

ψ *fórum*

Uni fio/Diálogos em Psicologia



Onde a conexão falhou, o conhecimento se perdeu

Uni fio



**REVISTA FÓRUM:
Diálogos em Psicologia**

Centro Universitário de Ourinhos
Curso de Psicologia

Rodovia BR 153, Km 338+420m
Bairro Água do Cateto
Ourinhos-São Paulo
CEP 19909-100

EDITORES RESPONSÁVEIS

Eduardo Toshio Kabori
Felipe Ferreira Pinto
Luciano Ferreira Rodrigues Filho

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Marli Matias
Alexandre Espósito
Ana Elisa Cardoso Vilas Boas
Cristiane Pereira Marquezini
Damaris Bezerra de Lima
Eduardo Toshio Kabori

Fábio Sagula de Oliveira
Felipe Ferreira Pinto
Luciano Ferreira Rodrigues Filho
Mayara Aparecida Bonora Freire
Ricardo da Silva Franco
Rita Ferreira da Silva

Os textos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Revista Fórum: Diálogos em Psicologia

Centro Universitário de Ourinhos, Curso de Psicologia, v. 5, n. 1, jan-abr, 2023.

Semestral

ISSN: 2446-6867

I. Revista científica II. Psicologia III. Ciências da Saúde IV. Ciências Humanas V.
Ciências Sociais

EDITORIAL

Caros leitores e leitoras,

Em meio aos desafios impostos pela pandemia, a necessidade de compreender as complexidades da mente humana tornou-se mais premente do que nunca. Em um contexto em que os impactos na saúde mental são evidentes, a pesquisa em psicologia emerge como uma ferramenta para desvendar os mistérios que cercam os efeitos do isolamento, da incerteza e da crise sobre o bem-estar psicológico.

A Revista Fórum: Diálogos em Psicologia, do Curso de Psicologia do Centro Universitário de Ourinhos, tem sido uma voz importante nesse cenário, proporcionando um espaço para a análise e a reflexão sobre temas relevantes que permeiam a psicologia contemporânea. Publicações como "A Identificação nas Animações e Sua Influência no Processo de Autoconhecimento: Uma Análise do Anime Naruto" e "Fuzilamento Escolar, Bullying e Suas Consequências, e a Relevância da Psicologia Escolar" demonstram o compromisso desta revista em abordar questões que afetam diretamente a vida dos indivíduos, especialmente dos jovens, no contexto educacional e cultural.

É fundamental reconhecer o papel essencial da pesquisa acadêmica no enfrentamento dos desafios contemporâneos, temas como "Adoção e Rejeição: Impactos Psicológicos da Devolução de Crianças Adotadas Segundo a Concepção Psicanalítica" e "O Uso de Tecnologias Durante a Primeira Infância e Sua Relação com Comportamentos Ansiosos: Um Ensaio Analítico Comportamental" exemplificam como a investigação científica pode lançar luz sobre questões delicadas e, muitas vezes, negligenciadas pela sociedade.

Além disso, a Revista Fórum não apenas analisa problemas, mas também busca soluções e promove o diálogo interdisciplinar, os artigos "A Construção de uma Escola: As Contribuições dos Alunos para o Desenvolvimento Teórico-Metodológico no Ensino de Jaboti/PR" e "Constelações de Aprendizagem em Práticas de Umbanda no Centro-Sul do Paraná" demonstram o potencial transformador da psicologia quando aliada a outras áreas do conhecimento, bem como o compromisso com a comunidade e o desenvolvimento social.

Neste momento, em que a humanidade enfrenta uma crise sem precedentes, é mais do que nunca necessário investir na pesquisa psicológica. A Revista Fórum continua a desempenhar um papel importante na promoção do conhecimento e no avanço da compreensão sobre a mente humana. É através do compromisso com a pesquisa e o diálogo contínuo que poderemos enfrentar os desafios que se apresentam, reconstruindo as conexões perdidas e recuperando o conhecimento que nos foi subtraído pela adversidade.

Que este editorial sirva como um convite à reflexão e à ação, em prol de um futuro em que a saúde mental seja uma prioridade e o conhecimento seja uma ferramenta poderosa para a transformação e o bem-estar de todos.

Ourinhos, 12 de abril de 2023.

Eduardo Toshio Kabori
Docente UNIFIO
Editor Responsável

Felipe Ferreira Pinto
Docente UNIFIO
Editor Responsável

Luciano Ferreira Rodrigues Filho
Docente UNIFIO
Editor Responsável

SUMÁRIO

A IDENTIFICAÇÃO NAS ANIMAÇÕES E A SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE AUTOCONHECIMENTO: UMA ANÁLISE DO ANIME NARUTO

Vitória Dias Vieira

Eduardo Toshio Kōbori.....8

FUZILAMENTO ESCOLAR, BULLYING E SUAS CONSEQUÊNCIAS, E A RELEVÂNCIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Naomy Shimidu Gonçalves

Cristiane Pereira Marquezini.....23

ADOÇÃO E REJEIÇÃO: IMPACTOS PSICOLÓGICOS DA DEVOLUÇÃO DE CRIANÇAS ADOTADAS SEGUNDO A CONCEPÇÃO PSICANALÍTICA

Erica Estevam

Luisa Carla Kubo Fontes

Fábio Sagula de Oliveira.....44

A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA: AS CONTRIBUIÇÕES DOS ALUNOS PARA O DESENVOLVIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO NO ENSINO DE JABOTI/PR

Luciano Ferreira Rodrigues Filho.....68

O ASPECTO SOCIAL DA ADOLESCÊNCIA E DA JUVENTUDE: PSICOLOGIA EM FOCO

Maria Eduarda de Souza Bertolini

Fabiola Colombani.....85

CONSTELAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM PRÁTICAS DE UMBANDA NO CENTRO-SUL DO PARANÁ

Jefferson Olivatto da Silva

Nilson Ferreira de Almeida

Thaís Rodrigues dos Santos.....98

O DISPOSITIVO AMOROSO FEMININO: A MULHER NEGRA E A PRATELEIRA DO AMOR

Karolaine Cristine Cruz

Mayara Aparecida Bonora Freire.....112

O USO DE TECNOLOGIAS DURANTE A PRIMEIRA INFÂNCIA E SUA RELAÇÃO COM COMPORTAMENTOS ANSIOSOS: UM ENSAIO ANALÍTICO COMPORTAMENTAL

<i>Bárbara Gonçalves Luiz de Lima</i>	
<i>Júlia Ávila dos Santos</i>	
<i>Thais Yazawa</i>	126

A IDENTIFICAÇÃO NAS ANIMAÇÕES E A SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE AUTOCONHECIMENTO: UMA ANÁLISE DO ANIME NARUTO

IDENTIFICATION IN ANIMATIONS AND ITS INFLUENCE ON THE PROCESS OF SELF-KNOWLEDGE: AN ANALYSIS OF THE ANIME NARUTO

*Vitória Dias Vieira¹
Eduardo Toshio Kobori²*

RESUMO

A trama de Naruto gira em torno da ideia de aceitação, que mesmo a centelha de aprovação pode tirar o indivíduo do abismo mais profundo, o seu. Assim, a criação de vínculos pode ser observada por meio da identificação de fatores entre os personagens da obra. Naruto vislumbra que sua dor ao longo dos anos acaba sendo uma das principais fontes de sua conquista, e ao enfrentar a escuridão dentro dele e trazer seus piores demônios até ele, ele passa a se entender. A história em quadrinhos é uma arte conhecida em todo o mundo, inclusive no Brasil, embora ainda seja muito pouco estudada e abordada. Portanto, este trabalho tenta expandir o mangá de Masashi Kishimoto por meio da psicanálise.

Palavras-chave: Naruto; identificação; autoconhecimento.

ABSTRACT

Naruto's plot revolves around the idea of acceptance, that even the spark of approval can pull an individual out of the deepest abyss, his own. Thus, the creation of links can be observed through the identification of factors between the characters in the work. Naruto envisions that his pain over the years ends up being one of the main sources of his achievement, and by facing the darkness within him and bringing his worst demons to him, he comes to understand himself. The comic book is an art known all over the world, including Brazil, although it is still little studied and approached. Therefore, this work tries to expand Masashi Kishimoto's mangá through psychoanalysis.

Keywords: Naruto; identification; self knowledge.

¹ Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Ourinhos/UNIFIO.

² Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (2023), Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (2017), Especialização em História, Arte e Cultura pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2015), Formação, Licenciatura e bacharelado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009). Professor do curso de Psicologia no Centro Universitário de Ourinhos. Atua principalmente na área da Psicologia Clínica, Filosofia, Psicanálise e Literatura.

INTRODUÇÃO

Para iniciarmos esta reflexão a respeito das identificações nas narrativas e o processo do autoconhecimento, a partir da análise do anime Naruto, se faz necessária uma introdução acerca da obra que pretendemos abordar. Naruto é o nome tanto do protagonista quanto da série de mangá, criada e ilustrada por Masashi Kishimoto, publicada em 1999 e adaptada para anime em 2002 no Japão. Naruto Uzumaki é um ninja da Vila da Folha do clã Uzumaki, desde seu nascimento, ele se tornou o Jinchuuriki do espírito da Raposa de Nove Caudas, este destino o fez ser rejeitado e negligenciado por toda a vila desde que era criança.

Este trabalho tenta ampliar o mangá de Masashi Kishimoto através da psicanálise. A pesquisa sobre esse tema faz sentido, embora a história em quadrinhos seja uma arte de renome mundial, inclusive no Brasil, ainda é pouco estudada e discutida, pois entenda que nas mais diversas formas de pesquisa contemporânea, as histórias em quadrinhos têm sido aceitas. Ainda que timidamente, como fontes de pesquisa legítima, marcadas por diversas possibilidades metodológicas ou epistemológicas, portanto, incluímos trechos do mangá para realizar uma análise referente ao tema.

Esta pesquisa ajuda a esclarecer por que o mangá é tão atraente e consumido no Brasil, além de entender o impacto da história de Naruto. O objetivo deste trabalho é determinar as características do protagonista que se constrói ao longo da história como um herói, a relação deste com o outro, e o que ele representa para os outros que os faz segui-lo. Ele nos conectará, por meio de referências, à discussão sobre a necessidade da existência e a constituição do personagem.

A análise dos fragmentos de Naruto revela que dentro de sua história a uma série de questões se entrelaçam entre elas, a busca pela identidade e a falta de construção do sujeito e do outro. Segundo a psicanálise, permitem confirmar que o processo de subjetivação ocorre principalmente no espaço familiar e social. É nesse momento que surgem as narrativas egocêntricas, ou os isolados “romances familiares neuróticos” de Freud.

Nosso foco será, portanto, como os aspectos verbais e visuais deste mangá podem fornecer recursos para pensar e discutir ambiguidades. Naruto apresenta personagens que retratam situações vividas no dia a dia ou revelam desejos e sonhos, bem como alívio de tensão e estresse.

UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO PERSONAGEM NARUTO

A história de Naruto se passa em um mundo ninja, ele é um garoto de aproximadamente 12 anos que teve selado em seu interior um demônio chamado Raposa de Nove Caudas (Kyuubi), que quase destruiu sua vila há muitos anos. No momento do ocorrido, os civis e ninjas da Vila Oculta da Folha, assim como os próprios pais do protagonista, foram mortos lutando para defender seu lar (KISHIMOTO, 2015). Para conseguir proteger a vila, o pai de Naruto, intitulado o Quarto Hokage, o principal líder da vila, sacrificou-se para proteger a vila e selou o demônio no corpo de seu filho recém-nascido, contendo assim a raposa e sendo aclamado como um herói (KISHIMOTO, 2010).

No mesmo instante, com o corpo enfraquecido pelo parto e pelas consequências do selamento utilizado para aprisionar a raposa, a mãe de Naruto acaba falecendo, tornando Naruto um órfão. Seus pais desejavam que seu filho também fosse visto como um herói por toda a vila, ao se tornar o responsável por conter o demônio dentro de si, mantendo a vila a salvo. Entretanto, é exatamente por este motivo que todos os habitantes passam a evitá-lo, devido ao receio de que em algum momento, o demônio dentro dele possa sair e atacá-los outra vez (KISHIMOTO, 2010).

Em decorrência dessa situação, foi estabelecida uma lei quando Naruto ainda era um bebê que proibia todos os moradores da Vila Oculta da Folha de mencionar sobre os pais de Naruto e muito menos que ele era o hospedeiro (Jinchuuriki) da Raposa de Nove Caudas (KISHIMOTO, 2015). Apesar de a lei ter o propósito de evitar a exclusão do garoto, não impediu que a informação fosse transmitida entre outros moradores da vila. Assim, Naruto acaba crescendo sozinho, sendo rejeitado por todos da vila, desconhecendo sua origem, dos seus pais ou do demônio da Raposa que carrega dentro de si.

Neste momento sem uma representação concreta em sua vida, sendo que "os efeitos das primeiras identificações efetuadas na mais primitiva infância serão gerais e duradouros" (FREUD, 1923/2011, p.45), pois nesta identificação inaugural do protagonista, há um encontro entre o desamparo inicial e o objeto original que se perdeu. Em Luto e Melancolia (1917/2010), Freud argumentou que o humano está relacionado com a escassez, pois é envolta da falta que se organiza a estrutura psíquica. A ausência do objeto, além de impedir o sujeito de vivenciar o equilíbrio e a

paz que o acompanha, também estabelece um desejo a ser satisfeito pela conquista do objeto externo a ele.

Deixando assim traços, rastros e caminhos, que vão se estabelecendo e se inscrevendo no aparelho psíquico, criando a memória e o próprio inconsciente do sujeito. Por tanto, a criança não demanda explicações racionais, pois para ela são vazias e desconexas, devendo extrair o que precisa para chegar à essência de suas inquietudes. Devido a isso, surge à angústia, na qual “a maior preocupação é com a preservação do ego, o que pode ser entendido como um medo de aniquilamento” (FIGUEIREDO; CINTRA, 2004). Assim, durante esse período de sua infância, Naruto elabora diversas maneiras de ser notado, chamando atenção através de brincadeiras ou causando problemas, afirmando sua presença frequentemente por meio de falas pautada por berros e gritos.

Em um desses momentos que o protagonista utiliza das brincadeiras para chamar atenção, ele viola um marco histórico da vila e seu castigo é limpar o monumento que foi violado. Enquanto Naruto limpa, Iruka, seu professor diz que ele só poderá ir embora para casa quando tiver acabado, no entanto o garoto responde que não faz diferença, pois não a ninguém o esperando (KISHIMOTO, 2015). Ao ouvir estas palavras e perceber sua expressão triste, o peso que se vê no rosto de Iruka é uma mistura em querer ajudar o menino sem ter que violar seu papel, em uma sociedade que o restringe. Dessa forma, apesar de Naruto ser apenas uma criança, ele é retratado como uma ameaça em potencial, pois “cada lado tem sua própria cota de ódio pelo estranho ameaçador, cada lado projeta seus próprios medos no outro desconhecido” (ALVIM, 2016).

Embora, Iruka conheça a história de seu aluno e entenda os desafios que o protagonista precisa enfrentar para ser aceito, ele nunca conseguiu se abrir e conversar com ele, devido ao que Naruto representa. Desta forma, Naruto não entende sua história, ele não entende a origem de seus problemas, o fato de ser marginalizado e de sua existência não ser reconhecida. Todavia a relação entre ambos começa a ganhar um novo formato quando o protagonista descobre sobre ser hospedeiro da Kyuubi e se encontra em uma posição de perigo, onde é protegido por Iruka, não só fisicamente, mas tendo seu sofrimento, sua história e sua existência reconhecida enquanto sujeito.

E para o protagonista, seu professor se torna seu primeiro modelo, sendo a coisa mais próxima de uma família em sua vida. A partir disso, Naruto começa a

buscar por uma existência mais suportável, onde ele seja respeitado e sua existência seja reconhecida por todos, ele passa a desejar ser parte daquele coletivo, já que “o herói fantasiador reclama para si a legitimidade” (FREUD, 1909/2015, p. 423). E nesta busca, percebe o respeito que todos da vila têm pelos Hokages.

Já que se tornar um Hokage significaria receber, não apenas o respeito, mas o reconhecimento como um ninja forte, capaz de liderar e proteger a Vila Oculta da Folha. Desta forma, ser um Hokage passa a ser o sonho e objetivo de vida de Naruto, imediatamente as identificações, onde o sujeito se relaciona a partir de uma limitação e busca em sua unidade preencher aquilo falta. Portanto, essa identificação partiu de um sujeitar-se à lei, a uma lei internalizada pela via do ideal do eu, levando a se empenhar em seus treinamentos e missões, lhe dando um propósito para existir (STENNER, 2004).

LAÇOS FORJADOS NAS IDENTIFICAÇÕES

Os primeiros laços de amizade que Naruto forma são com os integrantes do seu time, Sasuke e Sakura, sendo Sasuke seu rival e através desta rivalidade ambos vão se desafiando e crescendo juntos (KISHIMOTO, 2015), mas Sasuke não é o único que Naruto entende como seu rival. Existem diversos caminhos para tentar suportar o sofrimento, um destes é através da agressividade, seja pela eliminação de um rival considerado inferior, contra um superior ou, inclusive, contra si mesmo (SILVIA; RODRIGUES, 2021).

Ao decorrer da história conforme Naruto se depara com personagens que o fazem lembrar sua própria dor, ele abre um diálogo que começa sempre pelos punhos na tentativa de afirmar seu lugar, seja para si mesmo ou para os outros. Este ataque direcionado ao outro, que parece motivado pelas vivências sofridas na infância do protagonista. Poderia ser compreendido, na relação entre a criança e os objetos nos quais ela projeta suas emoções, demonstrando a existência da necessidade que a criança tem em destruir o objeto que parece ser ameaçador. Sendo assim, o sujeito acredita na ideia de que determinado objeto por ter sido maltratado, tentara se vingar dela (CINTRA; FIGUEIREDO, 2004).

Portanto, a estratégia de controlar as situações, as emoções e as pessoas ocorrem como uma tentativa do sujeito para não sofrer tanto, uma vez que “se não podemos abolir todo o sofrer, podemos abolir parte dele, e mitigar a outra parte”

(FREUD, 1930/2010, p.29). Desta forma, podemos amenizar o sofrimento para sermos mais “felizes”. Assim, conforme Naruto se depara com personagens que em primeiro momento provocam nele um sentimento de fúria e de rivalidade, também o fazem perceber que alguns indivíduos ao seu redor possuem sofrimentos semelhantes aos seus. Sendo por circunstâncias diferentes ou semelhantes as suas, ao conhecê-los ele percebe neles, um reflexo de si mesmo, o que vai modificando sua percepção sobre o mundo, sobre suas relações e sobre si mesmo.

Lacan inicia O Seminário, livro 9 (1961-1962), com uma discussão sobre a identificação, afirmando que a identificação seria uma referência direta e pura ao outro com quem nos identificamos. Afinal, o desenvolvimento humano acontece através da inquietação sobre sua realidade. E na busca pelo conhecimento, tendendo a processar tudo que se encontra de relevante a sua volta, causando certa modificação, tanto no sujeito quanto em sua realidade. Assim, podemos dizer que “o processo de conhecimento implica uma relação entre o sujeito que busca conhecer e o objeto a ser conhecido, as quais modificam tanto o primeiro como o segundo” (PALANGANA, 2015), e através dessas modificações, vínculos podem ser estabelecidos.

Assim, a narrativa nos faz perceber que através da identificação de um fator comum ou semelhante é possível a criação de vínculos entre os indivíduos. Essa possibilidade pode ser observada na relação de Naruto com o personagem Gaara que possui um passado tão trágico quanto o de Naruto, inclusive carregando o fardo de também ser um Jinchuuriki. No entanto, ao se encontrarem apesar dos fatores de identificação em relação a história de vida, ambos são completamente diferentes em suas perspectivas sobre a realidade e na forma de se relacionar com os outros.

Já que Gaara entende as relações humanas como causadoras de sofrimento, usando sua areia como uma proteção, afinal como dizia Freud (1930/2010, p.32) “contra o temido mundo externo o indivíduo só pode se defender por algum tipo de distanciamento, querendo realizar sozinha esta tarefa”. Por tanto, Gaara só reconhece a existência de Naruto, após ser derrotado pela primeira vez em um combate físico, pelo protagonista que lhe diz entender como sentimento de solidão é insuportável. Assim, respeitando sua vitória, Gaara percebe que o sofrimento humano não pode ser medido tampouco quantificado, mas compreendido em sua diferença. Ou seja, ele descobriu que a sua dor não era a maior dor do mundo, mas uma dor com uma história singular (SILVIA; RODRIGUES, 2021).

A partir destas relações, Naruto vai deixando aos poucos de ser apenas a criança travessa, a cada novo vínculo que ele constrói. Em Psicologia das massas e análise do eu (1921/2011), Freud encontra a pulsão de 'amor' como aquela que promove vínculos, vínculos que só se dão por meio da identificação. O amor-próprio conhece apenas um obstáculo, o amor pelos objetos, e é por meio da identificação que esses objetos são integrados ao ego (STENNER, 2004).

Desta forma, o protagonista percebe que para alcançar seus objetivos é preciso não só ser forte fisicamente, como sempre imaginou, mas também sábio. Por isso, em vista de seu principal desejo em encontrar e estabelecer relações significativas e de ser reconhecido, seja por sua força, seu propósito ou sua existência. A história de Naruto centraliza-se na ideia de aceitação e persistência, mesmo uma faísca de reconhecimento é capaz de retirar um indivíduo do mais profundo dos abismos, o de si mesmo.

“DESISTA DE ME FAZER DESISTIR”, O CONFRONTO PARA A MUDANÇA

Durante o período da guerra ninja, a Vila da Chuva se encontrava no meio da zona de conflito, o personagem Nagato perde seus pais após um incidente e encontra Yahiko e Konan quando estava quase morrendo de fome, assim os três órfãos decidem se unir para sobreviver aquele mundo. Os três um dia conhecem um ninja chamado Jiraiya que decide ajudá-los, os ensinando técnicas para conseguir sobreviver e pudessem sustentar seus objetivos de levar paz para sua vila. Os três fundam a Akatsuki, uma organização cujo objetivo era cessar os ciclos de ódio (KISHIMOTO, 2019).

Nagato esperava trazer paz ao mundo violento em que vive, mas depois de ver seu amigo e líder Yahiko morto e feito prisioneiro, Nagato percebeu que, enquanto as pessoas não entenderem o verdadeiro custo da guerra, elas continuarão lutando. Ele adotou o pseudônimo de Pain e se tornou o novo líder da Akatsuki, com o objetivo de transformar o mundo em um mundo pacífico, através do medo e a destruição (KISHIMOTO, 2019). Sentindo-se uma divindade por vivenciar a experiência de que nada é possível sem dores, sofrimentos e medos severos, que quase anulam a fruição e permitir-se aceitar corajosamente impulsos repreendidos (FREUD, 2010).

Entendemos que Nagato aparece nesse contexto, como aquele que não sente temor ou piedade, assumindo esta postura após vivenciar a perda de seu

amigo, pois “nunca mais desamparadamente infelizes do que quando perdemos o objeto amado ou seu amor” (FREUD, 1930/2010, p.26). Em Luto e Melancolia (1917/2010), o período de luto é o momento em que o sujeito, sofrendo a perda do objeto amado, está sob a ferida desse corte, dessa separação e do desprazer que ela acarreta.

No entanto em um contexto melancólico, Freud traz o abandono do investimento do objeto, como causador de marcas irreconhecíveis sobre o eu (FREUD, 1917/2010), enquanto no luto o objeto desaparecido, faz "o mundo se torna pobre e vazio; na melancolia, é o próprio eu" (FREUD, 1917/2010, p. 251). Ou seja, ao contrário do processo normal de luto, na melancolia em sua extremidade o sujeito torna-se o próprio objeto, da mesma forma que Nagato se torna Yahiko.

Desta forma, ao se tornar objeto perdido e utilizar da organização para executar seu plano de capturar todas as Bestas com Cauda e absorver seus poderes, sendo a Kyuubi que foi selada em Naruto, a última e mais poderosa. Pain decidiu ir pessoalmente à Vila da Folha atrás do protagonista, porém não o encontra e decide destruir a vila, sendo esta destruição uma vingança pelo que os ninjas da Folha haviam feito a Vila da Chuva durante a guerra ninja. O protagonista sem reconhecê-la devido ao seu estado de destruição, entendendo o que Pain acabara de fazer, sentindo-se enfurecer e iniciando o confronto (KISHIMOTO, 2019).

Em certo ponto, Naruto acredita estar vencendo, mas Pain recupera suas habilidades, causando uma reviravolta na batalha, despertando o desejo por vingança no protagonista. Todavia, Naruto permite que a Kyuubi domine seu corpo, pouco a pouco o selo que prendia a raposa vai enfraquecendo e se desfazendo, levando a raposa a propor para o protagonista que ele rompa o selo por completo e a liberte, pois assim ela o salvara da dor. No entanto, quando Naruto estava prestes a retirar o selo, o Quarto Hokage o impede, revelando ser o seu pai (KISHIMOTO, 2019).

E neste momento Naruto preenche a lacuna da sua origem, o que antes era desconhecido agora foi nomeado, ele se torna filho de alguém. Em um misto de alegria e tristeza, Naruto o confronta sobre ele ter o condenado a ser hospedeiro da raposa, se desculpando com garoto, que em seguida afirma aguentar já que ele é filho do Quarto Hokage (KISHIMOTO, 2019). Por meio do texto Introdução ao narcisismo, Freud (1914/2010) torna o eu objeto de investimento, desencadeando o

ideal do eu, sendo sua origem escondida na primeira identificação, que seria com o pai.

Assim, o herói surge como figura a ser alcançada por meio das fantasias edípicas, já que ele “deve concretizar os sonhos não realizados de seus pais, tornar-se um grande homem ou herói” (FREUD, 1914/2010, p. 25). E de certo modo, o protagonista assumiu a responsabilidade de confrontar ódio e encontrar a paz para mundo ninja após seu pai depositar toda sua confiança nele. Nesse aspecto do herói, o que se busca é a manutenção de um narcisismo já subjugado, uma vontade de reivindicar o papel do pai por meio de identificações (COSTA; MARINO, 2018).

Em *O Escritor e a Fantasia*, Freud (1908/2015) traça uma comparação entre como as fantasias são construídas e como a realidade é constrangida. Nessa situação, o herói é mostrado como aquele protegido por uma provisão divina, que é capaz de curar suas feridas ou se salvar de danos. Estando sempre protegido dos perigos que mascaram a condição de desamparo constitutivo do humano, como se nada pudesse lhe acontecer. Com isso, fica uma marca da pretensa invulnerabilidade, como se reconhece, sem maior esforço da sua majestade, o eu, o herói de todos os devaneios e de todos os romances (FREUD, 1908/2015).

Retornando ao combate, Naruto derrota Pain, mas descobre que aquele não era o verdadeiro Pain, e sim um fantoche usado por Nagato. Quando o encontro entre ambos ocorre, Nagato confronta Naruto sobre seu desejo por vingança e se acreditava que as pessoas eram capazes de se entender (KISHIMOTO, 2019). O protagonista, porém, só consegue sentir raiva e vontade de matá-lo porque na própria mente do herói o conflito, fonte do sofrimento, entre impulsos opostos, deveria terminar não com a morte do herói, mas com um determinado impulso que é como uma renúncia (FREUD, 2010).

Desta forma, Naruto renúncia aos seus desejos por vingança, tornando-se um sujeito que deve conciliar seus desejos com as expectativas sociais e normas culturais. Sendo assim, se o herói representava uma proteção imaginária do eu, como o sujeito pode recuperar os investimentos perdidos na relação com as figuras parentais (COSTA; MARINO, 2018). No texto *A moral sexual “cultural” e o nervosismo moderno* (1908/2010), o progresso da civilização é construído sobre uma renúncia que todos os sujeitos devem fazer de uma porção de satisfação pulsional e de sua liberdade.

Por fim, Naruto decide compreender a história do seu inimigo e acreditar nas palavras do seu mestre Jiraiya que chegara um dia em que as pessoas se entenderam. Assim, apesar do ódio que sente por Nagato, o protagonista decide poupá-lo e romper com o ciclo de vingança disfarçada de justiça, compartilhando seus sonhos, objetivos e esperanças (KISHIMOTO, 2019). No fim de sua vida, Nagato aposta em um futuro que as pessoas possam se entender sem passar pela dor. Quando um sujeito se confronta com suas próprias contradições e desejos, fica mais fácil para nós reconhecermo-nos no herói, pois estamos sujeitos aos mesmos conflitos que ele, pois em certas circunstâncias, uma pessoa que não perde sua razão, não tem razão para perdê-la (FREUD, 2010).

Mostrando assim, que o herói não se reduz a grandes feitos, mas sim a uma transformação. E quando Naruto retorna a vila, se depara com todas as pessoas o esperando e comemorando seu retorno e reconhecendo sua força, habilidade e principalmente sua existência. Sendo assim, aceito de modo simbólico pela primeira vez como parte daquele grupo, todavia sua existência não é reconhecida apenas por este feito, mas foi construída desde sua infância até aquele momento (KISHIMOTO, 2019).

Após este confronto, não apenas sua realidade é modificada por inteira, mas a própria perspectiva do personagem muda, ao ter contato com o desejo de vingança, ele compreende que vingança disfarçada de justiça, gera mais sofrimento. Aprendendo assim que para uma reconciliação se faz necessário superar o ódio, ouvir o que o outro tem a dizer e buscar uma solução não pelos punhos, mas através do diálogo.

A TRAVESSIA DA FANTASIA

Após o confronto, Naruto decide que quer conseguir controlar as habilidades da Kyuubi sem perder o controle para ela. Enquanto estão na Ilha da Tartaruga, local onde Jinchuuriki Killer B treinou para controlar o Gyuki (Oito Caudas). Naruto pede sua ajuda para conseguir realizar o mesmo feito, sendo levado para a Cachoeira da Verdade para iniciar seu treinamento. A cachoeira em si é peculiar, visto que se sentando na pedra que há em sua base e concentrando-se, a pessoa é transportada para sua mente. Uma vez lá, a cachoeira se torna um espelho que reflete o seu "verdadeiro eu" (KISHIMOTO, 2010).

Dessa maneira quando Naruto se senta na pedra e se concentra, a cachoeira se abre e uma versão de si aparece, o questionando sobre não ter dado seu autografo quando requisitado pelo pessoal da vila, indagando em seguida sobre como o pessoal da vila costumava o desprezá-lo. Todavia o protagonista não entende que é aquele, assim o eu da cachoeira afirmo que ele é o verdadeiro eu que existe no fundo do coração de Naruto (KISHIMOTO, 2010).

Utilizaremos este eu do protagonista como uma metáfora para o inconsciente do personagem, já que o “inconsciente é um saber que se revela por meio da ambiguidade das palavras”, sendo “estruturado como uma linguagem” e por meio da palavra, “e apenas nelas, que podemos encontrá-lo” (JORGE, 2010, p. 41). Desse modo, ao se deparar com sentimentos reprimidos e inaceitáveis, Naruto tenta negar a existência daquele eu, mas negar não o torna irreal. Ao contrário, a dimensão suprime completamente o sujeito e assim isola o real como resultado, reconheceu a realidade a partir de sua própria verdade, transferindo para a fantasia a possibilidade de realizar sua ideação (COSTA; MARIANO, 2018).

O sujeito se desenvolve em uma verdadeira figura heroica que não precisa das limitações que lhe são impostas por ser forçado a se limitar a realidades externas, pois é capaz de criar um mundo para si. No entanto, ao entrar em um combate contra si, percebe que não pode vencer a si mesmo. Todavia mostrando que há uma tentativa de conciliar princípios opostos que estão longe da realidade, porque não concordam plenamente com a renúncia do instinto que é socialmente exigido (COSTA; MARIANO, 2018).

Então decidindo compreender a história do Jinchuuriki que conseguiu dominar Oito Caudas, para que assim consiga encontrar uma resposta sobre como derrotar a si mesmo. Naruto vai até Killer B. e descobre que mesmo sendo isolado pelos moradores da vila, ele tinha alguém em quem confiar que inclusive o ensinou a confiar em si mesmo. Após ouvir a história de B., Naruto decide se retirar e ficar sozinho, lembrando-se dos momentos da sua infância e o desprezo que vivenciara, em como era sozinho, ao mesmo tempo em que se recorda da aceitação que passou a ter após derrotar o Pain (KISHIMOTO, 2010).

Chegando à conclusão de que apesar de sua realidade ter mudado, ele não acredita que tem a confiança de todos da vila (KISHIMOTO, 2010). Em O Seminário 11 (1984), Lacan introduz uma lacuna entre o sujeito e o outro, por um lado, isso se deve ao fato de que o sujeito depende de outro significativo que é o primeiro no

outro. Desse modo, logo que retorna para a cachoeira, o “eu” afirma para Naruto que ele não poderá vencê-lo, o protagonista concorda, visto que vencê-lo pela força não funcionara. Por outro lado, Naruto aponta que compreendeu que antes de confiar no pessoal da vila, ele precisa confiar em si mesmo, dizendo ter aprendido com Killer B, que “ele não duvida nunca de si mesmo, ele se orgulha de quem é” (KISHIMOTO, 2010).

Levando aquele eu a rebater com raiva “o que eu sou para você”, Naruto calmamente responde, “foi por você existir que eu fiquei forte, foi graças a você que eu cheguei até aqui” (KISHIMOTO, 2010). Por tanto, à medida que passamos do medo do desconhecido para a compreensão, a distância entre ambos fica cada vez menor e é justamente nesses vestígios que Lacan (1953) localiza o lugar do saber, no saber por meio do qual a verdade do sujeito emerge e se salva. Ao mesmo tempo, toma as contingências do passado e as faz determinar as necessidades do futuro.

Enraivecido o “eu” se levanta indo na direção do protagonista para socá-lo, mas este o abraça, ao invés de retribuir o ataque dizendo “apenas se torne eu, já que você sou eu. Obrigado por tudo até hoje, mas vai ficar tudo bem agora”. Os olhos daquele eu, se tornam azuis iguais os de Naruto, e com uma expressão de alívio, começa em um gesto simbólico a desaparecer pelo céu (KISHIMOTO, 2010). Afinal “os seres humanos não são prisioneiros de seu passado”, muito pelo contrário, são “livres para livrar-se dele, para inventar sua história” (FERRY; VINCENT, 2011).

Assim, ao transformar o que era reprimido por ser sinônimo de dor, ao abraçar seu passado e aceitar a si, percebendo que superar não é esquecer, mas sim integrar na própria vida uma parte de si mesmo (SILVIA; RODRIGUES, 2021). A partir do momento em que Naruto aceita a si mesmo, ele pode perceber a mudança da sua realidade, se tornando capaz de lidar e conviver com o demônio que está selada dentro dele. Podemos ver, assim, que a aventura do herói nada mais é do que um processo de autoconhecimento no qual ele se deparou com velhos medos e conflitos dos quais, até então, não tinha conhecimento (GOMES; ANDRADE, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, quando o sujeito consegue se reconciliar com o meio que habita e com sua história, torna-se capaz de desenvolver condições favoráveis para fazer “as pazes consigo mesmo”. Ao se perceber costurando laços forjados na solidariedade e

na afetividade com seus companheiros, Naruto vislumbrava que sua dor no decorrer de muitos anos, acabou sendo uma das principais fontes de sua conquista por um lugar no mundo. Ao encarar as trevas do seu interior e trazer, para seu lado, o seu pior demônio como companheiro Naruto passa a compreender a si em sua totalidade, assim conseguindo observar a si e a sua história, a partir de uma nova perspectiva.

A partir do momento em que Naruto começa a entender que o próprio demônio da Raposa de Nove Caudas dentro de si também estava sofrendo, ele se aproxima com intuito de ajudá-la. Conforme ele tenta compreendê-la, o desconhecido que tanto lhe causava medo, vai aderindo a um novo formato, pois ao transformar a criatura que sempre fora sinônimo de dor e motivo de exclusão em sua vida como parceira encontrou força para superar seus medos e anseios.

Sendo assim, podemos considerar a cena da cachoeira como uma metáfora para um processo que ocorre no interior do protagonista. Quando este confronta a si, entendendo que em sua história a fatos para além de seu alcance, se identificando e se construindo ao passo que desenvolve novos vínculos e compreende suas próprias mudanças para alcançar o que deseja. Portanto, podemos compreender a identificação como um processo de constituição do sujeito, cuja nova ação psíquica requer um ideal, pois a aventura do herói é, antes de tudo, uma tarefa de autodescoberta e autodesenvolvimento (GOMES; ANDRADE, 2009).

REFERÊNCIAS

ALVIM, António. Atrever-se ou não se atrever a sonhar: Questões sobre terror no campo analítico. **Reverso**, Belo Horizonte, v. 38, n. 72, p. 15-22, dez. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0102-73952016000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 15 abr. 2022.

Costa, André Oliveira e Marino, Adriana Simões. O herói na psicanálise de Freud e Lacan: revolução e subversão. **Psicologia USP [online]**. 2018 v. 29, n. 3 [Acessado 8 novembro 2022], pp. 394-403. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-656420170095>>. ISSN 1678-5177. <https://doi.org/10.1590/0103-656420170095>.

CINTRA, Elisa Maria de Ulhoa; FIGUEIREDO, Luis Claudio Mendonça. **Melanie Klein: estilo e pensamento**. São Paulo: Escuta, 2004.

FERRY, Luc; VINCENT, Jean-Didier. **O que é o ser humano? Sobre os princípios fundamentais da filosofia e da biologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREUD, Sigmund. **O romance familiar dos neuróticos**. In: FREUD, Sigmund. Obras completas, volume 8: O delírio e os sonhos na Gradiva, análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos(1906-1909). Tradução de Paulo Cesar de Souza. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

FREUD, Sigmund. **A moral sexual “cultural” e o nervosismo moderno**. In: FREUD, Sigmund. Obras completas, volume 8: O delírio e os sonhos na Gradiva, análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos(1906-1909). Tradução de Paulo Cesar de Souza. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

FREUD, Sigmund. **Personagens psicopáticos no teatro**. In: FREUD, Sigmund. Obras completas, volume 6: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentaria de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905). Tradução de Paulo Cesar de Souza. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, Sigmund. **Luto e Melancolia**. In: FREUD, Sigmund: Obras completas, volume 12: Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos(1914-1916). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. **Introdução ao narcisismo**. In: FREUD, Sigmund: Obras completas, volume 12: Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu (1921)**. In: FREUD, Sigmund: Obras completas, volume 15: Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923). Tradução de Paulo César de Souza. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, Sigmund. **O escritor e a fantasia (1908)**. In FREUD, Sigmund: Obras completas, volume 8: O delírio e os sonhos na Gradiva, análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos(1906-1909). Tradução de Paulo Cesar de Souza. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização (1930)**. In FREUD, Sigmund: Obras completas, volume 18: O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936). Tradução de Paulo Cesar de Souza. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. **O Eu e o Id (1923)**. In FREUD, Sigmund: Obras completas, volume 16: O Eu e o Id, autobiografia e outros textos (1923-1925). Tradução de Paulo Cesar de Souza. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GOMES, Vinícius Romagnolli Rodrigues; DE ANDRADE, Solange Ramos. Mitos, Símbolos e o Arquétipo do Herói. **Iniciação Científica CESUMAR**, v. 11, n. 2, 2009.

JORGE, Marco Antônio Coutinho. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan, vol. 2: A clínica da fantasia**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

KISHIMOTO, Masashi. **Naruto gold**. São Paulo: Editora Panini Comics, n.1, 2015.

KISHIMOTO, Masashi. **Naruto gold**. São Paulo: Editora Panini Comics, n.45, 2019.

KISHIMOTO, Masashi. **Naruto gold**. São Paulo: Editora Panini Comics, n.46, 2019.

KISHIMOTO, Masashi. **Naruto gold**. São Paulo: Editora Panini Comics, n.47, 2019.

KISHIMOTO, Masashi. **Naruto gold**. São Paulo: Editora Panini Comics, n.48, 2019.

KISHIMOTO, Masashi. **Naruto gold**. São Paulo: Editora Panini Comics, n. 53, 2010.

LACAN, J. A Identificação. In O Seminário, livro 9, inédito, 1961-2.

LACAN, Jacques. **Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise**. In: _____. O Seminário, livro 11. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988(1964).

LACAN, Jacques. **Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise**. In: _____. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (1953/1998).

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizado em Piaget e Vigotski**: a relevância do social. 6 edição. São Paulo: Summus, 2015.

SILVA, F. V.; RODRIGUES DA SILVA, D. . A incompletude constitutiva do sujeito e o reconhecimento de si: o mangá Naruto como metáfora para (re)pensar a condição humana. **Lumina**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 186–204, 2021. DOI: 10.34019/1981-4070.2021.v15.29537. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/29537>. Acesso em: 18 out. 2022.

STENNER, Andréia da Silva. A identificação e a constituição do sujeito. **Psicol.cienc. Prof.**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 54-59, jun. 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 17 nov. 2022.

FUZILAMENTO ESCOLAR, BULLYING E SUAS CONSEQUÊNCIAS, E A RELEVÂNCIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR

SCHOOL SHOOTING, BULLYING AND ITS CONSEQUENCES, AND THE RELEVANCE OF SCHOOL PSYCHOLOGY

Naomy Shimidu Gonçalves¹
Cristiane Pereira Marquezini²

RESUMO

O objetivo do trabalho é de examinar como o fenômeno *bullying* em ambiente escolar impacta a vida do sujeito, especificamente, na prática do fuzilamento escolar. Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica em artigos científicos que problematizaram a temática. O fuzilamento escolar ou *school shooting*, se define por alunos ou ex-alunos que adentram a escola e abrem fogo contra os indivíduos presentes. Diante disso, levantaremos questões, após análise da literatura existente sobre a temática, tais como: as motivações para tal ato e como essa prática poderia ser evitada. Aliado a isso, questionaremos o fato da ausência de psicólogos nas escolas. Ainda, como o profissional poderia colaborar para a prevenção/intervenção diante do fenômeno. Acreditamos que psicólogo auxiliaria a equipe escolar, fazendo um trabalho multidisciplinar e proporcionando o devido suporte aos alunos acometidos pelo ato. No contexto *bullying*, o psicólogo possui instrumentos para intervenção, podendo evitar tragédias futuras, como o fuzilamento escolar.

Palavras-chave: *Bullying*; Fuzilamento escolar; Psicologia escolar.

ABSTRACT

The objective of the work is to examine how the phenomenon of bullying in the school environment impacts the life of the subject, specifically, in the practice of school shooting. For this, bibliographical research was carried out in scientific articles that problematized the theme. School shooting is defined by students or former students who enter the school and open fire on the individuals present. In view of this, we will raise questions, after analyzing the existing literature on the subject, such as: the motivations for such an act and how this practice could be avoided. Allied to this, we will question the fact of the absence of psychologists in schools. Also, how the professional could collaborate for prevention/intervention in the face of the phenomenon. We believe that psychologist would assist the school team, doing a multidisciplinary work and would provide the proper support to students affected by the act. In the context of bullying, the psychologist has tools for intervention, and can avoid future tragedies, such as school shooting.

Keywords: Bullying; School shooting; School psychology.

INTRODUÇÃO

A violência escolar existe há muito tempo, mas só a partir dos anos 80 que

¹ Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Ourinhos.

² Doutora em Educação e pós doutora em Psicologia. Especialista em Psicologia Educacional e Escolar (CFP). Docente no Centro Universitário de Ourinhos-UNIFIO/UNIP.

uma das formas de intimidação moral ou física ficou conhecida como *bullying*. Este fenômeno multifatorial é o precursor de danos psíquicos e emocionais, interferindo também no desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social da vítima. O *bullying* se caracteriza por agressões físicas e psicológicas, que partem de indivíduos que lideram grupos e que utilizam a agressão para serem valorizados socialmente. Consideram-se alvos, os estudantes que estão expostos de modo contínuo e ao longo de um período as atitudes negativas realizadas por um ou mais alunos no ambiente escolar. Podem resistir silenciosamente aos insultos, sendo chamados de alvos típicos ou agindo de maneira impulsiva e atacando outros colegas, esses são apresentados como alvos procuradores ou agressores.(ANTUNES; ZUIN, 2008).

Já o agressor, está predisposto a desenvolver condutas delinquentes como a inserção em grupos criminosos, agressão sem razão aparente, uso de entorpecentes, porte ilegal de armas, desdém à realidade que o cerca, convicção de que precisa levar vantagem de tudo e tem a certeza de que impondo-se com hostilidade poderá alcançar o que deseja (FANTE, 2012).

Posto isso, observamos que os relatos de violência no ambiente escolar são frequentes, envolvem agressões e humilhações físicas ou verbais, a banalização e o processo de naturalização da violência se tornou algo corriqueiro. No entanto, precisamos estar atentos ao fato de que as consequências do *bullying* podem ser irreversíveis e devastadoras para a vítima, acarretando uma série de transtornos psicológicos, como a síndrome do pânico, comportamento autolesivo e o suicídio, podendo ser um possível desencadeador para a prática de fuzilamento escolar (TORO; NEVES; REZENDE, 2010).

Acerca dos citados danos psicológicos, possivelmente, acarretados pelo *bullying*, temos: a síndrome do pânico, que é um transtorno de ansiedade, sendo caracterizado pelas crises imprevisíveis, a angústia e o medo acentuado, podendo ser desencadeadas devido ao estresse (SHINOHARA, 2005).

Já o comportamento autolesivo, se define pelo próprio sujeito praticando lesões sobre seu corpo, a fim de descontar suas tensões, pode vir acompanhada de pensamentos suicidas ou não. A autolesão não suicida é caracterizada por movimentos repetitivos, podendo ser feitos cortes, queimaduras, morder partes do corpo, bater a cabeça e ferir a face. A autolesão pode ocorrer em diversas faixas etárias, entretanto, tem maior incidência em adolescentes, este comportamento

também pode estar atrelado ao *bullying* sofrido no ambiente escolar (MENDES, 2019).

Além desses danos psíquicos, temos observado outro fenômeno intitulado de fuzilamento escolar ou *school shooting*, que se caracteriza por alunos ou ex-alunos que adentram a escola e abrem fogo contra as pessoas aleatoriamente. O fato de a escola ser alvo desta prática demonstra a existência de algum problema desencadeado naquele ambiente (RODRIGUES, 2017).

Pressupõe-se que os episódios constrangedores e as formas de exclusão socioeducacional a que foram constrangidos alguns adolescentes geraram registros traumáticos em seus arquivos de memória, superdimensionados em razão à intensa carga emocional experienciada. Determinados acontecimentos importunos, repetidos diariamente que conforme narra a literatura, acabaram por criar zonas doentias, que atuam como “vírus psíquico” da mente, ou “*janelas Killers*”, efetivo ancoradouro que detém as emoções humanas, impossibilitando as suas vítimas de obterem habilidades de socialização e autodefesa, além de afetar o seu desenvolvimento socioeducacional na proporção em que fomenta o seu retraimento (FANTE, 2012).

Atualmente, temos assistido a idealização dos fuzilamentos escolares nas mídias sociais, onde os ocorridos são discutidos, aclamados e até mesmo premeditados na *internet*. Tal fato, tem se tornado cada vez mais comum no cotidiano das escolas, dado que no atual ano letivo (2022) observamos, enquanto estagiários em Psicologia Escolar e Educacional de uma Universidade do interior do Estado de São Paulo (SP) uma onda de ameaças assolando o cotidiano de escolas da cidade e da região. Tais acontecimentos, narram sobre alunos que deixam bilhetes na escola, escrevem na carteira, na lousa ou disparam mensagens no *WhatsApp* ameaçando entrar na escola com bombas caseiras e armas, atentando contra toda a população escolar. Ainda, observamos, relatos de professoras, diretores e colegas do grupo de estágio, sobre alunos que estão levando armas nas escolas.

Estes episódios, tem se propagado na atualidade gerando medo, revolta e dificultando a retomada da volta às aulas após dois anos de ensino remoto devido a Pandemia de Covid 19.

Outro pronto digno de nota, é a presença e influência de grupos extremistas e neonazistas na *internet*. Eles, possivelmente, contribuem para disseminar ideologias de ódio e discriminação que se manifestam nas interações entre estudantes em ambiente escolar. A exposição a discursos de ódio e ideologias extremistas é capaz

de influenciar a forma como os estudantes percebem e interagem com colegas de diferentes origens étnicas, religiosas, raciais ou sociais. Além disso, o anonimato proporcionado pela internet pode facilitar o *cyberbullying*, uma forma de violência escolar que ocorre *online*. Grupos extremistas são capazes de utilizar plataformas digitais para disseminar mensagens de ódio e direcioná-las a indivíduos ou grupos específicos. Essas mensagens podem resultar em agressões verbais, ameaças ou exclusão social, afetando negativamente o ambiente escolar e o bem-estar dos estudantes (SANTANA, 2013).

Retomamos aqui um episódio que pode ser influenciador para tal prática, como o massacre de *Columbine* 1999, onde os atiradores documentaram sua preparação para a realização dos assassinatos, e há indivíduos que o tomam como modelo operatório, onde tem como alvo o ambiente escolar, utilizam armas e disparam aleatoriamente tentando fazer o maior número de vítimas possíveis, e, no fim do ato, cometem suicídio (RODRIGUES, 2017).

Na maioria dos casos, os atiradores são adolescentes, possuem acesso fácil a armas e são movidos pelo desejo de vingança devido as humilhações que enfrentaram, alguns podem apresentar alterações psicológicas, vale ressaltar que esses aspectos não são uma via de regra (GURSKI; STRZYKALSKI; PERRONE, 2020).

Foi difundida a ideia de que os executores eram adolescentes insuspeitos, assim, qualquer escola poderia ser acometida. Colocava-se como principal a questão das psicopatologias e dos desvios comportamentais que descreviam tais adolescentes, suscitando estigmas sobre jovens que exibissem aspectos como: timidez, retraimento, baixa auto-estima, depressão, entre outros. Tal paradoxo auxiliou para expandir a insegurança ao produzir a representação de que qualquer jovem pode ser um deles (MACHADO, 2016).

Nessa perspectiva, muito se especula sobre possibilidades de intervenção diante do fenômeno. Uma possível resposta seria a inserção de psicólogos na escola. O profissional poderia auxiliar tanto os alunos, como o corpo docente sobre suas questões pessoais que impactam diretamente no ambiente escolar. No caso de trabalho com os alunos, o psicólogo poderia desenvolver ações preventivas contra drogas, agressividade e o *bullying*, proporcionar aconselhamento familiar, inclusão, uma escuta qualificada e a promoção de saúde. Um dos papéis fundamentais do psicólogo seria orientar docentes sobre a individualidade dos alunos,

proporcionando um ambiente saudável e acolhedor para com aquela instituição.(ANDALÓ, 2012).

Segundo Del Prette (1996), a atuação do psicólogo escolar/educacional exige a capacidade de analisar e aprender as múltiplas relações que caracterizam a instituição escolar e os agentes nela envolvidos, além de identificar as necessidades e possibilidades de aperfeiçoamento dessas relações. Logo, o profissional de psicologia deve enfrentar o desafio de tomar como alvo de sua atuação a complexidade dos processos interativos que ocorrem na escola.

Dessa forma, o objetivo do presente trabalho é de analisar o fenômeno *bullying* em ambiente escolar, bem como, expor suas consequências, em específico, sobre episódios onde ocorreram o fuzilamento escolar, além de elucidar a relevância e a função do psicólogo em ambiente educacional.

Logo, o tema do trabalho se torna relevante em razão da super exposição, do enaltecimento e da grande influência feita pelas mídias sociais sobre o fuzilamento escolar, além, da atualidade da temática. O que pode incitar que outros jovens “inspirem-se” no fenômeno.

Destacamos, para ilustrar este efeito propagador, o massacre de Suzano ocorrido em 2019, no Brasil, os atiradores eram desprezados na escola e aceitos na realidade virtual, mais precisamente, nos fóruns anônimos da *deep web*³, nomeado de *Dogolachan*⁴. Entende-se que o massacre foi elaborado com pelo menos um ano e meio de antecedência, com subsídio do fórum, que é um espaço onde os usuários incitam o ódio e violência. Além disso, os atiradores assistiam a vídeos de massacre, dos Estados Unidos. Por fim, depois de realizado o fuzilamento, os usuários que participavam do fórum virtual demonstraram satisfação pelo ocorrido (GURSKI, 2019).

Segundo a literatura, muitas variáveis contribuem para a ocorrência do *bullying*. Pensar sobre o assunto, requer atenção sobre a segurança na escola, o armamento facilitado, o fator determinante para que o sujeito entre e abra fogo contra outros indivíduos e como o psicólogo poderia intervir preventivamente para que esta prática não ocorra, ou prestando atendimento às vítimas quando a barbárie acontece (NJAINÉ; MINAYO, 2003).

³ A *Deep Web* configura uma esfera exponente do ciberespaço, que dispõe de temas não resgatáveis pelos meios de pesquisas.

⁴ O *Dogolachan* consiste em grupos anônimos designados na *Deep Web*, onde o impróprio e o repulsivo é incitado.

Há um levantamento de pesquisas realizado por Muschert (2007) que aponta o acesso a armas como único fator comum de todos os casos. Outro aspecto predominante, é o fato dos atiradores terem problemas familiares e sofrerem *bullying*.

Para a construção do trabalho será feito um levantamento bibliográfico de cunho exploratório e qualitativo, baseando-se em artigos e livros sobre a temática utilizando os descritores: *bullying*, *bullying* nas escolas, fuzilamento escolar e práticas da psicologia escolar na prevenção e combate ao *bullying*.

Dessa forma, apresentaremos a seguir alguns episódios de fuzilamento detalhando suas ocorrências.

Em seguida, apresentaremos aspectos sobre a relevância do psicólogo nas escolas, explanando a sua função e a sua importância nas instituições educacionais (ANDALÓ, 2012).

METODOLOGIA

Pretende-se aprofundar o conhecimento sobre a banalização do *bullying* e suas consequências, bem como a importância do psicólogo em ambiente escolar, partindo de uma revisão bibliográfica composta pelos principais autores da área, fundamentada em conceitos teóricos que demonstram significativa notoriedade na definição do tema.

O FENÔMENO BULLYING

O termo *bullying* tem origem inglesa, é utilizado em variados países para determinar o interesse consciente e propositado de maltratar um outro indivíduo e deixá-lo sob angústia. Em determinados países há outros termos para definir tal comportamento. Mobbing é um deles, utilizado na Dinamarca e na Noruega; Mobbing na Finlândia e na Suécia. Mob, raiz inglesa, faz referência a um conjunto extenso e anônimo de indivíduos que frequentemente se dedicam ao assédio. Mobbing é utilizado para determinar uma condição onde um sujeito sozinho ou em grupo, humilha um outro. Na França, designam Harcèlement Quotidien; na Itália de Bullismo ou Prepotenza; no Japão é visto como Yjime; na Alemanha, como Aggressionen Unter Schülern; em Portugal como Maus-tratos entre pares, e na Espanha como Acaso Y Amenaza entre escolares (FANTE, 2012).

O conceito *bullying* é atual, a partir do estudo realizado em escolas primárias

e secundárias de países escandinavos na década de 1970, Dan Olweus psicólogo e um dos pioneiros a realizar estudos sobre o tema, empregou o termo para denominar um modo de ataques entre dissemelhantes, sendo um mais fraco e outro mais forte. A princípio o termo estava limitado a determinada localização geográfica, cenário institucional, faixa etária e atitudes específicas. No entanto, ao decorrer do tempo, baseado em estudos realizados em outros países, recebeu algumas alterações. Foi relacionado a outras circunstâncias de agressão, na qual passou a ser considerado agressões de ordem psicológica, emocional e social (SOUSA, 2015).

No Brasil, aderimos o termo *bullying*, que é entendido como um subconjunto de condutas hostis, sendo marcado por seu caráter repetitivo e por desequilíbrio de poder. Por outro lado, há pesquisadores que estimam ser necessário no mínimo três ataques contra o mesmo indivíduo durante o ano, para sua consideração como *bullying*. A desigualdade de poder configura pelo fato de que a vítima não consegue se proteger com destreza, em virtude de várias razões, por ser de menor estatura ou força física; por estar em minoria; por apresentar pouca capacidade de intervenção; ausência de assertividade e baixa flexibilidade psicológica diante o agente ou agentes dos ataques (FANTE, 2012).

PROTAGONISTAS DO FENÔMENO

Vítima típica: aquele que serve de bode expiatório para um grupo, normalmente pouco comunicativo, sente sistematicamente os resultados das condutas agressivas de outros e que não dispõe de recursos, habilidades e status para interromper tais comportamentos danosos. Seus aspectos mais comuns são: aparência física mais vulnerável que a de seus colegas, receio de que lhe provoquem danos ou de ser fisicamente improdutivo nos esportes e nas brigas; timidez intensa; sensibilidade; omissão; submissão; insegurança; baixa autoestima; dificuldade de aprendizado; ansiedade e características depressivas. Em inúmeras circunstâncias, relaciona-se melhor com adultos do que com seus colegas. A vítima sofre dificuldade de se firmar ao grupo, tanto oralmente como fisicamente, consequentemente não terá um ato hostil, sendo assim, se torna uma “presa fácil” para o agressor (FANTE, 2012).

Vítima provocadora: se caracteriza pelo modo como estimula e suscita comportamentos agressivos contra as quais não consegue enfrentar com eficácia.

Essa vítima em questão, tenta atacar ou retrucar quando é ofendida, mas comumente de modo ineficiente, pode ser inquieto, disperso, hiperativo e agressivo, de modo geral, é imaturo e geralmente é causador de tensões no espaço em que está (FANTE, 2012).

Vítima agressora: reproduz os ataques sofridos, é aquela que tendo vivenciado episódios de sofrimento na escola, buscam sujeitos frágeis para fazê-los de bode expiatório, na tentativa de transferir as agressões que recebe (FANTE, 2012).

Agressor: sujeito que demonstra pouca empatia. Geralmente, faz parte de uma família desestruturada, em que há pouca ou qualquer proximidade afetiva. Os responsáveis desempenham supervisão escassa e sustentam condutas violentas como forma de resolver os desentendimentos. O agressor sente a necessidade de controlar e subjugar os demais; é impetuoso; mau-caráter; se exalta facilmente; possui dificuldade em lidar com o fracasso; não aceita ser contrariado; custa a adequar-se as regras e não tolera atrasos. Sente interesse por más companhias, possui atitudes antissociais, envolvendo vandalismo, roubo, uso de álcool e baixo rendimento escolar (FANTE, 2012). Diferentemente das vítimas, os praticantes de *bullying* expressam autoconfiança, são audaciosos, não aceitam ser contestados, são populares, e apesar de rejeitados por alguns colegas, ocasionalmente são socialmente excluídos, visto que, contam com aqueles que contribuem com sua prática (RISTUM, 2010).

Espectador: aluno que testemunha o *bullying*, mas não o pratica e nem o sofre. Retrata uma grande parte dos alunos que convivem com o problema e praticam a lei do silêncio por medo de se tornar um novo alvo para o agressor (FANTE, 2012).

O ambiente familiar deve ser considerado pertinente para os episódios de *bullying* e não somente com relação aos praticantes, mas também às testemunhas e às vítimas. Tendo isso em vista, alguns aspectos devem ser levados em consideração, sendo eles, a ausência de tempo e de atenção dos pais; carência de afeto; ausência de participação nas atividades dos filhos; inexistência de harmonia e amparo entre os integrantes da família; incoerência nas condutas disciplinares e de orientação; excesso de poder e uso descomedido de punição; ausência de normas; superproteção dos filhos e maneira violenta de resolução de desavenças entre irmãos e parentais (RISTUM, 2010).

A mídia também pode contribuir negativamente com o *bullying* escolar. Como o *cyberbullying* a mídia digital, incluindo redes sociais e plataformas online. As interações negativas nas redes sociais podem se espalhar rapidamente e alcançar um público amplo, expondo as vítimas a uma humilhação pública e prolongando o impacto do *bullying*. Há também a falta de contexto e compreensão, a mídia nem sempre aborda o *bullying* com a profundidade e a compreensão necessárias. Muitas vezes, os casos são retratados de maneira simplista, sem explorar as causas subjacentes, a dinâmica das relações sociais ou as possíveis soluções. Isso pode levar a uma compreensão superficial do problema e dificultar a implementação de estratégias eficazes para prevenir e combater o *bullying* (FANTE, 2012).

BULLYING NAS ESCOLAS

O *bullying* se mostra presente em todas as instituições escolares, de todo o mundo e quaisquer classes de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Fante (2005) desempenhou estudos no interior do estado de São Paulo, em instituições públicas e privadas, com 1.761 estudantes. As conclusões apresentaram que 49% dos estudantes estavam implicados no fenômeno, 22% como vítimas, 15% como agressores e 12% como vítimas-agressoras. O fenômeno também ocorre em cidades pequenas, contradizendo a concepção de que é um acontecimento característico de grandes capitais (RISTUM, 2010).

O *bullying* em ambiente escolar ocorre em todos os espaços, entretanto, determinadas áreas se destacam e acontecem com maior frequência, sendo a sala de aula e o pátio do intervalo. Na sala de aula, sob observação do docente é mais difícil passar despercebido e permanecer impune, por outro lado, no intervalo, os agressores realizam as ofensas sem que sejam identificados com clareza, dificultando possíveis penas (RISTUM, 2010).

Outro dado importante, é que a parcela de alunos do sexo masculino envolvidos no fenômeno é maior que a do sexo feminino, seja como agressores ou vítimas. Existe um diferencial na forma de *bullying*, os meninos praticam o *bullying* direto, que é caracterizado por comportamentos abertamente agressivos e hostis, onde o agressor confronta diretamente a vítima de forma física ou verbal. Alguns exemplos de *bullying* direto incluem empurrões, socos, insultos, ameaças e zombaria direcionados à vítima. O agressor normalmente age de forma intencional para causar dor física ou emocional à vítima. O *bullying* indireto, por outro lado, é mais

sutil e ocorre de maneira menos explícita. Também é conhecido como *bullying* relacional, nesse caso, o agressor utiliza meios sociais para prejudicar a vítima, como disseminar rumores, excluir a vítima de grupos sociais, ignorá-la deliberadamente ou espalhar boatos e fofocas prejudiciais sobre ela. O objetivo do *bullying* indireto é isolar e prejudicar a vítima socialmente, causando danos emocionais e psicológicos, geralmente é praticado por meninas. A principal diferença entre o *bullying* direto e o indireto está na forma como a agressão é realizada. Com relação a idade, estudos mostram que os alunos mais novos, e conseqüentemente, com menor escolaridade, são vítimas de *bullying* com maior incidência do que os mais velhos. Desse modo, as pesquisas indicam para a maior ocorrência de *bullying* entre garotos na faixa de 11 a 14 anos (RISTUM, 2010).

É corriqueiro entre os estudantes a presença de vários tipos de divergências e tensões. Existem inúmeras outras interações ofensivas, por vezes, como diversão ou como forma de autoafirmação e para firmarem as relações de força que os estudantes produzem entre si. Se existir na sala de aula um agressor em potencial, sua conduta agressiva influenciará nos exercícios dos estudantes, fomentando contatos ásperos, veementes e intensos (FANTE, 2012).

Se tiver um aluno que demonstra traços psicológicos como insegurança, ansiedade, passividade, timidez, dificuldade de se impor e de ser agressivo. Esse estudante configura o elo frágil da cadeia, visto que, o agressor tem consciência que ele não vai contestar se atacado. A vítima representa para o agressor o alvo perfeito, sua ansiedade, falta de defesa e suas lágrimas, estabelecem um forte sentimento de superioridade e soberania no agressor, podendo então atender seus ímpetos de vingança. Comumente, o agressor faz com que outros alunos se unam a ele (FANTE, 2012).

A intensidade com que as ocorrências de violência ocorrem faz com que aconteça um processo de banalização contínua. Tendo isso em vista, a ideia de que o *bullying* faz parte do desenvolvimento humano, é perpetuado por docentes e pais. Porém, sabe-se que o *bullying* não tem caráter episódico, sequer se trata de brincadeiras características das crianças, mas sim de um acontecimento violento existentes nas escolas, proporcionando angústia as vítimas (RISTUM, 2010).

Considerando a incidência do *bullying* na instituição escolar, existem algumas propostas para tentar tornar o cotidiano escolar mais ameno: verificação diagnóstica do contexto de bullying na instituição; entendimento e sensibilidade da sociedade

escolar; conscientização dos pais sobre os danos e os aspectos do *bullying* e dos papéis que o seu filho pode praticar no *bullying*; instauração de um canal claro e efetivo de fala e escuta, que proporcione o relato de vítimas sobre suas experiências de *bullying*; desenvolvimento e diversificação dos espaços físicos; realização de atividades que estabelecem cooperação; assistência aos estudantes envolvidos no *bullying*. Para as vítimas, é necessário programar atividades capazes de proporcionar a promoção da autoestima, desenvolvimento da comunicação e das práticas sociais, assertividade e condutas adequadas ao enfrentamento da circunstância. Para os agressores é necessário realizar atividades que proporcionem o controle das emoções, apreço aos demais estudantes, aceitação das diferenças e estudo dos resultados das condutas de violência e promoção de temáticas que lide com os direitos das crianças e dos adolescentes para promover valores que se contestem à violência (RISTUM, 2010).

CARACTERIZANDO O FUZILAMENTO ESCOLAR

Os fuzilamentos escolares ou *school shootings* fazem parte de uma classificação que abrange distintas formas de homicídio com armas de fogo em espaço escolar, as vítimas podem ser escolhidas aleatoriamente ou não. “Fuzilamento escolar” é nossa opção para traduzir “*School Shooting*”, (MACHADO, 2018).

Outras classificações são denominadas de *Mass Murders*, praticados por indivíduos não relacionados a instituição escolar; ataques terroristas; *Targeted Shootings*, episódios de homicídios que ocorrem dentro das escolas por razões variadas, como confronto entre gangues, crimes passionais, entre outros; *Government Shootings*, atos de punição governamental nas instituições de ensino (MACHADO, 2016).

Os autores Harding, Fox e Mehta (2002) apontam os tiroteios nas instituições escolares como *Rampage School Shootings*, distinguindo essa classificação de outras nas quais os atiradores não são estudantes ou não fazem parte da escola. Um exemplo do fenômeno em outros espaços é o fuzilamento ocorrido em um cinema de São Paulo em 1999, no qual, o estudante de medicina Mateus da Costa Meira abriu fogo contra a platéia, matando três pessoas e ferindo outras quatro. O conceito *rampage* faz referência a episódios intensos implicando grupos de indivíduos ou multidões (VIEIRA; MENDES; GUIMARÃES, 2009).

ALGUNS DOS EPISÓDIOS DE FUZILAMENTOS ESCOLARES INTERNACIONAIS

Nos Estados Unidos se tem registros de fuzilamentos escolares a partir de 1989, quando Patrick Edward Purdy de 24 anos se dirigiu até a instituição que estudou na infância, matou cinco pessoas, feriu a trinta e se suicidou (CARDOZO; SOUZA, 2019).

Em abril de 1999, Erick Harris e Dylan Klebold, alunos da *Columbine High School*, adentraram à instituição e atiraram, tirando a vida de doze educandos, um professor e ferindo mais de trinta outras. A finalização do massacre se deu com o suicídio dos dois adolescentes. Nos dias subsequentes ao episódio foram encontradas diversas bombas espalhadas pela instituição que falharam em explodir, revelando que o propósito de Harris e Klebold representa ter sido fazer um número ainda maior de vítimas (VIEIRA; MENDES; GUIMARÃES, 2009).

Em abril de 2007 ocorreu o episódio que ficou conhecido como o Massacre de *Virginia Tech*, Cho Seung-Hui de 23 anos, praticou o fuzilamento em uma universidade americana, causando 33 óbitos, incluindo sua própria. Seung-Hui enviou pelo serviço postal a *NBC News* um pacote que continha o que chamou de “Manifesto Multimídia”. Havia textos e autorretrato carregando armas em várias posições (DAEMON, 2015).

Em matéria no BBC NEWS Brasil, recentemente, no dia 24 de maio de 2022, Salvador Ramos de 18 anos, abriu fogo em uma instituição primária no Texas, matando dezenove crianças e dois professores. Antes disso, Salvador atirou em sua avó. A *Robb Elementary School* tem educandos com idades entre 07 e 10 anos. Ramos utilizou um revólver, um fuzil automático e carregadores rápidos. Ele acabou sendo morto a tiros por um policial que estava nas proximidades no momento do massacre. O atirador antes do ataque, escreveu mensagens no *Facebook*, afirmando que iria atirar em sua avó, e que realizaria um ataque em uma escola primária, tal comunicado aconteceu quinze minutos antes de realizar o fuzilamento. A empresa responsável pelo *Facebook*, informou que tais mensagens foram privadas e enviadas para outro usuário, não se tratando de uma postagem pública em sua linha do tempo.

EPISÓDIOS DE FUZILAMENTOS ESCOLARES OCORRIDOS NO BRASIL⁵

Em outubro de 2002, um aluno de 17 anos matou a tiros duas colegas de uma escola particular chamada Sigma, no bairro de Jaguaribe, em Salvador. O adolescente atirou contra as duas dentro da sala de aula. Logo após, se entregou à polícia ainda dentro da escola. Segundo amigos das duas vítimas, o atirador se revoltou com as colegas por conta de uma gincana escolar, onde as garotas haviam dado nota dois ao estudante em uma prova que valia cinco pontos, insatisfeito com os critérios, o aluno teria prometido vingança.

Em janeiro de 2003, um ex-aluno de 18 anos realizou um ataque à Escola Estadual Coronel Benedito Ortiz, em Taiúva (SP). O atirador invadiu a instituição armado com um revólver calibre 38 e um punhal, realizou os disparos e se suicidou em seguida. De acordo com a polícia, o jovem sofria *bullying* escolar. Cinco alunos, o caseiro, uma professora e uma zeladora ficaram feridos. Um dos educandos, ficou paraplégico, pois foi atingido por um tiro na coluna. Não houve vítimas fatais.

O “Massacre de Realengo” assim como foi denominado, ocorreu em 07 de abril de 2011, por volta das 8h30 da manhã na instituição de ensino Escola Municipal Tasso da Silveira, na cidade do Rio de Janeiro. Wellington Menezes de Oliveira, 23 anos, adentrou a instituição onde havia estudado dez anos atrás, afirmando que iria apresentar uma palestra. Assim que entrou em uma sala de aula, armado, disparou contra os educandos presentes, matando doze alunos. O atirador se suicidou após ser atingido na perna por um sargento. Wellington portava duas armas, uma delas calibre 38 e um cinturão especialmente preparado, com muita munição (LOPES, 2012).

Em setembro de 2011, um estudante de 10 anos atirou contra uma professora na Escola Municipal Alcina Dantas Feijão, em São Caetano do Sul (SP). Logo após, atirou contra a própria cabeça e veio a óbito no hospital. O estudante, filho de um guarda-civil municipal, usou um revólver calibre 38 no ataque. A professora, de 38 anos, sobreviveu. Colegas de classe do aluno declararam a polícia que o aluno sofria humilhações por ser manco. Também se tem o conhecimento que a relação entre o aluno e a professora não era boa.

Em abril de 2012, dois adolescentes de 16 e 13 anos, foram apreendidos após um tiroteio na escola estadual Enéas Carvalho no Centro de Santa Rita, na

⁵ Os episódios a seguir, são matérias cuja fonte é o portal de notícias G1, mantido pelo Grupo Globo e sob orientação da Central Globo de Jornalismo.

Grande João Pessoa. Um deles fez seis disparos, ferindo três alunos. Segundo a polícia, o alvo da dupla era um adolescente de 15 anos. As outras duas vítimas foram atingidas por estarem próximas ao garoto.

Em outubro de 2017, um educando de 14 anos atirou dentro do Colégio Goyases, escola particular de ensino infantil e fundamental em Goiânia. Dois estudantes vieram a óbito e outros quatro ficaram feridos. O atirador é filho de policiais, sendo assim, conseguiu a arma com facilidade para praticar o ato, durante o acontecimento quando ele se preparava para recarregar o revólver foi convencido pela coordenadora a travar a arma. Segundo o adolescente, o mesmo sofria *bullying*, e foi inspirado pelos massacres como o de *Columbine* nos Estados Unidos, e de Realengo no Rio de Janeiro. Após a tragédia, o adolescente cumpriu medida socioeducativa por três anos.

Em 2018 no Colégio Estadual João Manoel Mondrone, em Medianeira, no oeste do Paraná. Um adolescente de 15 anos entrou armado e atirou contra colegas de classe, o atirador possuía um revólver calibre 22, munição e uma faca. Dois alunos um de 15 e outro de 18 anos, ficaram feridos. O atirador disse à polícia que sofria *bullying* na escola e tinha como alvo ao menos nove colegas. O adolescente contou que saiu de casa decidido a praticar o ataque articulado por dois meses.

Em março de 2019, na Escola Estadual Raul Brasil em Suzano (SP) ocorreu um dos mais recentes e midiático episódio de fuzilamento escolar. Em 21 de fevereiro, os atiradores de 17 e 25 anos, ambos ex-alunos da instituição, alugaram um carro branco que seria utilizado mais tarde no fatídico dia. Em 13 de março um dos atiradores postou fotos em sua rede social *Facebook* onde aparece fazendo sinais obscenos, segurando um revólver e utilizando um lenço com o desenho de uma caveira em sua face.

Antes de realizar o ataque na instituição os atiradores se dirigiram até o estabelecimento comercial do tio de um deles, atirando contra o mesmo e o levando a óbito. Ao adentrar a instituição logo na recepção atiraram contra a coordenadora pedagógica e nos alunos, em seguida, se dirigiram ao pátio onde realizaram mais disparos. Alguns funcionários e alunos se esconderam na sala do centro de línguas e na cozinha, enquanto outros conseguiram evadir-se da instituição.

Os assassinos estavam encapuzados e portavam uma arma 38, carregador rápido, coquetel molotov, machado, arco e flecha, besta e uma mala com fios. Cinco estudantes morreram, tinham entre 15 e 17 anos. Também foram mortas a inspetora

e a coordenadora da instituição.

Nota-se que o massacre de Suzano reflete aspectos significativos do episódio que é denominado Massacre de *Columbine*. Separados por aproximadamente vinte anos, ambos episódios evidenciam componentes centrais em comum, os atiradores aparentemente sofriam *bullying* na escola, as vestimentas usadas, a utilização de armas de fogo e armas brancas e o suicídio como finalização previamente planejado (GURSKI; STRZYKALSKI; PERRONE, 2020).

O mais novo da dupla de Suzano teria deixado os estudos antes mesmo de finalizar o ensino médio, pois, segundo sua mãe não suportava mais as humilhações por ter espinhas no rosto. O caderno do mais novo atirador compilava palavras de ódio e culto às armas (GURSKI; STRZYKALSKI; PERRONE, 2020).

Tendo o cenário em vista, os jovens eram aceitos nos fóruns virtuais anônimos, conhecidos por propagar o ódio, com discursos racistas, homofóbicos, em prol da violação dos direitos humanos. No fórum os jovens planejaram e debateram amplamente as formas para a execução do atentado, e eram aclamados e incentivados pelos membros (GURSKI; STRZYKALSKI; PERRONE, 2020).

O psiquiatra norte-americano Timothy Brewerton, em 2011 expôs um estudo onde apresentou que nos 66 ataques em instituições escolares que aconteceram no mundo de 1966 a 2011, 87% dos atiradores sofriam *bullying* e foram movidos pelo desejo de vingança. Brewerton insinua que não se tem um perfil ou estereótipo para um atirador potencial nas escolas. O psiquiatra apresentou dados que 76% dos ataques realizados por jovens nos EUA foram feitos por aqueles que tinham acesso facilitado às armas de familiares (GURSKI; STRZYKALSKI; PERRONE, 2020).

Contudo, a banalização da violência resulta a desumanização de alguns grupos e indivíduos. Nesta perspectiva, o *bullying*, o racismo estrutural, a exclusão social de uma parte da sociedade, a ausência de proteção à infância e juventude, precisam ser diariamente trabalhadas e de forma que a instituição escolar e os agentes da comunidade escolar tenham a oportunidade de amparar e identificar as manifestações de sofrimento psíquico em crianças e adolescentes. Sucintamente, a violência não pode ser consentida em nenhum aspecto, o vasto espectro de fatores sociais como a dos episódios relatados neste capítulo, nos leva a entender que os fuzilamentos juvenis e altos índices de suicídio de jovens brasileiros devem ser seguidos de uma extensa e profunda discussão acerca das nuances da cultura que estamos inseridos (GURSKI; STRZYKALSKI; PERRONE, 2020).

A PSICOLOGIA NO COMBATE AO BULLYING E AO FUZILAMENTO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA NA PREVENÇÃO E NO COMBATE AO BULLYING

O trabalho do psicólogo escolar demanda a capacidade de averiguar as várias relações que constituem a instituição escolar e os agentes envolvidos, além de verificar as perspectivas de melhoria dessas relações (AIRES; FREIRE, 2012).

O psicólogo é o profissional capacitado para promover um trabalho de prevenção e enfrentamento da violência escolar, colaborando com a instituição a desenvolver ambientes e relações mais positivas. Desse modo, é importante que esteja introduzido no ambiente escolar, contribuindo a sua rotina para que possa ter uma atuação específica e voltada para a realidade. O profissional tem de ocupar um espaço de escuta, propiciando que se elaborem ambientes de discussões e construção de conhecimento de modo que os problemas sejam tratados e a demanda por elucidações compartilhada (AIRES; FREIRE, 2012).

O psicólogo na instituição escolar tem a possibilidade de contribuir como agente transformador capaz de proporcionar reflexões acerca do assunto violência, podendo assim, capacitar os agentes institucionais sobre os papéis, assegurando a construção de relações mais saudáveis e poupando o surgimento de qualquer forma de violência nas escolas (AIRES; FREIRE, 2012).

Nessa concepção o psicólogo deve iniciar seu trabalho estruturando a instituição, identificando como estão sendo determinadas as relações, as divergências presentes e as distinções institucionais que podem possibilitar a problemática analisada. O mapeamento permite ao profissional entender a realidade escolar, seus aspectos sociais, culturais e psicológicos, assim como, as relações estabelecidas entre os integrantes da instituição, entre a comunidade e as famílias, proporcionando o entendimento do panorama geral das relações interpessoais que ocorrem ao redor e dentro da instituição (AIRES; FREIRE, 2012).

Identificando a realidade da instituição o profissional de psicologia pode trabalhar de modo deliberado sobre as questões instaladas, e também sobre o desenvolvimento de habilidades e competências de toda a comunidade escolar, tipificando uma atuação preventiva ou interventiva. Na problemática em questão uma atuação institucional preventiva deve estar baseada na promoção de reflexões, conscientizações de papéis e nas funções dos sujeitos, visando desenvolver

competências e saberes para a superação de dificuldades e para a instalação de relações sociais mais saudáveis (AIRES; FREIRE, 2012).

Para além da instituição escolar em outras políticas públicas, a abordagem sistêmica reconhece que os problemas de comportamento e violência em contexto escolar são influenciados por uma série de fatores, tanto dentro como fora da escola. A presença da psicologia em outras políticas públicas, como políticas de segurança, políticas de saúde mental e políticas de assistência social, permite uma abordagem mais ampla e sistêmica para prevenir a violência nas escolas. Isso envolve a colaboração entre diferentes setores, compartilhando informações e recursos para abordar as causas subjacentes da violência (AIRES; FREIRE, 2012).

Promoção de políticas de prevenção, a psicologia pode influenciar a criação e implementação de políticas públicas que tenham como objetivo a prevenção da violência em todas as esferas da sociedade. Isso inclui a implementação de programas de promoção da saúde mental, programas de apoio às famílias, políticas de controle de armas e políticas de redução da pobreza, por exemplo. Essas políticas podem abordar os fatores de risco associados à violência escolar e criar um ambiente social mais saudável e seguro para os estudantes (ABREU; MURTA, 2018).

Capacitação de profissionais, a presença da psicologia em políticas públicas pode envolver a capacitação e formação de profissionais de diferentes áreas para lidar com questões relacionadas à violência e ao comportamento agressivo. Isso inclui fornecer treinamentos sobre a identificação de sinais precoces de violência, a intervenção apropriada e a promoção de ambientes seguros e saudáveis. A capacitação de profissionais de segurança, assistência social, saúde e educação pode aumentar sua conscientização e habilidades para prevenir e lidar com a violência em contexto escolar (STAMATO; VIEIRA; LEMOS; ALVES, 2016).

Em suma, a presença da psicologia em outras políticas públicas fora das escolas pode favorecer a prevenção de episódios de violência em contexto escolar, ao adotar uma abordagem sistêmica, promover políticas de prevenção, integrar serviços e capacitar profissionais de diferentes áreas. A colaboração entre diferentes setores e ações coordenadas são fundamentais para criar uma sociedade mais segura e saudável para os estudantes (STAMATO; VIEIRA; LEMOS; ALVES, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração a atualidade e o número cada vez maior de episódios de *bullying* e, por consequência, de fuzilamento escolar, detalhadas ao longo do texto, bem como, as consequências de tais fenômenos para toda a sociedade, o presente artigo buscou elucidar a importância da psicologia escolar para a sua prevenção e implementação de ações e intervenções para o seu combate.

Desse modo, foi possível observar que o *bullying* está presente em instituições escolares de todas as sociedades, e a parcela de alunos do sexo masculino envolvidos no fenômeno é maior que a do sexo feminino, seja como vítimas ou agressores.

Também, pode-se observar a incidência do fuzilamento escolar que vem aumentando ao longo dos anos, não somente fora do Brasil, mas também em nosso país.

Frente a essa realidade, o trabalho do psicólogo escolar se torna essencial nas instituições. O profissional pode realizar trabalhos multidisciplinares, proporcionando a prevenção e o enfrentamento da violência escolar, contribuindo para fortalecer a instituição com relações mais positivas e saudáveis entre os alunos. A presença da psicologia escolar permite uma abordagem mais abrangente, considerando não apenas os aspectos individuais dos envolvidos, mas também os fatores contextuais e sociais que contribuem para a ocorrência do *bullying* e do fuzilamento escolar.

Além disso, a atuação do psicólogo escolar envolve o apoio emocional às vítimas de *bullying*, bem como o trabalho de conscientização e sensibilização junto aos agressores. Essa abordagem busca promover a empatia, o respeito e a responsabilidade individual, contribuindo para a construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos.

No caso específico do fuzilamento escolar, a presença do psicólogo escolar se torna ainda mais crucial. Ele pode desempenhar um papel fundamental na identificação de comportamentos de risco, no acompanhamento de estudantes em situação de vulnerabilidade emocional e na intervenção precoce, encaminhando-os para os serviços de saúde mental adequados.

Em suma, a psicologia escolar desempenha um papel fundamental na prevenção e enfrentamento da violência escolar, incluindo o *bullying* e o fuzilamento

escolar. Por meio de abordagens multidisciplinares, programas de educação emocional e intervenções precoces, os psicólogos escolares podem contribuir para a construção de ambientes escolares mais seguros, saudáveis e inclusivos, promovendo o bem-estar de todos os estudantes e o desenvolvimento de relações positivas entre os membros da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, S; MURTA, S. G. A pesquisa em prevenção em saúde mental no Brasil: a perspectiva de especialistas. **Psicologia Clínica e Cultura**. v.34, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/n3DDsPGBQVyK8nGSv8yYyfD/>. Acesso em 10 maio 2023.
- AIRES, J. S; FREIRE, A.N. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do bullying. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.16, n.1, p. 55-60, jan, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/tvZ37DSGCBZNVQxnsq3DCs/?lang=pt#:~:text=Cabe%20%C3%A0%20Psicologia%20Escolar%20intervir,%2C%20familiares%2C%20escolares%20e%20individuais>. Acesso em 11 Agosto 2022.
- ANDALÓ, C.M.A. O papel do psicólogo escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**, Santa Catarina, p. 43-46, out, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/G3tr4Kcqc8NSq3fCmnYBqYk/?lang=pt>. Acesso em 01 Maio 2021.
- CARDOZO, B. M; SOUZA, D. A. S. School Shooting: violência escolar e variáveis que se relacionam. In: Congresso Interdisciplinar de Pesquisa, Iniciação Científica e Extensão Universitária. 2019, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: [s.n.]: p. 348-62. Disponível em: <http://izabelahendrix.edu.br/pesquisa/anais/arquivos2019/ciencias-humanas/school-shooting-violencia-escolar-e-variaveis-que-se-relacionam.pdf>. Acesso em 13 Junho 2022.
- MESGRAVIS, L. A elite cafeicultora e a estrutura social paulista. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DE SÃO PAULO, 2., 1974, Araraquara. **Anais**[...] São Paulo, Associação Nacional dos Professores Universitários de História, 1975, p. 309-325.
- FANTE, C. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Versus, 2005.
- FREIRE, A. N.; AIRES, J. S.. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 55–60, jan. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572012000100006&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em 17 nov 2020.
- GURSKI, R; STRZYKALSKI, S; PERRONE, M.C. O despertar da adolescência, o suicídio juvenil e as atuais políticas de morte: questões para o campo da educação.

Tempo psicanal, Rio de Janeiro , v. 52, n. 2, p. 357-383, dez. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382020000200017 Acesso em 05 abril 2021.

LOPES, J.A; SILVA,S.M. O psicólogo e as demandas escolares- considerações sobre a formação continuada. **Psicol. Esc. Educ.** 2018, vol.22, n.2. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000200249 Acesso em 16 nov 2020.

MACHADO JÚNIOR, L. B. S. **A construção do bullying nos discursos científicos produzidos no contexto brasileiro**. 2016. 210 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.

MANEGOTTO,L.M.O; PASINI,A.I; LEVANDOWSKI,G. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos. **Revista psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo, vol.15, n. 2, pp. 203-215. Universidade Presbiteriana Mackenzie, ago, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1938/193828216016.pdf> Acesso em 20 nov 2020.

MENDES, I. Autolesão não suicida na adolescência e a atuação do psicólogo escolar: uma visão narrativa. **Revista de Psicologia da IMED**. Passo Fundo, vol.11, n.1, jan./jun,2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-50272019000100008 Acesso em 02 abril 2021.

NJAINE, K; MINAYO, M.C.S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**. Botucatu, v.7, n.13, p.119-34, ago, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/N3tnPvbdhp83dfLP97fmCWz/?lang=pt> Acesso em 03 abril 2021.

REALENGO, Janaúba e outros: episódios de ataques em escolas no Brasil. **G1**, Mogi das Cruzes e Suzano, mar, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/episodios-de-ataques-em-escolas-no-brasil.ghtml> Acesso em 14 julho 2022.

RODRIGUES, H.T. Mídias participativas e violências extremas: uma etnografia on-line dos tiroteios em escolas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, vol. 32, n.94, jun, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092017000200703 Acesso em 02 abril 2021.

RODRIGUES, I. A. A; SILVA, H. S. Como estudantes de cursos técnicos integrados percebem as redes sociais como ambientes favoráveis a atos de indisciplina. In: **Congresso Nacional de Educação**, 2019, Fortaleza. Editora Realize. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/16694> Acesso em 10 fevereiro 2022.

SANTANA, M. C. Neonazismo no Ciberespaço: uma análise comparativa entre os sites. In: **VI Congresso Internacional de História**. 2013, Maringá. Disponível em: http://www.cih.uem.br/anais/2013/trabalhos/264_trabalho.pdf Acesso em 22 maio 2023.

SHINOHARA, H. Transtorno de pânico: da teoria à prática. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, vol.1, n.2, p. 115-122, dez, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872005000200012 Acesso em 01 Maio 2021.

SOUSA, A. M. Bullying e projetos de leis no Brasil: uma racionalidade vitimizante e punitiva sobre as relações humanas. Dossiê: violências nas escolas. **Rev. Epos**, Rio de Janeiro, vol.6, n.2, p. 27-52, dez, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2015000200003 Acesso em 16 abril 2022.

SOUZA, M.C.C. A sombra do fracasso escola: a psicologia e as práticas pedagógicas. **Estilos clin**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 63-83, 1998. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000200009 Acesso em 17 nov 2020.

STAMATO, M. I. C; VIEIRA, M. T. B. P; LEMOS, D. I. M; ALVES, H. **Psicologia e Políticas Públicas: Reflexões e Experiências**. Santos: Editora Universitária Leopoldinum, 2016. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2016/09/Psicologia.pdf> Acesso em 20 maio 2023.

TORO, G.V.R; NEVES, A. S; REZENDE, P. C. M. *Bullying*, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma original. **Psicologia: teoria e prática**. São Paulo, vol.12, n.1, p. 123-137, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872010000100011 Acesso em 02 abril 2021.

VIEIRA, T. M; MENDES, F. D. C; GUIMARÃES, L. C. De Columbine à Virgínia Tech: Reflexões com Base Empírica sobre um Fenômeno em Expansão. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Goiás, p. 493-501, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/yS4t7zpXbwTKRbQ9Cgzmtbg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 09 julho 2022.

VIGNOLI, R.G; MONTEIRO, S. D. Deep Web e Dark Web similaridades e dissimilaridades no contexto da Ciência da Informação. **Transinformação**, Campinas, vol. 32, ago, 2021. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S010337862020000100512&script=sci_arttext&tlng=ptA Acesso em 10 fevereiro 2022.

ADOÇÃO E REJEIÇÃO: IMPACTOS PSICOLÓGICOS DA DEVOUÇÃO DE CRIANÇAS ADOTADAS SEGUNDO A CONCEPÇÃO PSICANALÍTICA

ADOPTION AND REJECTION: PSYCHOLOGICAL IMPACTS OF THE RETURN OF CHILDREN ADOPTED ACCORDING TO THE PSYCHOANALYTIC CONCEPTION

*Erica Estevam¹
Luisa Carla Kubo Fontes²
Fábio Sagula de Oliveira³*

RESUMO

Este artigo pretendeu abordar a temática da devolução de crianças adotadas ou no processo de adoção, investigando o que leva os adotantes a devolverem as crianças e as consequências desse acontecimento para o psiquismo infantil. Para tal, foi feita uma revisão bibliográfica sobre a temática nas bases de dados científicas e em bibliografia da área. Assim, apresentou-se a situação da adoção no Brasil, considerando os sujeitos envolvidos no processo e refletindo sobre as consequências do abandono, focando, especificamente, na criança abandonada. Também ressaltamos a necessidade e importância do acompanhamento psicoterapêutico para o procedimento de adoção, ao trabalhar a adaptação da família e da criança, buscando evitar a devolução. Ademais, o artigo busca colaborar para pensar em ações e intervenções que amenizem os impactos negativos que a volta ao abrigo pode causar à criança e também, propor melhores formas para a condução do processo de adoção e adaptação da criança à nova família e da família a ela.

Palavras-chave: Adoção (criança); devolução; psicologia jurídica.

ABSTRACT

This article intended to address the issue of returning children adopted or in the process of adoption, investigating what leads the adoptive parents to return children and the consequences of that event to

¹ Graduada em Psicologia Pelo Centro Universitário de Ourinhos/UNIFIO.

² Graduada em Psicologia Pelo Centro Universitário de Ourinhos/UNIFIO.

³ Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Assis/SP (2003). Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Marília/SP na área de Infância e Realidade brasileira, tendo estudado a maneira como as crianças percebem os conteúdos televisivos (2006). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Ludoterapia, Psicoterapia individual de orientação psicanalítica, Psicodiagnóstico e Orientação vocacional. Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Marília/SP (2016); participou (2015) da Visita Técnica pela UNESP -Marília/SP na Universidade Cergy - Pontoise École Supérieure du Professorat et de L'Éducation (ESPE) - na França. Assim como possui Pós-doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Marília/SP (2018). Especialização em Psicoterapia de Orientação Psicanalítica (2009) pelo Centro Universitário Eurípides de Marília UNIVEM, estudado sobre O Conceito de Ganho Secundário na Obra de Freud. Aperfeiçoamento em Atendimento a Família e Redes Sociais (2009) pelo Famíliae, assim como em Psicoterapia Breve pelo Ampliatta - Instituto de Educação em Psicologia e Saúde - Bauru/SP (2017), Também é docente do curso de Psicologia das Faculdades Integradas de Ourinhos, foi Coordenador do curso de Psicologia da mesma instituição do ano de 2018 a 2021. É supervisor de estágio clínico, responsável técnico e orienta trabalhos de conclusão de curso da mesma instituição.

the child psychism. For this purpose, a bibliographical research was made on the subject in the scientific databases and bibliography of the area. So, the situation of adoption in Brazil was presented, considering the subjects involved in the process and reflecting on the consequences of abandonment, focusing specifically on the abandoned child. Emphasizing the need and importance of psychotherapeutic follow-ups for the adoption procedure, working on the adaptation of the family and the child, seeking to avoid the return. Also, the article tries to collaborate to think about actions and interventions that alleviate the negative impacts that the return to the shelter can cause to the child and also, tries to propose better ways for the conduction of the adoption process and the adaptation of the children to the new family and of the family to them.

Key words: Adoption (children); return; juridical psychology.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a adoção é um assunto que envolve cerca de 47.084 pessoas entre pretendentes e crianças disponíveis (Cadastro Nacional de Adoção [CNA], 2020), além dessas, ainda havia 30.906 crianças acolhidas em abrigos no ano de 2020 (Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento [SNA], 2020), o que deixa claro a relevância do tema na sociedade atual. Apesar disso, a questão é pouco ou mal discutida e estudada no país (Rossato & Falcke, 2017), contribuindo para a manutenção de preconceitos, mitos e medos, pela população em geral. Tal fato impede muitas famílias de sequer tentar adotar uma criança, já que, ainda há associações da adoção a problemas e fracassos, que enfatizam o fator genético como os únicos responsáveis para o comportamento da criança, ou seja, um filho adotivo ainda é visto como sinônimo de relações problemáticas (Goes, 2014; Maux & Dutra, 2010; Araujo & Faro, 2017).

Apesar da relevância do tema da adoção, pouco se fala sobre quando o sistema falha e ocorre a devolução das crianças. É importante esclarecer que o termo devolução será tomado neste artigo como correspondente das situações de desistência da adoção, seja a ação feita durante o período de convivência ou após a sentença de adoção ter sido homologada. Ademais, no mesmo, optou-se por usar o termo crianças, em oposição a adolescentes e crianças, pois, uma porcentagem muito maior de crianças é adotada, por exemplo, entre 2015 e 2020, cerca de 10 mil adoções foram realizadas, porém, apenas 6% foram de adolescentes acima de 12 anos (Conselho Nacional de Justiça [CNJ], 2020). Portanto, se as crianças são mais adotadas, também são mais devolvidas, sendo a população significativa para o tema.

A devolução das crianças em processo de adoção é raramente estudado e encontra-se “envolta por um tabu, dela pouco se fala, permanecendo muitas vezes oculta e invisível” (Ghirardi, 2009, p. 66). Para quebrar esse tabu e incitar a tão necessária discussão, o presente artigo objetiva promover uma reflexão acerca dos impactos que tais devoluções provocam nas crianças, uma vez que estas já possuem um histórico de abandono e traumas.

A falta de literatura que trate especificamente sobre casos de devolução de crianças em processo de adoção, ratifica a importância do tema em questão. A exemplo, Rossato e Falcke (2017), após uma revisão integrativa da literatura, encontraram apenas 18 artigos sobre o tema da adoção e devolução, sendo somente 3 de origem nacional. Ademais, nenhum estudo investigou diretamente as crianças envolvidas nos processos de devolução, concentrando-se na análise dos fatores de risco para a ruptura da adoção.

O processo de adoção é gratuito e tramita no Juizado da Infância e da Juventude, sendo que se define a adoção como a inserção definitiva e com vínculo jurídico em um ambiente familiar de uma criança ou adolescente, cujos pais morreram, são desconhecidos, não podem ou não querem exercer suas funções parentais, ou são considerados legalmente incapazes de exercer sua função parental (Diniz, 1994). O tempo para a conclusão do processo varia de acordo com as exigências específicas do adotante, mas se esse não fizer exigências, ou seja, aceitar qualquer raça, estado de saúde, idade e acolher irmãos, o processo de adoção deve levar menos tempo, cerca de 7 meses. Pois, pela Lei nº 13.509 (2018), a adoção deve ser precedida pelo estágio de convivência de no máximo 90 dias, enquanto, o prazo máximo para conclusão da ação de adoção é de 120 dias, prorrogável uma única vez por igual período.

Ao entrar com o processo de adoção, os pretendentes recebem a guarda provisória da criança, que é válida até a conclusão do processo. Nesse momento, a criança passa a morar com a família (Conselho Nacional de Justiça [CNJ], 2017) em um estágio de convivência, esse período visa a adaptação e aproximação entre pretendentes e a criança para a construção e consolidação do vínculo afetivo (Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA], 1990; Carnaúba & Ferret, 2018; Carvalho, 2017). A devolução das crianças é mais frequente nesse momento, pois é o período em que

se percebem as complicações no relacionamento entre pretendentes e criança (Lima, Bussolo & Oliveira, 2019).

Depois de concluído o processo, ou seja, após publicada a sentença, “a adoção é irrevogável” (Art. 39, Lei nº 12.010, 2009). Apesar disso, as devoluções ainda ocorrem, deixando claro que “o estatuto de irrevogabilidade da adoção não é suficiente para conter os rompimentos do vínculo afetivo entre adotantes e adotados” (Ghirardi, 2008, p.1), pois se entende que “a lei muitas vezes não é suficiente para conter certos rompimentos do vínculo afetivo e, sobretudo, para evitar a permanência da criança no núcleo familiar que a rejeita” (Ghirardi, 2017, p. 66), onde o adotado pode sofrer maus-tratos, humilhações ou abusos (Paiva, 2016; Ghirardi, 2017).

De acordo com a Psicanálise Vincular, principalmente pelas concepções de Berenstein (2011) e Kaës (1983, 1985), o vínculo é entendido enquanto um conector (ou intermediário) de dois polos (dois “eus”). Os vínculos podem ser de sangue, que remetem à descendência e transmissão genética, ou de aliança, estabelecido por meio de um contrato e compromissos recíprocos entre as pessoas. Nos casos de adoção, o vínculo que se estabelece é o de aliança. Independentemente do tipo de vínculo, ele se constrói numa realidade psíquica original que não se reproduziria sem o encontro intersubjetivo, ou seja, cada vínculo é específico e adquire uma forma própria em cada relação. Para Berenstein (2011), “o vínculo é o inconsciente em sua maior densidade: é o que dá pertença” (p. 103), assim, quando o vínculo afetivo se rompe, a criança deixa de sentir que pertence àquela família adotiva.

Cabe ressaltar que os pretendentes, muitas vezes, se veem com desejo de exercer a paternidade ou maternidade, e impulsivamente, buscam uma criança para ser seu filho. No entanto, ao longo desse processo, pais e filhos podem encontrar dificuldades para sustentar o projeto da adoção. É quando o vínculo se rompe e a devolução ocorre. Então, a criança, fragilizada, acaba retornando ao abrigo. Para evitar essa conclusão, é preciso que a Psicologia intervenha desde o processo de capacitação dos pretendentes até o processo de adaptação da criança na nova família, afinal, é papel do psicólogo compreender e trabalhar as questões emocionais e psicológicas, além das expectativas dos pretendentes e adotandos (Cavalcante, Neto & Lopes, 2020).

A adoção no Brasil já é complexa por si mesma, pois convive com diversos preconceitos, como racismo, etarismo – na preferência por crianças mais novas –

(Lima, Bussolo & Oliveira, 2019) ou a ideia de superioridade dos laços de consanguinidade em que o fator genético é considerado o único responsável pelos comportamentos, atitudes e características de personalidade da criança (Maux & Dutra, 2010). Este imaginário social equivocado acerca da adoção, dificulta o processo e impede que uma criança saia do abrigo e seja adotada por uma nova família.

De acordo com o Cadastro Nacional de Adoção (CNA, 2020), existem 8.911 crianças e adolescentes registrados para adoção no Brasil, sendo que 4.293 estão disponíveis para adoção. Em contrapartida, há 46.395 pretendentes nacionais cadastrados, destes 42.791 estão disponíveis para adotar. Claramente, os dados não batem, a razão para isso é que a maioria dos pretendentes procuram por um perfil muito específico, que difere da realidade das crianças.

Apenas 50,99% dos pretendentes disponíveis aceitam crianças de todas as raças e 14,52% deles aceitam apenas crianças brancas. Das crianças disponíveis, 50,66% são pardas e 18,98% são negras. A maior parte, cerca de 62,99% dos pretendentes não aceitam adotar irmãos, em contrapartida, 60,38% das crianças disponíveis possuem irmãos. Majoritariamente, procuram-se crianças pequenas, dos pretendentes, 85,89% procuram crianças menores de 6 anos, entretanto, cerca de 91,69% das crianças e adolescentes tem mais de 6 anos de idade, sendo que, quanto mais avançada a idade, maior o número de sujeitos disponíveis para adoção (CNA, 2020).

Nas entrevistas realizadas por Araújo e Faro (2017) com pessoas interessadas em adotar crianças ou adolescentes cadastradas em uma Vara da Infância e da Juventude de Aracaju (SE), as autoras obtiveram como resultado a preferência por meninas, brancas ou pardas e menores que cinco anos, dado compatível com a literatura. A maioria dos candidatos declarou preferência por crianças de cor de pele semelhante à da sua própria cor.

Dessa forma, nota-se que “fantasias distorcidas em torno da adoção levam os indivíduos a terem critérios muito restritivos quanto ao filho que pretendem adotar, o que dificulta, certamente, a conciliação de interesses entre quem está passível de ser adotado e os pretensos adotantes” (p. 806).

Além da incompatibilidade entre o perfil idealizado pelos pretendentes e a realidade das crianças e adolescentes disponíveis para a adoção, outra questão a ser

considerada se refere às principais motivações dos indivíduos se candidatarem para a adoção. No Brasil, o ato de adotar ainda é comumente visto como uma solução para a infertilidade ou esterilidade, o que pode se tornar um fator bastante nocivo ao sucesso da adoção caso esse ponto não tenha sido bem trabalhado e elucidado. De acordo com Maux & Dutra (2010):

Em uma pesquisa realizada por Weber (2006) envolvendo famílias de vários estados do país, 50% dos entrevistados trouxeram como motivação para a adoção o fato de não terem os próprios filhos (incluindo-se aí aqueles que desejavam escolher o sexo da criança ou problemas de infertilidade para gerar o segundo filho). Para aqueles que não possuíam filhos biológicos, a infertilidade foi apresentada como motivação por mais de 80% dos respondentes (p. 362).

Nesses casos, a adoção passa a ser cogitada somente após um histórico de tentativas e insucesso de tratamentos para engravidar, podendo colocar a criança da adoção no local de “filho por exclusão” (Carvalho, 2017) e, conseqüentemente, ser acompanhada por frustrações, decepções e sofrimento. Portanto, é fundamental que os pretendentes, antes de se candidatarem à adoção, sejam capazes de resignificar e aceitar o luto pela perda do filho biológico, dá-se aí, a importância de um bom trabalho de acompanhamento multidisciplinar com a família.

O acompanhamento psicológico, com uma escuta qualificada e sensível dos candidatos à adoção, pode “conscientizar os pais acerca da importância de conhecer as dificuldades, expectativas e motivações dos pretendentes à adoção” (Araujo & Faro, 2017, p. 793-794). É importante que os pais aceitem sua própria realidade, assim como a alteridade da criança que virá, caso contrário, a individualidade da criança não será reconhecida e aceita, resultando na devolução.

Os casos de devolução são o assunto central dos trabalhos desenvolvidos por Maria Luiza de Assis Moura Ghirardi, uma das poucas autoras que estuda o assunto no país. Em “A Devolução de Crianças e Adolescentes Adotivos sob a Ótica Psicanalítica: Reedição de Histórias de Abandono” (2008) a autora discute os aspectos subjetivos dos pais adotivos envolvidos com uma experiência de devolução, constatando sua relação com às dificuldades encontradas no exercício de paternidade e maternidade, sendo que a infertilidade adquire papel intensificador nos conflitos e sentimentos ligados à incapacidade de ter filhos biológicos.

Ghirardi também apresenta a interface entre infertilidade e feminilidade, destacando como “o sexo das crianças adotadas - e também daquela que for devolvida – tiveram uma participação importante nos modos como a paternidade/maternidade poderiam ocorrer” (Ghirardi, 2008, p. 2). Neste estudo são analisados como os aspectos associados à feminilidade podem intensificar a graduação de conflitos, culminando em uma devolução de uma menina. Dessa forma, a autora exemplifica como o sexo da criança adotada pode estar relacionada com as motivações, possibilidades e inviabilidade do exercício da parentalidade, já que, para a mulher, criar uma filha é se confrontar com suas expressões de feminilidade, ameaçando o lugar privilegiado e único na família. Assim, nota-se que ao se deparar com o outro feminino, os lutos não concluídos da maternidade biológica e procriação são escancarados.

Outro aspecto desencadeador para a devolução de uma criança é referente à idealização dos pais. A idealização, na psicanálise, se refere ao processo psíquico pelo qual o objeto de amor é engrandecido e exaltado psiquicamente, mesmo não sofrendo alterações no mundo real, ou seja, é a imagem que o sujeito inventa do outro (Melchior, 2019). Assim, ao decidirem adotar, os pais têm clareza quanto às suas preferências e características da criança a ser adotada, idealizando tal criança sem considerar sua singularidade e subjetividade já existentes, ou seja, as famílias imaginam um perfil para as crianças que não corresponde à realidade. Para os pais, ter “um filho implica a possibilidade de transcendência” (Ghirardi, 2009, p. 67), no sentido de preservar uma parte de si no futuro, por essa razão, ter um filho é um projeto narcísico. A criança é depositária das aspirações, frustrações e renúncias dos pais, o que pode ser uma “armadilha perigosa” ao ver na adoção uma “saída mágica e onipotente para a superação das próprias perdas” (Ghirardi, 2009, p. 67).

No caso dos filhos biológicos há um favorecimento do laço de filiação pelas experiências vividas durante a maternidade, já com a criança adotada, a relação torna-se “supervalorizada”, em que não há reconhecimento de possíveis dificuldades comuns em qualquer relação. No momento em que a criança mostra sua individualidade e personalidade, com características próprias, diferentes das esperadas pelos pais, podem ocorrer dificuldades na aceitação da criança. A divergência entre aquilo que é idealizado e a realidade gera frustrações, que impactam na adaptação e vinculação dos pais com a criança (Silva, 2013; Ghirardi, 2008).

A adoção é mais complicada que uma relação de pais e filhos biológicos, porque “crianças institucionalizadas ficam privadas de vários elementos considerados importantes para o seu desenvolvimento e isso acarreta dificuldade nos relacionamentos interpessoais futuros” (Campos & Lima, 2011, p. 7). Algumas experiências, como a relação mãe e filho e a criação de vínculos desde o início da vida, não são vividas da mesma forma pelas crianças institucionalizadas, principalmente nas situações em que a criança não consegue ser adotada ainda bebê. A vivência da infância dentro de um abrigo influencia o desenvolvimento da criança, isso porque, os trabalhadores do local não conseguem dar atenção, afeto e estabelecer vínculos com todos, limitados a atender apenas às necessidades básicas das crianças.

Como o filho adotivo não tem garantido, diante da família adotiva, seu certificado de pertença a mesma (laço biológico), ele precisa garantir, a partir das relações afetivas desenvolvidas com os familiares, que também é membro daquele núcleo. E caso a família não esteja aberta para aceitar a singularidade da criança, o filho tentará constantemente se moldar à família, podendo levá-lo a construção de uma subjetividade incongruente, em que seus comportamentos não estão de acordo com o que realmente sente (Maux & Dutra, 2010).

Para agradar os pais, e pelo medo de ser devolvida, a criança tenta agir da forma que acredita que os pais adotivos esperam que ela aja, e com o passar do tempo se distancia dos seus reais sentimentos, passando a viver de forma incompatível com sua personalidade (Maux & Dutra, 2010). Assim, se quando a criança tenta estabelecer uma relação com alguém ela é rejeitada (devolvida) o sofrimento psíquico que isso acarretará é inimaginável (Campos & Lima, 2011).

Nas situações mais alarmantes crianças são devolvidas às instituições por motivos injustificáveis, sem que gere aos demandantes qualquer responsabilidade. Na pesquisa documental realizada por Lidia Levy, Patrícia Pinho e Márcia Faria (2009), ao analisarem dez processos de adoção e as queixas registradas como justificativa para as devoluções, verificaram que em todos eles as crianças foram culpabilizadas pelo fracasso do projeto de adoção. Dentre as “justificativas” apresentadas para a devolução, 60% se referiam ao comportamento da criança e 40% aos problemas no relacionamento com ela(s), o que demonstra uma dificuldade em formar um laço de filiação e um conflito entre a criança idealizada e a realidade.

As autoras supracitadas também ressaltam que “as queixas apresentadas se referiam a comportamentos esperados para crianças nas respectivas faixas etárias e nas circunstâncias de uma história de abandono/adoção” (p. 61). Desta forma, as crianças são vistas como se fossem “mercadorias com defeito”, colocando-as em uma posição de objeto, que pode ser devolvido (informação verbal) . Mesmo que sejam ações normais de uma criança, as famílias podem manifestar ao Judiciário o desejo de sua devolução ao se depararem com os primeiros problemas cotidianos relacionados a ela.

Esses dados demonstram as falhas existentes no processo de preparação dos adotantes, principal crítica dos profissionais que trabalham em casas de acolhimento de crianças e adolescentes. Mesmo com a obrigatoriedade do processo de habilitação (Lei nº 12.010, 2009), com a preparação psicológica e orientações acerca da adoção, estas ações não têm sido suficientes. Cabe destacar a importância do trabalho conjunto entre a equipe da casa de acolhimento e a equipe do judiciário (Muniz, 2016).

Nota-se que mesmo nos casos de um longo período de convivência, de até seis anos, o vínculo formado não foi suficiente para impedir a devolução, o que corrobora a concepção de que a criança é vista como uma mercadoria, e ao menor sinal de discordância com o modelo que os pais estabeleceram, ela se transforma em um produto descartável. As crianças ao serem adotadas trazem consigo o fantasma de um novo abandono, entretanto, encontra-se nas famílias uma dificuldade em lidar com a destrutividade da criança, vista como maldade intencional e não como um aspecto natural (Levy, Pinho & Faria, 2009).

As devoluções costumam ocorrer quando a criança deixa de ser um bebê, e torna-se questionadora, caso a família não tenha um bom preparo e não tenha estabelecido um vínculo filial, os comportamentos da criança não serão compreendidos, aumentando a possibilidade de devolução. O índice de devolução também aumenta nos casos em que uma criança é acolhida com uma motivação de ato solidário e generoso, com a perspectiva de “salvação” e futura gratidão. Nesses casos não há o desejo fundamental dos pais em exercer a parentalidade, o que dificulta o estabelecimento de um vínculo filial verdadeiro e, além disso, esse sentimento altruísta esconde uma enorme frustração e uma baixa autoestima que irão interferir futuramente na relação com a criança (Riede & Sartori, 2013).

Diante de uma demanda de devolução, é importante que os profissionais da Vara da Infância e Juventude realizem um trabalho que vise reverter o processo auxiliando a família a compreender e lidar com as dificuldades apresentadas, já que, o ato de desistência da adoção é prejudicial para ambas as partes. Uma interferência pela equipe multidisciplinar, pelos grupos de apoio à adoção e até pelo magistrado, pode ser decisiva e impedir que os adotantes executem a devolução, entretanto, como os processos correm em segredo de justiça e não há muita literatura sobre o assunto, não se sabe de que forma a interferência ocorre (Souza, 2019). Porém, cabe ao psicólogo acolher a subjetividade dos sujeitos, ressignificando suas ideias, orientando e oferecendo o suporte emocional necessário em todas as etapas do processo e principalmente, tendo o bem-estar da criança como principal motivação (Cavalcante et al., 2020).

Se efetivada, a devolução, “ao instaurar uma ruptura do laço afetivo, a devolução significa uma experiência que reedita para a criança sua história de abandono e, para os pais, apesar de representar um alívio momentâneo, significa uma vivência carregada por culpas e angústias” (Ghirardi, 2009, p.66). Nesse sentido, percebemos que a devolução causa um grande sofrimento psíquico para todos os envolvidos no processo. A criança que experiencia o abandono mais uma vez, apresenta uma intensificação dos seus sentimentos de rejeição, abandono e desamparo, além dela própria se culpar pelo fracasso da adoção.

A fantasia da devolução acompanha tanto pais quanto filhos durante todo o processo. Entende-se que a devolução é um fato possível em algum momento e fantasiado em outros, ainda mais quando ocorrem conflitos com a criança. Porque,

A criança ‘sabe’ que a devolução pode vir a se constituir, pois viveu uma experiência anterior de ruptura com a família original. Os pais adotivos reconhecem, em alguma medida, outro par de genitores, os procriadores dessa criança, a quem se remetem na fantasia das origens do filho adotivo. (Ghirardi, 2009, p. 70).

Em crianças menores os impactos dessa tentativa de vinculação e rompimento se tornam ainda mais intensos. Segundo a teoria winnicottiana, a relação com a figura materna é essencial para a construção da subjetividade humana, para isso, o bebê necessita de um ambiente facilitador, formando a concepção pessoal do “eu”. Na fase de dependência absoluta, o bebê é totalmente dependente deste ambiente facilitador, fornecido pela figura materna por meio do holding, handling e apresentação de objeto.

Futuramente, se inicia o processo esperado de separação entre o bebê e sua figura materna, esse processo reconstrutivo do self é vital, e dá as condições necessárias para a organização do self da criança sem que exista lacuna excessiva de provisão ambiental. Neste impacto com o real e a evidência de abandono da figura materna, a criança recorre a objetos transicionais (elemento externo buscado pela criança ao perceber os primeiros afastamentos da mãe), tentando suprir a ausência dos cuidados maternos (Mendes, 2007).

As primeiras inscrições deixadas na criança através da relação estabelecida com a figura materna deixarão marcas no seu psiquismo. Com uma devolução durante o processo de adoção haverá uma reedição do abandono, ou seja, uma dupla frustração, acompanhada de culpa, vergonha e medo de uma estigmatização. Portanto, a devolução é responsável por graves impactos na vida da criança, que terão reflexos nas suas futuras relações interpessoais, no seu emocional, na construção de sua identidade e na sua relação com o mundo (Speck & Queiroz, 2014).

Um dos comportamentos esperados com a reedição e fantasma do abandono é quando a criança testa e põe à prova o amor dos novos pais para ter certeza de que eles suportam sua destrutividade. Para Winnicott (1949/1996a), a capacidade de confiar da criança ocorre com a regularidade, monotonia e um ambiente sem intrusões, de forma a preservar sua continuidade de ser. Quando há uma quebra de confiabilidade do ambiente, é possível que ocorram falhas na estruturação da personalidade e organização egóica (Winnicott, 1965/1994d).

Na psicopatologia winnicottiana, a privação de cuidados maternos, quando a mãe não consegue satisfazer às necessidades do bebê e não é suficientemente boa, desencadeia diferentes patologias, já que, submete o bebê às agonias impensáveis. Para Winnicott (1963/1944a), as agonias impensáveis levam o indivíduo ao sofrimento máximo, são inomináveis e geram uma sensação de não existência, de “desmanchar-se”. Nos casos em que a criança sofreu privação de cuidados precoces, nas etapas iniciais do desenvolvimento, pode ocorrer patologias limites e psicóticas, como a personalidade esquizóide, falso-self como defesa, esquizofrenia latente, esquizofrenia infantil ou autismo (Winnicott, 1965/1983) como formas de reação e defesa às invasões intensas do ambiente.

Por isso, é fundamental a análise da história total da criança, assim como seu amadurecimento emocional e da pessoa que atende suas necessidades básicas

específicas (Winnicott, 1965/1983). Dessa forma, o ambiente ganha destaque para a constituição saudável do ser humano, principalmente no que tange a fase inicial de vida, sustentando-se enquanto um ambiente confiável e que sobreviva aos ataques da criança. Conclui-se que, “as causas possíveis de distúrbio psiquiátrico na infância se devem à ausência de oportunidade para estabelecer vínculos afetivos, ou então, às prolongadas e talvez repetidas, rupturas de vínculos que foram estabelecidos” (Krahl et al., 2010, p. 158).

A abordagem etológica de Bowlby (1969/1990) também contribui na análise sobre os primeiros anos de vida como determinantes para uma criança. Através de sua teoria do apego e o vínculo mãe-bebê, o autor define o apego como uma necessidade primária que fornece uma base de segurança pela qual a criança explora o ambiente com maior liberdade. A partir do ambiente socioafetivo de criação e o tipo de interação com a mãe (ou figura cuidadora), o enfrentamento das situações estranhas dependerá do tipo de apego estabelecido: seguro ou inseguro.

Uma privação dos cuidados maternos nesse período pode ter efeitos duradouros, nos aspectos físico, intelectual e social. Durante a infância, de acordo com o tipo de experiência vivenciada pela pessoa, estabelece-se um primeiro padrão de apego, e esse tende a persistir. A exposição a agentes estressores, como o rompimento com a figura de apego e o abandono, pode determinar uma base de ligação ansiosa devido à descontinuidade do cuidado parental (Bowlby, 1979/1997).

Nas crianças menores, os efeitos são ainda mais traumáticos, devido à incapacidade de assimilação do fato ocorrido, o que pode acionar mecanismos defensivos que prejudicará uma nova adoção, ou a perda do apego a quaisquer valores. Quando há sofrimentos ligados à rejeição, é comum que o sentimento de pertencimento fique impossibilitado de manifestar-se, e este sentimento é vital para reconhecimento de filiação entre pais e filhos.

Após o processo de devolução, é notória a mudança do comportamento da criança, uma conduta mais agressiva ou a interiorização são comuns nesses casos. Ao se deparar com o trauma do abandono novamente, a criança procura entender os porquês da adoção ter sido mal sucedida, colocando muitas vezes a culpa em si mesma, ou demonstra não querer mais sair do abrigo para não vir a ter mais frustrações (Campos & Lima, 2011; Carnaúba & Ferret, 2018).

Em uma análise qualitativa e comparativa das mudanças de comportamento antes e depois das crianças serem adotadas e devolvidas, realizada por Lima, Bussolo e Oliveira (2019), foi observado principalmente maior agressividade, rebeldia, isolamento, sentimentos de vergonha, culpa e ansiedade ao retornarem à instituição. Além disso, as crianças também apresentaram dificuldades escolares, mudanças na rotina de sono e de hábitos alimentares. As autoras ressaltam a dificuldade das crianças entenderem os reais motivos da devolução, o que aumenta a culpabilização em relação aos seus próprios comportamentos.

Tais reações também foram encontradas na pesquisa de mestrado de Muniz (2016) ao entrevistar 21 profissionais de 14 instituições de acolhimento de Recife. Nesta pesquisa, também foi observado a rejeição à nova possibilidade de adoção, desconfiança e uso de mecanismos de defesa como a negação, nos casos em que a criança se referia a experiência de adoção como se a devolução não tivesse ocorrido.

Outro fato que merece ser destacado é a morosidade dos processos relacionados à adoção. Para crianças e adolescentes estarem aptos à adoção, há um longo período de espera para que seus pais biológicos sejam juridicamente declarados como inábeis para a paternidade. Crianças de 0 a 3 anos de idade são as que conseguem ser adotadas na maioria das vezes, ou seja, quanto maior a demora dos processos, menos chances uma criança possui de ser adotada (Silva, Mesquita & Carvalho, 2010).

Cabe ressaltar, que toda criança carrega consigo um potencial para o desenvolvimento, a partir das vivências posteriores com os pais adotivos, ou seja, as primeiras vivências no abrigo ou com os pais biológicos, poderão ser agravadas, mantidas e/ou re-significadas.

MÉTODO

Como o presente estudo possui questões sociais a serem debatidas, em busca das consequências psicológicas para a criança que sofreu uma devolução no processo de adoção, definiu-se como investigação uma abordagem qualitativa, já que “a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise” (Chizzotti, 2006, p. 221).

A partir dessa abordagem, que tem como foco principal a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre determinado tema, desenvolveu-se uma revisão bibliográfica, mais especificamente uma revisão bibliográfica em psicologia a partir dos seguintes critérios: artigos que estivessem no idioma português, publicados nos últimos 10 anos e que estavam relacionados com o tema e objetivos do estudo. Tanto os dados sobre a devolução de crianças e adolescentes no Brasil, quanto pesquisas nessa área são escassas, mesmo assim, a revisão bibliográfica se fundamentou principalmente nas pesquisas dos seguintes autores: Maria Luiza de Assis Moura Ghirardi (2008/2009), Alberta Emília Dolores de Goes (2014), Flávia Almeida de Carvalho (2017), Camila Edith da Silva (2013), Flávia de Moura Rocha Parente Muniz (2016), Raquel Lemos Paiva (2016) e Cynthia Lopes Peiter Carballido Mendes (2007), que desenvolveram teses, dissertações e artigos sobre o tema.

Além disso, alguns psicanalistas como Bowlby (1900/1997) e Winnicott (1983) foram utilizados como referências para uma melhor compreensão dos aspectos subjetivos envolvidos no processo de adoção e possível devolução de crianças e adolescentes, ressaltando, assim, os impactos que tal ação provoca no psiquismo infantil.

A pesquisa bibliográfica em psicologia foi utilizada como uma forma reflexiva que possibilita uma análise crítica dos fatos, permitindo, assim, um conhecimento mais ampliado da realidade. Ainda, a pesquisa qualitativa, utilizando como referencial teórico a psicanálise, também permite novas significações e interpretações dos fenômenos, o que contribuiu para dar fundamentação ao trabalho realizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Houve uma grande dificuldade em encontrar dados referentes à devolução de crianças adotadas, no país não há estatísticas precisas ou oficiais sobre crianças que foram devolvidas durante o estágio de convivência, sendo, em sua maioria relatos de experiências, na forma de artigos científicos ou matérias jornalísticas. O Conselho Nacional de Adoção não divulga dados estatísticos referentes ao número de crianças e adolescentes que são devolvidos após o início do processo de adoção. Os registros dos casos de devolução acontecem somente no processo, portanto, o acesso a esses dados fica limitado, pois depende de um levantamento dos processos de cada criança em que houve tentativa de inserção em família adotiva (Carvalho, 2017).

A falta de dados sobre essa questão reflete a omissão do Conselho Nacional de Justiça ao não se aprofundar nesse tema e a importância de estudos que busquem tais informações. A exemplo, Muniz (2016), ao entrevistar profissionais que trabalham em casas de acolhimento para crianças e adolescentes em Recife, e realizar um levantamento aproximado de casos de devolução na cidade no período de 2009 a 2015, obteve um total de 35 casos de devolução, ou seja, aproximadamente um caso de devolução a cada dois meses. A maioria das devoluções ocorreram durante o período de convivência ao fim do primeiro mês.

Não há dados oficiais referente ao índice de devoluções no país, entretanto, a Comissão Estadual Judiciária de Adoção de Santa Catarina apontou em 2011 que cerca de 10% das crianças abrigadas em situação de conflito familiar no estado, vieram de adoções que não deram certo (Teixeira, 2013). Mesmo em órgãos governamentais que apresentam diversas informações extremamente específicas, como o Cadastro Nacional, não existem dados sobre quantas crianças adotadas são devolvidas. De certa forma, isso faz sentido se considerarmos que não é do interesse do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) contabilizar suas próprias falhas.

Falhas de um sistema ineficiente que não dá suporte psicológico aos pretendentes, pais, crianças e adolescentes, e nem condições de trabalho possíveis aos assistentes sociais e psicólogos, para avaliarem e acompanharem as famílias corretamente. Certos profissionais relatam uma carga excessiva de trabalho e escassez de profissionais, que os impede de acompanhar corretamente os casos (Silva et al., 2017). Sendo que os profissionais têm múltiplas funções, é de responsabilidade das equipes psicossociais dos Juizados da Infância e da Juventude, desde a avaliação da família de origem e a destituição do seu poder familiar, até a inserção da criança na família substituta (Silva et al., 2017).

Como mostra a Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (2008), os estados do Ceará e Rio Grande do Norte não possuem equipe técnica, que inclui psicólogos ou assistentes sociais disponíveis, enquanto o Acre, Alagoas, Bahia, Distrito Federal, Piauí, Tocantins e Pará têm uma equipe apenas nas capitais. Nos demais estados, apesar de haver uma diversidade maior de lugares com equipe técnica, os profissionais ainda são escassos.

Em uma pesquisa com sete psicólogos e 11 assistentes sociais judiciários de sete cidades do Rio Grande do Sul, Silva et al. (2017) constatou que algumas cidades contavam com apenas um profissional (psicólogo ou assistente social) na equipe e em outras, os psicólogos eram responsáveis por além de processos da Vara da Infância e da Juventude, processos de outras varas como família e criminal.

Quanto às pesquisas, a maioria dos trabalhos aborda apenas a adoção em si, suas etapas e sua implicação no contexto de uma família, entretanto, no que diz respeito especificamente à devolução de crianças no processo de adoção há certa carência na literatura, principalmente de trabalhos com métodos empíricos de pesquisa científica.

Apesar disso, por essa pesquisa bibliográfica foi possível constatar que são vários os aspectos que predisõem à devolução: conflitos internos dos candidatos à adoção, o despreparo psicológico, a não elaboração da esterilidade ou infertilidade, o ato de caridade, o comportamento da criança oposto ao idealizado, entre outros.

Como forma de melhorar a convivência familiar, Riede e Sartori (2013) apontam que falar abertamente e com naturalidade sobre a adoção é o melhor para a criança, apesar da possibilidade disso gerar uma angústia e insegurança para os pais, que temem que o filho queira voltar para a família biológica. Entretanto, os pais, ao decidirem não contar para o filho sobre a história de sua adoção, criam histórias fantasiosas para encobri-la, o que significa o início de frequentes mentiras.

Além disso, essa fantasia de que o filho adotivo possa querer retornar aos pais biológicos, pode dificultar a colocação de limites e regras. E a falta de autoridade pode gerar crianças desobedientes e sem limites, alimentando o mito de que filho adotivo é sinônimo de criança problemática e rebelde (Maux & Dutra, 2010).

Quanto à devolução, a medida jurídica utilizada hoje como punição para os pais que devolvem seus filhos adotivos, tem sido a indenização pelo abandono e o pagamento de pensão alimentícia ao menor (Riede & Sartori, 2013). Porém, essas medidas são decisões jurídicas pontuais e inexpressivas, assim, mais do que impor punições para coibir o ato, é necessário que se invista em prevenção para que o vínculo afetivo familiar entre adotantes e adotado ocorra. Como defendem Riede e Sartori:

Para que se efetive com sucesso a adoção, se faz necessário observar que é um processo de troca, de forte carga afetiva onde ambos se completam.

Requer o conhecimento e a consciência dos direitos e deveres que decorrem da relação estabelecida (Riede & Sartori, 2013, p. 145).

Cabe entender que expectativas são criadas tanto pelos pretensos pais quanto pelo adotado, e essas ilusões podem levar a decepções e infelicidade. Para evitar que a criança sofra com a discrepância que ocorre entre o idealizado e o real, os adotantes devem compreender que a criança é um sujeito singular que provavelmente não corresponderá a suas idealizações, e independente disso, é preciso deixar claro que ela possui necessidade de ser amada e de se sentir pertencente ao grupo familiar. “Abrir mão do filho sonhado pode representar, para os pais adotivos, um longo caminho de trabalho psíquico permeado por conflitos e angústias” (Riede & Sartori, 2013, p.148), mas que deve ser percorrido antes que a adoção ocorra, cabendo aos psicólogos essa função.

A criança não é um meio para resolver as frustrações dos adotantes, sanar seus problemas com a infertilidade ou confortar sua solidão. A adoção não é um ato de caridade e muito menos de egoísmo, é uma união de indivíduos, que durante a convivência, podem vir a ter problemas e brigas, como em qualquer família, o que não deve ser um motivo para que os laços familiares se rompam.

Nessas situações, deve-se aceitar que “fará parte da nova vida a dor do abandono e a alegria do encontro e perceber que as semelhanças e diferenças irão aparecer” (Riede & Sartori, 2013, p. 147), mas isso não anulará o papel que a criança ocupa na família, sua condição de filho, que deve ser amado e respeitado da mesma forma que um filho biológico seria. Afinal, “a paternidade/ maternidade é essencialmente afetiva e pode ou não se estabelecer pela origem biológica ou na adoção” (Riede & Sartori, 2013, p. 148).

Assim, a devolução de crianças adotadas é um problema multicausal, que expõe a complexidade da parentalidade, preconceitos da sociedade e defeitos no sistema judicial. Cabe aqui considerar como a psicologia, enquanto ciência, pode atuar no processo de adoção, buscando favorecer o grau de sucesso das adoções, diminuindo o sofrimento de adotantes e adotados.

A equipe multidisciplinar da Vara da Infância e Juventude deve conter um psicólogo, entretanto, o mesmo enfrenta algumas dificuldades, por exemplo, a lei estabelece que os pretendentes devem ser habilitados e preparados psicossocialmente, mas não estabelece como fazê-lo ou o que trabalhar (Silva,

Cassarino-Perez, Sarriera, & Frizzo, 2017). Diante de tal cenário, o ideal seria a implementação de cursos e programas de orientação unificados nacionalmente para a habilitação de pretendentes, como a “Oficina de pais e mães” do Conselho Nacional de Justiça que é usado no processo de divórcio conjugal e tem taxas efetivas, como maior entendimento dos próprios direitos e obrigações dos pais, dos direitos dos filhos e da relação do par parental, além de uma satisfação de 97,2% (Gomes & Vieira, 2018).

Quanto à acomodação da criança na nova família, a lei prevê a preparação gradativa da família e seu posterior acompanhamento durante o estágio de convivência, sendo responsabilidade das equipes multiprofissionais dos Juizados da Infância e da Juventude sua execução (Silva et al., 2017).

Como mencionado, esse é um momento ambíguo para a criança, de perdas e ganhos, por um lado, uma nova família implica a possibilidade de construção de um novo vínculo familiar e por outro, marca o fim da relação com a família de origem. Enquanto para os pais adotivos, é o momento em que a família e o filho idealizados colidem com a criança real, podendo causar decepções e conflitos (Silva et al., 2017; Riede & Sartori, 2013).

Nesse cenário, é preciso pensar em estratégias e formas de intervenção que a psicologia pode utilizar para melhorar o relacionamento nas novas famílias. Por exemplo, avaliar as crianças disponíveis para adoção, buscando encontrar famílias que se adequem a suas demandas. Também, na preparação para a colocação na nova família, crianças e pretendentes podem se familiarizar com as histórias de vida, gostos e hábitos do outro, por meio de fotos, materiais confeccionados pelos sujeitos ou outros recursos, para facilitar o convívio seguro e diminuir expectativas irreais (Silva et al., 2017).

Pesquisadores que trabalham com a temática da adoção e devolução de crianças chamam a atenção para a importância da preparação dos pretendentes (Ghirardi, 2008; Levy, Pinho & Faria, 2009; Carvalho, 2017; Muniz, 2016). Nesse período, os grupos são ferramentas importantes para o suporte e apoio emocional dos pais, como os Grupos de Apoio à Adoção (GAAs). Por meio da vivência grupal os pretendentes podem dirimir dúvidas e diminuir ansiedades e angústias associadas a mitos e fantasias que possam vir a prejudicar o vínculo dos pais com a criança.

Com as trocas de experiências e o compartilhamento de medos, dificuldades e desejos dos pretendentes, é possível que os futuros pais reflitam a respeito da adoção e tenham informações e dados de realidade sobre a adoção no Brasil. Esse momento pode propiciar uma mudança do perfil da criança desejada ao longo do tempo de espera, aumentando as chances de uma adoção tardia acontecer.

A Psicologia pode atuar conduzindo e mediando os grupos supracitados. Além disso, após a participação dos pretendentes nos grupos ou cursos preparatórios, cabe ao psicólogo uma avaliação/estudo psicológico que será transformado em relatórios para embasar a decisão judicial sobre a habilitação dos pretendentes à adoção (Carvalho, 2017). Aqui, é fundamental o estabelecimento de uma relação de confiança e parceria com os futuros pais, para que se possa trabalhar a dimensão psíquica da adoção e suas especificidades, como a idealização/expectativas com o processo, motivações que levaram à adoção e tolerância à frustração.

Além de oferecer um espaço de escuta, o psicólogo pode utilizar técnicas, como o método gráfico projetivo, genograma e trabalhos de fotos de família, enquanto recursos que podem ser utilizados na supracitada avaliação. Salienta-se que o/a psicólogo/a deve apresentar fundamentação teórica, justificando os procedimentos escolhidos na elaboração do documento psicológico (Cavalcante et al., 2020).

Nesse sentido, uma proposta para se trabalhar as idealizações e expectativas dos pretendentes é a aplicação do Desenho de Famílias com Estórias, procedimento derivado do Desenhos-Estórias desenvolvido por Walter Trinca (1997). Nesse procedimento é solicitado quatro desenhos: de uma família qualquer, uma família que você gostaria de ter, uma família em que alguém não está bem e sua família. Após a realização do desenho, uma história deve ser contada e um título atribuído para cada unidade representada. É possível uma análise dos aspectos gráficos, das histórias e uma avaliação clínica de como o indivíduo conceitua família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se um tabu em torno do tema da adoção e principalmente um silêncio quanto a devolução de crianças ou adolescentes já adotados. Nesse sentido, é preciso ampliar a imagem social sobre a adoção, possibilitando sua desmistificação. O que só ocorrerá quando o assunto deixar de ser preocupação somente das famílias

adotantes e dos profissionais que trabalham com a temática, e passar a se constituir um interesse da sociedade geral.

A adoção e, principalmente, a devolução, ultrapassam os meios jurídicos, tratando-se de aspectos individuais e sociais, em que o ser humano deve ser visto como um todo, a partir de sua singularidade e subjetividade. Segundo o levantamento realizado dos referenciais bibliográficos psicanalíticos acerca da adoção, foi possível observar os impactos psicológicos da devolução a longo prazo, considerando que as primeiras inscrições deixadas na criança geram marcas em seu psiquismo que influenciarão na estruturação de sua personalidade. Ou seja, a experiência da relação com os pais adotivos pode agravar, manter ou ressignificar o registro do desamparo a depender do tipo de vinculação estabelecido. Crianças que experienciam a devolução pode apresentar dificuldades em construir novos vínculos, socializar-se, apresentarem problemas de autoestima e desenvolver alterações do comportamento como revolta e agressividade.

Dessa forma, apenas a partir de uma intervenção multidisciplinar, com psicólogos, agentes sociais e outros profissionais que trabalham com a adoção, será possível identificar prováveis incompatibilidades entre adotando e adotante de antemão, e trabalhar para resolver conflitos que possam surgir com a convivência e, assim, impedir a devolução.

Entende-se que cabe ao psicólogo, ao atender tanto os pretendentes quanto os adotados, discutir não só a adoção em si, mas também tópicos intrínsecos a ela, como o afeto, vínculos de paternidade e filiação, fantasias sobre origem e o abandono. É de suma importância que um psicólogo acompanhe os casos e trabalhe amparando e orientando as crianças adotadas e os adotantes, tentando mediar os conflitos e solidificar o vínculo entre as duas partes, para que a situação não chegue ao ponto da devolução. Porém, se chegar, os procedimentos psicoterápicos poderiam ajudar em uma situação de sofrimento psíquico, em que uma criança se defronta com uma reedição de abandono.

Cabe como forma de prevenção, mais rigor no processo de habilitação dos pretendentes a adotar, uma detalhada investigação ou exame psicológico dos adotantes analisando suas reais motivações em relação à adoção, e um acompanhamento minucioso por parte dos profissionais técnicos no estágio de convivência. É necessária a formação de equipes interprofissionais para auxiliar os

candidatos à adoção na compreensão do desejo de ser pai ou mãe, e do processo de adoção, além de cursos de reciclagem regulares, para que a equipe saiba como lidar com as situações de devolução e principalmente, como impedir que elas ocorram.

O preparo pré-adoção, tanto do ponto de vista psicossocial como jurídico, já é preconizado pela legislação (Batista & Moreno, 2020), entretanto, é fundamental a qualificação deste trabalho por meio de grupos de pré-adoção e pós-adoção para oferecer um espaço de acolhimento em que os pretendentes expressem seus desejos, anseios, dúvidas, idealizações, fantasias e elaborem lutos não concluídos que os aproximem do real desejo pela adoção de uma criança.

Em suma, compete aos profissionais conscientizar os adotantes de que estão assumindo uma criança com uma personalidade e características específicas, com sentimentos e necessidade de afeto. Mesmo que a criança não corresponda ao esperado, é fundamental que ela seja amada e aceita, já que, é natural que ocorram adversidades na relação entre pais e filhos. Dessa forma, os candidatos seriam auxiliados na compreensão da responsabilidade existente sobre as relações afetivas a serem estabelecidas, e também sobre a irrevogabilidade da adoção.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. I. S. F. & FARO, A. (2017). Motivações, dificuldades e expectativas acerca da adoção: perspectivas de futuros pais adotivos. **Psicologia em Revista**, 23(3), 790-810.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MAGISTRADOS, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude. (2008). **O Sistema de Justiça da Infância e da Juventude nos 18 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: Desafios na Especialização para a Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes**. https://www.ufrgs.br/napead/projetos/estacao-psi/anexos/Desafios_Sistema_Justica.pdf

BATISTA, C. V. M. & MORENO, G. L. (2020). Adoção, acolhimento e devolução: um olhar e uma escuta a criança. **Rev. Cad. Comun.**, Santa Maria, 24(2), 2-19.

BERENSTEIN, I. (2011). **Aula 5: A noção de vínculo**. Em Berenstein, I. (Ed.), *Do ser ao fazer: curso sobre vincularidade* (p. 89-106). São Paulo: Via Leterra

BOWLBY, J. (1990). **Apego e Perda**. Apego: a natureza do vínculo (2a ed). São Paulo: Martins Fontes (Original publicado em 1969).

BOWLBY, J. (1997). **Formação e rompimentos dos laços afetivos** (3a ed). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1979).

BRASIL. **Lei nº 13.509, de 22 de novembro de 2017.** (2018). Dispõe sobre adoção e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil). Recuperado em 24 de outubro de 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13509.htm

CADASTRO NACIONAL DE ADOÇÃO. (2020). **Relatórios Estatísticos.** Recuperado em 24 de outubro de 2020, do website do Conselho Nacional de Justiça: <https://www.cnj.jus.br/cnanovo/pages/publico/index.jsf>

CAMPOS, R., & LIMA, S.G.C. (2011). **A Devolução das Crianças no Processo de Adoção:** Análise das Consequências para o Desenvolvimento Infantil. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0274.pdf>

CARNAÚBA, G. S. & Ferret, J. C. F. (2018). Devolução de crianças adotadas: consequências psicológicas causadas na criança que é devolvida durante o estágio de convivência. **Revista Uningá**, 55(3), 119-129.

CARVALHO, F. A. (2017). **Um estudo psicanalítico sobre adoção e devolução de crianças:** a preparação dos pretendentes, a fase de aproximação e o acompanhamento do estágio de convivência. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

CAVALCANTE, A. D. C., Neto, J. T. A., & Lopes, A. P. (2020). Psicólogo jurídico nos processos de adoção que tramitam na vara da infância e juventude. **Ciências Humanas e Sociais**, 6(1), 93-110.

CHIZZOTTI, A. (2006). **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). (2020). **Diagnóstico sobre o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento.** Brasília: CNJ.

DINIZ, J. S. (1994). **A adoção.** In F. FREIRE (Ed.), Abandono e adoção: contribuições para uma cultura da adoção (v. 2, p. 13-30). Curitiba: Terre des Hommes.

GHIRARDI, M. L. A. M. (2008). **A devolução de crianças e adolescentes adotivos sob a ótica psicanalítica:** reedição de histórias de abandono. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

GHIRARDI, M. L. A. M. (2009). A devolução de crianças adotadas: ruptura do laço familiar. **Pediatria Moderna**, 45(2), 66-70.

GHIRARDI, M. L. A. M. (n. d.) **O Impossível da maternidade em um caso de devolução da criança a ser adotada:** interface entre a infertilidade e a feminilidade. Recuperado em 24 de outubro de 2020, de http://www.psicopatologiafundamental.org.br/uploads/files/iii_congresso/mesas_redondas/o_impossivel_da_maternidade.pdf

GOES, A. E. D. (2014). Criança não é brinquedo! A devolução de crianças e adolescentes em processos adotivos. **[SYN]THESIS - Caderno do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, 7(1), 85-93. Recuperado em 24 de outubro de 2020: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/17350/12827>. doi.org/10.12957/synthesis.2014.17350

GOMES, M. D., & VIEIRA, A. C. (2018). **Ferramentas para pacificação social nas varas de família**: Oficina de Pais e Filhos e Constelações Familiares. O papel do judiciário no alcance da paz social. Gonzaga, C. T. (coord.). Brasília: TJDF. 66-77.

KRAHL, S., MOREIRA, R. M., & ROLDO, E. (2010). A adoção na perspectiva psicanalítica. **Revista Contemporânea – Psicanálise e Transdisciplinaridade**, n. 09, p. 149-166. Recuperado em 24 de outubro de 2020: <http://www.revistacontemporanea.org.br/revistacontemporaneaanterior/site/wp-content/artigos/artigo238.pdf>

LEVY, L., PINHO, P. G. R., & FARIA, M. M. (2009). “Família é muito sofrimento”: um estudo de casos de “devolução” de crianças. **Psico**, 40(1), 58-63.

LIMA, C. F. I., BUSSOLO, T. J., & OLIVEIRA M. A. M. (2019). Adoção e devolução de crianças: consequências sociais e psicológicas. **Perspectivas em Psicologia**, 23(2), 103-123.

MAUX, E., & DUTRA, A. A. B. (2010). A Adoção no Brasil: algumas reflexões. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 10(2), 356-372.

MELCHIOR, C. V. (2019). **A canção da falta**: sublimação e mal-estar pelo discurso musical na contemporaneidade. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Rosa, RS, Brasil.

MENDES, C. L. P. C. (2007). **Vínculos e rupturas na adoção. Do Abrigo para a Família Adotiva**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

MUNIZ, F. M. R. P. (2016). **Adoções que não deram certo: o impacto da “devolução” no desenvolvimento da criança e do adolescente na perspectiva de profissionais**. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

PAIVA, R. L. (2016). **Devolução de Crianças Adotadas: Aspectos Sociais e Jurídicos no Panorama Brasileiro**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil.

RIEDE, J. E., & SARTORI, G. L. Z. (2013). Adoção e os fatores de risco: do afeto à devolução das crianças e adolescentes. **Perspectiva**, 37(138), 143-154.

ROSSATO, J. G., & FALCKE, D. (2017). Devolução de crianças adotadas: uma revisão integrativa da literatura. **Revista da SPAGESP**, 18(1), 128-139

SILVA, C. E. (2013). **Efeitos Jurídicos e Psicológicos da Devolução de Crianças Adotadas**. Artigo de Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

SILVA, L. A., MESQUITA, D. P., & CARVALHO, B. G. E. (2010). Investigando o processo de adoção no Brasil e o perfil dos adotantes. **Revista de Ciências Humanas**, 44(1), 191-204.

SILVA, P. S., CASSARINO-PEREZ, L., SARRIERA, J. C., & FRIZZO, G. B. (2017). A Equipe Psicossocial na Colocação da Criança nos Processos de Adoção. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 37(3), 308-623.

SISTEMA NACIONAL DE ADOÇÃO E ACOLHIMENTO. (2020). **Pretendentes disponíveis X Crianças disponíveis**. Recuperado em 18 de outubro de 2020, do website do Conselho Nacional de Justiça:
<https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=4f1d9435-00b1-4c8c-beb7-8ed9dba4e45a&opt=cursel&select=clearall>

SPECK, S., & QUEIROZ, E. F. (2014, Setembro). **O sofrimento psíquico nos casos de devolução de crianças adotadas**. In XII Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental. Tema: Pathos e Saúde, Belo Horizonte.

Teixeira, J. C. (Ed.). (2013). Uma criança para cada seis pretendentes. **Em Discussão!**, 4(15), 18-21.

TRINCA, W. (1997). **Formas de investigação clínica em Psicologia**. São Paulo: Vetor

WINNICOTT, D. W. (1983). **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1965).

**A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA:
AS CONTRIBUIÇÕES DOS ALUNOS PARA O DESENVOLVIMENTO TEÓRICO-
METODOLÓGICO NO ENSINO DE JABOTI/PR**

**THE CONSTRUCTION OF A SCHOOL:
THE CONTRIBUTIONS OF STUDENTS TO THE THEORETICAL-
METHODOLOGICAL DEVELOPMENT IN JABOTI / PR EDUCATION**

Luciano Ferreira Rodrigues-Filho¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo descrever a importância da escola para a formação cidadã de seus alunos, tendo como ponto de partida as contribuições dos próprios alunos sobre a escola da qual fazem parte, contribuindo para o desenvolvimento pedagógico, teórico e metodológico. A pesquisa foi realizada com questões abertas e fechadas, sendo elas de cunho quantitativo e qualitativo, no Colégio Estadual Júlia Wanderley, no município de Jaboti/PR. Após a interpretação dos dados, constata-se a importância dos alunos para a elaboração de um planejamento educacional para o município, contribuindo com novos conteúdos e com tecnologias para ensino/aprendizagem. Como consideração final, defende-se neste artigo uma educação dialógica, pela relação entre professores, alunos e diretores.

Palavras-chave: Educação; Política educacional; Ensino; Aprendizagem; Alunos.

ABSTRACT

The purpose of this article is to describe the importance of the school to the citizen training of its students, starting from the contributions of the students themselves to the school of which they are part, contributing to the pedagogical, theoretical and methodological development. The research was carried out with open and closed questions, being quantitative and qualitative in the State College Júlia Wanderley, in the municipality of Jaboti / PR. After the interpretation of the data, the importance of the students to the elaboration of an educational planning for the municipality, contributing with new contents and with technologies for teaching / learning is verified. As a final consideration, this article defends a dialogical education, by the relationship between teachers, students and principals.

Keywords: Education; Educational politics; Teaching; Learning; Students.

¹ Possui graduação em Psicologia Clínica e Organizacional pelo Centro Universitário de Ourinhos/UNIFIO, graduação em Pedagogia pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo, mestrado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP e Doutorado em Pesquisa e Desenvolvimento em Biotecnologia Médica pela Faculdade de Medicina de Botucatu FMB/UNESP. Atualmente é docente no Centro Universitário de Ourinhos/UNIFIO, pesquisador da Universidade Estadual do Norte do Paraná/UENP, pesquisador da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ NUTAS/PUC/SP. Trabalhou no Hospital del Trabajador de Santiago, Chile, na Clinique La Borde - Cour-Cheverny - França, no Hospital de Saúde Mental de Ourinhos, no Instituto Psicopedagógico Ciudad Joven San Juan de Dios, Sucre, Bolívia. Com estudos e pesquisas na New School for Social Research, New York/EUA, no East Side Institute, NewYork/USA, na Universidad de la Republica, Montevideu, Uruguai. na Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique. (lu_fr@yahoo.com.br).

INTRODUÇÃO

“A escola é nossa segunda casa”, dizem vários alunos do Colégio Estadual Júlia Wanderley, da cidade de Jaboti/PR, em resposta às perguntas direcionadas para a opinião sobre a escola. O que isso significa? Que “ela é legal”, “é boa”, “tem comida de qualidade”, “professores especializados” etc., mas o que faz dela ser uma segunda casa? Uma hipótese: a identidade.

Joamara Borges (2013, p. 39) descreve a identidade do lugar como “indicador de uma perspectiva útil a respeito de significados simbólicos, reconhecendo a contribuição do ambiente para a formação da identidade da pessoa”, este sentimento de identificação com o lugar, como se a escola fosse a própria casa, alvitra sua importância para a formação cidadã do aluno.

Sendo o aluno uma parte integrada às identificações da escola, ele é sujeito responsável pelas transformações deste espaço, criando vínculos, raízes, valores e sentidos do “estar ali”. A segunda casa também são deles, e é justo eles darem seus pitacos.

O objetivo deste artigo é descrever a importância da escola para a formação cidadã de seus alunos, tendo como ponto de partida as contribuições dos próprios alunos sobre a escola da qual fazem parte. A pesquisa se insere no campo educacional discutindo as metodologias adotadas por professores e diretores para o ensino/aprendizagem de seus alunos, abordando o “como?” os alunos podem contribuir para a melhoria desta relação, apontando temáticas referentes as suas aspirações sociais e históricas.

METODOLOGIA

Durante as aplicações dos questionários modelo, encontraram-se dificuldades, por parte dos alunos, em responderem questões abertas. Tal dificuldade recaiu sobre diversos fatores, dentre eles: a vergonha, inibição e recusa pela falta de uma resposta estruturada. Por isso, foi empregado o método quantitativo, utilizando de perguntas fechadas, com o intuito de explorar os diversos níveis de desenvolvimento e intelectual dos alunos.

Após a conclusão do questionário modelo, íamos realizar as entrevistas com todos os alunos do Colégio Estadual Júlia Wanderley (8ª série do E. F. até 3º série do E. M.), na Cidade de Jaboti/PR. Isso implicaria na entrevista de 550 alunos, porém, surgiram alguns empecilhos durante as entrevistas que ocasionou uma reestruturação

na coleta de dados: 1º) Dificuldade em realizar as entrevistas com os alunos do Ensino Fundamental, seja pela falta de conhecimento sobre a instituição ou pela inibição; 2º) Percebeu-se que as entrevistas estavam todas com os mesmo parâmetros, assim, não necessitaria realizar a mesma entrevista com alunos do vespertino; 3º) Pela quantidade amostral não necessitaria realizar entrevistas com todos os alunos da instituição; 4º) Dificuldade das entrevistadoras em realizar a pesquisa no período noturno; 5º) Obstáculos quando aos materiais para a realização das entrevistas cedidos pela escola (xerox); 6º) Tempo hábil para a pesquisa, caso fossemos entrevistas todos os alunos gastaríamos 6 meses de entrevistas.

Pelas condições descritas, foi decidido realizar entrevistas com 50% dos alunos do período matutino, de 8º série do E. F. ao 3º E. M., totalizando 120 entrevistas, dispostas da seguinte forma:

Tabela 1 – Números de alunos entrevistados das respectivas séries escolares

	Total de Alunos Matriculados	Total de Alunos Entrevistados	% de Alunos Entrevistados
8ª Série E. F.	46	13	28,3%
9ª Série E. F.	50	31	62,0%
1ª Série E. M.	65	34	52,3%
2ª Série E. M.	46	23	50,0%
3ª Série E. M.	33	19	57,6%
TOTAL	240	120	50%

Fonte: Autor.

Conforme a ascensão das séries escolares, melhores respostas tínhamos anotadas como observações de dados, configuradas como diários de campo. Sendo as entrevistas realizadas no período matutino, acredita-se que teremos algumas lacunas referentes aos alunos do período noturno. Pelas características socioeconômicas, muito alunos trabalham durante o dia e, à noite, buscam cumprir os estudos. Contudo, os problemas diagnosticados pelos alunos do matutino são os mesmo da instituição toda, assim, a pesquisa não será arqueada/direcionada para um único foco (matutino), pelo contrário, se há problemas no matutino, no noturno os problemas intensificam.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, durante o horário de aula, com a liberação do professor em sala. Com questões fechadas (anexo 1) abordando os temas: escola, professores, alunos, metodologias, estruturas, atividades extracurriculares. As entrevistas duraram 2 meses (abril e maio), com alguns entraves: intercalar entrevista com a aula, entrevistas com provas, entrevistadoras e suas aulas/provas.

As escolhas dos entrevistados ocorreram de modo aleatório, seguindo o interesse do aluno, com a possibilidade de abandonar a entrevista caso assim desejasse (2 casos). Os dados obtidos foram tabulados em Banco de Dados do Microsof Office Excel com elaboração da Tabela Dinâmica e, conseqüentemente, com resultados numéricos/gráficos para interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Acredita-se que a educação é uma instituição inventada pelo ser social², para se atingir uma finalidade. A educação como um fim teleológico. Esse pensamento final de sua objetividade está definido pela Constituição Federal, art. 205, com o intuito do “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Para isso, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais que, entre diversos objetivos, determinam um ensino para o “atendimento às novas demandas educacionais geradas pelas transformações sociais e econômicas e pela acelerada produção de conhecimentos” (BRASIL, 2013, p. 5), bem como de “políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2013, p. 7). Entendemos e adotaremos o ato de educar como sendo o ato para a conscientização do lugar de cidadão, exercendo sua cidadania.

Segundo Paulo Freire (2001, p. 25) “cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”. A

² Pode-se pensar nas “instituições totais” de Erving Goffman (1974), utilizando esse conceito para determinar o papel de instituições fechadas (prisões, manicômios, campos de concentração, internatos etc.), separadas do mundo exterior, tendo formas específicas de operação, levando os internos a um novo modo de vida através do “quebrantamento” do eu (perdem a autonomia e sua identidade). Cabe questionar se nas instituições de ensino, na qual as crianças adentram cada vez mais cedo, passam por este “quebrantamento”.

prática educativa, para Freire, é um ato político, da conscientização. Educação, nesse projeto, parte deste pressuposto: para além das disciplinas obrigatórias, o ensino visa à emancipação e a potencialidade do sujeito, através de uma consciência crítica que abole as formas de injustiças sociais.

Sobre esta concepção, acredita-se que a relação dialética entre alunos, professores e instituição, contribui para a formação cidadã de todos os agentes envolvidos com a educação, e os alunos sabem disso, compreender a importância da escola, entendem que o espaço é de aprendizado. Nesta pesquisa, 78% dos alunos gostam da escola, contra 18% que não gostam, mas o gostar e o não gostar é particular, refere-se ao sentido: faz ou não faz sentido para a vida do aluno?

Mesmo gostando da escola ou não, o aluno encontra nela algum motivo de vínculo, existe um motivo por estar ali, caso contrário, têm-se altos índices evasivos. Há esperança em algum motivo pelo papel da escola, porém, ainda falta algo, ainda não se chegou neste lugar de interesse dos alunos, conforme as entrevistas: professores desatualizados, falta de recursos financeiros, falta de tecnologia, contexto socioeconômico, políticas educacionais, são fatores que interferem na mediação e ensino/aprendizagem.

Para os alunos, 97% concordam que a escola pode melhorar, apenas 2% acreditam que não ou que perderam a esperança nela, pois 90% afirmaram que a educação aprendida na escola será útil para o futuro, 8% disseram que não. Ou seja, ainda há esperança, grande parte acredita na educação, mas ela precisa melhorar.

Mas melhorar em quê? Esta é a dúvida. “Em tudo” respondeu alguns alunos, desde a professora da disciplina tal até a falta de bola, cardápio da cantina, regras, horários e laboratório de física. São fatores generalizados que podem aprimorar o interesse nos estudos, mas não se trata da raiz do problema.

Precisam de mais tempo de estudo para dar conta de tamanho conteúdo programático? Não, 72% afirmaram que não deveriam estudar além do período necessário, então o problema não está no tempo, mas sim, no período obrigatório de aula, nesse caso, o matutino.

Rothbard (2013) em seu livro “Educação: livre e obrigatória” faz a seguinte questão: “quem deve ser o supervisor da criança, os pais ou o Estado?”. Ao responder esta questão, o autor apresenta um questionamento. Primeiramente, acredita-se na importância da educação pelo Estado, numa forma de estabelecer uma ordem social,

uma harmonia no que diz respeito à apropriação de condutas sociais pelas crianças. No entanto, diz Rothbard (2013, p. 23) “é óbvio que o estado natural das coisas é que os pais tenham a guarda dos filhos”, mas nesse sentido o autor coloca o filho como uma “propriedade” privada, pelo autor a propriedade com aspas, mas quando afirma que “os pais são os produtores literais da criança”, este produto tem um dono.

Mas a criança não é produto, é essa lógica que tem que mudar. Encará-las apenas como “mais um”, “menino problema”, “senhor ritalina”, “capetinha”, “foguetinha”, entre outros apelidos que são dados para certos estereótipos. Professores, pais, diretores, não são donos dos alunos, não deve haver uma relação de poder: uns sobre os outros. Segundo Paulo Freire (2016, p. 95) “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, assim, todos os agentes envolvidos, direta ou indiretamente, com a educação, estão no processo de desenvolvimento cidadã, isso é a humildade que Paulo Freire solicita.

A humildade de rever métodos quando 26% dos alunos afirmam não entender o que a professora explica, ou os 52% que só as vezes entende. Um índice alto, que ocasiona o desinteresse: “os professores não respeitam e os alunos também não”, “professora chata”, “não entendo nada do que ela fala”, “muitos professores são bocudos, e tem alunos que não respeitam”, “os professores são rígidos e os alunos respondem demais”. Como se sabe, o Estado regulamenta as diretrizes educacionais, como realizado no início do século XX para uma identidade nacional, hoje precisamos saber que Estado é esse e quais seus objetivos com/para a educação no Brasil³.

Contudo, o lado dos professores, “alguns alunos não respeitam os professores e vice-versa”, “muitas vezes o aluno não enxerga o papel do professor”, “o aluno não respeita os professores e vira bagunça”. Se partirmos pela conjectura de uma postura neoliberal, adotado na década de 90 (RODRIGUES FILHO; MARIA, 2015; RODRIGUES FILHO; 2015; ALVES, 2009a; ANTUNES, 2009), as políticas educacionais recaem sobre a educação criando “novos padrões de remuneração e contratação dos professores conforme o padrão flexível e, mais ainda, pela materialização de propostas de reformas curriculares para as escolas, de políticas de

³ BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert em “*Schooling in capitalista America: educational reform and the contradictions of economic life*” (1976), quando os autores afirmam sobre a escola como lugar onde as necessidades do capitalismo são reproduzidas, preparando os jovens para o trabalho que os alienará em sua vida. Para os autores as escolas existem para reproduzir desigualdades sociais (ver n/r 2). Para Philip W. Jackson existe os “currículos ocultos” que são elementos de socialização que não está no currículo educacional formal.

formação de professores, afetando, sobremaneira, o trabalho docente” (ALVES, 2009b). Se não há a valorização do professor, se não há investimento no professor, o que exigir então?

Ora, conforme Zeferino Rocha (2007), “esperança não é esperar, é caminhar”. Caminhar é agir, é ação⁴, é práxis⁵, como a “Batalha do Centro Cívico” ocorrido no dia 29 de março de 2015⁶. É caminhar na procura de melhorias e não de “bodes expiatórios”, um caminhos juntos, professores, alunos e gestores em prol da educação e, principalmente, para o exercício da cidadania.

É parceria institucional, como realizado pelas alunas desta pesquisa, 86% dos entrevistados constataram que falta práticas esportivas. Das práticas esportivas que mais interessa, são:

Tabela 2 – Escolha dos alunos das modalidades esportivas

MODALIDADE	Nº ESCOLHAS
Vôlei	60
Futebol	57
Basquetebol	48
Handebol	47
Xadrez	47
Atletismo	45
Ginástica	41

Fonte: Autor.

⁴ Conforme Freire (2016, p. 134) “se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo”.

⁵ “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação” (FREIRE, 2016, p. 136).

⁶ “O dia 29 de abril ficou lembrado pelos servidores estaduais do Paraná como “Batalha do Centro Cívico”. Na data em 2015, mais de 200 pessoas ficaram feridas, em Curitiba, no confronto entre a Polícia Militar e manifestantes. Para lembrar o ocorrido, os professores estaduais marcaram um ato simbólico na Praça Santos Andrade, no Centro da Capital. A causa da confusão foi a votação, na Assembleia Legislativa do Paraná (Alep), da reestruturação do Parana Previdência, responsável pelos pagamentos das aposentadorias dos servidores do estado. O projeto de lei que promovia as mudanças foi aprovado em primeira discussão por 31 votos a 20 no dia 27 de abril. A redação final seria votada no dia 29, antes de ser encaminhada para sanção do governador Beto Richa (PSDB)” (AZEVEDO, 2017, s/p.).

Assim como as práticas culturais, 79% disseram que falta práticas culturais, 17% diz que não, 4% deixaram em branco. Sabendo que a escola possui alguns projetos musicais, leitura, teatro. Porém, pode-se entender que os projetos existentes não contemplam os anseios dos alunos, segundo eles, as práticas culturais de maior interesse são:

Tabela 3 – Escolha dos alunos das modalidades culturais

MODALIDADE	Nº ESCOLHAS
Música	66
Filme	60
Dança	58
Pintura/Desenho	50
Teatro	46
Poesia	36
Fotografia	35
Escultura	28

Fonte: Autor.

Com estas informações, as alunas recorreram à Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social do município de Jaboti/PR e, junto com a Secretaria de Educação e a direção do Colégio Estadual Julia Wanderley, buscaram projetos para contemplar esta demanda, na qual atendeu as crianças e adolescentes do Programa Família Paranaense, do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo, da Bolsa Família e de outros interessados.

Esta ação dos alunos em conjunto com as instituições governamentais e não governamentais, refere-se as modificações necessárias para condições sociais na execução de projetos, visando a garantia de direitos para as crianças e os adolescentes. É a aplicabilidade no cotidiano do exercício da cidadania. Para os alunos (80%), os professores deveriam se dedicar a conteúdos relacionados as práticas cotidianas, aproximando o ensino com o seu uso diário ou futuro, isso acaba com uma concepção “bancária” de educação que, para Freire (2016, p. 103), o educador tem a tarefa de “[...] ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação”. Educação “bancária” por

entender que os alunos são caixas de depósito de conteúdos, “jogamos” conteúdos aleatórios seguindo um projeto pedagógico

[...] uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil. A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado (FREIRE, 2016, p. 104).

O interessante é que os educandos sabem disse, eles tomam um posicionamento epistemológico-político sobre a própria educação, enchê-los de conteúdo não tem mais significado, eles buscam algo transformador, afirmo em dizer que a postura adotada por eles é um movimento contracultura dominante e conservadora. Um exemplo, foi/é o movimento de ocupação das escolas realizadas pelos estudantes no ano de 2016⁷, revelando a preocupação dos alunos sobre as políticas educacionais.

Mas por isso deve haver um apoio, ou uma união de esforços entre educandos e educadores em prol da educação, pois ambos sabem de sua responsabilidade para o outro. No entanto, 58% dos alunos acreditam que todo o conteúdo ensinado pelo professor será útil para seu futuro, 37% diz que não e 5% as vezes. Do mesmo modo, quando perguntado se os professores são qualificados/preparados para dar aula, 47% afirmam que sim ou alguns professores, 5% disseram que não. As duas questões servem para elucidar a metodologia e o conteúdo ensinado em sala de aula: 1º) Quase a metade dos alunos não percebem o sentido dos conteúdos passados pelos professores relacionando-os em sua vida; 2º) O despreparo dos docentes frente as novas demandas educacionais: conteúdos, tecnologia, instrumentos etc.; 3º) A barreira criada pelo próprio professor em reavaliar sua metodologia ou em adotar novos procedimentos e conteúdos⁸.

⁷ Protestos realizado no ano de 2016 contra a medida do governo de Michel Temer (PMDB) para a reforma do ensino médio, na qual determina a flexibilização do currículo, expansão do ensino integral e a retirada de exigência de artes, educação física, filosofia e sociologia no ensino médio. Segundo Movimento Ocupa Paraná, foram 850 escolas ocupadas, 14 universidades e 3 núcleos.

⁸ Conteúdos como educação sexual, políticas públicas, politicagem, novas composições familiares, religiões africanas, filosofia hindu, LGBT, holocausto, pré-história brasileira, sociologia brasileira, filosofia brasileira, exclusão social, minorias, grupos vulneráveis, direito ambiental (não se trata do que é água=H₂O, cuidar de nascente, o bem da água), mas de práxis das políticas sobre as águas etc. Conteúdos relacionados a práxis.

Do mesmo modo, podem-se relacionar os obstáculos apresentados pelos docentes e alunos pelas condições estruturais da instituição, segundo os alunos 40% acredita que a infraestrutura da escola é boa, assim como para a estrutura ruim, enquanto que 19% afirmam estar mais ou menos. A infraestrutura se refere a quadra poliesportiva, na qual só consiste de uma quadra onde é compartilhado entre a escola municipal (ensino fundamental) e o colégio estadual (ensino fundamental e médio); sala de aula, com um bom estado, porém, algumas salas específicas, conforme o bloco, estão mau estado; multimídia, poucos aparelhos; cantina, muito bem apreciado pelos alunos; laboratórios, poucos utilizados na interdisciplinaridade.

Com estes dados entende-se que algumas dificuldades apresentadas pelos alunos e docentes na relação ensino/aprendizagem ocorrem pela infraestrutura e materiais para as aulas e pesquisas, sendo necessária a adaptação de instrumentos e técnicas por parte dos professores, ou mesmo, tendo que arcar com os gastos referentes aos materiais e com o tempo para projetos culturais e esportivos sem remuneração.

Deixa-se claro nesta pesquisa que a educação é dialógica, necessitando de todos os agentes envolvidos para planejar o “como fazer” educação. A participação de alunos e professores quebra com a relação de dominância dentro da instituição, uma relação amorosa como diz Freire (2016), porém, há falhas. Perguntado se os alunos são bem informados sobre os assuntos referentes à escola, 59% disseram que não, 32% afirmaram que sim e 9% às vezes, interpretando estes dados pode-se perguntar: que assuntos são estes?

Sabe-se que alguns assuntos são próprios dos docentes e direção, como nos conselhos de classe, ou referente à rede de atendimento à criança e adolescente, na qual, exige o encaminhado para alguma especialidade (medicina, fonoaudiologia, psicologia, assistente social etc.). Assuntos como horários, eventos, projetos, alimentação, relacionados ao cotidiano de uma escola, os alunos têm boa informação, ou sabem onde encontra-las e com quem encontrá-las. Mas existem assuntos em que os alunos são esquecidos, como: o planejamento educacional do ano letivo, conteúdos programáticos, questões financeiras da instituição, políticas públicas para a educação e metodologias de avaliação. Assuntos estes que estão relacionados com o projeto ético-político da instituição, sendo os maiores interessados, os próprios alunos.

A mudança de paradigma sobre a instituição educacional e sobre a educação deve pensar no aluno como agente construtivo para as políticas educacionais, não só envolvendo os assuntos referentes a educação, mas ao cotidiano dentro da instituição, como no caso das regras. Elas são necessárias, como afirmam alguns alunos: “a regra é tudo”, “devido à diversidade de tipo de alunos, se não houvesse regras não haveria ordem na escola”, “é necessário para o dia a dia e organização”, “fica uma bagunça sem”. Mas as regras devem fazer sentido, caso contrário, “existem regras e a escola ainda continua desorganizada”.

A regra não deve ser algo imposto, mantendo a relação de dominância institucional, como a “instituição total” de Goffman (1974, p. 18) que tem como característica “o controle de muitas necessidades humanas pela organização burocrática de grupos completos de pessoas”. Para os alunos, 52% dizem que precisam das regras existentes na escola, contra 46% que dizem que não, por vários motivos, como: “essa escola está parecendo um presídio”, “leva a nada, ninguém usa, atrapalha com aprendizado”, “às vezes muitas coisas acabam bloqueando ou segurando a gente”, “desnecessário”, “algumas regras dificultam o aprendizado”, “algumas não tem nada a ver”, “não precisa, frescura de mais”. Contudo, há algumas regras interessantes a serem repensadas. Muitos alunos se referem a regras que “dificultam o aprendizado”, ora, regras impostas pela escola que dificultam o aprendizado? Que regra pode ser essa? Das tecnologias, do uso dos celulares em período letivo, seria positivo ou negativo? Para a escola, negativo; para os alunos, positivo: “não pode usar celular em sala de aula”, “Porque a gente está precisando de algo e o professor não deixa”. Assim, a internet seria uma ferramenta importante para o aprendizado?

Acredita-se nos benefícios da tecnologia se bem utilizada, planejada e organizada. Como constata Ramos (2012), o uso da Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC em escolas públicas ainda caminha a passos lentos. Contudo, segue o autor, há ferramentas na qual o aluno tem maior acessibilidade, como o celular, MP3 e MP4, sendo utilizados para manda e receber mensagens, ouvir músicas e até em ligações, prejudicando no ensino. Assim, sugere o autor, da inclusão destas ferramentas como “tecnologias de aprendizagem”.

Se a tecnologia que os alunos trazem para sala de aula serve como forma de distração em relação ao conteúdo aplicado, há à necessidade de rever tais

atitudes, para que os estudantes possam aprender a pesquisar e analisar informações adquiridas com os aparelhos que trazem para a aula e assim o ensino se tornará mais interessante a eles, pois os meios tecnológicos mudam a rotina dos mesmos (RAMOS, 2012, p. 12).

Por fim, retornamos à relação entre alunos e professores, 52% dos entrevistados dizem que os alunos não contribuem para o aprendizado, 25% diz que sim, 18% às vezes e 5% não responderam. Sobre o respeito entre professores e alunos, 41% disseram que existe, assim como 41% disseram que não existe, 11% às vezes, dependendo do professor e 7% não responderam. Para os alunos esse desrespeito é por “alunos não respeitam os professores, e eles não respeitam os alunos”, “às vezes alguns são estúpidos, professores e alunos”, “do mesmo jeito que os alunos devem respeitar aos professores, os professores também deve respeitá-los”, “existe o respeito, porém, alguns deixam a desejar. No aspecto da escuta e paciência com o aluno”, “muitos professores são bocudos, e tem alunos que não respeitam”.

Isso ocorre pelo desinteresse às aulas, como já foi dito, sobre assuntos que não trazem significado aos alunos e que não contribui/rá para a vida do aluno⁹. Para os alunos, o que poderia contribuir seria o “formato da aula, colocar mais o que é interesse dos alunos”, “deveria mudar algumas maneiras de estilo dos professores”, “as explicações e aula poderiam ser mais modernas”, “algumas aulas mais práticas”, “a educação dos professores”, “novas matérias, mais informática, aulas práticas”, “o jeito dos professores ensinarem”, “o tipo de ensino mais avançado”, “melhores métodos de aprendizagem”, “relação de professor/aluno mais amigável, alguns professores são ignorantes”.

Se pretendesse desenvolver uma escola pensando na cidadania e na criticidade dos seus alunos e futuros cidadãos da sociedade, deve-se pensar na construção deste sujeito, essa importância fundamental está na educação, preparando o aluno para o mundo. Porém, esta construção é de várias “mãos”, dialógica, os professores têm o conhecimento técnico/científico; a direção e funcionários a organização da execução das políticas educacionais para o ensino/aprendizado; e os alunos, responsáveis de modificar a estrutura social,

⁹ De que interessa ao aluno saber sobre meristemas, floema, xilema, se não for a alguns casos particulares. Entender o Teorema de Bhaskara desconexo do dia a dia. Porque não as Leis de Mendel relacionadas ao índice de gravidez de crianças e adolescentes? Ou a razão do ensino da condução elétrica na física, com sistemas abertos e fechados, para a instalação das luzes de uma casa.

pensando nos mediadores do futuro. O pensar educação – teórico-metodológico – precisa de todas essas mãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve o propósito de fundamentar a importância da participação dos alunos nas políticas educacionais. Tendo a educação como ato político, conforme entende Paulo Freire (2001, p. 25), para a construção de um cidadão, no exercício da cidadania. O autor diz: “cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (FREIRE, 2015, p. 25). Educação para além das disciplinas obrigatórias, o ensino visa à emancipação e a potencialidade do sujeito, através de uma consciência crítica que suprime as formas de injustiças sociais. A educação como instituição principal e fundamental para resgatar a subjetividade em crise, ocasionada pela individualização e fragmentação do sujeito (RODRIGUES FILHO, 2015).

É acreditar na juventude. É ter confiança, no sentido de caminhar e, isso, os jovens sabem fazer muito bem, com a contracultura da dominância. Zizek (2012) mostra que nem tudo está perdido, surgindo em 2011 uma contracorrente do estado passivo da sociedade, com os jovens nos ensinando a pensar e agir politicamente - práxis. Zizek explora os acontecimentos da Primavera Árabe e do *Occupy Wall Street* como movimentos latentes que ganharam força e derrubaram ditadores. Porém, diz Zizek (2012) que todas as tentativas de mudança foram frágeis e inconsistentes. No entanto, não podemos entender os movimentos como acontecimentos estancados pelo poder e opressão, mas como “fragmentos limitados e distorcidos (às vezes até pervertidos) de um futuro utópico que está inativo no presente como potencial oculto” (ZIZEK, 2012, p. 124).

“A fúria está crescendo e haverá uma nova onda de revoltas”, diz Zizek (2012, p. 123), a ocupação das escolas ou a Batalha do Centro Cívico só foi uma, teremos outras. Se se tem uma esperança, mesmo que utópica, deve-se ouvir a juventude. Se se pretende pensar numa educação como ato político para a transformação social, deve-se ouvi-los. Os alunos têm bons pitacos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial. **Rev. Katál.** V. 12, n. 2. jul/dez. Florianópolis, 2009a.

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR**, n.36, p. 25-37,dez., Campinas, 2009b.

ANTUNES, Ricardo. As configurações do trabalho na sociedade capitalista. **Rev. Katál.** v. 12 n. 2 p. 131-132 jul./dez. Florianópolis: 2009.

AZEVEDO, Francielly. *29 de abril: "Batalha do Centro Cívico" completa dois anos.* Disponível em: <http://paranaportal.uol.com.br/cidades/29-de-abril-dois-anos/>. Acessado em: 30 ago 2017.

BORGES, Joamara Mota. **Políticas habitacionais, condições de moradia, identidade e subjetividade no Programa Minha Casa, Minha Vida em Águas Lindas de Goiás.** Dissertação (mestrado). Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Política e educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. O uso de tecnologias em sala de aula. **Revista Eletrônica: LENDES-PIBID de Ciências Sociais – UEL.** Edição n. 2, v. 1, jul-dez, 2012.

ROCHA, Zeferino. Esperança não é esperar, é caminhar: reflexões filosóficas sobre a esperança e suas ressonâncias na teoria e clínica psicanalíticas. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, a. X, n. 2, p. 255-273, 2007.

RODRIGUES-FILHO, Luciano Ferreira. **O trabalhador do corte de cana no Norte Pioneiro do Paraná: o fim da atividade e os sentidos do trabalho.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, 2015.

RODRIGUES-FILHO, Luciano Ferreira; MARIA, Elizangela. Reflexões sobre a cultura do capital: relações do trabalho e educação. **Revista Eletrônica FEATI**, v. 11, p. 140-152, 2015.

ROTHBARD, Murray N. **Educação**: livre e obrigatória. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasi, 2013.

ZIZEK, Slavoj. **O ano em que sonhamos perigosamente**. Trad. de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2012.

ANEXO

ENTREVISTA ESCOLAR

1) Série:

2) Você gosta da escola?

() Sim () Não

3) Você acha que essa é uma escola boa?

() Sim () Não

4) Você acha que a escola pode melhorar?

() Sim () Não

4.1) Como:

5) Você acha que a educação da escola será útil?

() Sim () Não

6) Você deveria estudar em outro período além do escolar?

() Sim () Não

7) Você entende o que a professora explica?

() Sim () As vezes () Não

8) Você acha que a infraestrutura (prédio, quadra, sala de aula, multimídia, cantina etc.) é boa?

() Sim () Não

9) Você é bem informado sobre as coisas da escola?

() Sim () Não

10) Você acha que todo o conteúdo ensinado pelo professor é útil para o seu futuro?

() Sim () Não

11) Você acha que o professor deveria se dedicar a conteúdos da prática cotidiana?

() Sim () Não

12) Você acha que a escola precisa de todas estas regras?

() Sim () Não

12.1) Por quê?

13) Você acha que existe respeito entre professores e alunos?

() Sim () Não

13.1) Por quê?

14) Você acha que os professores são qualificados/preparados para dar aula?

() Sim () Não () Alguns

15) Você aprende com esse tipo de aula?

() Sim () Não

16) Você acha que falta práticas esportivas?

() Sim () Não

16.1) Quais:

- () Atletismo
- () Basquetebol
- () Futebol
- () Ginástica
- () Handebol
- () Vôlei
- () Xadrez

17) Você acha que falta práticas culturais?

() Sim () Não

17.1) Quais:

- () Dança
- () Escultura
- () Filme
- () Fotografia
- () Música
- () Pintura/desenho
- () Poesia
- () Teatro

18) Os alunos contribuem para o aprendizado?

() Sim () Não

19) Qual sua opinião sobre a escola?

20) O que você acha que deveria mudar na escola?

O ASPECTO SOCIAL DA ADOLESCÊNCIA E DA JUVENTUDE: PSICOLOGIA EM FOCO

THE SOCIAL ASPECT OF ADOLESCENCE AND YOUTH: PSYCHOLOGY IN FOCUS

Maria Eduarda de Souza Bertolini¹
Fabiola Colombani²

RESUMO

Ao longo da história da sociedade, as concepções de infância, adolescência e até juventude foram se modificando seguindo o curso dos valores adotados pela civilização. Sendo assim, o conceito de adolescência também sofreu algumas modificações que culminaram na concepção atual. A adolescência é um fenômeno multifacetado e universal, pois apesar de ser inerente a todos os seres humanos está simultaneamente condicionada a aspectos psicossociais da cultura vigente. De modo geral, a adolescência é o período estabelecido entre os doze e dezoito anos, fortemente caracterizado por transformações externas e internas que o tornam bastante delicado e significativo. Logo, o intuito deste trabalho é compreender através de revisão bibliográfica, de periódicos publicados e da literatura disponível, os aspectos sociais envolvidos nos diversos conflitos psicossociais vivenciados por adolescentes e jovens e as possíveis contribuições da Psicologia para a garantia de um olhar humanizado e integral a esses indivíduos promovendo uma análise crítica de tais fatores.

Palavras-chave: Adolescência; Aspectos Sociais; Psicologia.

¹ Bacharel em Psicologia através da Universidade de Marília (UNIMAR). Possui ensino técnico em Administração integrado ao médio pela ETEC Antonio Devisate - Marília-SP (2018).

² Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Assis (2000), especialização em Psicologia Escolar e Educacional pelo CFP - Conselho Federal de Psicologia (2008), mestrado em Psicologia pela UNESP/Assis (2009) na linha de Infância e Realidade Brasileira, doutorado em Educação pela UNESP/Marília(2016) na linha Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano - financiado pela CAPES e pós-doutorado pela UNESP/ Marília(2017) pelo programa de Educação, financiado pela CAPES/Edital PNPD com estágio na Universidad de Buenos Aires(2017). Tem experiência docente desde (2009), nos cursos de Psicologia, Pedagogia, Direito, Letras, História, Ciências Biológicas e outros. Possui experiência nas seguintes disciplinas: Psicologia Escolar; Psicologia da Educação; Psicologia da Aprendizagem; Teoria Construtivista; Psicologia Histórico-Cultural; Psicologia do Desenvolvimento; História da Psicologia entre outras. É membra do GEPEES (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade) e fez parte do Conselho Municipal de Assistência Social de Marília - CMAS- (vice-presidente), no período de 2021 - 2023 e atualmente é membra da Comissão de Ética (COE/CRP). Possui vínculo como professora doutora na Universidade de Marília em jornada integral atuando como docente e supervisora de estágio na área de Psicologia Escolar e está na Coordenação da Clínica de Psicologia desde setembro de 2020. É integrante do Conselho de Curso de Psicologia e do NDE. Atua como docente do programa de pós-graduação lato sensu em Educação na Universidade de Marília com a disciplina: Educação Inclusiva e Neuropsicologia. Atuou também no município de Campos Novos Pta no período de (janeiro de 2002 a dezembro de 2020), como servidora pública na área de saúde mental e na educação como psicóloga escolar. É pesquisadora nos seguintes temas: Infância, Educação, Aprendizagem, Desenvolvimento, Sociedade, Medicalização e Psicologia Escolar.

ABSTRACT

Throughout the history of society, conceptions of childhood, adolescence and even youth have been changing following the course of civilization values. Therefore, the concept of adolescence was not always available as it is currently. Adolescence is a multifaceted and universal phenomenon, because despite being inherent to all human beings, it is simultaneously conditioned to psychosocial aspects of the current culture. In general, adolescence is the period established between twelve and eighteen years old, strongly characterized by external and internal transformations that make it very delicate and significant. Therefore, the purpose of this work is to understand, through a bibliographic review, published journals and available literature, the social aspects involved in the various psychosocial conflicts experienced by adolescents and young people and the possible contributions of psychology to guarantee a humanized and integral look at these individuals promoting a critical analysis of such factors.

Keywords: Adolescence; Social aspects; Psychology.

INTRODUÇÃO

De acordo com o artigo 2º do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), considera-se criança o indivíduo com até doze anos incompletos, enquanto o adolescente é considerado aquele entre doze e dezoito anos de idade e o jovem, segundo o Estatuto da juventude, aquele com 15 a 29 anos.

Segundo o Atlas da Violência de 2021, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), sessenta e quatro jovens são vítimas de homicídios por dia no Brasil, enquanto o suicídio é uma entre as três mais frequentes causas de morte desta faixa etária segundo o Conselho Federal de Psicologia (2013). O índice alarmante de mortes e a sensibilidade do período que constitui a adolescência e juventude chama atenção para a importância de considerar o aspecto social deste período sob o olhar da Psicologia.

A adolescência é um período notório de transformações de diversos níveis, é caracterizada por modificações externas, hormonais e químicas, assim como questões psicossociais, de imagem, referentes a sexualidade, dilemas familiares e até do âmbito econômico.

Tendo em vista essas transformações, o objetivo deste artigo é compreender de forma dinâmica alguns dos aspectos sociais envolvidos nos diversos conflitos psicodinâmicos vivenciados por adolescentes e jovens. Favorecendo assim, a propagação de um olhar mais integral e humanizado às práticas que incluem essa parcela da população tão sensível e importante.

UM OLHAR PARA A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA POR MEIO DA HISTÓRIA

Os períodos da infância e adolescência nem sempre ocuparam a família da forma que se conhece atualmente. A criança e o adolescente não eram bem-vistos pela sociedade, sendo que a duração da infância era reduzida ao período mais frágil da mesma, apenas enquanto a sobrevivência da criança dependia completamente de seus cuidadores, depois disso, transformava-se em um pequeno adulto, ou homem jovem e sua ausência, seja por morte ou outros fatores, não causava grande impacto ao grupo pois era rapidamente reposta (Ariés, 1986).

Assim que a criança adquirisse o básico do repertório comportamental necessário para ocupar algum espaço social, era misturada aos adultos e partilhava de todos os tipos de interações dos mesmos. Nesse sentido, de criança pequena, transformava-se diretamente em adulta adquirindo compromissos, trabalhos e rotinas pertinentes a adultos (Ariés, 1986).

Com base nessa dinâmica, a criança/adolescente, além de ocupar um papel contrastante nas relações familiares e muito diferente do que é considerado saudável e esperado atualmente, também não costumavam passar, simbolicamente, por um período tão importante e complexo quanto a juventude.

Visto isso, é possível pensar a respeito dos diferentes papéis que cada figura do contexto familiar exerce dentro da dinâmica doméstica e seus reflexos no âmbito social. Para Ariés (1986), o conceito de família que enxergava a criança como uma espécie menos desenvolvida de adulto ou um adulto em miniatura, tinha como objetivos principais a conservação de seus bens, ofícios aprendidos e a perpetuação da espécie, ou seja, não possuía uma função afetiva bem estabelecida. No entanto, a partir do início do século XVIII algumas mudanças em importantes aspectos sociais modificaram a forma como a família se organizava, o que alteraram os papéis desenvolvidos por crianças e adolescentes. A escola gradativamente substituiu as aprendizagens apenas de ofícios específicos pelo modelo de educação que culminou no que conhecemos atualmente (Ariés, 1986).

A partir desse momento as crianças foram deixando de ser misturadas aos adultos e de aprender a vida unicamente sob sua ótica. De forma lenta, iniciou-se um processo de separação e preparação dessa criança, antes de atribuir a ela toda a bagagem emocional e de responsabilidade que é esperada do adulto (Ariés, 1986). Processo este que a escola protagonizou rumo a liberdade de ser criança e

adolescente e que apesar de ainda necessitar de lapidações, alcançamos nos dias de hoje.

Seja com a função inicial de exclusão, enclausuramento ou institucionalização, a escolarização, para Ariés (1986) também contou com um forte componente sentimental advindo das famílias que se tornaram preditoras de uma afeição que até então, não fazia parte da cultura de “ser família”. Entretanto, que passou a atribuir importância a educação e disposição para investir tempo e afetos aos filhos, tratava-se de uma nova forma de constituição familiar em que a criança era a prioridade da casa, acompanhada pelos pais de uma forma que não era tão comum anteriormente.

A partir dessa nova perspectiva, em que a criança passou a ocupar o centro do lar, tornou-se cada vez mais doloroso perdê-la e mais complicado replicá-la sem investir grandes componentes emocionais e financeiros, assim a criança não pôde mais ser reproduzida tantas vezes, a fim de melhor lhe dispensar cuidados e preservar a saúde emocional de seus genitores (Ariés, 1986).

Fazendo um paralelo com o que se espera de respaldo, práticas afirmativas e de seguridade social para crianças e adolescentes, em muitas realidades e formas de viver a infância e adolecer não são tão distantes assim do que foi vivenciado nos séculos citados anteriormente. Nesse sentido, é preciso atentar-se aos direitos e proteção para que todas as crianças e adolescentes vivam com plenitude e garantia de seus direitos.

O ASPECTO PSICODINÂMICO DA ADOLESCÊNCIA

A adolescência é um fenômeno multifacetado inerente a todos os seres humanos, sendo assim é capaz de se desenvolver de formas peculiares de acordo com a cultura vigente (Eizirik; Kapczinski; Bassols, 2001). Entretanto, alguns fatores psicodinâmicos comuns são encontrados nos conflitos vivenciados pelos adolescentes, expressando um pouco de seu funcionamento nessa fase de transições tão importantes.

Para a psicanálise, o adolescente é um organismo em transformação e a maioria de seus movimentos revela esse anseio. O adolescente usualmente vive imerso em um processo próprio e profundo que abrange uma intensa e frequente revisão de seu mundo interno, suas heranças infantis, relações interpessoais, idealizações, entre outros fatores, visando uma adequação ao novo corpo e às novas

pulsões decorrentes da puberdade e tudo o que ela implica hormonal e psiquicamente (Eizirik; Kapczinski; Bassols, 2001).

O voltar-se para si, frequentemente vivenciado pelo adolescente é encarado pelos demais como isolamento, entretanto, possui a importante função de superar as proibições dos objetos internos introjetados anteriormente durante o desenvolvimento infantil e concepções adquiridas de forma inconsciente sobre as figuras familiares, por exemplo. Apesar das singularidades inerentes aos indivíduos, os momentos de isolamento nos adolescentes são muito comuns e podem apresentar-se de várias maneiras, através de devaneios, momentos de isolamento, delírios, assim como sentimentos de despersonalização e irrealidade (Eizirik; Kapczinski; Bassols, 2001), compondo uma trajetória, por vezes mal compreendida e solitária sob o viés adulto.

A busca por identificação consigo mesmo e com os pares em conjunto com o desamparo simbólico advindo das decepções das figuras paterna e materna, além do desejo de adquirir maior autonomia e identidade próprias, agregados as perplexidades, aceitação e impasses do novo corpo, fomentadas ainda, pela força das pulsões, farão com o que o adolescente segundo Meltzer apud Eizirik; Kapczinski; Bassols (2001), oscile predominantemente entre quatro ambientes principais: a família, o mundo adulto, os adolescentes e o isolamento.

Sendo que, a normalidade consiste em circular de forma flexível e livre entre esses ambientes, enquanto a forma patológica de adotar pode revelar-se quando o adolescente se encontra fixado em algum desses pólos, como por exemplo estar demasiadamente isolado, ou possuir relacionamentos simbióticos com familiares, parceiros amorosos ou amigos (Eizirik; Kapczinski; Bassols, 2001).

No período da latência, que precede a adolescência, o afeto direcionado aos pais costuma ser muito idealizado e hiper valorizado devido a percepções de que estes são grandes, auto suficientes e já sabem de tudo o que deve ser sabido. Entretanto, a adolescência com seus sentimentos de solidão e o esperado afastamento dos pais direciona o adolescente a uma auto idealização caracterizando um pico narcísico máximo, que só decrescerá ao final da adolescência. Momento em que o psiquismo abrirá novamente espaço para os amores objetais, mas agora não tão direcionadas aos pais, pois ocorre uma quebra na forte idealização primária (Eizirik; Kapczinski; Bassols, 2001)

A intensificação do narcisismo durante a adolescência está longe de ser patológica, além de constituir a defesa necessária para que o adolescente passe pelos isolamentos, quebras de idealização e todos os encontros conturbados vivenciados durante a adolescência, possibilita a entrada dos objetos exogâmicos visando a formação de novos núcleos familiares (Eizirik; Kapczinski; Bassols, 2001)

NEUROPSICOLOGIA INFANTO JUVENIL E O IMPACTO DOS FATORES PSICOSSOCIAIS

Cientificamente, os anos de vida iniciais são considerados particularmente importantes para o desenvolvimento humano, seja no âmbito psicossocial, biológico ou mesmo cognitivo, esses momentos são recheados de comportamentos e formas de viver que perpetuamos por grande parte de nossas vidas (Salles; Haase; Malloy-Diniz, 2016).

Nesse sentido, tem-se conhecimento que os fatores sociais podem afetar o desenvolvimento neuropsicológico de crianças e adolescentes, evidenciando efeitos possivelmente sentidos a longo prazo na estrutura cerebral e que podem impactar seriamente na capacidade funcional desse indivíduo (Evans, 2004; Farah et al., 2006 apud Salles; Haase; Malloy-Diniz, 2016).

Sabe-se que situações precárias como desnutrição ou nutrição inadequada, estresse e contextos familiares abusivos durante a infância, comprometem o desenvolvimento de áreas cerebrais ligadas à tomada de decisão como o córtex pré frontal podendo ocasionar maior impulsividade no decorrer da vida, por exemplo (McEwen & Morrison, 2013; - Wachs, Georgieff, Cusick, & McOwen, 2014 apud Salles, J.F.; Haase, G. V.; Malloy-Diniz, L.F., 2016).

Além disso, tal fato reforça a importância de garantir uma infância segura e com o amparo necessário para mitigar esses fatores de risco e evitar o determinismo social que pode vir de situações como essas em direção às classes marginalizadas.

Em decorrência das consequências cerebrais supracitadas, cenários de privação ou muito precários podem estar correlacionados com tomadas de decisões mais arriscadas e impulsivas que podem propiciar situações de insucesso familiar, profissional e acadêmico, novamente podendo se relacionar com um ciclo vicioso que aponta para os determinismos sociais perceptíveis na sociedade.

ATRAVESSAMENTOS SOCIAIS: AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO DOS JOVENS

O adolescente, em geral, costuma transitar ativamente durante diversas esferas sociais, como por exemplo a escola, a comunidade, as organizações religiosas, sua própria família, entre outras. Entretanto, sabe-se que apesar das iniciativas existentes para sua proteção, ainda há muito trabalho a ser feito visando a saúde e seguridade social dos jovens por exemplo.

No âmbito do trabalho, a experiência do trabalho precoce contribui para a ideia de que a atividade ocupacional está sempre diretamente relacionada à sobrevivência, particularmente no que tange às classes mais pobres. Tal fato, apesar de constituir parte de uma realidade, não corresponde ao todo e possibilita questionamentos a respeito da imagem que os jovens possuem do trabalho e como isso pode se deturpar (Asmus et al., 2005).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu art. 60. regulamenta que é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz e declara legais ocupações regulamentadas e seguras para maiores de dezesseis anos. Entretanto, sabe-se que cada vez mais os jovens têm aderido aos empregos informais, como por exemplo entregas de motocicleta, bicicleta ou até mesmo a pé, ou seja, formas de trabalho que em sua maioria não possibilitam regulamentação e garantia de direitos (Grillo et al., 2023).

Tal fato, segundo Novaes apud Grillo et al. (2023) pode ocorrer devido ao momento contemporâneo em que os adolescentes e jovens do século XXI encontram-se inseridos: as significativas mudanças tecnológicas do mundo do trabalho, a maior incidência de violência simbólica e física, além da evidência dos riscos ecológicos. Esses fatores relacionam-se com a vivência simbólica e as percepções dos adolescentes e jovens, além de caracterizar suas múltiplas entradas e saídas do mundo do trabalho e da escola.

É perceptível uma juventude cada vez mais capacitada, ou com potencial de capacitação, que possui garantia legal de direitos em relação às gerações anteriores, entretanto a qual o mercado não corresponde conforme o esperado gerando além de angústias e aflições em relação ao futuro opções por ocupações informais (Novaes apud Grillo et al., 2023).

A REDE DE SAÚDE E DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL

Conforme discutido anteriormente, sabe-se que adolescentes encontram-se recorrentemente vulneráveis a problemas de saúde pública. Portanto, tendo em vista como os fatores psicossociais podem afetar o desenvolvimento nesta faixa etária é importante manter latentes as discussões sobre atenção psicossocial à infância e adolescência, cuidado integral e educação permanente em saúde.

Segundo Alves (2017), diversos tipos de barreiras afastam o público adolescente da rede de saúde pública, como por exemplo a demora no atendimento, má qualidade ou mesmo a crença de que os serviços são indisponíveis, inadequados a sua faixa etária ou muito cheios. A partir disso, é possível pensar no quanto a relação e o cuidado com esses jovens se dificulta, visto que os mesmos possuem fortes crenças de que o sistema de saúde pública, não os representa.

A importância em quebrar tais paradigmas está relacionada com a necessidade de apoio exigida durante essa etapa da vida, assim como o incentivo ao protagonismo jovem, autoconhecimento e até o próprio rompimento com barreiras sociais e ideológicas pré-dispostas que por muitas vezes “determinam” as concepções de futuro dos jovens.

De acordo com o Ministério da Saúde (2004), o tratamento aos adolescentes e crianças na rede de atenção psicossocial deve ter sempre objetivos e estratégias múltiplos possibilitando a atenção integral e de modo a romper com o âmbito físico da clínica, USF, ambulatório ou mesmo CAPS, oferecendo assim o cuidado longitudinal e humanizado em saúde, que perpassa por todas as esferas da vida daquele indivíduo, englobando inclusive seu território.

O Ministério da Saúde (2004), assegura que é necessário envolver-se com questões dos mais variados âmbitos sociais, ao tratar de adolescentes, pois eles transitam de forma ampla por todos esses espaços. Sendo assim, incluir as relações familiares, afetivas, comunitárias, com a justiça, a educação, a saúde, a assistência e a moradia, propicia a melhoria das condições de vida dessa população e tem sido associada a uma melhor evolução clínica para alguns casos em que transtornos psiquiátricos se fazem presentes, por exemplo.

Ainda segundo a ótica do Ministério da Saúde (2004), ao cuidar de adolescentes o cuidado interdisciplinar deve ser priorizado. As equipes técnicas, portanto, devem buscar um enfoque ampliado das demandas, oferecendo escuta

qualificada e um atendimento humanizado, levando em consideração as diferentes formas de vida e de adolescência, assim como contextos familiares, sociais e afetivos dos jovens que procuram os serviços.

A Educação Permanente em Saúde (EPS), surge como um modo mais consciente de atuar na rede de saúde e caracteriza-se como importante instrumento viabilizador de análise crítica e constituição de percepções e conhecimentos sobre a realidade territorial. Portanto, deve estar sempre presente no cuidado com crianças e adolescentes, visto que oferece uma visão ampla dos diferentes processos de vida que surgem de uma comunidade e possibilita uma aproximação mais sensível e eficaz dessa população (Ministério da Saúde, 2018).

A reflexão permanente e análise crítica do território, assim como dos sujeitos e seus modos de viver contribui imensamente para a criação de vínculos e favorece, portanto, a aproximação de crianças e adolescentes. Visando que ocupem mais os espaços que são seus por direito e acessem adequadamente a saúde, assistência social ou quais serviços forem necessários para manter sua saúde e bem-estar.

A COMUNIDADE E O PROTAGONISMO JOVEM

Apenas a criação de políticas públicas não garante a participação juvenil, é necessário um olhar que identifique e valorize as potencialidades dos jovens em consonância com seus territórios e propicie o espaço adequado às suas necessidades visando a garantia de direitos, saúde e cuidado integral (Grillo et al., 2023).

Sendo assim, o protagonismo juvenil deve ser um eixo orientador das práticas com adolescentes e jovens, portanto, faz-se necessário o conhecimento dos pontos de encontro tanto físicos quanto simbólicos da juventude, compreendendo que para validar suas iniciativas é necessário acolher e respeitar as demandas que emergem desses indivíduos, sua realidade com seus saberes e valores (Grillo et al., 2023).

Envolver jovens na rede de saúde ou mesmo de assistência psicossocial é possibilitar a criação de um canal de diálogo e apoio à essa comunidade, aproximando os serviços necessários aos jovens que os necessitem, garantindo equidade e acesso à saúde e direitos desfazendo os paradigmas e tabus (Grillo et al., 2023).

Por configurar uma etapa em que as relações com os pares são vitais, sob os aspectos afetivos, psicodinâmicos, sociais, entre outros, cabe a rede de serviços públicos a execução de políticas públicas e a criação de espaços adequados e

correspondentes a juventude com o intuito de gerar apoio mútuo e resistência entre os mesmos (Grillo et al., 2023).

Os adolescentes e jovens são protagonistas de suas próprias histórias, sendo assim, por meio do protagonismo e envolvimento jovem na comunidade é possível alcançar diversas demandas, além de produzir adolescências mais saudáveis, seguras e com significado, rompendo barreiras que separam o serviço do usuário (Grillo et al., 2023).

A VIOLÊNCIA EXPRESSA NO PRÓPRIO CORPO: AUTOLESÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PSICODINÂMICAS

A psicodinâmica turbulenta do adolescente, por vezes expressa mais mudanças do que o indivíduo pode suportar com as defesas e o fortalecimento de ego que possui no momento. A problemática do corpo por exemplo, é extremamente significativa uma vez que a puberdade, a suas modificações hormonais causa mudanças corporais no campo real e imaginário, superando defesas egóicas que até então, durante toda a vida daquele indivíduo estavam sendo eficazes (Drieu, Proia-Lelouey, Zanello apud Cardoso e Amparo 2021).

A estranheza sobre si e sobre o outro, assim como a quebra de idealizações a respeito dos pais, por exemplo, são muito frequentes. Os excessos pulsionais ativados pela adolescência são vividos pelos jovens como um perigo interno, enquanto que as transformações físicas representam um perigo exterior incontrolável, caracterizando assim uma guerra a tudo o que aquele indivíduo conhece e principalmente sobre suas idealizações e concepções construídas na infância (Marty apud Cardoso e Amparo 2021).

Além disso, as sensações de estranheza e inadequação podem ser reforçadas pelo próprio Ideal de Eu do indivíduo, assim como pelas exigências sociais e exacerbadas através de padrões estéticos inalcançáveis que se modificam rapidamente e nos quais um indivíduo real parece nunca se encaixar (Amparo 2021).

Dentro deste contexto de vulnerabilidade emocional realizar cortes superficiais sobre o próprio corpo tem-se tornado um ato frequente durante a adolescência, sendo que, usualmente possui a intenção de mitigar sofrimentos e insatisfações do âmbito simbólico que o adolescente tem dificuldades de externalizar e até de identificar (Araújo et al apud Cardoso e Amparo 2021).

Apesar de a função da autolesão, por vezes não acarretar suicídio, mas permanecer em ideação, a prática revela sintomas de sofrimento e até adoecimento psíquico entre os adolescentes. Segundo o Conselho Federal de Psicologia (2013), o suicídio se constitui uma temática tão alarmante na adolescência pois está entre as três mais frequentes causas de morte desta faixa etária, além disso, a adolescência é um momento de escolhas, como as de parceiro e carreira por exemplo, constituindo-se um período impactante e que exerce muitas pressões no âmbito emocional e econômico.

Nesse sentido, sabendo que muitos adolescentes possuem um desenvolvimento neural comprometido devido a traumas e condições precárias durante a infância ou estão passando por mudanças internas significativas compatíveis com a adolescência, é importante validar empaticamente e nunca desqualificar qualquer manifestação subjetiva dos adolescentes seja ela de comunicação ou desejo de morte, autolesão, sofrimento psíquico ou de qualquer outra ordem (Conselho Federal de Psicologia, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que a adolescência constitui um período muito sensível, no qual o apoio, escuta qualificada e validação empática se fazem necessários. Por ser um momento em que transformações de todas as ordens bombardeiam um corpo jovem, singular e por vezes desamparado é importante a criação de grupos que ofereçam respaldo, resistência e garantia de direitos aos jovens e adolescentes.

É de suma importância que os adolescentes e jovens transitem e ocupem os espaços da rede de saúde, de atenção psicossocial e assistência social quando necessário. Porém mais que isso, é importante ressaltar a cultura de pertencimento a esse sistema.

A melhor forma de cuidar da saúde dos adolescentes e jovens é mantê-los cientes dos serviços disponíveis na rede, em seus territórios para que não se deparem com paradigmas que os distanciam do cuidado que necessitam

É papel dos profissionais de psicologia, assim como de toda a equipe multidisciplinar de saúde e atenção psicossocial, investir na educação permanente pensando sempre em difundir o cuidado longitudinal a quem necessita de forma eficaz e equânime, inclusive pensando nas necessidades da população jovem e

adolescente. Nosso trabalho, como profissionais da saúde deve ser diminuir distâncias e não cooperar com seu aumento.

Para lidar com a juventude é necessário estar aberto, exercitar e oferecer a escuta e entender mais do que sugerir e opinar, é necessária a criação de um vínculo estabelecido através do profissional e do serviço, mas principalmente entre os seres humanos que se encontram nestes papéis.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASMUS, C. I. R. F. et al.. **Atenção integral à saúde de adolescentes em situação de trabalho: lições aprendidas**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 10, n. 4, p. 953–960, out. 2005.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990a.

CARDOSO, Bruno Cavaignac Campos; AMPARO, Deise Matos do. **Por uma escuta sensível: a escarificação na adolescência como fenômeno multifacetado**. J. psicanal., São Paulo, v. 54, n. 101, p. 221-237, dez. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010358352021000200017&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 ago. 2023.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. 108p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **O Suicídio e os Desafios para a Psicologia**. Brasília, DF: CFP (2013).

EIZIRIK, C.L, KAPCZINSKI F, BASSOLS, A.M. **O Ciclo da Vida Humana: Uma Perspectiva Psicodinâmica**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora; 2001.

GRILLO, C.F.C.; RAYMUNDO, C. M.; MARTINS, L. B. **Adolescências E Juventudes Na Contemporaneidade: Diferentes Perspectivas, Diversidades, Aspectos Étnicos E Culturais**. [livro eletrônico] Campo Grande, MS : Fiocruz Pantanal, 2023.

HENRIQUE ALVES, M. J.; ALENCAR ALBUQUERQUE, G.; SOUZA SILVA, A.; MOREIRA BELÉM, J.; CAVALCANTE NUNES, J. F.; FONSECA LEITE, M.; VIEIRA PEREIRA, E. **Fatores envolvidos na adesão de estudantes adolescentes à estratégia saúde da família**. Sanare - Revista de Políticas Públicas, [S. l.], v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1036>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE; Saúde Mental no SUS: Os Centros de Atenção Psicossocial. Brasília, DF: Ministério da Saúde (2004).

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento? Brasília, DF: Ministério da Saúde (2018).

SALLES, J. F.; HAASE, G. V.; MALLOY-DINIZ, L. F. **Neuropsicologia do desenvolvimento:** infância e adolescência. Porto Alegre: Artmed, 2016.

CONSTELAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM PRÁTICAS DE UMBANDA NO CENTRO-SUL DO PARANÁ

LEARNING CONSTELLATIONS IN UMBANDA PRACTICES IN CENTRAL-SOUTH PARANÁ

*Jefferson Olivatto da Silva¹
Nilson Ferreira de Almeida²
Thaís Rodrigues dos Santos³*

RESUMO

O Movimento Paranista como ideologia regional matizou o imaginário de o Paraná se constituir como o estado mais branco do país. No entanto, este estudo busca demonstrar de que maneira a sobrevivência das populações locais e imigrantes dependeu dos cuidados desenvolvidos por pessoas e tradições negras e indígenas convergentes para o surgimento dos centros umbandistas no centro-sul do estado, por meio da metodologia das constelações de aprendizagem (DA SILVA, 2016a; 2016b; 2019). Tais cuidados foram interpretados enquanto processos de aprendizagens em torno da prática mediúnica em dois centros umbandistas. Conclui-se que as constelações de aprendizagens proporcionaram compreender a diferença que acerca a episteme afro-diaspórica da percepção espaço-temporal do sagrado/profano integrados nesses centros, enquanto aprendizagens coletivas de reconhecimento e legitimidade da produção de saberes outros.

Palavras-Chave: Constelações de aprendizagem, Umbanda, Paraná, Mediunidade., Identidade Coletiva

ABSTRACT

The Paranista Movement as a regional ideology colored the imagination of Paraná, which saw itself as the whitest state in the country. However, this study seeks to demonstrate how the survival of local and immigrant populations relied on the care provided by Black and Indigenous people. These traditions contributed to the emergence of Umbanda centers in the center-south of the state, utilizing the methodology of learning constellations to interpret psychosocial process and religious experience (DA SILVA, 2016a; 2016b; 2019). By examining care practices within two Umbanda centers, the study interprets its care as a form of collective learning centered around mediumistic practices. Therefore, this research, through the learning constellations, facilitates understanding the distinct Afro-diasporic

¹ Graduado em Filosofia (USC-Bauru), Psicologia (UNESP-Assis), Mestre em Educação (UNESP-Marília), Doutorado em Ciências Sociais (UNESP-Marília), Pós-Doutor em História e em Educação (UFPR). Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional (UEL) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UNICENTRO). Coordenador do NEAA/UNICENTRO.

² Graduado em Arte educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste; UNICENTRO, graduado em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Pós-graduado em Diversidade Escolar-Comunidade Quilombolas, Indígenas e Educação do Campo pela Faculdade de Educação Superior Don Bosco, mestre em educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste UNICENTRO.

³ Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

episteme of the spatio-temporal perception of the sacred/profane integrated in these centers, as collective learning of recognition and legitimacy of the production of other forms of knowledge.

Keywords: Learning constellations, Umbanda, Paraná, Mediumship., Collective Identity

INTRODUÇÃO

As práticas educativas dos cultos afro-brasileiros são investigadas por diferentes perspectivas teóricas na educação. Algumas delas reiteram a lógica colonial, outras insurgem produções disruptivas frente a massiva dominante produção do conhecimento moderno colonial, forjado pela dominação europeia em detrimento da subjugação de conhecimentos e saberes africanos, afro-brasileiros, ameríndios e ciganos. Nessa arena de disputa, Nilma Lino Gomes (2017) nos lembra da vasta produção epistêmica e política do Movimento Negro, que protagonizou um conjunto de mudanças sociais pautadas historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais.

Dentre estas mudanças, Gomes (2017) destaca os marcos legais criados a partir dos anos 2000, oriundos das lutas sociais, como as leis de cotas nas universidades e nos concursos públicos; a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e sua revista; a criação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABs e NEABIs); a mudança nas ementas para a inclusão de disciplinas correspondentes as conquistas sociais da Lei 10.639/03 em que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e 11.654/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino e culturas indígenas.

Nessa direção, temos a criação, em 2014, do Núcleo de Estudos Ameríndios e Africanos (NEAA) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) no Estado do Paraná (PR), que protagonizou projetos de pesquisas e de intervenção, como as oficinas nas escolas com foco na implementação das Leis nº. 10.639/03 e nº.11.645/08 (DA SILVA, 2019; 2016a). Nesse texto, dedicaremos atenção para duas pesquisas de mestrado de integrantes do NEAA, nossas pesquisas, desenvolvidas em torno das práticas educativas da religião afro-brasileira umbanda em dois terreiros nas cidades de Irati e Guarapuava entre os anos 2016-2020, no estado do Paraná.

Nosso objetivo é elucidar os significados coletivos dos processos de aprendizagens na prática de incorporação mediúnica nos terreiros investigados a

partir da ótica das constelações de aprendizagens desenvolvida por Jefferson Olivatto da Silva (2016b; 2019).

O DISCURSO SOBRE O ESTADO PELO MOVIMENTO PARANISTA

A região sul do Brasil historicamente exaltou sua branquitude via silenciamento ou pseudo-esquecimento (POLLAK, 1989) das construções e resistências negras e indígenas da região. Em função dessa investida, no Paraná, foi impregnado o ideário de uma região branca e europeia pelo pretense projeto fundador e formador, o Movimento Paranista ou Paranismo.

O movimento foi nomeado em 1927, como resultado de um longo processo elitizado/branco de tentativas de uma identidade ao estado do Paraná. Essa produção decorreu da contraposição do estado do Paraná às demais identidades regionais capturadas pelo discurso da harmonia racial brasileira (negros, indígenas e brancos), já que a mestiçagem velou historicamente as desigualdades raciais brasileiras. Ao contrário, o Paraná após sua emancipação da capitania de São Paulo, em 1853 investiu massivamente na incorporação/posse da grande onda imigratória europeia entre 1860 e 1880 no estado (BENNO, 2019).

A narrativa da História do Paraná (MARTINS, 1899) apresenta a formação estadual como resultado da soma das heranças luso-brasileira com o índio romantizado da literatura, eleitos os seus ancestrais fundadores. Nesse intento, a construção da história do estado narra a “miscigenação positiva do herói português com o índio romântico, e a exclusão do africano esquecido” (CAMARGO, 2007, p. 12).

Essa invisibilidade afro-diaspórica no estado foi evidenciada em 1960 por Octávio Ianni (1960) sobre relações raciais no Paraná, o autor questiona sobre a situação social do negro em Curitiba-PR e tem como resposta de um interlocutor de que não há negros no estado, pois “o negro do Paraná é o polaco” (IANNI, 1960, p. 329). Essa resposta emblemática revela o engendramento das tensões raciais construídas regionalmente e desmantela a falácia de democracia racial, também contrariada por outros autores como Florestan Fernandes, Roger Bastide, Oracy Nogueira em seus resultados de pesquisas sobre as relações raciais brasileiras do projeto UNESCO em 1950.

O processo colonial violou as possibilidades de enunciação dos colonizados, por isso ressaltar as experiências educativas dos corpos colonizados correspondem

às tentativas de dismantelar a lógica colonial que fazem das vidas negras e indígenas descartáveis. O silenciamento dessas enunciações imperava no cotidiano como mais da mesma violência colonial, que dispensa legitimação, já que são vidas de um “outro”, enclausurado como agência do verdadeiro sujeito - o colonizador europeu (FANON, 2008).

Diante dos processos coloniais, conforme Silva e Santos (2020) por mais que os próprios brasileiros e filhos de casamentos inter-raciais buscassem serem vistos e entendidos como legítimos imigrantes, é preciso lembrar que a mestiçagem, ao mesmo tempo que violou corpos de mulheres negras e indígenas, também lhes oportunizou a aprendizagem de cuidados para sua sobrevivência, principalmente por sua condição socioeconômica inferiorizada pela desigualdade - sem ainda contar com o reconhecimento de família tradicional e abastada que fora inventada até pelos bandeirantes paulistas, conforme Anita Novinsky (2005).

No caso do Paraná, conforme Delton Felipe (2018), ao mesmo tempo que o estado promoveu uma gestão da memória por meio do “paranismo”, em que a população negra se viu excluída, a memória negra não sumiu ou se apagou. A memória negra resistiu em espaços ou lugares de memórias, tradições e em espaços das culturas não oficiais, à espera de uma redistribuição das cartas políticas ou de que o jogo da memória coletiva assumisse configurações avessas ao desprezo colonial.

Dessa forma, buscamos deslocar um olhar para reconhecer e legitimar a produção dos saberes tradicionais atualizados no cotidiano das relações comunitárias presentes em coletividades de como as de terreiros de Umbanda, sobretudo, com vistas aos processos de aprendizagem em torno desses saberes. Importa compreendermos como os conhecimentos são articulados nas constelações de aprendizagem legitimadas ao adepto de Umbanda em seu terreiro? Quais os sentidos da experiência da chamada mediunidade e o que comunica? Quais os significados da incorporação no processo de aprendizagem?

CAMINHOS DO MÉTODO: A UMBANDA PELA ÓTICA DAS CONSTELAÇÕES DE APRENDIZAGENS

A Umbanda é divulgada como a única religião genuinamente brasileira. (PRANDI, 1990; OLIVEIRA, 2008). No entanto, percebem-se em suas características

vários elementos de religiões africanas, do catolicismo e do espiritismo – além de outros sincretismos mais atuais como a influência oriental. Desse sincretismo, ela surge nos subúrbios da cidade do Rio de Janeiro, no início do século passado, com a abertura dos centros espírita kardecistas para os cultos afro-brasileiros e da influência, sobre estes, das ideias do espiritismo e dos valores de modernidade, leia-se brancos (PRANDI, 1990).

Suas cerimônias podem ser realizadas em diversos locais, em casa, terreiros, praças públicas, em meio à natureza, à beira de um rio ou numa praia. Elas são presididas por um pai ou uma mãe⁴ que são as lideranças que comandam os ritos e são responsáveis por ensinar os seus preceitos aos seus(uas) adeptos(as), chamados(as) de filhos(as). Trata-se de uma religião que cultua elementos afro-brasileiros de personificação ligados à natureza e as suas energias, chamados de Orixás, porém com dimensões e atributos não totalmente idênticos aos cultuados no Candomblé. Exemplos de Orixás encontrados na Umbanda são: Oxalá (ligado à fé), Xangô (ligado à justiça), Ogum (ligado à Lei), Oxóssi (ligado ao conhecimento), Iemanjá (ligada à geração), Oxum (ligado ao amor), Iansã (ligada à direção), Omulú (ligado à estabilidade) e Nanã (ligada à decantação) (BENITE et al., 2019).

Cada terreiro de Umbanda segue os comandos e regras da sua maior autoridade, a mãe-de-santo ou pai-de-santo. Ou seja, a configuração estrutural, material e simbólica de um terreiro é direcionada pela experiência do sacerdote e/ou sacerdotisa que cumpriu seus anos de graduação sob o comando e cuidado do(a) dirigente no terreiro de sua formação e, por isso, recebeu a autorização para abrir sua casa com suas próprias regras e ter seus filhos-de-santo e potencializar o desdobramento da comunidade de santo. Essa dinamicidade permite identificar uma diversidade de práticas dentro de um só terreiro e contrastá-las com aquelas praticadas em outros terreiros. Nesse sentido, não olhamos aqui para os padrões culturais do terreiro como forma ou molde dependentes de produções determinadas, mas visibilizamos as regras do jogo-aprendizagem, atentas para a estrutura que permite atribuir significado às aprendizagens e em função da qual se jogam infinitas partidas (DURHAM, 2004).

Os terreiros pressupõem comunidade, a figura da autoridade é fundamental,

⁴ Nesse trabalho também chamaremos de sacerdotisa, dirigente, chefe do terreiro como os participantes das pesquisas nomeavam.

assim como de filhos(as)-de-santo, orixás, entidades⁵, médiuns⁶, consulentes⁷ ao redor da organização das atividades do terreiro. As comunidades de terreiro configuram dinâmicas identitárias com fins de reelaboração de saberes produzidos pelo delineamento de suas fronteiras por meio de atratores que fortalecem seus vínculos e prestígios ou refratários para consolidar a legitimidade de seus traços de aprendizagem. De modo que, os grupos reafirmam os traços que constituem sua identidade operando no interior de constelações de categorizações (BARTH, 2000).

Essas constelações indicam processos cognitivos e emocionais que coordenam pensamentos e atitudes, nessa medida, as constelações, inicialmente, partiram de uma concepção etnográfica de processos educativos. Portanto, por esse prisma vemos as práticas ritualísticas do terreiro operarem por aprendizagens reconhecíveis pelo grupo como legítimas por seu poder de prestígio e *status*. Ademais, se inserem novos elementos atraídos para as constelações por conta de interesses precedidos do contato com novos grupos ou indivíduos (SILVA, 2016b).

Na perspectiva barthiana, para a metodologia antropológica de contraste é necessário um conhecimento amplo de um leque de definições êmicas de uma mesma categoria. A contextualização das diferentes variantes dessa mesma categoria permite definir o quadro de valores dentro do qual a categoria é compreendida entre os integrantes do grupo, a fim de entender o porquê das variações de significado, que permite ressaltar o sentido empregado pelos atores do terreiro. Nessa perspectiva enfatiza-se precisamente o aspecto diacrônico da construção das identidades que são mantidas por meio de uma permanente reconstrução do sistema de valores intrínsecos a essa sociedade. Isso, não quer dizer um início e fim delimitado no espaço/tempo, mas é preciso abstrair o tempo histórico na análise diacrônica antropológica permanecendo, contudo, a questão de como resolver a legitimidade entre o tempo histórico e a tradição oral.

Nessa direção, a imersão no campo de pesquisa busca o entendimento dos operantes das relações sociais, dos mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, concomitantemente veiculados e reelaborados por conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o

⁵ São espíritos com acúmulo de encarnações e força espiritual no comando de orixás para trabalhar e ajudar as pessoas que chegam ao terreiro (PINTO, 2014, p. 105).

⁶ Pessoas que sentem qualquer influência espiritual (D'ARRUDA, 2010, p. 31).

⁷ Pessoas que vão ao terreiro consultar com as entidades e guias espirituais, seu conjunto forma a assistência (MACHADO, 2003, p. 59).

mundo. Estar imerso significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm. Ou seja, identificar as estruturas de poder e os modos de organização da comunidade e compreender o papel e a atuação de cada integrante nesse complexo interacional, onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2005).

A partir desse enfoque foram realizadas as pesquisas etnográficas de Thais Rodrigues dos Santos (2018), intitulada *Constelações de aprendizagem nas práticas da Umbanda no terreiro Mãe Oxum e Pai Ogum* e Nilson Ferreira de Almeida (2020), intitulada *Transversalidades corporais e constelações de aprendizagens: processos educativos no terreiro Reino de Iemanjá*, respectivamente, nas cidades de Irati (2016-2018) e Guarapuava (2018-2020). Embora as pesquisas apresentem diferenças no percurso, a delimitação e resultados de cada pesquisa nos provocou para essa escrita com o intuito de elucidar os processos de aprendizagens na incorporação mediúnica a partir da ótica das constelações de aprendizagens.

APRENDIZAGENS CONSTELADAS NA INCORPORAÇÃO MEDIÚNICA

A aprendizagem no terreiro de Umbanda é guiada pelo desenvolvimento da mediunidade, capacidade de comunicação humana com seres, espíritos e entidades de outros mundos. Para Bergo (2011) na cosmovisão umbandista é possível combinar a crença do caráter inato da mediunidade com a necessidade de dedicação e esforço para o aprendizado no terreiro através do desenvolver da mediunidade. Este processo se transforma numa peculiar interdependência constelar de: dedicação-entrega-vínculo ancestral com fins de aprendizagens. Nessa medida, interpretamos a mediunidade dentro de uma cosmologia que se remete a ancestralidade, aos orixás e entidades.

A questão da mediunidade se torna o elo para o aprendizado no terreiro, uma vez que as habilidades mediúnicas estão condicionadas à melhor conexão com a espiritualidade, com o sagrado, com a ancestralidade. Pela cosmologia africana, especialmente, antes da invasão europeia no continente, não se concebia a distinção espaço-temporal como o sagrado e profano das práticas religiosas ocidentais. Afinal, tudo era sagrado, a vida era sagrada, a palavra era sagrada. Nessa relação, deuses e humanos dialogam, os ancestrais mortos divinizados orientam a caminhada dos

vivos (SILVA *et al.*, 2008). Esta ideia se transfere para o vínculo ancestral das entidades e orixás com os médiuns da Umbanda.

Nessa perspectiva, chamamos atenção nessa escrita para a mediunidade de incorporação. Zangari (2003) define a mediunidade de incorporação como a capacidade de deixar que as entidades controlem o corpo do médium para realizarem seus trabalhos nos terreiros. As entidades que se apresentam nesse culto e no imaginário social, como caboclos, ciganos, baianos, pretos velhos, marinheiros, pombas giras e exus são espíritos com histórias de um passado humano. E no ritual, na condição de antepassados, trabalham no comando ancestral de orixás para o acolhimento de diferentes demandas espirituais, emocionais e físicas das pessoas nesse espaço.

As experiências dessas entidades incorporadas em médiuns nos rituais de Umbanda são carregadas de conhecimento de diferentes épocas, reportando o(a) médium ou consulente ao passado para entender o presente e construir seu futuro, descobrindo suas próprias possibilidades de superação com amparo ancestral. Assim, as entidades se apresentam como interlocutores(as) ancestrais, com os quais é possível conversar sobre angústias, desesperanças, medos, tristezas e receber diferentes ensinamentos (ALMEIDA, 2020).

Esta possibilidade de comunicação entre o espírito e o corpo humano é possível através do transe de incorporação, cujo corpo se torna o vínculo para que esse processo aconteça. Já que, os orixás, os exus e os erês existem fora do corpo, constituindo o mundo divino, e ao mesmo tempo dentro de cada pessoa, constituindo parte da estrutura íntima singular (BASTIDE, 2001). Nessa relação, De Lima (1997) acrescenta que, na mediunidade, deve-se considerar o médium, a entidade, o médium atuado pela entidade e a entidade atuada pelo médium, esses quatro aspectos de realidade se combinam e resultam na definição de uma realidade transcendente, reveladora da eternidade, do mítico que vincula a ancestralidade.

Por essa complexidade, a médium capitã P. do terreiro Mãe Oxum e Pai Ogum revela: "ninguém vai te colocar pra incorporar uma entidade no primeiro dia no terreiro. É necessário que o médium observe e vivencie sensações/vibrações a cada canto deste espaço para conhecer" (SANTOS, 2018). Na conversa, ela acrescenta que, embora, um médium seja experiente, a falta de vínculos com a comunidade na sua primeira vez no terreiro o fará perceber que os fundamentos se contrastam com

aqueles que vivenciava em outro terreiro. E, essa fronteira marca a identidade deste e não daquele terreiro.

Nesse mesmo terreiro, a autoridade responsável pelos toques, pontos cantados e atabaques dos trabalhos, o Pai Ogã, que está hierarquicamente abaixo da mãe de santo, salienta que é desrespeitoso incorporar sem a autorização da dirigente do terreiro. O Pai Ogã lembrou que um de seus filhos no início do desenvolvimento mediúnico, antes de pertencer ao terreiro Mãe Oxum e Pai Ogum, quando aguardava por atendimento espiritual com uma das entidades, ele incorporou na área de consulentes. Essa incorporação foi severamente reprovada pelas autoridades do terreiro e comunidade, já que a incorporação é resultado do tempo de aprendizado no terreiro.

Todavia em outros terreiros é comum ouvir diferentemente dessa atitude de reprovação. Há na trajetória de adeptos histórias de serem tomados pelos orixás, incorporando-os, sem nunca terem pisado antes em outro terreiro. A mensagem desses relatos era a de que havia uma exigência de feitura por parte do sagrado.

Compreendemos pelas constelações de aprendizagens nos terreiros que a partilha de saberes coletivos requer experiência, desde o médium recém-chegado à graduação mais alta. Já que a premissa para ensinar é ter tido experiências de aprendizados anteriores, ou seja o tempo correspondente a senioridade no terreiro. O processo de incorporação pede por esse tempo do médium para observação, percepção e entendimento dos símbolos umbandistas organizados de acordo com as regras de cada terreiro.

No início do desenvolvimento mediúnico, o descarrego (limpeza energética) dos médiuns se dão por intermédio de elementos de trabalho das entidades (ervas, cachimbos, charutos, corda do boiadeiro, lenços da cigana, flores, incensos entre outros). Mas, com o tempo de experiência, o médium já tem condições de sentir a vibração da entidade que o acompanha e, aos poucos, se entrega à incorporação. Nesta última, as entidades auxiliam os novatos a incorporarem e o descarrego fica por conta das entidades do próprio médium diante da sua incorporação (SANTOS, 2018).

Ainda sobre o preparo para a incorporação, a dirigente do terreiro Reino de Yemanjá chama atenção para o cuidado que seus filhos têm com suas vestes, desproporcionalmente superior aos cuidados com seus corpos que recebem as entidades. Ao mesmo tempo, ela conta de outros filhos preocupados com todo o

conjunto, esse cuidado é um valor legitimado pela autoridade e comunidade. A sacerdotisa reitera: "Mas é lindo saber que todos sabem que o corpo bem cuidado favorece um trabalho de incorporação e tudo fica bem melhor, mais fácil. Eu sou feliz com meus filhos, eles vão compreendendo tudo aos poucos e assim vão evoluindo – relato de Mãe Nega (ALMEIDA, 2020).

Uma dessas narrativas de cuidado aparece por uma médium do Reino de Yemanjá, Lauriane, que descreve o preparo do seu corpo horas antes dos trabalhos da Umbanda: "Eu cuido do meu corpo porque quanto mais limpo com banhos de ervas, mais eu encontro facilidade de informar. O cheiro das ervas deixa o corpo livre de energias ruins e facilita a incorporação" (ALMEIDA, 2020).

Nessa relação, o corpo aparece como instrumento de comunicação entre as entidades e o ser humano, por isso se configura como um instrumento pedagógico. O corpo atuado pela entidade e vice-versa promove enunciações plurais: a fala, as histórias, os imaginários dos diferentes fatos vividos e seus contextos relatados formam um entremeado das linguagens verbais e corporais. Esse conjunto ritualístico umbandista apresenta uma simbologia ancestral própria, reelaborando crenças e mobilizando as mudanças na vida dos médiuns e consulentes (ALMEIDA, 2020).

Nesse processo, há um enraizamento das memórias partilhadas entre a comunidade, com diferentes temporalidades nas relações intersubjetivas do grupo. De modo que a incorporação agregue um deslocamento da individualidade dos médiuns, já que emprestam os seus corpos para o representante ancestral, abrindo um campo importante de significados que são compartilhados pelo grupo. Dessa forma, ao mesmo tempo em que perde a independência de sua agência individual, ganha poder na agência coletiva (CITRO, 2009).

Ao se tratar da incorporação ritualística enfatiza-se a entrega do corpo do médium ao antepassado ancestral, isso fica visível através dos estímulos corporais envolvidos no processo. A singularidade do momento desse corpo em recebimento de uma entidade parece apreender e comunicar sem desprezo da fusão perceptiva de emoções, possível num evento desta natureza. Para Merleau-Ponty (1999) o corpo é a condição intersubjetiva de vivência dos indivíduos, ou seja, a experiência subjetiva do corpo em seu enraizamento no mundo social.

Pela dimensão da corporeidade se efetivam e se inscrevem inúmeras experiências particulares do estar no mundo. A entidade incorporada no corpo

humano apresenta a sua individualidade, compreendendo-as não apenas no tempo, mas também no espaço partilhado. No momento da incorporação, o corpo forjado como objeto criador, transformador ou legitimador das normas que estruturam o ato ritualístico está carregado por códigos simbólicos. Nessa medida, esse corpo é, também, produtor de significantes, sendo ele, o objeto de ensino aprendizagem constelado, visto que através dos gestos, das intervenções, dos atos de fala, e das diversas potencialidades expressivas o corpo torna-se um elemento comunicador de saberes.

Nesse ínterim, as inscrições sociais de raça, gênero, sexualidade, classe e capacidade corporificadas nos médiuns são negociadas na incorporação pelo aceite do grupo. Carl Gustav Jung (1978) afirma que as figuras simbólicas de uma religião são sempre uma amostra da expressão moral e espiritual, específicas que lhe são pertinentes. Dessa forma, as tradições religiosas, como a Umbanda, são depositárias de imagens arquetípicas. Não à toa, o arquétipo ligado ao poder de Exu e Pomba Gira são tão quistos na incorporação (NEGRÃO, 1994) por médiuns iniciantes, pois Pomba Gira representam mulheres livres e Exus, homens poderosos, valores discrepantes à realidade material e simbólica de umbandistas na desigual tessitura social paranaense. No entanto, em ambos, terreiros, Mãe Oxum e Pai Ogum e Reino de Yemanjá, a autorização para a incorporação de Exu e Pomba Gira exige senioridade, tempo de experiência através da incorporação de entidades com arquétipo destituído de necessidades humanas⁸, como de: caboclos, pretos-velhos e crianças (NEGRÃO, 1994).

Nas comunidades de terreiro circulam comentários como: “Nossa! O desenvolvimento do médium tal está indo rápido né?! Ou mesmo, “aquele médium está sofrendo para entrar na energia”, estes discursos chegam até as autoridades do terreiro e são importantes para legitimar ou deslegitimar algumas decisões das lideranças. Os médiuns mais velhos - anciãos - são reconhecidos pela melhor incorporação reiterada pela confiança da comunidade nos trabalhos mediúnicos das suas entidades incorporadas (SANTOS, 2018).

⁸ Em princípio existem quatro gêneros de espíritos que compõem o panteão umbandista; podemos agrupá-los em duas categorias: a) espíritos de luz: caboclos, pretos-velhos e crianças – eles formam o que certos umbandistas chamam de “triângulo da umbanda”, b) espíritos das trevas – os exus. Esta divisão corresponde à concepção cristã que estabelece uma dicotomia entre o bem e o mal; enquanto os espíritos de luz trabalham unicamente para o bem, os exus, em sua ambivalência, podem realizar tanto o bem quanto o mal, mas representam sobretudo a dimensão das trevas. (ORTIZ, 1999, p.71)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho privilegiou as dinâmicas educacionais da umbanda de Mãe Dulce e Mãe Nega, respectivamente, dos terreiros Mãe Oxum e Pai Ogum e Reino de Yemanjá, comunidades perpetuadas por dinâmicas identitárias com fins de reelaboração de saberes coletivos evidenciados no corpo preparado pelo/para o vínculo ancestral mediúnico da comunidade.

O constructo teórico-metodológico das constelações de aprendizagens (SILVA, 2016b) proporcionou a centralidade afro-diaspórica da percepção espaço-temporal do sagrado/profano integrados. Afinal, na África tudo era sagrado, a vida era sagrada, a palavra era sagrada. Assim, nessa relação, deuses e humanos dialogam, os ancestrais mortos divinizados orientam a caminhada dos vivos (SILVA *et al*, 2008). Logo, esta ideia se transfere para o vínculo ancestral das entidades e orixás com os médiuns da Umbanda.

Por fim, essa sistematização analítica da incorporação mediúnica pela ótica das constelações de aprendizagens voltada ao reconhecimento e legitimidade da produção dos saberes tradicionais atualizados no cotidiano das relações comunitárias umbandistas reafirma o compromisso ético e emancipatório do Movimento Negro Educador (Gomes, 2017), ainda mais atento diante do crescente enrijecimento colonial atualizado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Nilson F. **Transversalidades corporais e constelações de aprendizagens**: processos educativos no terreiro Reino de Iemanjá. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10511371. Acesso em: 26 jun. 2021.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BARTH, Frederik. **O guru, o iniciador e outras** variações antropológicas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.
- BENITE, Anna M. C.; FAUSTINO, Gustavo A. A.; SILVA, Juvan P.; BENITE, Claudio R. M. Dai-me agô (licença) para falar de saberes tradicionais de matriz africana no ensino de química. **Química Nova**, v. 42, n. 5, p. 570-579, 2019. Disponível em: <<http://static.sites.sbq.org.br/quimicanova.sbq.org.br/pdf/v42n5a12.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BENNO, Victor W. A. **Brasileiro, branco**: a fronteira da branquitude no Paraná. 2019. 207 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-16102019-150931/publico/2019_BennoVictorWarkenAlves_VCorr.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

BERGO, Renata S. **Quando o santo chama**: o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática. 2011. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-8M6HZ5/1/tese_renata_silva_bergo.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

CAMARGO, Geraldo L. V. Esculturas públicas em Curitiba e a estética autoritária. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 63- 2, 2005.

CITRO, Silvia. **Cuerpos significantes** – Travesías de una etnografía dialéctica. Buenos Aires: Biblos, 2009.

D'ARRUDA, Gisela. **Umbanda gira!** Rio de Janeiro. Pallas, 2010.

DURHAM, Eunice R. **A dinâmica da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FAUSTINO, Deivison M. A emoção é negra e a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des)universalização do “ser” negro. **Revista Tecnologia e Sociedade** (Online), v. 1, p. 121-136, 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELIPE, Delton A. **A população negra no projeto de identidade nacional**: um olhar para sua história e sua educação. In: BARBATO, Luís Fernando Tosta (Org.). **Identidade nacional brasileira: história e historiografia**. São Paulo: Paco Editorial, 2016. 1 v., p. 173-198.

GOMES, Nilma L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

IANNI, Octavio. Do polonês ao polaco. **Revista do Museu Paulista**, Nova Série, v. 12, p. 315-338, 1960.

MACHADO, Sandra M. C. **Umbanda reencantamento na pós-modernidade?** 2003. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2003. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/956#preview-link0>. Acesso em: 27 jul. 2021.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995.

MORAIS, Mariana R. De macumba a umbanda: o processo de legitimação da religião dita genuinamente brasileira. **Horizonte - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 17, n. 54, p. 1623, 2019.

NEGRÃO, Lísias N. **Entre a cruz e a encruzilhada**: formação do Campo Umbandista em São Paulo. São Paulo: Edusp, 1996.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, 3-15. Recuperado em 20 de julho, 2021. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>.

PINTO, Flávia. **Umbanda**: guia para leigos. Rio de Janeiro. Pallas, 2014. 152 p.

SANTOS, Thais. R. **Constelações de aprendizagem nas práticas da Umbanda no Terreiro Mãe Oxum e Pai Ogum**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste. Irati, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7327440. Acesso em: 29 jul. 2021.

SILVA, Jefferson O. A abordagem interdisciplinar do Núcleo de Estudos Ameríndios e Africanos no Centro-Oeste do Paraná. In: MARQUES, Eugenia P.; SILVA, Wilker S. (Org.). **Educação, relações étnico-raciais e resistência**: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas no Brasil. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016a. p.109-120.

_____. Aprendizagens comunitárias africanas de longa duração e em larga escala segundo a expansão banta. **Relegens Thréskeia**, v. 5, n.1, p. 84-107, 2016b.

_____. O Núcleo de Estudos Ameríndios e Africanos – NEAA/UNICENTRO: Instrumentalizar para empoderar. In: KOLODY, Andressa; BELÉM, Dan Junior Alves Nolasco. **Extensão em perspectiva**. Guarapuava: UNICENTRO, 2019. p. 111-130

ZANGARI, Welington; MACHADO, Fátima R.; MARALDI, Everton O.; MARTINS, Leonardo B.; SHIMABOCURO, Alessandro H. Contribuições da psicologia para a compreensão das relações entre a espiritualidade, a religiosidade e as experiências anômalas. **Clareira - Revista de Filosofia da Região Amazônica**, v. 3, n. 2, p. 2-21, 2016.

O DISPOSITIVO AMOROSO FEMININO: A MULHER NEGRA E A PRATELEIRA DO AMOR

THE FEMALE LOVING DEVICE: THE BLACK WOMAN AND THE SHELF OF LOVE

Karolaine Cristine Cruz¹

Mayara Aparecida Bonora Freire²

RESUMO

O dispositivo amoroso configura-se como uma forma de amar que vulnerabiliza as mulheres. Um dispositivo que subjetiva a mulher na “prateleira” do amor, a qual apresenta um ideal de beleza racista, onde a mulher “ser escolhida” e validada por um homem são aquelas que são brancas, fazendo com que as mulheres negras sejam esquecidas em relação ao amor e a afetividade. Assim, o presente artigo tem como temática o Dispositivo Amoroso feminino nas relações amorosas da mulher negra. Esta temática justifica-se devido à fragilidade e a vulnerabilidade psicológica que a mulher vem sentindo ao se relacionar com outrem. Para tanto, o referido teve como objetivo contextualizar sobre o dispositivo amoroso feminino dentro do contexto de como a mulher negra é vista e amada em se tratando da prateleira do amor. Para a confecção do trabalho, utilizou-se uma pesquisa exploratória. Diante do contexto, concluiu-se que a prateleira do amor e seu ideal sociocultural errôneo de beleza, fazem com que a mulher negra não seja vista como um sujeito para ser amada. Essa solidão impacta na sua vida afetiva fazendo com que a mesma viva em celibato definitivo.

Palavras-chave: Dispositivo Amoroso. Prateleira do Amor. Mulher Negra. Racismo.

ABSTRACT

The loving device is configured as a way of loving that makes women vulnerable. A device that subjectives the woman on the “shelf” of love, which presents an ideal of racist beauty, where the woman “to be chosen” and validated by a man are those who are white, causing black women to be forgotten in relation to love and affection. Thus, this article has as its theme the Feminine Amorous Device in the love relationships of black women. This theme is justified due to the fragility and psychological vulnerability that women have been feeling when relating to others. Therefore, the

¹ Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Ourinhos/UniFIO.

² Psicóloga graduada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis (2009-2014). Realizou Aprimoramento em Saúde Mental e Saúde Pública, bolsista da FUNDAP pelo IX Departamento Regional de Saúde de Marília - SP (2014 - 2015). Mestra em Psicologia e Sociedade pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis (2015-2018) e doutoranda pela mesma Universidade. Atuou como psicóloga no Centro de Atenção Psicossocial álcool de outras drogas de Ourinhos-SP (2016-2018), no Centro de Atenção Psicossocial de Cândido Mota-SP (2018-2019), no Centro de Referência de Assistência Social II de Ourinhos-SP (2020-2022) e na Atenção Básica de Ourinhos-SP (2022). Atualmente, trabalha como psicóloga clínica e supervisora técnica, bem como docente no curso de Psicologia e coordenadora da serviço escola de Psicologia do Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos (UniFIO). Integra o projeto de pesquisa “Impasses do Direito e da Psicanálise face ao Pensamento Social Brasileiro”, do Núcleo de Pesquisa Psicanálise e Laço Social no Contemporâneo (PSILACS/UFGM). É conselheira do XVII Plenário do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP SP). Suas áreas de interesse são: Processos de subjetivação, Políticas Públicas, Atenção Psicossocial e Psicanálise.

above aimed to contextualize the feminine love device within the context of how black women are seen and loved in terms of the shelf of love. For the preparation of the work, an exploratory research was used. Given the context, it was concluded that the shelf of love and its erroneous sociocultural ideal of beauty make black women not seen as a subject to be loved. This loneliness impacts her affective life causing her to live in definitive celibacy.

Keywords: Amorous Device. Shelf of Love. Black Woman. Racism.

INTRODUÇÃO

O histórico, as lutas e as conquistas baseadas em sofrimentos que os negros tiveram, bem como a mulher negra, ama de leite e escrava sexual são conhecidas no mundo todo. Carneiro (2003) menciona que as mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca (CARNEIRO, 2003).

Originárias de uma cultura violada, folclorizada e marginalizada a mulher negra segundo Sueli Carneiro (2003) tornou-se invisível principalmente aquelas de pele mais retintas, ou seja, não são vistas como um sujeito para ser amado. Esse racismo sociocultural que envolve a mulher negra e sua vida afetiva é sincronizada com a forma distorcida que o dispositivo amoroso as colocou na prateleira do amor. Sabemos que as construções envolvendo a forma da mulher negra a ser amada e desejada remete-se ao período de colonial – onde as escravas eram sinônimos de sexualidade e desejo. O chamado tipo comum de sistemas de gênero estratégico, marcado por um enquadramento cultural onde há caminhos privilegiados de subjetivação.

Os números mostram que o racismo é estrutural e coloca a mulher negra em desvantagem: dados do IBGE (2010) apontam que 40% dos brasileiros (as) se casam com parceiros (as) da mesma cor. Mais 52,52% das mulheres negras, sobretudo aquelas de pele mais retintas ficam sozinhas. Dados que, para a ativista do Feminismo Negro Stephanie Ribeiro³, ficam expostos que a mulher negra não é vista como um sujeito para ser amado e vivem hoje no Brasil em celibato definitivo (STEVAUX, 2016).

³ STEVAUX, Débora. A mulher negra não é vista como sujeito para ser amado. [Revista Claudia – abril, vol. 789; Nov.]2016. Disponível em <https://claudia.abril.com.br/sua-vida/a-mulher-negra-nao-e-vista-como-um-sujeito-para-ser-amado/>. Acesso Nov. 2021

Nesse sentido, o artigo teve como objetivo analisar o dispositivo amoroso e como é vista a mulher negra na prateleira do amor e sua maneira de ser amada perante uma cultura sexista e o racismo.

Diante do exposto, tem-se como problema de pesquisa: como é vista a mulher negra na prateleira do amor e sua maneira de ser amada perante uma cultura sexista e o racismo? Trabalhou-se com o pressuposto de que mediante a cultura racista decorrente da época Brasil colonial, as mulheres negras foram incluídas na prateleira do amor e ali foram ficando cada vez mais distantes do ideal de beleza imposto pela branquitude.

Para atingir tal objetivo, utilizou-se como metodologia a revisão de literatura (GIL, 2008), a partir da seleção de autores que tratam de temáticas como racismo, dispositivo amoroso, prateleira do amor e mulher negra, que foram utilizadas como palavras chaves em plataforma de pesquisas em artigos científicos cujos dados foram buscados nos portais SciELO (Scientific Electronic Library Online), LiLacs (Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde), PePsic (Periódicos Eletrônicos de Psicologia) e Google Acadêmico, a partir das seguintes palavras-chave: racismo, dispositivo amoroso, prateleira do amor e mulher negra, além da obtenção de livros físicos.

O DISPOSITIVO AMOROSO E A PRATELEIRA DO AMOR

Na história da humanidade, a mulher teve uma educação diferente da oferecida ao sexo masculino. Foi educada para servir ao homem e ele para ser o seu senhor. Quando ainda na casa dos pais, era dominada pelo pai ou então, pelo irmão mais velho. O casamento, segundo Gallo (2006 *apud* LASCH, 1991), era visto como necessário à mulher para sua proteção e alimentação, e o objetivo final era a manutenção da riqueza e da propriedade.

A submissão da mulher passava do pai para o marido (de filha para esposa), o qual exercia sua autoridade dentro de um patriarcado associado à masculinidade, em que homens detinham o poder e as mulheres eram subordinadas (GALLO, 2006).

Ao passar dos anos, com a chegada da revolução industrial e o capitalismo houve a necessidade de mudança em relação à cultura patriarcal e machista. Santos (2021) menciona que com a chegada da revolução, houve a redução do salário dos homens e crescente necessidade de mão de obra nas fábricas fez com que a mulher

fosse inserida no mercado de trabalho. Essas inovações determinaram novos repertórios comportamentais no que se refere à posição da mulher, a qual começou a participar ativamente dos acontecimentos de ordem política, econômica e social. Com isso, Moreira e Dutra (2013) ressaltam que iniciou-se uma flexibilização nas atribuições assumidas pela mulheres no contexto social, familiar e nas relações amorosas.

Contudo, ainda que houvesse a flexibilização de gênero entre homens e mulheres, a desigualdade prevaleceu. Moreira e Dutra (2013, *apud* GOLDBERD; GIDDENS, 1993) afirmam que outra desigualdade que prevaleceu foi relacionada ao campo afetivo, pois, o relacionamento amoroso, a busca pelo par perfeito ainda ocupa uma grande importância na vida de muitas mulheres.

A visão distorcida de plenitude e a busca do par perfeito permanecem relacionadas à garantia de felicidade, intensificando valores e expectativas do amor, do príncipe encantado, do romantismo, assim como influenciando o modo feminino de estar no mundo (MOREIRA, DUTRA, 2013). Esse ideal de amor romântico, após muitos anos, ainda traz vestígios os quais ficam evidentes nas novas configurações amorosas do mundo atual, afetando o modo como a mulher se relaciona amorosamente:

[...] o papel da cultura na transmissão do amor-paixão romântico, que é tido como garantia de felicidade para a mulher, de modo que, se, por algum motivo, não obtem sucesso nessa empreitada, sentem-se culpadas, desvalorizadas (MOREIRA E DUTRA, 2013, p. 5)

Nesse sentido, podemos compreender como esse sofrimento da mulher em meio à busca afetiva com o sexo oposto constrói-se a partir de um valor social que continua sendo transmitido em função do contexto sócio-histórico brasileiro e, certamente, na maioria das culturas contemporâneas. Uma estreita vinculação entre sofrimento, gênero e amor-romântico que foi contextualizada por Foucault (1988), quando este relacionou o amor como sendo um dispositivo ligado à subjetivação.

O conceito de dispositivo foi proposto por Foucault (1988) para explicitar caminhos de subjetivação, sendo esse um conjunto heterogêneo de estratégias e de biotecnologias.

[...] conjunto que tem o poder de produzir corpos sexuais significando-os enquanto sexo social. Os mecanismos do dispositivo constituem e

são engendrados por conexões de poder. É assim que as instituições, as leis, as mídias, a linguagem, a divisão do trabalho, as condições de produção e de imaginação sociais são elementos do dispositivo. Criam e são criados em certa configuração de saber e dão origem a poderes diversificados. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 1988, p. 244).

Na noção foucaultiana de “dispositivo”, este aparece como um instrumento teórico ideal para a subjetivação. Deste modo, o discurso apresenta-se como um componente do dispositivo em virtude de que o contexto social, histórico, político, científico engloba-o, auferindo-lhe credibilidade ou desqualificando-o.

Rougemont (1988 *apud* FANINI E SANTOS, 2017) ressalta que esse discurso proposto por Foucault trata da questão do “amor”, o qual vem sendo construído e reforçado ao longo dos séculos no Ocidente. Rougemont cita que Foucault analisa as dimensões históricas e culturais dessa tipologia do amor, encontrando, mais precisamente, a genealogia do que ele chama de amor-paixão, situada na corte alemã do século XII. Essa genealogia do dispositivo amoroso indagada por Foucault engloba a paixão e ao mesmo tempo o sofrimento, os quais aparecem como quase sinônimos, nesse contexto. A felicidade, a satisfação, a harmonia, o sucesso só podem acontecer dentro de um contexto amoroso em que um é o outro (FANINI E SANTOS, 2017).

Baseando-se em Foucault, Valeska Zanello (2016) ressalta que os dispositivos são configurados histórica e socialmente, na dimensão do saber se fazem presente nas formas de visibilidade e enunciação, constituindo-se em “máquinas de fazer ver e fazer falar” (ZANELLO, 2016: 229).

[...] O dispositivo amoroso configura uma certa forma de amar que vulnerabiliza as mulheres (...) elas se subjetivam na “prateleira” do amor, na qual “ser escolhida” e validada por um homem torna-se uma legitimação fundamental. Isso porque o amor seria identitário para as mulheres, de um modo que não se constitui para os homens (p. 84).

Esse dispositivo amoroso é um dos elementos constitutivos dos dispositivos de gênero ou, como bem disse Lauretis (1994), das “tecnologias de gênero”: um conjunto de práticas, discursos e representações que constroem o feminino enquanto ser dotado de um destino biológico pronto para ser sacrificado, assujeitado e violentado por amor a outrem.

No dispositivo amoroso, segundo Swain (2011 *apud* ZANELLO, 1996), o amor está para as mulheres como o sexo está para os homens. Dentro da esfera do

dispositivo encontra-se o dispositivo da sexualidade, o que para as mulheres é representado de forma complexa. Já para o masculino, é voltado para virilidade e eficácia.

Ou seja, se tratando do sexo masculino Zanello (2016) menciona que o homem é ligado ao dispositivo da virilidade sexual e laborativa. É o dispositivo que faz com que haja cumplicidade entre homens, o embrutecimento, a masculinidade hegemônica e subalternas, a hierarquia e a violência machista. Os homens, em si, nunca são colocados em questão; são narcisistas e gostam de ser objetos de desejos para as mulheres. Contudo, pode-se dizer que os homens amam, mas, de uma forma diferente, na qual sua identidade não fique em xeque. Assim, Zanello ressalta:

[...] os homens no dispositivo amoroso podem até sofrer ao amor, mas dificilmente sofrem por não amar, ou por serem amados por uma mulher qualquer (diferente do caso de amar alguém que não os ame) como o caso das mulheres (ZANELLO, 2018, p. 90).

Em se tratando do sexo feminino, o dispositivo amoroso apresenta-se como central, e como o maior fator de desempoderamento delas e de empoderamento e proteção psíquica para os homens. O amor romântico, acoplado ao dispositivo, seria um amor corrompido pelas relações de poder, pois estimula e pressupõe uma dependência psicológica das mulheres, levando a mulher a buscar incansavelmente um ideal estético, baseado na construção de corpos em mulheres prontos a se sacrificarem por amor a outrem. No ápice da vulnerabilidade, a mulher se disputa então, um lugar na prateleira do amor (ZANELLO, 2016).

A categoria “Prateleira do Amor” foi criada para ressaltar a colonização do afeto, demonstrando a forma – construída historicamente e impulsionada pela era moderna em sua concepção de “belo sexo” - pela qual as mulheres se subjetivam se colocando “amostra” para serem escolhidas pelo sexo masculino. Zanello (2018) menciona que na “Prateleira do Amor”, é colocado em posição elevada o ideal estético branco, o cabelo liso, a magreza e a juventude.

Na medida em que essa prateleira é profundamente desigual e marcada por um ideal estético, tal processo torna as mulheres bastante vulneráveis numa frenética busca pela beleza. Não ser bela passou, assim, a equivaler a ser encalhada. Nesse sentido,

A beleza é um atributo (a ser perseguido) que pode ser entendido como um sistema monetário e com valor de troca no mercado amoroso [...] além disso, há que se destacar que se a mulher quiser ser digna do amor, terá que ser digna de desejos sexuais (ZANELLO, 2018, p. 88).

O que fica está em xeque é a legitimidade da mulher como mulher, sua necessidade de ser validada pelo olhar desejante de um homem. A possibilidade de ser ou se sentir passível de ser escolhida pela figura masculina. Segundo Belotti (1983 *apud* ZANELLO, 2018), a experiência privilegiada é configurada conforme o dispositivo do amor para as mulheres não serem protagonistas do escolher, mas, o de ser escolhida.

Nesse processo de produção de representações que orientam, determinam, capturam, modelam e conduzem os sentimentos, as emoções, os corpos, as condutas, as opiniões, as subjetividades e as relações de gênero dentro de uma lógica de gênero binária e hierárquica, baseada na heterossexualidade normativa e na inferiorização e subjugação das mulheres pelos homens, quando falamos de mulheres negras, o dispositivo amoroso torna-se ainda mais relevante.

Sabe-se que, no Brasil, a realidade sócio-cultural do racismo já vem se alongando desde o Brasil colonial, quando, as mulheres negras eram vítimas de violências físicas, morais e sexuais pelos homens brancos. Atitudes que foram romantizadas e resultaram em grandes polêmicas que ignoraram os sentimentos das mulheres negras, tirou oportunidades e as deixam cada vez mais longe de ser o ideal de beleza na prateleira do amor.

A MULHER NEGRA E SEU LUGAR NA PRATELEIRA DO AMOR

Nosso país é marcado por um racismo estrutural fruto de uma colonialidade do poder que hierarquiza os grupos étnicos produzindo historicamente lugares de privilégios para brancas e brancos e de subalternidades para negras e negros. Ou seja, no Brasil, quando se trata da figura feminina, desde o período colonial (escravidão), as mulheres negras eram submetidas constantemente à violência física, moral, psicológica, sexual e patrimonial, contudo, tais violências, segundo Carneiro (2003), foram sendo romantizadas, fato que resultou no “mito da democratização racial”.

[...] o resultado da violentação das mulheres negras por parte da minoria branca dominante: os senhores de engenho, os traficantes de escravos etc. Fatos que deram origem, na década de 30, à criação do mito que, até os dias de hoje, afirma ser o Brasil uma democratização racial (GONZALEZ, 2018, p. 19).

Gonzalez (2018) ressalta que os casamentos inter-raciais nada mais foram que o resultado da violência contra as mulheres negras por parte do branco dominante. Nota-se assim, que o mito da democracia racial, a miscigenação, o privilégio racial é uma característica marcante da sociedade brasileira.

[...] os sentimentos das mulheres pretas eram ignorados e sua afetividade não era expressada, não tinham o direito de escolher com quem gostariam de se relacionar, mas deveriam estar sempre à disposição de seu senhor (MESSIAS, 2019, p. 13).

Nesse sentido, historicamente, a mulher negra não tinha oportunidade de escolhas: desde muito pequena, era (e permanece) invisibilizada ou estereotipada como corpo hipersexualizado. Tal argumento pode ser observado no documento oficial do Movimento Negro Unificado (1992 *apud* PACHECO, 2018, p. 15)

A mulher negra sofre de maneira mais profunda a pressão no sentido do branqueamento, especialmente, do ponto de vista estético [...] E por ser, geralmente, a principal responsável pela educação dos filhos, a mulher negra é utilizada como canal de repasse dos sentimentos de inferioridade impostos pela sociedade, e que causa tantos danos à auto-estima de crianças e jovens negros. Por outro lado, o homem negro, também vítima destas contradições, tende a afastar-se da mulher negra em virtude da ideologia que os inferioriza, relegando-a a solidão [...] (PACHECO, 2018, p. 15).

O conceito de solidão da mulher negra é um desdobramento identificado na sociedade brasileira atual como resultado de um conjunto de elementos socialmente estruturados remanescentes do racismo moderno. Carvalho (2020) cita em conversa com o site da Gazeta do Povo sobre o mito de que “o amor não tem cor”, na qual especialistas explicam que a cor da pele influencia na escolha das relações afetivas.

[...] se a mulher for negra, tiver cabelos crespos, estar a cima do peso a rejeição é gritante, é preterida efetivamente, porém, é vista como fetiches de corpos negros – reflexo da escravidão [...] objeto sexual, alguém “da cor do pecado”, feita apenas para o sexo sujo e proibido (CARVALHO, 2020, s/p).

Neste aspecto, de acordo com Pacheco (2013), a mulher negra encontra-se fora do mercado afetivo, estando sua imagem reservada ao mercado do sexo e do

trabalho. No último Censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, no que tange ao “mercado matrimonial” foi mencionado que 70% dos brasileiros se casam com parceiras da mesma cor. Porém, dados sobre a mulher negra brasileira chamaram a atenção. O levantamento apontava que, à época, mais da metade delas – 52,52% – não vivia em união, independentemente do estado civil. Esses dados podem ser vistos na tabela 1 disponibilizada pelo IBGE (2010).

TABELA 1 - Senso Matrimonial – Estado Civil Brasileiro

Tabela 3193 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por estado civil, segundo o estado conjugal, a situação do domicílio, o sexo, a cor ou raça e os grupos de idade			
Brasil			
Variável = Pessoas de 10 anos ou mais de idade (Pessoas)			
Estado civil = Total			
Situação do domicílio = Total			
Grupos de idade = Total			
Ano = 2010			
Estado conjugal	Sexo	Cor ou raça	
Total	Total	Branca	77.416.302
		Preta	12.832.886
		Parda	69.232.715
	Homens	Branca	36.781.217
		Preta	6.638.707
		Parda	34.183.887
	Mulheres	Branca	40.635.085
		Preta	6.194.179
		Parda	35.048.828
Viviam em união	Total	Branca	40.127.440
		Preta	6.297.745
		Parda	33.379.619
	Homens	Branca	19.832.000
		Preta	3.508.874
		Parda	16.588.915
	Mulheres	Branca	20.295.440
		Preta	2.788.871
		Parda	16.790.704
Não viviam em união	Total	Branca	37.288.862
		Preta	6.535.141
		Parda	35.853.096
	Homens	Branca	16.949.217
		Preta	3.129.833
		Parda	17.594.972
	Mulheres	Branca	20.339.645
		Preta	3.405.308
		Parda	18.258.124

FONTE: IBGE (2010)

O quadro pincelado pelas estatísticas, segundo Anjos e Arraes (2015), tem cores extremamente vivas para as mulheres negras brasileiras, que, de acordo com inúmeros relatos, sentem na pele os efeitos da solidão e do preterimento durante toda a vida. Ou seja, de acordo com dados do IBGE (2010) as mulheres negras (preta + parda) são aquelas que têm menores chances de encontrar um parceiro na disputa do “mercado matrimonial”, são preteridas como possíveis candidatas a união estável, perdendo para as mulheres de outros grupos raciais, como as mulheres brancas por exemplo.

Nessas entrelinhas Nascimento (1990) ressalta que a mulher negra durante e após escravidão vem sendo vista e/ou tratada como símbolos de desejos, de exploração por parte do homem, do que pelo desejo amoroso do repartir afeto. É nessa questão que as marcas matrimoniais são tão desiguais.

Valentim (2020) pontua os dizeres de Bartolina Ramalho Catanante⁴, a qual traz que “(...) faz parte do imaginário social dos homens, a mulher negra, jovem, fogosa, com um corpo cheio de curvas”. Dessa forma, Valentim (2020) ressalta que, segundo Bertolina, atualmente é comum que mulheres negras de meia idade permaneçam sozinhas, criando filhos e seguindo em frente após muitas lutas constituídas ao longo da vida. Essa solidão da meia idade se dá porque, na visão de Bertolina, a beleza da mulher negra é vista enquanto ela tem todas as curvas. A partir dos 40 anos, ela deixa de se enquadrar na lista do ideal de beleza e de desejo masculino.

Além de jovem e magra, se formou na prateleira do amor o racismo, de modo que a branquitude tornou-se aí um capital matrimonial trazendo baixa auto-estima para as mulheres negras (SOUZA, 1983, p. 29 *apud* ZANELLO, 2018). O racismo vigente na prateleira do amor faz com que as mulheres negras acabem sendo vistas pelos homens, muitas vezes, como objetos sexuais a serem descartados; o afeto é resguardado para mulheres brancas e em melhores “posições”. Assim, as mulheres negras estariam fora do mercado afetivo e naturalizadas no mercado sexual, o mercado da erotização (PACHECO, 2013).

[...] Um amor substantivo, único e essencializado. Construído a partir de dispositivos de controle dos corpos e da mente a fim de designar ao outro a

⁴ Bartolina Ramalho Catanante é pós-doutora em Educação, Professora sênior da UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) e presidente do Grupo TEZ (Trabalhos, Estudo Zumbi), - CREDITO: CAMPO GRANDE NEWS. Disponível em: www.campograndenews.com.br.

total responsabilidade do servir amor. Essa subserviência enquanto consubstancialidade de uma relação afetiva é a morte para as nossas mulheres pretas (PEREIRA, 2020, s/p).

Essa maneira de ser amada gera um sofrimento nas mulheres negras, pois, muitas vezes são vistas como sendo mulheres para satisfação sexual. É o que corrobora com Lélia Gonzalez (1984) a qual mencionou que o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, a autora menciona que a articulação do racismo com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra.

A autora menciona que essa cultura racista sexista brasileira insiste em colocar as mulheres negras, apenas como mulatas, domésticas, mães pretas e símbolos da sexualidade, a falácia da democracia racial, as quais segundo Gonzalez (2018) denomina-se “lata de lixo”.

Essa lata de lixo são os estereótipos dados às mulheres negras, os quais representam as distinções de gênero codificadas pelo racismo através de diferentes discursos. Gonzalez (2018) ressalta que o sexismo sincronizado com o racismo impõe o silenciamento da mulher negra [...] Nas palavras de Lélia, “as práticas sexistas excluem as mulheres negras dos espaços, das relações e do amor” (GONZALEZ, 2018, p. 315). Ou seja, a prateleira do amor em relação às mulheres negras se configura a partir de um imaginário racista e sexista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi sublinhado ao longo do estudo, a cultura é tática. Cultura essa que faz com que a mulher seja omissa perante os homens e desemponderada no que tange ao amor. Tal desemponderamento em relação ao padrão de beleza, produzido pelo dispositivo amoroso e sua prateleira do amor, é notório em todas as mulheres, porém, as mulheres negras e pardas ficam cada vez mais distantes desse ideal de beleza.

A mulher negra é vítima de oportunidades negadas, dificuldades de ascensão social e quando o assunto são os relacionamentos afetivos pode-se dizer que há rejeição nas relações amorosas. Em se tratando do sexo feminino e dos relacionamentos afetivos das *mulheres negras* pode-se dizer que *é um assunto que causa muito impacto na sua autoestima*. Assim, podemos citar que o sofrimento da mulher negra diante da prateleira do amor é potencializado, um lugar onde a raça

parece ser um fator de extrema importância quando é o caso das mulheres encontrarem ou não um parceiro.

Nesse sentido, falar do amor, dos sentimentos e dos relacionamentos afetivos entre as mulheres negras, é também pautar a reprodução e repetição de um racismo oculto, que faz com que as mulheres negras tenham uma baixa auto-estima e um sentimento de solidão. Os laços, muitas vezes, podem ser sinônimos de dor, pois suas relações amorosas seguem pautadas em marcadores de raça, gênero e classe.

Em meio a tantas mudanças e evoluções ao longo dos anos, o ser humano não pode ver na mulher negra a mulata, a doméstica, a mãe preta e ou tantas outras definições que aprisionam suas formas de desejar.

Essa opressão histórica que a prateleira do amor traz para a mulher negra revela as marcas de uma africanidade que coloca as mulheres negras como sendo objetos e as levando a esfera sexual. O questionamento enquanto a ser colocada na prateleira do amor deve ser modificado, inclusive, os dispositivos sociais. Assim, se faz urgente uma ressignificação do modo de ver o amor da mulher negra independente de sua etnia e/ou raça.

REFERÊNCIAS

AMORIM, E. C. de. **Os Direitos da Mulher na Sociedade em Mudança**. Revista do Curso de Mestrado de Direito da UFC, Volume 6, nº 1, p 153, Fortaleza, 1987.

ANJOS, Ana Beatriz; ARRAES, Jarid. A Solidão tem cor. **[Revista Fórum – Ed. Especial nº 213 - Notícias]** 2015. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/a-solidao-tem-cor/>. Acesso em Nov. 2021.

CARNEIRO, Sandra. **Enegrecer o feminismo**. Racismo Contemporâneo. Takano Editora: Rio de Janeiro. 2003.

CARVALHO, Elis. **A solidão da mulher negra no amor**. [Rev. Eletrônica A Gazeta – Cotidiano] 2020. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/a-solidao-da-mulher-negra-no-amor-na-maternidade-e-no-mercado-de-trabalho-1120>. Acesso Out. 2021.

GALLO, Sabrina. **Sentimentos da Mulher frente ao relacionamento amoroso**. [Dissertação PUC – Campinas] 2006.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZALEZ, Lelia. Racismo e Sexismo na cultura Brasileira. **[Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs]** 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20%2

OGONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso Nov. 2021.

GONZALEZ, Lelia. **Primavera para as rosas negras**. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

FANINI, Angela Maria Rubel; SANTOS, Marcia Lopes. **Cultura da violência, dispositivo do amor-paixão, sexualidade e machismo**: uma análise do discurso feminino em relacionamentos conturbados. [Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis 14(2):132.] 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318553499_Cultura_da_violencia_dispositivo_do_amorpaixao_sexualidade_e_machismo_uma_analise_do_discurso_feminino_em_relacionamentos_conturbados. Acesso Out. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

LAURENTIS, Tiago. **A tecnologia de gênero**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MACHADO, Sandra. **O Sofrimento tem gênero e é feminino**. Revista Eletrônica – Correio Braziliense; nº 68; Feminismos, Filosofia e Política, Gênero, Machismo, Mulheres brasileiras, Raça Etnia, Saúde Mental e Gênero, Violência de Gênero. Mar. 2018. Disponível em: <https://blogs.correiobraziliense.com.br/igualdade/o-sofrimento-tem-genero-e-e-feminino/>. Acessado Ago. 2021.

MESSIAS, Tamyres Laysla. **Relações Afetivas Heterossexuais e mulheres negras**: Objeto sexual e solidão. [Revista Espirales, n. IV, vol. II] 2019. Disponível em: www.revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/1634/1722. Acesso Out. 2021.

MOREIRA, Ana Regina; DUTRA, Elsa Maria. Compreendendo a experiência do Sofrimento de mulheres na relação amorosa. [Revista da Abordagem Gestáltica - Phenomenological Studies – XIX(1): 3-11, jan-jul] 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3577/357735557002.pdf>. Acesso Nov. 2021.
NASCIMENTO, Maria Beatriz. A Mulher Negra e o Amor. 1990. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-mulher-negra-e-o-amor/>. Acesso em nov. 2021.

OLIVEIRA, Suzane Rodrigues. **A violência do dispositivo amoroso e assujeitamento das mulheres nos livros didáticos de história**. Artigo Labrys – Estados Feministas. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys30/patriarcado/susane%20texto.htm>. Acesso set. 2021.

PACHECO, Ana Claudia Lemos. **Mulher Negra**: afetividade e solidão. EDUFBA: Salvador, 2013.

PEREIRA, Claudia Khatyuscia. **Mate o amor romântico antes que ele te mate**: por outras insurgências do amar. [artigo – Questão Racial – Rev. Eletrônica Geledes.org] 2020. Disponível em <https://www.geledes.org.br/mate-o-amor-romantico-antes-que-ele-te-mate-por-outras-insurgencias-do-amar/>. Acesso Out. 2021.

SANTOS, Lorena Cristina. A evolução da mulher na Sociedade. [**Jornal online Hoje em Dia – Categoria Opinião; 04/03**] 2021. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/opini%C3%A3o/blogs/opini%C3%A3o-1.363900/a-evolu%C3%A7%C3%A3o-da-mulher-na-sociedade-1.827030>. Acesso Nov. 2021.

SWAIN, Tânia. **Feminismo e representações Sociais**. [Revista UFPR - (v. 34, n. 1)] 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/2657>. Acesso Ago. 2021.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivo: cultura e processos de subjetivação**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2018.

O USO DE TECNOLOGIAS DURANTE A PRIMEIRA INFÂNCIA E SUA RELAÇÃO COM COMPORTAMENTOS ANSIOSOS: UM ENSAIO ANALÍTICO COMPORTAMENTAL

TECHNOLOGY USE DURING EARLY CHILDHOOD AND ITS LINKAGE TO ANXIOUS BEHAVIORS: A BEHAVIOR ANALYTIC ESSAY

Bárbara Gonçalves Luiz de Lima¹

Júlia Ávila dos Santos²

Thais Yazawa³

RESUMO

A infância modificou-se drasticamente desde a criação de seu conceito, esse período de vida é responsável por formação e experimentações constantes. Todavia, gradualmente há uma diminuição das atividades sociais necessárias para um desenvolvimento psíquico saudável, devido à presença de aparelhos eletrônicos como celulares, computadores, tablets e diversos outros dispositivos que produzem estímulos constantes que não são oportunos para o amadurecimento mental, e na atualidade estão cada vez mais presentes dentro dos lares nacionais. O presente artigo busca evidenciar o impacto do uso de tecnologias durante a primeira infância, período que abrange as idades de 0 a 6 anos, e sua relação com comportamentos ditos ansiosos. Conceituando-se temas como a primeira infância e aspectos do desenvolvimento psicossocial, sendo que, desde a mais tenra idade os indivíduos interagem com o meio que estão inseridos e, no século XXI progressivamente estão mais inseridos no mundo tecnológico, revisita-se a importância do brincar e suas modificações temporais, assim como a influência das tecnologias e aspectos de comportamentos ansiosos frente ao manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-V, levando em consideração, irritabilidade, fadiga, dificuldade em se concentrar, tensão muscular, perturbações do sono, preocupação excessiva, assim como nenhuma das opções citadas. O estudo desenvolveu-se através do método de coleta e análise estatística de dados, por meio de um questionário formulado pelas autoras, aplicados por entrevistas em 12 mães da cidade de Marília - SP, através da plataforma "Google Forms". Obteve-se informações a respeito do tempo de tela disponível, período que os participantes passam em casa e na escola, atividades extracurriculares e período de apresentação dos sintomas. Após análise sociodemográfica, descrição e discussão dos dados, foi possível observar, por meio dos resultados obtidos, a relação entre o período de permanência dos participantes em casa e o uso de telas, que se mostrou superior a duas horas nas crianças que passavam menos tempo nas escolas. Assim como também, a liberdade das crianças para o acesso a telas presente na maior parte dos resultados. O período de apresentação dos sintomas, em que pelo menos metade dos participantes se comportou da maneira relatada por no mínimo seis meses até o momento da entrevista. Cabe salientar, que também foi obtido como resultado o fato de nenhum dos entrevistados realizar acompanhamento psicoterapêutico. Diante desse cenário, busca-se no presente artigo, evidenciar o surgimento de comportamentos ansiosos em crianças que utilizam dos aparelhos tecnológicos por tempo maior do que o recomendado pela Sociedade Brasileira de Pediatria, a fim de contribuir positivamente para uma sociedade mais saudável, não prejudicada pelo uso tecnológico cada vez mais crescente.

Palavras-chave: primeira infância; tecnologia; uso de telas; análise do comportamento; behaviorismo;

¹ Discente da Universidade de Marília (UNIMAR)

² Discente da Universidade de Marília (UNIMAR)

³ Docente da Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso.

ABSTRACT

Childhood has changed severely since the creation of its concept, this period of life is responsible for constant formation and experimentation. However, gradually there is a decrease in social activities necessary for a healthy psychic development, due to the presence of electronic devices such as cell phones, computers, tablets and several other devices that produce constant stimuli that are not appropriate for mental maturation, and are now increasingly present within the national homes. This article seeks to highlight the impact of the use of technology during early childhood, a period that covers the ages from 0 to 6 years old, and its relationship with anxious behaviors. Conceptualizing themes such as early childhood and aspects of psychosocial development, being that, from the earliest age, individuals interact with the environment in which they are inserted and, in the 21st century, they are progressively more inserted in the technological world, the importance of play and its temporal modifications is revisited, as well as the influence of technologies and aspects of anxious behaviors according to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-V, taking into consideration irritability, fatigue, difficulty in concentrating, muscle tension, sleep disturbances, excessive worry, as well as none of the options mentioned. The study was developed through the method of data collection and statistical analysis, through a questionnaire formulated by the authors, applied by interviews in 12 mothers in the city of Marília - SP, through the platform "Google Forms". Information was obtained about the available screen time, the period the participants spend at home and at school, extracurricular activities, and the period when the symptoms appeared. After socio-demographic analysis, description and discussion of the data, it was possible to observe, through the results obtained, the relationship between the time the participants spent at home and the use of screens, which was higher than two hours in children who spent less time at school. Also, the children's freedom to access screens was present in most of the results. The period of symptom presentation, in which at least half of the participants had behaved as reported for at least six months up to the time of the interview. It is worth mentioning that it was also obtained as a result of the fact that none of the interviewees had psychotherapeutic support. Given this scenario, this article seeks to highlight the emergence of anxious behaviors in children who use technological devices for longer than recommended by the Brazilian Society of Pediatrics, in order to contribute positively to a healthier society, not harmed by the increasing technological use.

Keywords: early childhood; technology; screen use; behavior analysis; behaviorismo.

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico tem estado muito presente nas últimas décadas, a velocidade das informações dobra a cada segundo, assim como o surgimento e desenvolvimento de eletrônicos. A cada ano nascem novas atualizações e aparelhos que fazem coisas diversas, todavia, o mais presente nos lares do mundo todo e, principalmente no Brasil, são os aparelhos celulares. O uso destes aparelhos vêm se tornando cada vez mais cotidiano, desde as mais tenras idades, os quais são utilizados para assistir e gravar vídeos, acompanhar séries em serviços de streaming, jogar nos mais diversos aplicativos, entre muitos outros.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo IBGE (2021), cerca de 96,3% dos indivíduos possuem aparelho celular no país, e destes, 92,8% possuem a conexão via internet em seus domicílios, sendo para usos pessoais, corporativos, educacionais ou apenas lazer, a presença de aparelhos celulares vêm a ser vital

para muitas das relações construídas na realidade atual, mas, qual seriam os efeitos que essa exposição extrema teria para o desenvolvimento infantil? assim como para o desenvolvimento de transtornos ansiosos, fóbicos, entre outros?

Os primeiros 1000 dias são importantes para o desenvolvimento cerebral e mental de qualquer criança, assim como os primeiros anos de vida, a idade escolar e durante toda a fase da adolescência. [...] Da mesma forma, o olhar e a presença da mãe/ pai/família é vital e instintivo como fonte natural dos estímulos e cuidados do apego e que não podem ser substituídos por telas e tecnologias. (SBP. Manual de Orientação. Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital. Sociedade Brasileira de Pediatria. 2019.)

O presente trabalho tem como objetivo levantar a hipótese de que o uso de tecnologias de forma excessiva durante a primeira infância pode corresponder a comportamentos que se enquadram em um diagnóstico de transtorno de ansiedade infantil, de acordo com o DSM V (2014), como dificuldades na socialização em um contexto "pós-pandêmico" de retorno às atividades presenciais, irritabilidade, dificuldade de concentração, ansiedade com eventos futuros, etc.

Esse trabalho foi realizado com pais e/ou responsáveis de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, e determinou quais os impactos causados pelo uso de tecnologias durante esse período da vida. O estudo desenvolveu-se através do método de coleta e análise estatística de dados, através de um questionário formulado pelas autoras (Apêndice A) contendo perguntas de identificação simples e seguido por um questionário com bases no DSM-V para indicativos de sintomas de ansiedade e questionamentos simples sobre a rotina e o uso de aparelhos celulares, tablets, TV, etc; assim como os termos de consentimento e assentimento respectivos.

O período de realização desta pesquisa foi de um mês, sendo realizadas as entrevistas necessárias e análise dos dados estatísticos durante Julho de 2022, para uma devolução com sua interpretação e comprovação ou não da hipótese apresentada anteriormente. Estas foram realizadas através da plataforma *Google Forms* (Formulários Google), e as entrevistas presenciais sucederam-se com a distância necessária, assim como a higienização do material e uso de máscaras de acordo com os protocolos da COVID-19.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ansiedade é definida como um conjunto de manifestações comportamentais que pode apresentar-se como estado ou traço de ansiedade (MÓDULO; MORO, 2004), sendo que estes traços se apresentam de diferentes maneiras para cada indivíduo, incluindo as crianças. De acordo com o DSM-V (2014), os sintomas característicos para o diagnóstico de transtorno de ansiedade orbitam em: ansiedade e preocupação excessivas com eventos futuros e atividades, irritabilidade, inquietação, perturbações do sono, dificuldade em se concentrar, prejuízos de comportamentos de socialização, entre muitos outros, sendo que a presença de um deles em uma criança já pode ser sinalização para uma maior observação.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (2021) indica que entre as idades de 2 a 6 anos, o limite para o uso de telas não deve ultrapassar o máximo de 2 horas diárias para que não haja maiores complicações, e, até 2 anos, deve-se evitar o contato com telas mesmo que passivamente.

Todavia, o uso de eletrônicos, tais como os aparelhos celulares, tablets, computadores, videogames, etc., tornou-se um substituto para o comportamento de brincar que se tinha nas gerações passadas, pois os aplicativos desenvolvidos nestes aparelhos, especialmente jogos, são projetados com o intuito de envolver o jogador o máximo de tempo e da melhor forma possível em uma série de trocas e sequências em busca de uma ou mais recompensas virtuais, de forma a que o jogador sintam-se reforçado a manter-se jogando, este processo cíclico pode trazer consequências ao processo de socialização e vir ocasionar uma série de patologias neste indivíduo (ROSA; SERRA, 2020 apud MOORE, 2019).

O brincar durante a infância passou por diferentes perspectivas ao longo da história, de acordo com Almeida e Casarin (2002), foi-se construindo uma visão mais educativa ao longo dos anos, tendo protagonismo nessa construção, os nomes de Friedrich Fröbel, Maria Montessori e Ovide Décroly.

[...] foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Propuseram uma educação sensorial, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, que deveria traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis (ALMEIDA apud WAJSKOP, 2002, p.1)

A presença de brincadeiras estimulantes dos referidos “instintos infantis” (tais como jogar bola, bonecas, pular corda, amarelinha, pega-pega, etc), estão cada vez

mais escassas, pois, como afirma Paiva e Costa (2015), o acesso às tecnologias têm transformado as formas de se relacionar, de interagir e brincar.

Ao longo do desenvolvimento de uma criança, é muito importante que sejam ofertados recursos para um brincar seguro e efetivo no seu processo, pois durante a ação, é permitido que a criança exercite diferentes habilidades e formas de lidar com variados tipos de situação. Segundo Ferreira (s/d apud GARDNER, 2004) brincar é um componente crucial do desenvolvimento, pois, através do brincar, a criança é capaz de tornar manejáveis e compreensíveis os aspectos esmagadores e desorientadores do mundo, ou seja, ao brincar, é ofertado à criança uma representação do mundo real, de forma segura e mais passível ao seu entendimento, menos frustrante.

De acordo com Moraes e Arantes (2021) quando falamos de telas (televisores, computadores, tablets, celulares...), estamos abordando exclusivamente estímulos visuais e auditivos, que a primeiro momento parecem inofensivos, no entanto, a exposição passiva de tais estímulos, sem filtro, continuamente e de longa duração, pode se tornar algo nocivo. A presença dessas telas pode corroborar com um diagnóstico precoce de Transtorno de Ansiedade Generalizada, e têm modificado o brincar infantil em seu todo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A referida pesquisa foi realizada através de pesquisas presenciais e de maneira remota através da plataforma *Google Forms* (Formulários Google), com termos de consentimento e assentimento para ambos os casos. Pais e/ou responsáveis assinalaram dados importantes para o estudo, tais como, a idade das crianças, seus comportamentos diários, se possuem ou não acesso livre às telas e qual o tempo que ficam em contato com as mesmas, questionamentos acerca atividades extracurriculares e se fazem ou não psicoterapia também foram realizados.

Acerca dos familiares dessas crianças, suas idades e escolaridade, também são de extrema importância para este ensaio.

As informações coletadas serão discriminadas abaixo:

Tabela 1 - Idade dos participantes

Idade	Contagem de Idade
1 ano	2
2 anos	1
3 anos	3
4 anos	2
5 anos	2
6 anos	3
TOTAL	13

A tabela 1 apresenta os dados de idade coletados pela pesquisa que buscava avaliar questões referentes à primeira infância (de 0 a 6 anos), sendo duas (2) crianças de 1 ano, uma (1) criança de 2 anos, três (3) crianças de 3 anos, duas (2) crianças de 4 anos, duas (2) crianças de 5 anos e três (3) crianças de 6 anos da idade, totalizando 13 (treze) respostas obtidas.

A tabela a seguir expõe às informações sociodemográficas relevantes para o levantamento, em que constam idade, estado civil, ocupação e nível de instrução das mães dos participantes que colaboraram com a pesquisa.

Tabela 2 - informações sociodemográficas das mãe participantes:

Mães	Idade	Estado civil	Profissão	Nível de Escolaridade
M1	36 anos	Casada (o)	Analista de RH	Ensino Superior Completo
M2	36 anos	Casada (o)	Aux. desenvolvimento Escolar	Ensino Médio Completo
M3	25 anos	Solteira (o)	Do lar	Ensino Médio Completo
M4	38 anos	Casada (o)	Consultor	Ensino Superior Completo
M5	45 anos	Casada (o)	Assistente Social	Ensino Superior Completo
M6	33 anos	Casada (o)	Empresária	Ensino Superior Completo
M7	30 anos	Casada (o)	Tosador de animais silvestres	Ensino Médio Completo
M8	33 anos	Casada (o)	Do Lar	Ensino Superior Completo
M8	33 anos	Casada (o)	Do Lar	Ensino Superior Completo

M9	42 anos	Casada (o)	Psicóloga	Ensino Superior Completo
M10	44 anos	Casada (o)	Recepcionista	Ensino Superior Completo
M11	36 anos	Divorciada	Assessora Financeira	Ensino Superior Completo
M12	40 anos	Casada (o)	Assistente de Pastoral	Ensino Superior Completo - Pós graduação

Ao analisar as informações relacionadas aos dados sociodemográficos, verificou-se que a faixa etária das doze (12) entrevistadas concentrou-se entre vinte e cinco a quarenta e cinco anos, em que quatro (4) delas no intervalo de vinte e cinco a trinta e cinco anos; cinco (5), de trinta e cinco a quarenta anos; e quatro (4), de quarenta e cinco a cinquenta e cinco anos. Totalizando a média de faixa etária de 36,5 anos.

Pela análise do Estado Civil das participantes, dez (10) delas apresentaram-se casadas no momento da pesquisa, uma (1), solteira e uma (1) divorciada. Quanto às atividades relacionadas ao trabalho, duas mães (2) eram “do lar”, e o restante das participantes (10), trabalhavam fora de casa. A nível de escolaridade, três (3) mães apresentavam Ensino Médio Completo, e nove (9) mães, Ensino Superior Completo, sendo que uma delas, era pós-graduada.

Os sintomas listados a seguir foram apresentadas as mães para que estas identificassem quais destes as crianças apresentam, isto, dentro do período de realização da pesquisa:

1. Irritabilidade (sensação de estar com os nervos à flor da pele) e/ou inquietação;
2. Fadiga;
3. Dificuldade em se concentrar;
4. Tensão Muscular;
5. Perturbações do sono;
6. Preocupação Excessiva.
7. Outro (As quais descreveram o sintoma)
8. Nenhum dos citados acima

Para facilitar a disposição dos dados, os sintomas foram expostos como números na tabela a seguir:

Tabela 3 - Sintomas

Nome (Participante)	Idade da criança	Sintoma
P1	3 anos, 2 meses e 11 dias	1
P2	2 anos, 2 meses e 10 dias	7 (Bem ativa, desde os 10 meses quando começou a andar)
P3	5 anos, 8 meses e 23 dias	1
P4	1 anos, 6 meses e 20 dias	5
P5	6 anos, 4 meses e 5 dias	Ansioso
P6	4 anos, 4 meses e 9 dias	1 e 3. Possui pouco interesse em finalizar atividades
P7	3 anos, 5 meses e 22 dias	1, Comportamentos contrários à ação de desligar os aparelhos quando em contato
P8	4 anos, 5 meses e 7 dias	1, Não gosta muito de atividades que exijam muito tempo de concentração/paciência
P9	1 anos, 5 meses e 15 dias	1 e 5.
P10	5 anos, 5 meses e 8 dias	8
P11	6 anos, 4 meses e 24 dias	1 e 6
P12	6 anos, 3 meses e 25 dias	1, 3 e 5.
P13	3 anos, 5 meses e 21 dias	8 - Criança considerada "elétrica" (sic)

O nome dos participantes foi preservado para os fins desta pesquisa, como foi discriminado nos termos de consentimento e assentimento (APÊNDICE B e APÊNDICE C) e, as idades apresentadas foram calculadas de acordo com o período de realização da pesquisa.

Analisando os sintomas identificados, podemos observar que a maior parte apresentou irritabilidade (P1, P3, P6, P7, P8, P9, P11 e P12), alguns acompanhados de dificuldade em se concentrar (P6 e P12), outros apresentaram também, perturbações do sono (P4, P9 e P12), somente um (P6) apresenta preocupação excessiva com suas obrigações e tarefas, os demais participantes não se identificaram com as descrições de sintomas realizadas pelas autoras, e foram considerados de forma distinta, como “ansioso” (P5) ou então “elétrico” (P13).

Tabela 4 - Período de apresentação dos sintomas, atividades extracurriculares e acompanhamento psicoterapêutico.

Nome (Participante)	Há quanto tempo a criança vem apresentando esses comportamentos?	ATIVIDADE EXTRACURRICULAR	Faz acompanhamento psicológico (psicoterapia)?
P1	Há pelo menos 6 meses.		Não
P2	A criança não apresenta tais comportamentos		Não
P3	Menos de 6 meses.		Não
P4	Menos de 6 meses.		Não
P5	Há pelo menos 6 meses.	Inglês 2x semana/ futebol 2x semana/ xadrez semanal	Não
P6	Há pelo menos 6 meses.	Natação, duas vezes na semana.	Não
P7	Menos de 6 meses.		Não
P8	Há mais de 6 meses.		Não
P9	Há mais de 6 meses.		Não
P10	A criança não apresenta tais comportamentos		Não
P11	Menos de 6 meses.	Taekwondo	Não
P12	Há mais de 6 meses.		Não
P13	A criança não apresenta tais comportamentos		Não

Dentro do período de manifestação dos sintomas temos 3 participantes que segundo as informações coletadas não apresentam os sintomas nomeados (P2, P10 e P13), também se têm 4 crianças que apresentam os sintomas a menos de 6

meses, (P3, P4, P7, P11), 3 indivíduos (P1, P5 e P6) manifestam os sintomas há pelo menos 6 meses, e 3 crianças que apresentam a sintomatologia apresentada em um período maior que 6 meses (P8, P9 e P12). Dentro das informações coletadas, apenas 3 crianças (P5, P6 e P11) fazem atividades extracurriculares, entre elas inglês, aulas de natação, *Taekwondo*, futebol e xadrez, semanalmente, e nenhuma das crianças faz acompanhamento Psicológico.

Tabela 5 - Período de utilização permitido para cada criança.

Nome (Participante)	Possui acesso livre à telas?	Tempo de tela
P1	Sim	Até 1 hora.
P2	Não	Até 2 horas.
P3	Sim	Mais de 2 horas.
P4	Sim	Mais de 2 horas.
P5	Sim	Mais de 2 horas.
P6	Sim	Mais de 2 horas.
P7	Não	Até 2 horas.
P8	Não	Mais de 2 horas.
P9	Não	Até 1 hora.
P10	Sim	Mais de 2 horas.
P11	Sim	Mais de 2 horas.
P12	Sim	Mais de 2 horas.
P13	Sim	Mais de 2 horas.

A partir da observação dos dados, evidencia-se que a maioria dos participantes, no total, nove deles (P1,P3, P4, P5, P6, P10, P11, P12 e P13) possuem livre acesso a telas. Além disso, percebe-se que, exceto por P1, os participantes que possuem livre acesso a telas, acabam por passar tempo superior a 2 horas em contato com os eletrônicos.

Diante da análise, pode-se perceber também, que P2, P7, P8 e P9, não possuem livre acesso a telas, o que caracterizou, ocorrência de maior restrição do uso, sendo P2 e P7 autorizados a 2 horas, P9, 1 hora e somente P8 permitido ao uso prolongado (maior que 2 horas).

Tabela 6 - Período em que a criança passa em casa, comportamento em casa.

Nome (Participante)	Quanto tempo a criança passa em casa?	Como é seu comportamento em casa?
P1	20 horas	Agitada e enérgica.

P2	9 horas	Ativa, brincalhona, gosta de interação e atenção.
P3	20 horas	Normal.
P4	Somente a noite e sábados e domingos	Não para.
P5	16 horas	Alegre, conversa bastante, gosta de brincar com os amigos, às vezes fica ansioso.
P6	19h30	É extremamente carinhosa. Quando contrariada, birrenta, irritada, impaciente.
P7	17h	Utiliza-se do celular por um curto período, se alimenta, brinca.
P8	Todo período matutino e noturno	Gosta de brincar com coisas mais agitadas.
P9	Período integral	Fica irritado quando contrariado, às vezes puxa cabelo dos irmãos, bate.
P10	O resto da tarde com irmão e comigo	Carinhoso, curioso, gosta de ver filmes e imitar as cenas com seus bonecos.
P11	18 horas	Irritado, impaciente e manhoso.
P12	Período da manhã, a noite e finais de semana	Aagitado e ansioso.
P13	Vespertino nos avós a noite em casa	Ativo e agitado.

Considerando as informações das Tabelas 4 e 5, os comportamentos "Irritados", "Agitados", "Ansiosos", "Impacientes", são observados concomitantemente nas crianças que têm acesso a mais de 2 horas por dia de acesso às telas (P3, P4, P5, P6, P10, P11, P12 e P13). Tal informação vai ao encontro de Morais e Arantes (2021), ao afirmarem que o tempo de exposição às telas de maneira passiva/ativa pode influenciar na ansiedade e agitação psicomotora das crianças. Ainda, as brincadeiras vêm se tornando mais "digitais", e as crianças passam por realizar menos atividades extracurriculares (como observado na Tabela 4), com mais tempo de atividades com telas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados demonstraram que, dentre os 13 participantes da pesquisa, houve uma concentração significativa de tempo de uso de eletrônicos/telas, maior que duas horas diárias, fato que, de acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) pode acarretar impactos na saúde mental como a ansiedade, depressão, irritabilidades e transtornos de déficit de atenção e hiperatividade, e existem orientações para que indivíduos de idade entre 2 a 10 anos possuam tempo de uso de telas de no máximo 2 horas diárias, faixa de tempo que deve ser nula em crianças com idades inferiores a 2 anos de idade.

Os dados obtidos pelas pesquisadoras demonstraram que 8 participantes demonstraram sintomas de irritabilidade, assim como grande parte demonstrou dificuldade em se concentrar e perturbações de sono, e um destes demonstrou preocupações excessivas referentes à obrigações e tarefas e, segundo informações coletadas (sic), alguns dos participantes foram identificados como “ansiosos” e “elétricos”, todas essas características citadas vêm sendo apresentadas há pelo menos 6 meses, e alguns dos entrevistados apresentam os sintomas há mais de 6 meses.

Retomando o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM V (2014), há critérios para o diagnóstico de transtorno de ansiedade, os quais se associam com os sintomas citados acima, que foram empregados no questionário para esta pesquisa (APÊNDICE A), e um período de início dos mesmos de no mínimo 6 meses, apenas uma dessas manifestações pode ser considerada para um prognóstico de transtorno de ansiedade generalizada em crianças.

Em conclusão, o presente artigo trouxe a hipótese de que o uso de tecnologias durante a primeira infância pode acarretar comportamentos ansiosos dado um certo período de tempo de utilização de telas, e, conforme as informações coletadas, há a presença de comportamentos característicos de um transtorno ansioso nas crianças que apresentaram um grau superior de tempo utilizando os aparelhos eletrônicos, acarretando impactos psicológicos para os indivíduos ainda em desenvolvimento psicoemocional, dado fato, contribui para a comprovação, à princípio, da tese apresentada por este ensaio e mostra-se necessário futuras pesquisas acerca do tema, em busca de maneiras à prevenir e/ou cuidar dos impactos que as tecnologias podem causar no desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. M.; CASARIN, M. M. A importância do brincar para a construção do conhecimento na educação infantil. **Revista Educação Especial**, n. 19 p.45-53, 2012. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5133>

ARANTES, M. C. B.; DE-MORAIS, E. A. Exposição e uso de dispositivo de mídia na primeira infância. **Residência Pediátrica**, v. 3, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <<https://cdn.publisher.gn1.link/residenciapediatrica.com.br/pdf/pprint535.pdf>>. Acesso em: 02/06/2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014

FERREIRA, C.; MISSE, C.; BONADIO, S.. Brincar na educação infantil é coisa séria. **Akrópolis, Umuarama**, v. 12, n. 4, p. 222-223, out./dez. 2004. Disponível em: < <https://core.ac.uk/reader/235577120>>. Acesso em: 02/06/2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Tabela – 7305 Domicílios e Moradores, por situação do domicílio e existência de telefone móvel celular no domicílio. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: 2021. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7305> >. Acesso em: 14/10/2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Tabela 7308 - Domicílios e Moradores, por existência de utilização da internet no domicílio. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: 2021. Disponível em:<<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7308> >Acesso em: 14/10/2022.

KUSHIMA, M. ; KOJIMA, R. ; SHINOHARA, R. ; HORIUCHI, S.; OTAWA, S.; OOKA, T.; AKIYAMA, Y.; MIYAKE, K.; YOKOMICHI, H.; YAMAGATA, Z. Association Between Screen Time Exposure in Children at 1 Year of Age and Autism Spectrum Disorder at 3 Years of Age. **Jama Pediatrics**, [S.L.], v. 176, n. 4, p. 384, 1 abr. 2022. American Medical Association (AMA).
<http://dx.doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.5778>. Acesso em 13/10/2022

MORO, E. T.; MÓDOLO, N. S. P. Ansiedade, a criança e os pais. **Revista Brasileira de Anestesiologia** , v. 54, n. 5, p. 728-738, 2004.

PAIVA, N. M. N.; COSTA, J. S. Influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça?. **Psicologia.Pt**, S.L, v. 1, p. 1-13, 02 jan. 2015.

ROSA, L. M.; SERRA, R G. A Relação entre o Uso de Jogos Digitais Online e Sintomas de Ansiedade em Crianças e Adolescentes. **Contextos Clínicos**, S.L, v. 13, n. 3, p. 807-827, set/dez 2020.

SBP. Manual de Orientação. Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital. **Sociedade Brasileira de Pediatria**. 2019.

SUPANITAYANON, S.; TRAIRATVORAKUL, P. ; CHONCHAIYA, W. **Screen media exposure in the first 2 years of life and preschool cognitive development: a longitudinal study**. *Pediatric Resarch* 88, 894–902 (2020).
<https://doi.org/10.1038/s41390-020-0831-8>. Acesso em 15 set 2022.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

I- Identificação de pais/responsáveis

Nome:

Idade: Documento:

Gênero/Sexo: Estado civil:

Profissão:

Escolaridade:

Telefone para contato: () _____

II- Identificação da criança

Nome:

Idade: Gênero/Sexo:

Data e local de nascimento:

Cidade:

Escolaridade:

Período escolar:

() Integral.

() Matutino.

() Vespertino.

III - Questionário

Das características descritas a seguir, quais a criança possui

() Irritabilidade (sensação de estar com os nervos à flor da pele) e/ou inquietação

() Fadiga

() Dificuldade em se concentrar

() Sente tensão muscular

() Perturbações do sono

() Preocupação excessiva

() Nenhuma das alternativas

() Outro. _____

Há quanto tempo a criança vem apresentando esses comportamentos?

() Menos de 6 meses.

() Há pelo menos 6 meses.

- ☐ Há mais de 6 meses.
- ☐ A criança não apresenta tais comportamentos.

Quanto tempo a criança passa na escola?

Como é seu comportamento na escola?

Quanto tempo a criança passa em casa?

Como é seu comportamento em casa?

Faz alguma atividade extracurricular? (Dança, aula de música, luta, etc...)

- ☐ Sim. Qual?
- ☐ Não.

Faz acompanhamento psicológico (psicoterapia)?

- ☐ Sim. Qual a frequência?
- ☐ Não.

Se preocupa de maneira excessiva com o seu desempenho escolar e/ou suas atividades?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

A criança possui acesso livre a telas (televisão, celular, tablets...)?

- ☐ Sim. Apenas televisão.
- ☐ Não.

Quanto tempo é permitido que a criança tenha contato com as telas?

- ☐ Não é permitido.
- ☐ Até 1 hora.
- ☐ Até 2 horas.
- ☐ Mais de 2 horas.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Marília, _____ de _____ de _____

Declaro que eu, _____, portador do documento _____ concordo em ser entrevistado (a), para fins acadêmicos, do trabalho de conclusão de curso denominado: ***O uso de tecnologias durante a primeira infância e sua relação com comportamentos ansiosos: um ensaio analítico comportamental*** produzido pelas alunas Bárbara Gonçalves Luiz de Lima e Júlia Ávila dos Santos, graduandas do curso de Psicologia, pela Universidade de Marília – UNIMAR, portadoras dos documentos 479.700.118-61 e 502.566.078-50, que poderão ser contatadas, caso maiores dúvidas sobre o processo, pelos telefones nº (14) 98197-5867 ou (14) 99791-2902 ou e-mail: barbaragllima@gmail.com/julia.avilads@hotmail.com, e tendo como orientadora a professora Dra. Thais Yazawa, psicóloga, CRP 06/98115, docente da referida instituição, e caso persistam dúvidas sobre a dita pesquisa, você poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade de Marília, pelo (s) telefone (s) (14) 2105- 4001 / 2105 -4098.

Reitero que fui informado (a) dos objetivos desta entrevista, que irá analisar os efeitos do uso de tecnologias para o desenvolvimento infantil durante a primeira infância. Também fui informado da possibilidade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer ônus, assim como não receberei nenhuma remuneração ou realizarei nenhum pagamento pela participação neste estudo.

Os benefícios esperados provenientes desta pesquisa serão: coletar e averiguar os dados dos efeitos positivos e/ou negativos para o processo de desenvolvimento infantil para o uso em discussões acadêmicas, entre outros. Enquanto possíveis riscos, pode-se considerar que a presente pesquisa não oferecerá nenhum risco à saúde física ou emocional do(a) participante.

Sem mais,

_____ (nome e RG)

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada ***“O uso de tecnologias durante a primeira infância e sua relação com comportamentos ansiosos: um ensaio analítico comportamental”***. Nossos nomes são: Bárbara Gonçalves Luiz de Lima e Júlia Ávila dos Santos, somos as pesquisadoras responsáveis e nossa área de atuação é a Psicologia. Após ser esclarecido e receber as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua/ de seu responsável e a outra pertence a nós pesquisadoras. Esclareço que em caso se recuse a participar deste trabalho você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras responsáveis via e-mail (barbaragllima@gmail.com ou julia.avilads@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (14) 98197-5867 (14) 99791-2902. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Marília, pelo(s) telefone(s) (14) 2105-4001 / 2105 -4098.

O estudo que viemos apresentar a você(s) é uma pesquisa realizada a fim de compor o trabalho de conclusão de curso das pesquisadoras. Falaremos sobre os efeitos que a tecnologia causa no desenvolvimento infantil e se a mesma influência em problemas como transtornos de ansiedade para as crianças, assim como a opinião de pais e/ou responsáveis sobre o uso de tecnologia (celulares, computadores, videogames, entre outros).

Essa pesquisa será feita em forma de entrevista, sendo a primeira parte contendo as informações sobre pais e/ou responsáveis, a segunda parte, as informações das crianças e a terceira parte contém 8 perguntas, que serão usadas para o estudo em si, lembrando que todos os dados serão mantidos em sigilo pela pesquisadora responsável e em hipótese alguma serão divulgados sem o consentimento dos participantes, e, caso não se sintam confortáveis para responder as perguntas ditas, há a garantia e direito de não responderem, assim como a garantia de se recusar a participar da pesquisa em dado momento, não haverá nenhuma penalização aplicada e todos os dados coletados serão imediatamente retirados.

Eu _____ compreendi que a pesquisa é sobre *O uso de tecnologias durante a primeira infância e sua relação com comportamentos ansiosos: um ensaio analítico comportamental*, a pesquisadora responsável irá promover entrevistas para que possa analisar o processo da educação remota e os efeitos da mesma.

Nome _____ e/ou _____ assinatura _____ da
 criança/adolescente: _____.

Nome e assinatura dos pais/responsáveis:

_____.

Nome e assinatura do pesquisador responsável por obter o consentimento:

_____.

Marília, ____ de _____ 2022.

NBR 6023

