G., Quinn, P. C., Pascallis, O., & Slater, A. (2011). Development of face processing expertise. In Rhodes, G., Calder, A., Johnson, M., & Haxby, J. V. (Eds.), *Oxford Handbook of Face Perception*. Oxford, UK: Oxford University Press. <https://academic.oup.com/edited-volume/28040/chapter/211951897>
- Leitzke, B. T., Pollak, S. D. (2016). Developmental changes in the primacy of facial cues for emotion recognition. *Developmental Psychology*. Apr., 52(4), 572-581. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26784383/>
- León, D., Sierra, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista latinoamericana de psicología*, 40(1), 35-45. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342008000100003

- Liu, W., Wu, X., Huang, K., Yan, S., Ma, L., Cao, H. & Tao, F. (2021). Early childhood screen time as a predictor of emotional and behavioral problems in children at 4 years: a birth cohort study in China. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 26(1). <https://doi.org/10.1186/s12199-020-00926-w>
- Loos, V. N. (2019). *Relações entre o suporte parental e a habilidade de reconhecimento de expressões faciais em pré-adolescentes* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil). <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215152>
- López-Gil, J. F., Oriol-Granado, X., Izquierdo, M., Ramírez-Vélez, R., Fernández-Vergara, O., ... & García-Hermoso, A. (2020). Healthy Lifestyle Behaviors and Their Association with Self-Regulation in Chilean Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 5676. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165676>
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências acadêmicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26(3), 463-478. DOI:10.14417/ap.508
- Marciano, L., Ostroumova, M., Schulz, P. J., & Camerini, A. L. (2022). Digital media use and adolescents' mental health during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, 9, 793868. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.793868>
- Markham, R., Adams, K. (1992). The effect of type of task on children's identification of facial expressions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 16(1), 21–39. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00986877>
- Mesce, M., Ragona, A., Cimino, S., & Cerniglia, L. (2022). The impact of media on children during the COVID-19 pandemic: A narrative review. *Heliyon*, 8(12), e12489. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12489>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & PRISMA Group (2009). Reprint—preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Physical therapy*, 89(9), 873-880. DOI: 10.1371/journal.pmed.1000097.

- Muppalla, S. K., Vuppalapati, S., Reddy Pulliahgaru, A., & Sreenivasulu, H. (2023). Effects of excessive screen time on child development: An updated review and strategies for management. *Cureus*, *15*(6), e40608. <https://doi.org/10.7759/cureus.40608>
- Nagata, J. M., Abdel Magid, H. S., & Pettee Gabriel, K. (2020). Screen time for children and adolescents during the coronavirus disease 2019 pandemic. *Obesity, Silver Spring*, *28*(9), 1582-1583. <https://doi.org/10.1002/oby.22917>
- Neves, K. S. S. M., Fosse, L. de O. S., Torres, T. R., & Napolitano, M. A. (2015). Da infância à adolescência: o uso indiscriminado das redes sociais. *Rev. AMBIENTE ACADÊMICO*, *1*(2). <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/revista-ambiente-academico-edicao-2-artigo-7.pdf>
- Nobre, J. N. P., Santos, J. N. Santos, L. R., Guedes, S. C, Pereira, L., Costa, J. M. & Morais, R. L. S. (2021). Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância. *Ciência & Saúde Coletiva [online]*, *26*(3), 1127-1136. <https://doi.org/10.1590/1413-81232021263.00602019>
- Panjeti-Madan, V. N., & Ranganathan, P. (2023). Impact of Screen Time on Children's Development: Cognitive, Language, Physical, and Social and Emotional Domains. *Multimodal Technologies and Interaction*, *7*(5), 52. <https://doi.org/10.3390/mti7050052>
- Peixoto, M. J. R, Cassel, P. A., & Bredemeier, J. (2020). Implicações neuropsicológicas e comportamentais na infância e adolescência a partir do uso de telas. *Research, Society and Development*, *9*(9), e772997188. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7188>
- Poulain, T., Sobek, C., Ludwig, J., Igel, U., Grande, G., Ott, V. & Vogel, M. (2020). Associations of Green Spaces and Streets in the Living Environment with Outdoor Activity, Media Use, Overweight/Obesity and Emotional Wellbeing in Children and Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(17), 6321. <https://doi:10.3390/ijerph17176321>

- Pons, F., Harris, P., Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology, 1*(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Purba, A. K., Thomson, R. M., Henery, P. M., Pearce, A., Henderson, M., & Katikireddi, S. V. (2023). Social media use and health risk behaviours in young people: Systematic review and meta-analysis. *BMJ, 383*, e073552. <https://doi.org/10.1136/bmj-2022-073552>
- Qiu, S., An, P., Hu, J., Han, T. & Rauterberg, M. (2019). *Compreendendo as experiências de percepção de sinais sociais de pessoas com deficiência visual na comunicação face a face*. Acesso Universal na Sociedade da Informação. <https://doi:10.1007/s10209-019-00698-3>
- Rahman. P. A., & Maznina, A. (2017). A. Different types of screen time and its effect towards social and emotional development among preschoolers in Labuan. *STEEM Academic Journal, 17*, 26-34. <https://ir.uitm.edu.my/id/eprint/46598/1/46598.pdf>
- Raj, D., Mohd Zulkefli, N., Mohd Shariff, Z., & Ahmad, N. (2022). Determinants of excessive screen time among children under five years old in Selangor, Malaysia: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(6), 3560. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063560>
- Raju, V., Sharma, A., Shah, R., Tangella, R., Yumnam, S. D., Singh, J., Yadav, J., & Grover, S. (2023). Problematic screen media use in children and adolescents attending child and adolescent psychiatric services in a tertiary care center in North India. *Indian Journal of Psychiatry, 65*(1), 83-89. https://doi.org/10.4103/indianjpsychiatry.indianjpsychiatry_182_22.
- Raman, S., Guerrero-Duby, S., McCullough, J. L., Brown, M., Ostrowski-Delahanty, S., Langkamp, D., et al. (2017). Screen exposure during daily routines and a young child's risk for having social-emotional delay. *Clinical Pediatrics, 56*(13), 1244-1253. <https://doi.org/10.1177/0009922816684600>

- Raouf, S. Y. A., Gabr, H. M., Al-Wutayd, O., & Al-Batanony, M. A. (2022). Video game disorder and mental wellbeing among university students: A cross-sectional study. *Pan African Medical Journal*, 41(89). <https://doi.org/10.11604/pamj.2022.41.89.31322>
- Resende, M. A. A., da Fonseca, M. L., de Freitas, J. T., Gesteira, E. C. R., & Rossato, L. M. (2023). Impacts caused by the use of screens during the COVID-19 pandemic in children and adolescents: An integrative review. *Revista Paulista de Pediatria*, 42, e2022181. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2024/42/20221812>.
- Rodger, H., Vizioli, L., Ouyang, X., & Caldara, R. (2015). Mapping the development of facial expression recognition. *Developmental science*, 18(6), 926-939. <https://doi:10.1111/desc.12281>
- Salviati, M. E. (2017). Manual do aplicativo Iramuteq. *Planaltina, DF*, <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>.
- Sandes, M. F., Guedes, T. R., & Meneses, K. C. B. (2022). Avaliação do uso de telas digitais por crianças e adolescentes em tempos de pandemia. *Brazilian Journal of Development*, 8(9), 64081-64113. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n9-245>
- Santana, M. I., Ruas, M. A., & Queiroz, P. H. B. (2021). O impacto do tempo de tela no crescimento e desenvolvimento infantil. *Revista Saúde em Foco*, 14, 169-179. <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2021/05/O-IMPACTO-DO-TEMPO-DE-TELA-NO-CRESCIMENTO-E-DESENVOLVIMENTO-INFANTIL.pdf>
- Santos, C. M. da C., Pimenta, C. A. de M., & Nobre, M. R. C. (2007). The PICO strategy for the research question construction and evidence search. *Revista Latino-Americana de Enfermagem [online]*, 15(3), 508-511. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000300023>.
- Sidera, F., Amadó, A., & Serrat, E. (2011). Do young children understand that pretend emotions are not real? In *Paper presented at the meeting of III International Congress of Emotional Intelligence*, Opatija. September. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2014-2-page-231.htm>

- Silva, A. I. de P. (2017). *Reconhecimento de expressões emocionais em crianças com queixas de comportamento ansioso e problemas do pensamento* (Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil). <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31250>
- Skalická, V., Wold Hygen, B., Stenseng, F., Kårstad, S. B., & Wichstrøm, L. (2019). Screen time and the development of emotion understanding from age 4 to age 8: A community study. *British Journal of Developmental Psychology*. <https://doi:10.1111/bjdp.12283>
- Skaug, S., Englund, K. T., Saksvik-Lehouillier, I., Lynderssen, S., & Wichstrøm, L. (2018). Parent-child interactions during traditional and interactive media settings: A pilot randomized control study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59(2), 135-145. <https://doi.org/10.1111/sjop.12420>
- Small, G. W., Lee, J., Kaufman, A., Jalil, J., Siddarth, P., Gaddipati, H., Moody, T. D., & Bookheimer, S. Y. (2020). Brain health consequences of digital technology use. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 22(2), 179-187. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/gsmall>
- Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). (2019). *Departamento de Adolescência. #Menos Telas #Mais Saúde*. Rio de Janeiro: SBP. https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf
- Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). (2020). *Departamento de Adolescência. Recomendações sobre o uso saudável das telas digitais em tempos de pandemia da COVID-19 # BOAS TELAS # MAIS SAÚDE*. [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22521b-NA_Recom_UsoSaudavel_TelasDigit_COVID19__BoasTelas__MaisSaude.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22521b-NA_Recom_UsaSaudavel_TelasDigit_COVID19__BoasTelas__MaisSaude.pdf)
- Souza, M. A. R. D., Wall, M. L., Thuler, A. C. D. M. C., Lowen, I. M. V., & Peres, A. M. (2018). O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 52, e03353.

- Suchert, V., Hanewinkel, R., & Isensee, B. (2015). Sedentary behavior and indicators of mental health in school-aged children and adolescents: A systematic review. *Preventive Medicine*, 76, 48-57. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.03.026>
- Tandon, P. S., Zhou, C., Sallis, J. F., Cain, K. L., Frank, L. D., & Saelens, B. E. (2022). Home environment relationships with children's physical activity, sedentary time, and screen time by socioeconomic status. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 88. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-88>
- Tonks, J., Williams, W. H., Frampton, I., Yates, P., & Slater, A. (2007). Assessing emotion recognition in 9–15 years olds: preliminary analysis of abilities in reading emotion from faces, voices and eyes. *Brain Injury*, 21(6), 623-629. <https://doi.org/10.1080/02699050701426865>
- Uhls, Y. T., Michikyan, M., Morris, J., Garcia, D., Small, G. W., Zgourou, E., & Greenfield, P. M. (2014). Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. *Computers in Human Behavior*, 39, 387-392. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.036>
- Vicari, S. Reilly, J. S., Pasqualetti, P., Vizzoto, A., Caltagirone, C. (2000). Recognition of facial expressions of emotions in school-age children: the intersection of perceptual and semantic categories. *Acta Paediatrica*, 89(7), 836–845. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10943968/>
- Zhang, Y., Tian, S., Zou, D., Zhang, H., & Pan, C. (2022). Screen time and health issues in Chinese school-aged children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 22, 810. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13155-3>

Recebido em 05/09/2023

Aceito em 28/02/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

Contribuições do Teatro no Desenvolvimento de Adolescentes: Uma Revisão Crítica da Literatura

*The Contributions of Theater to Adolescent Development:
A Critical Review of the Literature*

*Contribuciones del teatro al desarrollo de los adolescentes:
Una revisión crítica de la literatura*

Beatriz Garcia Perondini¹

Guilherme Siqueira Arinelli²

Matheus Henrique da Silva Rocha³

Vera Lucia Trevisan de Souza⁴

Resumo

Ao analisar os índices de abandono escolar, reprovação e violência, torna-se urgente a criação de práticas de intervenção voltadas ao Ensino Médio no contexto da escola pública. O presente artigo tem como objetivo analisar como as pesquisas recentes no campo da Psicologia têm compreendido o uso do teatro no trabalho do(a) psicólogo(a) em contextos coletivos. Para isso, foi realizada uma revisão crítica de literatura em duas bases de dados: (1) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e (2) a Scientific Electronic Library Online [SciELO], utilizando-se os descritores “Teatro” e “Psicologia”. Foram analisadas 25 produções científicas referentes ao período de 2015-2019, sendo elas: 7 teses, 15 dissertações e 3 artigos. Como resultado, os estudos apontam

1 Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil, <https://orcid.org/0000-0003-3998-4134>. E-mail: biaperondini@gmail.com

2 Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil, <https://orcid.org/0000-0001-5539-210X>. E-mail: gsarinelli@gmail.com

3 Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-9138-346X>. E-mail: matheushrocha4@gmail.com

4 Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil, <https://orcid.org/0000-0003-2062-0680>. E-mail: vera.trevisan@uol.com.br

o caráter fortemente político do teatro, visto que sua prática favorece a autonomia dos sujeitos e impulsiona seu potencial de ação para a transformação dos contextos de que tomam parte. Logo, as pesquisas analisadas apontam que o teatro pode ser um importante instrumento de atuação do psicólogo escolar, promovendo espaços de expressão, reposicionamento das emoções, colocando em foco os conflitos do ambiente escolar, abrindo espaços dialógicos para a ressignificação das relações.

Palavras-chave: Adolescência; Ensino Médio; Psicologia Histórico-Cultural; Teatro; Desenvolvimento.

Abstract

When analyzing the rates of school dropout, failure and violence, it becomes urgent to create intervention practices aimed at secondary education in the context of public schools. This article aims to analyze how recent research in the field of psychology has understood the use of theater in the work of psychologists in collective contexts. To this end, a critical review of the literature was carried out in two databases: (1) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações and (2) the Scientific Electronic Library Online [SciELO], using the descriptors “Theater” and “Psychology”. Twenty-five scientific productions from 2015-2019 were analyzed, including 7 theses, 15 dissertations and 3 articles. As a result, the studies point to the strong political nature of theater, since its practice favors the autonomy of the subjects and boosts their potential for action to transform the contexts in which they take part. Therefore, the research analyzed suggests that theater can be an important tool for school psychologists, promoting spaces for expression, repositioning emotions, highlighting conflicts in the school environment into focus, opening dialogic spaces for the re-signification of relationships.

Keywords: Adolescence; High School; Historical-Cultural Psychology; Theater; Development.

Resumen

Al analizar las tasas de abandono escolar, fracaso y violencia, se hace urgente crear prácticas de intervención dirigidas a la educación secundaria en el contexto de las escuelas públicas. Este artículo tiene como objetivo analizar cómo la investigación reciente en el campo de la psicología ha entendido el uso del teatro en el trabajo de los psicólogos en contextos colectivos. Para ello, se realizó una revisión crítica de la literatura en dos bases de datos: (1) la Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (2) la Scientific Electronic Library Online [SciELO], utilizando los descriptores “Teatro” y “Psicología”. Se analizaron 25 producciones científicas de 2015-2019, incluyendo 7 tesis, 15 disertaciones y 3 artículos. Como resultado, los estudios destacan el carácter fuertemente político del teatro, ya que su práctica favorece la autonomía de los sujetos y potencia su

capacidad de acción para transformar los contextos en los que participan. Por lo tanto, las investigaciones analizadas muestran que el teatro puede ser una herramienta importante para los psicólogos escolares, promoviendo espacios de expresión, reposicionando las emociones, poniendo en foco los conflictos en el ambiente escolar y abriendo espacios dialógicos para la resignificación de las relaciones.

Palavras chave: *Educación Secundaria; Psicología Histórico-Cultural; Teatro; Desarrollo.*

Ao abordarmos o contexto educacional brasileiro, sobretudo o da escola pública, nos deparamos com inúmeros desafios, dentre eles destacam-se as altas taxas de distorção idade-série, evasão e abandono escolar e violência (Abramovay, Castro, Silva & Cerqueira, 2016). Em uma pesquisa desenvolvida com estudantes da rede pública, 42% dos alunos afirmaram ter sofrido algum tipo de agressão física ou verbal nos 12 meses precedentes à entrevista e 70% relataram ter presenciado diferentes casos de violência na escola em que estudavam no mesmo período (Abramovay et al, 2016).

O cenário destacado torna-se ainda mais preocupante com dados apresentandos pelo Ministério de Direitos Humanos e Cidadania (MDCH) os quais revelam que os índices de violência escolar aumentaram nos últimos 10 anos. Em 2013 foram registradas 3,7 mil vítimas de violência interpessoal nas escolas, já em 2023 esse valor subiu para 13,1 mil (Brasil, 2023).

Além disso, sabemos que o agravamento das desigualdades sociais, ocasionado pela pandemia e pelo isolamento social em decorrência do novo coronavírus COVID-19, tornou a situação ainda mais crítica e complexa (Guzzo et al., 2021). Porém, como começar a construir caminhos para a superação de tais condições? Defendemos que é preciso envolver a sociedade civil em conjunto com especialistas de diferentes áreas do conhecimento para conversar com a escola, reconhecendo que não há caminhos fáceis ou saídas aligeiradas (Souza, Petroni & Dugnani, 2011). A superação dos desafios que abarcam a educação brasileira não depende somente dos atores escolares, mas de toda a sociedade em uma ação conjunta de construção coletiva interdisciplinar e multiprofissional (Andrada, Dugnani, Petroni & Souza, 2019).

Dito isso, enquanto psicólogos escolares sustentados em uma perspectiva crítica, passamos a nos questionar quais seriam as contribuições da Psicologia que se configurariam como efetivas no acercamento dos fenômenos coletivos. Quais ações favoreceriam a construção de um trabalho colaborativo no contexto escolar, capaz de promover o desenvolvimento dos sujeitos e a um só tempo favorecer a criação de práticas que envolvam os alunos e promovam a aprendizagem?

Defendemos que, como estratégia da construção do coletivo-colaborativo (Souza, 2021), o uso da arte configura-se como potente instrumento do(a) psicólogo(a) na promoção do diálogo e da reflexão no e sobre o contexto escolar, sendo este um espaço frequentemente marcado pelos raros momentos de expressão e compartilhamento de sentimentos e emoções entre os seus atores (Andrada et al, 2019). A partir da Psicologia da Arte, de Vigotski (1925/1999), compreendemos que o uso de materialidades artísticas, ao configurar-se como instrumento psicológico, afeta o sujeito pelo sensível e cria a possibilidade de romper com os discursos prontos e cristalizados e com os movimentos de culpabilização, individualização e estigmatização do outro, que parecem estar na base da queixa escolar e não contribuem para a superação das contradições presentes nesse contexto (Souza, Dugnani & Reis, 2018).

Faz-se necessário, portanto, refletir sobre o papel do psicólogo escolar e os recursos que esse profissional pode lançar mão para promover espaços dialógicos que favoreçam a ressignificação das relações entre diferentes atores. Assim, sustentados em uma perspectiva crítica da Psicologia, o presente artigo tem como objetivo analisar como as pesquisas recentes no campo da Psicologia têm compreendido o uso do teatro no trabalho do(a) psicólogo(a) em contextos coletivos. Para isso realizamos uma revisão de literatura, que será apresentada a seguir. Nossa análise e discussão das produções foram fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural.

MÉTODO

Foi realizada uma revisão integrativa de literatura, buscando compreender como as produções científicas desenvolvidas na área da Psicologia têm compreendido e utilizado o teatro nos últimos anos. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica em duas bases de dados: (1) a Biblioteca de Teses e Dissertações da CAPES e (2) a plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Para definição do descritor que seria utilizado no levantamento foi realizada uma busca na base de Terminologias em Psicologia da Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil (BVS-Psi Brasil), confirmando-se o termo “teatro”.

Na primeira busca⁵, realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, obtivemos 7.332 trabalhos como resultado. Contudo, após aplicação dos filtros por período, para seleção das produções realizadas apenas nos cinco anos anteriores, 2015-2019, e por área, selecionando-se exclusivamente as relativas à Psicologia - como “Psicologia”, “Psicologia do desenvolvimento humano”, “Psicologia do ensino e aprendizagem”, “Psicologia experimental” e “Psicologia social” -, chegamos a 47 produções, sendo: 17 teses e 30 dissertações. Destes, selecionamos somente os que declaravam o enfoque no teatro como tema central de investigação, o que resultou em 22 produções: 7 teses e 15 dissertações.

Após a seleção de dissertações e teses, realizamos a busca de artigos científicos na base de dados da SciELO. O termo de busca utilizado foi “teatro (and) psicologia”, visto que não há opção de aplicação de filtro por área de conhecimento como ferramenta disponível na plataforma. Sendo assim, retornaram 47 produções que, após a restrição por período, 2015-2019, resultaram 9 artigos. Destes, selecionamos somente os de língua portuguesa e os que declararam o teatro como tema central de investigação, resultando em 3 artigos.

5 As buscas de dissertações, teses e artigos foram realizadas no dia 12 de outubro de 2020. Optamos por não incluir o ano de 2020 no filtro por se tratar de um ano ainda não finalizado na época do levantamento, o que poderia gerar diferenças nas buscas subsequentes durante o processo de investigação com a publicação de novos trabalhos.

Tabela 1. Trabalhos selecionados a partir das buscas realizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e na Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Ano	Tipo	Autor(es)	Título
2015	Dissertação	Melo, A. R.	Psicodrama e seu dionisismo: percursos de uma clínica desviante
2015	Dissertação	Filho, P. R. G.	Cartografias de práticas de resistência em um dispositivo de saúde mental
2015	Tese	Santos, C. P.	Ontogênese das representações sociais de família em crianças de quatro a seis anos
2015	Tese	Oliveira, Y. D.	Eu?! Um estudo sobre a concepção de indivíduo na peça fim de partida de Samuel Beckett.
2016	Dissertação	Cafolla, A. A. S.	Política e teatro: interferências, transformações, e subversões operadas pela arte
2016	Dissertação	Cristino, N. C.	Teatro e saúde mental: uma investigação que relaciona autonomia, poder contratual e teatro do oprimido no contexto de um CAPS I
2016	Dissertação	Nigro, K. F.;	Outros canibais. Teatro jaguarizado contra a colonização do pensamento
2016	Dissertação	Ferreira, L. V. P.	Corpos em travessia ensaio de uma clínica dos fluxos.
2016	Dissertação	Torres, S.	Mídia e política: o teatro de rua como meio de comunicação radical.
2016	Tese	Ribeiro, E. N	Poéticas políticas o teatro do oprimido como ferramenta de reflexão para a prática da pesquisa psicossocial
2017	Dissertação	Caetano, A. S.	Atividade teatral e redução de vulnerabilidade: vivências de adolescentes e jovens em um grupo da cidade de Manaus
2017	Dissertação	Porto, A. A. A.	Promoção da autonomia mediada pela arte: contribuições do teatro para jovens atendidos em projetos sociais
2017	Dissertação	Nascimento, I. S	O pedagogo-orientador educacional no acolhimento e acompanhamento de adolescentes em medida socioeducativa
2017	Dissertação	Morais, H. Z. L.	Como olhos de cotidiano se tornam olhos estéticos? Processos artísticos como processos de invenção de sentidos sobre o mundo
2017	Dissertação	Capucci, R. R.	Perejaviãnie: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre Psicologia e Arte
2017	Dissertação	Itokazu, R. S.	Arte da Periferia, território e transformação social: análise psicossocial dos afetos no Teatro Mutirão, do Coletivo Dolores Boca Aberta Mecatônica de Artes.
2017	Tese	Moura, M. T. C.	O incômodo de ser inacabado na contemporaneidade: diálogos e tensões entre existência, tragicidade e teatralização
2017	Tese	Resende, S. M.	O teatro do oprimido e seus efeitos: a polifonia de uma arte essencial
2017	Artigo	Delfin, L., Almeida, L. A. M. & Imbrizi, J. M.	A rua como palco: arte e (in)visibilidade social.
2018	Dissertação	Lopes, H. P.	Cartografias de vivências trans: experimentações teatrais e modos de subjetivação
2018	Tese	Pilon, R. G. P.	Cidade Urbanizada, Estética e o Erro Grupo: a reconfiguração do sensível por meio das performances e do teatro de rua
2018	Artigo	Marques, P. M.;	O "jovem" Vygótski: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil.
2018	Artigo	Capucci, R. R. & Silva, D. N. H.	"Ser ou não ser": a perejaviãnie do ator nos estudos de L.S. Vigotski.
2019	Dissertação	Silva, Y. C. R.	In cena: teoria e prática teatral à luz de Vigotski
2019	Tese	Fernandes, K. C.	Teatro social dos afetos

Após a seleção das produções, foram realizadas uma série de leituras sistemáticas dos resumos e/ou trabalhos completos, organizando as informações em uma tabela, contendo autor/a, ano, modalidade, título, instituição, programa, palavras-chave, resumo, fundamentação teórica, questão de pesquisa, objetivos, método, participantes e resultados, para melhor visualização e análise dos dados. A partir dessa primeira organização, compreendemos a necessidade de um maior aprofundamento na leitura e análise das produções que, além de declararem o teatro como tema central da pesquisa, tivessem como público-alvo os adolescentes, conforme os objetivos do presente artigo. Assim, foram selecionadas 4 dissertações e 1 tese.

Em seguida, o processo de análise e discussão foi organizado em dois eixos. No primeiro, são apresentadas uma visão geral dos objetivos, perspectivas teóricas, métodos e resultados dos trabalhos selecionados que utilizaram o teatro como tema central de suas investigações teóricas e práticas. Nesse eixo, foram analisadas 25 produções, sendo: 7 teses, 15 dissertações e 3 artigos (Tabela 1). Já no segundo, nos dedicamos a analisar mais profundamente como as pesquisas utilizaram o teatro no trabalho com adolescentes, seus principais avanços e desafios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O olhar da Psicologia para o teatro: o que dizem as pesquisas?

A diversidade de enfoques da Psicologia sobre os seus objetos de estudo é uma característica que acompanha essa área do conhecimento desde o seu surgimento. Vigotski (1927/1996) discorreu sobre o tema apontando a cisão epistemológica e metodológica que afligia a Psicologia ainda na primeira metade do século XX e que dificultava o avanço sólido e sistêmico nesse campo de conhecimento.

As produções científicas encontradas no levantamento realizado concentram diferentes abordagens teórico-metodológicas, o que reflete - conforme apontado por Vigotski há quase um século - perspectivas epistemológicas diferentes, demonstrando uma dificuldade de consenso da área sobre o tema do teatro. Dentre as abordagens identificadas, estão:

a Psicologia Histórico-Cultural, com doze produções; a Psicologia Social, com seis; a Psicanálise, com quatro; e, a Psicologia Humanista, com três trabalhos.

À primeira vista, esperávamos encontrar mais produções relacionadas à Psicologia Humanista, sobretudo por abranger o Psicodrama e concentrar autores importantes que se dedicaram a aproximar o Teatro e a Psicologia, como Jacob Levi Moreno. Como explica Melo (2015), Moreno criou um método diferente das correntes hegemônicas da Psicologia da época, utilizando técnicas teatrais associadas a instrumentos psiquiátricos e psicológicos de cuidado em grupo. Em sua dissertação, Ferreira (2016) complementa apontando que a Psicologia Humanista apresenta e utiliza o teatro como instrumento que permite o alargamento do território das relações, trabalha com o repertório já vivido e, com isso, os afetos se expandem, possibilitando a passagem pela experiência clínica.

Ao tratar de sofrimentos e conflitos psicológicos e emocionais da perspectiva humanista, Moura (2017), em sua tese, defende a ideia de que a teatralidade e o drama são indissociáveis do existir humano. Segundo a autora, quando colocada em cena pela arte teatral, a angústia, o incômodo e o sofrimento gerados pela dimensão humana inacabada, podem ser elaborados e transformados, contribuindo para a autonomia e libertação do indivíduo e da sociedade. Observamos - como será melhor aprofundado mais adiante com a apresentação das outras produções selecionadas -, que o uso do teatro reserva um componente ético-político de promoção da autonomia e liberdade do sujeito. Destacamos que este é um ponto de interesse do presente levantamento, uma vez que a leitura que a Psicologia parece ter do teatro transcende a técnica e aborda dimensões da vida coletiva em sociedade.

Notamos, portanto, que a Psicologia Histórico-Cultural concentra o maior número de produções, quase metade (48%) dos trabalhos selecionados. Declaram-se sustentar-se nessa perspectiva: uma tese, nove dissertações e dois artigos. O fato da Psicologia Histórico-Cultural concentrar o maior número de produções pode ser relacionado com a própria trajetória de Lev Vigotski na construção de sua teoria. Todos os trabalhos encontrados que se utilizavam da perspectiva da Psicologia Histórico-cultural

invariavelmente ressaltaram e deram ênfase à trajetória do autor na sua relação com o teatro, fosse como produtor, ator, diretor, crítico ou expectador. Dentre eles, Marques (2018) é uma das que mais dá destaque em seu artigo referente ao período entre 1917 e 1925, quando Vigotski retornou de Moscou para Gomel, na Bielorrússia, e passou a se inserir na cena cultural da cidade. A autora destaca como os conceitos desenvolvidos, posteriormente, por Vigotski em suas obras teriam sua gênese nesse momento da sua vida.

Caetano (2017), Capucci (2017), Marques (2018), Capucci e Silva (2018), Silva (2019) e Fernandes (2019) aprofundam-se nessa retomada histórica de Vigotski e relatam a influência das obras teatrais na formação do pensamento e das teorias do autor. Capucci e Silva (2018) salientam em seu artigo que Vigotski parte da obra shakespeariana “Hamlet” para primeiro começar a refletir e compreender a formação da personalidade humana. Logo, o fazer teatral serve de base e atua como parte constituinte no desenvolvimento de sua teoria.

De acordo com Vigotski (1925/1999), a construção da personalidade humana perpassa a estruturação de cenas em nosso cotidiano, nas quais encenamos e encarnamos papéis que nos constituem para a plateia de nossas relações, experienciando as contradições inerentes à experiência humana. Capucci (2017) destaca o drama como constituinte da personalidade humana para defender a relação imbricada do fazer teatral com os processos criadores da vida. Essa defesa do teatro como microcosmos da vida e como potencializador de mudanças e de processos criadores é uma das justificativas para o uso do teatro como instrumento da Psicologia, abrindo caminhos para uma intervenção que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico e, portanto, da transformação social.

Os trabalhos que utilizam o teatro como forma de intervenção dão destaque à capacidade dessa materialidade artística de mobilizar sentimentos e abrir espaço para movimentos de transformação social e ressignificação dos afetos (Filho, 2015; Santos, 2015; Cristino, 2016; Caetano, 2017; Porto, 2017, Nascimento, 2017; Morais, 2017; Lopes, 2018; Fernandes, 2019). O teatro frequentemente aparece sendo utilizado como um instrumento político e de mudança social, configurando-se como forma eficaz de trabalhar com pessoas em situação de vulnerabilidade social, principalmente

jovens. Como exemplo, temos o trabalho de Porto (2017), que apresenta um estudo de caso com uma menina de 14 anos participante de um projeto social de teatro que investiga a influência do fazer teatral na autonomia dos jovens. Neste trabalho, a autora contextualiza o cenário sociopolítico e traz a situação das políticas públicas direcionadas aos jovens no Brasil como um dos cerne de investigação. Para Porto (2017), o fazer teatral atua como um mediador do processo de desenvolvimento da consciência e da autonomia, oferecendo recursos para a transformação pessoal e social.

Assim como Porto (2017), Caetano (2017) adentra, através da Arte e das proposições de Vigotski, nas questões da juventude contemporânea, refletindo sobre o desenvolvimento humano e os conceitos de produção da emoção, ação e atitude. Para isso, Caetano (2017) investiga o potencial transformador e de resiliência do teatro através da realização de oficinas de jogos teatrais com jovens de 16 a 21 anos, tendo como temática a vulnerabilidade social. Ambas as pesquisas confirmam a prática teatral como um instrumento potente no desenvolvimento da autonomia, redirecionando as emoções e afetos para promoção de atitudes transformadoras a partir de uma perspectiva crítica da realidade.

Do mesmo modo que as pesquisas que se sustentaram na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural utilizaram-se, majoritariamente, do teatro como instrumento de intervenção e transformação social, dando destaque ao caráter político da técnica, as pesquisas que aderiram à abordagem psicanalítica também destacaram a função social do teatro, porém, deram maior ênfase à dinâmica intrapsicológica. Dentre os trabalhos que declararam utilizar-se da Psicanálise como fundamento teórico, tivemos: uma tese, duas dissertações e um artigo. Tais produções se dedicaram, sobretudo, a investigar como o fazer teatral e as peças de teatro reverberavam nos atores e espectadores, nas relações e na própria (re)construção da subjetividade do indivíduo e do coletivo.

Filho (2015), por exemplo, acompanhou o percurso de uma trupe de teatro chamada “Utu Suru Baco Smica”, a qual fazia parte de uma instituição psiquiátrica. Nesta trajetória, o autor relata em sua dissertação que o teatro possibilitou aos participantes e ao grupo, enquanto coletivo, a reflexão e problematização dos modos subjetivos de resistência aos

estigmas, preconceitos e situações de poder impostos pela sociedade em suas relações, além da reflexão sobre a própria construção dos sujeitos em meio a uma sociedade com ideais patologizantes e repressores.

O artigo de Delfin et al (2017), por outro lado, abordou a potência do teatro com a população em situação de rua, promovendo espaços de fala e expressão para este público. Os autores destacam o fazer teatral também como instrumento político e social promotor de mudanças e ressignificação dos espaços, porém salientando os enlaces entre o modo de subjetivação do indivíduo com as relações que ele estabelece. Como resultado, observou-se que a humilhação social enfrentada por esse grupo aparece como angústia disparada pela situação de desigualdade social e de exclusão intersubjetiva.

Notamos, portanto, que a questão do impacto social, também, aparece nas pesquisas sustentadas na Psicanálise, porém, diferentemente dos trabalhos que adotam os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, esse não é o principal enfoque das investigações, uma vez que há uma tendência por priorizar o olhar sobre o efeito na subjetividade - dinâmica consciente e inconsciente - dos sujeitos envolvidos. Já nas produções sustentadas Psicologia Social, o enfoque foi investigar, através do teatro, as representações sociais, as condições materiais de desigualdade social e seu efeito na formação do indivíduo, a autonomia como ponto de partida para emancipação e o fazer artístico como recurso de intervenção. Tanto nas produções com base na Psicologia Histórico-Cultural, quanto as que se sustentaram na Psicologia Social, encontramos referenciado “O Teatro do Oprimido”, de Augusto Boal (2012), como técnica adotada nas intervenções.

Ribeiro (2016), Resende (2017) e Cristino (2016), por exemplo, desenvolveram suas teses e dissertação, respectivamente, sustentados na técnica teatral de Boal. Enquanto a primeira autora investigou as possibilidades e efetividade do uso das técnicas do Teatro do Oprimido para a pesquisa psicossociológica através de jogos e exercícios teatrais, Resende (2017) investigou as relações entre arte e sociedade, analisando os efeitos da técnica de Boal nos indivíduos e no coletivo através da participação, observação e entrevistas realizadas em encontros teatrais. Já Cristino (2016), também sustentado no Teatro do Oprimido, adentrou um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), visando analisar e descrever como a experiência em

oficinas terapêuticas de teatro poderiam influenciar na autonomia e no tratamento dos usuários da instituição. Ressalta-se nas três produções, portanto, a defesa de Boal (2012) de que através do teatro todos somos capazes de nos transformar e transformar os lugares que supostamente devemos ocupar, uma vez que as coisas não são estáticas, mas estão em constante processo de mudança.

Assim, o Teatro do Oprimido, desenvolvido por Augusto Boal, configura-se como uma das referências mais importantes na Psicologia Social, sendo utilizado em três das seis produções selecionadas. Por outro lado, os trabalhos de Santos (2015), Oliveira (2015) e Torres (2016) também trazem contribuições significativas à perspectiva social.

Santos (2015), por exemplo, se propôs a investigar em sua tese a ontogênese das representações sociais de família em crianças de quatro a seis anos. Para isso, a autora realizou oficinas de teatro em dois Centros Municipais de Educação Infantil, nos quais os indivíduos foram convidados a planejar e encenar uma peça teatral sobre família. Como resultado, destacou-se a relevância das relações estabelecidas em todo o percurso, priorizando o processo de liberdade de criação dos participantes com destaque à imaginação como incitadora de reflexões sobre a realidade.

Já Oliveira (2015) realizou uma análise da peça *Fim de Partida*, de Samuel Beckett, visando aprofundar a compreensão das relações entre a obra e a concepção de indivíduo de Theodor Adorno. A autora ressaltou em sua tese a proposta de Adorno de que, a partir da paródia do drama, a peça expõe o enfraquecimento da liberdade, do diálogo e da decisão. Compreendemos, assim, que o teatro pode ser considerado um dos possíveis caminhos para denunciar e romper com a alienação e promover mudanças sociais, permitindo ao sujeito experienciar a realidade de maneira diferente, sendo quem ele é e quem ele não é, simultaneamente, fazendo-o repensar sua identidade (Friedman, 2013).

Por fim, Torres (2016) reflete sobre o teatro de rua, enxergando-o como um meio de comunicação radical. Na dissertação, a autora investigou a influência social e política dessa prática destacando os sentidos de ocupação dos espaços da cidade e do poder de agir como parte constituinte do tecido social. Para isso, Torres (2016) entrevistou integrantes dos grupos de teatro

de rua e utilizou materiais coletados e fornecidos pelos mesmos a partir da observação das apresentações. A pesquisadora defende em sua produção a potência do teatro em promover novas formas de comunicação e existência no mundo, possibilitando a luta contra a exclusão e as desigualdades.

Os achados de Torres (2016) vão ao encontro dos de Oliveira (2015), ao passo que ambos destacam que o teatro fornece a possibilidade de experimentação de diferentes papéis sociais, podendo assim explorar as relações de desigualdade e injustiça social de vários ângulos, e através da atuação, denunciá-las. Ademais através do fazer teatral, espaços de expressão e comunicação são abertos, dando voz a indivíduos e grupos silenciados, e assim fortalecendo a luta social (Friedman, 2013).

Com esse panorama, vemos que, dentre os diversos tipos de expressões artísticas, o teatro parece se destacar quanto ao seu caráter crítico nas pesquisas desenvolvidas na área da Psicologia, trazendo, frequentemente, questões políticas, sociais e promovendo reflexões sobre desigualdade, saúde mental e produção das subjetividades. Não à toa, Pelegrini (2015) destaca que em regimes autoritários, o teatro é historicamente mais reprimido, censurado e perseguido, obrigando os atores e escritores a tentarem driblar as proibições e sobreviver às perseguições.

Souza, Petroni e Dugnani (2011) destacam a característica revolucionária e de resistência da arte, confirmando ainda mais os achados nas pesquisas analisadas. Traçando esse cenário, alguns questionamentos surgem, como: por que nas pesquisas que utilizam o teatro as questões políticas e sociais aparecem como um forte apelo ao longo de todo o trabalho? Por que no teatro a característica crítica e política aparece como base para sua realização?

É possível que a própria organização do teatro traga essa característica de transformação. O caráter democrático do teatro é reforçado pelas obras de Vigotski quando o autor defende o desenvolvimento da personalidade como drama, trazendo os aspectos criadores da arte e da vida para o mesmo plano (Toassa, 2019). Se o teatro possibilita que os indivíduos vivenciem vários papéis sociais, então, inevitavelmente, colocará as pessoas para pensar de um outro lugar, o que, por si só, é um ato político e transformador. Além disso, a resposta pode estar relacionada à

dimensão participativa que o teatro requer, visto que a política, entendida de maneira ampla da perspectiva crítica, pode ser compreendida como participação coletiva e social. Não há espaço para a passividade no teatro, logo, a ação e a participação são inerentes à prática teatral, sem as quais não seria possível construir essa materialidade artística. Portanto, o teatro nos envolve integralmente, tomando, além de nossa ação consciente nos processos imaginativos do “como se” (Souza & Arinelli, 2019), o nosso corpo, integrando-o à vivência do drama.

Em síntese, as pesquisas estudadas afirmam que o teatro pode proporcionar o reposicionamento das emoções, a reflexão e problematização sobre o indivíduo e suas relações, promovendo espaços de fala e expressão e atuando como ferramenta política de transformação social. Ou seja, o teatro favorece o desenvolvimento humano, a construção e atuação do indivíduo na sociedade, pontos que aparecem em destaque no período da adolescência. Como dito por Vigotski (1934/2012), o período da adolescência é marcado por crises, frutos de conflitos entre as demandas sociais e os recursos disponíveis para lidar com eles. Diante disso, discutiremos sobre o uso do teatro com esse grupo, apontando as possíveis colaborações do teatro para o desenvolvimento destes jovens.

O teatro no trabalho com adolescentes: uma ferramenta de transformação social

Ao adentrarmos as produções científicas que se dedicaram a analisar mais profundamente o uso do teatro no trabalho com adolescentes, notamos que são poucos os que efetivamente se propuseram a trabalhar com esse público. Das vinte e cinco produções científicas analisadas no item anterior, sete realizam análise de obras ou revisão da literatura, doze trabalharam com público adulto, um com crianças de quatro a seis anos e apenas cinco destacaram o trabalho com adolescentes. Assim, no presente eixo, selecionamos as produções que, além de trazerem o teatro como tema central em suas investigações, também se dedicaram a abarcar os adolescentes, inseridos em diferentes contextos, como público-alvo.

Em uma primeira aproximação, observamos que todas as produções que atendiam a tais critérios de inclusão se utilizavam da perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural, sendo: uma tese e quatro dissertações. Caetano (2017), por exemplo, em sua dissertação, se ancora em Vigotski e declara diretamente que um dos objetivos do seu trabalho é transformar o contexto social no qual está inserida, por isso, ela direciona a sua atuação para tal, assumindo o que Stetsenko (2014) denominou de Postura Ativista Transformadora (*Transformative Activist Stance*, no original). Ou seja, Caetano (2017) realiza, ao longo do seu trabalho, uma autoavaliação sobre os seus modos de ser, fazer e saber, analisando os impactos das suas ações no contexto investigado a partir de uma perspectiva de comprometimento social e político.

Em seu trabalho, a autora desenvolve uma pesquisa-intervenção de cunho qualitativo com onze participantes de um grupo teatral amador da cidade de Manaus, com idades entre 16 e 21 anos. Ao longo de sua pesquisa, ela conclui que o uso do teatro é um ótimo recurso para potencializar a resiliência e modos de enfrentamento com impacto, principalmente, no campo afetivo e relacional.

A atividade teatral é uma das formas de arte que privilegia a linguagem corporal e falada, bem como o desenvolvimento da imaginação, consistindo em uma mediação indivíduo-indivíduo, indivíduo-mundo, podendo ser associada a processos redutores de vulnerabilidade e fortalecimento de resiliência (Caetano, 2017, p. 7).

Corroborando Caetano (2012), resgatamos o trabalho de Bordignon (2012), o qual indica que uma das principais dificuldades enfrentadas dentro do ambiente escolar são as relações desgastadas, as questões de vulnerabilidade e a falta de espaços de livre expressão. Quando assume a função de instrumento do psicólogo, sobretudo no trabalho com adolescentes dentro da escola, o teatro permite a construção de espaços dialógicos, promovendo o desenvolvimento dos afetos ao contribuir para a formação de conceitos e reposicionamento das emoções através da materialidade e linguagem corporal e verbal (Bordignon, 2012).

Porto (2017) também traz questões de vulnerabilidade social em sua dissertação. Conforme já indicado no eixo anterior, a autora investiga a

influência do teatro na promoção de autonomia em jovens em situação de risco. Segundo os relatos dos alunos trazidos pela pesquisadora, a atividade teatral favoreceu mudanças no modo de se posicionarem, se expressarem e se relacionarem com os outros em diferentes âmbitos de seus contextos sociais. Destaca-se, portanto, o teatro como ferramenta que promove o acesso à diversidade e ensina a lidar com as diferenças, favorece o desenvolvimento da autoconfiança e a expressão das emoções e pensamentos (Porto, 2017).

Já Moraes (2017) trabalhou com turmas de iniciantes em dois grupos de teatro com integrantes entre 16 e 25 anos na periferia de São Paulo, considerados em situação de alta vulnerabilidade social. Com esse público, o autor realizou, duas vezes por semana, durante 8 meses, o que denominou “Orientação em Teatro”, que consistia na preparação do espaço para a atividade, realização de práticas teatrais e discussão sobre os feitos. Como resultado, assim como Porto (2017), o autor destaca que as experiências artísticas foram capazes de promover a ressignificação de processos na vida cotidiana e ofereceram aos participantes a chance de interferir no processo de configuração subjetiva e (re)significação de sentido de suas experiências pregressas e futuras. Através do ensaio para a vida e a vivência de diferentes papéis sociais que o teatro proporciona, favorece-se a emancipação e a libertação, levando o sujeito a assumir um papel diferente diante da sociedade na (re)construção de si e do outro.

A realização do teatro com os adolescentes sustentada, principalmente, na ressignificação de processos da vida e vivência de papéis sociais distintos foi, também, tema abordado na tese de Fernandes (2019). A autora, em seu trabalho, propõe o “Teatro Social dos Afetos” como uma reelaboração e complementação à técnica teatral criada por Boal (2012). A proposta sustenta-se na busca por superar a dicotomia oprimido-opressor e destacar os afetos nos processos teatrais. Para isso, Fernandes (2019) analisou o potencial do teatro como instrumento de intervenção social com jovens no contexto escolar, onde trabalhou com temas envolvendo conflitos cotidianos, relações de violência, machismo, dentre outros. A autora conclui que a escola, com frequência, reforça relações de conflito entre seus atores e acaba agravando o sofrimento dos jovens ao reproduzir

a tentativa de controle e adestramento dos corpos em prol da obediência. Nesse sentido, a prática teatral configura-se como uma ferramenta potente na reconfiguração dos afetos vivenciados pelos adolescentes inseridos nesse contexto (Fernandes, 2019).

A compreensão do ambiente escolar como hostil e reproduzidor de opressões e desigualdades, também, esteve presente na dissertação de Nascimento (2017) que investigou a atuação do Pedagogo-Orientador Educacional no acolhimento e acompanhamento de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. A autora, em seu trabalho, realizou um Fórum de Debates com os pedagogos e uma Oficina de Jogos Teatrais, a partir das proposições de Augusto Boal, com os adolescentes. Através dessas atividades, Nascimento (2017) abordou temas sobre o papel e a relação dos atores escolares, as responsabilidades da escola e a democratização do ensino.

Percebemos, portanto, que o teatro, mais do que uma prática lúdica ou com finalidade terapêutica, pode configurar-se no ambiente escolar como uma ferramenta potente de transformação social, servindo para abrir espaços de diálogo e reflexão sobre temas relevantes aos atores inseridos nesse contexto. Enquanto prática do psicólogo escolar, o teatro revela-se como uma materialidade artística eminentemente coletiva e que integra todas as dimensões do ser humano, possibilitando, no compartilhamento de experiências, emoções e pensamentos, a ressignificação das relações entre os sujeitos. Na construção de uma escola socialmente mais justa e democrática, que vise a promoção do pensamento crítico e que garanta espaços de expressão a todos, o teatro configura-se como instrumento indispensável, favorecendo as condições ao desenvolvimento humano no respeito e empatia ao outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções científicas estudadas neste artigo possibilita traçar um panorama geral mostrando como as pesquisas têm abordado o teatro nas diferentes abordagens teóricas que as sustentam. Os estudos

apontam o caráter fortemente político do teatro, visto que sua prática favorece a autonomia dos sujeitos e impulsiona seu potencial de ação para a transformação dos contextos de que tomam parte.

Apesar de trabalharem muito com pessoas em situação de vulnerabilidade, poucas são as pesquisas que se propõem a estudar o teatro, sua relação com o ambiente escolar e com os jovens. É preciso salientar a potencialidade do teatro para pensar o coletivo, trazer conflitos para a cena, discuti-los e repensar meios de superação e de transformação social (Oliveira & Stoltz, 2010). A arte, ao colocar em suspenso a lógica pragmática do cotidiano, abre espaço para o afetivo, favorecendo a formação do coletivo-colaborativo e ampliando a capacidade de ação dos sujeitos quando os convida a um posicionamento mais ativo (Souza & Arinelli, 2021).

O Teatro Social dos Afetos de Fernandes (2019) é um exemplo preciso de como o teatro pode ser compreendido como instrumento do psicólogo escolar, ao passo que, utilizando-se dessa materialidade, criam-se espaços de diálogo dentro do ambiente escolar, evidenciando e colocando em cena conflitos silenciados, funcionando como um espaço estético que possibilita a ressignificação de afetos e vivências pela via do coletivo. Compreendemos, a partir da Psicologia da Arte (Vigotski, 1925/1999), que a dinâmica teatral - enquanto materialidade artística - pode ser entendida como uma ferramenta potente de transformação social e promoção do desenvolvimento humano (Souza, Dugnani & Reis, 2018). Portanto, o aprofundamento da discussão nessa perspectiva teórico-metodológica abre espaço para refletirmos sobre a construção de práticas psicológicas no contexto escolar que tenham como compromisso ético-político a justiça social.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M., Castro, M. G., Silva, A. P., & Cerqueira, L. (2016). *Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens*. Rio de Janeiro, RJ: Flacso - Brasil, OEI, MEC.
- Andrada, P. C. et al. (2019). Atuação de Psicólogas(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>.
- Brasil. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. (2023). *1º Boletim Técnico. Dados sobre Violências nas Escolas*. Recuperado de: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/BOLETIMdadosobreviolenciasnasescolas.pdf>.
- Boal, A. (2012). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 12ª ed. Rio de Janeiro, RJ. Civilização Brasileira.
- Bordignon, J. C. (2012). *Comunicação e afetos de adolescentes na escola: O teatro como mediação*. Anais do XVII Encontro de Iniciação Científica. Recuperado de: https://prospedpuc.files.wordpress.com/2017/08/2012821_154952_323823635_resefe-1.pdf
- Caetano, A. S. (2017). *Atividade teatral e redução de vulnerabilidade: vivências de adolescentes e jovens em um grupo da cidade de Manaus* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Do Amazonas, Manaus-AM).
- Cafolla, A. A. D. S. (2016). *Política e teatro: Interferências, transformações, e subversões operadas pela arte* (Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ).
- Capucci, R. R. (2017). *Perejivanie: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre Psicologia e Arte* (Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília-DF).
- Capucci, R. R., & Silva, D. N. H. (2018). “Ser ou não ser”: a perejivanie do ator nos estudos de L.S. Vigotski. *Estudos De Psicologia (campinas)*, 35(4), 351–362. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400003>

- Cristino, N. C. (2016). *Teatro e saúde mental: uma investigação que relaciona autonomia, poder contratual e teatro do oprimido no contexto de um CAPS I* (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal De Juiz De Fora, Juiz de Fora-MG).
- Delfin, L., Almeida, L. A. M. de ., & Imbrizi, J. M. (2017). A rua como palco: arte e (in)visibilidade social. *Psicologia & Sociedade*, 29, e158583. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i58583>
- Fernandes, K. C. (2019) *Teatro social dos afetos* (Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP).
- Ferreira, L. V. P. (2016) *Corpos em travessia ensaio de uma clínica dos fluxos* (Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis-SP).
- Filho, P. R. M. G. (2015). *Cartografias de práticas de resistência em um dispositivo de saúde mental* (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC).
- Friedman, D. (2013). Performance and Development: Some Reflections on the Relationship between Theatre, Community and Social Change. *Revista Interdisciplinar De Gestão Social*, 2(3). <https://doi.org/10.9771/23172428rigs.v2i3.9728>
- Guzzo, R. S. L., Silva, S. S. G. T., Martins, L. G., Castro, L., & Lorenzetti, L. (2021). Psicologia na escola e a pandemia: buscando um caminho. In Negreiros, F. & Ferreira, B. O. (Eds.) *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?*. (pp. 654-687). São Paulo,SP: Pimenta Cultural.
- Lopes, H. P. (2018). *Cartografias de vivências trans: experimentações teatrais e modos de subjetivação* (Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Assis-SP).
- Marques, P. N. (2018). O “jovem” Vygótski: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil. *Educação E Pesquisa*, 44, e183267. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844183267>
- Melo, A. R. (2015). *Psicodrama e seu dionisismo : percursos de uma clínica desviante* (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE).

- Morais, H. Z. L. (2017). *Como olhos de cotidiano se tornam olhos estéticos? Processos artísticos como processos de invenção de sentidos sobre o mundo* (Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo-SP).
- Moura, M. T. C. (2017) *O incômodo de ser inacabado na contemporaneidade: diálogos e tensões entre existência, tragicidade e teatralização* (Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro-RJ).
- Nascimento, I. S. (2017). *O pedagogo-orientador educacional no acolhimento e acompanhamento de adolescentes em medida socioeducativa* (Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília-DF).
- Nigro, K. F. (2016). *Outros canibais. Teatro jaguarizado contra a colonização do pensamento* (Dissertação de Mestrado. Universidade De São Paulo, São Paulo-SP).
- Oliveira, M. E. de ., & Stoltz, T.. (2010). Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar Em Revista*, 36, 77–93. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100007>.
- Oliveira, Y. D. (2015). *Eu?! Um estudo sobre a concepção de indivíduo na peça fim de partida de Samuel Beckett* (Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo-SP).
- Pilon, R. G. P. (2018). *Cidade Urbanizada, Estética e o Erro Grupo: a reconfiguração do sensível por meio das performances e do teatro de rua*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis-SC).
- Pelegri, S. de C. A. (2015). Autoritarismo versus liberdade de expressão: o teatro brasileiro dribla a censura com perspicácia. *Antíteses*, 8(15), 67–90. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2015v8n15p67>.
- Porto, A. A. A. (2017). *Promoção da autonomia mediada pela arte: contribuições do teatro para jovens atendidos em projetos sociais* (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR).

- Resende, S. M. (2017). *O teatro do oprimido e seus efeitos: a polifonia de uma arte essencial* (Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro-RJ).
- Ribeiro, E. N. (2016). *Poéticas políticas o teatro do oprimido como ferramenta de reflexão para a prática da pesquisa psicossocial* (Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ).
- Santos, C. P. (2015). *Ontogênese das representações sociais de família em crianças de quatro a seis anos* (Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE).
- Silva, Y. C. R. (2019). *In cena: teoria e prática teatral à luz de Vigotski* (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO).
- Souza, V. L. T. (2021). Art and Science advancing human understanding: Epistemological and Methodological Foundations. In: Souza, V. L. T. & Arinelli, G. S. (orgs.). *Qualitative Research and Social Intervention: Transformative Methodologies for Collective Contexts* (pp. 17-36). Charlotte: IAP Publishing.
- Souza, V. L. T., & Andrada, P. C. de. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos De Psicologia*, 30(3), 355–365. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>.
- Souza, V. L. T. & Arinelli, G. S. (2019). A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(2), 1-22. <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51560>.
- Souza, V. L. T., & Arinelli, G. S. (2021). Development, Imagination, and Art: Contributions to Research Practices in School Contexts. *Human Arenas*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00204-3>.
- Souza, V. L. T., Dugnani, L. A. C., & Reis, E. de C. G. dos . (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos De Psicologia*, 35(4), 375–388. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>.

- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., & Dugnani, L. A. (2011). A arte como mediação nas pesquisas intervenção em psicologia escolar. In Guzzo, R. S. L. Marinho-Araujo, C. M. (orgs.). *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras* (pp.261-285). Campinas,SP: Alínea.
- Stetsenko, A. (2014). Transformative activist stance for education: Inventing the future in moving beyond the status quo. In: Corcoran, T. (Org.) *Psychology in education: critical theory-practice* (pp. 181-198). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Toassa, G. (2019). Toward a Vygotskian Analysis of Emotions. In Jovanovic, G., Alloio-Nacke, L. & Ratner, C. (Eds.) *The Challenges of Cultural Psychology*. New York. Routledge.
- Torres, S. (2016). *Mídia e política: o teatro de rua como meio de comunicação radical* (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS).
- Vygotski, L. S. (1934/2012). Paidología del adolescente. In L. S. Vygotski, *Obras Escogidas IV: Psicología Infantil* (L. Kuper, Trad.) (pp. 4-193). Madrid: A. Machado Libros.
- Vygotski, L. S. (1925/1999). *Psicologia da arte*. São Paulo,SP: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1927/1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo,SP: Martins Fontes.

Recebido em 02/12/2024

Aceito em 15/07/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

Revisão de escopo sobre branquitude no Brasil

Scope review on whiteness in Brazil

Revisión del alcance de la blancura en Brasil

Rita de Cassia de Jesus Oliveira¹

Marcus Eugênio Oliveira Lima²

Resumo

O presente artigo consiste em uma revisão de escopo que tem como objetivo investigar a produção científica brasileira sobre branquitude. Para isso, foi realizada uma busca nas bases de dados Psycinfo, BVS Psi, SciELO e periódicos CAPES, utilizando o termo “branquitude” como palavra-chave. A busca inicial resultou na identificação de 200 publicações, e após a aplicação dos filtros, o número foi reduzido para 12 trabalhos. Os resultados indicam que o tema da branquitude desperta interesse em diversas áreas, embora as publicações ainda sejam escassas. Das teorias e conceitos adotados nos artigos, é possível destacar os seguintes termos, a saber: raça, racismo, miscigenação, branqueamento e democracia racial. No entanto, em relação às lacunas teóricas, não foram encontrados estudos quantitativos, o que aponta para a necessidade de desenvolvimento de pesquisas mais sistemáticas e representativas da população nacional. Conclui-se que os estudos sobre essa temática representam uma oportunidade de ampliação dos debates sobre racismo, uma vez que colocam o sujeito branco como categoria de análise, rompendo com a lógica de que o branco não possui cor/raça, possibilitando, com isso, a discussão sobre sua participação nos processos de (re)produção das desigualdades raciais.

Palavras-chave: Branquitude; Racismo; Brasil; Revisão de Escopo.

Abstract

This article is a scoping review which aims to investigate Brazilian scientific production on whiteness. To this end, a search was carried out in the Psycinfo,

1 Universidade Federal de Sergipe, SE, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-8611-9461>. E-mail: rita-de--cassia@hotmail.com

2 Universidade Federal de Sergipe, SE, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5280-130X>. E-mail: marcus@academico.ufs.br

BVS Psi, SciELO and CAPES journals databases, using the term “whiteness” as a keyword. The initial search resulted in the identification of 200 publications, and after applying the filters, the number was reduced to 12 papers. The results indicate that the topic of whiteness is of interest in various areas, although publications are still scarce. Of the theories and concepts adopted in the articles, the following terms can be highlighted: race, racism, miscegenation, whitening and racial democracy. However, in relation to the theoretical gaps, no quantitative studies were found, which points to the need to develop more systematic research that is representative of the national population. The conclusion is that studies on this subject represent an opportunity to broaden the debates on racism, since they place the white subject as a category of analysis, breaking with the logic that white people have no color/race, thus making it possible to discuss their participation in the processes of (re)production of racial inequalities.

Keywords: Whiteness; Racism; Brazil; Scope Review.

Resumen

Este artículo es una revisión de alcance con el objetivo de investigar la producción científica brasileña sobre la blancura. Para ello, se realizó una búsqueda en las bases de datos de revistas Psycinfo, BVS Psi, SciELO y CAPES, utilizando el término «whiteness» como palabra clave. La búsqueda inicial resultó en la identificación de 200 publicaciones, y después de aplicar los filtros, el número se redujo a 12 trabajos. Los resultados indican que el tema de la blancura despierta interés en diversas áreas, aunque las publicaciones siguen siendo escasas. De las teorías y conceptos adoptados en los artículos, se destacan los siguientes términos: raza, racismo, mestizaje, blanqueamiento y democracia racial. Sin embargo, en relación a las lagunas teóricas, no se encontraron estudios cuantitativos, lo que apunta a la necesidad de desarrollar investigaciones más sistemáticas y representativas de la población nacional. Se concluye que los estudios sobre el tema representan una oportunidad para ampliar los debates sobre el racismo, ya que colocan al sujeto blanco como categoría de análisis, rompiendo con la lógica de que los blancos no tienen color/raza, posibilitando así discutir su participación en los procesos de (re)producción de desigualdades raciales.

Palabras clave: Blancura; Racismo; Brasil; Revisión del Alcance.

A branquitude é um construto ideológico complexo, fundamentado na ideia de raças superiores e inferiores, em que os brancos ocupam o topo da pirâmide hierárquica, obtendo, com isso, privilégios materiais e simbólicos (Schucman, 2014). A construção histórica da ideia de raça permitiu a divisão e categorização da humanidade em grupos, cujas diferenças são

essencializadas e utilizadas para sustentar um sistema desigual, que proporciona privilégios ao grupo branco e oprime o grupo não branco.

É importante ressaltar que a análise da branquitude deve ser considerada como parte de um debate mais amplo, tanto político quanto científico, contra o racismo, reafirmando o compromisso de incorporar o branco na discussão sobre a desigualdade racial e compreender as posições e ações sociais que contribuem para a manutenção da hierarquia entre os grupos branco e não branco (Corossacz, 2014). Considerando que a cor da pele e as características fenotípicas são marcadores para o racismo e influenciam questões como a desigualdade social no Brasil, surge a necessidade de abordar essa temática. A pesquisa sobre branquitude é crucial, uma vez que, apesar de atravessar o campo das relações raciais, a população branca não é questionada sobre sua cor e posição socioeconômica. Além disso, as discussões e descobertas sobre os processos que compõem a branquitude ampliam o debate sobre o racismo e as formas de combatê-lo.

Segundo Santiago (2019), poucos estudos acadêmicos foram realizados sobre branquitude no Brasil, evidenciando que esse tema ainda é pouco explorado. A escassez de discussões sobre a branquitude pode ser atribuída ao foco predominante no “problema do negro” nas análises sobre racismo no Brasil, resultando no silenciamento do papel dos sujeitos brancos na manutenção das desigualdades raciais.

As discussões sobre relações raciais no Brasil são complexas devido à diversidade fenotípica da população. No entanto, no senso comum, ainda há questionamentos sobre quem seriam os brancos e os negros, com a miscigenação frequentemente destacada de forma acrítica. Corossacz (2014) observa que a mestiçagem é frequentemente utilizada para esconder a identidade branca. No entanto, a classificação racial não é impedida pela mestiçagem, pois os brancos no Brasil são percebidos como brancos nas interações sociais. Embora possam ter ascendência negra, a presença de características europeias, pele clara e cabelos lisos são suficientes para serem classificados como brancos, garantindo certos privilégios, como acesso à educação e a oportunidades no mercado de trabalho (Schucman, 2014).

Com base nessas análises e considerando as peculiaridades históricas geradas no Brasil pelo mito da democracia racial, miscigenação e ideologia

do branqueamento, o objetivo geral deste artigo é apresentar uma revisão de escopo sobre a branquitude no Brasil, identificando publicações científicas em diversas áreas do conhecimento. Especificamente, busca-se compreender como a branquitude tem sido investigada e abordada, examinar as teorias e métodos utilizados, destacar os resultados encontrados, identificar lacunas teóricas e refletir sobre as contribuições que o estudo crítico da branquitude pode oferecer no campo das relações raciais.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Estratégia de busca

A revisão de escopo teve início com a definição do objeto de estudo, denominado “branquitude”. Esse termo foi empregado nas bases de dados em 08 de abril de 2021, com o intuito de localizar os materiais necessários para o desenvolvimento do trabalho. As bases de dados selecionadas incluíram, a saber: Psychinfo, BVS Psi (Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia), SciELO (Scientific Electronic Library Online) e periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

CrITÉRIOS de Inclusão e exclusão

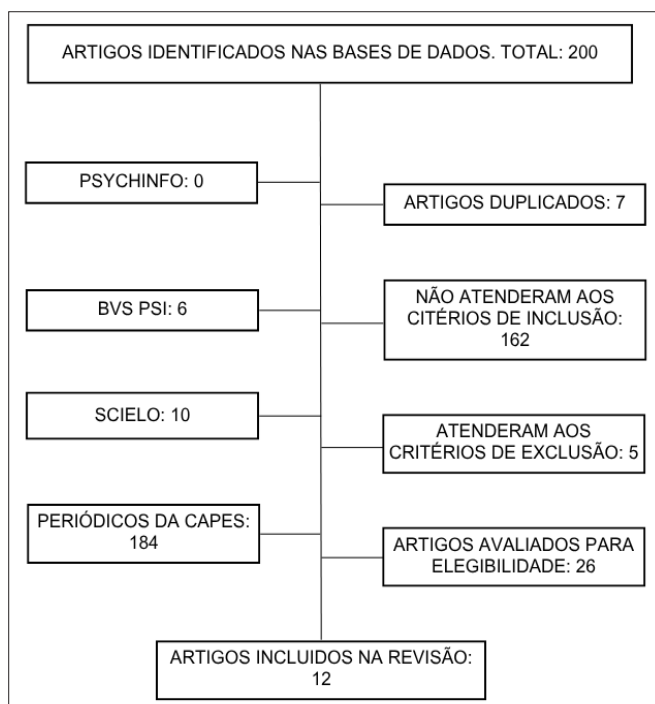
Os critérios de inclusão dos artigos selecionados para esta revisão de escopo foram os seguintes, a saber: a presença do termo “branquitude” no título, artigos revisados por pares e análise da branquitude no contexto brasileiro. Quanto ao critério de exclusão, não possuir arquivo completo para download. Optou-se por não estabelecer um limite de tempo para a busca. Além disso, o idioma dos artigos não foi considerado como critério de exclusão, embora apenas um artigo em espanhol tenha sido identificado.

Procedimento de Coleta de Dados

A busca inicial resultou na identificação de 200 publicações, porém, após a aplicação dos filtros (critérios de inclusão e exclusão), o número

diminuiu para 26 artigos elegíveis para análise. Foram eliminadas as produções duplicadas (7), aquelas que não atenderam aos critérios de inclusão (162) e as que satisfizeram os critérios de exclusão (5). Após a leitura integral dos artigos, 12 permaneceram para a análise final.

Na base de dados Psycinfo, não foram encontrados resultados para o termo “branquitude”. Na BVS Psi, foram identificados seis artigos, dos quais quatro foram removidos por atenderem ao critério de exclusão. Na SciELO, foram localizados dez artigos, sendo um deles excluído por se tratar de um estudo realizado na Argentina, outro foi retirado por duplicidade e um terceiro atendeu ao critério de exclusão, restando sete artigos. Nos periódicos da CAPES, inicialmente foram obtidos 184 trabalhos, mas após uma busca avançada e a aplicação dos filtros, o número foi reduzido para dez artigos, dos quais três foram selecionados, ao passo que os demais foram removidos devido à duplicidade.



Fonte: elaborado pelos autores.

Figura 1. Fluxograma de seleção dos artigos

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 apresenta os artigos selecionados, destacando as áreas de conhecimento, objetivos, perspectivas adotadas na análise e as contribuições dos estudos.

Quadro 1. *Artigos encontrados em função das áreas do conhecimento, objetivos, perspectivas adotadas na análise e contribuições dos estudos*

Título/Autor	Objetivo	Área de conhecimento/ Natureza do estudo	Teorias ou perspectivas adotadas na análise	Contribuições do estudo/ principais resultados
Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista. Cardoso (2010)	"Salientar a importância de distinguirmos a branquitude crítica e a branquitude acrítica."	Sociologia/ Teórico	Branquitude crítica Branquitude acrítica.	O artigo contribui para o entendimento da distinção entre branquitude crítica e acrítica, evidenciando que ambas representam posições privilegiadas. A diferença entre elas reside no fato de que a branquitude crítica geralmente não realiza uma reflexão profunda sobre sua identidade racial, ao passo que a branquitude acrítica, embora não reconheça sua própria raça/etnia, faz questão de destacar sua pertença racial para reforçar o lugar hierárquico que os brancos ocupam.
O imaginário da branquitude à luz da trajetória de grande Otelo: Raça, persona, e estereótipos em sua performance artística. Hirano (2013)	"Esboçar a trajetória de mais de 70 anos de Sebastião de Souza Prata, Grande Otelo, em diálogo com diferentes períodos do cinema brasileiro e com debates raciais no Brasil."	Antropologia/ Empírico	Pesquisa sócio-histórica	O ator Grande Otelo conseguiu transcender o processo que o reduzia à sua atribuição racial, em uma sociedade onde o espaço destinado aos negros nas mídias é significativamente menor do que o espaço reservado aos brancos. Além da falta de visibilidade, o espaço dedicado aos negros é permeado por estereótipos. Grande Otelo conseguiu, em parte, superar essas barreiras, mas isso não ocorreu devido a uma mudança abrangente no imaginário racial, e sim devido à singularidade de sua trajetória.
Branquitude e progresso: a liga Paulistana de Higiene Mental e os discursos paulistanos na contemporaneidade. Serra e Schucman (2012)	"Analisar como a política racial implementada na cidade de São Paulo, no início do século 20, se reatualiza nas ideias e nas representações de progresso e desenvolvimento na metrópole paulistana."	Psicologia/ Empírico	Psicologia social.	A crença na superioridade racial dos brancos, aclamada pelos intelectuais do século XX e baseada na eugenia, ainda está presente no imaginário da população paulistana contemporânea. Esses significados interferem em suas escolhas afetivas e na maneira como percebem tanto brancos quanto negros. A superioridade estética é um dos principais traços da branquitude no Brasil.
"Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude Paulistana" Schucman (2014)	"Investigar de que forma as ideias de raça e racismo operam na construção da identidade racial branca."	Psicologia/ Empírico	Psicologia social. Psicologia sócio-histórica.	Os brancos estão imersos em um processo psicossocial que não favorece a desconstrução do valor estético, moral e intelectual atribuído à identidade branca. Permanecem compartilhando ideias de supremacia branca e obtendo privilégios. Para que haja mudança, é necessária uma conscientização sobre a racialidade e uma mudança cultural na sociedade.

Título/Autor	Objetivo	Área de conhecimento/ Natureza do estudo	Teorias ou perspectivas adotadas na análise	Contribuições do estudo/ principais resultados
Relatos de branquitude entre um grupo de homens brancos do Rio de Janeiro. Corossacz (2014)	"Compreender a branquitude para avançar no estudo do racismo na sociedade brasileira."	Antropologia/ Empírico	Abordagem biográfica. Pesquisa etnográfica.	A branquitude é permeada pelas interseções das hierarquias de classe, cor e gênero. No Brasil, a classe social é ressaltada para invisibilizar os privilégios da branquitude, com a retórica de que o branco pobre não tem privilégios. No estudo, as pessoas negras aparecem na vida dos participantes brancos de classe média-alta em posições subordinadas. Os entrevistados não percebem as consequências das interseções para sua posição social, neutralizando assim o homem branco heterossexual de classe abastada e criando um vazio em torno da branquitude para os brancos.
Imagem, branqueamento e branquitude nas escolas de educação infantil. Souza e Dinis (2018)	"Investigar as produções imagéticas que ornamentam os espaços das instituições de educação infantil, particularmente painéis, fotos, gravura e como estas imagens representam uma relação de saber e poder sobre processos racistas de branqueamento nas instituições de educação infantil."	Educação/ Empírico	Representações sociais.	Resalta-se uma forma de manifestação do racismo: o branqueamento baseado em imagens. As crianças constroem sua identidade racial em um ambiente escolar que reforça a supremacia branca, seja destacando os brancos em instituições majoritariamente não brancas, seja associando imagens estereotipadas da mulher negra à questão sexual e do homem ao futebol. A falta de representatividade dos grupos raciais no ambiente escolar demonstra a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação.
Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco. Santiago (2019)	"Explorar os aspectos relativos às (re)interpretações das crianças pequenininhas, negras e brancas, de 0 a 3 anos, de um coletivo infantil em uma creche pública, acerca das interseções das práticas racistas e sexistas."	Educação/ Empírico	Pesquisa etnográfica. Sociologia da infância.	As ideologias da branquitude na educação infantil reforçam diariamente o lugar privilegiado do branco, por meio da colonialidade do saber. As crianças têm contato apenas com histórias, estilos estéticos e experiências afetivas de uma perspectiva eurocêntrica, privando-as do contato com outros segmentos. Essa falta de educação para as relações raciais reforça as hierarquias existentes na sociedade.
Curtas metragens e narrativas docentes: problematizando diferença racial e branquitude. Zubaran e Cruz (2020)	"Mapear e problematizar discursos e representações recorrentes acerca da diferença racial e da branquitude em entrevistas com professoras da educação básica, a partir da visualização de dois curtas metragens: Cores e botas (Vicente, 2010) e Pode me chamar de Nadí (Cardoso, 2009)."	Educação/ Empírico	Estudos culturais em educação. Representações da linguagem e identidade.	Os discursos e imagens da branquitude propagados nas escolas afetam a autoestima das pessoas que não têm as características fenotípicas consideradas padrão. Daí surge a importância de intervenções pedagógicas que problematizem a construção das diferenças na escola e busquem ressignificar as ideias em torno da branquitude para pensar alternativas que garantam a preservação da autoestima dos alunos. Neste sentido, a utilização de curtas-metragens contribui para a reflexão sobre o impacto das representações da branquitude na constituição das identidades, sendo um recurso didático importante.

Título/Autor	Objetivo	Área de conhecimento/ Natureza do estudo	Teorias ou perspectivas adotadas na análise	Contribuições do estudo/ principais resultados
Branquitude, discursos e representações de mulheres negras no ambiente acadêmico da UFBA. Oliveira e Resende (2020)	"Investigar como estudantes brancos/as da UFBA constroem imagens de mulheres negras por meio dos recursos do discurso."	Letras/ Empírico	Análise discursiva crítica.	A percepção do privilégio branco ainda é permeada por ideias que fundamentam práticas e discursos racistas. Por exemplo, quando as pessoas brancas citam as lacunas na lei das cotas para tentar deslegitimá-la, consciente ou inconscientemente procuram proteger o status quo do seu grupo. Da mesma forma, quando pensam que o privilégio branco se resume apenas a não sofrer racismo, demonstram uma falta de reflexão crítica. No estudo em questão, a percepção das mulheres brancas sobre as negras é carregada de estereótipos, camuflados pelos discursos. O movimento negro luta pela valorização e autoestima das pessoas negras, gerando reações violentas para manter os privilégios brancos.
Europeus e norte-americanos no litoral Sul da Bahia: branquitude e novas colonizações no paraíso tropical. Jesus e Oliveira (2020)	"Analisar as expressões e tensões entre branquitude e identidade afro-brasileira num território litorâneo da Mata Atlântica, no sul da Bahia."	Letras/ Empírico	Estudo-reflexão.	O advento da migração, tanto internacional quanto nacional, para o território da Vila de Serra Grande deve ser analisado sob a perspectiva das relações étnico-raciais, considerando os sujeitos que migram majoritariamente brancos e o território que escolhem, levando em conta as populações nativas locais historicamente ligadas a esse território e à sua formação negro-indígena. A migração é um fenômeno repleto de significados que podem estar ligados às expressões do colonialismo ainda presentes na contemporaneidade.
Subjetivación de la blanquitud por jóvenes universitarios: un estudio comparativo. Ortiz-Piedrahíta (2020)	"Repensar as relações raciais brasileiras e colombianas a partir do estudo da subjetividade da identidade branca por estudantes da Universidade de Antioquia (Colômbia) e da Universidade de Brasília (Brasil)."	Ciências sociais/ Empírico	Estudo comparativo.	O estudo em questão aponta que a educação pode ser um mecanismo para a formação de uma identidade branca crítica, não essencialista. Tanto os estudantes brasileiros quanto os colombianos interpretam a branquitude pela perspectiva racial da cor da pele, mais do que em termos étnicos. Embora os estudantes adotem uma perspectiva mais crítica da branquitude, os valores positivos ainda estão mais relacionados às pessoas brancas. Quando se identificam como brancos mestiços, no fundo querem se livrar da responsabilidade social que implica classificar-se como branco privilegiado.
Racismo e novo pacto da branquitude em tempos de pandemia. Eurico, Gonçalves e Fornazier (2021)	"Examinar aspectos das desigualdades social, racial e de gênero que a pandemia do novo coronavírus escancarou."	Serviço social/ Empírico	Análise da realidade social	A desigualdade social é um projeto que determina o lugar hierárquico na divisão de riquezas e trabalho, sendo a questão racial um fator determinante. É necessário combater as hierarquias de gênero, classe e raça para construir uma sociedade livre de todas as formas de exploração.

Fonte: elaborado pelos autores.

No que diz respeito à temática dos estudos foi possível constatar que o racismo e a noção de raça são abordados como fenômenos centrais para a compreensão da branquitude (Schucman, 2014; Serra & Schucman,

2012; Cardoso, 2010; Eurico, et al., 2021; Corossacz, 2014). A análise dos artigos encontrados revelou que o tema da branquitude desperta interesse em diversas áreas do conhecimento. Em relação ao período de publicação, conforme demonstrado no Quadro 1, o número de publicações não segue um padrão linear ao longo dos anos, havendo um aumento nos últimos anos, embora ainda seja pequeno dado a importância da temática.

Um dos objetivos desta revisão de escopo era identificar lacunas teóricas nos estudos sobre branquitude. A principal lacuna observada foi o número reduzido de trabalhos recuperados, considerando a relevância dessa temática para o entendimento das relações raciais. Além disso, não foram encontrados estudos quantitativos que utilizassem instrumentos para investigar amplamente a branquitude. Em um dos artigos analisados, menciona-se outra lacuna, que é a falta de estudos sobre branquitude acrítica. A branquitude acrítica é aquela que argumenta a favor da superioridade racial branca, sendo importante que haja estudos sobre essa perspectiva, pois todos os estudos encontrados estão voltados para a branquitude crítica, sem considerar a multiplicidade da identidade branca (Cardoso, 2010).

Em relação à natureza dos estudos, onze são empíricos e um é teórico (Cardoso, 2010). Dos trabalhos analisados, a área da educação foi a mais explorada, seguida da psicologia. Dos 11 estudos empíricos, todos utilizaram o método qualitativo de coleta ou geração de dados, não sendo encontrada nenhuma pesquisa quantitativa. A maioria deles (sete) empregou a entrevista como instrumento de coleta de dados (Corossacz, 2014; Ortiz-Piedrahíta, 2020; Santiago, 2019; Schucman, 2014; Serra & Schucman, 2012). Além da entrevista, foram utilizados como instrumentos complementares dois filmes curta-metragens (“Cores e Botas” e “Pode me chamar de Nadí”) (Zubaran & Cruz, 2020). Outro estudo utilizou questionário e grupo focal (Oliveira & Resende, 2020). Os demais estudos são revisões bibliográficas que empregam teorias para realizar uma reflexão crítica sobre a branquitude em diferentes contextos.

Em relação aos participantes dos estudos, dois optaram por selecionar cidadãos brancos (Schucman, 2014; Serra & Schucman, 2012); dois foram realizados com estudantes universitários (Oliveira & Resende, 2020; Ortiz-Piedrahíta, 2020); um contou com a participação de um coletivo

de crianças de zero a três anos e docentes (Santiago, 2019); um envolveu sete professores da educação básica (Zubaran & Cruz, 2020); e um teve a participação de 21 homens brancos de classe média-alta (Corossacz, 2014).

Descrição qualitativa

Após a análise temática dos artigos selecionados sobre branquitude, o conteúdo foi agrupado em cinco categorias temáticas: 1) Aspectos subjetivos da branquitude; 2) Branquitude e intersecções; 3) Branquitude e poder no contexto escolar; 4) Perspectiva histórica da branquitude; e 5) Conflitos, silenciamento e branquitude. É importante destacar que, embora os artigos tenham sido agrupados, como evidenciado no Quadro 1, eles pertencem a áreas distintas do conhecimento e adotam perspectivas variadas na compreensão da branquitude.

Categoria 1 – Aspectos subjetivos da branquitude

As ideias de raça e racismo influenciam na formação da identidade branca, de modo que a branquitude é associada a uma noção de superioridade estética, moral e intelectual. A superioridade estética é reforçada pelos padrões de beleza e representa um dos traços fundamentais na construção da branquitude no Brasil (Schucman, 2011). Em relação à superioridade moral, os brancos paulistas participantes do estudo identificaram a ideia de culturas inferiores e superiores como principais motivos para as desigualdades sociais, substituindo a noção de raças inferiores e superiores, como discutido por Rex (1986) sobre a construção ideológica do conceito de etnia em substituição ao de raça. Nessa perspectiva, ser branco ainda está associado a determinados comportamentos.

O racismo se manifesta de diversas formas, sendo uma delas o racismo biológico, que justifica as hierarquias sociais com base na raça e diferencia os grupos por características físicas herdadas, como cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz, entre outros aspectos. Outra forma é o racismo cultural, considerado o “novo racismo”, pois se apresenta como um *racismo sem raças*, no qual as hierarquias sociais são justificadas por meio

de uma ideia essencialista de diferenças culturais, linguísticas, religiosas e de estilos de vida (diferenças étnicas), vistas como inferiores. Entretanto, o racismo cultural não se desvincula do racismo biológico, pois a racialização da diferença continua sendo o fator fundamental na classificação dos grupos como superiores e inferiores (Lima, 2020).

Raça e racismo são elementos fundamentais para compreender a branquitude e a formação identitária das pessoas que vivem em sociedades estruturadas por um sistema racista. Nesse sentido, Cardoso (2010) propõe os conceitos de branquitude crítica e branquitude acrítica, estabelecendo uma importante distinção entre os dois tipos de branquitude, já que a identidade branca não é homogênea, sendo vivenciada de forma individual por cada sujeito. A branquitude é diversa, e as pessoas apresentam diferentes manifestações de racismo. Assim como é necessário distinguir as diferentes formas de racismo, também é essencial diferenciar as diversas formas de branquitude, e o conceito de branquitude crítica e acrítica oferece uma maneira de abordar essa distinção.

A branquitude crítica é composta por pessoas brancas que rejeitam publicamente o racismo. É importante mencionar que, embora o sujeito adote esse discurso de rejeição pública, nem sempre isso se reflete em seu comportamento privado. Em algumas situações, o racismo pode ser negado, minimizado ou até mesmo ironizado, como ocorre em piadas racistas contadas entre amigos. A branquitude crítica não conduz a uma reflexão profunda sobre a identidade racial branca, mesmo que tenha uma postura menos racista do que a branquitude acrítica. Quando questionados de forma mais sistemática, os brancos críticos revelam que ainda não possuem uma postura antirracista que os leve a uma mobilização em prol de mudanças sociais significativas (Cardoso, 2010).

A branquitude acrítica, por sua vez, não reconhece seu próprio racismo, sustentando que ser branco é uma condição especial e concordando com a hierarquia existente entre brancos e não brancos. É um tipo de branquitude que utiliza a raça para praticar atos violentos, que vão desde insultos, tanto em ambientes públicos quanto privados, até agressões físicas e homicídios. Exemplos de branquitude acrítica incluem os *skinheads*, grupos ou indivíduos que defendem a supremacia branca e são capazes de

praticar atos extremamente violentos. É importante destacar que ambas as formas de branquitude, crítica e acrítica, representam um lugar de privilégio para os brancos (Cardoso, 2010).

Categoria 2 – Branquitude e intersecções

Um estudo comparativo sobre a construção da subjetividade e da identidade branca de jovens universitários em Brasília e Medellín revelou que o fator predominante para o reconhecimento da raça das pessoas é a cor da pele. A branquitude está mais relacionada a uma questão fenotípica e de classe social, permitindo que uma pessoa com a cor da pele relativamente clara, mesmo tendo ascendência indígena ou negra, se autorreconheça e seja reconhecida como branca. Assim, a classificação da branquitude é poliforme, recebendo múltiplas nomeações e sentidos, relacionando-se também com intersecções como gênero e classe (Ortiz-Piedrahita, 2020). Além disso, o estudo constatou que valores como empreendedorismo, disciplina e prosperidade econômica são associados de forma positiva a pessoas de pele clara ou branca:

En último lugar, se reconoció que la condición de mestizo blanco en Brasil y Colombia es ambigua, ya que, por una parte, las personas que se identifican como mestizas blancas, al reconocer su ascendencia negra o indígena, en el fondo quieren liberarse de la responsabilidad social que implica calificarse de blanco privilegiado (Ortiz-Piedrahita, 2020, p. 20).

Os privilégios da branquitude também são influenciados por questões de gênero, status e classe social, entre outros. Existem diversas maneiras de vivenciar a identidade branca. Por exemplo, um homem branco rico é percebido como mais branco do que um homem branco pobre. Isso indica uma hierarquia dentro da própria branquitude. No entanto, independentemente dos diferentes aspectos que essa identidade pode englobar, o principal aspecto em comum destacado pelos pesquisadores é o privilégio que o grupo branco obtém (Cardoso, 2010).

A intersecção das hierarquias de classe, cor e gênero emerge como um fator central na discussão. As pessoas identificadas como negras frequentemente ocupam posições subordinadas, em trabalhos manuais e serviços,

onde as relações são marcadas pela intimidade e desigualdade simultaneamente. Especificamente, a relação entre homens brancos de classe média e mulheres negras e pobres, empregadas em trabalhos domésticos e de cuidado, ecoa um modelo de relações sociais entre cor, gênero e classe que remonta ao Brasil colonial (Corossacz, 2014).

A população negra ainda é majoritariamente associada a trabalhos manuais, salários mais baixos e posições de menor prestígio social. Ao incorporar a questão de gênero à análise, observa-se que as mulheres negras estão em uma desvantagem ainda maior em comparação com as brancas e os homens, devido ao racismo e ao machismo que favorecem um grupo em detrimento do outro.

Embora o grupo branco reconheça o racismo, muitas vezes há uma percepção naturalizada da desigualdade gerada pela ideia de raça, além da reprodução dos discursos da miscigenação e da democracia racial para dissimular a hierarquia existente. Um estudo de Oliveira & Resende (2020), usando a análise do discurso, revelou que as mulheres brancas reconhecem os estereótipos criados em relação às mulheres negras, indicando que elas são objetificadas, como exemplificado por “o tipo físico sempre foi sexualizado pela mídia”. No entanto, o discurso não identifica quem realiza essa sexualização, e o branco permanece ausente na discussão sobre relações raciais.

Mesmo com a percepção do racismo e dos privilégios brancos, os discursos são frequentemente acompanhados de atenuantes que permitem o apagamento do branco nas discussões. Adjuntos adverbiais e outros recursos da língua portuguesa também contribuem para ocultar os sentidos dos atores sociais, servindo como armadilhas para a propagação de discursos pouco conscientes sobre diversas questões importantes, como desigualdades de gênero, raça e social.

Categoria 3 – Branquitude e poder no contexto escolar

As instituições também colaboram com a manutenção da desigualdade racial, uma delas é a escola que desempenha um papel fundamental na formação das pessoas. O imaginário da branquitude também está presente

no cotidiano da creche, em que o branco aparece como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos demais grupos raciais, vistos como menos humanos. A branquitude é uma invenção das elites brancas, uma ideologia, que argumentam que a discriminação racial é um problema exclusivamente do negro, culpabilizando-os pela discriminação que sofrem, desvalorizam o outro grupo construindo uma imagem negativa que afeta sua autoestima, à medida que se isentam da sua responsabilidade, justificando, assim, a desigualdade racial (Santiago, 2019).

As crianças desde cedo já se deparam com a branquitude nas creches, sendo possível observar a desigualdade racial desde a educação infantil. Segundo Santiago (2019) a branquitude se apresenta enquanto práticas de poder que se configuram na construção da identidade branca de forma positiva. As crianças são expostas a livros e imagens que supervalorizam os brancos; enquanto materiais didáticos e lúdicos que tratam dos indígenas, negros, ciganos, entre outros segmentos da diversidade étnico-racial, não estão disponíveis, aumentando a percepção de que os brancos são a regra ou o modelo. São nesses espaços que se constroem conceitos que formarão as crianças que posteriormente serão adultas. As imagens perpassadas nesses espaços permitem que a identidade branca vá sendo difundida simbolicamente associada à noção de que os brancos representam toda a humanidade.

As crianças brancas pequenas já contam com privilégios decorrentes da branquitude. A figura do homem branco funcionário da escola: coordenador, diretor, entre outros, transmite às crianças a ideia de controle e vigilância, sendo que geralmente quem exerce o poder é o homem branco ocupando cargos que têm status social; e o espaço escolar e seus ornamentos também ajudam a transmitir a supremacia racial, os cartazes da escola passam uma imagem estereotipada dos grupos minoritários. Na escola em que foi realizado o estudo de Santiago (2019), em uma campanha educativa sobre desperdício de água, o menino negro é retratado no cartaz como mal-educado que desperdiça a água; ao passo que o menino branco é retratado como o comportado que desliga a torneira. As imagens propagadas nas instituições educacionais constroem espaços de significados e, muitas vezes, reforçam estereótipos.

As produções imagéticas que ornamentam os espaços das instituições infantis, como painéis, fotos e gravuras, proporcionam representações e afetam a constituição subjetiva das crianças. De acordo com Souza e Dinis (2018), os ornamentos presentes no espaço escolar retratam uma relação de saber e poder dos processos racistas de branqueamento nas instituições de educação infantil. A falta de representação da criança negra nos espaços escolares passa a ideia do branco como padrão normativo a ser seguido e, dessa maneira, a escola privilegia o grupo branco. A representação de personagens brancos na decoração da escola constrói uma valorização positiva do fenotípico branco, corroborando com a ideia de branquitude, o que é profundamente problemático se se levar em conta que são nesses espaços que a identidade racial da criança está sendo construída.

Os discursos que permeiam os ambientes escolares são representações racializadas, marcadas pelo mito da democracia racial e da mestiçagem e mediadas pelas noções de branquitude. De acordo com Zubaran e Cruz (2020) embora, por um lado, os docentes reconheçam que os alunos brancos têm privilégios na escola, por outro, negavam existir preconceito na escola em que trabalham. Quando questionadas sobre branquitude e padrão de beleza, comentam que a interiorização desses padrões tem efeitos perversos para a construção das subjetividades negras.

Um exemplo são as representações e práticas relacionadas aos cabelos crespos de meninas negras, que são representados como “cabelo ruim”, e as professoras presenciam as alunas indo ao banheiro molhar o cabelo, fazendo uso de chapinha, ou química. Demonstrando a importância de intervenções pedagógicas que busquem problematizar as relações raciais, pois o impacto da branquitude na constituição da subjetividade pode contribuir para a baixa autoestima das pessoas que não possuem as características fenotípicas consideradas ideais, sendo emergente cada vez mais a problematização de padrões estéticos eurocêntricos (Zubaran & Cruz 2020).

Pensando a cultura da escola como uma extensão da sociedade, o ambiente escolar reforça as desigualdades e contribui para a manutenção do racismo nos processos de socialização das crianças. As práticas escolares reforçam a ideia da branquitude como padrão normativo, gerando impacto na construção da subjetividade e identidade. Embora seja fundamental

falar das relações raciais, esse tema ainda é pouco discutido nas escolas e a branquitude menos ainda, afinal uma das características da branquitude é justamente o silêncio, quando se fala sobre racismo o outro não branco que é discutido. A escola é um espaço de grande potência para a desconstrução dos preconceitos, e novas práticas devem ser pensadas para formação dos agentes escolares, além de ações e políticas que visem construir um ambiente em que as diferenças sejam ressignificadas.

Categoria 4 – Analisando a branquitude por meio de uma perspectiva histórica

Diversos contextos podem servir como base para analisar a branquitude como categoria de estudo das relações sociais. Por exemplo, Hirano (2013) investiga a branquitude em um contexto cinematográfico histórico. Ele examina a trajetória de Grande Otelo, um ator negro que desfrutou de uma carreira de quase 70 anos, participando de diferentes projetos no cinema brasileiro. A análise discute como ao longo do tempo os personagens interpretados pelo ator foram se transformando, refletindo as mudanças na representação do papel do negro na sociedade. Inicialmente, Grande Otelo representava personagens que incorporavam o ideal da democracia racial nas décadas de 1940 e 1950. Nesse contexto, os significados atribuídos aos corpos das figuras públicas são moldados por uma rede de relações que estabelecem hierarquias, determinando o lugar de cada artista. Muitas vezes, os personagens representados no cinema são construídos sob a ótica da branquitude, reforçando estereótipos sobre a população negra. “[...] como é possível ver nas críticas da época, por vezes o ator negro era aclamado justamente por interpretar muito bem um estereótipo.” (Hirano, 2013, p. 86).

Atualmente, ainda persistem situações semelhantes às do passado. As práticas racistas e exploratórias mudaram de forma e foram rotuladas de maneira diferente, mas o espaço destinado ao protagonismo negro na mídia continua sendo significativamente menor em comparação com o dos brancos, mesmo considerando que 56% da população brasileira é negra.

Serra e Schucman (2012) realizaram um estudo com o objetivo de compreender como a política racial eugenista, implementada no início do século 20 por psiquiatras da “Liga Paulistana de Higiene Mental”, repercutiu nas micropolíticas da atualidade. A eugenia baseava-se nas ideias de seleção natural de Charles Darwin, e seu primo Galton as utilizou para argumentar que uma raça poderia ser superior à outra, defendendo a transmissão de talentos de uma geração para outra, promovendo a seleção para evitar a miscigenação. Essas ideias influenciaram a criação da Liga Paulistana de Higiene Mental no Brasil, que divulgava nas rádios, jornais e outros meios da época a ideia de que as pessoas não deveriam se relacionar com outras de raças diferentes.

O estudo de Serra e Schucman (2012) revelou que muitos dos entrevistados ainda adotam os significados relacionados à superioridade e “pureza racial” branca, afetando a percepção das pessoas não brancas em áreas como escolhas afetivas, construção familiar e moralidade. A sociedade desenvolveu um sistema hierárquico silencioso que desvaloriza aqueles que não se encaixam no ideal branco, por não possuírem características físicas semelhantes às dos europeus.

Categoria 5 – Conflitos, silêncios e branquitude

Nesta categoria temática, foram agrupados estudos que analisam os conflitos decorrentes da branquitude, os quais geram desigualdades materiais e simbólicas. Jesus e Oliveira (2020) realizaram um “estudo-reflexão” que analisou as expressões e tensões entre a branquitude e a identidade afro-brasileira na disputa por território na Vila de Serra Grande, distrito do município de Uruçuca, no litoral sul da Bahia. Brancos europeus, povos das Américas e brasileiros com médio ou alto poder aquisitivo de várias regiões do país, principalmente do Sul e sudeste, escolheram a Vila de Serra Grande como destino devido à promoção turística que a retrata como um paraíso tropical. Isso contribuiu para atrair migrantes e residentes locais, resultando na mudança da cultura local.

O território é visto como um espaço de poder simbólico e material, sendo fundamental para discutir as ações e relações que nele ocorrem.

A Vila de Serra Grande é considerada um lugar histórico habitado por elementos tradicionais negro-indígenas, marcando uma identificação étnico-territorial. Na Bahia, estado com maior contingente populacional negro do país, a migração internacional e nacional de contingentes brancos para o estado reflete as dinâmicas étnico-raciais na região e as novas formas de colonização capitalista euro-estadunidense na América do Sul (Jesus & Oliveira, 2020).

Situações como o fenômeno da imigração para o Litoral Sul da Bahia muitas vezes passam despercebidas devido à falta de reflexão crítica sobre a implicação da raça nas dinâmicas sociais. Estudos que consideram relações históricas, políticas, econômicas, culturais, raciais e de gênero contribuem para entender as dinâmicas relacionais e como a branquitude permeia os espaços, construindo relações de dominação.

Várias tensões raciais ocorrem de forma silenciosa na sociedade brasileira, seja no contexto escolar, territorial, subjetivo ou na área da saúde, entre outros. Considerando o momento histórico em que essas tensões ocorreram, estudos demonstram que a pandemia da Covid-19 intensificou as desigualdades sociais, raciais e de gênero. Eurico et al. (2021) argumentam que a pandemia escancarou ainda mais essas desigualdades, com a população negra e indígena sendo a mais afetada pela Covid-19.

Uma pesquisa publicada pelo Coletivo Terra, Raça e Classe do MST (2020), no jornal *Brasil de Fato*, demonstrou que a população negra paulistana tem até 85% mais chances de morrer por covid-19 do que a população branca. Essa mesma pesquisa também mostrou que apesar de *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 140, p. 84-100, jan./abr. 2021. Racismo e novo pacto da branquitude em tempos de pandemia negros(as) somarem 43,1% dos(as) hospitalizados(as), representam mais da metade das mortes. (Eurico et al., 2021, pp. 88-89).

O racismo estruturado pelas ideologias da branquitude apresenta inúmeras consequências, incluindo desapropriação material, simbólica e ameaças ao bem-estar das pessoas pertencentes a grupos minoritários. Esse é um assunto que requer mais problematização e discussão para pensar em mecanismos que possam reduzir as desigualdades, garantindo que

as pessoas de grupos socialmente desfavorecidos tenham acesso aos seus direitos e que mais políticas públicas sejam implementadas e cumpridas para equiparar os grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos desta revisão de escopo era identificar as lacunas teóricas nos estudos sobre a branquitude. Uma das principais lacunas observadas foi o reduzido número de trabalhos recuperados, totalizando apenas 12 artigos. Essa escassez é notável considerando a relevância da temática para o entendimento das relações raciais. Além disso, não foram encontrados estudos quantitativos que utilizassem instrumentos capazes de coletar dados em amostras amplas e representativas da população em geral. Outra lacuna destacada em um dos artigos analisados foi a falta de estudos sobre a branquitude acrítica.

Outro objetivo era identificar como a temática da branquitude estava sendo abordada em diferentes áreas do conhecimento. Como observado, a branquitude tem despertado interesse em várias áreas, com diferentes enfoques e temas, abrangendo desde o público em geral até amostras mais específicas, como universitários, professores, alunos, e recortes históricos. Essa diversidade de abordagens e corpus de dados reflete a complexidade do tema, mas também indica a falta de sistematização de linhas específicas de pesquisa sobre branquitude no Brasil.

Procurou-se também verificar quais conceitos foram utilizados para abordar a temática da branquitude. Entre os termos mais destacados estão raça, racismo, miscigenação, branqueamento e democracia racial. O racismo é o tema mais discutido nos trabalhos sobre branquitude, ampliando os debates sobre as relações raciais ao considerar o branco como categoria de análise e possibilitando a discussão sobre sua participação na desigualdade racial.

A miscigenação e o branqueamento também são importantes categorias de análise, dada a diversidade racial do Brasil e as políticas de branqueamento implementadas em períodos históricos anteriores. A democracia racial, embora ainda presente no imaginário popular, é frequentemente

evocada para negar a existência do racismo. Outros conceitos específicos da branquitude, como invisibilidade branca, pactos narcísicos, branquitude crítica e acrítica, desempenham um papel crucial na compreensão dessa temática complexa.

Os resultados da pesquisa destacam a importância de conhecer as produções brasileiras sobre a branquitude para entender como ela se configura no país e planejar estudos que possam abordar essa temática, visando enfrentar as desigualdades raciais. No entanto, o trabalho apresenta algumas limitações, como a seleção restrita de materiais que utilizam explicitamente o termo “branquitude” no título, deixando de fora outros trabalhos que abordam o tema de maneira diferente.

Diante do exposto, é possível afirmar que a branquitude consiste em um conjunto de ideias que são elaboradas, reinventadas e vivenciadas nas relações sociais. Sendo um elemento socialmente construído, pode ser desconstruído. Os estudos sobre essa temática contribuem para sua compreensão e para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento das desigualdades raciais.

REFERÊNCIAS

- Cardoso, L. (2010). Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales*, 8(1), 607-630. Recuperado de <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/70>
- Cardoso, D. (2009). *Pode me Chamar de Nadí oficial*. YouTube. Ceará, BA. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=HNmizIrjQKU>
- Corossacz, V. R. (2014). Relatos de branquitude entre um grupo de homens brancos do Rio de Janeiro. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 105, 43-64. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/42348>

- Eurico, M.; Gonçalves, R.; & Fornazier, T. (2021). Racismo e novo pacto da branquitude em tempos de pandemia: desafios para o Serviço Social. *Serv. Soc. Soc.*, 140, 84-100, jan./abr. 2021 <https://doi.org/10.1590/0101-6628.239>
- Hirano, L. F. K. (2013). O imaginário da branquitude à luz da trajetória de grande Otelo: raça, persona e estereótipo em sua performance artística. *Afro-Ásia*, 48, 77-125 Recuperado de <https://www.scielo.br/j/afro/a/jQnGgnGMq5VcB4tK4NBgPNx/abstract/?lang=pt>
- Jesus, J. S., & Oliveira, R. M. S. (2020). Europeus e norte-americanos no litoral Sul da Bahia: branquitude e novas colonizações no paraíso tropical?. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade*, 5(10), 257-279. Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/7471>
- Lima, M. E. O. (2020). *Psicologia social do preconceito e do racismo* (142 p.). São Paulo, SP: Blucher Open Access.
- Oliveira, D., & Resende, V. M. (2020). Branquitude, discurso e representação de mulheres negras no ambiente acadêmico da UFBA. *Revista de Estudos do Discurso Bakhtiniana, São Paulo*, 15(4): 149-171, out./dez. <https://doi.org/10.1590/2176-457347682>
- Ortiz-Piedrahíta, V. (2020). Subjetivación de la blanquitud por jóvenes universitarios: un estudio comparativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(1), 1-24. Recuperado de <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1099174>
- Rex, J. (1986/1988). *Raça e etnia*. Lisboa, PT: Editorial Estampa.
- Santiago, F. (2019). Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, 35(76), 305-330, jul./ago. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66099>
- Shucman, L. V. (2014). Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & sociedade*, 26(1), p.83-94. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100010>

- Serra, L. N., Shucman, L. V. (2012). Branquitude e progresso: a Liga Paulista de Higiene Mental e os discursos paulistanos na contemporaneidade. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, 12*(1), 288-311. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812012000100017
- Souza, E. Q., Dinis, N. F. (2018). Imagem, branqueamento e branquitude nas escolas de educação infantil. *Revista Binacional Brasil-Argentina, Vitória da Conquista, 7*(1), 278-301. Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/4072>
- Vicente, J. (2010). *Cores e botas* [arquivo de vídeo]. São Paulo, SP. Recuperado em <https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYyUoo>
- Zubaran, M. A., & Cruz, J. M. F. (2020). Curtas metragens e narrativas docentes: problematizando diferença racial e branquitude. *Acta Sci. Educ., 42*, e41846. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/41846>

Recebido em 08/03/2023

Aceito em 28/02/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

A inserção do psicólogo e a demanda para o atendimento psicológico: concepções da equipe multiprofissional em um pronto-socorro de cardiologia

The inclusion of the psychologist and the demand for psychological care: conceptions of the multidisciplinary team in a cardiology emergency room

La inclusion del psicólogo y la demanda de atención psicológica: concepciones del equipo multidisciplinario en un servicio de urgencias de cardiología

*Amanda Oliveira Andrade*¹
*Alessandra Shenandoa Heluani*²

Resumo

A inserção do psicólogo hospitalar no pronto-socorro ainda está em construção. O local em que o estudo foi realizado não é diferente, pois não há um psicólogo presente constantemente e as solicitações de atendimento psicológico aos pacientes ocorrem de maneira esporádica. Cogitou-se que a baixa demanda para o atendimento psicológico aos pacientes estaria vinculada ao fato de a equipe multiprofissional não ter a clareza do papel do psicólogo, além de ter uma dificuldade para identificar os aspectos psicoemocionais que mobilizam o paciente no contexto de urgência/emergência. Para se avaliar essa questão, utilizou-se uma entrevista semiestruturada, em que os dados foram analisados e categorizados com base na metodologia de análise do conteúdo de Bardin (2016). A hipótese provou-se parcialmente correta, visto que a equipe em parte se mostrou capaz de identificar o papel do psicólogo e situações em que a sua

1 Instituto Dante Pazzanese de Cardiologia, SP, Brasil, <https://orcid.org/0009-0004-1750-5715>. E-mail: andoli.amanda@gmail.com

2 Instituto Dante Pazzanese de Cardiologia, SP Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-0113-5471>. E-mail: aleshe_2001@hotmail.com

atuação profissional seria necessária. Todavia a efetiva formalização para um atendimento ao paciente tornava-se secundária por motivos diversos, tais como desconhecimento do profissional nesse setor, excesso de tarefas exercidas pelos profissionais, dificuldade de saber o meio de acionamento do psicólogo e a inserção mais distanciada da psicologia no setor. A identificação dessas questões mostrou a importância de uma inserção mais próxima do psicólogo no Pronto-Socorro para o desenvolvimento de um trabalho que favoreça a assistência ao paciente, familiares e um trabalho integrado com a equipe

Palavras-chave: Psicologia Hospitalar; Pronto-Socorro; Multiprofissional; Interconsulta.

Abstract

The inclusion of the hospital psychologist in emergency room is still under construction. The location where the study was conducted is no different, as there is no psychologist constantly present and requests for psychological care to patients occur sporadically. It was considered that the low demand for psychological care for patients was linked to the fact that the multidisciplinary team was unclear about the role of the psychologist and had difficulty identifying the psycho-emotional aspects that mobilize the patient in the context of urgency/emergency. To evaluate this issue, a semi-structured interview was used, in which data were analyzed and categorized based on Bardin's content analysis methodology. The hypothesis proved to be partially correct, since the team was partially able to identify the role of the psychologist and situations in which their professional performance would be necessary. However, the effective formalization of patient care became secondary for various reasons, such as lack of professional knowledge in this sector, excessive tasks performed by professionals, difficulty in knowing the means of activation of the psychologist and the more distant insertion of psychology in the sector. The identification of these issues showed the importance of a closer insertion of the psychologist in the Emergency Room for the development of a work that favors patient care, family members and an integrated work with the team

Keywords: Hospital Psychology; Emergency Room; Multi-Professional; Interconsultation.

Resumen

La inclusión de psicólogos hospitalarios en las salas de urgencias aún está en fase de desarrollo. El lugar donde se realizó el estudio no es diferente, ya que no hay un psicólogo constantemente presente y las solicitudes de atención psicológica a los pacientes ocurren esporádicamente. Se considero que la baja demanda de atención psicológica para los pacientes estaba relacionada con el hecho de que el equipo multidisciplinario no tenía claro el papel del psicólogo y tenía dificultades para identificar los aspectos psicoemocionales que movilizan

al paciente en el contexto de urgencia/emergencia. Para evaluar esta pregunta, se utilizó una entrevista semiestructurada, en la que los datos fueron analizados y categorizados con base en la metodología de análisis de contenido de Bardin. La hipótesis resultó ser parcialmente correcta, ya que el equipo logro, en parte, identificar el papel del psicólogo y las situaciones en las que sería necesaria su actuación profesional. Sin embargo, la formalización efectiva de la atención al paciente pasó a ser secundaria por diversas razones, como la falta de conocimiento profesional en este sector, el exceso de tareas realizadas por los profesionales, la dificultad para saber cómo activar al psicólogo y la inserción más distante de la psicología en el sector. La identificación de estas cuestiones puso de manifiesto la importancia de una inserción más estrecha del psicólogo en la sala de urgencias para el desarrollo de un trabajo que favorezca la atención al paciente, a los familiares y el trabajo integrado con el equipo.

Palabras clave: *Psicología Hospitalaria; Urgencias; Multiprofesional; Interconsulta.*

O pronto-socorro é a porta de entrada para pacientes em vigência de um adoecimento agudo ou agravamento de seu estado de saúde e que necessitam de atendimento ágil e imediato. Essas situações de adoecimento podem ser divididas em casos de urgência, em que não existe risco iminente de morte, e casos de emergência médica em que esse risco está presente (Ministério da Saúde, 1987).

Vivenciar essas situações propicia que os pacientes depositem no atendimento ofertado a esperança de recuperação da saúde e continuidade de sua vida. Sob essa ótica, o pronto-socorro não será somente o local de manifestação da dor física, mas também da dor psíquica que afetará o paciente, seus familiares e a equipe responsável por seu cuidado (Oliveira & Faria, 2019).

Diversos fatores contribuem para a acentuação do sofrimento psíquico, dentre eles está a sobrecarga do sistema de saúde, pois transforma o pronto-socorro em um “local não somente de observação, mas de internações por vezes prolongadas, ainda que falte infraestrutura para administrar o tratamento dos pacientes em um local concebido para atendimentos relativamente rápidos” (Costa, 2017, p. 16), quando deveria tratar-se de um setor intermediário às outras unidades de internação. Essa descaracterização do pronto-socorro expõe os sujeitos ao contato aumentado com o sofrimento

daqueles que ali se encontram e com o desenrolar de seus quadros clínicos, além de exigir maior demanda de recursos humanos e tecnológicos, muitas vezes escassos (Costa, 2017).

Integrar esse cenário pode despertar no paciente a vivência de inúmeros sentimentos, entre eles insegurança, ansiedade, tristeza, desespero, apreensão, acompanhados de sensações de vulnerabilidade, impotência e desamparo diante da rotina hospitalar, que contempla exames, procedimentos, por vezes invasivos e até mesmo a presença de informações vagas a respeito de seu estado de saúde. Esses aspectos podem desencadear demandas psicológicas, refletidas em reações de ajustamento por meio de quadros ansiosos, depressivos ou Delirium, além de possíveis repercussões psicossomáticas ao quadro em vigência (Leite, Yoshii, & Langaro, 2018; Oliveira & Faria, 2019; Pereira, 2008; Vieira, 2010).

Nesse cenário, a equipe multiprofissional apresenta-se como personagem fundamental na identificação das demandas emocionais e psicológicas, principalmente aqueles profissionais que possuem contato com o paciente da admissão até a alta, tais como os médicos e a equipe de enfermagem (Gazotti & Prebianchi, 2014). Entretanto, os estudos apontam que o sofrimento psíquico do paciente internado em hospitais gerais não é identificado pela equipe que realiza seus cuidados (Botega & Dalgalarondo, 1997 como citado em Leite et al., 2018).

A atuação do psicólogo nesse cenário se faz indispensável, visto que ele atuará com o tripé paciente-família-equipe para atender as demandas apresentadas, de maneira humanizada e integral com o intuito de promover intervenções que possam favorecer a redução do impacto causado pelo adoecimento e hospitalização, além de favorecer a atuação interprofissional.

Nesse contexto, a interconsulta é uma importante ferramenta para o trabalho multiprofissional, principalmente quando o psicólogo não atua como membro regular da equipe do pronto-socorro.

A interconsulta psicológica é caracterizada por Gazotti e Prebianchi (2019) como a realização de “diagnóstico e tratamento de problemas psicológicos, das dificuldades interpessoais e dos dilemas institucionais que envolvam o paciente, a família e a equipe de saúde, facilitando a comunicação, a cooperação e a elaboração dos conflitos dos envolvidos” (p. 210).

Rossi (2008) sinaliza que as subnotificações ou pedidos não pertinentes à psicologia, são provenientes da dificuldade da percepção dos sinais e sintomas relacionados à existência de sofrimento psíquico nos pacientes internados, bem como a falta de clareza sobre o papel e atuação do psicólogo no ambiente hospitalar, principalmente no pronto-socorro.

O desconhecimento das atividades desempenhadas pelo psicólogo até a confusão de papéis com outras áreas da saúde são apontadas em outros estudos (Gazotti & Cury, 2019; Gazotti & Prebianchi, 2019; Kirchner, Granzotto, & Menegatti, 2012; Silva, Novais & Rosa., 2019). A prática da psicologia no contexto hospitalar é recente, de modo que a sua inserção, a compreensão e articulação com as equipes de saúde encontra-se em construção.

Apesar das confusões sobre o papel do psicólogo no pronto-socorro, o acolhimento, a orientação, o suporte psicológico aos pacientes e familiares, mediação equipe-família em situações de comunicações delicadas também foram evidenciadas (Silva et al., 2019).

Os estudos revelam uma literatura reduzida sobre essa questão e apontam “a necessidade de medidas, posturas, publicações científicas que apropriem o lugar do psicólogo hospitalar no pronto-socorro” (Silva et al., 2019, p. 165).

Este estudo foi realizado em um hospital público referência em Cardiologia, localizado no Estado de São Paulo. Nesse equipamento, há um serviço de psicologia que atende os diversos setores hospitalares. Porém, no que se refere especificamente ao pronto-socorro não há um psicólogo constante no serviço, sendo este acionado mediante os pedidos de interconsulta advindos da equipe multiprofissional.

Neste cenário, há uma baixa solicitação de atendimentos psicológicos aos pacientes internados. Diante disso, o presente trabalho objetivou avaliar a compreensão da equipe multiprofissional sobre o papel do psicólogo e as demandas que proporcionam a solicitação do atendimento psicológico. Essa análise pode proporcionar a implementação de ações mais efetivas e um trabalho mais integrado.

MÉTODO

Este estudo trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, exploratório e descritivo, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição na qual se deu o estudo, sob CAAE – 62990022.6.0000.546, seguindo, portanto, aos princípios éticos de pesquisas com seres humanos conforme a Resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (2012).

Participaram desta pesquisa profissionais da saúde, integrantes da equipe multiprofissional do pronto-socorro de um Hospital de Cardiologia, da rede pública de saúde do Estado de São Paulo, no período matutino e vespertino, que consentiram com a participação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente ao estudo. Determinou-se como critério de exclusão deste estudo profissionais que não desejassem participar e/ou que não estivessem de acordo com o proposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, porém não houve ocorrência dessas situações ao convite para participação.

A coleta de dados ocorreu no período de novembro a dezembro de 2022, realizada por meio de questionário sociodemográfico e entrevista clínica semiestruturada, sendo gravada e transcrita de modo a proporcionar a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), a qual permite o agrupamento e a categorização com base em sua similaridade temática. A delimitação da amostra deu-se com base na saturação teórica das entrevistas, permitindo que a coleta fosse interrompida quando os dados obtidos passaram a apresentar redundância ou repetição de seu conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra do estudo constituiu-se pelas entrevistas semiestruturadas de 18 profissionais da saúde, entre eles: 4 enfermeiros, 4 fisioterapeutas, 3 nutricionistas, 3 médicos e 4 assistentes sociais, com idade média de 34 anos, sendo 72% do sexo feminino.

Dos profissionais entrevistados, 66% possuíam tempo de atuação, no pronto-socorro da instituição, de até um ano, ao passo que os demais tinham tempo médio de 8,5 anos. Esses dados sugerem a existência de alta

rotatividade de profissionais atuantes nesse setor, podendo estar relacionada ao fato de o hospital atuar como serviço-escola, tendo grande parte de seu corpo clínico, no que se refere ao atendimento direto aos pacientes, composto por profissionais residentes.

Esse tipo de funcionamento apresenta-se como uma das dificuldades da inserção do psicólogo nas equipes de urgência e emergência, visto que esse fluxo de rotatividade promove o frequente desconhecimento dos profissionais sobre a presença do psicólogo no setor, as atividades desempenhadas por esse profissional, além dos critérios e formas de encaminhamento de pacientes para avaliação da especialidade (Rossi, 2008).

Por meio da entrevista, os profissionais puderam expor sua visão sobre a atuação do psicólogo no pronto-socorro, os motivos elegíveis para a solicitação de atendimento psicológico nesse contexto e se possuíam conhecimento a respeito dos meios para o acionamento do psicólogo.

Como ocorre esse movimento quando o psicólogo não faz parte da equipe de forma fixa e contínua? A equipe é capaz de reconhecer qual a atuação do psicólogo nesse cenário? O sujeito, suas particularidades e psiquismo conseguem ser vistos pela equipe?

A fim de favorecer a análise dos conteúdos, a categorização das respostas foi realizada individualmente para cada pergunta. Com essa análise, obtiveram-se as categorias descritas e discutidas a seguir.

Visão sobre a atuação do psicólogo no pronto-socorro

Ao serem questionados sobre qual sua visão da atuação do psicólogo no pronto-socorro, 72% dos profissionais utilizaram-se de termos como “importante”, “necessário” e “primordial” para iniciar suas falas relativas a essa atuação, ilustrando, assim, a valorização e a percepção da equipe sobre a necessidade da intervenção da psicologia no setor, que também foi observada por Kirchner et al. (2012) em seu estudo.

Embora não isentos de compreensões errôneas a respeito do papel do psicólogo, os profissionais foram capazes de definir algumas das possibilidades de sua atuação que foram divididas em subcategorias de análise.

Acolhimento diante da internação e do adoecimento

O acolhimento é uma das competências preconizadas pelo Ministério da Saúde aos profissionais da saúde no atendimento aos pacientes e seus familiares, não sendo, portanto, restrita ao psicólogo. Essa prática é compreendida por Vieira (2010) como uma ferramenta que “visa à escuta, a valorização das queixas do paciente/família, a identificação das suas necessidades, o respeito às diferenças, enfim é uma tecnologia relacional permeada pelo diálogo” (p. 517).

Com base nesse pressuposto, foram elencados pelos profissionais, como atuação do psicólogo, o atendimento aos pacientes no momento de internação no pronto-socorro, considerando seu estado de fragilidade emocional: “*os pacientes chegam num momento de fragilidade, assustados, não sabem o que vai acontecer com eles, às vezes eles são pegos de surpresa na internação*” (Profissional 14); a dinâmica intensa e confusa do ambiente de urgência e emergência, “é um ambiente um pouco caótico, tem muita coisa acontecendo, acho que é muita informação pro paciente” (Profissional 3).

Em muitos casos, a descoberta da doença, requer a atuação,

a maioria dos pacientes chegam numa fase aguda da doença, muitos dos pacientes chegam não só na fase aguda, mas eles descobrem a doença em si naquele momento em que entram no pronto-socorro (Profissional 2).

O paciente que vivencia um processo de internação, em unidade de pronto-socorro, e se depara com a sua vida atravessada por um adoecimento inesperado que, em muitos casos, se mostra como uma condição crônica que representará uma mudança em sua vida e rotina a partir daquele momento. Todo percurso é permeado por fantasias, inseguranças, ansiedades, medos e tristezas (Vieira, 2010), passíveis de acolhimento e intervenção pelo psicólogo a fim de promover não a cura da patologia ou a resolução integral destas vivências desencadeadas, mas o suporte adequado para que o paciente possa lidar com essa situação e desenvolver recursos adaptativos de enfrentamento a essa nova realidade (Silva et al., 2017).

Essa ação de acolhimento também se estende aos processos de compreensão de sua patologia e adesão do tratamento pelo paciente, sendo reconhecida pela equipe também como uma atuação do psicólogo,

a gente tem muito paciente que demanda esse apoio do psicólogo, tanto da parte do início do tratamento, da aderência dele do tratamento, dele entender a doença dele (Profissional 13).

Avaliação e acompanhamento de alterações psicológicas

A presença de alterações e reações emocionais e comportamentais, em ambientes de internação que envolvam urgência e emergência, é esperada, visto que tais eventos são tidos como situações de crise ou limites para os pacientes, colocando sua capacidade adaptativa à prova (Perez, 2010). Com isso, o sujeito pode passar por um quadro de desorganização psíquica, com atualização de ansiedades e conflitos primitivos, bem como estados de desamparo e dependência regredidos, a depender das defesas psíquicas mobilizadas com base nos padrões adaptativos e defensivos constituídos ao longo de sua história, que por sua vez se expressam por meio de suas emoções e comportamentos, conforme aponta Perez (2010).

A atuação do psicólogo ligada, então, a identificação e manejo desses quadros foi apontada pelos participantes da seguinte maneira, a saber: *“acho que mais identificando essa parte de algum distúrbio ou alguma causa psíquica que vai interferir no tratamento do paciente, acho que essa é a principal atuação do psicólogo no pronto-socorro”* (Profissional 1), demonstrando a percepção da equipe sobre a incidência desses estados no pronto-socorro e necessidade de manejo e acompanhamento pela equipe de saúde mental, nesse caso composta apenas pela psicologia.

Suporte às decisões sobre procedimentos

A hospitalização é permeada por múltiplos tipos de procedimentos, em sua maioria invasivos, que podem compor a rotina comum a maioria dos pacientes, como medicações orais ou intravenosas, higienização íntima

e corporal realizadas pela equipe e exames, até intervenções como sondas vesicais e gastrointestinais, hemodiálise e cirurgias, que passam pela necessidade de decisão e aprovação do paciente para serem realizadas.

A obrigação de tomar esse tipo de decisão sobre procedimentos, muitas vezes mutilantes, coloca o paciente diante de uma miríade de sentimentos, pensamentos e fantasias. Frente a essas situações, a equipe identifica, então, a possibilidade de atuação do psicólogo, *“acredito que seria mais essa parte de apoio psicológico em relação a como ele se sente no conflito de realizar o procedimento ou não”* (Profissional 6).

Cabe ressaltar que, nesses cenários, o psicólogo não atua com a finalidade de convencer o paciente a realizar o procedimento, mas auxiliando-o a compreender quais os fatores psíquicos envolvidos em sua decisão, favorecendo àquela que melhor se adéque às condições biopsicossociais do paciente naquele momento em questão (Costa, 2017).

Cuidados paliativos

Considerando o caráter do pronto-socorro como setor de urgências e emergências, a ocorrência de quadros clínicos graves, muitas vezes próximos à terminalidade, pode ser encontrada com facilidade nesse ambiente. Porém, muito embora faça parte da rotina do setor, a morte ainda representa uma temática pouco abordada no ambiente hospitalar, indo de encontro com ensino e treinamento médico de manutenção da vida e dessa forma podendo tornar-se *“uma das tarefas mais difíceis da atividade médica”* (Rossi, 2008, p. 38).

Então, às vezes chega o momento em que a gente tem que parar de fazer intervenções mais invasivas, talvez não valha a pena uma entubação, uma reanimação, então acho que a participação do psicólogo nessa conversa da equipe toda, da enfermagem e dos médicos com a família, eu acho que ia ajudar a gente a tomar decisões que fossem melhores para o paciente (Profissional 18).

Neste cenário, a atuação do psicólogo acontece no tripé paciente-médico-família, sendo sua importância e reconhecimento pela equipe

também verificado em estudo realizado por Silva et al. (2019), no qual a equipe apontou a presença do profissional da psicologia nas situações que compõem os cuidados paliativos e situações de morte.

Confusão sobre o papel profissional do papel do psicólogo hospitalar

O psicólogo, na qualidade de integrante da equipe assistencial de pronto-socorro, tem como uma de suas ações de trabalho o atendimento a pacientes e a acompanhantes, em conjunto com a equipe multiprofissional, participando de discussões sobre o caso de cada enfermo, formulação de propostas terapêuticas e até mesmo mediando possíveis conflitos. No entanto, por vezes, há dificuldade dos profissionais na compreensão de que esse psicólogo atua de forma integrada com a equipe, não realizando atendimentos terapêuticos às demandas suscitadas por este fazer na construção coletiva das estratégias de cuidado (Silva et al., 2019).

Porém, assim como nos resultados obtidos por Silva et al. (2019) e Oliveira & Faria (2019), esta atuação foi apontada por um dos profissionais que participaram desta pesquisa.

(...) às vezes o profissional precisa ser ouvido por alguém que não seja do âmbito dele. Então, a gente identifica e sabe quem tá mais animado, quem tá mais desmotivado. Mas é diferente eu chegar pra um colega e falar “oh, você tá motivado? Mas por que você tá assim desmotivado?” (...) Só que quando é um profissional falando e enxergando ou simplesmente ter uma porta aberta “ó, estamos aqui, a hora que vocês precisarem a porta tá aberta”, eu acho que é um canal muito bom (Profissional 15).

Essa demanda por atendimento psicológico, por parte dos profissionais, que se confunde com o fazer do psicólogo como componente da equipe assistencial, pode ser compreendida pelo cenário cada vez mais deturpado do ambiente do pronto-socorro, em relação a sua configuração e tempo de permanência dos pacientes internados, resultando em superlotações que geram aumento da necessidade de mais profissionais, insumos e estruturas, que acabam por não ser atendidos, decorrendo assim, em situações de adoecimentos dos profissionais (Perez, 2010; Rossi, 2008).

Além disso, o contato da equipe com as demandas provenientes do paciente, desperta nestes suas próprias vivências e capacidades emocionais e psíquicas diante de situações de dor, sofrimento, angústia, medo, desamparo e morte, envolto na rotina de exigências e responsabilidades ostensivas de um pronto-socorro (Rossi, 2008), podendo justificar o pedido de atendimento psicológico a esses pacientes, que vai além do cuidado com o próprio paciente este, mas também como forma de suporte à própria equipe e às suas demandas.

Presença e permanência do psicólogo no pronto-socorro

Todos os profissionais entrevistados mencionaram ao menos uma atuação do psicólogo, pertinente ao ambiente hospitalar, ressaltando as ações que visem ao acolhimento do paciente, dado a vertente da atuação em questão ocorrer no pronto-socorro.

No entanto, alguns participantes apontaram visões conflituosas, nas quais os conhecimentos sobre as competências que envolvem a atuação estão preservados, mas a percepção de sua execução no setor de urgências e emergências da instituição não foi identificada por esses profissionais.

Esses conflitos podem ser divididos em dois tipos, o primeiro composto por profissionais que não veem a atuação da psicologia no setor, como apontam alguns participantes, *“eu não vejo muito a participação do psicólogo aqui, muito pouco. Tem espaço, mas não vejo o trabalho de vocês aqui, não vejo a presença da psicologia”* (Profissional 12), *“na verdade nunca vi psicólogo no pronto-socorro, isso já vem de longa data”* (Profissional 17).

E o segundo englobando aqueles que têm conhecimento do serviço de psicologia no Pronto-socorro e veem a atuação, mas que apontam a ausência de um profissional fixo destinado a atender o setor e que possa atuar de forma mais próxima à equipe, como apontam os relatos,

precisa de uma atuação aqui, é interessante ter alguém que acompanhe isso diariamente (...) mas acho importante ter alguém, talvez até fixo do PS mesmo, pra acompanhar de forma horizontal aqui (Profissional 9),

eu vejo a atuação do psicólogo muito mais em outro setores (...) não vejo o psicólogo atuando tanto assim, é só realmente quando chamam né ou não sei se estou enganado, mas pelo menos no pronto-socorro eu não vejo (Profissional 16).

O lugar do psicólogo na instituição hospitalar ainda está em construção e ocorre diariamente, por meio do trabalho desses profissionais junto às equipes, além da realização de intervenções que ressaltem a importância de seu papel no cuidado. No cenário do pronto-socorro, isso se torna ainda mais relevante, e difícil, visto a proeminência das emergências físicas em detrimento às emergências psíquicas.

Sendo assim, Gazotti e Cury (2019) chamam a atenção para o fato de que o psicólogo deve integrar a equipe, não apenas de modo a configurá-la como multiprofissional, mas atuando de forma a propiciar o desenvolvimento interdisciplinar de seus membros que amplie seus olhares para as necessidades subjetivas e emocionais dos pacientes. Caso contrário, segundo as autoras, esse profissional estaria apenas atuando por meio de um papel protocolar em relação aos pacientes e às demandas de avaliação solicitadas pela equipe.

Haja vista que, nessa instituição, o psicólogo não possui presença fixa e contínua na equipe, entende-se que a construção desse papel se apresenta fragilizada e pouco instituída, promovendo a falta de clareza no papel e atuação do profissional nesse contexto.

Quando a interconsulta se faz necessária no pronto-socorro

A solicitação para um pedido de atendimento psicológico para um paciente internado no pronto-socorro é realizada mediante situações de angústia do paciente para decidir sobre um procedimento e/ou cirurgia, cuidados paliativos e reações emocionais ou comportamentais observáveis, sendo este último motivo para solicitação, o que é referido por 77% dos profissionais participantes.

Em paralelo a esses pedidos, dentro desse cenário, também foi encontrado como motivo para solicitação de atendimento, casos em que o paciente, de alguma maneira, impossibilita o fazer biomédico da equipe

de saúde, “*casos de pacientes que não querem que a gente toque, que não quer que realize o procedimento, que quer ir embora*” (Profissional 2). Tal movimento da equipe encontra-se pautado na dicotomia que ainda permeia o ensino das faculdades de saúde, na qual mente e corpo são vistos como entidades separadas, não estando, portanto, a cargo de outros profissionais, que não o psicólogo, lidar com tais eventos de modo a saná-los e permitir a realização dos cuidados físicos e sintomáticos do corpo (Arrais et al., 2012).

O psicólogo, no entanto, deve atuar de modo a favorecer os recursos internos daqueles envolvidos na dinâmica do pronto-socorro, tanto pacientes quanto profissionais, potencializando as capacidades desses sujeitos em lidar com as situações adversas, contribuindo, especificamente com a equipe, na oferta de um contato generoso e acolhedor ao paciente (Oliveira & Faria, 2019).

Ainda como forma de suporte à equipe, como mediador da relação equipe-paciente, outro motivo para solicitação de atendimento foi a comunicação de más notícias, aqui entendidas como aquelas que são dolorosas ou difíceis de serem transmitidas ao paciente, tendo em vista seu potencial de provocar mudanças drásticas em sua vida, podendo alterar sua expectativa em relação ao futuro (Oliveira & Faria, 2019), conforme observa-se na fala a seguir:

Os pacientes não entendem o que é insuficiência cardíaca pra começar; então eles não entendem que é uma doença crônica e acho que seria muito importante, não só pro paciente, mas pro profissional mesmo ter alguém ali pra auxiliar essa conversa (Profissional 9).

O suporte para a família do paciente internado também surgiu como possibilidade de solicitação de atendimento da psicologia, “*tive há uns anos atrás uma eventualidade com um paciente que o problema não era o paciente, era a família, a família queria esse atendimento, o suporte*” (Profissional 17).

O adoecimento de um ente familiar, principalmente quando este resulta em hospitalização, promove reflexos naqueles que compõem seu círculo familiar; tais repercussões podem expressar-se na forma de

ansiedade, medo, apreensão e até mesmo adoecimento da família, que também se encontra em um movimento adaptativo à nova realidade que se apresenta (Rossi, 2008; Silva et al., 2017).

Assim, o atendimento à família pelo psicólogo e a mediação das interações destes com o paciente e equipe de saúde podem se fazer necessários e importantes a depender das capacidades adaptativas diante desse momento de ruptura,

então, acredito que a atuação do psicólogo vem pra ajudar nós da equipe a lidar com isso também, a passar as notícias do paciente, às vezes pros familiares conseguirem entender a gravidade da situação, então, eu acho muito importante (Profissional 18).

Por fim, foram abordados pelos profissionais as solicitações de atendimento para casos de ocorrências específicas, entre elas estão os casos de ideação suicida e uso de drogas, *“eu já cheguei a pegar paciente de falar até em suicídio, então, assim, nestes momentos eu acho que é necessário que você chame”* (Profissional 4).

Costa (2017) destaca que as situações de risco ou a tentativa de suicídio e intoxicação ou abstinência de álcool e drogas são comuns em serviços de emergência. Nesses casos, prevê-se que o setor de saúde mental disponível na instituição seja acionado, a fim de atuar não somente com o paciente, mas também com a família e equipe, principalmente quando a pessoa enferma não se encontrar em condições de ser atendida pela especialidade.

Incidência de interconsultas psicológicas

Com base nos dados apresentados até o momento, é possível concluir que os componentes da equipe multiprofissional, entrevistados neste estudo, foram capazes de apontar e definir as atribuições do psicólogo em sua atuação no pronto-socorro, mesmo que ainda em construção no serviço.

Entretanto, quando questionados sobre terem realizado, ou não, pedidos de interconsulta durante sua estada no setor, 50% dos profissionais

informaram não terem realizado solicitações à psicologia, que pode ser indicativo de situações de subnotificação e/ou subdiagnóstico das demandas psicológicas.

Alguns participantes apontaram a não identificação de demandas no setor, *“aqui não houve necessidade no momento, não houve paciente que precisava dessa demanda, por enquanto”* (Profissional 8), e o desconhecimento sobre a cobertura de atendimento do setor de psicologia ao pronto-socorro, *“não sei nem se tem, entendeu? Eu já pedi, com certeza, fono, nutri, assistente social, mas psicologia não sei se tem um psicólogo que atende o pronto-socorro”* (Profissional 10).

No estudo realizado por Gazotti e Prebianchi (2019), identificou-se que um dos obstáculos para a realização de pedidos de interconsulta psicológica é o conflito e a falta de clareza na equipe sobre quais são os motivos para a solicitação do atendimento. Contudo, neste estudo, os profissionais se mostraram aptos na indicação de tais motivos, chamando a atenção para outros possíveis fatores que possam atravessar a execução desses pedidos.

A sobrecarga de trabalho foi tida pelos participantes como um desses obstáculos, *“pela correria mesmo, às vezes, a gente tá em visita e acabam definindo as condutas e o corre, corre assim do dia a dia a gente às vezes não consegue chamar”* (Profissional 18). O aumento contínuo da carga de trabalho dos profissionais do pronto-socorro ocasiona maior ocorrência de estados de cansaço e exaustão, deixando-os menos predispostos a dispensar maior atenção aos pacientes e familiares (Costa, 2017).

O profissional, absorvido pelas demandas intensas de uma unidade de urgência e emergência, tem dificuldade em disponibilizar-se a ceder certo tempo para solicitar o atendimento psicológico que favorecerá o paciente e até mesmo a sua atuação profissional, *“falta o olhar do psicólogo, não eu ter que abrir o parecer”* (Profissional 15). O contexto de emergência possibilita a incidência de outro obstáculo destacado pelos participantes, a soberania da urgência do corpo, como demonstra a fala a seguir:

Como eu passei a maior parte do tempo na emergência, lá a gente estabiliza o paciente e ou manda pro procedimento ou manda pra cirurgia ou manda pra observação, então não tinha tempo hábil entre eu receber o paciente, estabilizar ele e chamar a equipe multi pra isso (Profissional 6).

Sassi e Oliveira (2014) ressaltam em sua pesquisa que o foco da equipe, no atendimento ao paciente no pronto-socorro, está direcionado à atenção médica, ou seja, à urgência clínica do corpo que se apresenta naquele momento. Dessa forma, os aspectos e questões de ordem psicológica são colocados em segundo plano pela equipe, que envolta nos demais fatores abordados neste trabalho, pode não retomar o contato com essas demandas.

No que se refere às vias de solicitação de interconsulta, 50% dos profissionais afirmaram ter conhecimento sobre como acionar o serviço de psicologia, entre as vias utilizadas pelos profissionais foram mencionados o sistema eletrônico da instituição, por meio de pedidos de parecer e o contato telefônico ou pessoal, este segundo, presente principalmente, no discurso dos residentes multiprofissionais entrevistados, que apontaram as residentes de psicologia como referência para a solicitação dos pedidos, “*meu meio é mandar mensagem pras residentes ou pessoalmente*” (Profissional 1).

A outra metade dos participantes dividiu-se entre aqueles que não conheciam as vias para solicitação do serviço (17%) e os que possuíam dúvidas sobre como realizar a solicitação (33%),

então, multidisciplinar, pelo sistema tem aquele parecer clínico, né, a gente consegue pedir todo mundo que precisa (...) mas de psicólogo eu nunca tinha solicitado porque eu não sabia que tinha, na verdade (Profissional 10, 2022).

Com base nesses dados, conclui-se que o desconhecimento ou dúvidas sobre como acessar o serviço de psicologia se apresenta como um dos motivos relacionados à baixa incidência de pedidos de interconsulta para o Pronto-socorro. Vale ressaltar que o vínculo dos residentes multiprofissionais com as psicólogas residentes se mostrou um fator importante no direcionamento das vias de pedido, uma vez que residentes multiprofissionais utilizam-nas como referência para a solicitação, devido à existência de contato constante entre eles. Ilustrando, assim, a eficácia da construção do lugar da psicologia entre a equipe por meio das ações conjuntas e proximidade com os demais profissionais, além de ressaltar a importância do vínculo e da integração do psicólogo como parte da equipe.

Quanto à percepção ou vivência de dificuldades para contatar o serviço de psicologia da instituição, 61% dos participantes informaram não terem encontrado obstáculos, *“todas as vezes, tanto quando eu abri parecer ou quando eu fui até a equipe e pedi esse suporte pro paciente, sempre foram muito abertas, pegaram o nome do paciente, anotaram, foram lá atender, nunca tive problema nenhum”* (Profissional 7). Enquanto 11% encontraram dificuldades relacionadas ao não funcionamento do serviço de psicologia no período noturno, *“eu sempre encontro porque trabalho à noite, agora que faz uma semana que tô de dia, então eu sempre encontra”* (Profissional 11), visto que os profissionais da psicologia não estão presentes na instituição no período noturno, finais de semana e feriados.

Destaca-se, ainda assim, o relato de dificuldades apresentadas por 28% dos participantes, associada à inexistência de um profissional de referência da psicologia no setor de pronto-socorro.

É diferente quando a gente sabe quem a gente vai procurar, tipo assim, ter uma referência no setor de tal área, você bate o olho, você sabe que aquela pessoa é psicólogo, então você vai atrás diretamente dela, sabe, acho que isso faz falta, faz diferença na verdade, faz diferença você procurar diretamente alguém de referência (Profissional 9).

Reforçando, assim, a necessidade de maior participação e integração do serviço de psicologia no pronto-socorro, a fim de propiciar a potencialização do desenvolvimento de um trabalho interprofissional que incentive, cada vez mais, o atendimento e visão integrativa dos pacientes internados neste setor permeado por demandas não somente físicas, mas também aquelas relacionadas ao emocional e ao psicológico do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os desafios que atravessam a atuação da psicologia dentro da instituição hospitalar, a começar pela construção do saber psicológico nesse cenário, ainda novo e pouco abordado nas formações acadêmicas, até a entrada desses profissionais em um ambiente dominado pelo saber

médico e com foco do olhar voltado às necessidades relacionadas ao corpo do sujeito, protocolos e fazeres práticos que acabam por tornar os profissionais, muitas vezes, mecanicistas em sua atuação.

Ainda assim, o hospital constitui-se como local onde não somente o adoecimento físico acontece, mas no qual o psiquismo exige cada vez mais atenção e cuidado.

A figura do psicólogo faz-se, então, de suma importância neste momento tão delicado, em consonância com a equipe multiprofissional, incluindo a equipe médica, para viabilizar aos pacientes um atendimento que os considere em sua integralidade.

Ao longo das entrevistas realizadas com os profissionais de saúde do pronto-socorro, foi possível observar que, mesmo mediante a ausência de um psicólogo fixo no Pronto-socorro, a maioria dos participantes conseguiu indicar as atuações pertinentes ao fazer da psicologia e os motivos para a solicitação de atendimento da especialidade. No entanto, percebeu-se que o conhecimento sobre essa atuação possui algumas confusões em relação a sua prática, como a demanda de que o profissional preste atendimento psicológico à equipe. Com base nisso, acredita-se que uma inserção mais fomentada do psicólogo poderia clarificar esses equívocos, por meio da atuação ativa e integrada com a equipe.

Entretanto, a subnotificação dos pedidos de interconsulta, muitas vezes, ocorre pela alta demanda de pacientes para atendimento, sobrecarga de atividades ou mesmo a dificuldade em identificar o motivo para o pedido de atendimento psicológico, mesmo sabendo que este se mostra necessário nas situações do adoecimento agudo, doenças agravadas, cuidados paliativos ou alterações psicológicas que impactam no manejo do paciente.

Portanto, ressalta-se a necessidade de que os serviços de psicologia que atendam ao pronto-socorro sejam estruturados de modo a inserir o profissional de forma integral na equipe do Pronto-socorro, não somente no atendimento aos pacientes e a familiares, como em processos de psicoeducação das equipes de saúde e execução do fazer interdisciplinar, com vistas à humanização do cuidado.

REFERÊNCIAS

- Arrais, A. da R., Oliveira, A. P. da S. V., & Paula, F. T. M. de. (2012). O atendimento psicológico a adultos e idosos com quadros psicossomáticos no pronto-socorro de um hospital. *Revista Psicologia E Saúde*, 4(1), 77-84. doi: 10.20435/pssa.v4i1.127
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70 LDA/ Almedina Brasil.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012. https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html
- Costa, C. K. da. (2017). *A urgência subjetiva na urgência e emergência médicas: a inserção da escuta psicanalítica no pronto-socorro* (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Repositório PUC São Paulo). Recuperado de <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/20259>
- Gazotti, T. C., & Cury, V. E. (2019). Vivências de psicólogos como integrantes de equipes multidisciplinares em hospital. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 18(3), 772-786. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000300013
- Gazotti, T. C., & Prebianchi, H. B. (2019). Aspectos técnicos e relacionais da interconsulta psicológica: A visão dos psicólogos. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(1), 209-222. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-6407201
- Gazotti, T. C., & Prebianchi, H. B. (2014). Caracterização da interconsulta psicológica em um hospital geral. *Revista Psicologia: teoria e prática*, 16(1), 18-30. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872014000100002

- Kirchner, L. F., Granzotto, M. D., & Menegatti, C. L. (2012). Concepções da equipe de saúde de um hospital de Curitiba/Paraná sobre a prática de psicologia. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 3(1), 24-40. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072012000100003
- Leite, K. L., Yoshii, T. P., & Langaro, F. (2018). O olhar da psicologia sobre demandas emocionais de pacientes em pronto atendimento de hospital geral. *Revista SBPH*, 21(2), 145-166. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-085820180002
- Ministério da Saúde. (1987). *Terminologia Básica em Saúde*. Brasília, Brasil: Ministério da Saúde.
- Oliveira, C. P., & Faria, H. M. C. (2019). Contribuições do psicólogo hospitalar em um serviço de urgência e emergência do município de Juiz de Fora: Concepções da equipe multidisciplinar. *Cadernos de Psicologia*, 1(2), 267-289. Recuperado de <http://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/view/2493/1626>
- Pereira, J. A. (2008). Pronto socorro... socorro e pronto? In C. P. Almeida, & A. L. A. Ribeiro (Orgs.), *Psicologia em cardiologia: novas tendências* (pp. 75-85). Campinas: Alínea.
- Perez, G. H. (2010). O psicólogo na unidade de emergência. In Ismael, S. M. C. (Org.), *A prática psicológica e sua interface com as doenças* (pp. 53-66). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rossi, L. de. (2008). *Gritos e sussurros: a interconsulta psicológica nas unidades de emergências médicas do Instituto Central do Hospital das Clínicas – FMUSP*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. doi:10.11606/D.47.2008.tde-12022009-121121.
- Sassi, A., & Oliveira, S. (2014). Os desafios do psicólogo no atendimento a pacientes internados no pronto socorro. *Psic. Rev.*, 23(1), 97-107. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php>

- Silva, P. L., Novais, M. R., & Rosa, I. O. (2019). A função do psicólogo no pronto-socorro: A visão da equipe. *Revista SBPH*, 22(2), 149-169. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_artext&pid=S1516-08582019000300009.
- Silva, C. S. R. da, Almeida, M. L., Brito, S. S., & Moscon, S. C. B. (2017). Os desafios que os psicólogos hospitalares encontram ao longo de sua atuação. In *XVI SEPA – Seminário Estudantil de Produção Acadêmica UNIFACS*, 16(1), 355-371. Recuperado de <https://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/view/4960>
- Vieira, M. C. (2010). Atuação da psicologia hospitalar na medicina de urgência e emergência. *Revista Brasileira de Clínica Médica*, 8(6), 513-519. Recuperado de <http://files.bvs.br/upload/S/1679-1010/2010/v8n6/a1602>

Recebido em 27/02/2023

Aceito em 28/02/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

Percepções e Expectativas de Apoio Social em Casais Homossexuais Habilitados para Adoção

Perceptions and Expectations of Social Support in Homosexual Couples Qualified for Adoption

Percepciones y Expectativas del Apoyo Social en Parejas Homosexuales Calificadas para la Adopción

Mônica Sperb Machado¹

Eduarda Lauryn Manoel Soares²

Aline Talita Rosa dos Santos³

Adolfo Pizzinato⁴

Giana Bitencourt Frizzo⁵

Resumo

O presente estudo teve por objetivo compreender as percepções e as expectativas de apoio social de casais homossexuais (gays e lésbicas) habilitados para adoção de uma criança. Realizou-se um estudo de caso coletivo com três casais que estavam habilitados, por meio do Sistema Nacional de Adoção (SNA), para adoção de uma criança de zero a seis anos. Os instrumentos utilizados foram

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-9493-4829>. E-mail: monicasperb@hotmail.com

2 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, RS, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-2529-2359>. E-mail: eduarda.lauryn@hotmail.com

3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-2650-1546>. E-mail: santosaltali@gmail.com

4 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-1777-5860>. E-mail: adolfopizzinato@hotmail.com

5 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil, <https://orcid.org/0000-0001-8106-4441>. E-mail: gifrizzo@gmail.com

Agências de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

um questionário de dados sociodemográficos, o Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF) e uma entrevista semiestruturada. A entrevista foi transcrita e analisada com base na análise temática e os dados foram triangulados com o IPSF. Os resultados indicaram três principais fontes de apoio aos participantes: (i) o parceiro; (ii) a família de origem; e (iii) os amigos ou colegas de trabalho. Em todos os casos, cônjuge e amigos foram reconhecidos como vínculos de apoio no momento de decisão e espera pela adoção; em dois casos, no entanto, havia pouca percepção de apoio familiar. A expectativa de receber apoio para o desempenho da parentalidade com a chegada da criança foi reconhecida em alguns casos. Ampliar o conhecimento sobre os casais homossexuais que optam pela adoção pode orientar a prática dos profissionais que os acolhem no âmbito jurídico.

Palavras-chave: Adoção; Família; Homoparentalidade; Redes Sociais.

Abstract

The present study aimed to understand the perceptions and expectations of social support among homosexual couples (gays and lesbians) qualified to adopt a child. A collective case study was performed with three homosexual couples who were qualified, through the National Registry of Adoption (NRA), to adopt a child from zero to six years old. The instruments used were socio-demographic data questionnaire, the Family Support Perception Inventory (IPSF), and a semi-structured interview. The interview was transcribed and analyzed based on thematic analysis, and these data were triangulated with the IPSF. The results indicated three main support sources for the participants: partner, the family of origin, and friends or co-workers. In all cases, spouse and friends were recognized as supportive bonds at the time of the decision and waiting for adoption; in two cases, there was a little perception of family support. The expectation of receiving support for parenting performance after the child's arrival was recognized in some cases. Expanding knowledge about homosexual couples who adopt may guide professional's practices who receive them in the legal context.

Keywords: Adoption; Family; Homoparentality; Social Networks.

Resumen

Este estudio tuvo por objetivo comprender las percepciones y expectativas de apoyo social en parejas homosexuales (gays y lesbianas) calificadas para la adopción de niños. Se ha realizado un estudio de caso múltiple con tres parejas homosexuales que calificaron, a través del Sistema Nacional de Adopción (SNA), para adoptar niños de entre cero y seis años. Los instrumentos utilizados han sido un cuestionario de datos socio demográficos, el Inventario de Percepción de Apoyo Familiar (IPSF), y una entrevista semiestruturada. La entrevista fue transcrita y analizada en base al análisis temático, y los

datos han sido triangulados con el IPSF. Los resultados indicaron tres fuentes principales de apoyo a los participantes: la pareja, la familia de origen y los amigos o compañeros de trabajo. En todos los casos, pareja y amigos fueron vínculos reconocidos como de apoyo en el momento de la decisión y en la espera de la adopción; en dos casos, había poca percepción de apoyo familiar. La expectativa de recibir apoyo para el desempeño de la parentalidad después de la llegada del niño fue reconocida en algunos casos. Ampliar el conocimiento sobre las parejas homosexuales que optan por la adopción puede orientar la práctica de los profesionales que las acogen en el ámbito legal.

Palabras clave: Adopción; Familia; Homoparentalidad; Redes Sociales.

Na passagem do século XX para o século XXI, as famílias brasileiras experienciaram importantes transformações em sua estrutura, papéis e funções. As mudanças relacionam-se a aspectos econômicos, políticos e sociais do país, bem como aos valores construídos ao longo das gerações anteriores (Itaboraí, 2017). O conceito de família pluralizou-se e, nos últimos anos, passaram a ser reconhecidas as famílias monoparentais, conviventes, homoparentais, ou com outras configurações (Suárez, Trujillo, & Chavarría, 2018).

Uma das possibilidades de organização familiar refere-se às configurações homoparentais. São estas as famílias formadas baseadas em pessoas do mesmo sexo, em algum grau de conjugalidade, e com filhos nascidos de uniões heterossexuais anteriores, processos de reprodução assistida, solidária ou remunerada (legalizada ou não) ou com filhos adotados (Pereira & Ciriaco, 2020; Suárez et al., 2018). Desde a decisão do Supremo Tribunal de Justiça (STF), em 5 de maio de 2011, os casais formados por pessoas do mesmo sexo são reconhecidos como uniões estáveis e como famílias no cenário jurídico brasileiro. Conforme a Associação dos Notários e Registradores no Brasil (Anoreg, 2021), com base na decisão do STF, aproximadamente 80 mil casais formalizaram suas uniões. Contudo, ainda há um caminho a ser percorrido para que essas deliberações se tornem direitos da população, mediante leis asseguradas pelo Poder Legislativo.

Além do reconhecimento da união conjugal, a perspectiva de terem filhos e filhas é também cada vez mais discutida e impulsionada por pessoas lésbicas, gays e trans (LGBT), seja por meios biológicos ou adotivos. A parentalidade adotiva se define pelo estabelecimento de relações de

paternidade e/ou maternidade entre pessoas que não possuem laços biológicos diretos. Na adoção, a construção da parentalidade se inicia muito antes da chegada da criança, englobando tanto a reorganização familiar para recebê-la, quanto a elaboração de questões parentais internas precedentes à adoção (Schwochow & Frizzo, 2021). As famílias formadas por casais do mesmo sexo podem enfrentar ainda outros desafios. Apesar do reconhecimento positivo por parte de psicólogos e assistentes sociais de que esses casais têm relacionamentos mais maduros quando chegam à decisão de adotar ou da sua abertura para um perfil de criança mais flexível e ampliado (Silva et al., 2017), ainda podem existir movimentos resistentes à adoção homoparental no âmbito jurídico.

Somado a isso, pode existir a preocupação dos casais homossexuais em relação à maneira com que suas famílias serão vistas pela sociedade ou a como a criança adotada poderá ser afetada pelos preconceitos sociais, particularmente no âmbito das relações de gênero. Assim, o receio dos futuros pais e mães pode perpassar questões cotidianas, como financeiras e de reorganização da rotina familiar para receber uma criança. Mas também, possíveis representações sociais negativas sobre casais homossexuais tornar-se mães/pais, e como a sexualidade e a configuração familiar poderiam impactar o desenvolvimento emocional da criança e a sua compreensão sobre o núcleo familiar (Meletti & Scorsolini-Comin, 2015).

Em uma revisão de estudos nacionais sobre a homoparentalidade, Blankenheim, Menegotto e da Silva (2018) identificaram que esse tipo de parentalidade ainda é muito cercada por preconceitos, rótulos e estigmas. Apesar da maior visibilidade social sobre as novas configurações familiares, discursos sociais e científicos ainda enfocam o modelo de família heterocêntrico e heteronormativo (Blankenheim et al., 2018). Em sentido semelhante, em uma revisão integrativa da literatura nacional sobre a conjugalidade e parentalidade em casais do mesmo sexo em comparação aos casais heterossexuais, Mata, Santos e Scorsolini-Comin (2020) identificaram os inúmeros percalços encontrados por casais gays e lésbicas na busca por terem seus direitos respeitados, incluindo lidar com o preconceito social e das próprias famílias de origem quanto a sua forma de se constituir família.

Diante dos desafios citados, o apoio social recebido pode desempenhar um papel importante aos casais homossexuais que desejam adotar (Mercon-Vargas, Bussinger, & Rosa, 2020). Em um modelo desenvolvimental que apresenta as dimensões necessárias à parentalidade, Hoghugh (2004) aponta que as redes de apoio são essenciais para o desempenho de uma boa parentalidade, envolvendo as atividades realizadas a fim de assegurar o crescimento, a socialização e o bem-estar das crianças. As redes se referem à presença e ao envolvimento de amigos, vizinhos, familiares ou serviços institucionais (como escolas, serviços de saúde e assistência social) nas atividades parentais. Conforme o autor, a presença, o envolvimento e a capacidade de resposta destas redes podem qualificar as habilidades pessoais de pais e mães.

Dentre os estudos disponíveis na literatura que abordam o apoio para a parentalidade adotiva em famílias formadas por casais do mesmo sexo, muitos enfatizam comparações com as famílias formadas por casais heterossexuais. Nesse sentido, alguns estudos estadunidenses não encontraram diferenças significativas nos níveis de apoio familiar entre os casais comparados (Kindle & Erich, 2005; Sumontha, Farr, & Patterson, 2016; Lavner, Waterman, & Peplau, 2014), e não no apoio vindo de amigos ou de outras pessoas importantes (Sumontha et al., 2016). Ainda assim, Lavner et al. (2014) sugerem que o suporte social recebido pelos casais em processo de adoção tende a estar associado com menores níveis de depressão e maiores níveis de satisfação com a adoção depois da chegada da criança na família. Isso pode indicar que redes de apoio ativas contribuem para a adaptação familiar na adoção.

Tendo em vista o exposto, o presente estudo objetivou compreender a percepção e a expectativa de apoio social de casais formados por pessoas do mesmo sexo habilitados para adoção de crianças por meio do Sistema Nacional de Adoção (SNA) do Brasil. Conhecer as expectativas de apoio no momento anterior à colocação da criança na família pode contribuir para pensar a necessidade de estruturação de uma rede para a chegada do futuro filho ou filha, ampliar o conhecimento sobre as demandas presentes nas famílias homoparentais formadas por meio da adoção, e sinalizar possíveis fatores estressores que as cercam.

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo três casais inter-raciais, um formado por mulheres e dois por homens, habilitados para adoção de uma criança de zero a seis anos, por meio do SNA de uma comarca do estado do Rio Grande do Sul (RS). O estudo foi desenvolvido contemplando a perspectiva dos casais, levando em conta que os participantes entraram no SNA junto aos seus companheiros, com quem estavam casados. Quanto ao perfil da criança desejado, nenhum dos casais solicitou restrição quanto à cor de pele dos futuros filhos, dois dos casais se dispunham a adotar grupo de irmãos (casos 1 e 3), três não possuíam restrição quanto à adoção de crianças com doenças tratáveis (casos 1, 2 e 4) e todos alegaram alguma restrição quanto ao aceite de doença não tratável e de deficiência física. A Tabela 1 apresenta os dados sociodemográficos dos participantes, que receberam nomes fictícios.

Tabela 1. *Características sociodemográficas dos participantes*

Caso	Participantes	Idade (anos)	Raça	Escolaridade	Religião	Renda familiar	Tempo de união (anos)	Tempo no SNA																								
1	Lúcio	49	Branco	Ensino superior	Católico não praticante	Acima de quinze salários-mínimos	14	2																								
	Luis	32	Pardo	Ensino Superior	Católico não praticante				2	Lívia	42	Branca	Pós-graduação	Não declarado	Entre seis e quinze salários-mínimos	8	3	Lavinia	42	Parda	Pós-graduação	Espírita praticante	3	Ramon	43	Pardo	Pós-graduação	Católico não praticante	Acima de quinze salários-mínimos	14	1	Raul
2	Lívia	42	Branca	Pós-graduação	Não declarado	Entre seis e quinze salários-mínimos	8	3																								
	Lavinia	42	Parda	Pós-graduação	Espírita praticante				3	Ramon	43	Pardo	Pós-graduação	Católico não praticante	Acima de quinze salários-mínimos	14	1	Raul	35	Branco	Pós-graduação	Evangélico praticante										
3	Ramon	43	Pardo	Pós-graduação	Católico não praticante	Acima de quinze salários-mínimos	14	1																								
	Raul	35	Branco	Pós-graduação	Evangélico praticante																											

Nota: O salário-mínimo brasileiro correspondia, em 2019, ao valor de R\$ 998,00.

Delineamento

Este estudo integra o projeto maior intitulado “Transição para a parentalidade adotiva: pesquisa e intervenção”, com foco na experiência

de adultos esperando pela adoção de crianças. Realizou-se um estudo de caso coletivo, qualitativo e exploratório, com a intenção de exploração aprofundada da singularidade e complexidade de um fenômeno, denominado apoio social para casais homossexuais habilitados para a adoção. Os casos individuais selecionados para o conjunto estudado podem ou não apresentar características semelhantes, sendo escolhidos com base na compreensão e teorização que podem fornecer sobre um conjunto maior de casos, ainda que não visem à generalização dos resultados para uma população (Stake, 2006). Os casos selecionados intencionalmente para este estudo possuem semelhanças entre si, como alta escolaridade e nível socioeconômico, inter-racialidade e longo tempo de relacionamento. Os participantes atenderam à elegibilidade para a pesquisa de acordo com os critérios: (a) estarem legalmente habilitados para a adoção conjunta de uma criança de zero a seis anos; e (b) terem completado a coleta de dados, incluindo resposta a todos os instrumentos e entrevistas.

Procedimentos

Os participantes foram previamente contatados pelo Juizado da Infância e da Juventude para averiguar o interesse em colaborar com a pesquisa. Mediante a concordância, os sujeitos foram comunicados pela equipe do projeto para esclarecimentos quanto ao estudo e ao agendamento da coleta de dados, conforme o horário e o local escolhido pelos participantes. Pesquisadoras treinadas conduziram as entrevistas individualmente com cada adulto que compunha os casais, com a finalidade de conhecer as versões independentes de experiências compartilhadas, sem a influência imediata do companheiro. Quatro coletas ocorreram na universidade na qual o projeto é vinculado e uma foi realizada no local de trabalho de um dos participantes, com duração média de uma hora e 30 minutos.

Instrumentos

Os participantes responderam a um Questionário elaborado para o estudo, com a finalidade de obter informações sociodemográficas e do

processo adotivo, e a uma Entrevista sobre as Expectativas e os Sentimentos na Adoção. Considerando os diferentes objetivos do projeto ao qual se vincula este estudo, a entrevista foi construída de forma semiestruturada para investigar aspectos diversos da experiência de adultos habilitados para adoção de uma ou mais crianças. Algumas das questões presentes no roteiro de entrevista abordam o apoio familiar e extrafamiliar esperado ou percebido, por exemplo: (i) “Quem são as pessoas que mais te apoiam neste momento de espera pela adoção?”; (ii) “Que tipo de apoio teu/tua companheiro(a) tem te oferecido neste período de espera pela adoção?”; (iii) “Esperas a ajuda de algum familiar, amigo ou profissional quando o bebê/a criança chegar?”; e (iv) “Achas que vais pedir ajuda ao teu/tua companheiro(a) nos cuidados com o bebê/a criança? Em que achas que ele/ela vai te ajudar?”. Ainda que o formato semiestruturado da entrevista forneça um guia de questões, as entrevistadoras encorajaram os participantes a compartilharem experiências para além dos aspectos perguntados.

Os participantes também responderam ao IPSF, que corresponde a uma escala autoaplicada composta por 42 itens, a qual resulta em um escore de percepção de suporte familiar. Os escores variam de zero até 84 pontos, sendo que a pontuação obtida é transformada em percentil e classificada como baixo, médio baixo, médio alto ou alto. Os fatores do inventário são classificados em: afetivo-consistente, adaptação familiar e autonomia familiar (Baptista, 2007).

De acordo com Gonçalves, Baptista e Farcas (2016), o nível Afetivo-consistente abrange itens sobre relações afetivas positivas, como proximidade, carinho, clareza nos papéis e regras de cada membro da família, além de competência na resolução de problemas. O nível Adaptação Familiar, por sua vez, abrange itens relacionados aos sentimentos negativos sobre a família, ao exemplo de incompreensão, isolamento, raiva e vergonha, sendo que esse fator deve ser pontuado inversamente. Por fim, o nível de Autonomia Familiar conta com itens sobre privacidade, confiança e liberdade. Com relação à pontuação total obtida por meio do instrumento, maior é o suporte familiar na percepção do participante quanto maior a pontuação de todas as dimensões da escala.

Análise dos dados

Os dados obtidos com base no Questionário possibilitaram a caracterização dos casos. Após transcrição, as entrevistas foram analisadas qualitativamente baseadas na análise temática (Braun et al., 2019), com vistas a identificar temas relacionados ao apoio social percebido e esperado pelos casais que aguardavam o filho no SNA. Realizou-se a leitura exaustiva dos dados a fim de gerar os primeiros códigos. Então, as narrativas que continham evidências de apoio social foram tomadas como unidades de análise e codificadas conforme as fontes de apoio identificadas: Apoio do companheiro, Apoio familiar e Apoio dos amigos e colegas de trabalho. As unidades de análise foram repetidamente lidas e revisadas pelas três primeiras autoras e os desacordos foram resolvidos por consenso com o auxílio da quinta autora, a fim de assegurar a credibilidade do processo de análise. Dentro de cada fonte de apoio identificada como grande tema, buscou-se compreender as funções das relações de apoio. Os resultados do IPSF foram relacionados com os dados das entrevistas junto à categoria de “Apoio familiar”. As análises deste estudo envolveram, portanto, a triangulação de diferentes perspectivas (ambos os indivíduos que compõem o casal) e instrumentos de coleta de dados (Entrevista, Questionários e Inventário), o que confere validade e aumenta a compreensão sobre o fenômeno investigado (Henwood & Pidgeon, 2010).

Considerações éticas

O projeto “Transição para a parentalidade adotiva: pesquisa e intervenção” que originou este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia, sob o número CAEE: 58061816.4.1001.5334 e conta com a autorização do 2º Juizado da Infância e da Juventude de Porto Alegre (RS). Os preceitos da Resolução n. 510 (2016) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta as condições da pesquisa com seres humanos em ciências humanas e sociais, foram contemplados em todas as etapas do estudo.

RESULTADOS

A Tabela 2 apresenta os resultados dos participantes quanto ao Inventário de Percepção de Suporte Familiar. Os contextos dos casos estudados serão apresentados, articulando os dados provenientes das entrevistas e do Inventário aplicado.

Tabela 2. Resultado do Inventário de Percepção de Suporte Familiar

	Participantes ⁶	Afetivo – Consistente	Adaptação Familiar	Autonomia Familiar	Total
Caso 1	Lúcio e	Alto	Média-baixa	Alta	Médio-alto
	Luís	Alto	Média-alta	Alta	Alto
Caso 2	Lívia e	Alto	Média-baixa	Alta	Alto
	Lavinia	Alto	Alta	Média-alta	Alto
Caso 3	Ramon e	Alto	Média-alta	Alta	Alto
	Raul	Alto	Alta	Média-alta	Alto

Nota. Elaborada pelos autores.

Caso 1: Lúcio e Luís

Lúcio e Luís mantinham uma união há 14 anos e, apesar de já se considerarem uma família, aliado à vontade de serem pais, acreditavam que ela se tornaria mais completa com a chegada de um filho. O casal considerou ter um filho por via de reprodução assistida (barriga solidária). Porém, ter um filho por adoção satisfazia o desejo de serem pais e, portanto, os participantes realizaram a habilitação para adoção, estando há dois anos na fila de espera no momento da coleta de dados.

Apoio do companheiro. Lúcio demonstrou o reconhecimento do seu parceiro como a principal fonte de apoio frente à espera pela adoção: *“Ele tem me apoiado, e eu apoio ele (sic). No sentido de que a gente sabia que o processo ia ser demorado”* (Lúcio). Da mesma forma, Luís não compreende o parceiro como fonte de apoio propriamente dita, uma vez percebendo uma divisão harmoniosa das decisões e responsabilidades:

6 Os nomes são fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes.

“Olha, não existe ‘apoio’, porque isso foi uma decisão consensual (...) É meio a meio. Não tem essa de um cuidar mais e o outro menos. A regra lá em casa é sempre assim, tudo de forma igualitária (Luís)”. Uma vez que o casal já apresentava um funcionamento familiar de cooperação, percebe-se que havia uma expectativa mútua de que isso se estenderia para a parentalidade, após a chegada da criança.

Apoio familiar. Com relação às suas famílias extensas, estas residiam em outras cidades, distantes do município de moradia do casal. Sobre a reação da família ao saber do interesse pela adoção, Lúcio destacou: *“Na verdade, eles já sabiam da minha intenção de adotar como solteiro, então agora foi apenas uma mudança de ter o companheiro e da decisão ser tomada pelo casal”* (Lúcio). Contudo, o participante não possuía muitas expectativas que sua família fosse participar do cotidiano do futuro filho: *“Como a família dele é de uma cidade e a minha é de outra, não vai ter ajuda, no sentido de cuidar, no sentido de levar no médico ou levar no colégio (sic). Esse tipo de ajuda familiar não vai ter”* (Lúcio).

Diferente do parceiro, Luís relatou a animação da família de origem com relação à decisão pela adoção: *“Minha mãe está empolgadíssima! Ela disse que o dia que essa criança chegar, no outro dia ela vem pra cá. (...) Ela manda presente, pergunta como é que está o processo (...) Minha mãe é mais ligada nisso, minha irmã também”* (Luís). Apesar do reconhecimento de boa aceitação da adoção por parte de sua família, Luís acreditava que, devido à distância geográfica, o cotidiano com a criança se restringiria ao casal: *“Eu acho que pra nós vai ser mais difícil por isso, porque somos apenas nós dois, mas a gente vai dar conta, a gente se vira bem”* (Luís).

O participante Lúcio obteve pontuação alta nos fatores Afetivo-consistente e Autonomia familiar no IPSF, e pontuação média-baixa no fator de Adaptação familiar. Sua pontuação total no instrumento foi considerada média-alta, o que pode indicar uma boa percepção de suporte familiar, embora a pontuação mais baixa do item de Adaptação familiar possa estar relacionada ao relato de distância da família de origem e à expectativa de contar com pouco apoio por parte dela. Já Luís obteve alta pontuação

nas dimensões Afetivo-consistente e Autonomia familiar e no fator Adaptação-Familiar obteve pontuação Média-alta. Na totalidade, Luís obteve pontuação Alta para suporte familiar.

Apoio dos amigos e colegas de trabalho. Quanto à decisão pela adoção de uma criança, Lúcio relatou ter recebido grande apoio por parte dos seus pares significativos, em especial seus amigos e colegas de trabalho: *“Todos, assim, unanimidade, cem por cento, deram apoio. (...) A receptividade, a força que as pessoas dão, e perguntam ‘tá, e aí, como é que tá o processo?’ ou ‘por que não chegou ainda?’”*. (Lúcio). De forma semelhante, Luís relatou contar com significativo apoio de seus sócios e amigos próximos, sendo que alguns destes possuíam filhos e, assim, haviam fornecido conselhos sobre o que esperar da parentalidade. Por morar distante de sua família de origem, Luís considerava a alternativa de incluir uma pessoa próxima, do círculo de amizades, como padrinho do seu futuro filho: *“O padrinho nós vamos escolher assim, muito a dedo, porque realmente vai ter que ser uma pessoa presente na vida dele”* (Luís). Dessa forma, apesar de ter o apoio da família, poderia ser necessário o auxílio também dessas pessoas com maior disponibilidade de acompanhar o cotidiano da criança.

Caso 2: Lívía e Lavínia

Lívía e Lavínia formavam um casal há oito anos, de modo que há três anos aguardavam a criança adotiva. A escolha pela adoção correspondia ao desejo de serem mães e de formarem uma família, o qual existia em suas expectativas de vida individuais mesmo antes de formarem um casal.

Apoio da companheira. Na percepção de Lívía, a companheira era considerada para além de uma fonte de apoio, e sim alguém com quem compartilharia a história da família que desejava formar: *“Eu não vejo tanto como um apoio, eu vejo como um sonho compartilhado. Então é junto, ela sonha junto comigo, ela tem as expectativas junto comigo”* (Lívía). Já Lavínia tinha expectativas quanto ao suporte da companheira para a realização das atividades parentais da criança: *“Ah, ela vai me ajudar nos*

cuidados assim diários e pra ficar com a criança, fazer atividade, brincar (...) Eu acho que ela vai ser uma mãe maravilhosa, porque ela tem uma sintonia com todas as crianças, assim, que ela convive” (Lavínia).

Apoio familiar. Com relação às famílias de origem, Lívía relatou ter vivenciado bastante resistência por parte da sua, quanto à revelação da orientação sexual. Quando a decisão pela adoção foi tomada, contudo, a família demonstrou-se mais aberta:

Quando eu me assumi foi bem turbulento. Hoje, não mais. (...) Quando a gente casou, eles [pais] não vieram no meu casamento, só o meu irmão e minha cunhada. Hoje a nossa relação é boa, a Lavínia vai lá, eles vêem, eles adoram ela. (...) Então eles são muito tranquilos em relação à adoção, não teve problema nenhum. Teve problemas antes, mas que já foram resolvidos. (Lívía)

Lavínia, por sua vez, destacou o acolhimento de sua família e, principalmente, da figura materna, a qual foi reconhecida como uma potencial fonte de apoio a partir da chegada da criança: *“Eu acho que vai ter essa ajuda mesmo que a gente não espere, porque a minha mãe abraça todas as causas sempre” (Lavínia).* A participante ainda destacou as expectativas positivas da família de origem quanto à adoção, sendo que os familiares demonstravam interesse pelo andamento do processo: *“Todo mundo envolvido, na expectativa, e quando chegar [a criança], estão fazendo planos. Bem legal assim!” (Lavínia).*

A respeito da percepção de suporte familiar, Lívía obteve alta pontuação nos fatores Afetivo-consistente e Autonomia Familiar e média-baixa na Adaptação Familiar. Apesar de sua pontuação total no instrumento ser considerada Alta, indicando boa percepção de suporte familiar, a menor pontuação no nível de Adaptação Familiar, que se relaciona com fatores como incompreensão, isolamento, raiva ou vergonha, pode estar relacionada às resistências iniciais por parte da família de Lívía a respeito de sua orientação sexual. Já os resultados de Lavínia nos itens Afetivo-consistente e Adaptação familiar no instrumento IPSF foram de ordem alta, ao

passo que o do item Autonomia familiar pontuou média-alta. O resultado total da participante foi Alto, indicando uma boa percepção de suporte familiar, coerente ao seu relato.

Apoio dos amigos e colegas de trabalho. Lívia relatou que amigos e colegas de trabalho com quem convive mostravam-se felizes e apoiaram a decisão do casal por adotar uma criança:

Nossos amigos, quando a gente contou foi uma vibração assim, acho que todo mundo nos ligou, nos falou por mensagem, foi uma festa. (...) A gente troca ideias, principalmente com um casal que tem uma filha, então a interação sobre o assunto é muito maior. (...) No meu trabalho é muito tranquilo. Tipo, os meus três diretores já sabem que em algum momento a criança vai chegar, então até eles brincam “ah, a gente cria um playground aqui pra ele ficar brincando”. (Lívia)

De forma semelhante, Lavínia reconhecia a empolgação de seus amigos com o processo de adoção. Sua expectativa era de que eles seriam uma importante rede de apoio também com a chegada da criança, seja por eles já participarem do cotidiano do casal ou, também, por terem filhos:

Super felizes, super apoiam. Todo mundo envolvido, na expectativa e, para quando chegar, fazem planos. Dos amigos foi muito bom. (...) E como a gente tem muitos amigos e tá sempre fazendo coisas com eles, eu imagino que a criança vai tá sempre junto participando. Como a gente tem amigas que têm filhos e elas participam também, então eu imagino que vão fazer parte da nossa rotina. (Lavínia)

Caso 3: Ramon e Raul

Ramon e Raul mantinham uma união há 14 anos e aguardavam no SNA pela adoção de uma criança há cerca de um ano, no momento da coleta de dados. A decisão por adotar correspondia à concretização de um desejo de ambos os cônjuges de serem pais.

Apoio do companheiro. Havia expectativa de apoio mútuo entre o casal e de reorganização familiar com a chegada da criança, na visão de ambos: “É uma responsabilidade que nós assumimos juntos, então o que eu espero dele é ir até o fim com o plano que a gente fez” (Raul):

“Eu sempre quis ter filhos, ele sempre quis ter filhos, e quando a gente se conheceu foi uma das coisas que me chamou atenção. Os dois têm vontade de ter filhos e a partir daí foi uma decisão em comum. (...) Eu acho que na verdade um apoia o outro, a gente conversa sempre, fala e pergunta. Eu acho que um e outro sabem que, com a chegada da criança, algumas coisas vão ter que mudar” (Ramon).

Apoio familiar. Ramon destacou a modificação em seu núcleo familiar após o casamento. Assim, percebia a sua família de origem como mais distanciada e a nova organização familiar (casal) como a que efetivamente se envolveria nos aspectos relacionados à parentalidade:

“Quando você casa, o teu núcleo diminui e ele fica mais em você e o teu companheiro. É claro, eu gostaria muito que meus filhos tivessem total apoio da minha família, mas eu sei que a pessoa que vai tá mais envolvida e que é o principal nesse aspecto sou eu, né? Eu e o Raul” (Ramon).

De forma semelhante, Raul também destacou que possíveis desafios da parentalidade seriam resolvidos pelo casal parental, embora entendesse que sua família de origem auxiliaria, caso solicitada: *“Se tiver preocupação, eu e Ramon decidimos. Acho que não vale a gente levar pra eles. Exceto talvez se a gente não conseguir fazer isso dentro de casa. Aí talvez o próximo passo seriam as nossas famílias, e teríamos o apoio”* (Raul).

Ramon não possuía a expectativa de apoio de seus pais, devido ao fato de eles morarem em uma cidade distante e já possuírem outros netos. Dessa forma, a inserção de uma nova criança na família não seria vista como uma novidade. Além disso, o participante relatou ter encontrado resistência por parte de sua família de origem quanto à decisão pela adoção de uma criança pelo casal: *“Num primeiro momento eu acho que os meus pais ficaram um pouco preocupados assim, na questão da adoção, em serem dois homens. Enfim. Mas eu acho que hoje tá todo mundo envolvido e aguardando”* (Ramon).

Ramon obteve pontuação alta nos itens Afetivo-consistente e Autonomia familiar do IPSF, e média-alta no item de Adaptação familiar. Os resultados de Ramon podem indicar uma boa percepção de suporte familiar no geral, mas a percepção um pouco reduzida de apoio no item Adaptação

familiar pode refletir a não certeza do envolvimento e compreensão de sua família de origem quanto a realizar a adoção junto ao companheiro. Já Raul obteve pontuação alta nos itens Afetivo-consistente e Adaptação familiar, e média-alta no item de Autonomia familiar, que se referem a privacidade, confiança e liberdade. Isso pode ter relação com a intenção de preservar as demandas relacionadas à adoção da sua família de origem, restringindo-as ao casal parental formado por ele e Ramon.

Apoio dos amigos e colegas de trabalho. O apoio recebido por amigos ou colegas de trabalho também foi destacado. Conforme Ramon, isso caracterizava-se, inclusive, como um dos pontos positivos da adoção: *“Eu sinto um apoio bem grande das pessoas. Eu sinto uma torcida bem grande das pessoas que nos cercam. (...) Tem uma expectativa assim que é uma espera geral. Então isso eu acho que é bem bacana”* (Ramon). Por outro lado, também eram percebidas críticas: *“Tem alguns que acham loucura. A gente ouve cada coisa assim, tem gente que fala ‘ah, não faz’ (...) Mas a grande maioria tá bem ansiosa para que ocorra [a adoção]”* (Ramon). De forma semelhante, Raul destacou que apesar do apoio, também recebeu críticas que o fizeram repensar algumas de suas relações: *“Recebi muito apoio. Às vezes nem de amigos, só de pessoas que eu considerava conhecidas. Teve algumas críticas que eu achei negativas, por exemplo, com relação à idade, ‘não pode ser muito velho, porque já vai vir com uma educação’”* (Raul).

Havia uma expectativa por parte de Raul de que colegas de trabalho fossem auxiliar nos cuidados com a criança com a chegada dela na família: *“Eu sei que as pessoas que trabalham comigo compram muito a briga conosco. Então, eu espero sim ajuda de todos”*. Por outro lado, também havia o entendimento de que alguns amigos poderiam não participar desse momento:

Os amigos, talvez alguns, não permanecerão no barco depois que as crianças chegarem. Quando a gente conta é tudo lindo, né? ‘Ai que lindo, tu é uma pessoa boa’. Não, cara! É uma decisão que eu tive. Vai encarar a bronca comigo? Eu vou precisar! Pode ficar na tua casa? Pode levar comigo no médico (sic)? Porque eu preciso de ajuda. (Raul)

DISCUSSÃO

Foram identificadas quatro principais fontes de apoio nos casos analisados neste estudo, a saber: (i) o(a) parceiro(a); (ii) a família de origem; (iii) os amigos; e (iv) os colegas de trabalho. Em todos os casos estudados houve reconhecimento de apoio recebido, ainda que em diferentes intensidades e caracterizados por funções e formas de auxílio diversas. Em alguns casos, foi constatada a expectativa de receber apoio ao desempenho da parentalidade no futuro, com a chegada da criança na família adotiva.

Os adultos que compunham cada casal reconheceram em seus companheiros a principal fonte de apoio na espera pela adoção. Esse apoio pareceu estar relacionado à própria decisão por constituírem-se pais e mães de uma criança por via da adoção. Em geral, adotar correspondia ao desejo ou à realização do sonho de ter um filho e à satisfação de formar ou ampliar a família, o que era compartilhado com o o cônjuge, tanto entre os casais formados por homens, como no casal formado por mulheres. Assim, a decisão pela adoção em famílias homoparentais pode englobar tanto o entendimento de que a capacidade de afirmação enquanto família envolve ter filhas/filhos (Machin, 2016), quanto às condições afetivas e emocionais de se tornarem mãe/pai, envolvendo serem capaz de amar e de se responsabilizarem pela criança (Amazonas, Veríssimo, & Lourenço, 2013).

Os participantes relataram sentir que eram bastante apoiados por seus cônjuges, e que, diante da necessidade de mudarem sua rotina na chegada de uma criança, poderiam reorganizar a dinâmica familiar de forma mais coesa e integrada. Assim, os companheiros estiveram associados tanto a um apoio emocional, compartilhando o desejo de terem filhos, apoiando-se durante a sua espera, quanto em aspectos mais práticos e funcionais, de organização de tarefas e rearranjos dinâmicos da rotina. Conforme McGoldrick e Shibusawa (2016), a entrada de uma criança na família implica mudanças profundas nos níveis individuais, conjugais, familiares e sociais, uma vez que todos passarão a circular por outros campos de interação, como a escola e o tipo de socialização familiar.

Nos casos 1 e 2, quando questionados a respeito da função de apoio esperada e recebida por seus companheiros, os participantes

surpreenderam-se com a pergunta. Isto porque consideravam que a relação de apoio ou ajuda mútua era algo natural e vivenciado cotidianamente na relação conjugal, não existindo de maneira especial ou diferente no momento de decisão ou espera pela adoção. Assim, os participantes demonstraram a expectativa de divisão de tarefas e responsabilidades relacionadas à parentalidade de forma equilibrada, tal como já costumava existir na rotina conjugal. Esse aspecto foi também identificado nos estudos de Meletti e Scorsolini-Comin (2015) e de Rosa et al. (2016), com casais homossexuais que viviam em relações estáveis. Em ambos os estudos, os relacionamentos pautavam-se por companheirismo e primavam por uma divisão mais equitativa das tarefas e responsabilidades do cotidiano familiar.

A divisão de trabalho é um aspecto importante na transição para a parentalidade e corresponde a uma das dimensões dos relacionamentos coparentais. A coparentalidade inclui as maneiras como mães e pais se organizam e se apoiam em seu papel parental, tendo sido apontada como um elemento essencial para o funcionamento familiar adaptativo (Feinberg, 2003). Estudos suportam a existência de um compartilhamento maior das tarefas parentais entre casais de mulheres lésbicas e homens gays em comparação aos casais heterossexuais, o que prevê maior satisfação conjugal, maior satisfação com a parentalidade, bem como menos problemas comportamentais da criança adotada (Farr & Patterson, 2013; Farr, Bruun & Patterson, 2019). Uma explicação para a busca de equilíbrio na divisão de tarefas poderia estar na tentativa de maior distanciamento de concepções biogenéticas de família por casais formados por pessoas do mesmo sexo, o que interfere na maneira como constroem seus papéis parentais (Herbrand, 2018).

Com relação ao apoio proveniente da família de origem dos participantes, houve o reconhecimento por parte de Luís (Caso 1) e Lavínia (Caso 2) de empolgação, interesse e boas expectativas dos familiares quanto à adoção. Diferentemente de Luís, que, devido à distância geográfica de sua família, restringia a expectativa de apoio familiar em aspectos práticos, Lavínia considerava que membros da família iriam se envolver em atividades de cuidado da criança com a chegada dela. Nos casos 1 e 3, a distância geográfica das famílias de origem foi cogitada como um fator que poderia

dificultar o envolvimento delas após a adoção. Já entre os casos 2 e 3, um aspecto em comum foi o relato de Lívia (Caso 2) e Ramon (Caso 3) de dificuldades na aceitação dos familiares quanto à sua orientação sexual ou à decisão pela adoção por uma família homoafetiva, respectivamente, o que em partes poderia explicar a menor expectativa de apoio familiar nesses casos.

Alguns estudos presentes na literatura buscaram comparar o apoio familiar em casais heterossexuais e homossexuais adotantes. Conforme o estudo estadunidense de Sumontha et al. (2016), por exemplo, casais do mesmo sexo e aqueles de sexos diferentes relataram receber quantidades semelhantes de apoio social da família, assim como de amigos ou outras pessoas importantes. Somado a isso, o apoio recebido foi associado a uma aliança coparental mais forte nos casais, em ambos os tipos de família. Já Kindle e Erich (2005) identificaram algumas sutilezas, sendo que famílias de arranjo conjugal heterossexual demonstraram maior expectativa de receber apoio da família extensa, e que os casais homossexuais não se mostraram mais dependentes de sua rede de amigos do que o das famílias heterossexuais, contrastando com a hipótese de que as redes de amizade fossem mais fortes do que as familiares nesses casais.

Amigos(as) e/ou colegas de trabalho dos participantes do presente estudo também foram mencionados como figuras que conferiam apoio às suas famílias. Esse apoio, em geral, dava-se de forma moral e emocional, sendo que tais pares significativos se demonstravam empolgados, felizes e interessados no processo de adoção dos participantes, legitimando-o. Nos casos 1 e 2, percebeu-se a expectativa de que os amigos(as) ou colegas de trabalho também pudessem constituir redes de apoio para o desempenho da parentalidade após a chegada da criança na família, participando do cotidiano familiar nos aspectos relacionados ao cuidado infantil (Caso 1) ou, ainda, auxiliando com conselhos sobre a parentalidade (Caso 2). Já no caso 3, apesar da percepção e expectativa de apoio das pessoas próximas, o casal também destacou lidar com críticas ou desencorajamento com relação à adoção.

Não há como afirmar se a menor expectativa de apoio familiar nos casos 2 e 3, e de apoio dos amigos no caso 3 associa-se a situações de

preconceito vivenciadas pelos casais. Contudo, não há de se desconsiderar esse aspecto, tendo em vista que o preconceito social quanto à orientação sexual dos sujeitos e à construção de uma família por figuras parentais do mesmo sexo inevitavelmente pode impactar a construção da conjugalidade e da parentalidade nestes casais (Meletti & Scorsolini-Comin, 2015).

Ressalta-se que não houve relatos sobre a presença de apoio profissional em nenhum dos casos, ainda que isso tenha sido diretamente questionado nas entrevistas. Conforme Lavner et al. (2014), que investigaram a satisfação com a adoção, sintomas depressivos, estresse parental e apoio social aos 2, 12 e 24 meses após a colocação da criança no contexto da família adotiva, em lares norte-americanos. Por isso, faz-se necessária a presença de serviços que forneçam apoio aos pais adotivos durante a transição para a parentalidade, a fim de promover o seu bem-estar e o da criança adotada, mas que isso nem sempre é uma realidade acessível a essa população.

Não é surpreendente que os participantes deste estudo não demonstraram expectativas de receber apoio profissional durante ou após o processo de adoção, tendo em vista que um suporte profissional estruturado nos diferentes momentos do processo de adoção ainda não é ofertado no Brasil em termos de políticas públicas. Por outro lado, uma realidade frequentemente observada no país corresponde aos Grupos de Apoio à Adoção, por vezes organizados pelas comarcas em que se realizam os processos, por vezes por iniciativa de pais adotivos e pessoas habilitadas para a adoção. Contudo, os casais participantes do estudo também relataram não participar desses grupos no momento de espera pela adoção.

A participação em grupos de apoio mostra-se como um preditor de sucesso nas adoções, diminuindo as chances de sua dissolução (Hartinger-Saunders, Trouteaud, & Johnson, 2015). Pais e mães adotivos, bem como os pretendentes à adoção, têm nos grupos a oportunidade de compartilhar experiências e (re)construir significados e vínculos (Silva et al., 2022). Isso acontece com uma maior compreensão dos desafios que podem surgir durante o processo e ao longo da vida familiar, da superação de mitos e fantasias sobre a adoção ou, ainda, do ajuste parental de expectativas sobre a criança “real” diante da criança “idealizada” (Morelli et al., 2015). Contudo, é essencial que exista mediação profissional especializada nos

grupos de apoio, proporcionando espaços acolhedores das vulnerabilidades dos (futuros) pais e livres de julgamentos para o compartilhamento de experiências e aprendizado (Silva et al., 2022).

Por fim, cabe destacar a importância de redes de apoio para a adaptação da criança e da família no contexto da adoção, para além dos indivíduos que compõem o casal parental. Contar com familiares ou amigos interessados e motivados com a decisão pela adoção, fazendo planos para a chegada da criança, além de pessoas dispostas a participar do cotidiano de atividades parentais, foram fatores destacados como positivos neste estudo. De acordo com Moré e Crepaldi (2012), o envolvimento das redes sociais contribui para a percepção de apoio real, confiável e duradouro, que pode ser relacionado a expectativas positivas também para o futuro. Com isso, entende-se que as redes de apoio podem ser acionadas como estratégias de enfrentamento de possíveis dificuldades que venham a existir no período pós-adoção, independente da configuração familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos nacionais sobre mães e pais em arranjos conjugais homossexuais que exercem a parentalidade por meio da adoção de crianças ou adolescentes ainda são incipientes (Mata et al., 2020). O presente estudo avança na literatura científica ao adentrar na temática esmiuçando particularidades dos casos participantes com relação ao apoio social no momento da espera pela adoção de uma ou mais crianças. A reflexão sobre as redes de apoio que circundam o público em questão implica o reconhecimento das potencialidades e do protagonismo dos indivíduos e das famílias na construção de recursos em resposta às suas demandas. Ainda, reforça o necessário compromisso social de suporte e atenção ao desenvolvimento, saúde e bem-estar dos pais, mães e crianças no contexto da adoção, especialmente diante das diversidades de configurações familiares presentes no Brasil.

Como pontos fortes do estudo, destaca-se a triangulação dos dados qualitativos relacionados à experiência narrada pelos participantes com o IPSF, o que ampliou a compreensão do fenômeno. A análise dos dados em

nível diádico também merece ser destacada, pois permitiu o olhar para dinâmica relacional de cada casal. Além disso, ressalta-se a investigação do apoio social previamente à chegada da criança na família, contribuindo para uma reflexão da necessidade de estruturação de redes de apoio para a parentalidade pós-adoção. Contudo, sugere-se que novos estudos ampliem o conhecimento sobre a temática por meio de delineamento longitudinal, contemplando os diferentes momentos do processo de adoção (espera, aproximação e pós-adoção), permitindo identificar a modificação das redes ao longo do ciclo de vida das famílias.

O presente estudo envolveu uma amostra modesta e homogênea de casais do mesmo sexo em que os indivíduos possuíam alta escolaridade, médio ou alto nível socioeconômico, compunham relacionamentos de longa duração e residiam na região Sul do Brasil, não sendo, portanto, representativa de populações. Contudo, destaca-se que a generalização não é um objetivo em estudos de casos. Por outro lado, a teorização com base nos achados deste estudo pode estender-se e contribuir para o entendimento de outros casos. Apesar disso, recomenda-se a realização de estudos com diferentes instrumentos e delineamentos, bem como que incluam amostras maiores. Também se sugere que estudos futuros possam ampliar os olhares para as relações inter-raciais entre os casais, diferenças de idade entre cada cônjuge, bem como as diferenças entre casais formados por homens e os formados por mulheres. Esses aspectos podem ter efeitos sobre as percepções e expectativas relacionadas à adoção e à vivência da parentalidade, mas não foram diretamente exploradas em nossos instrumentos e, consequentemente, em nossas análises.

Lançar foco às famílias homoparentais que desejam adotar pode reverter-se em benefícios ao público, como também para outras famílias de configurações diversas que pensam na adoção como forma de concretização do desejo de terem filhos. Ampliar o entendimento sobre os aspectos envolvidos na temática pode fornecer subsídios à prática dos profissionais que acolhem essas famílias no âmbito jurídico, fomentando a revisão de conceitos que orientam as políticas públicas e as decisões jurídicas, bem como visando à garantia do direito das populações LGBT de terem suas famílias reconhecidas e legitimadas.

REFERÊNCIAS

- Amazonas, M., Veríssimo, H., & Lourenço, G. (2013). A adoção de crianças por gays. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), 631-641. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300017>.
- Anoreg. (2021). *Associação dos Notários e Registradores do Brasil*. Recuperado de <https://www.anoreg.org.br/site/>
- Baptista, M. (2007). Inventário de percepção de suporte familiar (IPSF): estudo componencial em duas configurações. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 27(3), 496-509. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000300010>
- Blankenheim, T., Menegotto, & da Silva, D. (2018). Homoparentalidade: um diálogo com a produção acadêmica no Brasil. *Fractal: Revista de Psicologia [online]*, 30(2), 243-249. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5560>
- Braun V., Clark, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. In P. Liamputtong (Ed.). *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Singapore: Springer.
- Conselho Nacional de Saúde. *Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016*. (2016, 07 de abril). Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Farr, R. H., Bruun, S. T., & Patterson, C. J. (2019). Longitudinal associations between coparenting and child adjustment among lesbian, gay, and heterosexual adoptive parent families. *Developmental Psychology*, 55(12), 2547-2560. <https://doi.org/10.1037/dev0000828>
- Farr, R. H., & Patterson, C. J. (2013). Coparenting among lesbian, gay, and heterosexual couples: Associations with adopted children's outcomes. *Child Development*, 84(4), 1226-1240. <https://doi.org/10.1111/cdev.12046>

- Feinberg, M; E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: a framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice*, 3(2), 95-131. https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0302_01
- Gonçalves, M., Baptista, M., & Farcas, D. (2016). IPSF: análise da estrutura interna em uma amostra de jovens adultos portugueses. *Revista Avaliação Psicológica*, 15(1), 115-123. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712016000100013&lng=en&tlng=pt
- Hartinger-Saunders, R. M., Trouteaud, A., & Johnson, J. M. (2015). Post adoption service need and use as predictors of adoption dissolution: Findings from the 2012 National Adoptive Families Study. *Adoption Quarterly*, 18(4), 255-272. <https://doi.org/10.1080/10926755.2014.895469>
- Henwood, K., & Pidgeon, N. (2010). A teoria fundamentada. In G. M. Breakwell, C. Fife-Schaw, S. Hammond, J. A. Smith. (Eds.), *Métodos de Pesquisa em Psicologia* (3ª ed., pp. 340-361). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Herbrand, C. (2018). Ideals, negotiations and gender roles in gay and lesbian co-parenting arrangements. *Anthropology & Medicine*, 25(3), 311-328. <https://doi.org/10.1080/13648470.2018.1507484>
- Hoghugh, M. (2004). Parenting – An introduction. In M. Hoghugh & N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: theory and research for practice* (pp. 7-28). London, UK: SAGE Publications.
- Itaboraí, N. R. (2017). *Mudanças nas famílias brasileiras (1976-2012): Uma perspectiva de classe e gênero*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Kindle, P. A., & Erich, S. (2005). Perceptions of Social Support among Heterosexual and Homosexual Adopters. *Families in Society*, 86(4), 541-546. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3459>
- Lavner, J., Waterman, J., & Peplau, L. (2014). Parent adjustment over time in gay, lesbian, and heterosexual parent families adopting from foster care. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 84(1), 46-53. <https://doi.org/10.1037/h0098853>

- Machin, R. (2016). Homoparentalidade e adoção: (re)afirmando seu lugar como família. *Psicologia & Sociedade*, 28(2), 350-359. <https://doi.org/10.1590/1807-03102016v28n2p350>
- Mata, J. J. da, Santos, M. A. dos, & Scorsolini-Comin, F. (2020). Conjugalidade e parentalidade em casais homossexuais e heterossexuais: revisão integrativa da literatura. *Pensando famílias*, 24(2), 32-45. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2020000200004&lng=pt&tlng=pt
- McGoldrick, M. & Shibusawa, T. (2016). O ciclo vital familiar. In F. Walsh (Org.), *Processos normativos da família: diversidade e complexidade* (4ª ed., pp. 375-398). Porto Alegre: Artmed.
- Meletti, A., & Scorsolini-Comin, F. (2015). Conjugalidade e Expectativas em Relação à Parentalidade em Casais Homossexuais. *Psicologia – Teoria E Prática*, 17(1), 37-49. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000100004&lng=pt&tlng=pt
- Mercon-Vargas, E., Bussinger, R. V., & Rosa, E. M. (2020). Parentalidade adotiva: Um estudo de caso longitudinal com famílias homoafetivas e heteroafetivas. *Salud & Sociedad*, 11, e3833-e3833. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-7475-2020-0002>
- Moré, C. L. O. O., & Crepaldi, M. A. (2012). O mapa de rede social significativa como instrumento de investigação no contexto da pesquisa qualitativa. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 43, 84-98. Recuperado de <https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/265>
- Morelli, A. B., Scorsolini-Comin, F., & Santeiro, T. V. (2015). O “lugar” do filho adotivo na dinâmica parental: revisão integrativa de literatura. *Psicologia Clínica*, 27(1), 175-194. <https://doi.org/10.1590/0103-56652015000100010>
- Pereira, E., & Ciríaco, K. T. (2020). Relação família homoparental-escola: o que acontece quando dois homens adotam crianças? *Perspectivas em Diálogo: Revista de educação e sociedade*, 7(14), 248-279. Recuperado de <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/8081>

doi.org/10.1590/1982-3703001132014

Schwochow, M. S., & Frizzo, G. B. (2021). Mulheres em Espera pela Adoção: Sentimentos Apresentados nas Diferentes Etapas Desse Processo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41(n.spe 3), e201165, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003201165>

Silva, P. S., Silva, E. X. de L., Lopes, R. de C. S., & Frizzo, G. B. (2017). Diferentes configurações familiares de candidatos à adoção: Implicações para os processos de habilitação. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 22(4), 412-421. <https://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20170042>

Silva, P. S. da, Machado, M. S., Silberfarb, M. S., Machemer, R. S., Santos, A. T. R. dos, Chaves, V. P., & Frizzo, G. B. (2022). (Re)construindo vínculos: relato de experiência de um grupo de apoio à adoção. *Revista da SPAGESP*, 23(1), 175-190. <https://doi.org/10.32467/issn.2175-3628v23n1a14>

Stake. R. E. (2006). Case studies. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). London: SAGE Publications.

Supremo Tribunal Federal (STF). (2011). *Supremo reconhece união homoafetiva*. Recuperado de <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=178931&caixaBusca=N>

Suárez, M. C., Trujillo, M. P. S., & Chavarría, E. F. V. (2018). Familia homoparental, dinámicas familiares y prácticas parentales. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 10(2), 51-70. <https://doi.org/10.17151/rlef.2018.10.2.4>

Sumontha, J., Farr, R. H., & Patterson, C. J. (2016). Social support and coparenting among lesbian, gay, and heterosexual adoptive parents. *Journal of Family Psychology*, 30(8), 987-996. <https://doi.org/10.1037/fam0000253>

Recebido em 08/03/2023

Aceito em 10/03/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

Dispositivos de escuta clínica do trabalho e seus efeitos em um grupo de professoras readaptadas

Clinical listening devices at work and their effects on a group of readapted teachers

Dispositivos de escucha clínica en el trabajo y sus efectos en un grupo de profesores readaptados

Grazielle Alves Amaral¹

Resumo

A escuta clínica do sofrimento no trabalho, ao privilegiar a fala num espaço coletivo de escuta, abre a possibilidade de reposicionamento do sujeito em relação ao trabalho. O objetivo deste estudo foi analisar os efeitos dos dispositivos de escuta clínica do sofrimento no trabalho em um grupo de professoras readaptadas. Trata-se de uma pesquisa clínica, que utilizou os seguintes dispositivos psicanalíticos de escuta: análise da demanda, transferência e interpretação. Participaram 11 professoras readaptadas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Foram realizadas 22 sessões, conduzidas por duas clínicas-pesquisadoras. Os dados foram analisados seguindo a técnica de Análise Clínica do Trabalho. Foi possível observar novos modos de significações e novos destinos do sofrimento, com base em um reposicionamento subjetivo das professoras, que passaram a se sentir mais fortalecidas para lidar com o adoecimento e a readaptação, com menor apego às ilusões missionárias do seu trabalho e apresentando uma narrativa mais emancipadora.

Palavras-chave: *Clínica do Trabalho; Análise da Demanda; Transferência; Interpretação.*

¹ Universidade Federal de Jataí, GO, Brasil, <https://orcid.org/0000-0003-4668-085X>.
E-mail: graziamaral@yahoo.com.br

Abstract

The clinical listening of the suffering in the work, privileging the speaking in a collective space of listening, opens the possibility to repositioning of the subject in your relation with the work. The objective of this study was to analyze the effects of the devices of clinical listening of suffering at work in a group of readapted teachers. It is a clinical research, which used the following psychoanalytic listening devices: analysis of the demand, transfer and interpretation. Eleven readapted teachers from the public school system of the Federal District participated. Twenty-two sessions were done, conducted by two clinic-researchers. The data were analyzed using the Clinical Work Analysis technique. It was possible to observe new ways of meaning and new destinies of suffering, from a subjective repositioning of the teachers, who began to feel more strengthened to deal with illness and readaptation, with less attachment to the missionary illusions of their work and presenting a narrative more emancipating.

Keywords: Work Clinic; Demand Analysis; Transfer; Interpretation.

Resumen

La escucha clínica del sufrimiento en el trabajo, al privilegiar el discurso en un espacio de escucha colectiva, abre la posibilidad de repositionar al sujeto en relación al trabajo. El objetivo de este estudio fue analizar los efectos de los dispositivos de escucha clínica para el sufrimiento en el trabajo en un grupo de profesores readaptados. Se trata de una investigación clínica, que utilizó los siguientes dispositivos psicoanalíticos de escucha: análisis de demanda, transferencia e interpretación. Participaron once profesores readaptados de escuelas públicas del Distrito Federal. Hubo 22 sesiones realizadas por dos clínicas de investigación. Los datos fueron analizados siguiendo la técnica de Análisis Clínico del Trabajo. Fue posible observar nuevas formas de significados y nuevos destinos del sufrimiento, a partir de un reposicionamiento subjetivo de los docentes, quienes pasaron a sentirse más empoderados para enfrentar la enfermedad y la readaptación, con menos apego a las ilusiones misioneras de su trabajo y presentando una narrativa más emancipadora.

Palabras clave: Clínica de Trabajo; Análisis de la Demanda; Transferir; Interpretación.

O presente artigo apresenta os resultados de um processo de escuta clínica do trabalho de professoras readaptadas com base nos dispositivos psicanalíticos da clínica do trabalho definidos por Mendes (2014): análise da demanda, da transferência e da interpretação.

Os estudos em clínica do trabalho realizados no Brasil têm privilegiado, em suas análises, trabalhadores em situação de “normalidade” em detrimento de trabalhadores em adoecimento ou em afastamento laboral (Duarte, 2014). No caso deste estudo, a escuta clínica se deu com um grupo de professoras adoecidas, em processo de readaptação profissional, de modo a fortalecer a construção do método da clínica psicodinâmica do trabalho por meio da utilização dos dispositivos clínicos. Como recorte deste estudo mais amplo, tem-se como objetivo, para fins deste artigo, analisar os efeitos clínicos do uso dos dispositivos de escuta no trabalho em um grupo de professoras readaptadas.

Mendes (2014) aponta a necessidade de dar foco na forma de escutar o sofrimento no trabalho, indo além da pesquisa e lançando luz para o fazer clínico, como destaca os estudos de (Facas et al., 2017). Para isso, propõe-se o desenvolvimento de dispositivos psicanalíticos para a prática clínica, de modo a focar a intervenção que possibilite o sujeito se apropriar do seu sofrimento e poder dar um novo sentido a ele, com base em um reposicionamento subjetivo.

Fundamentado nos estudos realizados pelo Laboratório de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho da Universidade de Brasília entre os anos de 2014 a 2020 – dentre eles o estudo realizado com as professoras readaptadas – o método proposto por Mendes (2014) foi tomando feições particulares. Emerge uma aproximação inevitável com a psicopatologia clínica do trabalho, considerando as crescentes demandas de trabalhadores adoecidos. Assim, a clínica psicanalítica do trabalho foi sendo consolidada como dispositivo para coleta de dados, reafirmando a articulação com a Psicanálise, abordagem que integra de modo inseparável a teoria, o método e a prática (Mendes, 2020).

Professores readaptados são aqueles que em função de um processo de adoecimento ou de acidente que gerou afastamento do trabalho, encontram-se incapacitados para realizar a função que exerciam antes, devendo ser realocados para cargo com atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação física ou psíquica que tenham sofrido. Essas limitações, na

grande maioria das vezes, os afastam das atividades de sala de aula, como era o caso de todos os sujeitos da como era o caso de todas as professoras que participaram da clínica que será apresentada nesse artigo.

A legislação sobre a readaptação, destinada a servidores públicos, não determina a requalificação profissional nem o acompanhamento do trabalhador readaptado, apenas a sua realocação (Fantini et al., 2010). Na prática, é comum a desconsideração pelo protagonista na situação de readaptação, o trabalhador adoecido, pela forma desumanizada e desrespeitosa como são tratados pela equipe de saúde do trabalhador, como também por sua ausência no processo que vai definir seu futuro. Na maioria das vezes, o readaptado é simplesmente informado de suas limitações e, ao retornar ao trabalho, precisa lutar para que possa exercer funções compatíveis com as suas reais condições e para ser aceito e respeitado naquele ambiente (Amaral & Mendes, 2017).

O afastamento por motivo de saúde gera, para o trabalhador, uma nova condição de trabalho e de vida, levando-o a vivenciar sentimentos de perda, frustração e fracasso (Arbex, Souza & Mendonça, 2013). Além da condição de readaptação implicar a necessidade de ressignificação profissional, existe um estigma negativo em relação aos readaptados, que sofrem com o preconceito, a desvalorização e a desconfiança por parte dos colegas de trabalho e gestores. Assim, a readaptação é vivenciada no isolamento. Como agravamento a essa situação, ainda é comum que as novas atividades que lhes são designadas se configurem como tarefas fragmentadas, sem sentido e que não proporcionam realização profissional. E, assim, não se vive a readaptação como uma chance de recomeço, pois, na grande maioria das vezes, o que se observa é a vivência de mais sofrimento podendo gerar novos adoecimentos ou agravar os já existentes (Amaral & Mendes, 2017).

Considerando esse contexto, propôs-se a escutar o sofrimento das professoras readaptadas por meio da escuta clínica do trabalho, que tem a pesquisa como prática de intervenção. O clínico do trabalho atua na escuta coletiva/individual auxiliando o trabalhador a tornar visível o invisível, a descobrir o oculto e o desconhecido sobre suas relações com o trabalho (Mendes, Araújo & Merlo, 2011). O desafio é auxiliar na elaboração dos sofrimentos invisíveis dos trabalhadores para que, ao se defrontarem com o real,

possam se colocar como sujeitos na busca por processos de mudanças de suas relações sociais (Mendes, 2014). Para isso, o clínico do trabalho precisa ocupar um “lugar vazio”, desvencilhando-se do lugar do suposto saber e não assumindo a pretensão de curar ou de dar uma solução. Desse modo, é possível estar aberto para ouvir o inesperado (Périleux & Medes, 2015).

O sofrimento, tratado como potência viva para resistir ao real e mobilizar o sujeito diante do inesperado do real do trabalho, é central no processo de criação e de construção. Para acessar o sofrimento por meio da escuta clínica, é necessário a implicação subjetiva do clínico no coletivo de pesquisa e no coletivo de supervisão, deslizando, assim, do papel de pesquisador-clínico para o papel de clínico-pesquisador. E, para isso, alguns dispositivos na condução da clínica precisam ser colocados em ação: a análise da demanda, a transferência e a interpretação (Mendes, 2014). Para que esses dispositivos sejam adequadamente manejados na clínica do trabalho, ainda é necessário que se observem os outros dois eixos desse método: a formação do clínico – que envolve a qualificação teórica, a prática da escuta e o próprio processo de análise – e a supervisão clínica.

A análise da demanda para a clínica do trabalho seria a definição do problema por meio da negociação com os trabalhadores envolvidos, equivalendo ao pedido de ajuda. Não existe possibilidade de solução urgente, pois essa clínica não é assistencialista, consistindo em instrumentalizar os trabalhadores a serem protagonistas no seu ambiente profissional. Tomando como base o conceito de demanda da psicanálise, pode-se dizer que ela traz um desejo, que trata de uma falta nunca realizada. A condução da clínica pressupõe análise do desejo junto aos que a solicitaram para que o espaço de discussão seja construído no sentido de mudanças da situação vivida e da significação dos sintomas (Mendes & Araújo, 2012).

A transferência é um dispositivo que propicia a circulação do afeto e é a base da confiança para que os sujeitos queiram falar e compreender o que está se passando com eles. O clínico precisa acolher esse fato como algo suportável, nomeando o afeto de modo a introduzir palavras que falam desse sentimento. Devidamente acolhida e discutida a situação, abre-se a possibilidade de se sair dos impasses repetitivos e de surgirem novas

relações entre os acontecimentos, possibilitando a reumanização do sofrimento diante da desumanização vivida pelos sujeitos, abrindo, com isso, a chance para a construção de novos sentidos no coletivo de trabalhadores (Mendes, 2014).

O sofrimento está sempre mediado pelas defesas, precisando ser acessado por meio do dispositivo da interpretação. O clínico busca interpretar as defesas coletivas, sendo necessária prudência ao desnudar o sofrimento e desmontar as estratégias defensivas. É uma forma de trazer o invisível e o não dito para a discussão (Mendes & Araújo, 2012). É a interpretação que desvenda a realidade da fala oculta em uma verdade subjetiva, sendo esse um movimento difícil, já que inclui ter de lidar com as resistências do sistema psíquico (Grippi, 2012).

A descrição do uso dos dispositivos de escuta do sofrimento no percurso do processo clínico permite vislumbrar o caminhar do fazer clínico. Vale ressaltar a dificuldade de encontrar estudos científicos que descrevem o percurso do processo clínico, pois o foco costuma estar em explicitar os resultados. No que se refere especificamente à clínica do trabalho, essa dificuldade se torna ainda mais clara. A maioria dos estudos traz muito poucos detalhes sobre a condução da clínica, enfocando os resultados principalmente no que se refere à psicodinâmica do trabalho do grupo de trabalhadores estudado. Dessa forma, não apresentam os bastidores que permitiram o desvelamento dessa realidade laboral e do seu sentido para os trabalhadores (Duarte, 2014).

A proposta de utilizar os dispositivos da psicanálise para fazer da clínica do trabalho a própria pesquisa traz o fazer para um primeiro plano e, com isso, o afeto torna-se parte do método, buscando uma maior apropriação dos sujeitos da clínica com seus desejos (Mendes, 2014). Para isso, torna-se essencial a descrição dos dispositivos utilizados nessa clínica no sentido de revelar os resultados em sua relação com o engajamento dos clínicos-pesquisadores com os sujeitos participantes, com base na qual se constroem um saber. Nesse sentido, a prática da clínica atende não só a demanda do pesquisador de saber fazer, mas dos sujeitos envolvidos que se arriscam quando entram no processo da pesquisa clínica (Duarte, 2014). São poucos os trabalhos (Duarte, 2014; Gama et al., 2016; Ghizoni, 2013;

Medeiros, 2012), que apresentam a descrição dessa relação entre os dispositivos de escuta clínica do trabalho e os resultados alcançados no coletivo de sujeitos em termos dos destinos do sofrimento.

MÉTODO

Utilizou-se o método da escuta clínica do trabalho, que propõe a interligação entre pesquisa e intervenção, seguindo a proposta e os dispositivos clínicos descritos por Mendes (2014). As sessões ocorreram na sede do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SinPro/DF), em uma sala destinada ao atendimento de grupos. Os participantes dessa pesquisa foram professoras readaptadas da rede pública de ensino do Distrito Federal, convidadas a participarem da clínica do trabalho por intermédio do SinPro/DF. Formou-se o coletivo de trabalhadores, constituído por 11 professoras readaptadas. O número de participantes por sessão variou de duas a sete. Foram realizadas 22 sessões semanais de uma hora e meia de duração cada, entre agosto de 2015 e abril de 2016. O período compreendido entre a 9^a e a 13^a sessão coincidiu com uma grande mobilização da categoria dos professores do magistério público do Distrito Federal, que culminou com uma greve que durou um mês. Foi um momento em que o grupo esteve esvaziado, com a presença de duas a três participantes por sessão.

As sessões foram conduzidas pela psicóloga responsável por essa pesquisa e por uma clínica-estagiária, que formaram o coletivo de pesquisadores juntamente com a supervisora e alunos do Laboratório de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho da Universidade de Brasília. Com esse coletivo de pesquisadores, ocorreram as supervições clínicas semanais. Mediante a autorização dos participantes e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a partir do sexto encontro, as sessões foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra para que pudessem ser analisadas. As cinco primeiras sessões foram registradas por meio das anotações das clínicas-pesquisadoras, já que as professoras precisaram de um tempo para estreitarem os laços no grupo e se sentirem à vontade com a gravação em áudio das sessões.

Após a realização da sessão, cada clínica-pesquisadora redigia seu diário de campo, quando eram registrados eventos verbais e não verbais observados ao longo da sessão, além de sentimentos em relação à clínica, aos participantes e à própria colega de trabalho. Esse material era lido no coletivo de supervisão clínica, momento em que as transferências eram sinalizadas e trabalhadas, de modo a instrumentalizar as clínicas-pesquisadoras para a condução da clínica.

Outro instrumento utilizado foi o memorial, construído com base nas falas das participantes, que procurava resgatar os eventos que ocorreram na sessão, muitas vezes acrescidos de interpretações. Cada sessão era iniciada com a leitura do memorial da sessão anterior, deixando aberta a possibilidade de o grupo discordar da forma como havia sido retratada. A clínica-pesquisadora ainda utilizou seu registro pessoal das supervisões clínicas.

Os dados compostos por registro e transcrição das sessões, memoriais, diários de campo e registro das supervisões constituíram o material de pesquisa. Esses dados foram analisados pela técnica de Análise Clínica do Trabalho ([ACT], Mendes & Araújo, 2012). A ACT foi criada para organizar o material coletado nas sessões coletivas de clínica do trabalho e é constituída por três etapas, que são, a saber: (i) Análise dos Dispositivos Clínicos; (ii) Análise da Psicodinâmica do Trabalho; e (iii) Análise da Mobilização do Coletivo de Trabalho. Para fins deste artigo, serão descritos e analisados os dados referentes à primeira etapa.

Por meio da leitura minuciosa do material, pretendeu-se identificar os temas emergentes de cada um dos dispositivos clínicos. Essa atividade foi realizada sessão por sessão, e os temas emergentes foram anotados nas margens laterais do material impresso. Em seguida, esses temas eram transportados para uma tabela de modo a organizá-los em cada um dos dispositivos, separando os códigos referentes à análise da demanda, à transferência e à interpretação. Nesse momento, registravam-se os aspectos processuais referentes ao uso dos dispositivos, de modo a explicitar as informações acerca do que procedia o uso dos dispositivos clínicos para posterior análise.

RESULTADOS

As três primeiras sessões foram marcadas pela construção de laços afetivos e de confiança no grupo para a constituição de um espaço coletivo de discussão. Construídos esses laços, avançou-se no sentido de elaboração e explicitação da demanda do grupo de professoras, que seria a criação de um espaço para falar da dor e para se sentirem fortalecidas para mudar alguma coisa e chegar à superação a ponto de se tornarem independentes desse grupo. Nesse momento da clínica, também já ocorria um processo de identificação entre elas em relação aos problemas que enfrentavam na vivência do processo de adoecimento e de readaptação. Também havia demonstração de apoio entre as professoras e o coletivo mostrava respeito às normas que criaram sobre uma questão fundamental para o grupo: possibilitar que todas pudessem falar.

Ao lado desses avanços na constituição do espaço público de discussão, ainda estavam muito presentes no grupo repetições sobre queixas e ressentimentos relativos ao adoecimento e à forma como eram tratadas na condição de professoras readaptadas. Também aconteciam tentativas das professoras de tornar esse espaço de discussão um espaço de autoajuda, além de situações em que tentaram tomar o controle na condução da clínica trazendo textos para a leitura em grupo, por exemplo. A onipotência começava a aparecer no grupo, não só por esse tipo de postura, mas também pela predominância, no discurso das professoras, da necessidade de ressaltarem sua relação de entrega, dedicação e comprometimento com o trabalho, mostrando estarem capturadas pela questão missionária da função de educadora. Assim, o ressentimento por não mais atuarem em sala de aula ganhava uma conotação ainda maior.

Outra questão muito presente nessa clínica do trabalho era a dificuldade em romper as estratégias defensivas construídas pelo grupo para evitar entrar em contato com questões mais difíceis do que o sofrimento que trazia. Assim, na oitava sessão, o coletivo de pesquisadores decidiu fazer um confronto mais direto com as defesas. Com base na interpretação da clínica-pesquisadora sobre o ressentimento, as desilusões e frustrações presentes nas falas das professoras trouxeram a metáfora da *“ferida que*

reabre”: *“parece que, quando você está sarando da ferida, vem uma bomba e ‘bum!’, aí reabre”*. Isso as remeteu à vivência do processo de adoecimento e de readaptação em que as constantes recuperações costumavam ser seguidas de novas frustrações e desilusões. A clínica-pesquisadora ainda confrontou o grupo: *“já que nos trouxeram como demanda a vontade de se fortalecerem, como fazê-lo sem tocar na ferida? Como ficar falando de coisas amenas e tranquilas se o que as trouxeram ao grupo foi exatamente o contexto de trabalho violento e adoecedor que lhes trazia sofrimento?”*. Diante dessa abordagem, o coletivo de professoras entrou em contato com a dor: *“Ai! Dói ainda!”*. Apareceu nitidamente a desmobilização das defesas: *“eu estava aqui meio anestesiada, achei que estava curadinha”*. O choro e a emoção vieram à tona. Parecia que o grupo começava a se mobilizar para trazer as questões que precisavam ser elaboradas.

Um movimento grevista da categoria docente coincidiu com esse momento da clínica. Atravessado por essa questão e por outras que diziam respeito à própria clínica do trabalho, esse processo começou a tomar uma nova direção: houve o esvaziamento do grupo, que voltou a utilizar fortemente estratégias defensivas. Não parece ter havido elaborações significativas por parte do grupo nesse período, as falas estavam desconectadas de envolvimento emocional. A partir da 14^a sessão, que coincidiu com o fim do movimento grevista da categoria, a clínica do trabalho passou a contar com um número razoável de participantes, que começaram a trazer temas mais carregados afetivamente, como questionamentos sobre a própria identidade pessoal e profissional e a nova condição laboral advinda do adoecimento”.

Ressaltam-se os altos níveis de exigências e de cobranças pessoais, que estariam ligados às grandes idealizações nas quais se apegaram (iriam “salvar a humanidade” por meio da profissão docente), fazendo com que a quebra dessa ilusão trazida pelo adoecimento fosse bastante dolorosa. A dificuldade de romper com a idealização no exercício da profissão foi justificada por um padrão de onipotência que parecia inerente ao ofício docente: *“a gente é detentor do conhecimento (...) nós detemos o poder, entre aspas, de liderar, de mudar mentes, não mudar, mas suscitar mudanças”*. Ao mesmo tempo, o grupo iniciou um processo de elaboração por meio do

uso de uma metáfora que sinalizava a falha dessa defesa da onipotência: *“a gente trabalha como se estivéssemos namorando, aquele namorinho que a gente se apaixona e a gente pensa 24 horas por dia, e a gente suspira... é o combustível. A paixão é o combustível, mas, infelizmente, nós levamos uma flechada”*.

Também começaram a mencionar novas formas de engajamento no trabalho e as tentativas de não envolvimento com provocações advindas dos relacionamentos interpessoais hostis no contexto laboral. Nas narrativas, era possível perceber alguma perspectiva de mudanças na forma de lidar com a dor, mesmo que isso fosse difícil, já que, muitas vezes, essas mudanças geravam estranhamento sobre a própria identidade.

Mesmo estando perto de finalizar esse processo clínico, o grupo, por vezes, ainda repetia o movimento de entrar em um processo de resistência quando se chegava perto de algo significativo. Aos poucos, o trabalho clínico foi ajudando as professoras a sentirem a dor do adoecimento e os afetos ligados à perda da relação com os alunos. Assim, os sentimentos de inutilidade, fracasso e frustração vieram à tona, seguidos da metáfora do “guerreiro”, que parecia representar como estavam lidando com esse sofrimento: *“Eu sou uma guerreira. O guerreiro, se não matar ele, ele jamais será vencido (...) Vai capengando, mancando, mas fica de pé”; “Se não matar, ele vai vir com mais força, com mais estratégias (...) e usa outras estratégias para poder vencer”*.

DISCUSSÃO

A discussão dos resultados está organizada em três seções, de modo que se possa analisar cada um dos dispositivos clínicos separadamente.

Análise da demanda

A análise da demanda foi um processo que ocorreu ao longo dessa clínica, não se restringindo apenas às primeiras sessões. Pôde-se observar que existia, por parte do grupo de professoras, um desejo de mudar questões que geravam sofrimento no trabalho. Mas, inicialmente, elas pareciam não

compreender como isso seria alcançado, por isso, as tentativas de fazerem daquele espaço um grupo de convivência ou de autoajuda. Foram necessárias algumas sessões para que se pudessem compreender que não havia solução urgente nem respostas prontas na proposta na proposta da clínica do trabalho (Mendes & Araújo, 2012).

A postura queixosa do grupo demonstrava o sofrimento das professoras, que, muitas vezes, pareciam demandar das clínicas-pesquisadoras que as tirassem do vazio. Essa postura é esperada em momentos iniciais de um processo clínico, já que uma queixa, normalmente, expressa os conteúdos manifestos e conscientes relacionados ao sintoma. Inicialmente, o paciente fala sobre aquilo que pode ser dito mais facilmente, expressando sua queixa, que seria um enunciado consciente relacionado ao sofrimento. Por isso, a necessidade de escutar a demanda subjacente à queixa enunciada. É essa demanda que vai implicar o sujeito em sua parcela de responsabilidade em relação ao sintoma, motivando a construção do vínculo terapêutico (Ieto & Cunha, 2007).

O sintoma do grupo de professoras era a onipotência e elas desejavam que essa escuta clínica as tirasse do vazio. As demandas do analisando em relação ao analista para que este lhe oriente, lhe dê uma resposta, uma solução ou que lhe diga o que fazer, são, em última instância, demanda de ser amado (Maurano, 2006). Era o que as professoras demandavam da clínica-pesquisadora que, em um primeiro momento, esteve capturada pelo desejo do grupo de ser tirado do vazio, até que isso fosse claramente trabalhado em supervisão e em seu processo de formação clínica. Nessa direção, a sustentação da posição do clínico, na perspectiva psicanalista, depende do quanto ele suporta sua própria castração (Torezan & Rosa, 2003).

Não cabe ao clínico responder a esse tipo de demanda pela impossibilidade de se responder àquilo que ela vincula: um desejo impossível de ser satisfeito plenamente. É justamente essa impossibilidade que está no centro da orientação ética psicanalítica, dando direção ao trabalho do clínico e convocando o sujeito a aceitar essa realidade, o que requer que o analista esteja prevenido quanto a essa ilusão de plenitude (Maurano, 2006). A transferência necessária para esse processo clínico implica haver uma demanda endereçada a alguém a quem se destina um suposto saber,

lugar que deve ser recusado pelo clínico, no sentido de não responder às seduções que ele traz (Toresan & Rosa, 2003) e de não assumir a pretensão de curar ou de dar uma solução (Périleux & Mendes, 2015).

O momento em que a resistência do grupo foi confrontada de forma mais direta possibilitou esse movimento. Ao questionar sobre a impossibilidade de atender à demanda das professoras pela forma como estavam tentando fazer naquele espaço de discussão (direcionando-o para um espaço de autoajuda), o grupo foi confrontado pela incompatibilidade de solução fácil. Não responder à demanda não é dizer “não”, mas aproveitar a questão para envolver o sujeito diante da possibilidade de ele mesmo se intrigar com o que está pedindo e, com isso, buscar o que dessa demanda o move no contexto clínico e fora dele (Maurano, 2006).

O grupo começou a se implicar na demanda que tinha trazido para a clínica, mas, em seguida, recuou, dando a entender que não estava preparado para assumir tal postura. Assim, esteve esvaziado por cinco sessões consecutivas, tendo sido esses encontros marcados por forte resistência. Paniago e Viana (2008), ao abordar situações analíticas em que imperam a resistência, destacam a importância de se compreender essa circunstância como uma forma de comunicação do paciente, contrapondo as tentativas insistentes de superar as resistências. Reconhecendo a importância da resistência como defesa, o clínico pode oferecer ao paciente uma oportunidade de se reorganizar diante da tentativa de trazer o conflito à tona.

Para o processo clínico com as professoras readaptadas, foi importante que a clínica-pesquisadora tenha suportado esse período de esvaziamento da clínica, tendo ficado no vazio do grupo e no vazio de explicações sobre os motivos que poderiam ter contribuído para essa resistência. Um outro vazio vivenciado nesse momento pela clínica-pesquisadora foi em relação a algumas sinalizações de desistência do coletivo de supervisão em relação a essa clínica. Essa experiência da falta vivenciada pela clínica-pesquisadora e trabalhada em seu processo de formação clínica foi importante para que pudesse partilhá-la com o grupo. Maurano (2006) destaca a importância de o analista experimentar a falta com a qual pode fazer algo, sem o qual não conseguiria suportar a falta no processo clínico, podendo, equivocadamente, tentar tamponar a sua falta ou a do outro.

Quando as professoras retornaram ao trabalho clínico do grupo, estavam mobilizadas para trabalhar a demanda de serem escutadas em sua dor para se sentirem mais fortalecidas para lidar com ela, referindo-se ao espaço de escuta como um “oásis” – único reduto em que se sentiam compreendidas. Ao mesmo tempo, o grupo já sinalizava um fim próximo dessa clínica, explicitando a vontade de “se testar” sem o suporte dessa escuta. Trabalhar esse término trouxe manifestações de insegurança que pareciam ter relação com o pesar pela despedida, que lhes remetia a mais uma perda. Considerando que, quanto mais uma demanda se desenvolve, mais vazio se experimenta (Mendes & Araújo, 2012), era esperado que a falta do grupo as remetesse ao desejo de continuar fazendo parte desse espaço de escuta.

A análise da demanda permitiu verificar que as professoras passaram a aceitar melhor as adversidades do real do trabalho na readaptação e que, mesmo que algumas batalhas sejam perdidas, se sentiam mais fortes para se reerguerem. Assim, foi possível concluir que a demanda havia sido trabalhada. Na clínica do trabalho, ajudar o trabalhador a desvelar e enfrentar seus medos e, com isso, produzir um novo discurso em um contexto capitalista de discursos totalitários – em que não há espaço para medos – é possível quando o clínico se disponibiliza a estar com o outro com suas limitações (Gama et al., 2016). Recorrendo a Freud (1912b/1996), é preciso se contentar com a (re)conquista de certo grau de capacidade de trabalho do sujeito, mesmo que moderado, sendo de pouca utilidade altas ambições terapêuticas. Nesse sentido, também se observa a ocupação do lugar vazio pelo clínico, já que não se tem, de antemão, os resultados que os sujeitos serão capazes de alcançar.

Transferência

As primeiras sessões foram marcadas por questões transferenciais que diziam respeito ao estabelecimento de vínculos. Segundo Freud (1912a/1996), o primeiro objetivo do processo clínico é ligar o sujeito a ele mesmo e à pessoa do clínico. A transferência supõe um investimento pulsional, pois se desenvolve por meio da inclusão na realidade psíquica

do sujeito do novo campo de relações que passa a ser estabelecido com o clínico (Bezerra & Rinaldi, 2009). O grupo precisou trabalhar os laços entre as professoras e delas para com as clínicas.

Dois elementos foram decisivos para que a relação de confiança fosse construída entre as professoras: o compartilhamento de experiências e o acolhimento mútuo. A sensibilidade com as dores compartilhadas e a identificação com as vivências das colegas do grupo foram importantes para que pudessem acreditar que, naquele espaço de escuta, seu sofrimento, tantas vezes desqualificado, invisível e desacreditado, pudesse ser escutado e respeitado. Mendes e Araújo (2012) também descreveram o acolhimento afetivo entre os integrantes de um grupo diante da necessidade de uma pessoa expressar sua dor e a identificação com a dor do outro como elementos importantes na condução de intervenções com bancários adoecidos.

Fisgada pela impressão de uma grande necessidade das professoras de serem escutadas em seus sofrimentos, a clínica-pesquisadora queria ajudá-las e, assim, tinha a sensação de que não poderia colocar limites no grupo, o que muitas vezes dificultava a finalização das sessões. Sendo o estabelecimento da transferência baseado no endereçamento de uma demanda a alguém a quem se destina um suposto saber, conforme definição lacaniana (Bezerra & Rinaldi, 2009; Torezan & Rosa, 2003), o manejo dessa transferência faz-se fundamental para que o clínico não se sinta seduzido a responder à demanda desse lugar. Nesse sentido, a vontade da clínica-pesquisadora de ajudar as professoras precisou ser trabalhada na supervisão para que, na posição de clínica, não se furtasse às seduções do amor transferencial.

As participantes do grupo procuravam experimentar outros papéis que as afastassem do papel de professoras. Muitas vezes, identificavam-se como alunas e tentavam colocar a clínica-pesquisadora como a “professora do grupo que lhe passava tarefa”, afastando-as da implicação com seu desejo. Segundo Freud (1912a/1996), a transferência aparece desde o início do processo clínico como a arma mais forte da resistência. Esse tipo de resistência aparece quando a libido é retirada em seu esconderijo, irrompendo-se um combate para que as forças que fizeram a libido regredir

se ergam como resistências ao trabalho clínico, procurando manter o novo estado das coisas. Nessa direção, colocando-se no papel de alunas, as participantes do grupo poderiam se abster de “cumprir as tarefas” que a “professora lhes solicitava”.

Trabalhadas as questões que envolviam a clínica-pesquisadora no que diz respeito às seduções do laço transferencial, a clínica pôde avançar no sentido de confronto com as defesas do grupo, mesmo diante do risco do vazio que isso poderia trazer. Isso favoreceu o acesso do grupo à dor que ainda estava encoberta pelos mecanismos defensivos. Nesse sentido, o grupo foi admitindo o que se passava com ele e a clínica-pesquisadora pôde ajudá-lo a nomear os sentimentos, por meio do trabalho com a transferência (Mendes, 2014).

Durante o esvaziamento do grupo, novas questões transferenciais passaram a aparecer. As narrativas traziam desilusões e frustrações com a educação e o desânimo com o trabalho na readaptação, mas as professoras pareciam não se implicar. Essa desafetação pode ser entendida como um processo transferencial do descaso que estavam vivenciando nas manifestações grevistas em curso naquele momento, em que a classe docente estava sendo tratada com total descaso pelo poder público. A recorrência dessas desilusões e frustrações pode remeter à perda do gozo da fantasia. Ao se revelar a fantasia da onipotência na qual as professoras estavam engatadas e o gozo nela fixado, emergiu o vazio. Com isso, o que se poderia vislumbrar era o caminho do desejo, no sentido de abrir mão de um gozo pelo qual se pagava um preço muito alto (Figueiredo, 1997). Era o que estava emergindo nessa clínica: as falhas da defesa da onipotência as remetiam a frustrações e desilusões. Figueiredo (1997) aponta que muitas interrupções no processo clínico costumam acontecer no momento em que se depara com a necessidade de renunciar a um gozo fixado, cabendo ao clínico contrabalançar a pressa com a espera, para não incidir precocemente sobre algo do qual o sujeito não pode ou não quer abrir mão.

Assim, foi preciso suportar esse vazio e esperar o tempo do grupo. Segundo Freud (1940/1996), a superação das resistências é a parte do trabalho clínico que exige mais tempo e esforço. Diante da perturbação da transferência pelo aparecimento sucessivo de resistência, é preciso esperar

que ela se dissolva para que, então, se possa voltar a ter uma comunicação no sentido de uma tradução de um desejo ou um sintoma (Freud, 1913/1996). Concomitantemente, o coletivo de supervisão foi se desafetando dessa clínica. Suportar o vazio e o desamparo, nesse momento da clínica, manteve o grupo investido afetivamente com a clínica-pesquisadora e ela investida com o grupo. E, assim, o grupo voltou, com as professoras menos passivas e mais dispostas a se implicarem no processo clínico, reconhecendo suas defesas e se mostrando dispostas a seguirem adiante.

Com base no laço transferencial, elas passaram a apostar em saber um pouco mais sobre aquilo que as afligia, tomando para si mesmas uma parcela de seu destino (Figueiredo, 1997). Quando uma professora questionou uma colega: *“você já parou pra pensar por que você tem que ser tão eficiente no seu trabalho?”*, mostrava que o grupo estava produzindo esse saber. É o que Figueiredo (1997) chama de um deslocamento da fala como desabafo, queixa ou pedido de alívio, para uma perspectiva mais reflexiva ou indagativa. Ainda se sentiam machucadas pelo adoecimento e pelo enfrentamento das adversidades da condição de readaptação, mas com maior confiança em si mesmas para continuarem nas batalhas. É aí que se percebe o papel da clínica de produzir algo com base na falta e não de completá-la ou eliminá-la (Dassoler & Palma, 2012; Maurano, 2006). Esse movimento pode ser ilustrado no seguinte relato de uma professora: *“Aceitação: palavra que representa esse tempo aqui no grupo. Aceitar é diferente de acomodar, porque ainda há resistência, lutas”*.

Interpretação

O dispositivo da interpretação era utilizado nas intervenções durante as sessões e ainda era potencializado por meio dos memoriais. A clínica-pesquisadora foi percebendo as intervenções que ajudavam o grupo a realizar alguma elaboração e aquelas que geravam resistências. Enquanto imperou a relação transferencial em que as participantes colocaram a clínica-pesquisadora no lugar de professora, as intervenções eram inócuas, pois elas se apegavam ao papel de alunas para “não atenderem” às suas solicitações – no

caso de perguntas que lhes eram endereçadas – ou não se manifestarem diante de afirmações. Duarte (2014) observou atitudes condescendentes por parte dos sujeitos de sua clínica diante de interpretações realizadas em forma de afirmativas, parecendo que isso lhes remetia a uma suposta autoridade do saber do psicólogo, repetindo o padrão do saber médico a que eram expostos nas perícias médicas. No caso das professoras, também podemos atribuir à suposição de um saber inquestionável da “professora”, saber este que elas estavam colocando em xeque pela situação de adoecimento na docência. Reforça-se a importância de a clínica-pesquisadora ter se descolado desse papel para que as interpretações pudessem ser mais efetivas.

Com relação ao memorial, instrumento utilizado na clínica do trabalho para auxiliar as elaborações, foi preciso observar que o que define a fertilidade de uma interpretação são os seus efeitos em uma perspectiva de ampliar o olhar para novas compreensões do fenômeno, já que não se pretende fornecer uma resposta definitiva (Dockhorn & Macedo, 2015). No início dessa clínica do trabalho, os memoriais extensos e com muitas perguntas ao grupo não favoreciam elaborações. Talvez porque remetiam à busca de muitas respostas que o grupo ainda não era capaz de responder, ou jamais seria. Com adequações no seu estilo de apresentação, os memoriais passaram a ser mais curtos e com frases literais proferidas pelas professoras. Isso possibilitou que elas se identificassem com o que estava sendo lido e, assim, se implicassem mais na clínica. Passou-se de uma perspectiva extensamente explicativa e racional para uma perspectiva mais simples e provisória, deixando questões em aberto e espaço para elaborações.

Em um movimento de avanços e retrocessos do grupo, em alguns momentos, era comum aparecerem narrativas distantes de sua vivência de sofrimento. Nessas ocasiões, a clínica-pesquisadora tentava ver com o grupo como aquele tema o afetava, com o intuito de sair da repetição da resistência e chamá-lo ao trabalho da clínica. Maurano (2006) aponta sobre esse objetivo da interpretação: antes de ser uma resposta, seria um enigma; seria um meio e não um fim. Mesmo que a interpretação esteja vinculada a alguma significação, ela tem sempre um limite em relação ao

que pode ser significado, e é isso que rompe com a mesmice e abre canal para o aparecimento do novo, do inesperado. Assim, as interpretações começaram a possibilitar o aprofundamento das discussões no grupo, na medida em que traziam a tradução de signos inteligíveis e possibilitavam a construção de sentidos sobre o sintoma (Grippi, 2012).

Uma forma de potencializar a interpretação nesse processo clínico foi o trabalho por meio das metáforas trazidas pelo grupo. Uma metáfora importante foi a da guerreira, que remete a estar em uma guerra, onde há várias batalhas a serem travadas: em algumas saíram vencedoras, em outras, derrotadas. Isso remetia a uma forma mais realista com que as professoras estavam tentando vivenciar seu trabalho. Se inicialmente consideravam-se “salvadoras” dos alunos, com base nessa metáfora, foi possível perceber uma mudança em sua posição subjetiva. De salvadoras a guerreiras, as professoras puderam vivenciar o vazio, por meio da perda das ilusões, do reconhecimento das adversidades da organização do trabalho e de uma maior aceitação de suas limitações. Na pesquisa de Duarte (2014), a interpretação sobre as metáforas do grupo também foi uma importante forma de elaboração, já que as metáforas permitem um afastamento do sofrimento. É esse afastamento que aproxima o grupo do sofrimento, pois, ao ser explicitado e interpretado, os sujeitos voltam a dialogar com o que o sofrimento suscita.

À medida que as professoras saíram da posição de queixa para uma posição de se verem em lutas constantes contra a desestabilização psíquica diante das adversidades do trabalho e ao adoecimento, passaram a enxergar seus recursos pessoais para enfrentarem essas lutas e preservarem-se das lutas desnecessárias. A queixa cedeu lugar a uma postura de maior autonomia diante do sofrimento, possibilitando que as professoras estivessem menos apegadas à onipotência e assumissem sua potência. As interpretações possibilitaram explicitar as falhas da onipotência e a vitimização da impotência para enredá-las em suas lutas como guerreiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar os dispositivos psicanalíticos da clínica do trabalho (análise da demanda, da transferência e da interpretação) mobilizados em um processo de escuta clínica do trabalho com professoras readaptadas.

A análise da demanda foi um dispositivo colocado em ação ao longo de todo o processo clínico, sobretudo em função da sua inter-relação com os outros dispositivos. Para se delimitar a demanda do grupo, questões transferenciais precisaram ser trabalhadas, inclusive o fato de a clínica-pesquisadora querer atender à demanda inicial do grupo de sair do vazio. Ao fim do processo clínico, a análise da demanda permitiu verificar que as professoras se sentiam mais fortalecidas e mais mobilizadas para o autocuidado, pois a clínica permitiu que se desapegassem das ilusões missionárias do seu trabalho e construíssem uma narrativa mais autônoma.

A supervisão clínica foi essencial para o refinamento e manejo do dispositivo da transferência. Nesse grupo, uma questão muito presente foi a resistência, que precisou ser constantemente confrontada. Com base na emergência do vazio vivenciado por todo o grupo, sobretudo pela clínica-pesquisadora, houve o deslocamento da repetição, o desengate da onipotência e a assunção de uma perspectiva de melhor aceitação dos limites do corpo, do trabalho e das relações e, com isso, a busca de novas significações do sofrimento.

O dispositivo da interpretação, muitas vezes, foi utilizado para tentar reconectar o grupo aos sentimentos relativos ao que estava sendo trazido para o espaço de discussão. Pela interpretação, foi possível trabalhar o movimento do grupo expresso pela metáfora “de salvadoras a guerreiras”, sendo possível a explicitação das falhas da onipotência e da vitimização da impotência, enredando as professoras na potência de suas lutas como guerreiras.

A descrição sobre os dispositivos no percurso da clínica permitiu vislumbrar o caminhar do fazer clínico e os efeitos dos dispositivos nos novos modos de significação do sofrimento que emergiram. O real do trabalho de escuta explicitou a necessidade de ajustamentos às prescrições

do trabalho clínico, sobretudo em relação a aspectos que envolvem a subjetividade do clínico-pesquisador. Nessa direção, o coletivo de pesquisadores seguiu com o grupo, orientando-se pela análise da demanda que ia acontecendo ao longo de todo processo clínico, pelas transferências que emergiam e pela forma como estavam sendo realizadas as interpretações e seus efeitos sobre o grupo.

Com o presente trabalho, uma agenda de sugestões de novas pesquisas endereçadas aos clínicos-pesquisadores interessados em avançar na consolidação da clínica do trabalho pôde ser proposta. Sugerem-se novas investigações que contemplem a realização da clínica do trabalho com trabalhadores adoecidos na perspectiva que vem sendo desenvolvida pela Clínica Psicanalítica do Trabalho por meio do modelo teórico-metodológico da psicopatologia clínica do trabalho, proposto por Mendes (2018), de modo que se possa contribuir com a construção de uma proposta de prática face ao agravamento do adoecimento da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- Amaral, G. A., & Mendes, A. M. (2017). Readaptação profissional de professores como uma promessa que não se cumpre: uma análise da produção científica brasileira. *Educação em Revista*, 18(02), 105-119.
- Arbex, A. P. S., Souza, K. R., & Mendonça, A. L. O. (2013). Trabalho docente, readaptação e saúde: a experiência dos professores de uma universidade pública. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 23(1), 263-284. 2013.
- Bezerra, D. S., & Rinaldi, D. L. (2009). A transferência como articuladora entre a clínica e a política nos serviços de atenção psicossocial. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 12(2), 342-355.
- Dassoler, V. A., & Palma, C. M. de S. (2012). A dimensão da ética nas intervenções do analista frente às demandas institucionais dos CAPS. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 15(01), 94-107.

- Dockhorn, C. N. B. F., & Macedo, M. M. K. (2015). Estratégia clínico-interpretativa: um recurso à pesquisa psicanalítica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(4), 529-535. 2015.
- Duarte, F. S. (2014). *Dispositivos para escuta clínica do sofrimento no trabalho: entre a clínica da cooperação e das patologias* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil).
- Facas, E. P., Mendes, A. M., Freitas, L. G., Amaral, G. A., & Duarte, F. S. (2017). A Psicodinâmica do Trabalho na Região Centro-oeste do Brasil. In J. K. Monteiro, R. D. de Moraes, A. M. Mendes & A. R. C. Merlo (Orgs.), *Psicodinâmica do Trabalho no Brasil: práticas, avanços e desafios*. Curitiba: Juruá.
- Fantini, A. J. E., Silveira, A. M., & La Rocca, P. F. (2010). Readaptação Ocupacional de servidores públicos: a experiência de uma universidade pública. *Revista Médica de Minas Gerais*, 20(2 Supl2), 59-65.
- Figueiredo, A. C. (1997). *Vastas confusões e atendimentos imperfeitos – a clínica psicanalítica no ambulatório público*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Freud, S. (1912a/1996). A Dinâmica da Transferência. In S. Freud, *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (edição standart brasileira, Vol. XII, pp. 107-120). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1912b/1996). Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In S. Freud, *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (edição standart brasileira, Volume XII pp. 122-133). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1913/1996). Sobre o Início do Tratamento. In S. Freud, *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (edição standart brasileira, Volume XII, pp. 135-158). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1940/1996). Sobre o início do tratamento. In *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (edição standart brasileira, Volume XII, pp. 187-196). Rio de Janeiro: Imago.
- Gama, L. P., Mendes, A. M. B., Araújo, J. P., Galvão, M. G. A., & Vieira, F. O. (2016). Ressignificação do sofrimento: clínica do trabalho em um hospital escola. *Laborativa*, 5(1), 38-63.

- Ghizoni, L. D. (2013). *Clínica psicodinâmica da cooperação na Associação de Catadores e Catadoras de materiais recicláveis da região Centro Norte de Palmas – TO (ASCAMPA)* (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil).
- Grippi, R. (2012). Construção e interpretação em construções em análise (1937), de Sigmund Freud. *Stylus Revista de Psicanálise* (Rio de Janeiro), 25, 99-105.
- Ieto, V., & Cunha, M. C. (2007). Queixa, demanda e desejo na clínica fonoaudiológica: um estudo de caso clínico. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 12(4), 329-334.
- Maurano, D. (2006). *A transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Medeiros, S. N. (2012). *Clínica em Psicodinâmica do Trabalho com a Unidade de Operações Aéreas do DETRAN: o prazer de voar e a arte de se manter vivo* (Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil).
- Mendes, A. M. (2014). Escuta analítica do sofrimento e o saber-fazer do clínico do trabalho. In A. M. Mendes, R. D. Moraes, & A. R. C. Merlo (Orgs.), *Trabalho & Sofrimento: práticas clínicas e políticas* (pp. 65-80). Curitiba: Juruá.
- Mendes, A. M. (2018). *Desejar, Falar, Trabalhar*. Porto Alegre: Editora Fi.
- Mendes, A. M. (2020). Discurso Capitalista Colonial e a Patologia da Melancolização. In Sousa-Duarte, F.; Mendes, A. M.; Facas, E. P. (Orgs.), *Psicopolítica e Psicopatologia do Trabalho* (pp. 76-88). Porto Alegre: Editora Fi.
- Mendes, A. M., & Araújo, L. K. R. (2012). *Clínica psicodinâmica do trabalho: o sujeito em ação*. Curitiba: Juruá.
- Mendes, A. M, Araújo, L. K. R., & Merlo, A. R. C. (2011). Prática clínica em psicodinâmica do trabalho: experiências brasileiras. In P. F. Bendassoli, & L. A. P. Soboll (Orgs.), *Clínicas do trabalho* (pp. 169-187). São Paulo: Atlas.
- Paniago, I. M. L., & Viana, T. de C. (2008). O refúgio psíquico como o estranho recurso da resistência. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 8(4), 1099-119.

- Périleux, T., & Mendes, A. M. (2015). O enigma dos sintomas: proposição para uma escuta psicanalítica e política do sofrimento no trabalho. *Trivium – Estudos Interdisciplinares*, 7(1), 61-73.
- Torezan, Z. C. F., e Rosa, A. C. (2003). Escuta Analítica no Hospital Geral: implicações com o desejo do analista. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23(2), 84-91.

Recebido em 19/05/2023

Aceito em 28/02/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

Educação sexual com adolescentes em escola pública: contribuições da psicanálise ao modelo biopsicossocial

Sexual education with adolescents in a public school: contributions of psychoanalysis to the biopsychosocial model

Educación sexual con adolescentes en escuela pública: aportes del psicoanálisis al modelo biopsicosocial

Franciele Freitas Valadares¹
Anamaria Batista Nogueira²

Resumo

O presente artigo é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Psicologia, defendido na Faculdade Ciências da Vida (FCV), na cidade de Sete Lagoas em Minas Gerais. Apresenta-se uma discussão crítica a respeito dos modelos de educação sexual preventivo e biopsicossocial, que vêm sendo utilizados em escolas públicas no cenário atual brasileiro. Como contraponto e contribuição aos modelos vigentes, recorreu-se à teoria psicanalítica e sua metodologia de práticas de conversação, concebidas na parceria entre a escola pública e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), visto que tais modelos excluem a dimensão singular da sexualidade, o que é a questão norteadora deste artigo. Como objetivo geral, tomou-se por finalidade analisar como a conversação orientada pela teoria psicanalítica pode corroborar com o modelo biopsicossocial, já que o encontro com a sexualidade que é tão pulsional, não é educável e se apresenta de modo singular, único. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica para levantamento de dados teóricos sobre o tema como recurso metodológico e desenvolveram-se os objetivos específicos, quais

1 Faculdade Ciências da Vida, MG, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-3084-3362>. E-mail: franfreitasrf@gmail.com

2 Faculdades Promove, MG, Brasil, <https://orcid.org/0000-0003-3512-3812>. E-mail: ananogueirapsi@gmail.com

sejam, a saber: conceituar o modelo biopsicossocial de educação e demonstrar as suas diferenças em relação ao modelo biológico preventivo no contexto escolar. Como conclusão, a história de cada participante da conversação pode ser ressignificada de modo singular, o que leva a pequenas rupturas na socialização sintomática.

Palavras-chave: Adolescência; Conversação; Educação Sexual; Psicanálise.

Abstract

This article stems from an undergraduate thesis in Psychology, defended at the Faculdade Ciências da Vida (FCV), located in Sete Lagoas, Minas Gerais, Brazil. It offers a critical discussion on the preventive and biopsychosocial models of sex education currently implemented in Brazilian public schools. As a counterpoint and contribution to these prevailing approaches, the study draws on psychoanalytic theory and its methodology of conversational practices—developed through a partnership between public schools and the Federal University of Minas Gerais (UFMG). This perspective is employed in light of the fact that mainstream models tend to overlook the singular dimension of sexuality, which serves as the guiding question of this work. The general objective is to examine how conversations grounded in psychoanalytic theory can contribute to and enrich the biopsychosocial model, considering that the encounter with sexuality—rooted in instinctual drives—is not something that can be formally taught and instead manifests in a singular, subjective manner. The methodology involved a bibliographic review to support the theoretical framework. Based on this, the study pursued two specific aims: (1) to conceptualize the biopsychosocial model of sex education, and (2) to highlight its distinctions from the biologically focused preventive model within the school context. The study concludes that each participant's history, as it emerges through conversation, can be uniquely re-signified. This process allows for small yet meaningful disruptions in the symptomatic forms of socialization.

Keywords: Adolescence; Conversation; Sexual Education; Psychoanalysis.

Resumen

El presente artículo es el resultado de un Trabajo de Fin de Grado (TFG) en Psicología, defendido en la Facultad Ciencias da Vida (FCV), en la ciudad de Sete Lagoas, estado de Minas Gerais, Brasil. Se propone una discusión crítica acerca de los modelos de educación sexual preventiva y biopsicossocial que se vienen implementando en las escuelas públicas del contexto brasileño actual. Como contrapunto y aporte a los modelos vigentes, se recurre a la teoría psicoanalítica y a su metodología basada en prácticas de conversación, desarrolladas en colaboración entre la escuela pública y la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), dado que dichos modelos tienden a excluir la dimensión singular de la sexualidad, cuestión que constituye el eje central de este artículo.

El objetivo general es analizar de qué manera la conversación orientada por la teoría psicoanalítica puede complementar el modelo biopsicosocial, considerando que el encuentro con la sexualidad —al ser pulsional— no es educable y se manifiesta de manera singular y única. Se llevó a cabo una investigación bibliográfica como recurso metodológico para recopilar datos teóricos sobre la temática, a partir de lo cual se desarrollaron los objetivos específicos, a saber: conceptualizar el modelo de educación biopsicosocial y evidenciar sus diferencias con respecto al modelo biológico-preventivo en el contexto escolar. Como conclusión, se sostiene que la historia de cada participante en las prácticas de conversación puede ser resignificada de forma singular, lo que permite pequeñas rupturas en la socialización sintomática.

Palabras clave: Adolescencia; Conversación; Educación Sexual; Psicoanálisis.

INTRODUÇÃO

A educação sexual nas escolas de ensino público, ao contrário do que aconselham os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para orientação sexual, não tem sido tratada como conteúdo transversal em todas as disciplinas. O tema educação sexual é abordado apenas nas aulas de ciências e biologia, nas quais são trabalhados fatores biológicos, preventivos e higienistas. Nesse sentido, tornam-se necessárias as discussões acerca dos modelos de educação sexual utilizados atualmente, bem como os possíveis avanços e metodologias que possam auxiliar o acesso dos adolescentes à informação e ao conhecimento sobre esse tema no ambiente escolar (Furlanetto, Lauermann, Costa, & Marin 2018).

Há um paradoxo em relação ao modelo biológico preventivo, visto que os adolescentes têm iniciado suas práticas sexuais mais precocemente e na maioria das vezes sem a utilização de métodos contraceptivos. Estudos apontam que, mesmo com todo discurso preventivo e biológico na escola e no ambiente familiar, uma grande parcela dos adolescentes não tem acesso suficiente a informações sobre a sexualidade, principalmente nas questões relacionadas a diversidade sexual, gênero, modificações corporais, entre outros aspectos (Miranda & Alves, 2019). Nesse sentido, a sexualidade ainda é tratada normativamente e com certo tabu.

A adolescência é considerada como uma fase da vida relacionada aos conflitos emocionais que se originam na puberdade e as transformações

físicas e mentais que levam à busca por autonomia e autoafirmação (Kerntopf et al., 2016). Dentre essas transformações não é segredo que a sexualidade na adolescência se apresenta como fator marcante, envolta pela curiosidade e pela descoberta do corpo em metamorfose. Essa transição da infância para a vida adulta, que se evidencia no corpo, exige um reposicionamento diante dos ideais. Por esse motivo, o modelo biológico preventivo que se dá de modo tão pedagógico e normativo, como se os comportamentos fossem totalmente educáveis, não é suficiente aos impasses presentes na adolescência. Introduce-se, então, o modelo biopsicossocial, que, por sua vez, abrange de modo mais holístico o tema da sexualidade.

Discutir-se-ão alguns impasses como possíveis saídas de alguns modelos atuais de educação sexual com adolescentes em escolas públicas no cenário atual, a fim de bordejar a problemática sobre o efeito desses modelos vigentes na compreensão dos adolescentes acerca da sexualidade. Utilizaram-se, para tanto, a teoria psicanalítica e a metodologia de práticas de conversação como um dispositivo a fim de inovar o modelo biopsicossocial, já que tal modelo traz avanços e melhorias para a educação sexual com adolescentes, mesmo que ainda exclua a dimensão singular sobre a sexualidade. Essa exclusão justifica a motivação para o desenvolvimento deste artigo.

Conceituar os modelos de educação vigentes, como o modelo biológico preventivo e o biopsicossocial, é fundamental para se compreender as diferenças. Para tanto, recorreu-se a autores multidisciplinares da área de saúde que enlaçam seu trabalho ao campo da educação, e que evidenciam certa infertilidade dos modelos vigentes no cenário contemporâneo por meio da violência, das compulsões dos adolescentes e da falta de adesão a tais modelos.

Diante desse cenário, percebe-se a necessidade de introduzir mais um campo de conhecimento, como a teoria psicanalítica e sua metodologia da conversação com os adolescentes e com os professores nas escolas, a fim de intervir nos sintomas trazidos diante dos modelos de educação sexual contemporâneos. Tal metodologia, pautada na psicanálise por meio da associação livre coletivizada, visa estabelecer a construção de caminhos singulares diante da sexualidade e da instituição escolar, o que não é possível

por uma prática meramente pedagógica. Pela via das identificações e do manejo transferencial, a conversação possibilita nomear o mal-estar fonte da sexualidade, e assim tratá-lo. Isso não é ensinado, mas construído. O adolescente e o professor são convidados a participar de um grupo temático, a falar o que pensam sobre um dado tema e, dessa forma, eles se colocam em ato. Atuar com as palavras, identificar-se por meio das falas de outros, reforçar ou retificar certos ideais, diferenciar-se do grupo são efeitos da conversação. Melhor do que atuar com violência, compulsão ou mesmo com certa negação à instituição, como acontece tanto com os adolescentes quanto com os professores.

Partir-se-á, portanto, para a análise de três fragmentos de práticas de conversação realizadas em escolas públicas de Belo Horizonte, junto à Universidade Federal de Minas Gerais, sendo a primeira prática metodológica realizada com os professores e as demais com os alunos a fim de compreender-se como a conversação pode corroborar com o modelo de educação sexual biopsicossocial, objetivo geral deste artigo.

MODELO DE EDUCAÇÃO SEXUAL BIOLÓGICO PREVENTIVO

O modelo de educação sexual biológico e preventivo caracteriza-se pelo foco das questões biológicas que dizem respeito ao corpo como prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos, por exemplo. Nesse modelo de educação, há temas pouco desenvolvidos como as questões de gênero, a vivência da sexualidade na adolescência e a diversidade sexual (Vieira & Matsukura, 2017).

A psicóloga e doutora em estudos de gênero, Silva (2016), afirma que a sexualidade tem sido discutida e apresentada nas escolas ao longo dos anos como o sexo em si, e como um discurso regulador. Os métodos de educação sexual na adolescência tornaram-se punitivos e repletos de proibições. É possível observar essas restrições no ambiente escolar no que diz respeito às regras de separação entre crianças e adolescentes nos espaços livres, e quanto às exigências de vestimentas que não deixem transparecer o corpo em transição física. O modelo sexual biológico preventivo antecipa

o que o psicanalista Miller (2015) vai designar por um Outro tirânico, esse Outro familiar ou instituição escolar, que, na intenção de proteção, acaba instaurando uma autoridade agressiva para conter o adolescente em crise.

A educação sexual no contexto escolar vem sendo realizada em sua maioria por professores de ciências e biologia, cujo foco está concentrado nas questões biológicas como forma de distanciamento das discussões relacionadas à homossexualidade, feminismo, diversidade, consideradas como tabu por uma parcela da sociedade, o que caracteriza o modelo preventivo (Nogueira, Nocca, Muzzeti & Ribeiro, 2016). Em muitos casos, o foco do ensino para questões biológicas tem relação com a formação de professores que não tiveram em sua trajetória acadêmica um estudo aprofundado sobre a sexualidade, o que mostra a importância da produção acadêmica para contribuir com esse universo temático (Ferreira, Ribeiro & Silva, 2019).

O professor é uma peça fundamental em sala de aula para organizar as dinâmicas e rodas de conversa a respeito da sexualidade. Os profissionais da educação precisam dialogar com os alunos a respeito de fatores sociais, culturais e psicológicos, para que seja possível acessar de modo mais abrangente os aspectos da sexualidade humana. Dentre as estratégias possíveis para a formação desses profissionais, estão a pesquisa de literatura da área de concentração do educador, artigos científicos, cursos de especialização, grupos de estudo, e dinâmicas com outros educadores (Nogueira et al., 2016). Se cabe ao professor, com a sua formação, possibilitar a práxis de um trabalho sobre a sexualidade junto aos alunos, por outro lado isso não se dá sem a escola, a família e a sociedade. É preciso introduzir outros campos de saber em torno da sexualidade, que transpõe o campo meramente pedagógico.

EDUCAÇÃO SEXUAL BIOPSIKOSSOCIAL

A sexualidade é a junção das instâncias biológica, social e cultural, fonte dos desejos e de sentimentos que expressam a diversidade. (Zompero, Leite, Giangarelli & Bergamo, 2018). Pesquisadores como Santos, Recena e Machado (2018) definem a sexualidade como uma construção social mantida por expressões culturais e normas sociais, de onde provêm os

laços afetivos. Com base nessa definição, afirmam que a sexualidade é parte do processo social e deve ser pontuada e analisada criticamente, o que se aproxima das teorias psicanalíticas freudiana e lacaniana, já que o tratamento dado à sexualidade nas respectivas teorias diz respeito aos destinos das pulsões que, em parte, se dirigem ao social, ou seja, ao outro que se torna objeto de desejo.

A sexualidade, para Anjos e Lima (2016), é fruto de uma produção política, que busca regular os corpos ao longo dos séculos, como um dispositivo articulador das relações que compõe o poder na sociedade.

Interessante observar como todos esses teóricos acerca da condição humana tratam o tema da sexualidade de modo ampliado, para além do simples ato sexual. A sexualidade representa a forma como o sujeito faz o laço social. Sob essa perspectiva teórica, caminha-se para o tema da educação sexual.

O modelo biopsicossocial de educação sexual considera a sexualidade como um conjunto de fatores além da condição biológica. O modelo sexual biológico preventivo prioriza temas como a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (IST's) e a problemática da gravidez na adolescência. De modo mais abrangente, para o modelo biopsicossocial aspectos psicológicos, subjetivos e construções socioculturais são de extrema pertinência para as discussões sociais relacionadas às várias formas de viver a sexualidade (Vieira & Matsukura, 2017).

Políticas públicas relacionadas à educação sexual vêm sendo inseridas nas normas nacionais de educação nos últimos anos. No ano de 1996, o Ministério da Educação (MEC) começa a incorporar a pauta da sexualidade em um dos parâmetros curriculares nacionais, baseando-se em uma orientação sexual nas escolas sob a perspectiva social, biológica e psicológica. O documento sugere que a orientação sexual seja inserida como um tema transversal nas disciplinas, partindo da concepção de que a escola oferece um espaço importante para o desenvolvimento social dos adolescentes (Bartasevicius & Miranda, 2019). A base nacional comum curricular de 2016 propõe a inserção da pauta da sexualidade nas disciplinas de ciências e biologia, incluindo os fatores históricos, culturais e biológicos (Base Nacional Comum Curricular, 2016).

Em 2014, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) descreve alguns pontos importantes a serem apresentados aos alunos, como gravidez, relações familiares e sociais, doenças sexualmente transmissíveis, diversidade, gênero, preconceito, violência, abuso sexual e transformações corporais. O documento apresenta ainda as implicações da escola em relação à educação sexual, a saber: (a) informar aos pais a proposta de trabalho; (b) os métodos utilizados; (c) inserir a família nas pautas a serem discutidas; (d) o papel dos familiares no processo; (e) disponibilizar os materiais utilizados caso a comunidade tenha interesse em conhecê-los; e (f) analisar minuciosamente os conteúdos antes de aplicá-los. Ainda segundo a Unesco (2014), a educação sexual está presente em todos os contextos sociais de forma direta ou indireta, nas situações diárias e naturais, mas de forma isolada e desconexa.

As perspectivas do MEC, da Base Nacional Comum Curricular, da Unesco e de muitos pesquisadores sobre a temática da sexualidade na adolescência se direcionam para um modelo de educação sexual que não prioriza a condição biológica da educação sexual. Torna-se evidente, com isso, a importância de ampliar a temática da educação sexual nas escolas e suas disciplinas de forma geral, enfoque do modelo biopsicossocial. A participação familiar e do próprio adolescente possibilita um maior engajamento, além do despertar crítico sobre o tema da sexualidade, como da compreensão acerca das formas de se fazer laço social, de onde provêm os afetos.

A educação sexual nas escolas deve garantir que essas experiências sejam contextualizadas, possibilitando aos adolescentes, com isso, falarem de suas experiências em relação à sexualidade. A metodologia de práticas de conversação, embasadas na teoria psicanalítica, pode ser utilizada com esse propósito. Para a psicanálise de orientação lacaniana, o suposto saber está no paciente e não no psicanalista (Lacan, 1969-1970). Para isso, é preciso convidá-lo a falar, a dizer sobre a sua experiência. Lima (2017) demonstra que as práticas de conversação são uma ferramenta possível de se aplicar nas escolas, desde que haja uma parceria entre a escola e

o psicólogo-psicanalista e o próprio adolescente. É preciso trabalhar a demanda escolar junto à demanda do adolescente, a fim de estabelecer uma condição transferencial que mova o desejo de falar.

É importante considerar os aspectos das vivências dos adolescentes e suas concepções de mundo, futuro, bem como outras temáticas que fazem parte da sexualidade como gênero e diversidade. Esses temas são importantes para a discussão das relações de dominação presentes no discurso heteronormativo, que delimita a normalidade a certos padrões de sexualidade, fonte de discriminação e exclusão das pessoas que não se enquadram nesse contexto (Marcon, Prudêncio & Gesser, 2016). Abordar essas questões em sala de aula contribui para a desconstrução desse pensamento de anormalidade e auxilia no combate ao preconceito de gênero. Daí surge o seguinte questionamento: mas como abordar?

A adolescência é uma fase de riscos, em função de uma autoafirmação e de experiências novas e desafiadoras diante das proibições impostas na sociedade (Dias et al., 2019). Impor temas e práticas de trabalho não é, portanto, um caminho viável à educação sexual na adolescência. Alguns temas podem ser propostos nas conversações com fins a possibilitar uma escolha dentre eles e, com isso, um engajamento social dos alunos diante da proposta do modelo biopsicossocial.

No artigo “Em direção à adolescência”, Miller (2015), ao se referenciar por vários autores, considera a adolescência como uma construção, uma invenção social, já que sua designação e características gerais se configuram a partir do século XX. Miller (2015), com a sua pesquisa investigatória, articula três abordagens subtemáticas da teoria psicanalítica sobre a adolescência, são elas, a saber: (i) a saída da infância ou o início da puberdade, onde acontece a metamorfose dos aspectos biológicos e psicológicos, respectivamente o desenvolvimento do corpo e a tomada do corpo do Outro como objeto de desejo; (ii) a diferença dos sexos, momento em que o autor recorre à teoria e clínica freudiana em suas elaborações sobre as posições feminina e masculina, o que coloca em questão a posição subjetiva de mulher ou de homem em relação ao Outro. Sob esse aspecto, questiona-se como a menina presta o papel de mulher mais cedo, e nessa fase da puberdade tende a reprimir sua sexualidade, opostamente ao que

acontece com os meninos; (iii) a imiscuição do adulto na criança, ou seja, quando a criança promove uma atitude adulta. Nesse período, reconfigura-se o narcisismo, pois o adolescente é convocado a reposicionar-se diante dos ideais, o que faz parte do desenvolvimento da personalidade conforme a orientação lacanianiana. A adolescência, portanto, é o tempo de lidar com o que se antecipa desde a infância.

Os adolescentes são pulsionais, entregues ao ato, ao risco. Ter acesso à informação sobre um determinado tema não garante uma melhor conduta. Portanto, é preciso um novo arranjo no modelo biopsicossocial, que possibilite algo além da repetição do ato, que põe em risco a vida do adolescente no âmbito sexual.

Para que a educação sexual no modelo biopsicossocial aconteça, os moldes de ensino e aprendizagem precisam ser adaptados, e construídos por meio da ideia de colaboração e troca de conhecimentos, partindo do pressuposto de que os adolescentes precisam ser ouvidos para que a educação sexual promova transformações. A educação sexual fornece ferramentas para que os adolescentes possam ter o direito de exercer a sexualidade de forma consciente e livre (Campos et al., 2018). Torna-se imprescindível para a educação biopsicossocial, portanto, a participação ativa do adolescente, que é o objeto principal de toda essa investigação na área das ciências humanas. O professor é apenas um dispositivo para auxiliar no seu processo de formação. É preciso interagir com outros campos do conhecimento que estão fora da sala de aula. É preciso que o adolescente fale de suas vivências, para que não fique alienado no ato, o que justifica a escolha pela metodologia de práticas de conversação orientadas pela teoria psicanalítica.

A PSICOLOGIA, A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO SEXUAL

Os primeiros estudos da psicologia no século passado sobre a sexualidade humana tiveram como base a concepção de uma sexualidade natural e normal, derivada da heterossexualidade. Condutas diferentes eram consideradas como patológicas ou fora do padrão social. A psicologia da

época atuava como meio regulador da sexualidade, e se apresentava como ferramenta para o tratamento da homossexualidade e outras condutas consideradas desviantes (Vezzosi, Ramos, Almeida & Costa, 2019).

Nos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, Freud (1905) aborda o pensamento da época a respeito dos homossexuais que eram referenciados como invertidos, ou como uma aberração sexual. Mesmo com certa surpresa, Freud não deixou de debruçar sobre o tema da homossexualidade. Freud (1920) acolheu e trabalhou a demanda pela reversão da homossexualidade, no caso da jovem homossexual, mesmo considerando essa tarefa improvável, mas com vistas a possibilitar um processo analítico. Após décadas, enfim, a psicologia começa a desempenhar o seu papel social contra a homofobia no Brasil. Em 1999, o Conselho Federal de Psicologia [CFP] aprova a Resolução n. 01/99, que consiste na proibição da patologização da homossexualidade. Com essa norma em vigor, torna-se proibido a utilização de terapias de reversão sexual por profissionais de psicologia, como também a participação em quaisquer tipos de eventos ligados à cura da homossexualidade (Aragusuku & Lara, 2019). A resolução também preconiza que os profissionais atuem no enfrentamento direto a quaisquer tipos de violência e preconceito de gênero, ou orientação sexual (Macedo & Sivori, 2019). Entretanto, Binkowski (2019) aponta que a psicologia tradicional, ainda na atualidade, possui concepções de normal e anormal que contribuem com o preconceito de gênero. Esse paradigma vem sendo quebrado pela psicologia contemporânea, junto à área educacional.

Alguns pesquisadores sobre o tema do preconceito sexual, como Freires et al. (2019), trazem novas contribuições da psicologia na luta contra o preconceito. Criam-se métodos para a avaliação dos comportamentos relacionados à homofobia, como escalas que têm como objetivo analisar o nível de preconceito e exclusão de pessoas transexuais. Há também o movimento LGBTQIAPN+, de grande exposição na mídia como militância aos direitos da igualdade social.

Nessa perspectiva de novas concepções e lutas contra o preconceito, para Drehmer e Falcão (2019), o psicólogo escolar tem o dever de auxiliar e orientar sempre que surgirem questões relacionadas à sexualidade no contexto escolar. Andrada, Dugnani, Petroni e Souza (2019) situam a

psicologia escolar como ferramenta de introdução das práticas dos psicólogos na escola, visando toda a comunidade envolvida nesse contexto, alunos, pais e funcionários.

Pensando em metodologias que possam auxiliar os professores, as práticas de conversação orientadas pela teoria psicanalítica podem contribuir para as rodas de conversas com os alunos. Não se trata de fazer da sala de aula uma clínica, mas de utilizar de ferramentas de apoio para os professores, como resposta à seguinte questão: como abordar os alunos em sala de aula sobre temas amplos da sexualidade com uma metodologia que não se limite à informação de conteúdo?

A PSICOLOGIA, A METODOLOGIA PSICANALÍTICA E A EDUCAÇÃO SEXUAL

A prática de conversação psicanalítica é um dispositivo criado pelo psicanalista Miller (2003), que tem como finalidade ofertar um espaço de fala possível em instituições, tal como se observa no trabalho de Lima et al. (2015), como a escola, seja a estudantes, professores ou familiares. Trata-se da psicanálise aplicada a outros campos, sobretudo a educação, o que leva a ser um tema muito investigado pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NIPSE), da FAE/UFMG (Miranda & Santiago, 2011).

A associação livre foi um dos recursos da psicanálise utilizados na conversação. Trata-se de uma técnica que surgiu no processo de uma paciente de Freud, que se incomodava com as inúmeras interrupções de seu analista, dando espaço à “interpretação” (Freud, 1893-1895, p. 21). Essa técnica viabiliza uma construção singular em relação a questões aparentemente comuns, ou seja, é uma via acessível ao inconsciente, o que fundamenta a teoria psicanalítica. A associação livre, falar livremente, se opõe ao método sugestivo da hipnose.

A metodologia de conversação utiliza a “associação livre coletivizada” como recurso metodológico, quando a fala de um dos integrantes do grupo tem efeito sobre outros integrantes, que, por sua vez, se movem também a falar. O engessamento das identificações e a responsabilização pelo desejo

são pontos a serem investigados, que se apresentam respectivamente como causa de sintomas e como efeito das conversações. Os momentos de denegação (falta de implicação sobre o problema), subjetivação (tempo de compreender e elaborar sobre o que paralisa) e a reconciliação (desejo), são marcantes na conversação (Miranda & Santiago, 2011).

Investigar-se-ão três fragmentos de casos de intervenção escolar com a conversação, embasados pela orientação lacaniana. A primeira conversação com professores e as seguintes com alunos.

1ª conversação (grupo de professores)

A metodologia de conversação de orientação psicanalítica foi acionada por Lima et al. (2015), a fim de trabalhar uma solicitação feita pela coordenação de uma escola pública ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Inicialmente foi demandada intervenção psicológica para 30 alunos, com os quais a escola relata ter vários problemas escolares. A demanda da escola é parcialmente atendida ao realizar estudos de casos com oito crianças, selecionadas pelos próprios educadores. Esse atendimento parcial da demanda implica um manejo clínico que facilita a transferência, termo tão caro à teoria psicanalítica, visto que, sem transferência, muito dificilmente há adesão ao tratamento. No entanto, os profissionais decidem implementar a metodologia de conversação com os professores, pela amplitude do número de alunos que estão com dificuldades de alguma ordem.

Os encontros foram realizados no período de dois semestres, quinzenalmente, mediados por um mestrando e dois alunos do curso de Psicologia que os registravam. Foram selecionados dois grupos de professores, um do turno da manhã e outro da tarde, ambos com 12 professores cada. Os temas da prática foram escolhidos pelos próprios professores, sendo temas livres no primeiro semestre e três eixos temáticos no segundo semestre, são eles, a saber: família, políticas públicas e sexualidade.

A conversação, partindo da técnica de associação livre, teve como objetivo, no presente caso, identificar a implicação dos professores nas

suas próprias queixas escolares. Essa característica apoia-se, portanto, na ética do desejo e da responsabilização que demarcam os momentos de subjetivação e de reconciliação trabalhados por Miranda e Santiago (2011).

A psicanálise é um saber que interroga o mal-estar na cultura, na civilização, na educação. Ela defende a impossibilidade de uma total coerência e controle sobre o próprio discurso. Há um mal-entendido na comunicação humana, decorrente da condição da linguagem, que marca uma ruptura entre a palavra e o objeto. A psicanálise se propõe a escutar o que insiste em se repetir, o que falha, apontando para uma dimensão humana da ordem do inacabado e do imprevisível, que atesta uma impossibilidade radical, muitas vezes desconsiderada pelos educadores (Lima et al., 2015, p. 1105).

A ruptura que advém com os equívocos da linguagem aparece nos discursos, o que possibilita a interpretação em relação ao modo como os professores faziam laço com o Outro.

Segundo Lima et al. (2015), o que se apresenta na conversação, no que concerne ao discurso dos educadores, trata-se exatamente de tentar cobrir as falhas ao generalizar o formato da aprendizagem. É digno de nota que esse formato genérico de aprendizagem é nitidamente previsto no modelo de educação biológico e preventivo. Uma das professoras participantes da conversação cita: *“Queríamos robózinhas, mas não tem jeito”*. A fala dessa professora exemplifica a impossibilidade de atender aos alunos de forma universal.

A metodologia permitiu certa disjunção entre o saber e o objeto em causa, deixando em aberto a possibilidade de lidar, de alguma forma, nas escolas, com o discurso do analista. Esse discurso trabalhado por Lacan (1969-1970) contribui para a produção de significantes singulares em relação ao saber. A esse respeito, em uma fala da educadora registrada por Lima et al. (2015, p. 1118): *“Acho que o professor precisa mais ouvir do que falar, se precisar esclarecer algo, a gente faz a intervenção”*. Nessa fala, o discurso do analista se apresenta como meio de intervenção ao discurso do mestre, ou seja, os professores passam a subjetivar a sua função e os ideais que a circundam, produzindo novos significantes.

Um dos motivos que se apresentaram como possível causa ao discurso do mestre evocado pelos educadores foi a necessidade de atender a interesses de políticas públicas que regulam normativamente a escola.

2ª conversação (grupo de alunas)

A conversação analisada foi um trabalho de Lima (2017) e tem como tema o uso do *Photoshop*. O pedido de intervenção foi solicitado pela coordenação de uma escola pública de Minas Gerais, a Universidade Federal de Minas Gerais, que, por sua vez, trabalha com o Observatório da Criança e do Adolescente (OCA) vinculado ao núcleo de pesquisa da pós-graduação da UFMG. A demanda da escola deve-se ao mal-estar causado pelo uso das redes sociais, de onde partiam posts com fotos e comentários ofensivos. Foram realizados no total 12 encontros semanais, com um grupo formado por sete alunas de 11 a 13 anos de idade. As conversas foram mediadas por um psicólogo em formação psicanalítica e um aluno de graduação em psicologia. A prática não foi imposta e a formação do grupo para conversação ficou a cargo das adolescentes. As supervisões com a coordenadora e a professora do projeto de conversação da UFMG eram semanais, com toda a equipe do projeto e embasadas na orientação lacaniana.

O foco introdutório do trabalho de Lima (2017, p.128) foi localizar um mal-estar em relação ao uso das redes sociais, ou seja, um mal-estar daquilo que se apresenta de modo sintomático. No grupo, o ponto em comum foi o uso “excessivo” do celular, marcado por frases como “*não consigo ficar sem o celular*”, “*minha vida tá toda aí*”, é “*incontrolável*”, entre outras. O grupo mostrava as fotos insistentemente, via celular, nas redes virtuais durante as conversações. Para Lima (2017, p.130) eram *selfies* que representavam a busca por um corpo “perfeito”, como o corpo das “funkeiras”.

Miller (2015, p. 3) toma emprestado o termo “socialização sintomática” de Hélène Deltombe, no trabalho *Em direção a adolescência*, apresentado no encerramento da 3ª Jornada do Instituto da Criança. Essa socialização, assim como um fenômeno de massa, trata-se de uma forma sintomática de fazer laço com o Outro. Trata-se exatamente do que é apresentado pelo grupo de adolescentes no trabalho de Lima (2017, p.

130), em que o significante “compulsão” aparece no discurso das próprias adolescentes. No momento inicial das conversações, a compulsão pelo dispositivo de *photoshop* refere-se a uma forma sintomática do grupo de fazer laço. O que antes era tomado de forma alienada passa a apresentar algo do mal-estar. Nem tudo gira mais em torno da satisfação. Para além da satisfação, há o que Lima (2017, p. 133) designa por “espaço simbólico” e Lacadée como citado em Lima (2017, p. 135) por espaço da representação.

A localização do mal-estar pela via da palavra promove certa ruptura a essa forma sintomática de fazer laço social, o que modifica a participação das jovens nas conversações que, conforme Lima (2017), passaram a falar das imagens ao invés de mostrá-las. Por trás desse sintoma em massa, constrói-se algo singular, que perpassa pela sexualidade. O que Lima (2017, p. 134) interpreta como singular é o “medo de perder a virgindade”, o “medo de não ser atraente para o outro sexo”, as “experiências sexuais iniciais com jovens do tráfico”, a angústia em relação ao “controle do pai”, que, de alguma forma, cerceia a expressão da sexualidade.

A conversação possibilita localizar, nomear e começar a tratar o sintoma que, em muitos casos, mascaram a sexualidade. A socialização sintomática, via dispositivos eletrônicos que tanto incomodam a escola, se apresenta como uma saída malograda dos adolescentes diante de impasses, muitas vezes, de ordem sexual.

3ª conversação (grupo de alunos)

A terceira conversação discutida está no artigo “Adolescentes na Rede: Riscos ou Ritos de Passagem?” realizado por Dias et al. (2019). O foco do trabalho está em analisar os riscos da utilização das redes sociais por adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte. Os encontros foram realizados com um grupo de dez alunos de 13 a 15 anos de idade. A conversação foi mediada por uma psicóloga e dividida em 17 encontros de 60 minutos cada. Os adolescentes foram selecionados pela direção da instituição, sob o critério de envolvimento em conflitos nas redes sociais. Os alunos ficaram livres para optar por participar ou não dos encontros.

O que se observou no primeiro encontro foi uma grande necessidade de fala, chegando a interromper os colegas do grupo, o que Dias et al. (2019) assinala como a demanda do grupo em relação à mediadora da conversação. Essa característica do grupo é fundamental para o estabelecimento da transferência. Conforme Nogueira (2020), a demanda pode ser fonte de um conflito interno, que contribui com a adesão ao processo psicanalítico. A motivação auxilia na participação da conversação. Segundo Dias et al. (2019), os jovens traziam temas como suicídio, drogas, gravidez e abuso sexual e, em casos de excesso de exposição, o adolescente era encaminhado para conversar particularmente com a moderadora do grupo, podendo ser até mesmo encaminhado à rede de saúde e/ou de assistência social do município. Houve a possibilidade de localizar e nomear o mal-estar, junto ao acolhimento e posterior encaminhamento para uma intervenção mais adequada em caso específico. Nesse aspecto, a conversação tem um caráter de triagem, funcionando como um ponto da rede de saúde mental.

Como indica Dias et al. (2019), a impulsividade e as condutas de risco que levam ao *cyberbullying* e a degradação das relações de forma geral sinalizam o modo de gozo desses adolescentes. Volta-se, então, ao que Miller (2015) traduz por laço social sintomático, em outras palavras, parcerias que se estabelecem de forma sintomática na adolescência que são representadas por suicídios em série, alcoolismos em grupo, delinquência, bulimia, anorexia... dentre outros fenômenos sociais sintomáticos. Compreende-se que o laço social sintomático é fonte de defesa diante da sexualidade. A facilidade dos meios de comunicação por vias virtuais contribui para essa saída malograda diante da sexualidade.

Para Dias et al. (2019), a internet é uma nova forma do adolescente se arriscar. Uma adolescente nessa conversação diz incitar a violência na rede virtual, como uma forma de lidar com o tédio. Há uma satisfação na violência. Esse tédio diz respeito ao vazio simbólico: “A sociedade contemporânea expõe os adolescentes a uma forma de abandono, uma vez que não lhes oferece mais os referentes simbólicos das sociedades tradicionais, obrigando-os, então, a se tornarem artesãos do sentido de suas existências” (Lacadée, 2011, p. 55 como citado em Dias et al., 2019, p. 10).

Com a tomada da tecnologia e da promessa ou fantasia de completude que os meios de consumo trazem, principalmente a internet, esses adolescentes se veem perdidos diante de tantos estímulos sem nenhum direcionamento. O adolescente paga essa falta com o próprio corpo, ele se lança e se arrisca para marcar o simbólico no outro (Dias et al., 2019).

Percebe-se esse tipo de atitude como uma forma degradada de lidar com a castração simbólica. Ao trabalhar sobre a adolescência, Miller (2015) recorre a Focchi (2007), um pesquisador de Milão, que traduz esse fenômeno como uma desidealização, em que o Outro não é colocado no lugar do saber. O Outro, que seja a escola, os professores, os pais, são completamente destituídos do saber pelos jovens na contemporaneidade. Esse resultado é um efeito da ciência e tudo que ela envolve, como a tecnologia e seus meios de comunicação.

Retorne-se a Freud (1927-1931) no Mal-estar da civilização. Precisa-se da civilização para proteger a todos da natureza, mas, para isso, tem-se de lidar com a pulsão. A conversação possibilita lidar com essa energia sexual para além da violência. Trabalha-se, portanto, com a possibilidade de fazer ressurgir os ideais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como contribuição fomentar o modelo de educação sexual biopsicossocial com a metodologia de conversação orientada pela psicanálise de orientação lacaniana, assim como se confere em Miller (2003). A conversação trabalha as identificações com o espaço oferecido à fala, que permite que significantes circulem e ganhem novas dimensões subjetivas. Esse espaço que trabalha com a transferência e com as identificações (Freud, 1905) por meio das vivências, demandas, incertezas e inseguranças relacionadas ao corpo e aos comportamentos sexuais, é um dos fatores marcantes da metodologia de conversação, tal como se evidencia nos autores de orientação lacaniana como Lima et al. (2015), Lima (2017) e Dias et al. (2019).

O modelo biológico preventivo de educação sexual impossibilita a construção do saber sobre a sexualidade na adolescência, e o modelo

biopsicossocial, por sua vez, amplia campos possíveis do saber sobre a adolescência, por mais que ainda não leve em conta a singularidade sobre a sexualidade, o que se apresenta por meio da associação livre (Freud, 1893-1895), o que insere a proposta da interpretação sobre o que é dito. A associação livre coletivizada proposta nas conversações é uma forma ética de se trabalhar o desejo e a responsabilização pela via da subjetivação e da reconciliação (Miranda e Santiago, 2011).

As principais questões levantadas por meio da metodologia psicanalítica de conversação foram as seguintes, a saber: as dificuldades dos professores em assumirem a temática da sexualidade com os alunos e a socialização sintomática dos alunos representadas pela compulsão com dispositivos eletrônicos e a agressividade e violência dos alunos, que mascaram a sexualidade.

Esse resultado deve-se a um despreparo na formação do professor em relação à sexualidade contemporânea, já que a diferença de gerações entre professores e alunos dificulta com que os professores compreendam sobre as várias formas de se expressar a sexualidade no contexto atual. Outra fonte que leva aos impasses da comunicação entre professor e aluno se deve às exigências em relação à normatização imposta por políticas públicas, que normatizam a instituição escolar e cerceiam a liberdade dos professores na comunicação com os alunos. Já por parte dos alunos, há um cerceamento em relação à construção de um saber em nível mais amplo, fomentado pelos professores e pela instituição que ainda se pautam em um modelo biológico preventivo de educação. Esse fato contribui para tamponar a expressão da sexualidade. Como resultado, a escola evidencia o laço social sintomático dos alunos, em especial, pela via da violência e das compulsões.

Esses fatores, fonte de mal-estar escolar, demonstram a necessidade de parcerias das universidades com as escolas públicas, junto a profissionais da psicologia na implementação da metodologia de conversação embasada pela orientação lacaniana, o que pode ser proposto como projeto de extensão universitária. A inclusão de outros campos do saber contribui para que os professores não fiquem sobrecarregados no que tange aos efeitos da

sexualidade reprimida dos adolescentes. A prática de conversação contribui para a construção subjetiva e singular dos professores e dos alunos acerca da sexualidade, o que inova o modelo de educação sexual biopsicossocial.

A pesquisa apresentou a importância da participação ativa dos adolescentes nas práticas escolares, o que não é possível quando os professores se posicionam primordialmente como os detentores do saber. A subjetivação dos alunos, principalmente em relação à sexualidade, é construída ao escutar um colega e ao se escutar. Essa presença se dá por meio da fala, que proporciona a quebra dos laços sintomáticos e fornece conteúdo para uma análise crítica das vivências. Nesse ponto, o modelo de educação sexual biopsicossocial oferece mais possibilidades de inserção da participação dos adolescentes nas pautas escolares. Porém, precisa de adaptações para auxiliar o professor nesse processo, e obter o seu apoio. A metodologia de conversação realizada por profissionais da psicologia embasada pela teoria psicanalítica pode ser um recurso que auxilia a interpretação dos discursos envolvidos na escola (Lima et al., 2015). Localizar as formas de fazer laço social é de extrema importância. A partir de então, torna-se possível intervir.

O conceito de autonomia é trazido por Vieira e Matsukura (2017), como ponto importante no modelo de educação sexual biopsicossocial. As autoras abordam sobre a necessidade de fornecer condições para que o adolescente tome decisões reflexivas a respeito do próprio corpo e das suas atitudes. A metodologia de conversação, conduzida por um psicólogo de orientação psicanalítica, possibilita um espaço de autonomia e fala no contexto institucional das escolas públicas, por localizar, nomear e começar a tratar o mal-estar em relação à sexualidade na adolescência, e o mal-estar em relação às identificações dos professores com um sistema normativo tradicional. Nomear o mal-estar, para bordejá-lo, é uma forma de tratá-lo, para não ser tomado por ele. Isso se faz de modo singular.

A conversação possibilita uma disjunção entre o saber e o objeto em causa, que se apresentava como fonte dos sintomas. Quando, no grupo de conversação com os professores, surge em associação livre o significativo “robózinhos” atrelado à demanda dos professores em relação aos alunos, torna-se possível rever como essa demanda rigorosa e engessada sobre os ideais é fonte de conflito e de recusa por parte dos alunos, que, por sua vez,

são adolescentes. Justo nessa fase em que há um reposicionamento sobre os ideais, ou seja, ao que se pensa sobre o que o Outro (social) quer do sujeito, muito dificilmente essa demanda escolar seria acatada com calma. O efeito era o avesso da demanda, o que justificava tal posicionamento demandante e exigente dos professores ser ressignificado. A associação livre coletiva alavanca uma demanda que gera uma relação sintomática dos alunos para com a escola. Já o modo de socialização sintomática presente nas conversações voltadas aos alunos possibilita a cada um levantar um mal-estar para além da realidade escolar. Cada um pode nomear e dar um destino, portanto, ao seu mal-estar, que, por sua vez, mascarava a sexualidade e gerava conflitos sintomáticos na escola. Surge o abuso sexual, um pai amedrontador, a preocupação com o encontro sexual, a relação com garotos do tráfico, a autoexposição dentre tantas questões que eram violência e compulsões em especial. A história de cada participante da conversação pode ser ressignificada de modo singular, o que leva a pequenas rupturas na socialização sintomática.

REFERÊNCIAS

- Andrada, P. C., Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2019). Atuação de psicólogas(os) na escola: enfrentando desafios na proposição de práticas críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1-16. doi: 10.1590/1982-3703003187342.
- Anjos, K. P. L., & Lima M. L. C. (2016). Gênero, sexualidade e subjetividade: algumas questões incômodas para a psicologia. *Psicologia em pesquisa*, 10(2), 49-56. doi: 10.24879/201600100020059.
- Aragusuku, H. A., & Lara, M. F. A. (2019). Uma análise histórica da resolução nº 01/1999 do conselho federal de psicologia: 20 anos de resistência à patologização da homossexualidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 6-20. doi: 10.1590/1982-3703003228652.
- Bartasevicius, D. M. M., & Miranda, M. A. (2019). Formação de professores para a prática de educação sexual nas escolas: uma reflexão a partir do pensamento docente. *Sisyphus journal of education*, 7, 156-178. doi: 10.25749/sis.17824.

- Base Nacional Comum Curricular (2016). Recuperado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>.
- Binkowski, G. (2019). Fósseis do campo psi: sobre conversão de orientação sexual e gênero. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 236-241. doi: 10.1590/1982-3703003228542.
- Campos, H. M., Paiva, C. G. A., Mourthé, I. C. A., Ferreira, Y. F., Assis, M. C. D., & Fonseca, M. C. (2018). Diálogos com adolescentes sobre direitos sexuais na escola pública: intervenções educativas emancipatórias! *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 13, 1-16 Recuperado de : http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/3107.
- Conselho Federal de Psicologia. (1999, 22 de março). Resolução n.º 01/1999: Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf
- Dias, V. C., Lima, N. L., Viola, D. T. D., Kelles, N. F., Gomes, P. S., & Silva, C. R. (2019). Adolescentes na rede: riscos ou ritos de passagem? *Psicologia Ciência e Profissão*, 39, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003179048>.
- Drehmer, L. B. R., & Falcao, C. N. B. (2019). Para além da concepção binária cis-heteronormativa: a psicanálise interrogada pelas diversidades sexuais e de gênero. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 62-74. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003228536>.
- Ferreira, D. R., Ribeiro, G., & Silva, P. P. (2019). (RE)construindo conceitos para a sexualidade na educação em ciências. *Imagens da Educação*, 9, 79-94. doi: 10.4025/imagenseduc.v9i3.45148.
- Focchi, M. (2007). La mancanza e l'eccesso. Antigone Edizioni.
- Freires, L. A., Rezende, A. T., Loureto, G. D. L., Santos, W. S., Mendes, L. A. C., & Gouveia, V. V. (2019) Escala multidimensional de preconceito sexual: propriedades psicométricas para o contexto brasileiro. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 222-235. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003228490>.

- Freud, S. (1920-1969). *A psicogênese de um caso de homossexualismo numa mulher* (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud). Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Freud, S. (1927-1931/1996). *O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos* (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud). Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Freud, S. (1905/1996). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud). Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Freud, S. (1893/1977). *Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos históricos: uma conferência*. (Vol. 3, Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud). Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Furlanetto, M. F., Laueremann, F., Costa, C. B., & Marin, A. H. (2018). Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. *Cadernos de pesquisa*, 48, 550-571. <https://doi.org/10.1590/198053145084>.
- Kerntopf, M. R., Lacerda, J. F. E., Fonseca, N. H., Nascimento, E. P., Lemos, I. C. S., Fernandes, G. P., & Menezes, I. R. A. (2016). Sexualidade na adolescência: uma revisão crítica da literatura. *Adolescência e Saúde*, 13, 106-113. Recuperado de: http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=590.
- Lacadée, P. (2011). *O despertar e o exílio: Ensinaamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência*. (C. R. Guardado, V. Ribeiro, Trans.). Rio de Janeiro, RJ: Contra Capa.
- Lacan, J. (1969-1970/1992). *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor.
- Lacan, J. (1985/1992). *O seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor.
- Lima, N. L., (2017) Working in Photoshop. In A. L. Santiago, C. F. Cunha, C. Vidigal, J. Santiago, L. Neves, & N. L. Lima (Orgs.), *Mais além do gênero: o corpo adolescente e seus sintomas. OCA Observatório da criança e do adolescente* (pp. 128-135). Belo Horizonte, MG: Scipitum.

- Lima, N. L., Araújo, R. S., Souza, E. P., Dias, A. F. G., Barbosa, C. A., Alves, R. G. S., Marchi, N. S. B. (2015). Psicanálise e educação: Um tratamento possível para as queixas escolares. *Educação Real*, 40, 1103-1125. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645088>
- Macedo, C. M. R., & Sivori, H. F. (2019). The Sexual Diversity Debate in Brazilian Psychology: Professional Regulation at Stake. *Psicologia: ciência e profissão*, 39, 88-102. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003228496>.
- Marcon, A. N., Prudêncio, L. E. V., & Gesser, M. (2016). Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. *Psicologia Escola e Educação*, 20, 291-302. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202968>.
- Miller, J. A. (2015). *Em direção à adolescência. Intervenção de encerramento da 3ª Jornada do instituto da Criança*. Recuperado de <http://minascomlacan.com.br/blog/em-direcao-a-adolescencia/>.
- Miller, J.A. (2003). *Problemas de pareja: cinco modelos*. In *La pareja e el amor conversación clínica con Jacques-Alain Miller em Barcelona*. Buenos Aires, AR: Ediciones Paidós.
- Miranda, M. P., & Santiago, A. L. (2011). As conversações e a psicanálise aplicada à educação: um estudo do mal-estar do professor e o aluno considerado problema. In *Proceedings of the 8th O declínio dos saberes e o mercado do gozo*. Recuperado de: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSCO000000032010000100039&script=sci_arttext.
- Miranda, P. R. M., & Alves J. M. (2019). Temas e/ou questões sobre sexualidade de interesse de estudantes do ensino médio de uma escola pública de rio branco – ACRE. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, 6, 647-659. Recuperado de: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/2520>.
- Nogueira, B. A. (2020). Entrevistas preliminares: O caso da “jovem homossexual” de Sigmund Freud. *Revista de Psicologia*, 32,177-181. Doi:10.22409/1984-0292/v32i2/5839.

- Nogueira, N. S., Nocca, A. R., Muzzeti, I. R., & Ribeiro, P. R. M. (2016). Educação sexual no contexto escolar: as estratégias utilizadas em sala de aula pelos educadores. *Holos*, 3, 319-327. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554866024.pdf>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco]. (2014). *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Unesco. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227762>.
- Santos, C. F., Recena, M. C. P., & Machado, V. M. (2018). Sexualidade e diversidade sexual nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em ciências biológicas nas universidades públicas em Mato Grosso do Sul. *Interfaces da Educação*, 9, 72-100, Recuperado de: <http://200.181.121.137/index.php/interfaces/article/view/2360>.
- Silva, D. R. Q. (2016). Exclusão de adolescentes grávidas em escolas do sul do Brasil: uma análise sobre a educação sexual e suas implicações. *Estudios Sociales*, 57, 78-88. <https://doi.org/10.7440/res57.2016.06>.
- Vezzosi, J. I. P., Ramos, M. M., Almeida, D. S., & Costa, A. B. (2019). Crenças e atitudes corretivas de profissionais de psicologia sobre a homossexualidade. *Psicologia Ciência e profissão*, 3, 174-196. doi: 10.1590/1982-3703003228539.
- Vieira, P. M., & Matsukura, T. S. (2017). Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 453-474. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226923>.
- Zompero, A. F., Leite, C. M., Giangarelli, D. C., & Bergamo, M. C. B., (2018). A temática sexualidade nas propostas curriculares no Brasil. *Ciências e Ideias*, 9, 101-114. doi: 10.22047/2176-1477/2018.v9i1.783

Recebido em 24/05/2021

Aceito em 21/05/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.