



GRADUS
EDITORA

Barbara Frigini De Marchi
Daniela Dadalto A. Missawa
Claudia Broetto Rossetti
(Organizadoras)

Temas Atuais em **DESENVOLVIMENTO HUMANO**



Temas atuais em desenvolvimento humano, DE MARCHI, Barbara Frigini; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine; ROSSETTI, Claudia Broetto (Orgs). Gradus Editora, 2022. 276p.. : il. (algumas color.); PDF.

FICHA TÉCNICA

Editor-chefe

Lucas Almeida Dias

Projeto gráfico

Paulo Ricardo Cavalcante da Silva

Diagramação e Projeto gráfico

Natália Huang Azevedo Hypólito

Revisão

Lucas Almeida Dias

Comitê Editorial Científico – Gradus Editora 2021/2022

Dra. Ana Beatriz Duarte Vieira

Dra. Ana Cláudia Bortolozzi

Dra. Andreia de Bem Machado

Dr. Carlos Gomes de Castro

Dra. Cintya de Oliveira Souza

Dra. Daniela Marques Saccaro

Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana Dos Santos

Dr. Fábio Roger Vasconcelos

Dra. Gladys del Carmen Medina Morales

Dr. Gustavo Schmitt

Dra. Janaína Muniz Picolo

Dr. Leandro Antônio dos Santos

Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa

Dra. Manuela Costa Melo

Dra. Márcia Lopes Reis

Dra. Renata Cristina Lopes Andrade

Dr. Thiago Henrique Omena

Dr. Yan Corrêa Rodrigues



PREFÁCIO

Foi com muita alegria que aceitei o convite para escrever o prefácio deste livro intitulado *Temas atuais em desenvolvimento humano*, organizado por Claudia Broetto Rossetti, Daniela Dadalto Missawa e Barbara Frigini De Marchi. Há 30 anos, leciono e pesquiso como o desenvolvimento psicológico se apresenta quanto aos aspectos afetivos, racionais e sociais, bem como o papel de intervenções lúdicas que possam favorecer o bem-estar subjetivo. As investigações aqui expostas provocaram interesse, reflexões e relações com meus estudos.

A Psicologia do Desenvolvimento, também chamada de Ciência do Desenvolvimento Humano, tem se transformado nos últimos anos, incluindo novos temas ligados a debates contemporâneos que demandam interfaces com outras áreas, tais como a Biologia, a Sociologia, a Linguística, a Medicina, a Educação e a Filosofia. Incluiu também métodos inovadores de pesquisa, como, por exemplo, tecnologias de imagem sobre o funcionamento cerebral. Deste modo, a Psicologia do Desenvolvimento tem permitido a compreensão dos processos subjetivos, cognitivos, afetivos e sociais, nos diferentes contextos em que os indivíduos estão inseridos e ao longo de suas vidas; não somente na infância.

Assim, esta área de conhecimento tem produzido evidências científicas robustas, as quais colaboram para a elaboração de práticas, intervenções e políticas públicas de atendimento aos indivíduos em seu ciclo vital e, de modo especial, àqueles que apresentam qualquer grau de sofrimento psíquico, vulnerabilidade social ou transtorno de desenvolvimento.




Apresenta-se então, articulada também a outras áreas da Psicologia, tais como a Psicologia Clínica, Psicologia Educacional e Psicologia Social. É neste amplo e complexo âmbito que esta obra se enquadra e traz contribuições pertinentes para estudantes, pesquisadores e profissionais interessados na dinâmica do desenvolvimento humano.

Os capítulos que a compõem abordam temáticas diversas de diferentes modos; alguns se baseiam em diferentes perspectivas teóricas para interpretar o fenômeno do desenvolvimento; outros apresentam métodos de pesquisa a respeito do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões e outros focalizam resultados de pesquisas. Todos circunscrevem eixos e focos em torno do tema do desenvolvimento humano ao longo do ciclo vital. O livro é, portanto, diverso e equilibrado quanto à distribuição dos capítulos e suas ênfases.

Os temas aqui tratados são: parentalidade em contexto de separação; parentalidade de casais do mesmo sexo em contexto de adoção; mulher negra e idosa; crianças e adolescentes que fazem uso de drogas psicoativas; a violência em jogos eletrônicos; acolhimento institucional de crianças e adolescentes; normatividade e desenvolvimento moral; etnografia de Fine em estudos sobre role playing; tutorial de modelagem baseada em agentes; e o perdão interpessoal em crianças e adolescentes.

É possível notar, portanto, que os assuntos dizem respeito à complexidade da vida dos indivíduos quanto aos seus contextos, processos afetivos, cognitivos, de subjetivação, objetivação, construção de conhecimento - processos esses que pavimentam as trajetórias de desenvolvimento



psicológico em seus aspectos gerais e particulares. A obra abre novos horizontes para debates clássicos e anuncia novos eixos de reflexão para debates contemporâneos.

Considerando o conteúdo deste livro, recomendo sua leitura e creio que ele abrirá portas para outras investigações, o que é altamente desejável no meio científico. Movimentar a ciência por meio de evidências e debates a fortalece e a insere num plano maior, num movimento de integração constante: o do conhecimento científico fincado em bases sólidas.

Boa leitura a todos!

Maria Thereza Costa Coelho de Souza

Professora Titular do Departamento de Psicologia da Aprendizagem,
do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo.

16/06/2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Temas atuais em desenvolvimento humano, DE MARCHI, Barbara Frigini; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine; ROSSETTI, Claudia Broetto (Orgs). Gradus Editora, 2022. 276p.. : il. (algumas color.); PDF.

Inclui bibliografias.

978-65-88496-80-0

1. Psicologia 2. Desenvolvimento Humano 3. Pesquisas

CDD 370.00



SUMÁRIO

Prefácio _____ 3

Maria Thereza Costa Coelho de Souza

Capítulo 1. Tutorial de modelagem baseada em agentes para pesquisas em desenvolvimento humano _____ 11

Hugo Cristo Sant'Anna

Capítulo 2. Criança pode escolher? Normatividade e desenvolvimento moral _____ 47

Thaís Síndice Fazenda Coelho; Betânia Alves Veiga Dell'Agli; Luciana Maria Caetano

Capítulo 3. O cuidado na atenção psicossocial a crianças e adolescentes que fazem uso de substâncias psicoativas: uma análise a partir da teoria de Jung _____ 69

Kelly Guimarães Tristão; Luziane Zacché Avellar

Capítulo 4. A Teoria do amadurecimento humano de Winnicott: pressupostos teóricos e suas contribuições para se pensar sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes _____ 99

Ivy Campista Campanha-Araujo; Luziane Zacché Avellar

Capítulo 5. Um estudo sobre o perdão em crianças e adolescentes na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento _____ 125

Caroline Benezath Rodrigues Bastos; Sávio Silveira de Queiroz

Capítulo 6. O lugar da violência nas pesquisas com jogos eletrônicos _____ 143

Eduardo Silva Miranda; Claudia Broetto Rossetti

Capítulo 7. Contribuições da etnografia de Fine para os estudos do role-playing game (RPG) de mesa _____ 163

Ana Carolina Martins Braga; Eduardo Silva Miranda; Marcelo de Almeida Ferreri; Claudia Broetto Rossetti

Capítulo 8. Atividades parentais: a dimensão do cuidado na parentalidade de casais do mesmo sexo por via da adoção _____ 183

Carolina Monteiro Biasutti; Mariana Calhau de Figueiredo; Célia Regina Rangel Nascimento

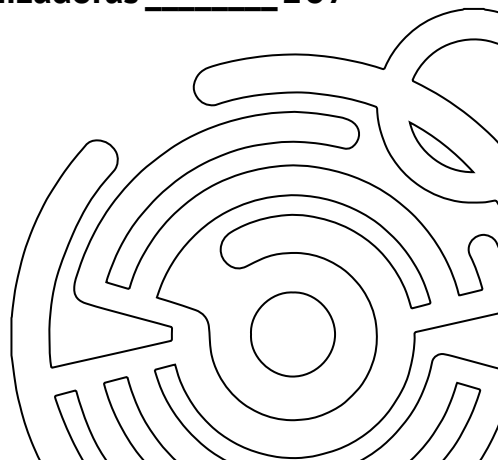
Capítulo 9. Parentalidade após a separação: impactos e desafios da guarda paterna _____ 213

Carolina Corrêa Vilaça Miceli; Célia Regina Rangel Nascimento

Capítulo 10. O que atravessa uma mulher negra e idosa? _____ 247

Jamylle Adrienne de Lima Silva; Maria da Conceição Florencio Monteiro Bezerra; Claudimara Chisté Santos; Suely Emilia de Barros Santos

Currículos dos Autores e Organizadoras _____ 267





CAPÍTULO 1.

Tutorial de modelagem baseada em agentes para pesquisas em desenvolvimento humano

Hugo Cristo Sant'Anna

Introdução

Este capítulo apresenta aplicações da modelagem baseada em agentes (*Agent-Based Modeling*, ABM) a pesquisas do desenvolvimento humano em formato tutorial. As seções a seguir foram organizadas visando oferecer panoramas breves sobre as origens, conceitos, principais métodos e técnicas de modelagem em geral, e ABM em especial, apoiando a análise de um modelo computacional elaborado para comparar o desempenho de agentes operando segundo as teorias de Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934). Este modelo foi implementado em NetLogo, ambiente para a realização de pesquisas em ABM, desenvolvido desde 1999 pelo Center for Connected Learning and Computer-Based Modeling da Northwestern University (EUA).

A presente exposição não pressupõe conhecimentos prévios de programação NetLogo, modelagem matemática ou das teorias de Piaget e Vygotsky. Termos técnicos e conceitos específicos serão introduzidos quando necessário, mantendo o texto acessível a pesquisadores iniciantes no tema. Ao final do capítulo, espera-se que o leitor seja capaz de vislumbrar possibilidades de aplicação de ABM e do ambiente NetLogo a seus próprios estudos do desenvolvimento humano.

Modelagem em Psicologia


Segundo Coombs, Dawes e Tversky (1970), ferramentas, métodos e modelos matemáticos são utilizados na Psicologia desde o século XIX. No entanto, a modelagem computacional se difundiu apenas após o aumento da disponibilidade de computadores, a partir dos anos 1950. Hovland (1960) analisou estudos sobre resolução de problemas, teorias de aprendizagem, formação de conceitos, plausibilidade de redes neurais artificiais, modelos de memória e esquecimento, defendendo a aplicação de simulações desses processos em computadores como estratégia para aumentar a compreensão sobre o funcionamento cognitivo de seres humanos. Abelson (1968), no volume de métodos da segunda edição do *Handbook of Social Psychology*, revisou estudos sobre processos cognitivos e comportamento social que empregaram simulações computacionais. A obra clássica de Newell e Simon (1972) consiste em tratamento extenso sobre a modelagem de processos cognitivos de seres humanos e resolução de problemas utilizando computadores, sistematizando mais de duas décadas de pesquisas. Os periódicos *The Journal of Mathematical Psychology*¹ e *Cognitive Science*², cujas edições têm presença constante de estudos de modelagem, foram fundados respectivamente em 1964 e 1976, enquanto a *Society for Mathematical Psychology* e *Cognitive Science Society*, sociedades vinculadas aos periódicos citados, foram fundadas em 1977 e 1979.

A popularização dos computadores, a partir dos anos 1980, parece ter sido o evento que contribuiu de forma definitiva

1 Disponível em <<https://mathpsych.org/page/history>>. Acesso em: 05 mar 2022.

2 Disponível em <<https://cognitivesciencesociety.org/about/>>. Acesso em: 05 mar 2022.





para a ampliação do uso das técnicas de modelagem entre pesquisadores da Psicologia (VALLACHER; NOWAK; READ, 2017). Nessa época, Ostrom (1988) relatou que o preconceito de psicólogos quanto aos usos de simulações e modelos computacionais havia perdido força, mas persistia em razão de quatro fontes: 1) falta de conhecimentos especializados sobre programação na formação; 2) falta de conhecimento sobre avanços teóricos obtidos por meio de simulações; 3) poucos exemplos de pesquisadores de sucesso adeptos da modelagem computacional, para inspirar as novas gerações; e 4) persistência da percepção de que métodos computacionais seriam específicos para estudos em Psicologia Cognitiva ou restritos a experimentos controlados de laboratório. Há convergências entre estas razões e a avaliação de Abelson (1968), realizada duas décadas antes, principalmente quanto à falta de oportunidades de formação específica e às aplicações restritas de computadores para estudos em Psicologia. Não obstante, a década de 1980 foi marcada pelo surgimento e aperfeiçoamento de muitos modelos computacionais da cognição (cf. THAGARD, 1998).

Mais de trinta anos depois, Iris van Rooij (2022) argumentou que o uso de modelos em Psicologia ainda é raro, e que haveria consenso crescente de que tal negligência estaria atrasando progressos na área. A autora também citou a falta de oportunidades de formação específica na temática em currículos de Psicologia, e apontou uma segunda razão para a falta de modelagem: a dominância de práticas empiristas ingênuas na área, que privilegiam observação e testes empíricos em detrimento de compromissos teóricos. Por fim, há inúmeros tutoriais e revisões recentes elaboradas com o intuito de disseminar práticas de modelagem entre pesquisadores da Psicologia, problematizando questões

ontológicas e epistemológicas de modelos (cf. SMALDINO, 2020; VAN ROOIJ; BLOKPOEL, 2020; GUEST; MARTIN, 2021).

O ambiente NetLogo

NetLogo (WILENSKY, 1999) é uma linguagem de programação multiagentes e ambiente de modelagem para a simulação de fenômenos complexos, sejam naturais ou sociais. É gratuita e está disponível para a maioria dos sistemas operacionais atuais³. Sua distribuição acompanha documentação detalhada, tutoriais e biblioteca com exemplos de modelos de fenômenos das áreas de Biologia, Medicina, Física, Química, Matemática, Ciência da Computação, Economia e Psicologia (TISUE; WILENSKY, 2004). Desde 2015, NetLogo pode ser utilizado na versão Web⁴, acessível por navegadores, com poucas diferenças de recursos em relação à versão instalável em computadores. O ambiente NetLogo tem três abas (Figura 1-1), nas quais o pesquisador passa a maior parte do processo de modelagem: *Interface*, *Informação* e *Código*⁵.

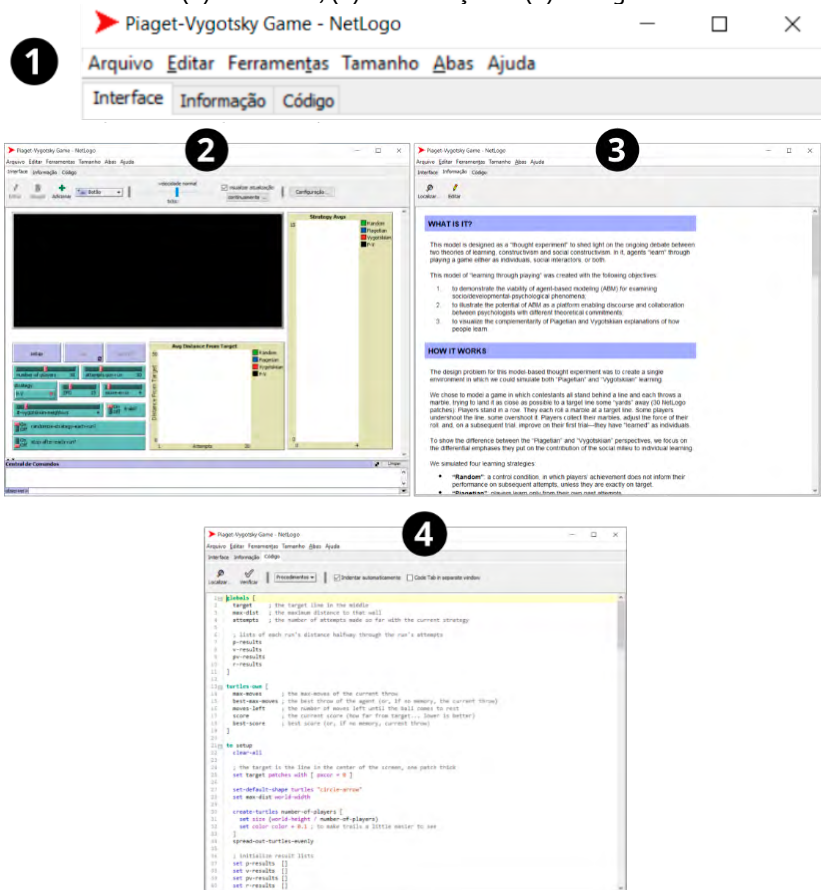
³ NetLogo requer o ambiente de execução Java (JRE) da Oracle, disponível para sistemas operacionais Windows, macOS e variantes de Linux em <<https://java.com/pt-BR/>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

⁴ Disponível em <<https://www.netlogoweb.org>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

⁵ A tradução para português do Brasil acompanha a distribuição básica e pode ser habilitada durante a instalação ou nas preferências do ambiente – menu superior, opção *Tools*, item *Preferences*.



Figura 1 – Abas (1) do ambiente NetLogo: (2) Interface, (3) Informação e (4) Código.



Fonte: produzido pelo autor, exibindo modelo de Abrahamson e Wilensky (2005a).

A execução e inspeção do modelo ocorrem na aba Interface (Figura 1-2). Esta exibe a saída gráfica, denominada *mundo*, itens de controle (botões, deslizadores, interruptores, selecionadores, campo para entrada de dados) e monitoramento (gráficos e campos para saída de dados) do modelo. A aba


Informação (Figura 1-3) apresenta detalhes sobre o modelo, fornecidas por seus autores para auxiliar outros pesquisadores a entenderem o seu funcionamento. Por padrão, as seções desta aba são: o que é, como funciona, como utilizar, questões a observar, questões a tentar, particularidades NetLogo utilizadas pelo modelo, modelos relacionados, créditos e referências. Nem todas as seções da aba Informações precisam ser preenchidas pelos autores do modelo, embora seja parte do conjunto de boas práticas de NetLogo. A terceira aba corresponde à listagem do código NetLogo (Figura 1-4), construído a partir dos elementos primitivos da linguagem⁶ e procedimentos criados pelo usuário.

Em termos práticos, modelos criados em NetLogo empregam três tipos de entidades: 1) tartarugas (*turtles*), agentes móveis que interagem entre si e com o entorno; 2) retalhos (*patches*) do terreno, áreas quadradas fixas do mundo que interagem entre si e com as tartarugas; 3) o observador (*observer*) único, que dá comandos e observa eventos e entidades no ambiente. Durante seu deslocamento no mundo, tartarugas podem “sentir” e “responder” às propriedades de outras tartarugas e retalhos. Programas escritos em NetLogo utilizam essas relações para modelar os fenômenos de interesse.

Segundo seus desenvolvedores, um dos objetivos da concepção de NetLogo foi a *reprodutibilidade* (TISUE; WILENSKY, 2004): modelos criados no ambiente operam de modo determinístico, isto é, sua execução seguirá os mesmos passos a atingirá os mesmos resultados em todos os computadores. Tal condição permite a pesquisadores testarem seus modelos

6 O dicionário da documentação organiza e apresenta exemplos de uso de todos os elementos primitivos de NetLogo. Disponível em <<https://ccl.northwestern.edu/netlogo/bind/>>. Acesso em: 05 mar. 2022.





milhares de vezes, variando suas configurações iniciais (parâmetros) e avaliando confiavelmente as consequências dessas variações. O recurso de NetLogo denominado *Behavior Space* é responsável por gerenciar as séries de execuções com variações de parâmetros, armazenando os resultados em planilhas e tabelas para análise posterior.

O modelo NetLogo Piaget-Vygotsky Game

O trabalho que introduziu o modelo foi apresentado e publicado nos anais da 35ª reunião anual da Jean Piaget Society, em 2005. Dor Abrahamson, então bolsista de pós-doutorado do Center for Connected Learning and Computer-Based Modeling (CCL) da Northwestern University (EUA), e Uri Wilensky, coordenador do CCL e supervisor de Abrahamson, são respectivamente o primeiro e segundo autores do artigo e do modelo.

No artigo (ABRAHAMSON; WILENSKY, 2005b), os autores relataram que as motivações para a construção do modelo surgiram em uma conferência internacional em que um pesquisador (não identificado) teria sido criticado por endossar simultaneamente o construtivismo associado a Jean Piaget (1896-1980) e socioconstrutivismo associado a Lev Vygotsky (1896-1934) como abordagens para o estudo da aprendizagem. As rivalidades entre as abordagens, a despeito dos esforços de aproximação (cf. DE LA TAILLE; DE OLIVEIRA; DANTAS, 1992; COLE; WERTSCH, 1996), persistiriam em razão da falta de um “campo comum”. Abrahamson e Wilensky alegaram que seguidores das abordagens de Piaget e Vygotsky encontrariam dificuldades para estabelecer diálogos produtivos por adotarem métodos, perspectivas e terminologias distintas. O modelo computacional

(ABRAHAMSON; WILENSKY, 2005a), intitulado “*I’m Game!*” e referido no restante do presente capítulo como “modelo P-V”, consistiu na tentativa de transpor o diálogo entre as duas abordagens para o “campo comum” fornecido pela modelagem baseada em agentes (ABM), expressando aspectos teóricos de ambas na linguagem de programação NetLogo.

Os objetivos do modelo P-V declarados no artigo foram: 1) demonstrar a viabilidade de aplicação de ABM ao exame de fenômenos psicológicos, sociais e do desenvolvimento; 2) ilustrar o potencial de ABM como plataforma para fomentar o diálogo e colaboração entre psicólogos com filiações teóricas distintas; 3) visualizar a complementariedade das explicações de Piaget e Vygotsky quanto a como as pessoas aprendem. Houve esforço para que a simulação fosse simples e concisa, todavia mantendo as distinções significativas entre as teorias.

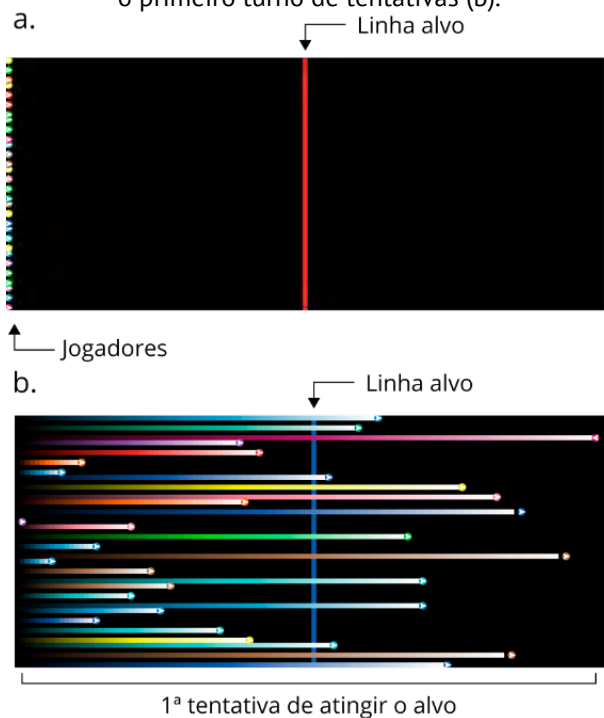
Abrahamson e Wilensky (2005a) escolheram brincadeiras de crianças em grupo para modelar a aprendizagem humana em contextos sociais, com a justificativa de que Piaget e Vygotsky estudaram relações entre brincadeiras e desenvolvimento cognitivo em suas obras. Neste contexto, o grupo de crianças estaria engajado em atividades lúdicas *explícitas* (jogando “bolas de gude”), permitindo aos modeladores definirem, sem equívocos, os objetivos e habilidades subjacentes necessárias às crianças para se engajarem na atividade. Estes jogos, de acordo com os autores, são comumente discutidos nos termos de procedimentos, podendo ser descritos em programas de computador como regras a serem seguidas pelos jogadores.

A construção do modelo prosseguiu pela criação de um ambiente único em que a aprendizagem segundo pressupostos piagetianos e vygotskyanos pudesse ser simulada, enfatizando os diferentes entendimentos de cada teoria sobre as



contribuições do meio social para a aprendizagem individual. O jogo modelado consiste em jogadores em fila à esquerda do mundo de NetLogo (Figura 2-a), tentando, em turnos, atingir a linha situada na parte central da tela com lançamentos de bolas de gude (Figura 2-b).

Figura 2 – Espaço simulado do jogo (a) e o primeiro turno de tentativas (b).



Fonte: adaptado de Abrahamson e Wilensky (2005a).

No jogo, buscou-se mensurar e visualizar progressos incrementais no desempenho dos aprendizes simulados em quatro⁷ condições, rotuladas por Abrahamson e Wilensky como 7 No artigo (ibid., p. 17), os autores contaram duas condições, citando ainda a piagetiana-vygotskyana e aleatória (controle). Neste texto, optou-

“caricaturas grosseiras” das teorias: 1) *piagetiana* – jogadores interagem com os objetos no ambiente, acomodando seus esquemas baseados em *feedbacks*; b) *vygotskyana* – jogadores aprendem por imitação, participando de uma atividade organizada que inclui outros jogadores mais experientes no desempenho da habilidade alvo; c) *piagetiana-vygotskyana* – jogadores aprendem tanto com o próprio desempenho quanto com o desempenho dos outros; e 4) controle (sem aprendizado, lançamentos aleatórios).


A expectativa dos autores foi que as tipificações “caricaturais” dos processos de aprendizagem de Piaget e Vygotsky seriam suficientes para descrever regras simples para os aprendizes individuais simulados e mesmo assim gerar padrões comportamentais mais interessantes e reveladores no nível grupal. Como será discutido nas seções subsequentes, esta é uma das premissas centrais da modelagem de sistemas complexos, relacionada à articulação de fenômenos nos níveis *micro* e *macro* e ao conceito de *emergência*.

Ainda na Figura 2-b, pode-se inspecionar os desempenhos individual e coletivo dos aprendizes na primeira tentativa de atingir a linha alvo na simulação. Combinando as condições modeladas e o resultado de um turno da simulação, a dinâmica decorrente das regras do jogo torna-se mais evidente. A cada turno, os jogadores lançam bolas de gude a posições situadas antes, depois ou sobre a linha alvo, avaliam este resultado e fazem ajustes no lançamento seguinte, tentando chegar mais perto ou atingir o objetivo.

A variação entre as condições do modelo altera o procedimento NetLogo de ajuste feito pelo jogador para o

se por citá-las como quatro condições para evitar confusões.





próximo turno. Abrahamson e Wilensky (2005b, p. 28) citaram vagamente, nas conclusões do artigo, os pressupostos da teoria piagetiana que teriam sido implementados na respectiva condição do modelo – esquemas, assimilação, acomodação, especialização e equilíbrio. Piaget (1964/2010) atribuiu importante valor explicativo à noção de equilíbrio em Psicologia, caracterizando-a como propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental. A equilíbrio é a coordenação necessária das relações entre os outros três fatores do desenvolvimento humano (maturação, interações com o meio físico e com o meio social), tendendo a assegurar o equilíbrio móvel e ativo entre fatores internos e externos, ou entre as funções de assimilação e acomodação.

A capacidade cognitiva de antecipar ativamente as perturbações externas e suas respectivas compensações, por operações recíprocas ou inversas (PIAGET, 1964/2010b), nos parece relevante para compreender a implementação do modelo P-V em NetLogo. No procedimento identificado por *p-adjust*⁸, o jogador avalia sozinho sua última jogada quanto à distância da linha alvo, comparando-a com a sua *melhor* jogada. Este valor é registrado pela variável nomeada *best-score* do código e integra o conjunto de propriedades de todos os jogadores do modelo. Sempre que a posição alcançada pela última jogada, registrada pela variável *score*, for menor que *best-score*, o procedimento *p-adjust* do modelo atribui o valor de *score* a *best-score*. Valores menores consistem em desempenho superior porque significam a redução da distância entre a linha alvo e a posição atingida pelo lançamento da bola de gude. As variáveis *max-moves* e

⁸ O procedimento *p-adjust* pode ser visualizado na aba Código, linhas 177 a 183.

best-max-moves registram a distância atingida pelo último lançamento e a distância atingida pelo *melhor* lançamento. Do mesmo modo que *best-score*, a variável *best-max-moves* é atualizada pelo procedimento *p-adjust* sempre que houver progressos no desempenho do jogador.

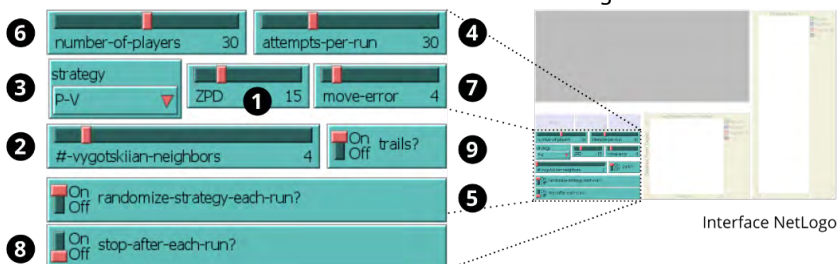
Voltando à teoria piagetiana, a interpretação de Abrahamson e Wilensy acerca do processo de equilíbrio seria melhor explicada considerando a ocorrência do jogo no mundo real. A criança não inicia o jogo desprovida de conhecimentos anteriores sobre os objetos, regras e ações pertinentes ao contexto. Conhece bolas de gude, suas dimensões, peso, a sensação de segurá-las nas mãos ou de lançá-las; entende as noções de atingir um alvo, de errá-lo por muito ou por pouco, e assim por diante. A declaração das regras e objetivos do jogo demanda novas coordenações entre os esquemas de ação a cada tentativa, ajustando a força necessária para lançar a bola de gude em direção ao alvo. No jogo real, a criança buscaria o balanço entre o peso do objeto, movimentos dos braços e mãos, distância a ser atingida e condições ambientais. No modelo P-V, essa dinâmica foi bastante simplificada, desconsiderando-se fatores físicos (p.ex. peso da bola de gude, gravidade, atrito do terreno) e simulando aspectos dos funcionamentos perceptivo e motor da criança pela atualização contínua das variáveis *best-score* e *best-max-moves*.

A condição vygotskyana, descrita pelo procedimento *v-adjust*⁹, incorpora o desempenho de jogadores vizinhos na avaliação da última jogada, simulando o funcionamento da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Este construto foi definido como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, uma condição em 9 Linhas 185-201 do código.



que a criança consegue solucionar problemas que estão além de seu nível de desenvolvimento, sob a orientação de adultos ou em colaboração com outras crianças mais experientes (VIGOTSKY, 1984/2007). Sendo assim, nesta condição a criança simulada prestaria atenção às jogadas de outras crianças na brincadeira, avaliando o desempenho delas para imitá-las. Esta avaliação não foi modelada de modo fixo, podendo ser ajustada por dois controles na aba Interface (Figura 3).

Figura 3 – Detalhe dos controles da simulação do modelo P-V na interface NetLogo.



Fonte: adaptado de Abrahamson e Wilensky (2005a).

O deslizador ZPD (Figura 3-1) estabelece a diferença máxima entre o desempenho do jogador atual e o de outras crianças, sendo o limite inferior igual a zero (sem imitação). Por exemplo, se *score* da última tentativa do jogador atual for 30 e *score* de outra criança for 5, o deslizador com valor 15 não permitirá que o primeiro jogador imite o segundo, pois a diferença entre os desempenhos é igual a 25. Em termos teóricos, seria o mesmo que dizer que o jogador atual não consegue imitar o desempenho da outra criança, pois esta seria muito mais experiente e estaria além do nível potencial da primeira.


No código NetLogo, na hipótese de o desempenho superior de um dos vizinhos estar contido na ZPD do jogador atual,

este copiará *best-score* e *best-max-moves* daquele vizinho. No sentido inverso, valores altos para a ZDP permitem que jogadores com performances baixas possam rapidamente atingir o alvo observando os acertos de jogadores mais experientes. O deslizador nº2 da Figura 3 define o número de vizinhos observados e passíveis de imitação. Este controle tem valor mínimo igual a 2, revelando as escolhas de Abrahamson e Wilensky quanto ao que seria uma ZDP mínima: três jogadores, cada um observando as condutas dos outros dois. Cabe mencionar que a interpretação da teoria vygotskyana realizada pelo modelo P-V é indiferente a heteronomias no âmbito da ZDP e a dificuldades na transição das resoluções de problemas bem-sucedidas no nível interindividual para o funcionamento psicológico intraindividual (cf. WERTSCH, 1985, cap. 6; CASTORINA, 2010).

A terceira condição, piagetiana-vygotskyana, combina as descrições dos modelos anteriores no procedimento *pv-adjust*¹⁰. Primeiramente, o jogador avalia seu próprio desempenho em relação à tentativa anterior e, se for superior, atualiza a melhor jogada e distância da melhor jogada. Em seguida, avalia o desempenho do número de vizinhos dentro da ZDP e realiza ou não as atualizações devidas das variáveis, simulando complementaridades entre as abordagens construtivista e socioconstrutivista. A última condição é a de controle, *r-adjust*, que a cada jogada sorteia aleatoriamente a distância para lançar a bola de gude e só atualiza *best-score* e *best-max-moves* se acertar o alvo, sem registrar o desempenho dos turnos sem acertos.

Nas configurações de execução do modelo, pode-se definir qualquer uma das quatro condições por meio do selecionador 10 Linhas 203 a 222.





nº3 da Figura 3. Cada execução compreende o número de turnos definido pelo deslizador nº4, enquanto o interruptor nº5 ativa a seleção aleatória das estratégias de cada execução. Dessa forma, execuções com 30 turnos registram o desempenho dos jogadores na mesma condição durante 30 tentativas, para em seguida selecionar outra condição e realizar mais 30 jogadas. O deslizador nº6 permite alterar o número total de jogadores da simulação e o de nº7 controla a quantidade de ruído (erro) no processo. Abrahamson e Wilensky justificaram a inclusão deste controle para “tornar o processo de aprendizagem mais realista” (2005b, p. 20), uma vez que ele afeta o procedimento que calcula o próximo lançamento (*max-moves*). Os detalhes deste procedimento são irrelevantes no momento, bastando mencionar que a posição a ser atingida pelo próximo lançamento resulta da soma valores aleatórios normalmente distribuídos à distância registrada na melhor jogada, *best-max-moves*. Esses valores aleatórios são gerados em função do ajuste da quantidade de ruído, da melhor jogada (*best-score*), e da maior distância permitida para lançamentos, que é fixa¹¹. Por último, o estado do interruptor do controle nº8 na posição ligada (*on*) interromperá a execução da simulação ao fim do número de tentativas definidas pelo controle nº4. Já o interruptor sinalizado pelo nº9 na Figura 3 tem função estética, ativando ou desativando os “rastros” deixados pelos lançamentos a cada jogada.

O modelo P-V expressa as suposições teóricas dos autores acerca das abordagens construtivista e socioconstrutivista na forma de procedimentos NetLogo. Os autores mencionaram que o programa tem pouco mais de cinco páginas esparsas


¹¹ O procedimento foi implementado com diferenças entre as condições. Ver linhas 164, 170 e 173.

de programação, cerca de 820 palavras (4000 caracteres), das quais 455 consistem na parte central do código do modelo. Embora seja difícil para o leitor pouco familiarizado com linguagens de programação entender esses números, a sintaxe de NetLogo é bastante compacta quando comparada a outras linguagens utilizadas em modelagem computacional.

Considerando as publicações e revisões subseqüentes dos modelos, pode-se inferir que ao menos o objetivo de estabelecer o campo comum para a discussão das abordagens foi atingido. Em um trabalho subseqüente, Abrahamson, Wilensky e Levin (2007) expuseram desdobramentos da disseminação do modelo P-V para outros grupo de pesquisa, incluindo críticas sobre simplificações teóricas e decisões dos modeladores. No caso da condição vygotskyana, o modelo original ignorou o aspecto “duplo” da ZDP, em que jogadores mais experientes também deveriam ser afetados pelas interações com os menos experientes. A tentativa de aprimoramento de Levin e Cole (2007) consistiu na criação do procedimento *v-adjust-t*, em que o jogador mais experiente optaria por reduzir deliberadamente o seu desempenho na jogada seguinte, ajudando outros jogadores em dificuldades. Levin e Cole argumentaram que o novo procedimento modelaria a “consciência do professor quanto ao estudante” (ibid., p. 63).

A exposição do modelo P-V apontou questões essenciais das práticas científicas da modelagem em geral, e da vertente baseada em agentes: a necessidade de explicitação das suposições teóricas e intenções dos modeladores; o estabelecimento de campos comuns e da “língua franca” para o debate e colaboração entre pesquisadores; e as contribuições da modelagem para a investigação de





fenômenos psicológicos. A seguir, situaremos tais práticas no contexto amplo das possibilidades introduzidas pela Computação à atividade científica, como prelúdio das subseções que dissertarão sobre diferentes concepções, tipologias, processos de construção e avaliação de modelos.

Ciência computacional, modelagem e simulação


O aumento na disponibilidade de computadores para uso de pesquisadores a partir dos anos 1950 propiciou o desenvolvimento de métodos de análise do pensamento e do comportamento por meio de simulações computacionais. A premissa desses estudos era que o entendimento aprofundado de processos cognitivos seria necessário para que estes pudessem ser programados e executados em computadores, como no modelo P-V. Programas escritos para descrever processos cognitivos constituiriam teorias que, se fossem bem-sucedidas na comparação com o desempenho humano, seriam eficientes na predição de comportamentos em condições específicas e na variação daquelas condições (cf. HOVLAND, 1960; ABELSON, 1968; NEWELL; SIMON, 1972).

Desde meados dos anos 1970, modelagem e simulação computacionais são consideradas o “terceiro pilar” da atividade científica, ao lado de teoria e experimentação. A Computação tornou-se mais do que fornecedora de equipamentos, sendo entendida como um novo método para o pensamento e descoberta na ciência (WILSON, 1989; DENNING; MARTELL, 2015). Particularmente na Psicologia, Ostrom (1988) defendeu que pesquisadores habituados ao uso de linguagem natural e modelagem matemática em suas teorizações poderiam adotar a simulação computacional como o terceiro “sistema simbólico” da atividade científica.

Para Gilbert e Terna (2000), o aumento no uso de simulação computacional nas ciências sociais resultou de dois fatores: 1º) o desenvolvimento e popularização de ABM, tema deste capítulo; 2º) melhor apreciação e valorização de programas de computador como modelos de descoberta, compreensão e formalização. Sobre este aumento, Abrahamson e Wilensky (2005b) vislumbraram que a construção de simulações se tornaria prática comum nas investigações de fenômenos complexos pelas ciências naturais e sociais, e que as simulações seriam construídas, executadas e interpretadas pelos próprios pesquisadores dessas áreas, sem envolver programadores profissionais contratados para essas tarefas. Entretanto, relatos das discussões do modelo P-V por outros grupos de pesquisa sem conhecimentos de linguagens de programação sumarizaram dificuldades para realizar tal visão (ABRAHAMSON; WILENSKY; LEVIN, 2007; LEVIN; COLE, 2007).

De acordo Winsberg (2019), embora relacionadas a modelos, simulações computacionais teriam ao menos três concepções distintas. No sentido estrito, simulações computacionais são programas executados passo a passo por computadores para explorar comportamentos aproximados de modelos matemáticos. A especificação do estado inicial do sistema em um dado tempo t é informada como entrada para o programa, que calcula os estados subsequentes ($t+1$, $t+2$,...) produzindo uma representação numérica da evolução do estado do sistema. No sentido amplo, simulação computacional é um método completo para o estudo de sistemas, envolvendo a escolha, implementação e execução de modelos em computadores, seguida da análise, visualização e interpretação dos dados resultantes. A terceira concepção desvincula simulações de computadores, definindo-as como





qualquer sistema cujo comportamento dinâmico seja similar o bastante ao de outro sistema, de modo que o estudo do primeiro permitiria aprender algo sobre o segundo. A caracterização “computacional” implicaria a possibilidade de execução deste tipo de simulação por computadores.

Outra expressão, *simulação social*, é utilizada para denotar investigações que empregam métodos computacionais e rigor matemático para compreender sistemas sociais complexos (cf. GILBERT; TROITZSCH, 2005; COELHO, 2018). São simulações computacionais de fenômenos sociais, aplicando modelagem para investigar de que modo condutas individuais produzem resultados observados em eventos como manifestações, protestos e outras aglomerações.

Modelos e tipologias, estruturas e interpretações

Modelos consistem em estruturas abstratas ou físicas utilizadas para representar e analisar indiretamente fenômenos do mundo real (WEISBERG, 2007). Para Mooney e Swift (1999), modelos são representações *intencionais* da realidade, isto é, elaboradas com *propósitos* específicos. As intenções do modelador se relacionam, por um lado, com *restrições de recursos* – tempo, pessoas, orçamento e equipamentos disponíveis para a construção do modelo; e por outro com a *resolução* exigida para que o modelo possa ser útil na investigação do fenômeno de interesse.


Weisberg (2015) propôs três categorias de modelos: 1) *modelos concretos*, objetos físicos cujas propriedades potencialmente podem estar em relações de representação de fenômenos do mundo real – p.ex. maquetes de arquitetura, modelos de veículos em escala reduzida, inclusive brinquedos; 2) *modelos matemáticos*, estruturas abstratas

cujas propriedades potencialmente podem estar em relações com representações matemáticas de fenômenos – p.ex. equações, grafos; 3) *modelos computacionais*, conjuntos de procedimentos que potencialmente podem estar em relações com descrições computacionais do comportamento de sistemas – p.ex. algoritmos e programas de computador. O trecho “potencialmente podem estar em relações”, recorrente nas definições, alude à característica compartilhada pelas três tipologias. Na avaliação de Weisberg (2015, p. 15), com a qual concordamos e seguiremos nas alegações subsequentes, modelos são *estruturas interpretadas*, utilizadas por modeladores para *representar* fenômenos reais ou imaginados.

Começando pela *estrutura*, encontramos a noção de *alvo*, que são os sistemas para os quais o modelador pretende aplicar seus modelos. Estes são similares ao sistema alvo em aspectos importantes, embora permitam inferências mais gerais que o caso específico analisado. Há certa autonomia entre realidade e modelo, no juízo de que sua construção inicial independe de padrões existentes nos dados acerca do fenômeno, auxiliando a elaboração e exploração criativa de hipóteses. A estrutura mais relevante para modelos computacionais são algoritmos, conjuntos de instruções para executar procedimentos como *p-adjust*, *v-adjust*, *pv-adjust* e *r-adjust*.

Segundo Knuth (1997, p. 5), algoritmos são “conjuntos finitos de regras que fornecem sequências de operações para solucionar tipos específicos de problemas”. A finitude implica que algoritmos devem terminar após um número finito de passos, e as sequências de operações devem ser não ambíguas, precisamente definidas. Além disso, algoritmos têm zero ou mais *entradas*, que são valores fornecidos no início ou durante sua execução; e uma ou mais *saídas*, valores que





estão relacionados de modo específico às entradas – grosso modo, algoritmos *processam* entradas e *produzem* saídas. Por fim, espera-se que algoritmos sejam *eficazes*, formados por operações suficientemente básicas que possam ser realizadas com exatidão e em tempo finito por um indivíduo utilizando apenas papel e lápis.

Esta caracterização evidencia que algoritmos não são restritos à execução por computadores. Com efeito, estes dispositivos são programados para executar algoritmos como seres humanos, não obstante de forma mais rápida e com maior capacidade de processamento de entradas e saídas. O modelo P-V poderia ser simulado por pessoas lançando bolas de gude, desempenhando papéis nas quatro condições, ou pela manipulação de objetos físicos que representem a situação¹².

Estas breves ilustrações indicam que o mesmo modelo pode ser descrito por diversas estruturas, mas que cada uma teria capacidades distintas para representar o alvo. Isto nos leva à segunda parte da concepção modelos de Weisberg (2015) como estruturas *interpretadas*. A capacidade de o modelo M representar o alvo existe se e somente se o modelo (1) *satisfaz* (2) uma *função* que (3) *instancia* o alvo na (4) *interpretação do modelador*. As quatro partes deste argumento integram a explicação do potencial representacional do modelo (CUMMINS, 1989). Por *satisfação*, entende-se que M é capaz de assumir estados que podem representar valores interpretáveis como valores do alvo. Um *estado* de M consiste no vetor correspondendo a valores determinados para cada uma de suas variáveis. *Espaços de estados* referem-se ao conjunto de estados possíveis para o modelo, enquanto *trajetórias* dizem

12 O modelo de Schelling (1971) ilustra a execução de um algoritmo em turnos utilizando objetos físicos.


respeito às mudanças de estados no tempo, quando este é considerado. As *condições iniciais do modelo* determinam quais caminhos no espaço de trajetórias o modelo pode seguir, tendo em conta valores das variáveis independentes e conjuntos fixos de parâmetros. No caso de modelos sem evolução temporal, o modelador pode estar interessado no caráter estático ou estrutural do sistema – redes de relações, quantidade e densidade das conexões, entre outros.

De acordo com a tipologia do modelo, estados são formalizados por diferentes estratégias – pessoas desempenhando papéis; substituições de variáveis em equações; instruções em programas de computador. No modelo P-V, as sequências de instruções do algoritmo representam as regras do funcionamento cognitivo dos jogadores, enquanto as propriedades gráficas (p.ex. cor, forma, escala e posição) dos objetos representam jogadores, o objetivo (a linha alvo a ser atingida) e desfecho de cada lançamento.

A função f a ser satisfeita pelos estados de M é aquilo que o modelador *interpreta* como constitutivo do alvo, possivelmente ponderando sobre propósitos, restrições de recursos e resolução almejada. Ao sugerirmos que o aprendiz piagetiano do modelo P-V “aprende” com a sua tentativa anterior, e que o vygotskyano “aprende” com os vizinhos, estamos descrevendo duas funções distintas, doravante denominadas funções f_p e f_v , que deverão ser satisfeitas pelos estados do modelo. Os estados de M *instanciam* a função f do alvo se for possível estabelecer uma interpretação dos *mapeamentos* entre os elementos de M e do alvo.

Antes de desenvolver os conceitos de instanciação e mapeamento, faz-se necessário abordar a distinção entre o modelo e sua descrição. O modelador observa ou imagina o





espaço de estados (ou trajetória) do alvo e elabora descrições que *especificam* o modelo. Essas descrições podem ser verbais, algébricas ou procedimentos em linguagens de programação, e seu nível de precisão ou imprecisão pode especificar de um único modelo a famílias inteiras de modelos. Weisberg (2007) explicou que a relação entre modelos e suas descrições é do tipo muitos-muitos, no sentido de que haveria inúmeros modelos especificados por uma mesma descrição e muitas descrições *realizáveis* pelo mesmo modelo. Em outros termos, de acordo com a interpretação e intenções do modelador, os procedimentos do modelo P-V que realiza a descrição da condição piagetiana poderiam igualmente realizar descrições típicas de retroalimentações cibernéticas (cf. MILLER; GALANTER; PRIBRAM, 1960), e os procedimentos da condição vygotskyana poderiam descrever dimensões de fenômenos de influência e conformidade social (cf. MILGRAM, 1974).

De volta à questão da função f instanciada pelo modelo M , descrições instanciam modelos pela atribuição de valores aos seus parâmetros. Abrahamson e Wilensky (2005a) programaram, na linguagem NetLogo, conjuntos de procedimentos com potencial relação com descrições computacionais dos comportamentos de aprendizagem – as funções f_p e f_v já citadas. Cada conjunto de valores atribuídos aos parâmetros¹³ do modelo P-V *instanciam* f_p e f_v , permitindo ao modelador buscar mapeamentos satisfatórios entre a interpretação que fez das teorias, as condutas dos jogadores durante a brincadeira, e a interpretação da execução do modelo realizando aquelas descrições.

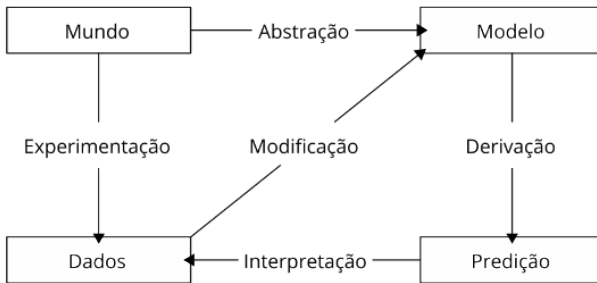
13 Parâmetros apresentados na descrição do modelo P-V: tentativas por turno, estratégia de aprendizagem, erro (ruído), número de jogadores, limiar da ZDP e número de vizinhos observados na ZDP.

O processo de modelagem baseada em agentes – ABM

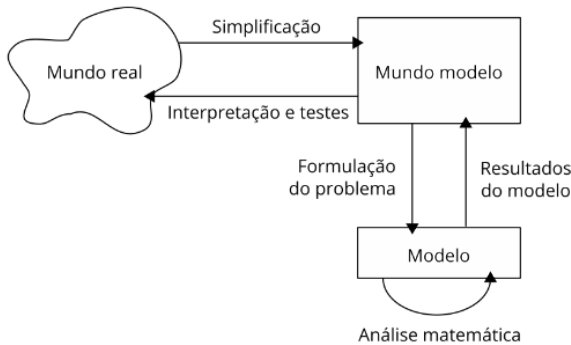
De acordo com Coombs, Dawes e Tversky (1970), o processo científico consiste na construção de modelos do mundo ou sistema alvo por abstrações, privilegiando certas propriedades do fenômeno de interesse e ignorando outras (Figura 4-a).

Figura 4 – Esquemas para os processos científico (a) e de modelagem (b).

a.




b.



Fonte: (a) adaptados de Coombs et al (1970, p. 3)
e (b) de Mooney e Swift (1999, p. 4).

A construção de modelos envolve isolar um conjunto de fenômenos empíricos, selecionar um sistema formal (p.ex. álgebra ou linguagens de programação) e estabelecer a correspondência





entre eles. As consequências do modelo construído podem ser derivadas empregando-se ferramentas da lógica e matemática, e as previsões obtidas são então comparadas e interpretadas quanto aos dados experimentais disponíveis, para determinar o grau de coordenação entre o modelo e o mundo. Esta etapa pode levar a modificações, revisões e extensões do modelo, de modo a incorporar novos dados.


Em perspectiva similar, Mooney e Swift (1999) apontaram que modeladores buscam resolver problemas no mundo real, marcado por complexidades e dificuldades. Por isso, o primeiro passo do processo de modelagem (Figura 4-b) corresponde à criação de um “mundo modelo”, que descarta boa parte da complexidade do mundo real. A tarefa de criação do mundo modelo é uma das mais desafiadoras do processo, pois requer decisões não triviais sobre o que precisa ser mantido ou descartado de modo a controlar a complexidade, sem comprometer o propósito da modelagem. Em seguida, cria-se um modelo do problema no mundo modelo, sobre o qual são aplicados métodos e técnicas da matemática para responder perguntas naquela simplificação da realidade. O passo final consiste em interpretar as respostas encontradas no mundo modelo, transportando-as de volta à realidade, evitando-se o equívoco de assumir que a resposta obtida no mundo modelado responde à questão posta no mundo real.

A modelagem baseada em agentes, ou *Agent-Based Modeling* (ABM), é uma abordagem de modelagem do tipo computacional, em que indivíduos ou “agentes” são descritos como entidades autônomas únicas que interagem entre si e com o ambiente de modo local (RAILSBACK; GRIMM, 2019). Agentes são únicos na medida em que têm propriedades distintas uns dos outros

(posição, tamanho, cor, histórico), e são autônomos porque atuam de forma independente, segundo seus objetivos e propósitos. A interação local significa que agentes restringem suas interações com a vizinhança a cada momento, não com todo o sistema. Em vez de manipular variáveis para resolver equações, como em modelos matemáticos, o modelador ABM define as características do ambiente e agentes, seus propósitos e regras de conduta, descritas como procedimentos de linguagens de programação. Depois, o modelador executa o modelo variando os parâmetros das condições iniciais, e observa a dinâmica emergente entre agentes e o meio no tempo.

ABM tem raízes nos estudos em teoria da complexidade e de sistemas adaptativos complexos originados na Biologia, nas investigações de autômatos celulares na Ciência da Computação, e nos avanços da Inteligência Artificial Distribuída (SMITH; CONREY, 2007). Destas, as duas primeiras são relevantes para a presente discussão. Dos estudos da complexidade, ABM herdou o interesse pela análise de sistemas *bottom-up*, onde regras simples produzem estruturas complexas e padrões emergentes. Nas obras introdutórias sobre ABM, figuram exemplos como as dinâmicas de cupins e cupinzeiros, formigas e formigueiros, pássaros e revoadas, veículos em engarrafamentos, predadores e presas, e indivíduos em sistemas de trocas econômicas simples (RESNICK, 1994; RAILSBACK; GRIMM, 2019). De autômatos celulares, ABM incorporou a concepção de agentes operando por regras simples em resposta às perturbações do meio. Nesses modelos, representa-se autômatos como pontos (*pixels*) sobre uma malha bidimensional, e altera-se suas cores para representar mudanças de estado – p.ex. preto





para “vivo”, branco para “morto” – em função da densidade da vizinhança¹⁴ (WOLFRAM, 2002).

Abrahamson e Wilensky (2005b) sustentaram que a prática de ABM envolve a exploração contínua de vastos intervalos de parâmetros das configurações ambientais e lógica dos comportamentos dos agentes, até que a simulação produza padrões semelhantes a observações empíricas do mundo real. Apesar de a relação de similaridade virtual-real não consistir em prova apropriada para as regras formuladas, permite investigar a plausibilidade delas e criar programas para tentar validá-las, seja pelo estudo sistemático do espaço de estados do modelo, seja por métodos complementares. Para estes autores, a estrutura metodológica de ABM teria atributos únicos: a) compartilharia e ampliaria o rigor dos experimentos de laboratório; b) o observador estaria “invisível” para os participantes do experimento de formas inacessíveis a intervenções etnográficas; c) permitiria conduzir com rapidez simulações de estudos longitudinais, ao mesmo tempo em que poderia analisar fenômenos breves em sequências de ações discretas; d) integraria as perspectivas *micro* e *macro*, articulando dados coletados de participantes únicos àqueles coletados com milhares de participantes; e) permitiria investigações do comportamento humano em condições que representariam riscos físicos e emocionais a participantes reais.

O processo de modelagem em geral, incluindo ABM, envolve a tradução de ideias intuitivas e observações empíricas, declaradas verbalmente, para descrições menos ambíguas, isto é, especificações baseadas em conceitos e ferramentas


14 O simulador online Francisco permite visualizar animações de autômatos celulares com regras de 8 bits. Disponível em <<https://www.hugocristo.com.br/projetos/francisco/>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

matemáticas e princípios computacionais (VAN ROOIJ; BLOKPOEL, 2020). O ciclo de modelagem de Railsback e Grimm (2019) organiza tal tradução em seis etapas: 1) formulação da questão de pesquisa com precisão; 2) reunião de hipóteses sobre processos e estruturas que integrarão o modelo, descrevendo agentes, suas condutas e o ambiente em que atuarão; 3) escolha da estrutura do modelo – escala, entidades, variáveis de estado, processos e parâmetros – e de sua especificação verbal; 4) implementação do modelo, utilizando matemática e linguagens de programação para traduzir as descrições verbais no objeto “animado”; 5) análises, testes e revisões do modelo, explicitando o que pode ser aprendido com sua execução, explorando o espaço de parâmetros, e verificando que tipos de explicações ou predições são possíveis; 6) comunicação do modelo, seja via publicações científicas, seja disponibilizando o modelo para a comunidade.

A especificação verbal da terceira etapa do ciclo de modelagem pode ser feita com base no protocolo *Overview, Design concepts, and Details* – ODD (visão geral, conceitos de design e detalhes), elaborado por Grimm, Polhill e Touza (2017). Este protocolo padronizou descrições de modelos ABM para facilitar sua apresentação e entendimento, incluindo detalhamentos dos princípios teóricos subjacentes, medidas dos objetivos dos agentes, suas capacidades sensoriais e interações possíveis. Na época da publicação do modelo P-V, este papel foi cumprido pela aba Informações (Figura 1-3) de NetLogo.

A quinta etapa, que contempla análises, testes e revisões, adota técnicas variadas para avaliar a adequação do modelo e comparar suas saídas com dados empíricos relativos ao fenômeno no mundo real. Axtell e Epstein (1994) defenderam que modelos teriam critérios de sucesso distribuídos em quatro





níveis de desempenho e análise. No nível 0 (zero), o modelo é tratado como caricatura da realidade, proporcionando a visualização da aparência do fenômeno – p.ex. reproduzindo movimentos dos agentes no mundo real. No nível 1, o modelo produz concordância *qualitativa* com macroestruturas empíricas, estabelecidas pela inspeção visual de gráficos de distribuições de propriedades dos agentes simulados e reais. No nível 2, o modelo produz concordância *quantitativa* com macroestruturas empíricas, simulando o fenômeno real com precisão atestada por análises estatísticas. Por fim, no nível 3 obtém-se concordância *quantitativa* com estruturas empíricas macro e micro, de modo que o fenômeno real é simulado com precisão nas escalas agregada e individual, longitudinal e transversalmente. Os autores ainda relataram que a satisfação de um nível significa a satisfação dos critérios dos níveis subjacentes.

No entendimento de Weisberg (2007), a avaliação da adequação envolve intenções do modelador em quatro partes, nas quais a relação com dados empíricos integra mas não determina todos os juízos sobre o modelo: 1) *designação*, referente à especificação do fenômeno a ser estudado e sua coordenação matemática explícita entre partes do mundo real e partes do modelo, observando partes da estrutura do modelo inexistentes¹⁵ no alvo e que devem ser ignoradas; 2) *escopo*, relativo aos aspectos do fenômeno que seriam representados no modelo, implicando o alcance e limitações da construção pretendida; 3) *fidelidade dinâmica*, que informa o quão próximas as saídas do modelo e do fenômeno devem ser, incluindo margens de erro aceitáveis; 4) *fidelidade representacional*, que

15 A existência de elementos irrelevantes no modelo para a investigação do fenômeno no mundo real pode resultar da busca por fidelidade dinâmica e representacional entre eventos comuns aos dois domínios.

fornece padrões para avaliar se o modelo realiza previsões corretas sobre o sistema alvo pelos motivos corretos.


Adequação e avaliação do modelo

Os autores definiram o modelo P-V como um “experimento mental” para elucidar questões persistentes do debate entre adeptos das teorias de aprendizagem construtivista e socioconstrutivista. Considerando todas as simplificações que restringiram o escopo e fidelidade do modelo P-V, quando comparado aos contextos investigados por Piaget e Vygotsky, quais explicações do fenômeno da aprendizagem no mundo real puderam ser obtidas pela construção do modelo e execução das simulações?

Em primeiro lugar, a tradução dos pressupostos das teorias em linguagem natural para procedimentos computacionais exigiu a formalização precisa dos mecanismos de aprendizagem – os “ajustes”. Os resultados de cada tentativa são certamente distintos na simulação e no mundo real, mas os processos para obtê-los seriam *qualitativamente* similares. Ou seja, parâmetros e procedimentos que calculam a diferença entre a posição atingida e a linha alvo *instanciam* as funções cognitivas de assimilação, acomodação e da ZDP, com fidelidade suficiente para os propósitos do modelo P-V e de seus autores.

Em segundo lugar, na discussão dos resultados experimentais das simulações, Abrahamson e Wilensky (2005b) interpretaram os dados a partir dos pressupostos de cada teoria e respectivos achados empíricos. Os autores relataram que a condição aleatória (4) obteve o pior resultado, e que a “aprendizagem” ocorreu tanto nas condições piagetiana (1) quanto vygotskyana (2), sendo a condição combinada (3) a de melhor desempenho. Variações nos parâmetros erro, ZDP e





número de vizinhos definiram situações em que as condições 1 e 2 obtiveram desempenho superior. Outro aspecto relatado diz respeito aos efeitos conjuntos do tamanho da ZDP e do erro: valores maiores para a ZDP ajudaram mais jogadores a acertarem o alvo, pela imitação daqueles mais experientes; já valores menores para a ZDP e erros fizeram com que jogadores com desempenho inicial baixo não conseguissem melhorar – “ficaram para trás”. Ao final, os autores sugeriram que quanto maior o número de vizinhos observados, mais rápido ocorreria o aprendizado no grupo, pelo aumento nas chances de imitação de bons desempenhos.

Estas inferências ilustram a transposição do problema no mundo modelo para o real, o nível qualitativo de desempenho esperado, os critérios de adequação, as avaliações e testes do ciclo de modelagem (AXTELL; EPSTEIN, 1994; MOONEY; SWIFT, 1999; WEISBERG, 2007; RAILSBACK; GRIMM, 2019). As explicações acima decorrem das interpretações dos autores sobre os pressupostos das teorias, da exploração teoricamente orientada do espaço de parâmetros do modelo, e de mapeamentos entre padrões empíricos qualitativos observados e distribuições das propriedades dos agentes simulados.

Considerações finais

Modelos são estruturas interpretadas, representações intencionais e indiretas da realidade, ainda pouco usados em Psicologia por falta de formação específica. Desde os anos 1970, modelagem e simulação computacionais são consideradas o “terceiro pilar” da atividade científica, ao lado de teoria e experimentação. A premissa da modelagem é que a similaridade entre modelo e mundo real seja suficiente para que se possa

aprender algo sobre o segundo por meio do estudo do primeiro. A modelagem baseada em agentes (ABM) emprega regras simples para simular computacionalmente a conduta de agentes únicos e autônomos, que interagem entre si e com o ambiente localmente, produzindo efeitos emergentes. O processo de modelagem consiste no ciclo iterativo que traduz teorizações verbais em formalizações matemáticas e computacionais, culminando na implementação e disseminação do modelo para discussão pela comunidade. Há diferentes níveis e critérios de desempenho e de avaliação da adequação de modelos, relativos às intenções do modelador, recursos disponíveis e resolução para responder questões sobre o fenômeno de interesse. NetLogo é uma linguagem de programação e ambiente gratuito para a construção de modelos em ABM, oferecendo campo comum para o debate científico sobre teorias psicológicas. O modelo “*I’m Game!*”, baseado nas teorias de Piaget e Vygotsky e implementado em NetLogo, ilustra o potencial de ABM para a condução de estudos do desenvolvimento humano.


Referências

ABELSON, R. P. Simulation of Social Behavior. Em: **Handbook of Social Psychology**. 2. ed. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1968. v. 2p. 274–356.

ABRAHAMSON, D.; WILENSKY, U. **NetLogo Piaget-Vygotsky Game model**. Evanston, IL: Center for Connected Learning and Computer-Based Modeling, Northwestern University, 2005a.

ABRAHAMSON, D.; WILENSKY, U. **Piaget? Vygotsky? I’m Game! – Agent-Based Modeling for Psychology Research**. . Em: THE 35TH ANNUAL MEETING OF THE JEAN PIAGET SOCIETY. Vancouver, Canada: jun. 2005b. Disponível em: <<https://gse.soe.berkeley.edu/faculty/dabrhamson>>. Acesso em: 26 jan. 2022





ABRAHAMSON, D.; WILENSKY, U.; LEVIN, J. A. **Agent-Based Modeling as a Bridge Between Cognitive and Social Perspectives on Learning**. Learning Complexity. *Anais...* Em: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. Chicago, IL: 2007.

AXTELL, R.; EPSTEIN, J. Agent-based modeling: Understanding our creations. *The Bulletin of the Santa Fe Institute*, v. 9, n. 4, p. 28–32, 1994.

CASTORINA, J. A. The Ontogenesis of Social Representations: A Dialectic Perspective. *Papers on Social Representations*, v. 1, n. 19, 17 mar. 2010.

COELHO, H. Simulação Social. *Revista de Ciência Elementar*, v. 6, n. 4, 2018.

COLE, M.; WERTSCH, J. V. Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, v. 39, n. 5, p. 250–256, 1996.

COOMBS, C. H.; DAWES, R. M.; TVERSKY, A. **Mathematical Psychology: An Elementary Introduction**. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.

CUMMINS, R. **Meaning and Mental Representation**. Cambridge: MIT Press, 1989.

DE LA TAILLE, Y.; DE OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

DENNING, P. J.; MARTELL, C. H. **Great Principles of Computing**. Cambridge: MIT Press, 2015.

GILBERT, N.; TERNA, P. How to build and use agent-based models in social science. *Mind & Society*, v. 1, n. 1, p. 57–72, 1 mar. 2000.

GILBERT, N.; TROITZSCH, K. **Simulation for the Social Scientist**. 2. ed. Maidenhead: Open University Press, 2005.

GRIMM, V.; POLHILL, G.; TOUZA, J. Documenting Social Simulation Models: The ODD Protocol as a Standard. Em: EDMONDS, B.; MEYER, R. (Eds.). **Simulating Social Complexity: A Handbook**.

Understanding Complex Systems. Cham: Springer International Publishing, 2017. p. 349–365.

GUEST, O.; MARTIN, A. E. How Computational Modeling Can Force Theory Building in Psychological Science. **Perspectives on Psychological Science**, p. 1745691620970585, 22 jan. 2021.

HOVLAND, C. I. Computer simulation of thinking. **American Psychologist**, v. 15, n. 11, p. 687–693, 1960.

KNUTH, D. **The Art of Computer Programming**. 3. ed. Massachusetts: Addison-Wesley, 1997. v. 1

LEVIN, J. A.; COLE, M. **Simulations as Mediators for Distributed Research Activity**. Learning Complexity. **Anais...** Em: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. Chicago, IL: 2007.

MILGRAM, S. **Obedience to Authority: an experimental view**. New York: Harper Perennial, 1974.

MILLER, G. A.; GALANTER, E.; PRIBRAM, K. H. **Plans and the Structure of Behavior**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1960.

MOONEY, D. D.; SWIFT, R. J. **A Course in Mathematical Modeling**. Washington, DC: The Mathematical Association of America, 1999. v. 13


NEWELL, A.; SIMON, H. A. **Human problem solving**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.

OSTROM, T. M. Computer simulation: The third symbol system. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 24, n. 5, p. 381–392, Setembro 1988.

PIAGET, J. O papel da equilibração na explicação psicológica. Em: **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 87–98.

PIAGET, J. Gênese e estrutura na psicologia da inteligência. Em: **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 121–132.





RAILSBACK, S. F.; GRIMM, V. **Agent-Based and Individual-Based Modeling: A practical introduction**. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2019.

RESNICK, M. **Turtles, Termites, and Traffic Jams: Explorations in massively parallel microworlds**. Cambridge: MIT Press, 1994.

SCHELLING, T. C. Dynamic models of segregation. **The Journal of Mathematical Sociology**, v. 1, n. 2, p. 143–186, 1 jul. 1971.

SMALDINO, P. E. How to Translate a Verbal Theory Into a Formal Model. **Social Psychology**, v. 51, n. 4, p. 207–218, 1 jul. 2020.

SMITH, E. R.; CONREY, F. R. Agent-Based Modeling: A New Approach for Theory Building in Social Psychology. **Personality and Social Psychology Review**, v. 11, n. 1, p. 87–104, Fevereiro 2007.

THAGARD, P. **Mente: introdução à ciência cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TISUE, S.; WILENSKY, U. **Netlogo: A simple environment for modeling complexity**. . Em: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPLEX SYSTEMS. Boston, MA, 2004.

VALLACHER, R. R.; NOWAK, A.; READ, S. J. Rethinking Human Experience: The Promise of Computational Social Psychology. Em: **Computational Social Psychology**. New York: Routledge, 2017.

VAN ROOIJ, I. Psychological models and their distractors. **Nature Reviews Psychology**, p. 1–2, 11 fev. 2022.

VAN ROOIJ, I.; BLOKPOEL, M. Formalizing verbal theories: A tutorial by dialogue. **Social Psychology**, v. 51, n. 5, p. 285–298, 2020.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISBERG, M. Who is a Modeler? **The British Journal for the Philosophy of Science**, v. 58, n. 2, p. 207–233, 1 jun. 2007.

WEISBERG, M. **Simulation and Similarity: Using Models to Understand the World**. Oxford, New York: Oxford University Press, 2015.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the Social Formation of Mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

WILENSKY, U. **NetLogo (and NetLogo User Manual)**. Evanston, IL: Center for Connected Learning and Computer-Based Modeling, 1999.

WILSON, K. G. Grand challenges to computational science. **Future Generation Computer Systems**, Grand Challenges to Computational Science. v. 5, n. 2, p. 171–189, Setembro 1989.

WINSBERG, E. Computer Simulations in Science. Em: ZALTA, E. N. (Ed.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Winter 2019 ed. Stanford, CA: Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2019.

WOLFRAM, S. **A New Kind of Science**. Champaign: Wolfram Media, 2002.



CAPÍTULO 2.

Criança pode escolher? Normatividade e desenvolvimento moral

Thaís Síndice Fazenda Coelho
Betânia Alves Veiga Dell`Agli
Luciana Maria Caetano

Financiamento da pesquisa: Processo 2021/03852-4, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e CNPQ (bolsa de mestrado)

Jean Piaget, precursor dos estudos de psicologia moral que estudou os juízos infantis, apresenta a moral numa perspectiva deontológica, isto é, de deveres, na qual a moral consiste num sistema de regras (PIAGET, 1932/1994). A essência da moral, para Piaget, está no respeito que um indivíduo adquire por essas regras.

Estudos contemporâneos partem dos pressupostos epistemológicos propostos por Piaget (1932/1994) para defenderem a ideia de que a moralidade constitui uma entre várias dimensões do conhecimento social (TURIEL, 1983). Portanto, o domínio moral conjuga todos os eventos sociais que impactam direitos e bem-estar dos outros, o domínio pessoal se refere às escolhas pessoais, e o domínio convencional, por sua vez, se refere às normas arbitrárias presentes em determinado contexto social e às expectativas sociais correspondentes a esse contexto (TURIEL, 1983).

Considerando que a criança interprete, imita, participa do seu entorno social e ao estabelecer relações com as pessoas,





constrói conhecimento sobre normas e regras - sendo esse conjunto de conhecimento imprescindível para a organização que ela realiza do mundo social (SMETANA, 2006), o presente capítulo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa que investigou as percepções e julgamentos das crianças sobre situações onde há quebra de normatividade do domínio pessoal na convivência escolar.

Para atender a esse objetivo o capítulo se divide em três partes. Na primeira, apresenta-se a Teoria do Domínio Social (TDS) a qual dá a sustentação teórica aos resultados empíricos apresentados. A segunda parte apresenta aspectos metodológicos e os resultados da pesquisa. Já a última, comporta reflexões sobre os resultados empíricos e as oportunidades de desenvolvimento da criança.

Introdução

A Teoria do Domínio Social (TDS) é sócio-cognitiva e desenvolvimental e, assim como defendido por Piaget (1932/1994), considera que o conhecimento moral da criança é construído por meio das relações que esta estabelece com o outro e com o mundo (TURIEL, 1983; SMETANA, JAMBON, & BALL, 2014). A criança constrói seu entendimento social a partir das regularidades sociais que experimenta, desenvolvendo maior capacidade para diferenciar ou coordenar vários tipos de domínios: moral, convencional e pessoal (TURIEL, 1983; SMETANA, 2013).

As primeiras pesquisas realizadas no contexto da TDS buscavam analisar se as crianças eram capazes de distinguir os domínios que compõem o conhecimento social (para uma revisão ver SMETANA, 2013). As pesquisas contribuíram para a identificação do tipo de domínio que crianças,

adolescentes e adultos utilizam para julgar distintas situações (SMETANA, 2006).

As pesquisas revelam que crianças bem pequenas, de três a quatro anos de idade, e de diferentes culturas, já conseguem distinguir o que é moral do que é convencional (SMETANA, 2013; VALADARES, 2019). Nesse processo de diferenciação dos domínios, as interações sociais são componentes essenciais, sendo que tanto os conflitos quanto os dilemas são resolvidos dependendo desse complexo conjunto de fatores pessoais, culturais e contextuais e da capacidade do sujeito de coordená-los ou sobrepô-los (TURIEL, 1983).

Detalharemos os critérios de classificação dos principais domínios apresentados pela teoria que foram centrais para esta pesquisa, uma vez que estão presentes nas situações (histórias) utilizadas no instrumento e foram identificados nas respostas das crianças.

Domínio Convencional

O Domínio Convencional se refere às normas arbitrárias presentes em determinado contexto social que têm como objetivo coordenar interações sociais, organizar o convívio e facilitar seu funcionamento, uma vez que alinha as expectativas comportamentais dos indivíduos (SMETANA, 2013). Este domínio diz respeito a um sistema compartilhado de significados que apresenta uma função reguladora (NUCCI, 2000). O que leva o sujeito a respeitar normas de domínio convencional pode ser: consensualidade; contingência às normas ou às autoridades (SMETANA, 2013) - características que podem ser observadas nas respostas das crianças entrevistadas nesta pesquisa quando enfatizam a ideia de “obedecer a professora”; “a regra é da professora”; “Deus castiga”.





Os conceitos convencionais estão ligados às sanções e às normas próprias de determinado contexto social (SMETANA, 2013). Quando as crianças denunciam que “lá na minha escola tem essa regra”, ou “na minha escola é diferente”, e ainda “na escola não pode, mas fora dela pode”, temos bons exemplos de respostas de domínio convencional.

Domínio Moral

Conceitos de justiça, bem-estar e direitos são características do domínio moral. Assim, quebras de normas ligadas aos danos físicos ou psicológicos são os exemplos prototípicos desse tipo de domínio (SMETANA, 2013). O Domínio Moral diz respeito às situações que impactam direitos dos outros e envolvem conceitos morais universalmente aplicáveis (TURIEL, 1983).

Conflitos de convívio escolar do tipo agressão intencional, agressão verbal, preconceito, exclusão, se enquadram no Domínio Moral. Características como: obrigatoriedade; generalização; inalterabilidade; e incontingência à autoridade estão presentes neste domínio (SMETANA, 2013), e podem ser observadas nas respostas das crianças desta pesquisa, quando elas apresentam justificativas que evidenciam preocupações com o outro, como “não pode empurrar porque machuca o amigo” ou “não é certo machucar, isso dói” e ainda “ele pode se machucar e machucar outra pessoa”.

Quebras de normatividades morais são julgadas como erradas, revelando que a permissividade de transgressões da regra (quão aceitável é quebrar uma norma) tem correlação com o tipo de domínio, sendo que há menor permissividade para quebras de normatividades morais se comparadas às convencionais ou pessoais (NUCCI & TURIEL, 2009).

No Brasil, pesquisa realizada com crianças de dois anos e meio a cinco anos, demonstrou também que as crianças diferenciam os eventos de domínio moral daqueles de domínio convencional, tanto considerando os primeiros mais errados, quanto atribuindo a eles justificativas que levam em consideração a preocupação com o outro representado pelo personagem da história que sofre a transgressão (VALADARES, 2019).

Domínio Prudencial

Questões de ordem da saúde, conforto e segurança da própria pessoa, sem dano direto aos outros, caracterizam o domínio prudencial (TURIEL, 1983; NUCCI, 2001). Submeter-se às situações perigosas, como correr na rampa, subir em uma árvore alta, podem ser classificadas dentro do domínio prudencial. Crianças que justificam sua desaprovação à atitude de uma personagem que corre na rampa, baseadas na possibilidade de haver um acidente, afirmam que: “ele vai cair”; “ele pode se machucar feio”, ilustram um evento prototípico de domínio prudencial, apesar de que algumas crianças apresentam justificativas morais (“se ele correr poderá machucar outra pessoa”) enquanto outras apresentam justificativas convencionais (“se a regra nessa escola é não correr, ele não deve correr”).

Isso evidencia aquilo que as pesquisas apontam, isto é, que há muitas situações multifacetadas, nas quais, os indivíduos coordenam diferentes domínios, sobrepondo uns sobre os outros, considerando em seus julgamentos aspectos morais e não-morais (SMETANA, 2013).

Domínio Pessoal

Domínio pessoal, ou psicológico, se refere às escolhas pessoais, àquilo que está no controle individual do sujeito,





como preferências, privacidade ou integridade corporal que dizem respeito ao agente da ação (SMETANA, 2013). Os julgamentos apresentados neste caso são sustentados por um direito de escolha pessoal e não são vistos como uma obrigação. As respostas de crianças sobre eventos de domínio pessoal, afirmam que a pessoa tem direito a escolher o que deseja, o que gosta, o que prefere. Por isso, a resposta do tipo de domínio pessoal não está certa e nem errada (NUCCI, 2001).

Assim, o domínio pessoal possui características como: ações que não são certas nem erradas, tratam-se de decisões que não dizem respeito às normas ou autoridades; e as justificativas são embasadas na escolha pessoal ou na ideia de que o ato não traz dano para os outros (SMETANA, 2013).

Em resumo, enquanto o domínio pessoal compreende um conjunto de condutas idiossincráticas cujas consequências afetam principalmente o sujeito, sem que ocorra quebra de norma social ou injustiça a outros, o domínio convencional é definido por regras obrigatórias para determinada comunidade ou contexto social que não são universalizáveis, constituindo um conhecimento compartilhado ou o que se espera do outro (TURIEL, 1983).

Já o domínio moral, compreende as normatividades voltadas às questões interpessoais que não se alteram com o contexto. Aqui identificamos preocupação com o bem-estar do outro, com a justiça e a preocupação em não causar dano aos outros (TURIEL, 1983).

A Pesquisa

Com o objetivo de caracterizar os julgamentos das crianças sobre situações em que há quebra de normatividade de

convivência na escola e investigar se as regras apresentadas por elas estão de acordo com o domínio prevalente em cada situação, foi feita uma pesquisa de exploração com abordagem qualitativa em que julgamentos foram caracterizados.

Foram realizadas entrevistas individualmente e virtualmente com 66 crianças e tiveram a duração de em média 25 minutos. Três amostras precisaram ser excluídas, assim foram analisadas as respostas de um total de 63 sujeitos.

O instrumento foi uma entrevista sobre quebra de normatividades na convivência escolar. O Quadro 1 apresenta a história “Escolha do lugar” e as respectivas perguntas que foram feitas, junto com as dimensões que cada questão investigada.

Quadro 1

SITUAÇÃO ABORDADA	HISTÓRIA
Escolha do lugar (Domínio pessoal)	<p><i>Na escola onde Enzo/Lúcia estuda, a professora que escolhe o lugar onde as crianças devem se sentar.</i></p> <p><i>O Enzo/Lúcia quer muito poder se sentar pelo menos uma vez com seu melhor amigo. Então, ele combina com a Paula que se senta ao lado do seu melhor amigo e, depois do recreio, eles trocam de lugar.</i></p>
PERGUNTAS	DIMENSÕES INVESTIGADAS
O que você acha que está acontecendo nessa história?	Pergunta Controle
Há uma regra sobre isso?	Compreensão de regra
Qual?	Coerência da regra
Você acha certo ou errado o que aconteceu?	Julgamento da situação
Por quê?	Justificativa da situação

Fonte: elaborado pelas autoras





Para analisar os tipos de perspectivas das regras apresentadas pelas crianças, as respostas foram categorizadas de acordo com a TDS. As respostas dos alunos a cada história foram analisadas e codificadas de forma independente, por três juízes *experts* da área. O cálculo do coeficiente *kappa de Fleiss* indicou bons índices de concordância entre os *experts* para a história da escolha do lugar ($k = 0,777$, IC 95% 0.661-0.893). Os juízes realizaram a classificação de acordo com o Coding System abaixo apresentado no Quadro 2, fundamentado na TDS.

Quadro 2 – Coding System

Domínio Moral: prejudicar o outro, ferir os sentimentos alheios, quebrar relações de confiança mútua, ferir física e psicologicamente.

Domínio Convencional: ter problemas com autoridade (bronca, castigo), é importante ter ordem (é errado), o que é esperado por professores, você tem que seguir as normas da escola/professora, não é conforme a Lei de Deus, depende do contexto/ na minha escola, (não) é assim.

Domínio Pessoal: a pessoa escolhe, é uma escolha individual, não é certo e nem errado, mas depende da pessoa, depende dos motivos da pessoa.

Domínio Prudencial: pode cair, pode fazer mal, pode trombar com alguém.

Fonte: Caetano & Dell' Agli (2019)

Foram realizados testes de qui-quadrado de independência, com o objetivo de investigar se havia associação entre ano escolar (1º ano e 5º ano) e os julgamentos e justificativas. Não foi encontrada associação significativa entre o ano escolar e o julgamento das regras da história ($N = 62$, $c^2(2) = 1,258$, $p = 0.533$) e no julgamento da ação da história ($N = 60$, $c^2(1) = 3,774$, $p = 0.052$).

Apenas 44% dos participantes respondeu “sim” à pergunta “há uma regra sobre isso?”. Esse resultado leva a crer que o

trabalho com regras nas escolas, neste caso as de domínio pessoal, não tem sido desenvolvido de maneira intencional, pelo menos para a nossa amostra, o que priva as crianças de se sentirem pertencentes ao grupo e agentes corresponsáveis pelo que ocorre ao seu redor e conscientes das razões das regras, das expectativas externas e de sua própria conduta (DEVRIES & ZAN, 1998).

Com relação aos tipos de regras que as crianças apresentaram, segue:

Tabela 1 – Tipos de perspectivas das regras da situação: Escolha do lugar

Exemplos	Domínio	Definição	Nº
“Amizade não é uma regra. É só amizade”	Moral	Coloca-se no lugar do outro, legítima sentimento/ Justificativa preocupada com o dano causado no outro	1
“Cada um sentar no seu lugar” / “Se a professora disse que é ela quem escolhe o lugar... a regra é que a professora quem escolhe com quem vai sentar” / “Não trocar de lugar se a professora quem escolhe”	Convencional	Preocupação com a expectativa social/ foco na norma social/ Prevalência de ordem e organização/ Obediência à autoridade	28
“Deixar os alunos escolherem onde sentar” / “A professora deveria deixar os alunos escolherem uma vez” / “Ela também tem o direito de sentar com a amiga dela”	Pessoal	Preocupação com o direito de escolhas pessoais	8





“Não sei”	Outro	Respostas sem justificativas/ respostas que os participantes não sabiam responder	26
-----------	-------	--------------------------------------------------------------------------------------	----

Fonte: elaborado pelas autoras

Observa-se que a quantidade de crianças que entende o valor do direito à escolha, ainda que não sempre, mas em algumas situações, ou que sugerem um comum acordo, é baixo (oito participantes).

Esses dados revelam que as regras têm sido impostas de maneira arbitrária: “É a professora quem escolhe”; como um dever a ser cumprido, e não discutidas com as crianças a partir de um princípio que as sustente; ou abrindo espaço para que as crianças reflitam sobre o problema (se é que ele existe em decorrência dos lugares que as crianças ocupam na sala de aula) e então participem da sua solução.

Essa obediência observada nas respostas indica o tipo de relação experienciada pelas crianças na escola, ou seja, o respeito unilateral, indicando que a heteronomia ainda prevalece como forma de moralidade entre as crianças (CAETANO, 2021).

As regras apresentadas pelas 43 crianças (44%) que responderam que “sim, há uma regra” foram sub categorizadas conforme tabela 2:

Tabela 2 – Tipos de perspectivas das regras da situação: Escolha do lugar apresentadas por crianças que identificam a presença de uma regra

Exemplos	Domínio	Categoria	Definição	Nº
“Não pode escolher o lugar”/“Cada um senta no seu lugar”	Convencional	Direta	Relação direta; de dever; seguir uma regra.	5

<p>“Acho que a professora separou eles por motivo de distração. Quando Enzo senta com amigo ele fica conversando” / “Como a professora que escolhe o lugar, ela escolhe pra não ter bagunça”</p>	Convencional	Direta com Consequência	Relação de consequência do ato	2
<p>“Não pode trocar de lugar porque sempre tem um motivo para ficar naquele lugar”</p>	Convencional	Ordem e organização	Referência à prevalência de ordem e organização	1
<p>“Deixar os alunos escolherem onde sentar” / “A professora deveria deixar escolher onde fica e trocar se tiver conversando” / “Ela poderia ter falado pra profa e a profa falado assim: ‘você pode, mas se fizer bagunça eu vou trocar de lugar”</p>	Pessoal		Preocupação com o direito de escolhas pessoais	5

Fonte: elaborado pelas autoras





O grande número de crianças que apresentam regras convencionais de contingência à autoridade é preocupante, uma vez que enquanto a regra for dada como algo pronto e qualquer ato que a contrarie é tido como “errado”, sabemos que o que está sendo favorecido é a obediência cega e não a autonomia moral (PIAGET, 1932/1994). Ainda nessa história de dimensão pessoal, 35 crianças (56%) responderam que não há regra, sendo que nove delas apresentaram justificativas para esta resposta, que foram analisadas conforme a tabela 3.

Tabela 3 – Tipos de perspectivas das regras da situação:
Escolha do lugar apresentadas por crianças que não identificam a presença de uma regra

Exemplos	Domínio	Categoria	Definição	Nº
“Amizade não é uma regra. É só amizade”	Moral	Empática	Referência a aspectos do sentimento da pessoa	1
“Acho que a única regra é que não deveríamos mudar de lugar depois do recreio”/“Acho que ele podia sentar perto do amigo porque ele gostava, e a amiga deixou”	Convencional	Direta	Relação direta; de dever; seguir uma regra.	2

<p>“Tem, ao mesmo tempo que não tem. A regra é por ordem de tamanho. Na minha escola a gente escolhe o lugar. Mas as vezes a prof. troca de lugar por causa da altura das crianças”</p>	Convencional	Ordem e organização	Referência à prevalência de ordem e organização	1
<p>“Não tem regra, mas quando a professora fala a gente tem que obedecer quando ela tá na sala”/ “Não sei. Eu acho que nessa escola é obrigado a professora escolher, mas eu ia pedir pra escola mudar de opinião”</p>	Convencional	Contingência à autoridade	Obediência à autoridade	2
<p>“A professora deveria deixar os alunos escolherem uma vez” / “Acho que não devia ter regra, os alunos deveriam escolher onde querem se sentar e só devia arrumar uma regra se algum grupinho ficar causando na aula ou quando precisa separar algum grupo”</p>	Pessoal		Preocupação com o direito de escolhas pessoais	3

Fonte: elaborado pelas autoras





Observa-se, a partir de alguns comentários, que as crianças buscam compreender o sentido das regras, às vezes até entender os motivos da professora, como por exemplo: “Às vezes a professora troca de lugar por causa da altura das crianças”, mas que nem sempre conseguem encontrar razões para regras como esta que as privam de escolher ou de mudar o lugar. Nas palavras de M., 7 anos, a dimensão afetiva aparece com bastante ênfase: “Amizade não é uma regra. É só amizade”.

Essas respostas revelam que as crianças querem compreender o funcionamento das relações, das regras e que se preocupam com a dimensão da justiça. Estão atentas às atitudes dos adultos e pensam sobre suas ações, e são capazes de distinguir situações que são de domínio pessoal, de outras situações, identificando que deveriam ter o direito de escolher sentar-se ao lado do amigo (domínio pessoal), mas a professora não deixa (domínio convencional) (SMETANA, 2013).

Com relação às perguntas “Você acha certo ou errado o que aconteceu?” e “Por quê?”, 22% das crianças acham certo, 17% das crianças não acham nem certo e nem errado e 60% acham errado.

Na literatura as crianças julgam as questões pessoais como nem certas e nem erradas (NUCCI, 1981; NUCCI & WEBER, 1995), mas aqui, a maioria julga como errado. Interessante destacar que o “errado” apontado na maioria das respostas, como se vê a seguir, é a criança que troca de lugar, sendo que poucos apontam como “errado” a imposição do lugar ou a falta de oportunidade de escolher em alguns momentos o lugar onde se vai sentar na sala de aula.

Com relação ao resultado para as justificativas, a proporção dos domínios identificados naquelas apresentadas pelas crianças para a história: “Escolha do lugar” quando

perguntado “Por quê?” é de 30% para justificativas de domínio pessoal, 5% de justificativas de domínio moral e 65% de domínio convencional.

Esses dados mostram a necessidade de que o trabalho de desenvolvimento moral nas escolas leve em consideração as especificidades dos diferentes domínios inerentes a cada tipo de situação, bem como que a escola utilize as situações corriqueiras do dia a dia como terreno fértil para promover oportunidades às crianças de tomarem decisões e pensarem sobre os conflitos que vivenciam (NUCCI, 2000).

Quando se observam os exemplos de justificativas para cada um dos domínios identificados nas respostas das crianças para esta história que traz uma dimensão pessoal das normatividades (participação nas escolhas pessoais), é possível verificar o raciocínio delas sobre a situação, a sua capacidade de articular diferentes pontos de vista. Esses resultados são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Tipos de justificativas para julgamento da situação: Escolha do lugar

Exemplos	Domínio	Definição	Nº
“Ontem eu também sentei com a minha melhor amiga. Da dó, às vezes ela quer muito sentar com a melhor amiga e não pode porque a professora escolhe, aí ela fica triste e não quer fazer lição”/“Porque a Lucia tá errada de trocar com a amiga dela, não é justo com a Paula trocar com ela”/“Dependendo é certo (sentar longe) porque se ela e a amiga dela estavam atrapalhando estaria certo, mas senão tá errado porque elas são amigas e conseguem sentar perto”	Moral	Coloca-se no lugar do outro, legítima sentimento/ Justificativa preocupada com o dano causado no outro	3





<p>“Porque o Enzo não podia ter escolhido o lugar pra sentar com o amigo.” / “Como não tem uma regra, eu acho certo” / “Não pode desobedecer a professora, Deus não gosta” / “Errado porque a Lúcia deveria falar com a professora e não com o amigo” / “A professora vai descobrir e mandar pra diretoria” / “Porque se a professora pôs você pra sentar longe, não é pra você trocar de lugar” / “Porque a professora que fez essa regra que ela escolhia o lugar e <i>aí</i> eles que escolheram”</p>	<p>Convencional</p>	<p>Relação direta; de dever; seguir uma regra/ Expectativa/ compromisso social/ Obediência à autoridade/ Relação de consequência do ato/ Dever da autoridade</p>	<p>41</p>
<p>“As pessoas gostam das coisas, deixa as pessoas escolherem. Porque a professora escolhe?” / “Ele nunca sentou do lado do amigo e não pode escolher”</p>	<p>Pessoal</p>	<p>Justificativa baseada no direito de escolha pessoal</p>	<p>19</p>

Fonte: elaborado pelas autoras

Apesar da justificativa convencional ser a prevalente, observamos justificativas no domínio pessoal, nas quais as crianças mencionam o direito de escolha. Nessas respostas, apesar de respeitarem a convencionalidade da situação (*professora é quem escolhe o lugar nessa escola*), as crianças propõem um acordo, destacam que a convencionalidade pode ser um acordo mútuo. Seguem alguns exemplos:

“Achei errado o jeito que organiza os alunos e também acho errado a atitude dela de trocar o lugar, ter uma atitude de desobedecer, eles deviam ter conversado e pedido pra trocar.” (J., 10).

“Porque a professora tinha falado e já tinha escolhido o lugar e se ela escolheu ela tem q sentar e esperar um dia

que a professora escolha ela pra sentar perto da amiga dela.” (N., 10).

“Ele não tá fazendo certo porque ele tinha que ficar onde a professora mandou. Não tá obedecendo a ordem da professora e a professora também está errada porque não deixa ele escolher o lugar” (J.P., 10).

“Porque a professora que escolhe, então já está errado ele mudar de lugar. Aí ele tem que fazer as coisas certas, mas é certo ele querer. Não tem problema ele querer ficar com o amigo, mas é errado ele trocar” (V., 7)

Por outro lado, também foi possível observar perspectivas convencionais em respostas nas quais prevalecia o domínio pessoal, ou seja, respostas em que a saliência maior estava na escolha pessoal, mas a criança retoma e legitima o papel da autoridade, conforme se pode observar nos exemplos apresentados a seguir.

“Acho um pouquinho errado porque a professora que escolhia o lugar de sentar. Eu acho errado porque ela também tem o direito de se sentar com a amiga” (A., 7).

“Porque o Enzo quer sentar com o melhor amigo dele. E estaria errado porque a professora deveria decidir o lugar” (M., 7).

“Porque ela queria sentar com a melhor amiga e a professora falava que não podia; tipo assim, médio” (M., 7).

“Porque ela tava querendo só ficar com a amiga dela, por meia aula. Mas ela tá meio errada porque é a professora quem escolhe o lugar” (N., 10).

Tais considerações conflitantes são justificadas por se tratar de uma situação multifacetada, nas quais as crianças





precisam coordenar diferentes perspectivas. Nem todos os eventos ou situações sociais podem ser simplesmente classificados ou claramente diferenciadas de acordo com os domínios, pois há situações e eventos que sobrepõem ou coordenam preocupações de diferentes domínios (SMETANA, 2013), conforme observa-se nas respostas das crianças acima. Desse modo, essas situações são denominadas no interior da teoria de situações ou eventos de Domínio Multifacetado (SMETANA, 1983; TURIEL, 1983).

O desenvolvimento do domínio pessoal nas crianças, segundo pesquisas do TDS, se dá nas interações sociais, na medida em que elas reivindicam participação ou têm a oportunidade de negociar (NUCCI & ILTEN-GEE, 2021). Poder escolher, ter as preferências respeitados, enfim ter espaços de manutenção de um senso de agência e individualidade ao longo do seu desenvolvimento, é uma condição necessária ao bom desenvolvimento da criança e do adolescente e pode ser garantido através de um crescente de oportunidades que ela vivencie de exercer controle sobre as suas ações (NUCCI, 1996; NUCCI & SMETANA, 1996; NUCCI, 1981).

Todavia, as respostas dessa amostra de crianças revelam que nem sempre as escolas garantem a participação e o espaço para o desenvolvimento da agência e individualidade da criança. Os dados revelam que as crianças legitimam a autoridade, mesmo em situações de domínio pessoal, aceitando que “quem manda é a professora”.

A importância do domínio pessoal no desenvolvimento moral das crianças e dos adolescentes está atrelada à construção da identidade e à possibilidade das reivindicações individuais para com a liberdade, sendo que estudos revelam

que, quanto mais a criança tem respeitadas as suas escolhas e decisões de domínio pessoal, maiores são as chances de respeitar os direitos dos outros (NUCCI, 1996, NUCCI, 2013).

As pesquisas revelam que uma pessoa só vai ser capaz de operar de forma madura questões de domínios convencionais e morais se ela possui um sentido razoável do domínio pessoal, logo, não se deve ignorar o domínio pessoal em programas de educação moral (NUCCI & ILTEN-GEE, 2021).

Considerações finais

Envolver as crianças nas tomadas de decisões e nos processos de estabelecimento de regras é fundamental para que um clima de respeito mútuo seja instaurado e para que a heteronomia diminua, favorecendo a conquista da autonomia. Quando as crianças participam ativamente do processo de resolução dos conflitos do cotidiano, elas são levadas a perceber a importância ou a necessidade das regras. Assim, a participação das crianças promoverá o sentimento de: necessidade de regras; necessidade de justiça; responsabilidade compartilhada (DEVRIES & ZAN, 1998).

O desenvolvimento infantil acontece nas interações sociais. Os contextos sociais heterogêneos geram situações ou dilemas multifacetados que exigem dos indivíduos capacidade de coordenar diferentes pontos de vistas com desejos pessoais e expectativas sociais (NUCCI, 2000).

Desse modo, criar ou valorizar as ocasiões em que as crianças podem refletir, conversar, desenvolver-se, priorizando o elemento moral das situações vivenciadas, é uma condição essencial ao desenvolvimento delas (NUCCI, 2001). O adulto, seja pai ou professor, que reconhece a diversidade dos





domínios sociais e pauta as suas interações nas diferenças de padrões sociais inerentes à cada domínio, encara os conflitos como oportunidades para abordar assuntos como: regras; convivência; aspectos morais, convencionais, prudenciais e pessoais das situações (NUCCI, 2000).

A quebra de normatividade e de convivência, de forma geral, tem relação direta com diferentes domínios da interação social. Quando as convenções sociais são impostas às crianças, mesmo em situações de domínio pessoal, impede-se o desenvolvimento das noções de direito e justiça e reforçam-se inclusive as injustiças sociais (NUCCI & ILTEN-GEE, 2021).

Conforme os dados dessa pesquisa demonstraram há casos em que a quebra de normatividade convencional, prudencial ou mesmo pessoal pode acarretar consequências morais. A história sobre a “Escolha do lugar” mostrou que as crianças percebem e reconhecem que poderiam fazer escolhas. Entendem que é seu direito escolher aquilo que não é certo e nem errado, mas diz respeito ao seu gosto, sua preferência, como, por exemplo, seu desejo de estar ao lado de um amigo querido. Oportunizar que os estudantes façam escolhas é exercitar a cooperação, é atitude concreta que permeia as relações de respeito mútuo.

Permitir, por exemplo, que os alunos escolham seus lugares e/ou com quem vão se sentar em determinadas situações, pode ser encarado como um problema, como bagunça, falta de concentração, ou como oportunidade para que os alunos se autorregulem, que se esforcem para sustentar suas escolhas pessoais, que assumam papéis que requerem responsabilidade moral - conteúdo imprescindível para que construam sua identidade (NUCCI, 2000).

Referências

CAETANO, Luciana Maria. **Para além de regras e limites. Um guia para pais e professores.** Paulus Editora: São Paulo, 2021.

CAETANO, Luciana Maria; DELLAGLI, Betânia Alves Veiga. Julgamentos de crianças sobre regras do contexto familiar e escolar. **Notandum**, n. 52, p. 131-145, 2019.

DEVRIES, Retha.; ZAN, Beth. **A ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

NUCCI, Larry P. Morality and the personal sphere of actions. **Values and knowledge**, p. 41-60, 1996.

NUCCI, Larry. Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. **Child development**, p. 114-121, 1981. DOI: 10.2307/1129220

NUCCI, Larry. Psicologia moral e educação: para além de crianças” boazinhas”. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 71-89, 2000. DOI: 10.1590/S1517-97022000000200006

NUCCI, Larry P. **Education in the moral domain.** Cambridge University Press, 2001.

NUCCI, Larry P. (2013). The personal and the moral. In: Killen, Melanie; Smetana, Judith G. (eds.). **Handbook of moral development.** Second Edition. EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2013, p.538-558.

NUCCI, Larry; WEBER, Elsa K. Social interactions in the home and the development of young children’s conceptions of the personal. **Child development**, v. 66, n. 5, p. 1438-1452, 1995. DOI:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00944.x

NUCCI, Larry; SMETANA, Judith G. Mothers’ concepts of young children’s areas of personal freedom. **Child Development**, v. 67, n. 4, p. 1870-1886, 1996. DOI: 10.2307/1131737

NUCCI, Larry P.; ILTEN-GEE, R. **Moral education for social justice.** Teachers College Press, 2021.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** Grupo Editorial Summus, 1994.





SMETANA, Judith G. Social-Cognitive Domain Theory: Consistencies and Variations in Children's Moral and Social Judgments. In: KILLEN, Melanie; SMETANA, Judith G. (eds.). **Handbook of moral development**. EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, p.119-153.

SMETANA, Judith G. Moral development: The social domain theory view. In: Zelazo, Philip David (ed.) **The Oxford Handbook of Development Psychology. Vol. 1 – Body and Mind**. EUA: Oxford Press, 2013, p.832-863.

SMETANA, Judith G.; JAMBON, Marc; BALL, Courtney L. Normative changes and individual differences in early moral judgments: A constructivist developmental perspective. **Human Development**, v. 61, n. 4-5, p. 264-280, 2018. DOI: 10.1159/000492803

TURIEL, Elliot. **The development of social knowledge: morality and convention**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

VALADARES, Daniela Munerato de Almeida. **O julgamento moral de crianças pequenas: contribuições da teoria dos domínios sociais**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CAPÍTULO 3.

O cuidado na atenção psicossocial a crianças e adolescentes que fazem uso de substâncias psicoativas: uma análise a partir da teoria de Jung

Kelly Guimarães Tristão
Luziane Zacché Avellar

Introdução

A preocupação com a saúde mental do público infantojuvenil é urgente e de extrema relevância. Destaca-se a situação de crianças e adolescentes em sofrimento psíquico e àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade. Apesar dos atrasos no contexto nacional, esforços têm sido empreendidos no sentido de ampliar o acesso desta população a serviços de qualidade, que sejam inclusivos e que adotem medidas acolhedoras para os que necessitam de atendimento. Sem, no entanto, deixar de pensar nos aspectos macroestruturais que produzem tal situação.

Pensar a Atenção Psicossocial para crianças e adolescentes é algo de extrema complexidade. Há que se considerar uma rede intersetorial: escola, saúde, justiça e assistência, que precisa se articular em diferentes cenários e com diferentes agentes do cuidado para que se possa oferecer serviços de qualidade que tenham o compromisso ético e político de assegurar e garantir os direitos essenciais ao público infantojuvenil.


Assim, torna-se fundamental considerar a complexidade de fatores que influenciam no sofrimento do usuário, bem como os elementos psicossociais aos quais estariam submetidos. Tal

complexidade provoca impactos ao campo da saúde mental e torna-se um grande desafio para as Políticas Públicas, em especial no que tange a Saúde Mental Infantojuvenil (SMIJ). Dentre os fenômenos que requerem mais atenção da Assistência em Saúde Mental da criança e do adolescente na atualidade, destaca-se o aumento do uso nocivo de substâncias psicoativas (SPA) por essa população (CARLINI, et al, 2010; PINTO, ALBUQUERQUE; MARTINS; PINHEIRO, 2017). Tal situação reivindica a estruturação de novos saberes e requer novas práticas de cuidado (AMSTALDEN; HOFFMANN; MONTEIRO, 2010; TRISTÃO, 2018).

Conforme Ramaldes, Avellar e Tristão (2017), o impacto do uso de drogas pela população infantojuvenil é mais significativo por se tratar de um momento do desenvolvimento em que o sujeito necessita de suporte e proteção em diversos contextos. Sobretudo porque verifica-se um comprometimento no desempenho escolar, nas relações familiares e na constituição psíquica e física. Entretanto, apesar da gravidade em torno desse fenômeno, no que diz respeito à população infantojuvenil, as Políticas Públicas no contexto do uso de SPA também foram negligenciadas no Brasil até meados de 1990, quando se dá a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescentes/ ECA (RAUPP; MILNITSKY-SAPIRO, 2009, CAMPOS, 2010).

O Estatuto da Criança e do Adolescente aborda a questão relativa à população infantojuvenil em uso e abuso de SPA no que concerne ao encaminhamento para tratamento como uma dimensão protetiva, bem como o caráter prioritário nos atendimentos. Além disso, o ECA estabelece que a criança e o adolescente em uso de SPA deverão receber acompanhamentos temporários, tais como: requisição de





tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial, ou inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a “alcoólatras” e “toxicômanos” (ECA, 2004).

Outro aspecto importante sobre as Políticas de Atenção ao usuário de SPA diz respeito à Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), que objetiva a constituição, articulação e amplificação dos pontos de cuidado a pessoas em sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de SPA (BRASIL, 2011). Nessa direção, os serviços que integram a RAPS precisam estar atentos também ao aumento do uso de SPA pela população infantojuvenil, e oferecer cuidado que atenda às particularidades dessa demanda (PAIM et al., 2017). O Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSij) constitui um dos pontos desta Rede. Concordamos com Taño, Matsukura & Minatel (2021) que, dentre algumas funções “os CAPSij podem enunciar a importância das ações coletivas em saúde e em favor dos direitos humanos que se colocam muito mais adiante do simples foco na doença, compondo o debate e as ações para um cuidado ético e integral e respeito às diferenças humanas” (p.03). As autoras ressaltam ainda que outros pontos da RAPS, como a Atenção Básica, têm atribuição correlata, e a partir de realidades locais buscam responder aos desafios da intersetorialidade.

As mudanças dos modos de cuidado precisam ser acompanhadas continuamente tanto por profissionais como por familiares, usuários e sociedade como um todo. Isto é fundamental, pois ainda que existam Políticas Públicas de Saúde Mental para esse público, “estas continuam fragmentadas e desarticuladas, sem representar eficiência


na perspectiva de atenção integral a este grupo etário” (ESPÍNOLA, 2013, p 102).

Nesta direção, voltamos o olhar para a clínica possível num CAPSij, pois a clínica, neste tipo de serviço, permite um espaço onde se possa não apenas construir a análise da subjetividade e da intersubjetividade, compreendidas a partir da complexidade das situações sociais, mas, também, resgatar o sujeito como um ser social e subjetivo. Para tanto, é imprescindível aprofundar e ampliar o conhecimento teórico que possa sustentar as práticas clínicas no CAPSij, sobretudo quanto ao conceito de cuidado – que é o eixo norteador da atenção psicossocial. Deve-se salientar que não estamos nos restringindo a um modelo ou dada prática única, mas sim considerando uma relação qualificada que possibilite o desenvolvimento tanto de quem é cuidado quanto de quem cuida.

Nesse contexto, a noção de clínica é ressignificada e passa a ser compreendida a partir da ideia de “clínica ampliada” (BEZERRA, 2008; TRISTÃO, 2018). A clínica ampliada é usualmente perpassada pelo termo cuidado. Ainda que receba uma diversidade de interpretações, nesse contexto “[...] cuidado aponta, basicamente, para um tipo de relação que inclui o acolhimento, a visão e a escuta num sentido mais global, tomando o usuário como pertencente a um determinado contexto sociocultural do qual não pode ser alijado” (BEZERRA, 2008, p.26). Dessa forma, o “cuidado em liberdade” torna-se imprescindível para uma clínica pautada na atenção psicossocial.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é apresentar “as ações de cuidado direcionadas ao público usuário de SPA infantojuvenil dentro de um CAPSij”. O material aqui





apresentado integra a tese de doutorado “O CAPSij como lugar de cuidado para crianças e adolescentes em uso de substâncias psicoativas”, defendida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo.

Nesta perspectiva, entendemos os elementos fundamentais na elaboração de cuidado em saúde mental: (i) ao aprender a cuidar si, sendo estimulado a desenvolver estratégias de promoção da própria saúde integrando positivamente sua própria história; (ii) ao compreender o que pode ser importante no seu processo de cuidado; (iii) e ao ser escutado quanto às ferramentas que constrói não só no processo de cuidado, mas nas relações estabelecidas para fora do espaço do CAPSij, a criança e adolescente usuário de substâncias psicoativas pode assumir um lugar de cogestão em seu cuidado e de protagonista na sua própria história.

Uma reflexão importante, que se coloca de entrada é sobre o lugar do cuidado a partir da clínica junguiana, entendido como “lugar potencial” para que algumas transformações ocorram. Tal lugar pode ser compreendido como o setting terapêutico. Este, por diversas vezes, é confundido com o espaço físico do consultório ou de uma instituição; entretanto, segundo Tristão e Avellar (2014), o setting poderia ser definido como o lugar potencialmente terapêutico, sendo que este não é necessariamente físico, mas relaciona-se ao espaço onde a relação terapêutica/cuidado se estabelece. A partir da psicologia analítica, pode-se fazer uma relação entre o setting terapêutico e o “temenos” (SAMUELS; SHORTER; PLAUT, 1988). O Temenos é o espaço arquetípico que se estabelece como um lugar protegido, onde a experiência de si mesmo pode ser vivida e integrada de forma saudável e

segura. É nesta perspectiva que estamos entendendo as ações de cuidado no contexto desta presente pesquisa: o CAPSij.


O Desenvolvimento da Personalidade e as Relações de Cuidado a partir da Clínica Junguiana

Para a Psicologia Analítica, as relações humanas, em especial as de cuidado, fundamentais desde os primeiros momentos de vida, vão ser importantes na estruturação do Ego e para o desenvolvimento do sujeito no sentido do processo de individuação, compreendido como um processo de busca pela integração e desenvolvimento pleno do indivíduo (NEUMANN, 1995). Contudo, a forma como esse desenvolvimento ocorre depende do ambiente social e cultural no qual o indivíduo se encontra.

Nesse sentido, o desenvolvimento da personalidade é orientado conforme dinamismos arquetípicos. Esses podem ser compreendidos como atualizações na dinâmica pessoal ou coletiva do potencial humano de adaptação, isto é, os arquétipos. Os dinamismos expressam sempre um aspecto coletivo, podendo ser reconhecido independentemente da história pessoal. Assim, para o entendimento do desenvolvimento da personalidade, temos inicialmente os dinamismos matriarcal e patriarcal, relacionando-se mais diretamente com a estruturação do Ego.

A relação do bebê com a mãe (ou com quem exerça essa função) é de extrema importância para pensar a existência da criança. Sendo a primeira relação que se constitui (relação primal), a mãe estabelece com o bebê uma relação de cuidado que compreende a nutrição, segurança, amor, calor e proteção (NEUMANN, 1995). Se for desempenhado





adequadamente o seu papel, a figura materna irá prover um ambiente continente (SILVEIRA FILHO, 2002).

A relação primal sadia vai permitir o desenvolvimento de um Ego integral positivo e relaciona-se com o princípio de preservação de sobrevivência. Um Ego integral positivo é um Ego capaz de integrar elementos do mundo interno (inconsciente) e externo (ambiente), ainda que desagradáveis, como a privação e dor (NEUMANN, 1995). Assim, o desenvolvimento da psique da criança depende da alimentação psíquica fornecida pela figura materna. A relação primal é a base ontogenética da experiência de estar-no-próprio corpo, de estar-com-Self, de estar-unido, de estar-no-mundo (NEUMANN, 1995).

A experiência da totalidade do dinamismo matriarcal começa a ser cindida e vivenciada tanto em seus aspectos positivos e negativos. “[...] Essa distinção ou ruptura da unidade ‘mãe-criança’ é marcada pela dinâmica patriarcal, que se caracteriza justamente pelas divisões, pelo estabelecimento de limites” (SILVEIRA FILHO, 2002, p. 68). Assim, o cuidado regido pelo dinamismo patriarcal se estabelece pelas relações vinculadas a estratégias de adaptação, de delimitação, de hierarquia, organização e de orientação. Relaciona-se, desta forma, a um processo adaptativo de sociabilização.

Tanto no dinamismo matriarcal como no patriarcal, o Ego pode operar ativa ou passivamente no que se refere à relação eu-outro. Enquanto em um primeiro momento sofremos passivamente a experiência de sermos cuidados, em um segundo momento desempenhamos ativamente o papel de cuidar (SILVEIRA FILHO, 2002).

O cuidar na dimensão terapêutica implicaria uma reatualização do processo de construção do Ego e


desenvolvimento psicológico do sujeito. Entretanto, é preciso compreender que cada dinamismo se refere a um processo que deve ser percorrido a fim de integrar cada possibilidade de aprendizagem do cuidado. Se houver uma rigidez em cada dinamismo, pode ser disparado o aspecto negativo do cuidado.

A reatualização do dinamismo matriarcal seria pensar um cuidado pautado na atenção, na receptividade, no suporte emocional e até mesmo físico (em alguns casos), embora nunca fusional. Se, por outro lado, for estabelecida uma relação estagnada nesse processo, dispararia o caráter negativo do cuidado orientado pelo dinamismo matriarcal (NEUMANN, 1995), como, por exemplo, estimular a dependência de uma criança ou adolescente a esse agente de cuidado de modo a configurar-se uma relação de tutela.

Orientado pelo dinamismo patriarcal, o cuidado (ao passo em que a progressiva estruturação do Ego for acontecendo) vai assumindo uma postura de organização e orientação pragmática da vida, considerando a importância de um processo adaptativo ao contexto social. Assim, como no dinamismo matriarcal, se for estabelecida uma relação não integrada a outros dinamismos, desenvolve-se um cuidado pautado no enquadramento às regras, inflexibilidade e negação da individualidade do sujeito em prol do sistema. Nessa direção, é imprescindível que o serviço compreenda a necessidade do sujeito para que possa adequar o cuidado a fim de desenvolver suas potencialidades.

Outra questão pertinente no contexto do CAPSij é a relação que se estabelece com o “outro” que se apresenta na mesma condição de cuidado. O grupo funcionaria como um elemento de identificação permitindo vivenciar de maneira





construtiva as relações de cuidado nesse momento em que o Ego ainda se encontra muito fragilizado (SILVEIRA FILHO, 2002). A alteridade torna-se um elemento importante pois ao pensar as relações entre os usuários de SPA atendidos no serviço, podemos analisar se também acontecem as relações de cuidado intragrupo, visto que a experiência de aprendizagem do cuidado de si mesmo pode se constelar a partir da experiência do cuidado com o outro.

Entende-se que a adolescência, na visão junguiana, compreende um momento existencial peculiar. Diante disso, o adolescente é requisitado à transformação biológica, social e psíquica. No âmbito social, são solicitados comportamentos adaptativos que ainda não faziam parte de seu repertório infantil; no âmbito psicológico, constela-se o dinamismo da alteridade, contrapondo-se aos dinamismos parentais que regiam o desenvolvimento psíquico até então. Para tanto, a transgressão (da lei patriarcal) torna-se um ponto marcante nessa fase do desenvolvimento, possibilitando um “abrir-se ao outro”, sendo impulsionado “para a aquisição de uma outra identidade que não a mera repetição do modo familiar” (SILVEIRA FILHO, 2002, p. 56).

Por fim, ao analisar o cuidado a partir do processo de individuação, pode-se pensar no estímulo à compreensão das próprias dificuldades e potencialidades e o entendimento de que a partir dessa compreensão é possível aprender a lidar com as próprias feridas. Pode-se compreender isso em relação ao processo de construção de autonomia, elemento fundamental na construção de cuidado em saúde mental observado nas políticas de humanização. Assim, ao aprender a cuidar de si, sendo estimulado a desenvolver estratégias de

promoção da própria saúde, compreendendo o que pode ser importante no seu processo de cuidado, e sendo escutado quanto às ferramentas que constrói não só no processo de cuidado, mas nas relações estabelecidas para fora do espaço do CAPSij, a criança e o adolescente podem assumir um lugar de co-gestão do seu cuidado. O cuidado, assim, propiciaria ao indivíduo a possibilidade de recriar suas relações com o meio e consigo mesmo.


Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, embasada na metodologia de Avaliação de Quarta Geração (GUBA; LINCOLN, 2011), na qual, a partir do método hermenêutico-dialético, obtém-se de construções colaborativas. Assim, com comparações e contraste de diferentes pontos de vista, objetiva-se um entendimento em maior amplitude acerca do fenômeno que se pretende investigar (GUBA; LINCOLN, 2011).

Utilizou-se inicialmente a observação participante em um Centro de Atenção Psicossocial infanto-juvenil (CAPSij) de uma cidade do Sudeste, entre fevereiro e setembro de 2016 (170 horas de observação), para compreender as relações de cuidado dirigida a esse público no cotidiano do serviço. Simultaneamente, foram realizadas entrevistas na perspectiva hermenêutico-dialética e grupos com os entrevistados, compondo o círculo hermênutico-dialético (CHD) (KANTORSKI et al, 2009).

Participaram das entrevistas do CHD dez profissionais do CAPSij. O CHD iniciou-se com a identificação do primeiro participante, sendo o profissional mais referenciado pelos demais no cuidado do usuário (R1). A entrevista era composta





por duas questões abertas: na primeira onde o R1 poderia falar livremente sobre as práticas direcionadas ao adolescente com necessidades decorrentes do uso de álcool e outras drogas; e em seguida sobre as características das práticas de cuidado. Cada entrevista era transcrita e pré-analisada conforme o método comparativo constante (GLASSER e STRAUSS adaptado por GUBA; LINCOLN, 2011) antes da entrevista seguinte. Na pré-análise identificou-se as unidades de informação mais relevantes ao tema, que poderiam ser utilizadas como interlocuções das entrevistas posteriores e nos encontros do grupo hermenêutico-dialético, sendo identificadas como C1.

Após o segundo entrevistado (R2) responder às questões abertas, os conteúdos de C1, não falados espontaneamente, foram inseridos para que fossem comentados. O procedimento foi repetido até o décimo participante. Completado o processo, os dados foram analisados segundo o método comparativo-constante, organizando núcleos temáticos de informação relacionadas com o mesmo conteúdo (GUBA; LINCOLN, 2011). Em seguida, uma parte dos resultados provisórios foram exibidas ao grupo - GHD, para que os participantes pudessem discuti-las, sendo realizados três encontros. Por fim, foi realizada a interpretação dos dados obtidos, sendo a discussão norteadada pela Psicologia Analítica. Os resultados e a análise serão expostos concomitante.

Apesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Saúde do Município e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (Número do Parecer: 1.379.899). O termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado por todos os participantes e pela direção do serviço.

Resultados


A partir da análise, foi possível organizar os dados acerca das ações de cuidado direcionadas ao público álcool e drogas (AD) infantojuvenil dentro do CAPSij em “acolhimento”; “vínculo e a escuta” e “atendimentos e atividades em grupo”.

Acolhimento

O Acolhimento pode ser compreendido como uma das primeiras ações de cuidado realizadas no CAPSij. Embora o acolhimento possa ser agendado, para o público AD infantojuvenil, essa ação se dá prioritariamente por meio de demanda espontânea. Além de um espaço de escuta, essa prática refere o encaminhamento para necessidades básicas de cuidado, em especial porque em muitas situações, os adolescentes que buscam o CAPSij encontram-se em situação de rua “[...] o primeiro passo é o acolhimento, do banho, da alimentação, oferecer uma dormida, um descanso e aí depois de conversas assim, tentar entender o que está acontecendo né, tanto em situação familiar como da rua mesmo, como relacionada ao tráfico” R4.

Proporcionar um acolhimento, nestas situações, transcende à ação de suprir necessidades básicas por si só, pois essas podem ser consideradas fundamentais para favorecer as relações de vínculo e do processo terapêutico: “ajuda muito no estabelecimento de vínculo com eles, quando ele tá tendo uma relação nos ouve e pode acontecer alguma coisa a mais, mais clínica” R5. Assim, além de uma ação de cuidado, o acolhimento pode ser entendido como uma postura, uma atitude receptiva e humanizada (SILVA JÚNIOR; MASCARENHAS, 2004).





Partindo da premissa de que tais aspectos sejam considerados na construção de estratégias de prevenção ao uso de SPA para esse público, a ideia de acolhimento que extrapola o ato de acolhimento inicial, ampliando para uma postura e atitude profissionais acolhedoras, se faz imprescindível a fim de superar o “fazer meramente técnico de tratar” (BRASIL, 2014). Isso implica desconstruir a demanda inicial e construir junto ao adolescente um percurso para seu acompanhamento. Para que esse encontro entre profissional de saúde e adolescente aconteça de forma a favorecer a construção de vínculo, é necessária uma atitude de disposição do Ego do sujeito que recebe o cuidado (JUNG, 2013). Mas antes, é imprescindível que se entenda esse sujeito como dotado de fala e de saber, para que então se estabeleça uma relação de caráter dialético, de forma que seja possível a construção de um cuidado em que o adolescente também é responsável tanto pelas escolhas, como pela efetivação desse cuidado.

Pode-se pensar o acolhimento como uma possibilidade de construir um espaço que ofereça ao usuário uma segurança para que os processos psíquicos possam ser acolhidos e ressignificados. Temos aqui a possibilidade de reatualização dos cuidados, isto é, a ativação de conteúdos inconscientes (arquetípicos) que possibilitem a reparação das falhas no processo de desenvolvimento, no âmbito do dinamismo arquetípico materno, especialmente no que tange aos seus aspectos positivos, tais como a nutrição, afeto, suporte e segurança. Segundo Lima Filho (2015), uma função importante nesses termos refere-se às tentativas de reduzir os aspectos considerados hostis e perturbadores advindos do mundo externo, relativizando os conflitos de

maneira a torná-los suportáveis. Assim, ao oferecer um cuidado no âmbito do dinamismo materno, trabalha-se com o aprendizado de relacionar-se com o ambiente, de maneira a sentir-se mais seguro.


Vínculo e escuta

O vínculo mostra-se como um dos principais veículos de cuidado no CAPSij para adolescentes AD. Entende-se que a partir desse vínculo consegue-se trabalhar questões importantes, e propor-se uma ação de cuidado. Assim, é possível estabelecer um diálogo. “Eu acho que é a partir disso [vínculo] que a gente consegue caminhar melhor junto” R7.

Por vínculo, na Psicologia Analítica, podemos entender as relações transferenciais, ou seja, um caminho de relação que aproxima o analista/cuidador e o paciente/usuário, de forma bilateral, isto é, tanto do paciente para o analista (transferência), como do analista para o paciente (contratransferência) (PENNA, 2014). Isso se torna possível pela energia mobilizada na relação e, especialmente, em virtude da “ativação de conteúdos psíquicos importantes” (p. 156). Isso envolve uma disposição do profissional para renunciar à superioridade de saber, a fim de que ele possa se colocar em um processo de construção conjunta com o usuário de forma que “todos os desenvolvimentos individuais do paciente sejam considerados legítimos” (JUNG, 2013, p. 7-8).

Essa construção do vínculo transferencial se dá com o público AD infantojuvenil de uma maneira peculiar. Como visto, muitos pacientes que se encontram em situação de rua buscam inicialmente os cuidados mais básicos no CAPSij, entretanto, os demais cuidados oferecidos passam a ser melhor aceitos pelo adolescente, como o exemplo que segue: “o M. vindo,





tomando lanche, vinha sob efeito de substância, e a gente vinha trabalhando o tempo todo, e sempre conversando. Depois ele conseguiu, né, caminhar, hoje em dia ele tá aí empregado né, veio aqui né, mostrou a carteira de trabalho” (Grupo1).

Faz-se necessário, para tanto, que nos processos de cuidado os profissionais sejam capazes de manejar as relações transferenciais e contratransferenciais (STEINBERG, 1990). Nesse sentido, as relações de cuidado no CAPSij podem ser compreendidas através do manejo transferencial, especialmente quando se referem a transferências de conteúdos relacionados aos dinamismos arquetípicos. Dessa forma, os cuidados básicos oferecidos no serviço, como a nutrição, o suporte para o sono e higiene, assemelham-se ao que Neumann (1995) chama de dinamismo arquetípico matriarcal. Assim, no dinamismo matriarcal no processo terapêutico no CAPSij, ou seja, na possibilidade de vivenciar e elaborar as questões referentes ao materno por meio da relação terapêutica, pensar-se-ia um cuidado pautado na atenção, receptividade e suporte. O serviço deve oferecer um ambiente adequado para que a criança e o adolescente se sintam nutridos (simbolicamente), e seguros para desenvolver-se de maneira saudável. Dessa forma, o vínculo torna-se imprescindível para a construção dessa relação terapêutica.

Isso se deve também pela atitude de escuta dos profissionais, citada diversas vezes nas entrevistas e grupos, como uma das principais ações de cuidado no CAPSij, seja num atendimento, durante o lanche ou em uma atividade de grupo. “Você ouvir, né, o que os meninos tão precisando no momento. Eu acho que a escuta é muito válida, né, a gente escutar. Às vezes eles só querem ser ouvidos, né” R3. Vale ressaltar a importância do modo como o agente terapêutico


se coloca na relação terapêutica para que o usuário se sinta confortável para falar, e isso é possível na medida em que a escuta é isenta de julgamento.

Essa ausência de julgamento reflete uma postura de empatia, que pode ser compreendida como “colocar-se no lugar do outro e compreendê-lo”. Se a percepção por parte do profissional não ultrapassa o estereótipo do adolescente “drogadicto”, atravessado pela história do uso de drogas, dificilmente na relação será possível trabalhar com uma continuidade. Sabe-se que o arquétipo de curador é constelado a partir da relação que se estabelece com o agente de cuidado (GROESBECK, 1983); para tanto, é necessária uma disponibilidade para que o investimento afetivo aconteça.

Arquetipicamente, a escuta está relacionada com o contato e compreensão, com o estabelecimento de “elo” entre diferentes. A “escuta” resgata a dignidade do sujeito, tornando-o portador de uma fala significativa, sujeito do seu próprio discurso (TRISTÃO, 2018).

Nessa direção, ainda que o espaço físico e o número de atividades para atender a essa demanda específica sejam considerados pequenos pelos entrevistados, a escuta mantém-se como um recurso potente de cuidado a esse público. Entretanto, dada a grande demanda e o pequeno número de profissionais que se disponibilizam para trabalhar com esse público, especialmente dada as dificuldades em relação ao manejo transferencial, mesmo essa ferramenta vai sendo vista como limitada pelos participantes. “A gente infelizmente não tem muito recurso terapêutico aqui dentro, a não ser a escuta. O grupo, por exemplo, já funcionava há bastante tempo, mas os recursos foram se esgotando, e deixou de ser um pouco atrativo para os adolescentes, até pela nossa limitação” Grupo1.





Diante dessa limitação e das dificuldades nas relações com os adolescentes, o Grupo de Vivência deixou de acontecer no final do período da pesquisa. Algumas situações mais complicadas aconteceram entre os adolescentes, tais como roubo dentro do grupo de vivência, brigas, aliciamento entre os próprios adolescentes e uso de SPA em lugares não permitidos. Percebe-se que elas afetaram o funcionamento das atividades e, conseqüentemente, a disponibilidade do serviço para a escuta aos adolescentes.


O grupo esteve desorganizado. Eles jogam UNO com os profissionais e depois jogam bola. O adolescente N. deixa o celular dele com a profissional. Quando chega no horário do lanche, a profissional vai buscar o lanche e deixa o celular no armário aberto, ao lado da mesa. Quando o lanche chega, os meninos vão comer, e o adolescente CH, senta-se numa mesinha ao lado de onde está o celular. Depois de lanchar, ele diz que vai embora, já que “eles” falaram que não era pra ele estar ali. Pouco tempo depois, a profissional dá falta do celular. Dois profissionais saem de carro pelo bairro, a procura do adolescente, pois dizem que ele furtou o celular. (Observação Grupo de Vivência 14).

Pode-se sinalizar que ambos os sistemas (adolescente – cuidador) se afetaram mutuamente. Dessa maneira, se a ausência de recursos e demais limitações parecem afetar o interesse do adolescente em relação ao grupo/serviço, as dificuldades que aparentemente partem dos adolescentes (como falta de interesse e a realização de delitos no CAPSij), também podem ter afetado os profissionais do serviço. Essa reflexão é possível na medida em que se compreende que os profissionais são elementos desse grupo de vivência, afetando e sendo afetados por ele.

Segundo Steinberg (1995), o percurso do processo terapêutico tem ampla relação com o manejo da transferência e da contratransferência. No trabalho analítico, o inconsciente do analista é afetado pela dor do paciente e o terapeuta torna-se psiquicamente contaminado pelas projeções a que está exposto. O estar “afetado” pela dor do paciente pode ser compreendido desde sua história pessoal, mas também familiar e social. A dor ou a revolta ou indignação de um grupo social se mesclam ao drama pessoal; em outras palavras, o complexo cultural (SINGER, 2003) alinha-se de tal modo ao complexo pessoal, potencializando-o, e sob certos aspectos conduzindo as escolhas do indivíduo, ou interferindo na relação transferencial, que o agente de cuidado se torna recipiente de uma configuração que é pessoal e coletiva. Cabe ao terapeuta o desafio de lidar com a tensão dessas projeções (pessoais e coletivas), sem reagir defensivamente (com seus próprios complexos pessoais e coletivos). Pode-se questionar então se os agentes de cuidado do CAPSij foram afetados pelos complexos pessoais e culturais dos adolescentes. Vale ressaltar que na Psicologia Analítica, a relação entre os inconscientes do paciente e do analista encontra-se inicialmente desconhecida para ambos. Contudo, é importante que o terapeuta tenha habilidade de perceber a existência dessa área e quaisquer fenômenos que possam surgir dali (JUNG, 2013b).

Embora o próprio percurso do terapeuta não seja conduzido pelas mesmas questões inconscientes, isso não significa que o terapeuta deva se identificar com esses conteúdos, mas ser tocados por eles. Tais situações oferecem ao terapeuta uma oportunidade de lidar com as questões inconscientes do paciente, desde que ele consiga elaborar o que foi ativado em





si mesmo e trabalhar isso com o paciente de maneira que este possa integrar tais conteúdos (STEINBERG, 1995). Pode-se entender, portanto, que os agentes de cuidado identificaram-se com os conteúdos psíquicos dos adolescentes, e não sabendo lidar com isso, optaram pelo afastamento do conteúdo mediante interrupção do grupo. Entende-se que os profissionais do CAPSij conduzem o trabalho com os elementos que possuem, tais como limites e vínculo, contudo, os mesmos não possuem suporte terapêutico adequado para trabalhar as questões transferenciais surgidas no cuidado. Isso mostra-se como um indicativo para o investimento em supervisões institucionais e acompanhamento psicoterapêutico nos processos de trabalho.

Tem-se, portanto, que o acolhimento, o vínculo e a escuta colocam-se como base para a construção de um *setting* terapêutico suficientemente adequado para acolher esses adolescentes. O *setting* é um lugar de transformação e, portanto, potencialmente terapêutico, e não pode ser entendido somente como espaço físico, mas o espaço onde a relação terapêutica se estabelece, um lugar protegido onde a experiência de si mesmo pode ser vivida e integrada de forma saudável e segura. Assim, é imprescindível que antes “do fazer técnico” exista a construção de uma relação de confiança e segurança.


Atendimentos e atividades em grupo

Os atendimentos e atividades em grupo podem ser dirigidos diretamente à criança e ao adolescente e/ou à família do usuário. Com os adolescentes verificou-se que nos atendimentos individuais, os profissionais mais citados são o psicólogo, o psiquiatra e o pediatra. Entretanto, a partir da fala dos profissionais foi possível verificar que existe uma

baixa procura pelos atendimentos individuais, por parte dos adolescentes “[...] poucos são os meninos que demandam psicoterapia em relação ao uso de drogas, porque assim, não é uma questão dele de uso de drogas” R1. Entretanto, é preciso discutir que, em muitas situações, o adolescente que inicia seu acompanhamento no serviço não o faz por demanda própria, mas por demanda da família ou por determinação judicial, em resposta a atos infracionais, em especial porte e tráfico de drogas, situação verificada em diversas pesquisas (RAMALDES; AVELLAR; TRISTÃO, 2017), o que pode ser entendido por parte dos adolescentes não como uma possibilidade de cuidado, mas como uma medida punitiva, dificultando, assim, a busca pelos atendimentos.

Jacoby (2008) pontua que quando o paciente procura alguém que exerce a função terapêutica, ele o faz por apresentar dificuldades que pretende curar ou lidar. Desde esse momento, uma relação transferencial se inicia e ambos, paciente e terapeuta, estabelecem uma relação a nível consciente objetivando cuidar das dificuldades do paciente. Se esse encontro se dá por meio de uma imposição, é comum o paciente transferir ao agente terapêutico aspectos negativos advindos não somente da situação de obrigação como de relações anteriores. Entretanto, é possível que os profissionais manejem essa transferência a fim de construir uma relação mais aproximada. Num primeiro momento, principalmente pautado na construção de um lugar onde o adolescente sinta-se protegido e aceito, a fim de que possa abrir-se para a elaboração de questões que envolvam seu processo de desenvolvimento, tanto no que tange a características referentes a construção da personalidade, como às capacidades de lidar com o ambiente de forma mais construtiva.





Neste sentido, o agente de cuidado pode servir como referência e suporte para o usuário, visando favorecer a construção de um direcionamento para o adolescente, seja no que tange ao acompanhamento dentro do serviço, mas também no que diz respeito ao seu projeto de vida. No âmbito da clínica junguiana, se em um primeiro momento do processo terapêutico impera a possibilidade de reatualização do dinamismo materno, especialmente via postura de acolhimento, oferece-se também um ambiente para a reatualização do dinamismo patriarcal, marcado sobretudo pela organização, orientação e limite. Isso aponta para uma função de orientação pragmática do adolescente em uso abusivo de SPA, que se torna fundamental também para o processo de adaptação ao contexto social (SILVEIRA FILHO, 2002).

No que diz respeito às atividades em grupo com os adolescentes, verificou-se que as principais realizadas nos grupos são: conversas, jogos, oficinas (culinária, pintura e bijuteria) e passeios (pelo entorno e por projetos, exposição e parques). Neste contexto, o brincar, as atividades expressivas e os próprios passeios, para a Psicologia Analítica, podem ser compreendidos num contexto simbólico, ou seja, têm uma função mediadora entre a consciência e o inconsciente, especialmente por possuírem “a função unificadora que integra todos os níveis da realidade humana, fazendo com que o indivíduo se projete para além do mundo comum” (MORAES; TRISTÃO, 2014, p. 147). Além disso, entende-se que as atividades também se circunscrevem no dinamismo patriarcal: “jogos de regras”, limites, horários dos passeios; abrindo horizontes de possibilidades, pelas regras e pela ordem vivida socialmente, de o dinamismo patriarcal ser internalizado de maneira saudável pelo adolescente.


Verifica-se então que o grupo se utiliza de recursos lúdicos para intermediar as relações: entre os adolescentes e os profissionais; entre os próprios adolescentes e desses com as próprias questões internas, inconscientes; e as relações com o mundo externo, pois a partir das conversas nos grupos vai se “tentando fazer com que eles enxerguem que lá fora tem um mundo que não é só o mundo do álcool e da droga” R3.

Entende-se que as atividades realizadas abrem possibilidades de o adolescente se relacionar com o “social” (seja dentro ou fora do CAPSij) de outra forma, não mediada pelas dificuldades do entorno, como tráfico ou contexto socioeconômico. Assim, à medida que é possível ampliar o conhecimento sobre o mundo externo, com o auxílio de um mediador (seguro), permite-se que modos de compreensão e novas experiências se constituam para esse sujeito (DAMIÃO JUNIOR, 2005). Essas experiências são necessárias para o processo de individuação, visto que, ao mesmo tempo em que este implica um processo subjetivo, requer um relacionamento objetivo com o mundo (JUNG, 2013).

Com as famílias, percebeu-se que sua inserção é apontada como uma forma de cuidado. Isso se estabelece prioritariamente de duas maneiras: nos grupos de família e nos atendimentos familiares (presenciais ou por telefone). Em muitas situações, a família encontra-se fragilizada e precisa de suporte para lidar com as questões de seus filhos. “[...] é uma coisa muito potente, quando você junta o pai, a mãe e você conversa sobre o que está acontecendo, quais são as dificuldades que a família tem vivenciado” R1.

É preciso discutir que a inserção dessa família no cuidado está para além de atuar enquanto um agente de informação, mas também como pessoas que precisam de cuidado. Além





disso, são vistos como aliados importantes na condução do processo de cuidado do adolescente em uso de SPA, pois ainda que o usuário não compareça ao serviço, a família é convidada a comparecer.

Na visão junguiana, a família é um sistema do qual o sujeito faz parte (BENEDITO, 2015). O indivíduo tem suas raízes na família, e esta, por sua vez, no grupo social e étnico. Nessa direção, um membro da família que sofre implica algum nível de sofrimento na família também. Além disso, é preciso compreender o sintoma apresentado, neste caso o uso de SPA e a situação de vulnerabilidade, não somente como individual, mas como familiar (CAETANO; ROBLES; PESSOA; FONTANA, 2015) e mesmo cultural. Deste modo, é preciso explorar “qual a função e o propósito do aparecimento daquele conteúdo [sintoma] para toda a família naquele momento específico” (BENEDITO, 2015, p. 52). Uma família apresentando um sofrimento significativo pode ter dificuldades em realizar os cuidados às crianças e adolescentes, sendo, portanto, necessário inclui-las nas ações de cuidado no CAPSij, em consonância com a proposta de clínica integral, no qual o sujeito é cuidado levando em consideração a complexidade que envolve sua existência (BRASIL, 2014). Assim, em concordância com a perspectiva junguiana, que entende que cada membro da família não pode ser compreendido isoladamente, mas constitui-se a partir de organizações mais amplas, o trabalho com famílias precisa envolver uma abordagem multidimensional, incluindo as perspectivas psíquicas, socioculturais, ecológicas e políticas (CAETANO; ROBLES; PESSOA; FONTANA, 2015). Dessa forma, a família precisa ser cuidada também, levando-se em consideração as questões psicossociais a que elas estão envolvidas, em


especial, no caso das famílias dos adolescentes AD, a violência estrutural e os prejuízos decorrentes do tráfico de drogas.

Dessa forma, o objetivo do trabalho com famílias, numa perspectiva junguiana, não é encontrar soluções determinadas para a resolução do conflito que encaminha a demanda de cuidado (no caso, os problemas decorrentes do uso de SPA por um membro adolescente da família). Trata-se de auxiliar seus membros a fim de elaborar o entendimento acerca do conflito e ampliar as possibilidades de promoção de mudanças necessárias para o sistema familiar (CAETANO; ROBLES; PESSOA; FONTANA, 2015). Ou seja, consiste em colocar o sistema familiar em movimento para possíveis mudanças, por meio das quais podem ser construídas novas visões e reflexões sobre os indivíduos e seus papéis dentro do sistema (BENEDITO, 2015). A família compreendida como um sistema implica que a mudança nunca é individual, mas do sistema – o foco não é o conflito, mas a transformação do indivíduo, assim como do sistema que o sustenta em seu modo de viver. Tal processo está em consonância com o processo de desenvolvimento psíquico, que Jung denominou por processo de individuação (JUNG, 2015).



Considerações finais

A partir do objetivo de discutir as ações de cuidado direcionadas ao público AD infantojuvenil dentro de um CAPSij ainda cabem algumas considerações. Na medida em que se coloca a criança e o adolescente no lugar central do cuidado, favorece-se tanto seu protagonismo como uma parceria obtida através do vínculo. O vínculo, a que chamamos vínculo transferencial, estabelece-se como fio condutor para o estabelecimento de práticas de cuidado. A partir dele é



possível, construir outras relações de cuidado, seja por parte dos profissionais, seja por parte dos próprios adolescentes, sendo possível identificá-lo nas “ações de cuidado”.

As ações de cuidado se relacionam tanto ao fazer técnico quanto às posturas e relações estabelecidas; tanto entre profissionais e usuários, quanto entre os serviços. O acolhimento compreende uma das mais importantes ações de cuidado direcionadas ao público infantojuvenil em uso de SPA. Este transcende a um protocolo e compreende uma atuação receptiva e humanizada, especialmente no que tange à demanda espontânea, sendo essa uma forma peculiar de o adolescente em uso de SPA entrar no serviço. Além dos recursos clínicos tradicionais, como a escuta, os cuidados básicos (tais como a alimentação, higiene e repouso) podem ser compreendidos como um fazer clínico. Isso porque da forma como é realizado, ou seja, com uma atitude acolhedora por parte dos profissionais, esse cuidado é amparado no dinamismo arquetípico materno. Ou seja, a partir da “nutrição”, afeto e suporte, é possível proporcionar ao usuário uma segurança para que os processos psíquicos sejam acolhidos e elaborados. Além disso, quando o agente de cuidado oferece suporte para a relação com o ambiente externo, o adolescente pode experimentar essa relação de maneira mais segura.

Isso é possível especialmente mediante ao vínculo e a escuta, construídos e fundamentados em uma relação dialética, que compreende que o usuário é potencialmente capaz de desenvolver uma forma de cuidado de si mesmo, embora inicialmente precise de um auxílio para conhecer e receber outras formas de cuidado, diferentes e/ou ampliadas em relação às vivências anteriores.

No processo terapêutico estabelecido em um CAPSij, é possível então retomar o desenvolvimento psíquico, ou seja, seu processo de individuação, e reatualizar os cuidados pautados nos dinamismos arquetípicos, tão fundamentais para que esse processo se estabeleça de maneira mais saudável. Os agentes de cuidado no CAPSij, dessa forma, humanizam tais dinamismos, especialmente nas relações transferenciais. Contudo, é imprescindível que os profissionais consigam manejar as relações transferenciais e contratransferências, a fim de que os dinamismos não sejam vivenciados negativamente, por exemplo, na rigidez e inflexibilidade das regras ou mesmo nas atitudes de tutela.

Dentre as ações de cuidado verifica-se que os atendimentos individuais são pouco demandados pelos adolescentes. Essa baixa procura pelos atendimentos individuais por parte dos adolescentes pode estar relacionada ao fato de, em sua maioria, realizarem seu acompanhamento no CAPSij não devido à própria vontade e iniciativa, mas devido à demanda da família ou judicial.

As atividades em grupo, especialmente o grupo de vivência, mostra-se como uma ferramenta de cuidado bastante potente. Isso acontece tanto pela possibilidade do dinamismo de grupo, como pela utilização de recursos lúdicos e passeios, que intermediam as relações: entre os adolescentes com outros (sejam eles profissionais, outros adolescentes ou ambiente social) e entre os adolescentes com as próprias questões internas – inconscientes.

O grupo oferece ao adolescente uma possibilidade de se relacionar com o “social” (seja dentro ou fora do CAPSij) de outra forma, não mediada pelas dificuldades do contexto



socioeconômico em que vive. Assim, à medida que é possível ampliar também o conhecimento sobre o mundo externo, de forma segura, permite-se que modos de compreensão e novas experiências se constituam para esse sujeito.

Referências

AMSTALDEN, A. L. F.; HOFFMANN, M. C. C. L.; MONTEIRO, T. P. M. A política de saúde mental infanto-juvenil: seus percursos e desafios. In Lauridsen-Ribeiro, E; Tanaka, O. Y. **Atenção em saúde mental para crianças e adolescentes no SUS**. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BEZERRA, D. S.. **O lugar da Clínica na Reforma Psiquiátrica Brasileira**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicanálise, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2008.

BRASIL **Portaria n. 3088 de 13 de dezembro de 2011**. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html. Acesso em 17 de novembro de 2017.

BRASIL. Atenção psicossocial a crianças e adolescentes no SUS : tecendo redes para garantir direitos. Brasília, DF : Ministério da Saúde, 2014. Acesso em 17 de novembro de 2017 em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_psicossocial_crianças_adolescentes_sus.pdf

BYINGTON, C. A.. O desenvolvimento Simbólico da Personalidade. Junguiana:Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica (São Paulo).v.1. n. 1,p 8-63, 1983.

BENEDITO, V. L. Di Y A Terapia de Casal e de Família na Psicologia Analítica Brasileira. In. BENEDITO, V. L. Di Y. (org.). **Terapia de casal e de família na clínica junguiana: teoria e prática**. São Paulo, SP: Summus, 2015.

CAMPOS, A. C. **O CAPS ad e o Atendimento aos Adolescentes Usuários de Drogas Ilícitas em Juiz de Fora/MG** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Serviço Social, Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Juiz de Fora MG, Brasil, 2010

CARLINI, E. A. et al.. **VI Levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileira**, 2010. São Paulo: CEBRID - Centro Brasileiro de Informação sobre Drogas Psicotrópicas/UNIFESP. Disponível http://www.antidrogas.com.br/downloads/vi_levantamento.pdf. Acesso em 02 de dezembro de 2017.

CAETANO, A. A. M, ROBLES, D. R. T., PESSOA, M. S. C., & FONTANA, O. M. A psicologia analítica e a terapia familiar. In: BENEDITO, V. L. Di Y. (org.). **Terapia de casal e de família na clínica junguiana: teoria e prática**. São Paulo, SP: Summus, 2015.

DAMIÃO JÚNIOR, M. **Experiência do Símbolo no pensamento de C. G. Jung**: Hermenêutica e Interpretação. Rio de Janeiro: Aion, 2005.

ESPÍNOLA, L. L. **Práticas de cuidar de adolescentes usuários de drogas** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba: Programa de Pós-graduação em Enfermagem, 2013.

GUBA, E. G; LINCOLN. Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora Unicamp, 2011

GROESBECK, C.J. J. A imagem arquetípica do médico ferido. In **Junguiana Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica**, v. 1, n.1, p. 72-96, 1983.

JUNG, C. G.. **A prática da Psicoterapia**. Petrópolis: Vozes, 2013.

JUNG, C. G.. **A Vida Simbólica**. Petrópolis: Vozes, 2013b.

JUNG, C. G. (2015). **O eu e o inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 2015.

KANTORSKI, L. Pet al . Avaliação de quarta geração: contribuições metodológicas para avaliação de serviços de saúde mental. **Interface**, Botucatu , v. 13, n. 31, p. 343-355, Dec. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 Dec. 2018.



KIMBLES, S, L. Cultural Complexes and Collective Shadow Process. In: BEEBE, J. (org). **Terror, violence and the impulse to destroy: perspectives from analytical psychology**. Canadá: Daimon, 2003.

LIMA FILHO, A. P. O Pai e a psique. São Paulo: Paulus, 2015.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAES, F. F.; TRISTÃO, K. G.. Vida Simbólica: Considerações sobre a Religiosidade no processo saúde-doença. In AMORIM, S; BILOTTA, F. A. (Org.). **Jung & Saúde: Temas Contemporâneos**. São Paulo: Paco Editorial, 2014.

NEUMANN, E.. **A Criança**. São Paulo: Cultrix, 1995.

OLIVEIRA, E. B., BITTENCOURT, L. P.; CARMO, A. C. (2008). A importância da família na prevenção do uso de drogas entre crianças e adolescentes: Papel materno. **SMAD**, Revista Eletrônica de Saúde Mental Álcool Drogas, v. 2, n. 4, p 9-23, 2008. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/smad/article/view/38673>. Acesso em 02 de dezembro de 2017.

PAIM, et al. (2017). Atendimento ao adolescente usuário de substâncias psicoativas: papel do centro de atenção psicossocial. **Cogitare Enferm**. v. 1, n. 22, 2017. Disponível em <http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/48011>. Acesso em 02 de dezembro de 2017.

PINTO, A. C. S.; ALBUQUERQUE, R. A., MARTINS, A. K.; PINHEIRO, P. C. Drogas sob o olhar de jovens usuários em situação de tratamento. **Rev. Fund. Care Online**. v. 3, n.9. p. 824-830, 2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.9789/2175-5361.2017.v9i3.824-830>. Acesso em 09 de janeiro de 2018.

RAMALDES, H.Q.; AVELLAR, L.Z.; TRISTÃO, K. G. (2017). Características de Crianças Usuárias de Substâncias Psicoativas Descritas pela Própria Criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 4, n. 32, 207. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e324220>. Acesso em em 09 de janeiro de 2018.

RAUPP, L.; MILNITSKY-SAPIRO, C.. Adolescência, drogadição e políticas públicas: recortes no contemporâneo. **Estudos de Psicologia**, v. 4, n.

26, p. 445-454, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2009000400005&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0103-166X2009000400005. Acesso em 16 de janeiro de 2015.

SAMUELS, A.; SHORTER, B.; PLAUT, F. (1988). **Dicionário crítico de análise junguiana**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

Singer, T. (2003). Cultural Complexes and Archetypal defenses of the group spirit. In: BEEBE, J.. **Terror, violence and the impulse to destroy: perspectives from analytical psychology**. Toronto: Daimon, 2003.

SILVA, J.R; MASCARENHAS, M.T.M. Avaliação da atenção básica em saúde sob a ótica da integralidade: aspectos conceituais e metodológicos. In PINHEIRO, R, & MATTOS, R. (org). **Cuidado: as fronteiras da integralidade**. Rio de Janeiro: IMSUERJ, 2004.

SILVEIRA FILHO, D. X. **Drogas: Uma Compreensão Psicodinâmica das Farmacodependências**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

STEINBERG, W. **Aspectos Clínicos da terapia Junguiana**. São Paulo: Cultrix, 1995.

TAÑO, B. L.; MATSUKURA, T. S. ; MINATEL, M. M.. Atenção psicossocial e intersectorialidade: entre o lugar do saber e o saber do lugar. In: FERNANDES, A. D; TAÑO, B. L; CID, M. F. B; MATSUKURA, T. S. (Org.). **Saúde mental de crianças e adolescentes e atenção psicossocial**. 1ed.Santana de Parnaíba: Manole, 2021.

TRISTÃO, K. G. **O CAPSij como lugar de cuidado para crianças e adolescente em uso de substâncias psicoativas**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Vitória, ES. 2018.

TRISTÃO, K.G.; AVELLAR, L. Z. Acompanhantes terapêuticos na Grande Vitória: Quem são e o que fazem? In: **Interface**, Botucatu. v. 18, n. 50, p. 533-534. 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0759>. Acesso em 02 de dezembro de 2017.



CAPÍTULO 4.

A Teoria do amadurecimento humano de Winnicott: pressupostos teóricos e suas contribuições para se pensar sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes

Ivy Campista Campanha-Araujo
Luziane Zacché Avellar

Um dos nomes escolhidos para o momento em que uma criança ou um adolescente ingressa em uma instituição se chama “acolhimento institucional”. De acordo com a legislação vigente no Brasil (BRASIL, 1990), a partir dessa experiência pode-se trabalhar com a criança ou adolescente a reinserção em sua família de origem, a inserção em uma família substituta ou o desligamento compulsório da instituição (nos casos do alcance da maioridade civil durante o acolhimento). Tal situação demanda pesquisas e reflexões que favoreçam o aprimoramento das práticas de cuidado e, conseqüentemente, a busca de referências teórico-metodológicas que possam dar conta da complexidade de tais fenômenos.

Motivadas por tais questões, este capítulo tem por objetivo apresentar os pressupostos da Teoria do Amadurecimento Humano, proposta por D. W. Winnicott, dando destaque para o trabalho que ele desenvolveu durante a Segunda Guerra Mundial, junto às crianças que foram separadas de suas famílias. Conteúdo que pode inspirar trabalhadores e pesquisadores da área da assistência, da saúde e do sistema de justiça que lidam com crianças e adolescentes em situações de acolhimento institucional.





Do ponto de vista legal, o Serviço de Acolhimento Institucional (SAI), no contexto infantojuvenil, é compreendido como uma política pública, extraordinária, provisória e excepcional, destinada a acolher crianças e adolescentes a partir da concessão de medida protetiva definida por determinação judicial, em decorrência de violação de direitos ou pela impossibilidade de que recebam cuidado e proteção de suas famílias. É garantido por lei que tal medida não deve prejudicar o direito da criança à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990). Os SAIs oferecidos às crianças e aos adolescentes devem se balizar nos pressupostos do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (CONANDA, 2009). Busca-se evitar, com isso, intervenções fragmentadas e dissociadas dos amplos avanços alcançados nas últimas décadas com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECRIAD, BRASIL, 1990).

Destaca-se que o SAI situa-se na esfera do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), articulando-se à diretrizes traçadas pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), no que tange à política de proteção à infância e juventude. O referido sistema (SGDCA) constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil num esforço de garantir e operacionalizar os direitos das crianças e adolescentes nos níveis federal, estadual, distrital e municipal (BRASIL, CONANDA, 1991).

No âmbito do SUAS, por sua vez, a Resolução 109/2009 discorre sobre a “Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais” estabelecendo o SAI como “Serviços de Proteção Social Especial de Alta Complexidade” (CONSELHO

NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, CNAS, 2009). Esta Resolução define como uma de suas diretrizes que a oferta dos serviços de acolhimento institucional às crianças e aos adolescentes ocorra respeitando a premissa do direito à convivência familiar e comunitária, reafirmando os pressupostos do SGDCA.

Além da publicação da referida resolução, no mesmo ano, o CNAS divulgou as “Orientações Técnicas: serviço de acolhimento para crianças e adolescentes” (CNAS, 2009), que balizam a efetivação do cuidado ao público infanto-juvenil inserido nos SAIs, coadunando com o SGDCA. Portanto, em 2009 o SUAS deu um importante passo na consolidação de diretrizes que norteiam a oferta dos SAIs no contexto infantojuvenil, apontando para caminhos relacionados à garantia de direitos, atendimento singularizado e protagonismo das crianças e adolescentes acolhidos, tendo como eixo norteador a convivência familiar e comunitária.

Vale salientar que o acolhimento institucional é considerado a sétima opção, no que se refere à medida de proteção contemplada pelo ECRIAD (BRASIL, 1990, art. 101), sendo necessário que se esgotem as outras tentativas antes que uma criança ou um adolescente tenha como destino ser enviado a uma instituição de acolhimento. De acordo com o ECRIAD, as outras tentativas se relacionam a: apoio e orientação aos pais, inserção na rede educacional, inclusão em programas oficiais de proteção e apoio à família, dentre outros. Além disso, a reintegração à família de origem é apontada como diretriz prioritária, do ponto de vista legislativo. De modo que a ocorrência do desacolhimento para inserção em família substituta deve ser pensado apenas em casos em que as





tentativas de retorno para o seio familiar não lograrem êxito, conforme preconiza a Doutrina da Proteção Integral, garantida pela Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), ratificada pelo ECRIAD (BRASIL, 1990).

A Doutrina da Proteção Integral constitui o pilar fundamental do SGDCA por conceder à criança e ao adolescente um lugar especial na legislação, decorrente da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento – por se encontrarem em um momento sensível do desenvolvimento humano (AMIN, 2006; CUSTODIO, 2008). Dessa maneira, a Doutrina da Proteção Integral guia as políticas públicas ofertadas no campo da infância e juventude tendo como norteador a defesa de que a criança e o adolescente são sujeitos de direitos, sendo alguns deles muito relevantes para a discussão proposta neste capítulo como por exemplo: o direito à vida, à saúde, à dignidade, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, com absoluta prioridade (BRASIL, 1988, art. 227). Portanto, a Carta Magna insere a família, a sociedade e o Estado como os responsáveis pela promoção de tais direitos às crianças e aos adolescentes. Então, nota-se que a Doutrina da Proteção Integral contempla de maneira clara que a responsabilidade pela causa da infância e da adolescência ultrapassa a esfera do poder familiar e torna-se compartilhada também com a comunidade e o poder público, associando-se às recomendações presentes no SGDCA (AMIN, 2006).

Além do exposto, entende-se que tanto a Doutrina da Proteção Integral quanto o SGDCA fortalecem mutuamente a necessidade de que os SAIs sejam olhados, gerenciados e cuidados como um espaço promotor da dignidade humana, pertencimento comunitário e fortalecimento de laços afetivos.

O que demonstra consonância com as conquistas alcançadas nos últimos anos no Brasil, pelas lutas contra a segregação e institucionalização de pessoas com deficiências físicas ou mentais. As instituições de acolhimento, anteriores ao advento do ECRIAD e demais políticas públicas que norteiam o funcionamento dos SAIs, tinham dificuldade de trabalhar de forma integrada e intersetorial, funcionando em uma lógica semelhante à operada em instituições totais (MARQUES; CZERMAK, 2008; SARTORI, 2021). Portanto, entende-se que os avanços no campo da infância e juventude no âmbito do acolhimento institucional se articulam às lutas ocorridas no âmbito da Saúde Mental contrárias à institucionalização da vida, levando os atores que integram o SGDCA a repensarem as práticas de asilamento das crianças e adolescentes.

Tendo em vista esse cenário, as diretrizes de gestão dos SAIs (BRASIL, Orientações Técnicas, 2009) coadunam com a defesa de que o acolhimento deve ser temporário e não se caracterizar como uma moradia permanente. Acrescentam ainda que mesmo que a inserção de uma criança ou adolescente em um SAI seja compreendida por ela como protetiva, isso não substitui a necessidade humana de acesso à liberdade, convivência familiar e integração comunitária (GOFFMAN, 1961).

Assim, no que se refere ao afastamento de uma criança ou de um adolescente de seu lar original e a subsequente inserção deles em um SAI, Souza e Serralha (2021) convocam o leitor a tentar imaginar como é ter uma instituição como seu lar. Os desafios referem-se não apenas à transição ambiental, mas também às questões como: rupturas em relação ao pertencimento comunitário e à convivência familiar, apropriação do espaço, rodízio dos profissionais,





desacolhimento dos amigos, dentre outros (BONFATTI; GRANATO, 2021; GLENS, 2010; CAMPANHA-ARAÚJO, NASCIMENTO; BROETTO, 2020; SOUZA; SERRALHA, 2021).

Souza e Serralha (2021, p.794) destacam que a chegada de uma criança a uma instituição de acolhimento é marcada por uma atmosfera de tensões, “pois ela é levada por desconhecidos para um lugar estranho, contra a sua vontade e a de seus cuidadores principais”. Tais tensionamentos fazem com que se questione a condução e o cuidado das intervenções técnicas realizadas junto a uma criança ou um adolescente prestes a ser acolhido. Além disso, a vivência da institucionalização nem sempre é percebida pelo público acolhido como uma vivência protetiva, podendo gerar nas crianças e adolescentes sentimentos ambíguos. Pois, por um lado a criança ou adolescente encontra no abrigo proteção de possíveis violações vivenciadas no lar, por outro, os laços familiares são fragilizados (BONFATTI; GRANATO, 2021). Durante o estudo realizado com crianças acolhidas, que tinham de três a onze anos de idade, Souza e Serralha (2021) concluíram que apesar dos participantes descreverem o ambiente institucional como afetoso, as crianças demonstraram desconhecer a razão do acolhimento e percebiam com tristeza o distanciamento de seus cuidadores primários (SOUZA; SERRALHA, 2021).

As dificuldades encontradas pelas equipes técnicas que integram o SGDCA em obter êxito em reintegrar as crianças e adolescentes ao seio familiar tornam o futuro do público acolhido incerto e duvidoso, fazendo ainda com que o acolhimento prolongado seja, nos dias de hoje, uma realidade. Diante desse cenário de indefinições, Bonfatti e Granato (2021, p.33) pontuam que prevalece um “panorama de múltiplos

impasses que transitam entre o provisório e o permanente no contexto do abrigamento de crianças e adolescentes”. Nessa conjuntura, verifica-se que, apesar dos avanços das pesquisas contemporâneas sobre a temática da institucionalização de crianças e adolescentes no cenário brasileiro, permanecem ainda muitas lacunas a serem preenchidas. Deste modo, entende-se que os trabalhos do psicanalista inglês D. W. Winnicott podem inspirar pesquisadores e profissionais do cuidado na complexa tarefa de cuidar de crianças e adolescentes em situação de institucionalização.

Por que Winnicott?

Winnicott, psicanalista e pediatra inglês, trabalhou com bebês, crianças e seus familiares, tanto na clínica privada, quanto em hospitais públicos. Por anos, foi consultor do governo inglês para construção de políticas públicas de saúde mental, conheceu milhares de crianças e adolescentes, o que permitiu-lhe construir uma teoria extremamente original, com novos fundamentos para a Psicanálise que contribuem enormemente para a compreensão do *fenômeno humano*.

Winnicott proferiu, em um congresso, uma frase que foi impactante: “o bebê não existe”. Com essa afirmação, passou a compreender o indivíduo como uma unidade ambiente-indivíduo, não mais como uma unidade em si mesma. Nas palavras dele: “... se me for apresentado um bebê, certamente também será apresentado alguém que cuida desse bebê...” (WINNICOTT, 2000, p.165). Em outras palavras, o indivíduo não existe, o que existe é o indivíduo em relação com o ambiente. Tal elaboração foi extremamente impactante para uma Psicanálise que até então valorizava mais os aspectos internos em detrimento dos aspectos externos.





Do ponto de vista epistemológico, a teoria winnicottiana revolucionou a Psicanálise ao valorizar aspectos externos ao desenvolvimento humano em um momento em que a psicanálise tradicional mantinha o interesse em aspectos intrapsíquicos. Winnicott enfatizou aspectos relacionais do sujeito com a cultura e inferiu que o acontecer humano ocorre em meio à comunidade humana em que se dá no encontro relacional, rompendo com a dicotomia interno/externo (AVELLAR, 2009; MIZRAHI, 2017; SAFRA, 2004). Sua teoria concede relevo às questões socioculturais e ambientais da vida do sujeito, retirando o foco exclusivo de aspectos internos e concedendo centralidade à experiência de pertencer ao ambiente relacional (MIZRAHI, 2017), o que converge com a postura epistemológica defendida nesse capítulo.

Ab'Sáber (2022, p.11) ao escrever sobre Winnicott afirmou: “D. Winnicott é um caso limite de produção de pensamento e entendimento humano na Psicanálise”. Um pouco mais adiante acrescentou:

Winnicott figura para muitos ainda como o mais singular, um pensador muito especial, de fato o formulador de fundamentos novos para a vida da psicanálise, e para o humano, que são únicos e extensivos ao entendimento da cultura e da vida social como um todo.

Winnicott formulou o conceito da *transicionalidade*: a terceira área da experiência humana, que não é de fato nem interna e nem externa ao sujeito que o vive. Abram (2000) assim define: “Diz respeito a uma dimensão do viver que não depende nem da realidade interna, nem da realidade externa; mais propriamente, é o espaço em que ambas as realidades se encontram e separam o interior e o exterior” (p. 253).

Os fenômenos transicionais estão associados ao brincar, à criatividade e às experiências culturais.

O brincar traz ao bebê a oportunidade de estar em contato com o viver criativo, o que é essencial para o acontecer humano. Afinal, a criatividade está relacionada à vida, à potência e à não conformidade por se referir à possibilidade de se criar mundos, “é no brincar que o indivíduo pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral” (AVELLAR, 2004, p. 62). Sendo assim, o viver criativo diz respeito à maneira como um indivíduo desenvolve condições de se relacionar com a realidade externa mantendo a vivacidade e a ludicidade, sem perder o sentido pessoal da existência (DIAS, 2003, p.234).

Winnicott (2012e, p.107) articulou o brincar e a aceitação dos símbolos, afirmando que o brincar traz possibilidades infinitas, por tornar a criança capaz de “experimentar tudo o que se encontra em sua íntima realidade psíquica pessoal, que é a base do sentimento de identidade em desenvolvimento”. Já as experiências culturais, abrangem o brincar, mas o ultrapassam, pois tocam na questão do enraizamento geracional, social, comunitário (SAFRA, 1999). A palavra cultura remete à tradição herdada e compartilhada transgeracionalmente. Para Winnicott (1975, p.138), a experiência cultural pertence ao que ele chamou de “fundo comum da humanidade”, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir e onde podem encontrar refúgio. Segundo o autor, a experiência cultural abriga tradições e mitos compartilhados e estão em continuidade direta com o campo da brincadeira. Um brincar, por sua vez, que se refere à criação e ao manejo de símbolos, que não proporcionam apenas diversão, mas também sentido à existência e às relações compartilhadas (WINNICOTT, 1975).





A atualidade da teoria

No início desse texto, foi mencionada a situação de afastamento de crianças e adolescentes do convívio familiar por meio da institucionalização no contexto brasileiro e que Winnicott (2012a, 2012b, 2012c, 2012d) apresentou uma grande contribuição ao campo de estudos sobre crianças e adolescentes que foram separados de suas famílias. Diversos textos sobre o tema estão reunidos no livro *Privação e Delinquência* – publicado na Inglaterra em 1984 e no Brasil em 1987. O pano de fundo desses estudos é o plano de evacuação durante a Segunda Guerra Mundial e a consequente institucionalização de crianças e adolescentes, como forma de proteção dos bombardeios e ataques bélicos.

No momento atual do Brasil, não vivemos uma situação de guerra, no entanto os efeitos da pobreza monetária no país e seu aprofundamento com a situação da pandemia da Covid-19 impactam mais severamente as crianças e os adolescentes. O estudo “Pobreza Infantil Monetária no Brasil - Impactos da pandemia na renda de famílias com crianças e adolescentes”, lançado pela UNICEF em março de 2022, destaca a urgência de investimentos em políticas de proteção social perenes e prolongadas para efetivamente reduzir, de maneira sustentável, a pobreza infantil no país. Tal situação convoca de maneira urgente governantes, profissionais e pesquisadores a construir estratégias amplas de cuidado em relação ao público infantojuvenil.

Os organizadores da obra *Privação e Delinquência* afirmam que para Winnicott, a Segunda Guerra Mundial foi um divisor de águas, sob muitos aspectos. Mas, o mais evidente teria sido a ampliação e o florescimento de sua teoria do desenvolvimento de modo original e verdadeiramente seu. A

partir daí, ele dedicou seus estudos para os temas da *agressão e da tendência antissocial*.

Na perspectiva do autor, o que está no centro da tendência antissocial é a *deprivação*:

Quando existe uma tendência anti-social, *houve um verdadeiro desapossamento* (não uma simples carência), quer dizer houve perda de algo bom que foi positivo na experiência da criança até uma certa data, e que foi retirado; a retirada estendeu-se por um período maior do que aquele em que a criança pode manter viva a lembrança da experiência. (WINNICOTT, 2012f, p.131).

O Programa conduzido por Winnicott e sua equipe tinha como objetivo retirar as crianças e adolescentes das áreas bombardeadas no intuito de salvaguardar suas vidas e inserilas em lares substitutos provisórios. As crianças e adolescentes eram retiradas das zonas urbanas e enviadas para lares de famílias adotivas (temporárias), localizadas em zonas rurais, que eram preparadas para recebê-las (WINNICOTT, 2012a). Na impossibilidade de que se concretizasse esse tipo de encaminhamento, elas eram inseridas no que o autor chamou de Alojamentos – espaços nos quais era oferecido o Tratamento em Regime Residencial para Crianças Difíceis (WINNICOTT, 2012c).

Com o avanço do Programa e dos estudos realizados por Winnicott e sua equipe, as crianças e adolescentes que não se adaptavam aos lares substitutos foram acolhidas em alojamentos. Ou seja, em espaços organizados nos moldes de uma instituição, mas que tinham como propósito oferecer aos acolhidos a oportunidade de que encontrassem ali apoio e acompanhamento durante seu processo maturacional, podendo assim reconstruir um pouco de seu





lar primário e retornar para o mundo (Winnicott, 2012c). A essa altura, Winnicott já tinha ampla experiência na escuta e acompanhamento clínico do público infantojuvenil e utilizou toda sua sensibilidade e destreza técnico-teórica para construir estratégias de apoio não só para as crianças e adolescentes, como também para os familiares (biológicos e adotivos) e profissionais que faziam parte da vida dessas crianças e adolescentes, nesse cenário de enfrentamento das consequências da guerra.

O pano de fundo desses estudos era a institucionalização de crianças e adolescentes devido aos tempos de guerra, mas as reflexões de Winnicott sobre o assunto são atuais e têm muito a contribuir com pesquisadores interessados sobre as repercussões do crescer em instituições. Por exemplo, nesse trabalho Winnicott (2012a, 2012c) pondera sobre aspectos relacionados às crianças e adolescentes acolhidos dando destaque (1) aos problemas humanos despertados pela vivência da evacuação, (2) às mudanças físicas e psicológicas experienciadas durante o tempo de afastamento do lar, (3) ao densenraizamento nos casos de retirada súbita da família de origem, (4) à evasão como tentativa de reencontrar o lar, (5) à relevância de que seja trabalhado o elo entre o passado e o presente, dentre outros.

Ao discorrer sobre as crianças e adolescentes que foram evacuados de suas casas e instalados em novos lares ou alojamentos, Winnicott abordou diferentes aspectos dessa vivência. Assim, questões relativas à angústia dos pais biológicos foram levadas em consideração. As famílias adotivas também tiveram suas emoções e dúvidas levadas em conta. As equipes também foram um grande alvo das comunicações de Winnicott, no sentido de se sentirem aptas ou não a

acolher, preparar e orientar as crianças, os adolescentes e suas famílias. Destaca-se aqui as formulações de Winnicott sobre o impacto da experiência para as crianças e adolescentes que foram separados de suas casas e redirecionados para outras modalidades de moradia – denominadas alojamentos. Ao longo de sete anos (1939-1946), Winnicott acompanhou cinco grupos de alojamentos, os quais haviam acolhido 285 crianças e adolescentes, pois mesmo após o fim da guerra, tal público necessitou de apoio especializado (WINNICOTT, 2012d).

Winnicott se debruçou em compreender os efeitos da evacuação nas crianças e adolescentes, considerando fatores como a faixa etária e a qualidade do vínculo com a família original (WINNICOTT, 2012c). Não obstante, para fins de intervenção, ele dividiu as crianças em dois grandes grupos: as crianças e adolescentes que conseguiam aceitar o que o lar substituto lhes oferecia temporariamente e os que não conseguiam e precisavam ser acolhidos em alojamentos. Sendo que os alojamentos se configuram como o alvo de nossa discussão no presente capítulo.

Função ambiental do alojamento: a instituição como estratégia possível de alicerce e resgate

Ao se dirigir às famílias adotivas, que acolhiam as crianças evacuadas, Winnicott (2012a) ressaltou que o êxito da família em cuidar da criança e adolescente acolhidos residia não só no empenho da família, mas também no cuidado suficientemente bom recebido anteriormente pela criança ou adolescente em sua família de origem. Tal cuidado permitia que, ao ser inserida no novo ambiente, a criança ou adolescente se sentisse segura para encontrar “coisas boas” no novo lar, já que chegava ao novo ambiente munida da capacidade de confiar nas pessoas





(WINNICOTT, 2012a). Para o autor, o papel das famílias adotivas consistia em possibilitar que o processo maturacional da criança ou adolescente acolhida seguisse seu curso, valendo-se do trabalho inicialmente realizado pela família de origem.

A partir dessa reflexão, o autor lembra que a criança ou adolescente acolhida em uma instituição não tem sua história pregressa anulada. Pelo contrário, ao chegar na instituição seu desenvolvimento prossegue a partir das bases anteriores construídas apoiando-se no que ela encontrou em seu ambiente familiar primitivo. Então, sob o ponto de vista de Winnicott (2012a), o êxito da adaptação da criança ou do adolescente ao novo ambiente está relacionado a uma combinação sensível entre o que foi construído junto a criança em suas relações primitivas e o que está sendo construído em suas relações atuais – no novo contexto ambiental.

Sobre as crianças e adolescentes que não se adaptaram às novas famílias, Winnicott atribuiu tal insucesso, na maior parte dos casos, à falha ambiental da família original em prover a criança em suas necessidades primitivas, fracassando em sua função de atuar como um ambiente suficientemente bom frente a ela (WINNICOTT, 2012c). O autor acrescenta ainda que se houve a experiência de uma boa relação inicial entre a criança e seu lar original, mesmo que depois tenha se perdido, ela poderá ser recuperada a partir da relação pessoal da criança ou adolescente com algum profissional do alojamento. Essa situação permite refletir, em sua teoria, sobre a importância do ambiente para o desenvolvimento da criança, ou seja, da necessidade de um ambiente seguro e estável durante a infância, e as consequências da perda deste. Pois, “quando é sofrida uma perda, será de se esperar uma indicação manifesta de aflição e,

quando tal reação não ocorre, pode haver um distúrbio de tipo mais profundo” (WINNICOTT, Clare, 2012, p.11).

A defesa da ideia de que a institucionalização de uma criança ou adolescente é absolutamente negativa foi refutada por Winnicott, que nos apresenta a instituição como uma possibilidade de reparação. Em sua experiência de receber “as crianças difíceis”, a retirada da criança ou adolescente do lar original e a subsequente inserção em um alojamento, em muitos casos, significou a oferta de “ajuda e alívio” ao público acolhido (WINNICOTT, Clare, 2012, p.7), o que foi afirmado pelo próprio Winnicott (2012b).

Segundo Winnicott, a importância de um alojamento se manifesta na possibilidade de que esse espaço ofereça à criança ou adolescente a referência do que o próprio lar não conseguiu. O alojamento, na visão de Winnicott, pode exercer a função de ambiente provisional para o público infantojuvenil por auxiliar a criança e adolescente a recuperarem o que ele chamou de uma vivência subjetiva de lar primário, diante da impossibilidade da família em ter executado sua função de ambiente suficientemente bom (WINNICOTT, 2012c, 2012d).

De acordo com Winnicott (2012c), tais crianças foram designadas como “crianças difíceis”, “crianças problemáticas” e/ou “crianças doentes” e produziam um incômodo social por ameaçarem a ordem vigente com comportamentos considerados delinquentes. É evidente que Winnicott participou ativamente do programa de apoio a essas crianças, mas sempre negando-se a ocupar uma posição ortopédica. A leitura do livro *Privação e Delinquência* deixa claro que o autor, ao longo de toda intervenção junto a tais crianças e adolescentes, manteve a sensibilidade de buscar caminhos





que pudessem auxiliá-las a retomarem o rumo de seu desenvolvimento. Como um indício claro de sua posição epistemológica, pode ser observada sua defesa de que os alojamentos continuassem sob a gestão do Ministério da Saúde, responsável pelo cuidado e não sob a gestão do Ministério do Interior, responsável pela aplicação da lei (WINNICOTT, 2012d).

Especificamente sobre as instituições, Winnicott esclareceu que não era possível esperar que o tempo que as crianças passavam nesses espaços fosse suficiente para instaurar junto a elas as vivências que deveriam ter experienciado em seus lares primários. Ele considerava que o êxito do trabalho ofertado pelo alojamento consistia em “reduzir o fracasso do próprio lar da criança”. O ápice do sucesso que o alojamento poderia alcançar equivalia a aproveitar tudo o que tivesse restado de positivo do lar primário da criança em questão (WINNICOTT, 2012c, p.64).

O autor explicou que, inicialmente, o alojamento pelo qual ele era responsável foi instalado em uma grande instituição desativada, mas foi feita uma modificação pelas autoridades responsáveis pelo Ministério da Saúde para que os alojamentos fossem pequenos e pudessem reproduzir modelos mais pessoais de residência (WINNICOTT, 2012c). O êxito em relação a oferecer ajuda a essas crianças e adolescentes e prevenir a tendência anti-social foi considerado grande. Como mencionado anteriormente, Winnicott destacou a importância de lidar com as “crianças difíceis” como uma questão de saúde. Afirmou que, em vez de serem destinadas ao Tribunal Juvenil, elas deveriam ser inseridas nos alojamentos e eram acompanhadas em ações consideradas como uma questão de saúde individual e social, e não meramente como uma questão legal – na qual prevalece,

em geral, a visão punitiva. Inclusive, devemos frisar que para Winnicott a delinquência, ou tendência antissocial, era uma falência dos processos maturacionais saudáveis, se constituindo, portanto, como uma doença (WINNICOTT, 2012c, p.65).

Na descrição do texto, cada alojamento era organizado de forma a reproduzir o ambiente familiar da criança ou adolescente. Isto significava fornecer: “instalações, alimentação, vestuário, compreensão e amor; horário e escola; equipamentos e ideias para jogos fecundos e trabalho construtivo”, além de oferecer também “pais substitutos” e relações humanas (WINNICOTT, 2012c, p.78). Em síntese, um ambiente suficientemente bom, longe de ser ideal, mas aquele que fornece condições essenciais para o desenvolvimento.

Diante do exposto, destacamos que o programa desenvolvido nos alojamentos descrito por Winnicott objetivava acolher crianças e adolescentes que, devido ao alto grau de sofrimento pregresso no ambiente familiar original, não se adaptavam aos lares substitutos. Tal projeto diferia das atuais propostas desenvolvidas no SAI, no Brasil, já que em nosso país os SAIs não recebem especificamente crianças e adolescentes “difíceis” ou com tendência antissocial. Nos SAIs, são recebidas todas as crianças e adolescentes que por alguma razão não puderam ser cuidados em seus lares. Levando-se em conta, portanto, essa particularidade dos alojamentos, Winnicott considerou que ele tinha uma função que ia além da função cuidadora e protetiva – o que poderia ser incorporado por nossos SAIs, como exposto a seguir.

Para cumprir sua função de ambiente suficientemente bom, os alojamentos se constituíam como espaços nos quais o público acolhido tinha oportunidade de testar seu valor e sua





realidade (da instituição), sem sofrer retaliação. As posturas de indulgência ou sentimentalismo por parte dos supervisores eram desaconselhadas por Winnicott. Uma das diretrizes de intervenção nos alojamentos era balizada na oferta de um ambiente suficientemente bom e também na aplicação do senso de justiça. A partir disso, as crianças e adolescentes se tornavam aptos a desenvolverem o que Winnicott chamou posteriormente de concernimento – a capacidade de se responsabilizar e se confrontar com as consequências de suas ações (WINNICOTT, 2012c, p.80). A capacidade de desenvolver o concernimento, nesse contexto, está relacionada ao que a criança ou adolescente conseguiu extrair de sua vivência no alojamento e do que esse espaço lhe ofereceu. Se ela encontrou pessoas verdadeiras e confiáveis e passou a confiar nessas pessoas e em si mesmo, ela caminhou em direção ao concernimento.

Se, por sua vez, o alojamento conseguisse preservar a ordem e a lei isso tinha a força de estabelecer um ambiente favorável à constituição do uso do objeto. Pois, “a vida no alojamento e as coisas boas que ela representa serão preservadas”, a despeito de tudo o que o público acolhido possa fazer. Isso sinaliza para a criança ou adolescente que o objeto sobrevive à tentativa de destruição e permite que se concretize a vivência do uso do objeto, experiência essencial para uma vivência efetiva da transicionalidade (WINNICOTT, 2012c, p.80; WINNICOTT, 1975).

Para que o alojamento cumpra sua função de ambiente suficientemente bom, há mais uma tarefa a empreender: os supervisores (profissionais) precisam se envolver emocionalmente com as crianças e adolescentes, para que eles (o público acolhido) possam vivenciar a experiência

da mutualidade, que, por sua vez, os possibilita viverem o que Winnicott chamou de experiência total. Na ausência do investimento familiar, cabe ao alojamento favorecer tais vivências. (WINNICOTT, 2012c, p.80).

Além do exposto, Winnicott não apresentou números específicos, mas disse que das 285 crianças e adolescentes acolhidos em alojamentos, uma pequena proporção delas recuperou a saúde, enquanto uma proporção razoável obteve uma melhora em sua condição psicológica (WINNICOTT, 2012c, p.65). Mesmo após a guerra, Winnicott (2012d, p.82) ressaltou a importância da permanência de programas de alojamentos, para que crianças e adolescentes que vivenciavam um lar que falhava em sua função de atuar como ambiente suficientemente bom pudessem ser encaminhados para esses espaços de acolhimento e tratamento. Ele reconheceu, portanto, a relevância social dessas instituições na proteção e cuidado de crianças e adolescentes que não encontravam em casa o que necessitavam para que pudessem dar continuidade ao seu processo maturacional.

Um aspecto central da teoria foi escrito por Winnicott (1986) em um texto de 1967 chamado “Delinquência como sinal de esperança”, o autor esquematizou o que se passa com o bebê e a criança no momento de esperança: 1. a criança percebe um novo ambiente que possui características de confiabilidade; 2. conhece um impulso denominado: busca de objeto; 3. reconhece a crueldade que está prestes a tornar-se uma característica sua; 4. mobiliza o ambiente no sentido de suportar a agressão e perceber os elementos positivos da tendência antissocial. Portanto, nota-se que o cuidado deve ser estruturado compreendendo que o ato antissocial aponta





para o potencial restabelecimento de algo bom. Se aquele que cuida for capaz de reconhecer a perda que a criança ou adolescente sofreu, ele permite que haja a redescoberta da experiência boa que se perdeu.

À guisa de conclusão, a partir da perspectiva adotada neste capítulo, observa-se que a vivência de residir, ainda que temporariamente, em um SAI traz à tona muitas complexidades para o sujeito acolhido e para os atores que integram o SGDCA. Por um lado, é visível que há um amplo Sistema de Garantia de Direitos que promove a criança e o adolescente a uma posição de relevo diante das políticas públicas voltadas a sua “condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”, especialmente no contexto da institucionalização. Por outro lado, há um senso de urgência para que os SAIs possam reconhecer seus limites e possibilidades, no sentido winnicottiano, para que possam avançar não apenas rumo ao cumprimento do que defende a Doutrina da Proteção Integral, mas na (re)construção da esperança.

Tomando a máxima winnicottiana como ponto de inspiração, poderia ser dito que não existe essa coisa chamada Serviço de Acolhimento Institucional. Pois, uma instituição de acolhimento só existe na relação com quem acolhe, na relação com os sujeitos de quem cuida. Indo ainda um pouco mais além, um Serviço de Acolhimento Institucional só existe na relação com a comunidade na qual está inserido, o que contempla os profissionais que cuidam das crianças e dos adolescentes, as famílias do público acolhido, os equipamentos do SUAS, SUS e da educação e tudo mais que for significativo para as crianças, os adolescentes e suas redes de relações.

Nesse sentido, uma das diretrizes de Winnicott para que a institucionalização alcance êxito em relação ao cuidado

e à restauração da esperança é que suas premissas estejam apoiadas em trocas verdadeiras, singulares, guiadas pelas necessidades do público acolhido e ocorram a partir do encontro do sujeito acolhido com uma instituição que se assume enquanto um ambiente suficientemente bom. O que em muito se distancia do que as instituições totais representaram no passado e podem assombrar, com forças invisíveis, o trabalho desenvolvido nas instituições na atualidade.

Entende-se que os fundamentos desenvolvidos por Winnicott são a base para se pensar uma ampla perspectiva de cuidado para o público infantojuvenil, no caso do presente capítulo, àqueles que vivem em situação de abrigo. Pois, a ruptura de vínculos, por diferentes motivos, que resultou a impossibilidade de viverem com suas famílias não devem ser entendidas como um fim da linha. Para aqueles casos em que, no início houve um cuidado suficientemente bom, e não se trata de idealização, mas aquilo que é suficiente para se estabelecer as bases para um desenvolvimento minimamente saudável (nos termos de Winnicott), é possível se manter na busca daquilo que foi perdido e que pode ser (re) encontrado em um novo ambiente que o acolha, o segure e o sustente.

Referências

- ABRAM, Jan. **A linguagem de Winnicott**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000 (publicado originalmente, 1996).
- AB'SABER, Tales. Psicanálise, Criação e Compromisso. Ed. 277. In: **Revista Cult**: São Paulo, jan. 2022.
- AMIN, Andréa Rodrigues. Doutrina da proteção integral. In: MACIEL, Kátia R. F. L. A. (Coord.). **Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos**. São Paulo: Saraiva, 2006, p.120-135.





AVELLAR, Luziane Zacché. **Jogando na análise de crianças: intervir-interpretar na abordagem winnicottiana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. A pesquisa em psicologia clínica: reflexões a partir da leitura da obra de Winnicott. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v.2, n.1, p.11-17, jun. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822009000100002. Acesso em 09 maio 2022.

BONFATTI, Sofia Creato; GRANATO, Tania Mara Marques. “É muito peso para uma pessoa só”: narrativas interativas de adolescentes sobre o (des) acolhimento institucional. **Vínculo**, São Paulo, v.18, n.1, p.32-41, abr.2021. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902021000100006. Acesso em 11 maio 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 out. 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 02 abril 2022.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 jul. 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 02 abril 2022.

_____. **Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991**. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leisqL8242.htm Acesso em: 10 out. 2021.

_____. **Lei n 8.752, de 7 set. 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em 10 de janeiro, 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742compilado.htm. Acesso em 10 abril 2022.

_____. **Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**, de 18 jun. 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistenc> HYPERLINK

“http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacao_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-alcolhimento.pdf. Acesso em 10 abril 2022.

_____. **Lei nº 13.509, de 22 de novembro de 2017.** Dispõe sobre adoção e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13509.htm Acesso em: 30 set. 2021.

CAMPANHA-ARAUJO, Ivy Campista; NASCIMENTO, Célia Regina Rangel; ROSSETTI, Claudia Broetto. **Tornar-se filho: A perspectiva da criança no contexto da Adoção Tardia. Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 41-62, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n1p40-61>. Acesso em 10 abril 2022.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2009. Resolução nº 109, aprova a **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Recuperado em 10 de outubro, 2021, de <file:///C:/Users/mega/Downloads/CNAS%202009%20-%20109%20-2011.11.2009pdf165>. Acesso em 10 abril 2022.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2006. Resolução nº 113, dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do **Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Recuperado em 10 de outubro, 2021, de <https://www.direitosedacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/113-resolucao-113-de-19-de-abril-de-2006/view>. Acesso em 10 abril 2022.

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Plano Nacional de Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à convivência familiar e comunitária, 2006. Recuperado em 10 de maio, 2022, de https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriancasAdolescentes%20.pdf

CUSTODIO, André Viana. (2008). Teoria da proteção integral: pressuposto para compreensão do direito da criança e do adolescente. **Revista Do Direito**, v.29, p. 22-43. Disponível em





[https://doi.org/10.17058/rdunisc.v0i29.657](https://doi.org/10.170 HYPERLINK) Acesso 19 abr. 2022.

DIAS, Elsa Oliveira. **A Teoria do Amadurecimento de Donald W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

GLENS, Mathias. **Órfãos de pais vivos: uma análise da política pública de abrigamento no Brasil**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo. Acesso em 10 abril 2022.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

MARQUES, Cecília de Castro e; CZERMAK, Rejane. O olhar da psicologia no abrigo: uma cartografia. **Psicologia e Sociedade**, v.20, n.3, p. 360-366, 2008. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/240771392_O_olhar_da_psicologia_no_abrigo_uma_cartografia. Acesso 18 mar. 2022.

MIZRAHI, Beatriz Gang. Winnicott, Kohute e a teoria da intersubjetividade: uma psicanálise do pertencimento frente à precariedade contemporânea dos vínculos. **Cadernos de Psicanálise**, Rio de Janeiro, v.39, n.36, p.11-29, jun. 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952017000100001. Acesso em 02 maio 2022.

SAFRA, Gilberto. A clínica em Winnicott. **Natureza Humana**, v.1, n.1, p. 91–101, 1999.

_____. **A po-ética na clínica contemporânea**. São Paulo: Ideias e Letras, 2004.

SARTORI, Leczy. Desigualdade, “Cuidado em Rede” e Saúde Mental Infantil. **Anais da VIII Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia**, p.1513-1527, 2021. Disponível em <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/react/article/view/3785/3651>. Acesso 10 mar 2022.

UNICEF Brasil. **Pobreza Infantil Monetária no Brasil: Impactos da pandemia na renda de famílias com crianças e adolescentes**. Brasil, 2022. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/17881/file/pobreza-infantil-monetaria-no-brasil.pdf>. Acesso em 25 abril 2022.

Winnicott, D. W. **O Brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975 (original publicado em 1971).

WINNICOTT, D. W. The delinquency as a sign of hope (1967). In: WINNICOTT, D. W. (Ed.), **Home is where we start from** (pp.90-100). Londres: Penguin Books, 1986.

WINNICOTT, D. W. A ansiedade associada à insegurança (1952). In: WINNICOTT, D. W. (Ed.), **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas** (pp. 163-167). Imago, 2000 (original publicado em 1958).

WINNICOTT, Clare. Introdução por Clare Winnicott. In: WINNICOTT, W. D. (Ed.), **Privação e Delinquência** (pp. 6–16). São Paulo: Martins Fontes, 2012 (original publicado em 1984).

WINNICOTT, D. W. A criança evacuada (1945). In: WINNICOTT, D. W. (Ed.), **Privação e Delinquência** (pp. 41-46). São Paulo: Martins Fontes, **2012a** (original publicado em 1984).

WINNICOTT, D. W. O regresso da criança evacuada (1945). In: WINNICOTT, D. W. (Ed.), **Privação e Delinquência** (pp. 47-52). São Paulo: Martins Fontes, **2012b** (original publicado em 1984).

WINNICOTT, D. W. Tratamento em regime residencial para crianças difíceis (1947). In WINNICOTT, D. W. (Ed.), **Privação e Delinquência** (pp. 59-80). São Paulo: Martins Fontes, **2012c** (original publicado em 1984).

WINNICOTT, D. W. Alojamento para crianças em tempo de guerra e de paz (1946). In WINNICOTT, D. W. (Ed.), **Privação e Delinquência** (pp. 81-86). São Paulo: Martins Fontes, **2012d** (original publicado em 1984).

WINNICOTT, D. W. Agressão e suas raízes (1939). In WINNICOTT, D. W. (Ed.), **Privação e Delinquência** (pp. 93-110). São Paulo: Martins Fontes, **2012e** (original publicado em 1984).

WINNICOTT, D. W. Alguns aspectos psicológicos da delinquência juvenil (1946). In: WINNICOTT, D. W. (Ed.), **Privação e Delinquência** (pp. 127-134). São Paulo: Martins Fontes, 2012f (original publicado em 1984).




CAPÍTULO 5.

Um estudo sobre o perdão em crianças e adolescentes na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento¹⁶

Caroline Benezath Rodrigues Bastos
Sávio Silveira de Queiroz

Introdução

Considerações teóricas sobre o perdão na perspectiva piagetiana



De acordo com Piaget (1932/1994), a noção do perdão interpessoal está relacionada com o processo de desenvolvimento moral durante a infância. Para o autor, o desenvolvimento dos aspectos morais contempla as etapas de heteronomia moral e autonomia moral, sucessivamente. Dessa forma, na medida em que as crianças se desenvolvem, a moral heterônoma vai, aos poucos, dando lugar a moral autônoma.

Em geral, a heteronomia moral prevalece em crianças de até aproximadamente sete anos de idade. A heteronomia consiste na aceitação das regras impostas por autoridades e está associada à coação social e ao respeito unilateral, ambos presentes em relações assimétricas. Nessa etapa, a criança ainda não desenvolveu o sentimento de justiça e julga que o correto é a obediência as regras determinadas externamente (PIAGET, 1932/1994; 1964/2014). Entretanto, lembramos que o estudo piagetiano sobre a regra heterônoma diz respeito ao

16 O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Trata-se de um recorte do estudo de Bastos (2020).



raciocínio da criança e não necessariamente à prática moral (PIAGET, 1932/1994) e ressaltamos que as idades descritas por Piaget não são fixas, pois o desenvolvimento acontece por meio de um processo que recebe múltiplas influências.

Durante o desenvolvimento infantil, o conformismo às regras progressivamente desaparece, possibilitando o gradual surgimento da moral autônoma. A autonomia moral é caracterizada pela presença de um ideal de consciência independente da regra externa. Dessa forma, a moral autônoma está associada a cooperação social e ao respeito mútuo, que são contemplados nas relações simétricas (PIAGET, 1932/1994; 1964/2014).

Segundo Piaget (1932/1994; 1954/2014; 1964/2014; 1965/1973), o desenvolvimento da autonomia moral torna possível o surgimento de novos sentimentos morais internos, tais como a reciprocidade moral, a justiça, a generosidade, a gratidão e o perdão interpessoal. Dessa forma, antes do desenvolvimento da autonomia, as crianças pequenas ainda não alcançaram uma etapa do desenvolvimento que possibilita manifestar o perdão como uma atitude moral autônoma (ABREU; MOREIRA; RIQUE, 2011). A autonomia está associada ao desenvolvimento dos sentimentos morais porque esses sentimentos surgem pela via da cooperação e a partir de uma necessidade interna e não mais pela via da obediência à regra externa (PIAGET, 1932/1994; 1954/2014; 1964/2014; 1965/1973).

Além disso, o autor ressalta que o desenvolvimento dos aspectos morais (incluindo a manifestação dos referidos sentimentos) parece estar relacionado com diversos elementos do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Corroborando a concepção piagetiana, os estudos de Bastos

(2015; 2020); Bastos e Queiroz (2019; 2021a; 2021b), Seabra (2015) e Souza (2012) também enfatizam as inter-relações entre os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e morais do desenvolvimento humano. Os autores destacam que a socialização, a afetividade e a cognição são elementos importantes para o entendimento da moralidade e para a compreensão do indivíduo em sua totalidade.

Diante disso, observa-se que na etapa do desenvolvimento infantil caracterizada pela heteronomia moral há a prevalência do egocentrismo sociocognitivo. O egocentrismo é marcado pela dificuldade de o indivíduo diferenciar o seu ponto de vista do ponto de vista alheio. A criança, nessa fase, considera o seu ponto de vista como único possível. Dessa forma, até aproximadamente os sete anos de idade ainda não foram desenvolvidas estruturas cognitivas necessárias para a manifestação dos sentimentos morais autônomos (PIAGET, 1947/2013; 1964/2014; 1965/1973).

Logo, a redução da heteronomia moral ocorre concomitante à liberação progressiva do egocentrismo sociocognitivo, isto é, aos poucos a criança aumenta a descentração do seu eu e a aptidão para compreender a existência de diferentes pontos de vista. Portanto, o desenvolvimento da autonomia e dos sentimentos morais estão relacionados com o processo de socialização e com o surgimento da reciprocidade moral nas trocas sociais, sendo essa uma característica do desenvolvimento referente aos estágios cognitivos operatórios (concreto e formal), os quais ocorrem a partir de aproximadamente sete anos de idade (BASTOS, 2020; PIAGET, 1947/2013; 1964/2014).

Cabe ressaltar que mesmo os indivíduos que possuem as estruturas cognitivas desenvolvidas e são capazes de adotar a perspectiva do outro, não necessariamente devem apresentar






a reciprocidade e o perdão em todas as situações, pois sabe-se que as trocas sociais são complexas e diversas umas das outras. Sendo assim, muitos outros fatores inter-relacionados também estão envolvidos na manifestação dos sentimentos morais, não sendo possível explicá-los apenas com base em aspectos cognitivos (BASTOS, 2020). Conforme apontado por Abreu et al. (2011), apesar de muitas questões sobre o desenvolvimento da noção de perdão na infância ainda permanecerem em aberto, é importante assinalar que “Piaget ajudou a verificar que é a partir da noção de equidade que a moral do perdão começa a despontar como uma possibilidade de resolução de conflitos associada ao pensamento de justiça” (p. 250).

Pesquisas empíricas nacionais sobre o perdão interpessoal

São escassos os estudos empíricos nacionais sobre o desenvolvimento do sentimento do perdão interpessoal durante a infância (ABREU et al., 2011; BASTOS, 2020; PINHO; FALCONE, 2018). Dentre as publicações encontradas, destaca-se o estudo de Rique, Formiga, Camino, Medeiros e Luna (2010). Os autores examinaram as relações teóricas entre a consideração empática, a tomada de perspectiva e o perdão interpessoal em 200 participantes, com idades entre 14 e 46 anos. A consideração empática foi compreendida como a capacidade de simpatizar com outra pessoa; a tomada de perspectiva como a diferenciação de pontos de vista; e o perdão como a capacidade de relevar o ressentimento. Os resultados mostraram que “a consideração empática relaciona-se positivamente com a tomada de perspectiva e ambas influenciam positivamente o perdão” (p. 515).

Ainda em relação aos estudos sobre o perdão interpessoal, Rique e Camino (2010) investigaram sobre a intensidade da mágoa, afetos, julgamentos e comportamentos de vítimas em relação ao ofensor. Participaram da pesquisa 200 brasileiros e 394 estadunidenses, incluindo jovens e adultos entre 18 e 99 anos de idade. Os resultados de ambas as culturas mostraram que as pessoas perdoaram espontaneamente, mas não de forma completa. Os autores concluíram que “o perdão mostrou-se negativamente correlacionado com a intensidade da mágoa; foi oferecido em maior grau à família e aos amigos do que a estranhos e a colegas de trabalho; e as pessoas perdoaram mais pelos julgamentos do que pelos afetos” (p. 525).



Pinho e Falcone (2018) investigaram em 20 adultos os fatores facilitadores ou dificultadores do perdão em experiências reais de mágoas vivenciadas. Dentre os resultados encontrados, nota-se que “a empatia e a resiliência se destacaram entre os facilitadores” (p. 189). Em outro estudo, Pinho e Falcone (2017) investigaram em 167 adultos o valor preditivo da empatia, da resiliência e da mágoa sobre o perdão. Os resultados apontaram que “a empatia e a resiliência predizem diretamente o perdão, enquanto a mágoa o prediz inversamente” (p. 138). Nessa mesma perspectiva, Pinho, Falcone e Sardinha (2016) avaliaram em 172 pessoas o valor preditivo da empatia sobre o perdão. Os resultados indicaram que “três fatores empáticos - Tomada de Perspectiva, Sensibilidade Afetiva e Altruísmo - foram preditores do perdão, nas dimensões afetiva e comportamental” (p. 1507), mostrando a importância da empatia para a manifestação do perdão interpessoal (PINHO et al., 2016).

Lepre e Inácio (2014) verificaram como 10 crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública



da cidade de Bauru/SP concebem o perdão e suas relações com o desenvolvimento da moral autônoma. Os resultados apontaram “que as crianças realizam raciocínios morais a partir de situações que envolvam a decisão de perdoar ou não e tendem a entender o perdão como desculpar alguém pelo ato cometido” (p. 94). Os autores compreendem que a possibilidade de manifestar o perdão está associada ao desenvolvimento da capacidade de descentração e da troca de pontos de vista.

A pesquisa de Abreu et al. (2011), utilizando como o instrumento um dilema moral, buscou investigar em 20 crianças com idades entre 6 e 8 anos, a qualidade do pensamento do perdão e as condições nas quais o perdão é oferecido. Dentre os dados encontrados, observa-se que todas as crianças apresentaram o *role-taking* social (isto é, a capacidade de compreender que as pessoas possuem diferentes pontos de vista), mas somente 40% definiram o perdão. Frente a isso destaca-se que

nem todas as crianças que possuíam a capacidade de *role-taking* definiram o perdão e, entre aquelas que definiram, nem todas escolheram perdoar ou perdoar completamente. Esses resultados revelam que, desde cedo, ser capaz de adotar a perspectiva do outro não implica conhecer as formas de solução dos dilemas pela justiça ou pelo perdão, e mesmo entre os que já concebem o perdão e mostram-se capazes de se colocarem no lugar do outro, isso não implica necessariamente perdoar (Abreu et al., 2011, p. 256).

Diante dos aspectos introdutórios apresentados, nota-se, por um lado, a carência de pesquisas nacionais sobre o perdão interpessoal, principalmente na perspectiva psicogenética

piagetiana. Por outro lado, observa-se a relevância de estudar essa temática, uma vez que ela está articulada a diversos aspectos do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral. Logo, para contribuir com a compreensão do indivíduo de forma integrada e completa, tornou-se relevante investigar, de acordo com a teoria de Piaget, a manifestação do sentimento de perdão interpessoal em crianças e adolescentes.

Método

Delineamento da pesquisa

Esta pesquisa possui abordagem metodológica qualitativa e é caracterizada como uma pesquisa do tipo descritiva (BAPTISTA, 2007; GIL, 2008; GIL, 2010; GONSALVES, 2003, PEREIRA, 1999). Trata-se de um estudo psicogenético e com delineamento de pesquisa transversal, pois consistiu em investigar a manifestação do sentimento de perdão interpessoal de estudantes de diferentes faixas etárias, simultaneamente, analisando as mudanças evolutivas frente ao referido aspecto do desenvolvimento humano (CASTORINA; LENZI; FERNÁNDEZ, 1984; PALACIOS, 2004; PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Participantes

Participaram da pesquisa 20 crianças e adolescentes, sendo 10 crianças na faixa-etária de 9 a 10 anos e 10 adolescentes na faixa-etária de 13 a 14 anos. No momento da coleta de dados, todos os participantes estudavam em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada na cidade de Vitória/ES. Os participantes com idades entre 9 e 10 anos cursavam o 3º, 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental





I; e os participantes com idades entre 13 e 14 anos estavam no 7º ou 8º ano do Ensino Fundamental II.

A seguir, a Tabela 1 apresenta a caracterização dos participantes, incluindo: idade (detalhada em ano e mês); sexo; e escolaridade (referente ao ano do Ensino Fundamental que o participante estava matriculado e frequentando no momento da coleta de dados).

Tabela 1 – Caracterização dos Participantes

Participantes	Idade (Ano; Mês)	Sexo	Ano do Ensino Fundamental
Crianças	9;4	F	3º ano
	9;9	F	4º ano
	9;9	M	4º ano
	9;10	F	4º ano
	10;0	F	4º ano
	10;2	F	4º ano
	10;2	F	4º ano
	10;2	F	4º ano
	10;5	F	4º ano
	10;10	M	5º ano
Adolescentes	13;2	F	7º ano
	13;3	M	7º ano
	13;6	F	8º ano
	13;7	F	8º ano
	13;7	M	7º ano
	13;8	M	8º ano
	13;9	F	8º ano
	13;10	F	8º ano
	13;11	F	8º ano
	14;0	F	8º ano

Optou-se pela escolha de participantes entre 9 e 10 anos e entre 13 e 14 anos de idade, pois segundo Piaget (1932/1994) é no estágio de desenvolvimento cognitivo operatório concreto

(que ocorre por volta dos sete/oito aos 12 anos de idade) que se inicia a manifestação dos sentimentos morais nas trocas sociais. Dessa forma, foram selecionadas idades referentes ao estágio operatório concreto (9-10) e ao próximo estágio, operatório formal (13-14). Optou-se por essas faixas etárias porque espera-se que se produza uma mudança evolutiva, o que é um fator importante para a escolha das idades dos participantes em pesquisas psicogenéticas (DELVAL, 2002). Dessa forma, foi realizada a comparação das respostas dos participantes quanto as faixas etárias, pois de acordo com Piaget e Inhelder (1962/1975) a mudança evolutiva é caracterizada cognitivamente pelas evoluções das noções operatórias ao longo do processo de desenvolvimento humano.

Instrumento

Foi utilizado o instrumento intitulado “Trocas Sociais e Aspectos Morais no Conto de Fadas ‘A Pequena Sereia’”. A coleta consistiu, primeiramente, na apresentação do vídeo “A Pequena Sereia”, publicado no Canal ‘Os Amiguinhos’ no site Youtube” (OS AMIGUINHOS, 2016). A história exibida no vídeo contempla situações de trocas sociais entre os personagens e situações que abordam aspectos morais. Após a apresentação do vídeo, o participante foi submetido a um roteiro de entrevista clínica elaborada para esta pesquisa, com o objetivo de verificar seu julgamento em relação aos sentimentos e as ações dos personagens da história, incluindo a opinião e a justificativa do participante se diante das situações apresentadas no conto, os personagens deveriam ou não manifestar o perdão interpessoal.





Procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta de dados ocorreu no ano de 2018 e foi realizada individualmente, por meio de um único encontro com cada participante, na própria Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) na qual os participantes estudavam. As entrevistas foram feitas com base no Método Clínico Piagetiano (DELVAL, 2002). Os dados foram gravados em áudio e vídeo e as análises prévias foram categorizadas por meio de protocolos padronizados para a pesquisa.

Esta pesquisa está em consonância com as Resoluções nº 466 e nº 510 do Conselho Nacional da Saúde (2012; 2016), não oferecendo prejuízos à saúde biopsicossocial das crianças e dos adolescentes. Além disso, a pesquisa ocorreu após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES sob o parecer de número 2.650.938 e após as assinaturas dos seguintes documentos: Carta de autorização para utilização do vídeo na pesquisa; Termo de autorização de pesquisa na instituição; Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos responsáveis legais dos participantes; e Termos de Assentimento assinados pelos participantes da pesquisa.

Os dados foram analisados qualitativamente, também com base no Método Clínico Piagetiano (DELVAL, 2002), a partir de critérios e categorias de análise de dados pré-estabelecidas de acordo com o aspecto investigado.

Resultados e discussão

Conforme já sinalizado, este estudo trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla de Bastos (2020), e por isso, neste capítulo estão sendo apresentadas somente

as informações associadas com a temática do perdão interpessoal. Os resultados do estudo serão exibidos a seguir e para a não identificação dos participantes da pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios aos mesmos. As idades dos participantes mencionados serão apresentadas entre parênteses, detalhadas em ano e mês.

Para a compreensão dos resultados e da discussão dos dados, inicialmente segue a síntese do conto de fadas “A Pequena Sereia” apresentado aos participantes: *“O pai e a avó da Pequena Sereia a proibiram de nadar acima do nível mar e de chegar perto dos seres humanos. Porém, a Pequena Sereia desobedeceu a todas as regras e fez um acordo com a bruxa dos mares: transformou-se em humana para subir acima do nível do mar e chegar perto dos humanos, mas em troca da ajuda, a bruxa ficou com a voz da Pequena Sereia. Mesmo após a Pequena Sereia ter desobedecido às regras, as suas irmãs, a sua avó e o seu pai ajudaram a Pequena Sereia a recuperar a sua voz.”* (OS AMIGUINHOS, 2016).

A partir da história apresentada, buscou-se verificar a opinião dos participantes em relação aos sentimentos e as ações dos personagens da história. Diante disso, foi feita aos participantes a seguinte pergunta: “Você acha que a família deveria ter perdoado a Pequena Sereia ou não?”. Dos 20 participantes da pesquisa, 18 afirmaram que a família da sereia deveria perdoá-la mesmo após ela ter descumprido todas as regras, não havendo diferença quanto às faixas etárias. Apenas um participante (13;8) disse que a família não deveria perdoá-la porque considerou sua atitude muito grave; e outra participante (10;2) não soube responder a esta pergunta.

Em continuidade, os participantes foram solicitados a justificar suas respostas. Diante disso, ao comparar as respostas dos participantes de diferentes faixas etárias, nota-se que as





respostas das crianças para justificar a necessidade do perdão foram semelhantes as respostas dos adolescentes, como pode-se observar nas seguintes falas: *“Porque todos nós merecemos perdão”* (João, 13;7); *“Porque todos devem perdoar o outro, ninguém sabe o que ele ‘tá’ passando”* (Eduardo, 9;9); *“Porque a gente erra e aí a gente aprende com os erros”* (Tiana, 13;11); e *“Porque não vale muito a pena você ficar com raiva de uma pessoa por causa de um erro, todo mundo erra”* (Jasmine, 13;6).

Como apresentado nas falas mencionadas, há uma reflexão dos participantes sobre se fazer com os outros (perdoar) aquilo que gostariam que as pessoas fizessem com eles próprios. Essa é uma concepção discutida por Piaget (1932/1994), quando o autor afirma que com o desenvolvimento dos sentimentos morais autônomos, ao invés da vingança impulsiva, pode aparecer o perdão como uma possibilidade de troca social. Lembrando que para o autor a substituição da punição material pelo perdão (conforme apresentado) está relacionada com o desenvolvimento da capacidade de considerar os diversos pontos de vista.

Logo, esse tipo de troca social foi constatado nas respostas da grande maioria dos participantes da pesquisa (com idades de 9, 10, 13 e 14 anos), não havendo diferença quanto à faixa etária. Esse dado corrobora a teoria piagetiana de que o sentimento do perdão interpessoal pode ser manifestado a partir de aproximadamente sete anos de idade, com o desenvolvimento do estágio operatório concreto (PIAGET, 1932/1994). Diante desse resultado, ressalta-se a necessidade da realização de outras pesquisas psicogenéticas, incluindo participantes com idades entre 2 e 6 anos, com a finalidade de verificar se o sentimento do perdão interpessoal também pode ser manifestado no estágio

de desenvolvimento pré-operatório (anterior ao estágio em que se encontram os participantes desta pesquisa).

Além disso, é importante considerar que o conto de fadas da Pequena Sereia e as perguntas do instrumento utilizado contemplam o perdão interpessoal em relação ao contexto familiar. Em relação a isso, as respostas dos participantes desta pesquisa corroboraram os resultados do estudo de Rique e Camino (2010), realizado com 594 jovens e adultos, brasileiros e estadunidenses. Os autores assinalaram que os participantes manifestaram o perdão interpessoal principalmente em relação à família e aos amigos (em comparação com pessoas desconhecidas ou colegas de trabalho). Esse aspecto observado em ambas as pesquisas traz a reflexão sobre a importância de realizar novos estudos que investiguem como ocorre a manifestação do sentimento de perdão interpessoal em outros contextos que estão para além do núcleo familiar, uma vez que nos resultados desta atual pesquisa, a manifestação do perdão interpessoal pode estar relacionada com a concepção dos participantes acerca das trocas sociais previamente estabelecidas entre o indivíduo e a família.

De todo modo, a possibilidade de manifestar o sentimento de perdão é um aspecto psicogenético importante no desenvolvimento das trocas sociais, porque conforme observado em Rique et al. (2010), o perdão é influenciado pela capacidade de compreender que existem diferentes perspectivas e está diretamente relacionado com a consideração empática. Além disso, conforme assinalado por Lepre e Inácio (2014), a possibilidade de manifestar o perdão está associada ao desenvolvimento da capacidade de descentração e das trocas de pontos de vista.





No entanto, ressalta-se que ter as noções cognitivas desenvolvidas não implica necessariamente em perdoar (ABREU et al., 2011). Além disso, “perdoar não é um dever ou uma obrigação moral” (RIQUE et al., 2010, p. 517) e não é um processo automático, uma vez que dependerá das diferentes variáveis situacionais (RIQUE et al., 2010).

Considerações finais

Esta pesquisa investigou, em uma perspectiva psicogenética piagetiana, a manifestação do sentimento de perdão interpessoal em crianças e adolescentes. Os resultados apontaram que 18 dos 20 participantes apresentaram o perdão interpessoal em suas respostas, não havendo diferença quanto à faixa etária. Esse dado corrobora a teoria de Piaget (1932/1994) sobre o desenvolvimento infantil, que assinala que o referido sentimento geralmente aparece na faixa etária dos participantes da pesquisa.

O estudo se limitou a investigar a opinião dos participantes diante de apenas uma situação social, restrita ao âmbito familiar. Diante disso, salienta-se a necessidade da realização de novas pesquisas que contemplem outros instrumentos que abarquem diferentes variáveis situacionais e distintas relações sociais, uma vez que a manifestação do perdão interpessoal pode ser influenciada por múltiplos fatores.

Além disso, também se sugere a efetivação de estudos que incluam participantes com outras faixas etárias (como a primeira infância, os adultos e os idosos) e que visem investigar a correlação entre o perdão interpessoal com outras temáticas referentes aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais do desenvolvimento humano, com o intuito de ampliar a compreensão do indivíduo de forma completa e integrada.

Diante da escassez de pesquisas empíricas nacionais sobre o desenvolvimento do sentimento do perdão interpessoal durante a infância, destaca-se a relevância científica deste atual estudo, pois permitiu ampliar conhecimentos sobre o perdão interpessoal em Psicologia do Desenvolvimento Humano, como também possibilitou a comparação dos resultados apresentados pelas crianças com os resultados apresentados pelos adolescentes, permitindo uma análise dos dados na perspectiva psicogenética piagetiana. Espera-se que este estudo possa ser utilizado como ponto de partida para futuras pesquisas na área, considerando a multiplicidade do ser humano e das situações que podem ser vivenciadas.

Referências

ABREU, E. L.; MOREIRA, P. L.; RIQUE, J. O pensamento moral do perdão em crianças. **Psicologia Argumento**, v. 29, n. 65, pp. 249-258, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20411/0>

BASTOS, C. B. R. **Teoria das Trocas Sociais**: um estudo em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH) (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2015.

BASTOS, C. B. R. **Reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes**: um estudo sobre aspectos cognitivos, sociais, afetivos e morais do desenvolvimento. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, 2020.

BASTOS, C. B. R.; QUEIROZ, S. S. Relações entre aspectos cognitivos e sociais do desenvolvimento humano. In: C. B. R. BASTOS, C. B. R. B.; MISSAWA, D. D. A.; SEABRA, S. L. P. ; ROSSETTI, C. B.; QUEIROZ, S. S. (Orgs.), **Temas em Ciência do Desenvolvimento Humano** (pp.11-29), Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.





BASTOS, C. B. R.; QUEIROZ, S. S. Considerações teóricas e práticas sobre o desenvolvimento da reciprocidade nas relações sociais. In: MIRANDA, G. U.; COUTO, L. L. M, **Psicologia e políticas públicas: pesquisas e debates** (orgs.). Bauru, SP: Gradus Editora, 2021a.

BASTOS, C. B. R.; QUEIROZ, S. S. Desenvolvimento moral de crianças e adolescentes do ensino fundamental: um estudo utilizando conto de fadas. In: COUTO, L. L. M.; MIRANDA, G. U.; ALENCAR, H. M., **Psicologia da moralidade: interfaces, reflexões e pesquisas**. 1.ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021b.

BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. **Metodologia de Pesquisa em Ciências**. RJ: LTC, 2007.

CASTORINA, J. A.; LENZI, A.; FERNÁNDEZ, S. Alcances del método de exploración crítica en Psicología Genética. In: CASTORINA, J. A.; LENZI, A.; FERNÁNDEZ, S. (Orgs.), **Psicología Genética: aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas**, pp. 83-118. Buenos Aires: Miño e Dávila, 1984.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. (2012). **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Ministério da Saúde – MS, CNS. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. (2016). **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília: Ministério da Saúde – MS, CNS. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 6a ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**, 3a ed. Campinas: Alínea, 2003.

LEPRE, R. M.; INÁCIO, A. K. M. O perdão como componente moral em crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. **Schème: Revista**

Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 6, n. 1, pp. 94-108, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2014.v6n1.p94-108>

OS AMIGUINHOS (2016, Junho 24). **A Pequena Sereia em Português – História completa – Desenho animado** [Video file]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jOcsLhUikb4>

PALACIOS, J. Psicologia evolutiva: conceito, enfoque, controvérsias e métodos. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva**, v. 1, 2. ed., pp. 13-52. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**, 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de Dados Qualitativos: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais**. São Paulo: EDUSP, 1999.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**, 4a ed. São Paulo: Summus Editorial, 1932/1994

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1947/2013.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 1954/2014.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**, 25a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/2014.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1965/1973.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **O desenvolvimento das quantidades físicas na criança: conservação e atomismo**. 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1962/1975.

PINHO, V. D.; FALCONE, E. M. O. Estudo qualitativo sobre facilitadores e dificultadores do perdão interpessoal. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 18, n. 1, pp. 189-208, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812018000100011&lng=pt&nrm=iso





PINHO, V. D.; FALCONE, E. M. O. Relações entre empatia, resiliência e perdão interpessoal. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 13, n. 2, pp. 138-146, 2017. doi: 10.5935/1808-5687.20170019

PINHO, V. D.; FALCONE, E. M. O.; SARDINHA, A. O papel preditivo da habilidade empática sobre o perdão interpessoal. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 4, p. 1507-1518, 2016. doi: 10.9788/TP2016.4-17.

RIQUE, J.; CAMINO, C. P. S. O perdão interpessoal em relação a variáveis psicossociais e demográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 23, n. 3, pp. 525-532, 2010. doi: 10.1590/S0102-79722010000300013

RIQUE, J.; CAMINO, C.; FORMIGA, N.; MEDEIROS, F.; LUNA, V. Consideração empática e tomada de perspectiva para o perdão interpessoal. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 44, n. 3, pp. 515-522, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420658014>

SEABRA, S. L. P. **Investigação de aspectos cognitivos e morais do desenvolvimento infantil por meio de um conto de fadas**: um estudo a partir do referencial piagetiano (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2015.

SOUZA, M. T. C. C. Afetividade segundo Piaget: contribuições para a Psicologia do Desenvolvimento. In: ROSSETTI, C. B.; ORTEGA, A. C. (Orgs.). **Cognição, afetividade e moralidade**: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget (pp. 137-154). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.



CAPÍTULO 6.

O lugar da violência nas pesquisas com jogos eletrônicos

Eduardo Silva Miranda
Claudia Broetto Rossetti

Introdução

Em 1999 a cidade de Littleton, Colorado, nos Estados Unidos, ficou famosa por uma tragédia: os alunos Erick Harris e Dylan Klebold entraram na Columbine High School e abriram fogo, matando doze estudantes e um professor e ferindo mais de 30 outras pessoas. A situação findou-se com o suicídio dos dois e desde então outros casos semelhantes surgiram, caracterizando um fenômeno que passou a ser conhecido como *school shooting* (VIEIRA, MENDES e GUIMARÃES, 2009; TIROS EM COLUMBINE, 2002). Um caso semelhante aconteceu em 07 de abril de 2001, quando Wellington Menezes de Oliveira, de 23 anos, invadiu a Escola Municipal Tasso da Silveira, localizada no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro, e começou a disparar contra os alunos presentes, matando doze deles, com idade entre 13 e 16 anos, deixando mais de treze feridos (BORGES, 2015). Desde então, vários movimentos têm sido realizados em busca de encontrar algum sentido para tamanha violência. Dentre os hábitos dos dois estudantes de Littleton, percebeu-se o gosto pelo *videogame*¹⁷ *Doom*, um jogo de tiro em primeira pessoa desenvolvido em 1993 pela empresa *ID Software* (VIEIRA,

¹⁷ Neste trabalho as palavras jogo eletrônico, *videogame*, *game* e seus respectivos plurais são usadas de forma sinônima e intercambiável.

MENDES e GUIMARÃES, 2009; MOTT, 2013). A partir daí surgiram especulações acerca da influência de *videogames* com conteúdo agressivo no comportamento de jogadores.

Em agosto de 2013 a notícia de um crime consternou a opinião pública brasileira. Um adolescente de apenas 13 anos, teria matado seu pai, sua mãe, sua avó e sua tia-avó e em seguida cometido suicídio, utilizando uma pistola automática. O fato teve ampla divulgação da imprensa, gerando debates aclamados sobre as circunstâncias e motivações para os crimes. Chama a atenção o fato de que, ao buscar explicações para as supostas ações do menino, foi listada a possibilidade de influência de um jogo eletrônico que o adolescente costumava jogar, o *Assassin's Creed*, argumento que foi repudiado pela *Ubisoft*, responsável pelo jogo (MENEZES, 2018).

Desde seu surgimento nos anos 1970, os jogos eletrônicos evoluíram rapidamente, tanto em termos de tecnologia como de quantidade de entusiastas. A preocupação em torno do conteúdo parece se justificar quando se verifica que títulos como a série *Grand Theft Auto*, que apresenta destruição de propriedade, assaltos e assassinatos demonstra ter bastante sucesso entre os *gamers* (LOPES, 2015). É inevitável citar o jogo *Carmageddon*, onde o jogador dirige um automóvel e ganha pontos por atropelar pedestres e atingir outros carros (GASI, 2013; GULARTE, 2010).

A questão do conteúdo agressivo de alguns jogos eletrônicos tem sido debatida não só na mídia aberta, mas também no âmbito acadêmico. Em obra que aborda as maneiras pelas quais os jogos eletrônicos e a televisão influenciam nossos comportamentos e formas de imaginação, Singer e Singer (2007) alertam que os modos de resolução de





problemas apresentados nos jogos agressivos são repetitivos e estereotipados, podendo gerar estreitamento do alcance imaginativo. Alves (2005) apresenta um trabalho que investigou não apenas os jogos em si, mas as relações que os sujeitos de sua pesquisa desenvolvem com o ato de jogar, com os espaços destinados a esse tipo de diversão e a própria percepção dos jogadores acerca do conteúdo violento de alguns *videogames*. Os resultados apontam para uma espécie de função psicológica da violência de faz-de-conta relatada pelos sujeitos, como uma catarse ou um meio de fantasiar e/ou imaginar situações impossíveis na vida real. Jones (2004) sugere que a violência de faz-de-conta seria necessária para o desenvolvimento sadio de crianças e adolescentes, principalmente pela possibilidade de extravasar de forma lúdica conflitos e frustrações. McGonigal (2012) aponta que a imersão da geração atual no universo dos jogos eletrônicos aponta para falhas da vida real e que trazer alguns elementos dos videogames para o cotidiano poderia melhorar as pessoas e a sociedade como um todo.

Vê-se então que há muita discussão em torno do assunto, o que torna necessário investigar mais detalhadamente a questão da presença de material violento nos jogos eletrônicos e possíveis consequências psicológicas para seus entusiastas. Uma vez desenhado tal panorama, torna-se imperativo perguntar: como as pesquisas brasileiras com jogos eletrônicos vêm abordando a violência nesse contexto? Mais diretamente: que tipo de discussões pode ser observadas e que dados são obtidos quando se verificam as produções em psicologia no campo das relações possíveis entre jogos eletrônicos e violência? Como as pesquisas brasileiras no

campo da psicologia têm abordado a questão da violência nos jogos eletrônicos e suas possíveis consequências para os jogadores? Este trabalho apresenta uma revisão de literatura de pesquisas brasileiras sobre jogos eletrônicos, buscando verificar se a questão do conteúdo violento foi abordada em algum aspecto e, em caso positivo, caracterizar tal abordagem.

Método


A busca utilizou as bases de dados Scielo, PePSIC e BVS-Psi, usando como termos de busca as palavras *videogame*, jogo eletrônico, jogo digital e jogo de vídeo e centralizando o escopo em publicações científicas do campo da psicologia. Foram incluídos os trabalhos publicados em revistas acadêmicas de psicologia e áreas afins, em língua portuguesa, até o momento do término da revisão, em abril de 2022. Alguns artigos disponibilizados em versão completa apenas em inglês mas publicados em periódico brasileiro também foram incluídos.

Resultados

Foram encontradas 63 referências dentro do escopo utilizado. Um desses artigos, escrito por Saldanha e Batista (2009) cita brevemente aspectos de jogos online e apresenta tais termos como palavras-chave, mas na verdade analisa o RPG em sua forma tradicional, não eletrônica. Por esse motivo tal trabalho foi removido da categorização. Os demais 62 artigos foram agrupados e pesquisados acerca da existência ou não de abordagens de aspectos violentos associados aos videogames. Os resultados são apresentados a seguir.

Dentre os 62 artigos analisados, 54 (87,09%) não mencionam em nenhum aspecto qualquer tipo de associação





entre agressividade e violência e os jogos eletrônicos. Vinte (n=20, 32,2%) artigos apresentam os jogos eletrônicos como ferramentas na promoção de saúde, auxiliando em recuperação de aspectos motores envolvendo exercícios físicos e/ou estimulando aspectos cognitivos como processos de tomada de decisões, memória e criatividade. Treze (n=13, 20,9%) artigos utilizaram *videogames* como instrumentos de coleta de dados e não como objeto de pesquisa em si. Dez (n=10, 16,1%) trabalhos investigaram as relações entre o hábito de jogar *videogame* e sedentarismo, encontrando resultados preocupantes. A maioria destes trabalhos sugere a substituição ou redução da prática de jogos eletrônicos visando diminuição de tempo de tela como contraposição ao sedentarismo. Seis (n=6, 9,67%) artigos abordaram as práticas de jogos eletrônicos como parte da rotina de determinadas pessoas e pesquisaram o lugar que tal *hobby* tem no cotidiano dos sujeitos. Esse panorama nos mostra o quão vasta é a paisagem que envolve os *videogames*, quando se reflete acerca da complexidade e do alcance desse objeto de pesquisa.

Cinco artigos (n=5, 8,06%) ainda precisam ser mapeados antes que se possa avançar. Dois destes fazem uma associação entre os *videogames* e a teoria do psicodrama, em um contexto voltado a psicologia clínica, sem mencionar a questão da violência. Um trabalho que precisa ser destacado é o de Ramos (2012) que investigou os níveis de desenvolvimento moral em adolescentes. Ao comparar grupos de adolescentes jogadores e não jogadores de *videogames*, não encontrou diferenças significativas que pudessem apontar que a prática de jogos eletrônicos interfere no juízo moral. Já o trabalho de Prado (et al, 2017) buscou analisar a associação entre

a percepção de segurança no bairro e o tempo despendido em frente à tela por adolescentes. Embora este trabalho não aborde a violência nos jogos, tal contexto surge quando se pensa a percepção de segurança, que envolve reflexão acerca da possibilidade de ser vítima de alguma espécie de violência no bairro onde se reside. Ainda assim, os resultados alcançados por Prado (et al, 2017) são inconclusivos e apontam para a necessidade de mais aprofundamento no contexto. Por fim cita-se o trabalho de Cotonhoto e Rossetti (2016) que realizaram uma revisão de literatura sobre a prática de jogos eletrônicos na primeira infância. O panorama encontrado permitiu as autoras compreender que a maioria das pesquisas nesse contexto apontam para uma utilização pedagógica dos jogos eletrônicos o que levou a uma constatação de que

[...] cada vez mais, psicólogos têm atribuído ao jogo um caráter pedagógico, soma-se à descoberta da falta de publicações na área da psicologia que explorem a prática de jogos eletrônicos na pequena infância a partir da perspectiva da psicologia do desenvolvimento. O espaço para esse tipo de pesquisa é fértil, uma vez que as principais críticas que recaem sobre o uso dos jogos eletrônicos por crianças referem-se ao comprometimento da socialização, à exposição a conteúdos agressivos entre outros (COTONHOTO e ROSSETTI. 2016, p.355)

Em outras palavras a revisão conduzida pelas duas autoras também não localizou trabalhos diretamente associados à investigação da relação entre violência e *videogames* o que as levou a sugerir a realização de mais pesquisas na área. Os oito trabalhos restantes abordam diretamente a questão da violência e, portanto, serão analisados a seguir.





Quadro 1 – Trabalhos que abordam diretamente a relação entre violência e jogos eletrônicos

Trabalhos que abordam diretamente a relação entre violência e jogos eletrônicos
ALVES, L.; CARVALHO, A. M. Videogame: é do bem ou do mal? Como orientar pais. 2011.
FERNANDES, D. M., CARRAMILLO-GOING, L., LEMOS, D.I.M. de, AVOGLIA, H.R.C. e ALVES, H. Jogos eletrônicos, violência e desenvolvimento moral. 2017.
HOFF, M. S.; WECHSLER, S. M. A prática de jogos computadorizados em um grupo de adolescentes. 2002.
LEMOS, I. L.; GOUVEIA, R. C. de; ALVES, L. R. G. As representações sociais de violência dos usuários de jogos eletrônicos. 2014.
MARTINEZ, V. C. V. "O brincar e a realidade"... virtual: videogame, assassinatos e imortalidade. 2009.
OLIVEIRA, M. P. M. T. de, CINTRA, L.A.D., BEDOIAN, G., NASCIMENTO, R., FERRÉ, R.R. e SILVA, M.T.A. Uso de internet e de jogos eletrônicos entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social. 2017.
RIBEIRO, D. R. F. An advocacy coalition analysis of the game RapeLay: the regulation of sexual violence and virtual pornography in Japan. 2020.
SARMET, M. M.; PILATI, R. Efeito dos jogos digitais no comportamento: análise do General Learning Model. 2016.

O desejo de criar um conjunto de diretrizes que pudesse orientar profissionais de saúde que têm contato com pais preocupados com as horas que seus filhos gastam jogando *videogames* levou Alves e Carvalho (2011) a desenvolver uma pesquisa que investigou os efeitos da prática de jogos eletrônicos para a cognição e sua influência na saúde e comportamento dos jogadores. Embora este trabalho cite algumas pesquisas que associaram a prática de jogos eletrônicos com conteúdo violento a comportamentos agressivos em crianças e adolescentes, tal associação não é conclusiva. Quando os autores dispõem em seu texto as orientações que devem ser observadas pelos profissionais de

saúde, vê-se que a maioria trata de aspectos físicos de jogar *videogames*, como distância mínima entre jogador e a tela, tempo máximo de jogo sem interrupções, evitar uso de fones de ouvido com volumes altos, dentre outras dicas. Nota-se então a já citada dificuldade em encontrar relação causal direta entre a prática de jogos eletrônicos e os comportamentos agressivos uma vez que tais “[...] jogos considerados violentos podem levar a efeitos até certo ponto negativos, mas é preciso levar em consideração que o universo daquele que joga é composto por outros elementos que fazem parte da arquitetura da vida social (ALVES e CARVALHO, 2011, p.257)”.

Fernandes, Carramillo-Going, Lemos, Avoglia e Alvez (2017) fizeram uma revisão de literatura cujo objetivo é verificar resultados obtidos nas pesquisas entre 2010 e 2016 acerca de alguns jogos eletrônicos comerciais, investigando se tais jogos promovem violência durante o julgamento moral das crianças e adolescentes. A discussão dos resultados não apresenta indícios teóricos de que qualquer jogo, eletrônico ou não, seja objeto suficiente para levar o jogador a atos violentos na vida real e que a preferência pelo jogo não está associada a um conteúdo violento em si, mas ao grau de desafio apresentado. Interessantemente, foi constatado que embora o momento da prática de jogos eletrônicos costume ser associado a certo isolamento social, os *gamers* o consideram como um instrumento de propagação e manutenção de relações sociais.

Uma das possibilidades de pesquisas com jogos digitais reside na caracterização das práticas de seus entusiastas. Hoff e Wechsler (2002) fizeram uma investigação detalhada acerca da prática de jogos eletrônicos em uma amostra de 66 estudantes oriundos de uma escola particular de Campinas-SP.





Dentre as preferências citadas pelos participantes da pesquisa, os meninos demonstraram interesse em títulos que foram classificados como *jogos de ação*, englobando tanto *games* em primeira pessoa quanto jogos de aventura, estratégia e RPG. Dentro desse contexto os jogos considerados de “matar ou morrer” foram os preferidos entre os meninos investigados neste estudo. É importante notar que a categoria *jogos de ação* não foi a preferida em termos absolutos, obtendo cerca de 31% de menções dos participantes, enquanto a categoria *jogos de esporte* obteve mais de 50% de preferência. Ainda assim chamou a atenção das pesquisadoras o fato de que as categorizações foram bem complexas e muitas vezes um jogo poderia ser englobado em mais de uma categoria. No que tange ao contexto da violência, as autoras consideram que mais pesquisas precisam ser realizadas para verificar se o conteúdo violento em si promove a preferência de alguns sujeitos, em comparação a outros fatores como jogabilidade, gráficos e tipo de desafio encontrado. Em outras palavras, não foi possível identificar se os conteúdos violentos eram fator primordial para as preferências dos jogadores.

Outro trabalho que aposta no direcionamento de perguntar diretamente aos jogadores sobre a relação possível entre violência e a prática de jogos eletrônicos foi engendrado por Lemos, Gouveia e Alves (2014), que investigaram a representação social que jovens fazem da violência nos *videogames* questionando aos mesmos como percebem a possibilidade da violência contida no contexto virtual se associar a comportamentos violentos na realidade. Os resultados apontam que os jogadores entendem a violência nos *videogames* como sendo parte de uma espécie de catarse,

gerando significados simbólicos. Tal argumentação pode fazer parte de um discurso de defesa dos jogos eletrônicos, uma vez que a mesma amostra relatou que a prática de jogar faz parte de suas vidas desde a infância. Outras pesquisas seriam necessárias para detalhar mais esse contexto (LEMOS, GOUVEIA e ALVES, 2014).

Em uma abordagem psicanalítica, Martinez (2009) analisa o *videogame* e a realidade virtual de forma geral como sendo uma espécie de laboratório, onde seria possível a experimentação sem riscos das mais variadas emoções humanas. A realidade virtual teria um papel de funcionar como um espaço intermediário que permitiria a realização de ações proibidas de maneira segura. Trata-se de uma violência virtual, que se mostra à parte da realidade material, não colocada em oposição às regras civilizatórias. Ainda assim a autora lembra da importância da censura para jogos com conteúdo mais violento, ao buscar adequação quanto as faixas etárias.

Outra possibilidade de análise está na investigação da percepção que os próprios jogadores apresentam da violência contida nos jogos eletrônicos. Oliveira, Cintra, Bedoian, Nascimento, Ferré e Silva (2017) investigaram o uso que 60 adolescentes em situação de vulnerabilidade social, fazem da *internet* e de jogos eletrônicos, procurando caracterizar tal uso e possíveis dificuldades encontradas. Os adolescentes entrevistados avaliaram seu próprio comportamento e na caracterização dos pontos negativos da prática de jogar, notou-se que cerca de 10% da amostra investigada relatou se sentir mais agressivo após jogar *videogames* com certo teor de violência. Cerca de 30% da amostra afirmou que jogar *videogame* pode deixá-los mais violentos. Os autores afirmam





que é importante lembrar que o contexto de vulnerabilidade social pode contribuir para a evocação de situações de violência nos jogos. Sendo assim, as respostas com maior índice de agressividade podem não ter sido causadas pelo jogar em si, mas sim uma expressão de sentimentos já presente na realidade dos participantes.

Ribeiro (2020) aborda a polêmica em torno no jogo *Rapelay*, uma espécie de simulador de estupro. Seu artigo mostra que as controvérsias relacionadas ao *game* que foi lançado apenas no Japão envolvem aspectos muito mais abrangentes do que o jogar em si, uma vez que dois grupos completamente opostos entram em disputa direta sobre o que deveria ser feito acerca do assunto. Um grupo que une criadores de jogos, roteiristas de filmes e defensores da liberdade de expressão de um lado e outro que afirma lutar pela defesa das crianças de outro. O autor não aponta consequências ou direcionamentos em relação a questão da violência no jogo, apenas descreve o panorama geral e abrangente da situação no Japão.

Outra discussão interessante se concentra na possibilidade de aprendizagem indireta advinda da prática de jogos eletrônicos e da transposição de tais aprendizagens para a conduta no mundo real. Sarmet e Pilati (2016) escreveram um trabalho cujo objetivo é discutir evidências sobre a influência de jogos nas dimensões de comportamento, cognição, afeto e excitação, com base no *General Learning Model*, tendo como foco dados relacionados à agressividade e à prosocialidade. Além disso os autores incluem uma revisão crítica de como outras pesquisas tem conduzido metodologicamente suas hipóteses. Para os autores, o modelo geral de aprendizagem utilizado pressupõe que

[...] a interação com os jogos digitais (em função de seu caráter de simulação) possibilita que o conhecimento produzido a partir da experiência de jogo influenciem a percepção e interpretação de situações de jogo, podendo envolver estados afetivos, estruturas cognitivas e scripts comportamentais que guiarão o comportamento dos jogadores em situações futuras. A partir do treino recorrente característico da situação de jogo, a ativação destes padrões pode se tornar mais acessível, alterando a forma como o indivíduo interpreta e lida com as situações externas ao jogo (SARMET e PILATI, 2016, p.20-21).

Ainda assim o modelo considera que outras variáveis podem influenciar a emissão ou não de comportamentos violentos por parte dos jogadores de *videogames*, como por exemplo, a capacidade de filtrar e avaliar o tipo de comportamento que seria interessante emitir em dada situação real. Seria então algo extremamente complexo isolar o comportamento de jogar videogames como causa única de ações violentas.

Um adendo importante: Salah H. Khaled Jr.

Embora não seja um artigo, a obra “Videogame e violência: cruzadas morais contra os jogos eletrônicos no Brasil e no Mundo”, de Salah H. Khaled Jr. (2018) precisa ser citada por ser a mais completa discussão sobre o assunto já realizada em contexto brasileiro. O livro aborda historicamente os lançamentos de títulos de *videogames* que acabaram sendo relacionados a algum tipo de contexto violento, fazendo um amplo panorama sobre grupos sociais envolvidos, como a imprensa, advogados, políticos, pacifistas, associações, indústrias de jogos, enfim... todos os atores sociais envolvidos direta e indiretamente com a temática. Em dado momento,





Khaled Jr. afirma que

A suposta conexão entre games e violência não é mais que um discurso produzido pela imprensa, recepcionado por políticos e grupos de pressão e, de certo modo, “certificado como verdadeiro” por alguns pesquisadores, cujo resultado conduz à criminalização cultural dos games, e também de criadores e de jogadores. Trata-se de um complexo processo de difusão de pânico moral por reacionários culturais (2018, p.14)

Vê-se que o autor se coloca definitivamente contra a associação entre jogo eletrônico e violência perpetrada por quaisquer pessoas, embora não se omita em comentar o conteúdo discutível de alguns jogos, como o já citado *Rapelay* (KHALED JR., 2018).

Discussão

Alguns dos trabalhos apresentados permitem organizar uma linha de raciocínio que une o conteúdo violento de alguns jogos eletrônicos com a possibilidade de os jogadores realizarem uma espécie de catarse e/ou expurgo de sentimentos e representações ligados à violência. A violência contida em alguns títulos permitiria uma lida com contextos não permitidos na vida real, o que seria não somente importante, do ponto psicológico, mas até mesmo desejável (JONES, 2004).


Uma outra linha de pensamento que pode ser percebida no discurso de alguns jogadores é que para uma parte deles o conteúdo violento não chama tanto a atenção, sendo mais importante a jogabilidade, o desafio e o fato de terem mais ou menos amigos jogando o mesmo *videogame*. Neste contexto importa menos o conteúdo do jogo e mais o que ele pode proporcionar ao jogador em sua busca por entretenimento.

Alguns trabalhos apresentam a violência influenciando comportamentos, mas de uma dada maneira que não se pode entender como determinante. Não houve pesquisa que demonstrou relação causal entre jogos com conteúdo violento e comportamentos agressivos de crianças e adolescentes sem que outras variáveis não isoladas pudessem estar influenciando, como fazer parte de um contexto de vulnerabilidade social e/ou presenciar violência intrafamiliar.

Considerações finais

Esta revisão permite perceber a necessidade de mais pesquisas que verifiquem a relação dos jogos eletrônicos com a violência. Dada a necessidade de classificação dos jogos e da multiplicidade de variações destes talvez não seja mais possível falar de jogos eletrônicos de forma tão globalizada. Seria necessário um aprofundamento em determinadas categorias de jogos ou mesmo de títulos específicos para a partir daí detalhar a questão da possível relação entre *videogames* violentos e comportamentos agressivos. Como não há consenso científico, pais, educadores, psicólogos e formadores de opinião precisam ter cautela ao lidar com o tema, analisando caso a caso e evitando generalizações que não possuem base empírica para serem sustentadas. Chama a atenção que os estudos observados ainda não apresentam uma definição mais acurada do próprio conceito de violência. Tal definição poderia auxiliar na compreensão dos tipos de violência mais comuns dentro do universo dos *videogames*. Embora alguns títulos como *Grand Theft Auto* apresentem violência material e assassinatos, outras vertentes podem assumir aspectos de outros tipos de comportamento violento, como misoginia, racismo e preconceito de gênero.





Nota-se a ausência de trabalhos com métodos experimentais e/ou que possam realmente apontar alguma correlação entre a prática de jogos eletrônicos e o comportamento violento. É preciso haver uma distinção entre ter contato com violência de faz-de-conta e ter contato com violência real. Tal distinção implica em perceber que outras formas de entretenimento também apresentam conteúdo que pode conter aspectos violentos, como as histórias em quadrinhos, o cinema a literatura e o teatro. Esse contexto aponta para a necessidade de discutir mais amplamente os conceitos e categorizações tanto de jogos quanto da própria ideia de violência em si. Ainda assim, fica explícita a necessidade de a sociedade se debruçar sobre o conteúdo dos jogos para além da mera classificação indicativa e verificar de forma mais concreta tal relação com o cotidiano de entusiastas dos *games*.

Referências

ALVES, L.; CARVALHO, A. M. Videogame: é do bem ou do mal? Como orientar pais. **Psicol. estud.**, Maringá, v.16, n.2, junho de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722011000200008&lng=en&nrm=iso>. Acessos em 27 de janeiro de 2015.

ALVES, L. R. G. **Game Over**: jogos eletrônicos e violência. São Paulo: Futura, 2005.

ARANHA, G. O Processo de Consolidação dos Jogos Eletrônicos Como Instrumento de Comunicação e de Construção De Conhecimento. **Ciências & Cognição**, [S.l.], v.3, p. 21-62, fevereiro de 2004. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/arti_cle/view/473. Acessos em 01 de dezembro de 2017.

BORGES, H. Os Sobreviventes do Massacre de Realengo. **IstoÉ**. Disponível em: <https://istoe.com.br/411248_

OS+SOBREVIVENTES+DO+MASSACRE+DE+REALENGO/>. Acessos em 12 de março de 2018.

COTONHOTO, L. A.; ROSSETTI, C. B. Prática de jogos eletrônicos por crianças pequenas: o que dizem as pesquisas recentes?. **Rev. psicopedag.** São Paulo, v.33, n.102, p. 346-357, 2016 Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 03 de abril de 2022.

FERNANDES, D. M., CARRAMILLO-GOING, L., LEMOS, D.I.M. de AVOGLIA, H.R.C. e ALVES, H. Jogos eletrônicos, violência e desenvolvimento moral. **Bol. Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v.37, n.92, p.94-114, jan. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415711X2017000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 01 de dezembro de 2017.

GASI, F. **Os games mais polêmicos da história**: 25 jogos que foram acusados de incitar violência e outras controvérsias. Disponível em: http://omelete.uol.com.br/games/os-games-mais-polemicos-jacriados/#.UL2_c1PAYVg. Acessos em 15 de outubro de 2013.


GULARTE, D. **Jogos Eletrônicos**: 50 anos de interação e diversão. Teresópolis: Novas Ideias, 2010.

HOFF, M. S.; WECHSLER, S. M. A prática de jogos computadorizados em um grupo de adolescentes. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v.19, n.2, p. 59-77, agosto de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X200200200004&lng=en&nrm=iso>. Acessos em 30 de novembro de 2017.

JONES, G. **Brincando de Matar Monstros**: porque as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta. São Paulo: Conrad, 2004.

KHALED JR, S.H. **Videogame e violência**: cruzadas morais contra os jogos eletrônicos no Brasil e no Mundo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.





LEMOS, I. L.; GOUVEIA, R. C. de; ALVES, L. R. G. As representações sociais de violência dos usuários de jogos eletrônicos. **Geraiis, Rev. Interinst. Psicol.**, Juiz de Fora, v.7, n.2, p. 199-207, dez. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198382202014000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 30 de novembro de 2017.

LIMBERGER, L. S.; SILVA, J. C. da. Os role playing games (RPGS) como uma ferramenta em psicoterapia: um estudo de caso. **Bol. psicol.**, São Paulo, v.63, n. 139, p. 193-200, dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000659432013000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 30 de novembro de 2017.

LOPES, A. GTA 5 já vendeu mais de um milhão no PC. **GAMERSOURCE**. Disponível em: <<http://www.gamer-source.net/2015/04/gta-5-ja-vendeu-mais-de-1-milhao-no-pc.html>>. Acessos em 16 de abril de 2015.

MARTINEZ, V. C. V. “O brincar e a realidade”... virtual: videogame, assassinatos e imortalidade. **Estilos clin.**, São Paulo, v.14, n.26, p.150-173, 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282009000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 30 de novembro de 2017.

MCGONIGAL, J. **A Realidade em Jogo**. Rio de Janeiro: Bestseller, 2012.

MENEZES, E. **Ubisoft critica associação de jogos com violência**. Disponível em: <<http://www.leiaja.com/tecnologia/2013/08/08/ubisoft-critica-associacao-de-jogos-com-violencia/>>. Acesso em 26 de março de 2018.

MOTT, T. **1001 videogames para jogar antes de morrer**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

OLIVEIRA, M. P. M. T. de, CINTRA, L.A.D., BEDOIAN, G., NASCIMENTO, R., FERRÉ, R.R. e SILVA, M.T.A. Uso de internet e de jogos eletrônicos entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v.25, n.3, p.1167-1183, setembro de 2017.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2017000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 30 de novembro de 2017.

PEREIRA, O. C. N., et al. Jogar videogame como uma experiência simbólica: entrevistas com jogadores. **Bol. psicol**, São Paulo, v.62, n. 136, p. 81-91, jun. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432012000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 30 de novembro de 2017.

PORTER, M. League Of Legends ultrapassa 100 Milhões de usuários mensais ativos. Disponível em: <<http://br.ign.com/league-of-legends/38355/news/league-of-legends-ultrapassa-100-milhoes-de-usuarios-mensais>>. Acessos em 27 de outubro de 2017.


PRADO, C. V. et al. Percepção de segurança no bairro e tempo despendido em frente à tela por adolescentes de Curitiba, Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia** [online]. 2017, v. 20, n. 04, pp. 688-701. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-5497201700040011>>. Acessos em 03 de abril de 2022.

RAMOS, D. K. Jogos eletrônicos e juízo moral: um estudo com adolescentes do ensino médio. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v.14, n.1, p.97-112, abr. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 03 de abril de 2022.

RAMOS, D. K.; ROCHA, N. L. da. Avaliação do uso de jogos eletrônicos para o aprimoramento das funções executivas no contexto escolar. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v.33, n.101, p.133-143, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862016000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 30 de novembro de 2017.

ROSSETTI, C. B. et al. Desempenho operatório de crianças com queixas de desatenção e hiperatividade em jogos eletrônicos baseados em provas Piagetianas. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v.31, n.3, p.377-386, setembro





de 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-166x2014000300006>>. Acessos em 30 de novembro de 2019.

SALDANHA, A. A.; BATISTA, J. R. M. A concepção do role-playing game (RPG) em jogadores sistemáticos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v.29, n.4, p.700-717, 2009. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932009000400005&lng=en&nrm=iso>. Acessos em 30 de novembro de 2017.

SARMET, M. M.; PILATI, R. Efeito dos jogos digitais no comportamento: análise do General Learning Model. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v.24, n.1, p.17-31, mar. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2016000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 30 de novembro de 2017.

SILVA, K. S. et al. Systematic review of childhood and adolescence sedentary behavior: analysis of the Report Card Brazil 2018. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano** [online]. 2018, v.20, n.4. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1980-0037.2018v20n4p415>>. Acessos em 02 de abril de 2022.

SINGER, D. G. e SINGER, J. L. **Imaginação e Jogos na Era Eletrônica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TIROS em Columbine. Direção: Michael Moore. Produção: Charles Bishop e Michael Donovan. Dog eat dog filmes. 2002.

VIEIRA, T. M.; MENDES, F. D. C.; GUIMARAES, L. C. De Columbine à Virgínia tech: reflexões com base empírica sobre um fenômeno em expansão. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v.22, n.3, p. 493-501, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722009000300021&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 27 de outubro de 2017.

CAPÍTULO 7.

Contribuições da etnografia de Fine¹⁸ para os estudos do role-playing game (RPG) de mesa¹⁹

Ana Carolina Martins Braga
Eduardo Silva Miranda
Marcelo de Almeida Ferreri
Claudia Broetto Rossetti



Introdução

Os role-playing games (RPGs), ou jogos de interpretação de papéis, datam da década de 1970, com o surgimento do *Dungeons & Dragons* (“Masmorras e Dragões”), lançado pelos autores Gary Gygax e Dave Arneson. Inspirados nos jogos de tabuleiros tradicionais e nos chamados *wargames*, os dois autores apresentaram um produto que convida jogadores a participarem de uma narrativa fictícia com uma temática repleta de elementos fantásticos como a presença de dragões e objetos mágicos, sempre em um clima de aventura. Os jogadores representavam personagens que caminhavam por um labirinto repleto de armadilhas e perigos, onde ao final encontrava-se um dragão que guardava um tesouro.

Com o passar do tempo, a ideia original se modificou e o RPG deixou de estar necessariamente atrelado a um

18 Gary Alan Fine é um sociólogo americano que trabalha com etnografias há mais de três décadas. Seu trabalho etnográfico que abordou o RPG foi pioneiro nos estudos sociológicos sobre o jogo.


19 Este trabalho foi parcialmente baseado no Trabalho de Conclusão de Curso de Ana Carolina Martins Braga, denominado “A Realidade da Fantasia: Contribuições do RPG como um Campo de Saber para a Psicologia”, apresentado à Universidade Federal de Sergipe – UFS, como requisito para a obtenção do grau de Bacharel em Psicologia em 2019.

tabuleiro, possibilitando aos jogadores a exploração de todo um mundo imaginário. Têm-se então o lançamento do *Advanced Dungeons and Dragons* (AD&D) e o RPG alcança o que se tornou sua versão mais popular e tradicional: um dos jogadores assume o papel de “mestre do jogo”, sendo o árbitro das regras, organizador do andamento do jogo e gestor do mundo imaginário onde as aventuras acontecem e os demais jogadores interpretam seus personagens, os atores principais desse mesmo mundo imaginário. Outras empresas passam a lançar jogos com formatos similares, tornando o RPG mais amplo e variado, com títulos que abordam temas como horror/terror, ficção científica, humor, cenários históricos, dentre outros (COVER, 2010; ROCHA, 2010).

A mecânica de jogo se dá basicamente da seguinte forma: o jogador que faz o papel de mestre (este termo pode variar, mas as funções são praticamente as mesmas) prepara o cenário e apresenta os aspectos da narrativa que convidam os demais jogadores a participar dessa história, interpretando seus personagens de acordo com as regras e com a coerência interna da narrativa que vai sendo construída. Assim, pode-se afirmar que o RPG consiste em uma mistura de teatro, jogo de tabuleiro e contação de histórias. Os personagens dos jogadores costumam evoluir com o passar do tempo, adquirindo experiência e recursos coerentes com os acontecimentos da narrativa. Tudo acontece visando o divertimento. Por ser um jogo cooperativo, depende do trabalho em equipe. Se uma boa história foi construída, todos ganham. Do contrário, todos perdem (PAVÃO, 2000; RODRIGUES, 2004).

Sendo o RPG um tipo de jogo inerentemente imaginativo e interativo, sua popularidade repercutiu para além dos jogos de mesa e atingiu outras plataformas, como a dos jogos eletrônicos





e a de *live action*. Nesta última, os jogadores se vestem como seus personagens e agem como eles, em espaços específicos para esse fim, com regras adaptadas. Já os RPGs em formato eletrônico apresentam vários aspectos que se originam dos RPGs tradicionais, como os temas fantásticos, de aventuras e de fantasia e a evolução dos personagens com o passar do tempo. Entretanto, as versões digitais apresentam formas de interação que já estão previamente determinadas pelos programadores dos jogos. Por outro lado, os RPGs tradicionais (às vezes chamados de “RPG de mesa” – *tabletop* – para auxiliar nessa diferenciação) trazem como limite apenas a criatividade dos jogadores e as regras, que existem para trazer coesão para a narrativa e para inserir um elemento de acaso aos resultados das ações dos jogadores e do mestre. Devido a essa variedade de plataformas em que o jogo pode acontecer, o termo RPG será utilizado neste texto para se referir ao RPG de mesa, que é o formato mais tradicional, de papel e lápis.

O jogo chega, então, ao século XXI trazendo em sua bagagem a influência de várias gerações de jogadores e uma inserção na cultura em vários aspectos, influenciando a literatura, a animação, o cinema, a música e, especialmente, a ciência. Educadores e pesquisadores perceberam nos jogos de interpretação um terreno fértil de pesquisas, gerando trabalhos nas mais diversas áreas e contextos, a exemplo da psicologia (GUIMARÃES & SIMÃO, 2008; MIRANDA & ROSSETTI, 2010) e da educação (MORAIS & ROCHA, 2012; PAVÃO, 2010). Assim, é possível encontrar trabalhos que desenvolvem interfaces entre o RPG e diversas áreas.

Para apresentar essa variedade de trabalhos, cita-se a pioneira obra de Pavão (2000) que investigou as práticas de

leitura e escrita entre mestres de RPG. Os autores Klimick e Couto (informação verbal)²⁰ apresentaram um projeto de design que se utiliza de uma aventura interativa inspirada em algumas práticas do RPG e que, através de um programa de computador, tem como objetivo fazer com que crianças surdas adquiram linguagem.

Timm (2009) publicou uma resenha na qual apresenta um jogo inspirado no RPG, que tinha como objetivo promover o treino de habilidades de enfrentamento a situações de risco, como o uso de drogas na adolescência. Alguns dos autores deste trabalho realizaram uma pesquisa onde foi possível investigar alguns jogadores e inferir a partir de seus comentários alguns aspectos cognitivos e sociais da prática de RPG (MIRANDA & ROSSETTI, 2010). Esses são apenas alguns exemplos de como o RPG influencia a realização de projetos e iniciativas em diversas áreas do conhecimento.

Uma vez apresentado um panorama dos RPGs, pode-se agora especificar uma característica essencial para a construção deste trabalho: a fantasia compartilhada. Quando uma partida (ou sessão de jogo) do RPG acontece, os jogadores se engajam na produção de uma história, de uma narrativa ficcional que é compartilhada por todos que estão jogando, sempre com o objetivo de entreter-se. Essa fantasia compartilhada e espontaneamente construída é um elemento característico dos jogos de interpretação de papéis. Entende-se que a fantasia compartilhada é um estímulo interessante para o desenvolvimento de alguns aspectos como imaginação,

20 Apresentação verbal de Carlos Klimick e Rita Maria de Souza Couto intitulada "RPG aplicado à aquisição de linguagem de crianças surdas no INES", no 1º Simpósio de RPG, cultura e narrativa: histórias abertas, no Rio de Janeiro, em 2003.



criatividade, resolução de conflitos e trabalhos em grupo (RODRIGUES, 2004; ROCHA, 2010).

Após essa breve introdução, apresenta-se a importância de Gary Alan Fine no estudo do RPG. Ele foi responsável pelo primeiro trabalho sociológico que examinou os RPGs, que foi publicado com o nome “*Shared Fantasy: Role-playing games as social worlds*” (Fantasia compartilhada: Jogos de interpretação de papéis como mundos sociais - tradução livre), em 1983. Naquela época, jogo de interpretação de papéis era visto apenas como um estranho *hobby* que desajustados sociais praticavam. Desde então, esse tipo de jogo cresceu enormemente em popularidade e vários outros acadêmicos depois do trabalho de Fine passaram a focar no estudo da relação entre o eu-real e o eu-personagem, dentro do mundo do jogo, e em como os jogos funcionam internamente (SHAY, 2015).

O trabalho de Fine obteve repercussão, sendo citado por diversos autores internacionais que trabalham com essa temática. Em março de 2022, seu livro contava com pelo menos 1.361 citações registradas no Google acadêmico. Dessas, apenas 25 eram de trabalhos em português. Esse baixo número pode ser explicado por duas barreiras: a de linguagem, já que a obra só está disponível em inglês; e pelo livro não ser disponibilizado integralmente *online*. É necessário comprar uma cópia física para ter acesso a todo seu conteúdo.

Diante da importância do livro de Fine para a temática e da falta de trabalhos em língua portuguesa, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a obra pioneira “*Shared Fantasy: Role-playing games as social worlds*” (FINE, 1983) e aprofundar a discussão principal que ele propôs em seu livro: o conceito de fantasia compartilhada e suas repercussões para o RPG.



A obra “*Shared Fantasy: Role-playing games as social worlds*”

Antes de falar sobre a obra, é importante conhecer um pouco mais sobre o autor. Gary Alan Fine nasceu em 11 de maio de 1950 e atualmente é professor do departamento de sociologia da Universidade de Northwestern. Ele é um sociólogo americano com formação em psicologia social. Fine é um interacionista simbólico e, para realizar seus estudos, se utiliza do método etnográfico, já que seu foco é estudar situações sociais e cultura de pequenos grupos. Ele acredita que as etnografias devem ser realizadas em mais de um lugar, com mais de um grupo, de maneira multilocalizada para que, dessa forma, se tenha mais dados sobre a forma social responsável por constituir um grupo (SASSATELI, 2010).

O interacionismo simbólico, dito de modo geral, é uma perspectiva teórica. Ela possibilita que se compreenda a forma como a pessoa interpreta as pessoas e os objetos com que interage, e como esse processo de interpretação regula o comportamento do indivíduo em certas situações específicas (CARVALHO, BORGES & REGO, 2010). Fine estudou com Irving Goffman, um interacionista simbólico bastante conhecido, que influenciou seu trabalho. Isso pode ser visto quando ele utiliza conceitos desenvolvidos por Goffman, como por exemplo a análise de *frames* (SASSATELI, 2010).

Já o método etnográfico que ele utilizou consiste em uma série de procedimentos de coleta de dados e técnicas que são interligadas ao trabalho de campo no qual o pesquisador vai conviver, por determinado tempo, com o grupo que será estudado. Nesse método o pesquisador se utilizará de técnicas como entrevista não-diretiva, observação direta, conversas



informais e formais. Dessa forma, há uma interrelação entre os sujeitos pesquisados e o pesquisador, que interagem dentro desse contexto (ROCHA & ECKERT, 2008).

Com base nisso, o foco das observações de Fine são a cultura, a interação e a microestrutura desses pequenos grupos. A partir disso, ele identifica a interação verbal que existe dentro desses grupos e capta o conjunto de significados que seus participantes utilizam para definir tal mundo e seus limites para destacar a construção desse mundo social (SASSATELI, 2010).

Foi com esse referencial teórico que Fine fez sua pesquisa sobre a subcultura do RPG e escreveu seu livro "*Shared fantasy: role-playing games as social worlds*". Mesmo que quase quarenta anos tenham se passado desde sua publicação, muitos dos conteúdos que descreve sobre a relação dos jogadores, dos mestres e do jogo continuam atuais, por isso uma apresentação de seu livro é essencial.

A obra de Fine pode ser dividida em três grandes temas. O primeiro, subcultura de lazer, analisa e descreve como essa subcultura que envolve o RPG se constitui, o que seus participantes ganham ao participar e o que leva as pessoas a se unirem a ela. O segundo, sistemas culturais, analisa como o controle social se manifesta durante o jogo e como a cultura é construída pelo mestre e seus jogadores. O terceiro, imersão e identificação, analisa alguns conteúdos presentes neste jogo de fantasia, por exemplo como os jogadores imergem no mundo do jogo, como que ocorre a identificação entre jogador-personagem, e explora essas relações com as regras do jogo e o senso comum da realidade (FINE, 1983).

O primeiro capítulo apresenta o desenvolvimento histórico do RPG, explica sobre como foi feita a pesquisa etnográfica e



argumenta porque o RPG se enquadra como uma subcultura. Para isso, o autor mostrou dados referentes ao tamanho dessa sociedade de jogos, sua rede de comunicação, sua cultura compartilhada, sua relevância econômica e como as pessoas que não fazem parte desse subgrupo respondem a ele.


O segundo capítulo apresenta dados sociodemográficos e características dos jogadores. Ele trabalha a questão de como as pessoas são apresentadas a esse meio, quais são os motivos que levam os jogadores a jogar e como isso influenciava na baixa quantidade de mulheres jogando e como o jogo fomenta a sociabilidade.

Quanto a baixa participação feminina, é importante ressaltar que Fine (1983) pontuou que ele se referia a características desse *hobby* no ano de 1977-1979. Naquela época, eram poucas as mulheres que jogavam, mas o próprio autor alerta que isso poderia mudar com o tempo. Com o passar dos anos, isso efetivamente mudou. Essa mudança pode ser vista até mesmo dentro dos próprios livros do sistema dos jogos. Uma análise de todos os livros básicos publicados de *Dungeons & Dragons*, desde o lançamento da primeira edição em 1974 até a última lançada em 2014, demonstrou que até mesmo as representações ilustradas das mulheres mudaram, já que aumentou a quantidade de ilustrações femininas e houve drástica redução no número de imagens que apresentam mulheres em posições amedrontadas e sexualizadas (GARCIA, 2017).

O terceiro capítulo aborda o tema mais relevante para este texto. Ele explica as características das fantasias compartilhadas e como elas levantam algumas questões que não estão presentes nas fantasias particulares. Esse assunto



da fantasia compartilhada é discutido enquanto se fala sobre a construção coletiva que o mestre e os jogadores fazem do mundo do jogo e durante o jogo em si. Como o jogo usa dados, são trabalhadas também as crenças e superstições dos jogadores sobre a possibilidade de controlar as chances do que vai acontecer, e é comentado sobre o controle social interpessoal e conflitos entre mestres e jogadores.



O capítulo quatro teve seu título escrito na linguagem fictícia construída pelo autor do sistema *Empire of the Petal Throne* para uma das nações imaginárias do jogo, e significa “alguém aqui sabe falar Tsolyani?”. Esse capítulo aborda o RPG como um sistema cultural, por isso a escolha do título foi emblemática para demonstrar essa questão. O argumento do autor é que os mundos desses jogos possuem valores, normas, crenças, cultura e artefatos culturais e que, mesmo que não sejam fisicamente reais, são reais para seus jogadores. Dessa forma, mais do que só um grupo de amigos compartilhando experiências entre si, eles também estão ativamente criando cultura que será adaptada de acordo com seus jogadores.

O quinto capítulo fala sobre a estrutura do jogo. Apesar do mestre ser a pessoa com maior *status* dentro do jogo, o status entre os jogadores não é igual e há uma hierarquia entre eles. O jogo foi feito para ser cooperativo, mas não quer dizer que não possa ser encontrada rivalidade entre jogadores ou seus personagens. Há, inclusive, possibilidades de jogo em que surgem líderes, uma vez que a dinâmica dos RPGs exige muitas tomadas de decisão.


O sexto capítulo foi construído baseado no conceito de análise de *frames*, de Goffman. *Frame* seria a definição de uma situação. Como exemplo, é possível citar que no RPG podemos

encontrar três *frames* distintos: um que se refere ao jogo, outro à fantasia e outro que se refere à realidade. Para saber se alguém se refere a um ou a outro vai depender do contexto. Há três níveis de atuação do “eu” nesse jogo: o primeiro está no *frame* da realidade e tem os conhecimentos que ele mesmo tem; o segundo está no *frame* do jogo e sabe sobre as regras do jogo e as regras do mundo em que seu personagem se situa; o terceiro é o *frame* da fantasia e se refere a “ser” o personagem, e entender que o jogador e personagens são identidades distintas, assim como seus conhecimentos. No jogo, esses *frames* alternam muito entre si e isso possibilita uma maior imersão, e às vezes pode acontecer de gerar uma situação ambígua na qual não se sabe se é o jogador ou personagem falando algo.

O sétimo capítulo trata sobre a adoção de papéis dentro do jogo. É obrigatório que todos adotem personas, mas a forma como isso será feita irá variar de jogador para jogador. Alguns os interpretam como se fossem extensões de si, outros como se fossem pessoas completamente diferentes. Independente disso, o essencial é que os jogadores consigam se identificar com seus personagens e que consigam embuti-los de significado, sendo também importante saber manter certo distanciamento para que o jogador não se confunda com o papel que está assumindo. Esse envolvimento exagerado é problemático e pode levar o jogador a se confundir com seu personagem. Manter uma certa distância, então, é fundamental para que se saiba, por exemplo, que os possíveis fracassos de um personagem não significam necessariamente fracassos do jogador como pessoa real.

O último capítulo expande tudo o que foi discutido nos capítulos anteriores e avalia os princípios que surgiram deles, unindo-os a questões sociológicas. Fine (1883) acredita que





os RPGs constroem sistemas culturais únicos e por isso fez sua pesquisa sobre eles, aconselhando que além de se procurar fazer uma descrição etnográfica, também é importante procurar as dinâmicas que operam dentro desse mundo social. O autor acredita que o que encontrou na sua pesquisa sobre o RPG pode ter implicações e contribuições nas áreas de subcultura, dos grupos pequenos, da fantasia, dos jogos e da vida cotidiana.

Na área de subcultura, é possível presenciar o senso de comunidade entre os jogadores e papéis de gênero, incluindo a relação entre homem-mulher. Na dos grupos pequenos, aparecem elementos importantes que são objeto de estudo, como o *status*, a hierarquia e a estrutura social presente entre os participantes, além da elaboração de sua cultura própria. Para a fantasia, há a construção coletiva de mundos sociais e a fantasia compartilhada que, como é criada coletivamente, diz muito sobre as perspectivas do grupo. Quanto aos jogos, ele ser cooperativo e promover sociabilidade coletiva leva a alguns efeitos, como promover o desenvolvimento de habilidades sociais. Na vida cotidiana, há o choque entre os sistemas de significados diferentes dos jogadores, a questão de precisar assumir papéis e ser algo que é experienciado por todos.

Vê-se, então, que a obra de Fine (1983) trabalha vários elementos presentes no RPG e desenvolve cada um deles, mostrando que o jogo vai muito além do entretenimento e tem muito mais repercussões do que pode aparentar. O RPG tem muitas potencialidades. Sua prática envolve contextos complexos, como cultura, sociedade, aprendizagem, solução de problemas, criatividade e trabalho em grupo - tudo isso ocorrendo no reino da construção coletiva de fantasia. Por considerarmos essa questão da fantasia compartilhada como

elemento central, já que ela engloba tantos aspectos, vamos aprofundar a discussão apresentada pelo referido autor relacionada a ela.

Fantasia compartilhada

O termo “fantasia compartilhada” (*Shared Fantasy*) foi popularizado por Gary Alan Fine em seu livro. Como esse tipo de fantasia tem um papel crucial no RPG, porque ele é quem movimenta o jogo todo, o livro leva em seu título principal esse termo para demonstrar sua importância.

A fantasia coletiva, ou compartilhada, acontece quando mais de uma pessoa está presente no seu processo de criação. As crianças produzem muita fantasia compartilhada, mas não só elas. Esse tipo de fantasia também pode ser visto entre os adultos quando, por exemplo, conversam sobre como queriam que as coisas fossem ou como poderia ter sido, quando colaboram na escrita de um roteiro ou um romance, quando partilham entre si piadas com referência, entre outros (FINE, 1983).

Como o RPG é experienciado e construído coletivamente, ele acontece nesse meio da fantasia compartilhada. As relações que seus jogadores vivenciam existem em dois níveis, o real e o imaginário. No real é onde interagem uns com os outros, no imaginário é onde ocorre a interpretação dos personagens (FINE, 1983; GUIMARÃES & SIMÃO, 2008; HUGHES, 1988).

Dentro do jogo, essa fantasia compartilhada assume algumas formas. A construção do jogo é trabalho do mestre, que é o responsável pela criação de aspectos gerais do mundo de fantasia no qual seus jogadores estarão inseridos. É de sua responsabilidade a criação da trama, do roteiro e do mundo que servirá de cenário para o jogo. Será papel do mestre, também, descrever os ambientes, interpretar os personagens que eles



encontrarão na aventura, que decidirá os desafios e criaturas hostis que o grupo irá enfrentar e quais são as suas características (FINE, 1983; HUGHES, 1988; WASKUL & LUST, 2004).

Resumidamente, o mestre é responsável por descrever os resultados de suas ações, o que veem e o que encontram. Como o jogo não tem um roteiro exato e as ações livres dos jogadores constroem e movimentam a história, o jogo acaba se assemelhando a um teatro improvisado. O mestre tem seus planejamentos, mas é importante que ele saiba ser flexível para conseguir lidar com imprevistos e decisões que o surpreendam ao longo do jogo e para as quais ele não estava preparado.

A partir disso, o mundo imaginário do jogo é construído coletivamente e moldado pelos sistemas culturais construídos pelos seus participantes. Essa criação vai do nível ideológico, que representará as questões políticas, de poder e de gênero ao nível cultural, que representará questões como magia, religião, natureza do bem e do mal, epistemologia e ontologia, por exemplo. As estruturas sociais, as normas, os valores e os artefatos culturais que estão presentes nesses jogos se tornam reais para quem participa dele (HUGHES, 1988).

Os jogadores criam seus personagens através do uso da imaginação, definindo sua personalidade, suas ideologias, seus interesses e seus objetivos. Toda essa construção será intermediada pelo sistema do jogo, responsável por definir as regras dessa criação, o que ajuda e, ao mesmo tempo, restringe a imaginação dos participantes. Isso ocorre não só no momento de criação de seus personagens, mas também ocorre ao longo do jogo em si (FINE, 1983).

Para o jogo ser um sucesso, é importante que seus jogadores sejam capazes de se identificar com seus personagens e que consigam agregar significado a eles. Isso faz com que



os jogadores criem uma vinculação com seus personagens, o que auxilia na imersão dentro do jogo. Apesar disso, é importante que eles mantenham uma distância para que não se confundam com seus próprios personagens nem ocorra um envolvimento exagerado (FINE, 1983).

Pode-se perceber que a fantasia compartilhada é, então, responsável por essa dinâmica que existe entre mestre e jogador. É através dela que o mestre construirá e definirá os alicerces da história, onde vão ocorrer as interações e as trocas com seus jogadores. Para os jogadores, é a partir dela que irão se inserir no mundo de fantasia e que possibilitará que interajam com os elementos desse mundo.

Dessa forma, jogadores de RPG constroem juntos mundos que não são significativos por si só, mas que, por conta da significação que seus participantes dão a eles, se tornam repletos de significado. É por isso que essa fantasia coletiva é um exemplo primordial para o interacionismo simbólico, no que se refere a construção de sentidos (FINE, 1983)

Fine (1983) criou um termo que utilizava para fazer a análise de grupos: *idiocultura*. A *idiocultura* seria um conjunto de crenças, comportamentos e conhecimentos que um determinado grupo possui e que pode usar quando estiver interagindo com outros. Dito de outra forma, é como se, ao longo das interações dos grupos, eles tivessem criado uma cultura particular que compartilham entre si.

Com essa *idiocultura*, cada grupo acaba desenvolvendo um universo de discurso simbólico próprio. Esse universo vai se expandindo à medida que os jogadores interagem entre si, tanto fora do jogo quanto dentro do jogo. Isso faz com três sistemas de significados se interrelacionem: o sistema de significado da realidade comum compartilhada, que seria



a cultura mundana; o sistema de significado das regras do jogo; e o sistema de significado da fantasia, do conteúdo do jogo em si, que seria a cultura transformada (HUGHES, 1988).

Como o sentido desse tipo de fantasia coletiva também é compartilhado na subsociedade de jogadores e não só entre os membros do próprio grupo, é possível que todo um universo de discurso seja realmente constituído. A depender de quão extenso forem seus significados, poderia até mesmo formar um mundo social (FINE, 1983).

Diferentemente da fantasia individual, a fantasia compartilhada é regulada pela expectativa e presença de outras pessoas. O conteúdo e os temas que emergem não são idiossincráticos e sim coletivos. Seus conteúdos dizem respeito a perspectivas do grupo, muito mais do que ao que está apenas na psique individual de um de seus participantes. Dessa forma, o autor afirma que esse tipo de jogo que fomenta a fantasia compartilhada poderia até ser usado como um teste Rorschach coletivo, uma vez que preocupações privadas são refletidas em temas públicos (FINE, 1983).

Além disso, é possível fazer uma análise de uma fantasia individual de uma pessoa em um grupo ao colocá-la em contraste com a fantasia dos outros. Essas análises particulares não precisam ser feitas isoladamente. As fantasias individuais podem fornecer pistas sobre suas necessidades psicológicas em meio a variações dos temas gerais (FINE, 1983).

É possível, então, perceber o papel crucial da fantasia compartilhada no RPG. É através dela que o jogo se opera, que os jogadores interagem, onde ocorrem as significações, a imersão e a identificação e onde constroem juntos os aspectos do jogo que estão jogando. Indo muito além do que só uma “ferramenta” para o jogo, a fantasia compartilhada também



oferece o terreno para que se conheça mais sobre as fantasias individuais de seus jogadores, seus impulsos e desejos. A fantasia compartilhada se relaciona com muitas dimensões simultâneas, o que a torna muito rica em possibilidades de pesquisa. Algumas dessas possibilidades seriam estudar o conteúdo dessas fantasias compartilhadas, a relação da fantasia com as necessidades de seus jogadores e a relação dela com a formação dos vínculos em grupo, a comparação dessa fantasia coletiva com as fantasias individuais, entre outras.

Considerações finais

O RPG tem adquirido cada vez mais popularidade nos últimos anos e tem atraído cada vez mais pessoas, seja para a sua versão de caneta e papel, para a sua versão eletrônica ou para a sua versão *live action*. Com o aumento do número de jogadores, começaram a surgir mais pesquisas e estudos sobre eles. Os RPGs têm potencialidades que podem ser usadas em diversas áreas do conhecimento, como no estudo dos grupos, das subculturas e da fantasia, e há muito o que ser explorado ainda sobre o jogo.

Através da apresentação do livro “*Shared fantasy: Role-playing games as social worlds*” foi possível perceber como o autor, através de sua experiência etnográfica, consegue apresentar vários pontos importantes das tramas sociais e relacionais que envolvem o RPG. Ele foi pioneiro com o estudo sociológico dessa área e foi tão completo que sua pesquisa serviu de base para várias pesquisas que surgiram depois dele e continua servindo até os dias de hoje, mesmo que tenha sido publicado na década de 80. As nuances do jogo com que ele trabalha continuam atuais e, as que não continuam, ajudam a perceber como o *hobby* se modificou através do tempo.



Dessa forma, o intuito deste capítulo foi apresentar a obra e demonstrar sua relevância, assim como aprofundar a discussão da fantasia compartilhada e mostrar suas repercussões. A escolha do aprofundamento da fantasia compartilhada se deu por ela ser uma das características mais marcantes e principais do RPG, já que tudo o que acontece no jogo é mediado por esse tipo de fantasia. Através dela é possível estudar as perspectivas do grupo, aspectos culturais, processos de significação, identificação e imersão dos jogadores, dentre outros temas.

A partir disso, o RPG proporciona interação e diversão entre os pares por ser uma atividade de lazer, e faz isso através da imersão do grupo de jogadores em uma construção coletiva de um mundo de fantasia usando a imaginação. Por ser um jogo em grupo e cooperativo, o jogo estimula, através da fantasia compartilhada, a sociabilidade, o desenvolvimento de habilidades, a resolução de conflitos, a tomada de decisões e a construção coletiva de significados. Outros trabalhos poderão se aprofundar nos fatores apresentados e detalhar mais a complexa dinâmica da fantasia compartilhada nos jogos de interpretação de papéis.

Referências

CARVALHO, V. D.; BORGES, L. O.; REGO, D. P. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia Social. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.30, n.1, p. 146-161, 2010.

COVER, J.G. **The Creation of Narrative in Tabletop Role-Playing Games**. McFarland & Company, 2010.

FINE, G. A. **Shared fantasy: Role-playing games as social worlds**. Chicago: University of Chicago Press, 1983.

GARCIA, A. Privilege, Power, and Dungeons & Dragons: How Systems Shape Racial and Gender Identities in Tabletop Role-Playing Games.



Mind Culture and Activity, v. 24, n. 4, p. 1-15, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/10749039.2017.1293691>

GUIMARÃES, D. S.; SIMÃO, L. M. A negociação intersubjetiva de significados em Jogos de Interpretação de Papéis. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 4, p. 433-439, 2008.

HUGHES, J. Therapy is Fantasy: Roleplaying, Healing and the Construction of Symbolic Order. In: **ANTHROPOLOGY IV HONOURS**, Camberra, Austrália, 1998. Camberra: Australian National University, 1998. Disponível em: http://www.rpgstudies.net/hughes/therapy_is_fantasy.html. Acesso em: 10 mar. 2021.

MIRANDA, E. S.; ROSSETTI, C. B. A prática de jogos de interpretação de papéis (RPG) na região metropolitana de vitória/ES: um estudo exploratório. **Revista Científica Faesa**, Vitória, v. 6, n. 1, p. 7-12, 2010.

MORAIS, S. P.; ROCHA, R. RPG (Role Playing Game): Notas para o ensino-aprendizagem de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 27-47, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2012v18n1p27>

PAVÃO, A. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de roleplaying game (RPG)**. São Paulo: Devir, 2000.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. Etnografia: Saberes e Práticas. In: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. (Org.). **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 09-24.

ROCHA, M.S. **Desvendando o Role Playing Game**. Teresópolis: Novas Ideias, 2010.

RODRIGUES, S. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SASSATELLI, R. A serial ethnographer: an interview with Gary Alan Fine. **Qualitative Sociology**, v. 33, n. 1, p. 79-96, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11133-009-9144-2>

SHAY, H. Virtual Edgework: Negotiating Risk in Role-Playing Gaming. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 46, n. 2, p. 203-229, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/0891241615603448>



TIMM, M. I. RPG desafios: treino de habilidades para prevenção e tratamento do uso de drogas na adolescência. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul** [on-line], v. 31, n. 1, p. 83-84, 2009.

WASKUL, D.; LUST, M. Role-playing and playing roles: The person, player, and persona in fantasy role-playing. **Symbolic Interaction**, Berkeley, v. 27, n. 3, p. 333-356, 2004.



CAPÍTULO 8.

Atividades parentais: a dimensão do cuidado na parentalidade de casais do mesmo sexo por via da adoção

Carolina Monteiro Biasutti
Mariana Calhau de Figueiredo
Célia Regina Rangel Nascimento

Introdução

Apesar das mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, ainda existe na sociedade a crença de que a família promotora de um melhor desenvolvimento é aquela que corresponde ao modelo nuclear e tradicional, formada por pai, mãe e criança. Esse conceito sustenta um ideal social para a criação de uma criança, favorecendo os contextos heteronormativos em detrimento de outras configurações familiares (SANTOS; SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2013). Entretanto, essa crença tem sido questionada e a compreensão sobre outras possíveis composições familiares, vem sendo alargadas, dando visibilidade e legitimidade a outros arranjos familiares (BIASUTTI; NASCIMENTO; CANAL, 2021). Destaca-se que a família da atualidade é caracterizada por redefinições dos papéis de gênero e hierarquias intrafamiliares, o que possibilita diferentes configurações que estão centradas na valorização de laços afetivos e do amor, bem como da solidariedade mútua entre seus membros, muito além da exigência da consanguinidade (MEIRELES; TEIXEIRA, 2014).

Assim, a compreensão sobre o que é uma família passa por transformações temporais à medida que se busca conhecer



e incluir as diferentes formas de relações estabelecidas entre os seus membros. No cotidiano, é possível encontrar famílias organizadas a partir de modelos tradicionais, casais dividindo os cuidados dos filhos e da organização familiar, mulheres e homens que constituem famílias monoparentais, assumindo sozinhos a responsabilidade da família, famílias reconstituídas/recasadas, casais do mesmo sexo com e sem filhos, casais com filhos adotivos, casais sem filhos, entre outras (OLIVEIRA; SIQUEIRA; DELL'AGLIO; LOPES, 2008).

Em relação às famílias de casais do mesmo sexo com filhos e filhas, verifica-se que apesar da crescente visibilidade da população LGBTQIA+, tal arranjo ainda enseja polêmicas e controvérsias em torno da legitimidade e da competência parental de homens *gays* e mulheres lésbicas na criação de famílias com filhos e filhas (LIRA; MORAIS; BORIS, 2016; TARNOVSKI, 2004). Essas famílias frequentemente provocam estranheza e curiosidade na sociedade, principalmente por romperem com o modelo de família nuclear tradicional (UZIEL, 2007).

Todavia, nas últimas décadas, observou-se uma ampliação dos debates públicos, jurídicos e sociais em torno da parentalidade de casais do mesmo sexo, ocasionando respostas legais e institucionais de legitimação destas famílias. Um exemplo disso é o reconhecimento da união civil de casais do mesmo sexo, bem como a possibilidade de legalizar a parentalidade, mudanças ocorridas tanto no âmbito nacional, quanto em muitos países ocidentais (ILGA WORLD, 2020; LIRA; MORAIS; BORIS, 2016). No cenário brasileiro, o primeiro marco sobre a legitimação da parentalidade de casais do mesmo sexo ocorreu em 2010, quando o Superior Tribunal de Justiça (STJ) decidiu um



caso de adoção unilateral de dois filhos entre um casal de mulheres lésbicas. No ano seguinte, em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável entre casais de homens *gays* e mulheres lésbicas como entidade familiar, o que permitiu a garantia de direitos e deveres legais da união. Enquanto em 2013, a Resolução nº 175, promulgada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), obrigou a todos os registros nacionais a celebrar casamentos civis entre casais do mesmo sexo. Em 2015, após esses avanços, o STF manteve a decisão de adoção por famílias de casais de homens *gays* e mulheres lésbicas, garantindo às famílias o direito à filiação e à parentalidade (ILGA WORLD, 2020).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registrou cerca de 60 mil casais do mesmo sexo no Brasil (IBGE, 2015) e associado a isso, observou-se o aumento do interesse destas famílias em exercer a parentalidade, através de diferentes formas de filiação, como por exemplo: a filiação a partir de filhos e filhas de relações heterossexuais anteriores; filiação através de novas tecnologias reprodutivas; coparentalidade entre homens *gays* e mulheres lésbicas; bem como através de processos de adoção, em que a filiação pode estar associada ao casal ou a um dos adultos, constituindo uma adoção monoparental (SANTOS; ARAÚJO; CERQUEIRA-SANTOS; NEGREIROS, 2018).

Sendo a adoção uma das formas possíveis de exercer a parentalidade, esta modalidade marca também o desejo de formação familiar por meio da valorização do convívio e dos vínculos de afeto, carinho e amor (OLIVEIRA; MUSACCHIO, 2018). A experiência da parentalidade relacionada à adoção de pais *gays* e mães lésbicas, se constrói no cotidiano, desde o primeiro momento que iniciam a relação com as crianças e é fortalecida com o tempo (AMAZONAS; VERÍSSIMO;



LOURENÇO, 2013; LIRA; MORAIS; BORIS, 2016), assim como também observado nas famílias de casais do sexo oposto (MERÇON-VARGAS; ROSA; DELL'AGLIO, 2014).

De acordo com Hoghughi (2004), que propõe um modelo com onze dimensões da parentalidade divididas em três grupos de competências, o conceito de parentalidade indica um processo que envolve interações positivas, que ocorrem normalmente entre adultos e crianças, através de atividades de cuidado, carinho e educação. Dessa forma, o autor propõe três grupos de competências associadas ao desenvolvimento da parentalidade: 1) Áreas Funcionais: características e aspectos do funcionamento da criança que requerem cuidado, no que diz respeito ao desenvolvimento físico, emocional e intelectual e ao comportamento social; 2) Pré-Requisitos: características e recursos dos pais e das mães que contribuem com o exercício e manutenção das práticas parentais; e 3) Atividades Parentais: atividades realizadas pelo cuidador que garantem o bem-estar físico, emocional e social e a sobrevivência da criança. Essas dimensões são interligadas, demonstrando os processos, atividades e relações que seriam adequados para avaliar a capacidade e competência parental.

Considera-se ainda que essas atividades exercidas pelos adultos variam de acordo com o contexto social e cultural no qual a família está inserida, bem como de acordo com as necessidades específicas à idade da criança. Através dessas atividades, espera-se promover o bem-estar e o desenvolvimento saudável infantil e conseqüentemente, prevenir o efeito de adversidades no desenvolvimento da criança (HOGHUGHI, 2004). A partir do modelo exposto, o presente estudo teve o foco na dimensão *cuidado – físico, emocional e social*, pertencente ao grupo das Atividades



Parentais. A análise a partir desse modelo também subsidiou a investigação sobre adoção e famílias monoparentais em estudo de Biasutti, Nascimento e Canal (2021), sendo referência para as análises do estudo aqui apresentado.

De acordo com Hoghughi (2004), o *cuidado físico* está relacionado com as obrigações indispensáveis para a sobrevivência da criança, dentre elas: alimentação, sono, vestimenta, saúde e prevenção de doenças. O *cuidado emocional* está associado ao bem-estar psicológico da criança, ou seja, em garantir que a criança se sinta amada, respeitada e que esteja bem. O *cuidado social* está associado à conexão da criança com os grupos sociais, possibilitando conviver e trocar experiência com seus pares e adultos significativos. Tendo em consideração esses pressupostos, objetivou-se descrever como os casais do mesmo sexo, que passaram pelo processo de adoção, desenvolvem em sua rotina com seus filhos e filhas as atividades parentais relacionadas à dimensão *cuidado – físico, emocional e social*, proposta por Hoghughi (2004).

Metodologia

A pesquisa se caracteriza por ser qualitativa, de caráter exploratório, tendo sido realizado um estudo de casos múltiplos (YIN, 2001).

Participantes: Foram entrevistados oito participantes - um casal de homens e três casais de mulheres, que se tornaram pais e mães por via da adoção. Os filhos e as filhas são compostos por um menino e três meninas, tinham entre três e onze anos no momento da entrevista. Como critério de inclusão foi estabelecido que esses pais tivessem pelo menos um/a filho/a, de até doze anos, adotado/a legalmente e em convivência com a família há no mínimo um ano.



Instrumentos: Utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturado construído com base em investigações com temas referentes à adoção, educação e parentalidade bem como nas dimensões da parentalidade propostas por Hoghughi (2004). Nesse artigo foram utilizados os resultados relativos à caracterização das famílias e às práticas de cuidados parentais com crianças.

Procedimentos e Análise de Dados: As entrevistas foram realizadas individualmente, no local de preferência dos participantes, tendo duração média de 2h e 52 minutos. Foram gravadas e integralmente transcritas para análise. A organização dos dados foi realizada com o referencial da Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2019) e a análise dos resultados foi referenciada no modelo de Parentalidade de Hoghughi (2004). Os resultados foram organizados em categorias definidas a priori, considerando as dimensões do cuidado no conjunto das Atividades Parentais: *cuidado físico, cuidado emocional e cuidado social*. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o número CAE 44931415.7.0000.5542 e foi realizada de acordo com os preceitos indicados com as normas previstas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, tendo todos os participantes assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram atribuídos nomes fictícios aos participantes, em que os nomes dos pais/mães têm início com a letra B, enquanto os nomes das crianças se iniciam com a letra D.

Resultados

Para uma melhor compreensão dos resultados, será apresentada uma breve história de cada família:



Caso 1. Bernardo, Bento e Duda: Bernardo, 44 anos, fotógrafo e Bento, 32 anos, professor e diretor de operações. Bernardo conheceu Duda, com então 7 anos, durante uma visita obrigatória à instituição de acolhimento promovida pelo curso de adoção (no momento da entrevista a filha estava com 10 anos). No período da visita, Duda já estava destituída do pátrio poder familiar. A guarda definitiva da criança foi obtida em um ano e três meses.

Caso 2. Bárbara, Bruna e Dani: Bárbara, 51 anos, policial aposentada e sua esposa Bruna, 38 anos, dentista. Bárbara deu entrada com o pedido de adoção aos 39 anos. Aos 42 anos foi contatada pela Vara da Infância e Juventude a respeito de Dani, que estava prestes a nascer, e a acompanhou desde o nascimento. Bruna foi integrada à família quando a criança completou um ano e três meses, participando do desenvolvimento e educação de Dani, atualmente com 9 anos.

Caso 3. Beatriz, Betina e Davi: Beatriz, 50 anos, médica e Betina, 52 anos, professora aposentada. Beatriz conheceu Davi aos nove meses, em visita à instituição de acolhimento em que este se encontrava (no momento da entrevista o menino estava com 10 anos). Foi então à Vara da Infância e Juventude e deu início ao pedido de adoção. Quando a criança foi destituída do poder familiar, cerca de um ano e três meses depois, o casal obteve a guarda da criança.

Caso 4. Bianca, Brenda, Diana e Dora: Bianca, 48 anos, dentista e Brenda, 38 anos, administradora. O casal conheceu Diana e Dora em uma instituição de acolhimento aos 9 e 2 anos de idade, quando decidiram por apadrinhar as irmãs. Após algumas visitas, decidiram entrar com o processo de adoção. Dos casos relatados, este é o único em que o processo ainda se encontrava em tramitação. No momento



da entrevista o casal e as filhas, que estavam com 11 e 3 anos, moravam juntas há onze meses.

Em seguida, os resultados sobre o exercício da parentalidade serão descritos em temas organizados a partir de como os pais e as mães desenvolviam as atividades parentais de *cuidados físico, emocional e social*.

Cuidados Físicos: Todos os participantes demonstraram preocupação relacionadas aos cuidados que envolviam o desenvolvimento físico das crianças. Uma preocupação relatada foi com a rotina e a qualidade na alimentação do filho e das filhas e que tivessem um cotidiano de convivência em família, partilhando ao menos uma das refeições com as crianças. Seis participantes relacionaram uma boa alimentação a um indicador de boa saúde e demonstravam preocupação com a saúde das crianças através da alimentação ofertada, enfatizando ensinar ao filho e às filhas hábitos alimentares saudáveis e disponibilizar em casa alimentos livres de agrotóxicos. Já outro casal relatou possuir dificuldade com a alimentação de uma das filhas, uma vez que a criança não gostava de comer. Disseram que por ela não se alimentar bem se preocupam com sua saúde. Para dois dos casais entrevistados, ter uma rotina de alimentação era considerado relevante, organizando para as crianças uma alimentação regrada, restrita a alimentos mais saudáveis, como o hábito da compra de alimentos orgânicos, pouco uso de açúcares e redução do consumo de alimentos industrializados.

[...] Davi come muito pouco doce, até porque ele não tem, não foi criado assim, comendo muita besteira. [...] A alimentação dele é super regrada, a gente procura comer orgânico, essas coisas. (Beatriz)



O momento da alimentação também promovia a convivência entre as famílias. Um casal destacou que as refeições partilhadas diariamente entre a família eram o café da manhã e o jantar, enquanto para outro casal, apenas o jantar era partilhado entre todos os membros da família durante a semana, sendo a rotina diária de alimentação da criança acompanhada por apenas uma das mães. Aos finais de semana, todas as famílias faziam as refeições em conjunto, indo a restaurantes ou preparando a refeição em casa, momento descrito por uma das famílias em que todos os membros familiares desempenhavam alguma função no preparo dos alimentos.

A rotina de sono também foi mencionada por todas as famílias, com horário para as crianças dormirem e para acordarem. Um participante disse que acordava a filha diariamente abrindo as janelas e colocando uma música, e outra participante relatou que achava importante o hábito de acordar cedo para manter o relógio biológico da filha. Um participante contou que a filha tinha medo de dormir e que não gostava de dormir cedo, dessa forma, desenvolveu com a filha na rotina do sono o momento de 'ninar', quando conversavam e rezavam juntos, preparando a criança para dormir.

[...] hora de cama é nove e meia. 'Ah, eu não estou com sono, e são nove e meia'. Não há problema. Hora de cama é nove e meia, você vai para sua cama. Então na cama dela tem uma luzinha, ela acende, abre o seu livro e vai ler. Quando der soninho, já ninou, é só dormir. (Bernardo)

Todos os participantes descreveram atenção com relação aos hábitos de higiene da criança em suas rotinas diárias. Os casais descreveram que orientavam e supervisionavam o banho das



crianças, uma vez que estes já realizavam essa atividade por conta própria, com exceção de um dos casais, que relataram realizar essas atividades com a filha de três anos. O mesmo casal ainda destacou que a criança usava fralda para dormir e vez ou outra fazia xixi na roupa, necessitando dos cuidados frequentes das mães. Outros cuidados com higiene também foram mencionados: ensinar a usar desodorante; supervisionar escovação bucal; cuidado semanal com higienização do cabelo da criança, para auxiliá-la com a limpeza e tratamento dos cabelos. Um pai acrescentou ainda, que ensinava a filha a cuidar da própria higiene íntima, exercendo o papel que considerava que usualmente seria da mãe.

[...] ensino a lavar calcinha, como que mulher cuida da própria higiene, né... porque ela não tem a mãe biológica, né, nessa casa, a mãe dela sou eu, né. Então assim, como que se senta, como é que limpa o bumbum, em detrimento a vagina, o que que vai primeiro e o que que vai segundo. Tudo isso tem que falar. (Bernardo)

Com relação aos cuidados com a aparência da criança, três casais apontaram que as crianças, já mais velhas, se vestiam sozinhas. Uma participante destacou que o filho já tinha suas preferências e estilo próprio, e outra participante relatou que a filha estava começando a ficar vaidosa. Um participante do sexo masculino demonstrou que se preocupava com o cuidado corporal da filha, ensinando-a a passar cremes no corpo e a cuidar do cabelo. Apenas um casal relatou que realizava os cuidados com as roupas das crianças e disseram que arrumavam a filha de três anos de idade diariamente para a escola.

Todos os casais demonstraram prestar atenção à saúde dos filhos e das filhas, estar presentes nas situações de doença



e buscar orientação médica quando necessário. Após lidarem com as questões de saúde das crianças em sua chegada, todos os casais afirmaram que o filho e as filhas mantinham uma saúde muito boa, que não costumavam ficar doentes e comentaram que sempre que algo os incomodava fisicamente, o filho e as filhas os procuravam. Quando perguntados sobre a saúde das crianças a maior questão apontada foi a gripe, com rápida recuperação. Três participantes informaram que as crianças tinham quadro de alergia respiratória, que tratavam com homeopatia e uma das mães acrescentou que o filho possuía um leve desvio de coluna. Um outro casal de participantes destacou duas situações em que as crianças tiveram problemas de saúde: quando as filhas contraíram catapora e quando uma das crianças teve dengue. Os participantes destacaram que, quando necessário, buscavam o auxílio profissional para atender as questões de saúde da criança.

Cinco participantes descreveram perceber a mudança de comportamento das crianças quando estavam adoentadas e quatro destacaram que o filho e as filhas ficavam mais dengosos e carentes, solicitando maior contato físico. Sobre essas situações, seis participantes relataram fornecer maior atenção, cuidados e expressar carinho ao filho e às filhas nesses momentos.

[...] Ah, fica dengosa, né, 'Estou com dor de cabeça, posso ficar aqui com vocês? Posso dormir aqui?' aí quer dormir no mesmo quarto, aí a gente deixa, um diazinho, depois passa, já melhora [...] (Bruna)

Assim, nos casos estudados observou-se haver preocupação parental com os cuidados físicos infantis, buscando garantir



que as necessidades das crianças fossem atendidas, ou seja, as famílias estavam atentas ao desenvolvimento e a manutenção dos cuidados alimentares, com a higiene e vestimenta, com o sono e com os cuidados relacionados à saúde das crianças (CAMILO; GARRIDO; SÁ, 2013). Diferentes fatores influenciam o desenvolvimento das atividades de cuidado com a criança, como por exemplo, as características pessoais e o desenvolvimento cognitivo e comportamental dos cuidadores (seus conhecimentos sobre saúde, autoeficácia e modelagem do comportamento), as características pessoais e aspectos do funcionamento da criança, a qualidade e estabilidade do ambiente familiar, bem como dos processos de vinculação entre pais e/ou mães e a criança (SOLIDAY, 2004).

Ainda, as atividades parentais relacionadas ao cuidado físico infantil são práticas que se alteram ao longo do ciclo de desenvolvimento da criança, à medida que esta vai crescendo e tendo um aumento gradual da autonomia (JONES, 2001), o que foi observado nos relatos dos participantes quando apontaram tarefas que a criança desempenhava por conta própria, em decorrência da idade. Dessa forma, os pais e as mães ao exercerem os cuidados, fornecem os elementos necessários ao desenvolvimento e autonomia das crianças, gradualmente as ensinando a como cuidar de si próprias (CAMILO; GARRIDO; SÁ, 2013).

Observou-se que as famílias entrevistadas se organizavam de diferentes formas para desempenhar as tarefas de cuidado com a criança, e que essas eram partilhadas entre o par parental. Observou-se ainda que pais e mães buscavam o que estivesse ao seu alcance para manter e garantir melhores condições para a saúde e o desenvolvimento das crianças,



como por exemplo, informações sobre alimentação saudável, cuidados com o corpo e higiene, bem como sobre cuidados com a saúde. A esse respeito, Hoghughi (2004) descreve que, dependendo do contexto e das condições socioeconômicas familiares, alguns pais e/ou mães podem propor recursos extras na dimensão do cuidado, ou seja, podem ir além daquilo que seria necessário para suprir as necessidades básicas da criança.

Cuidados Emocionais: Sobre os cuidados emocionais, foi possível perceber na fala dos quatro casais que estes tinham preocupações em garantir o desenvolvimento e bem-estar psicológico de seu filho e suas filhas, demonstrando estarem atentos a diferentes questões que envolviam o cotidiano das crianças. Além de perceberem a necessidade de dar autonomia para as crianças, as famílias apontaram preocupar-se com questões como: dar suporte emocional às crianças; conversar sobre a adoção; ensinar as crianças a lidarem com situações de preconceito; preparar as crianças para vida; conversar com a escola sobre a composição familiar.

Todos os pais e mães relataram o cuidado de assegurar à criança que esta é amada incondicionalmente, preocupando-se em expressar afeto para com o filho e as filhas. Eles relataram demonstrar carinho às crianças de diferentes formas, como: beijos, abraços, brincadeiras e cócegas e alguns participantes apontaram que chamar atenção e corrigir a criança também era uma demonstração de carinho. Ao abordarem diferentes situações envolvidas nas práticas parentais, os participantes expressaram manter comportamento afetuoso com as crianças, sendo estes também explicitados por meio da verbalização, ao dizer que as amam e ao elogiá-las. Os



participantes manifestaram perceber que essas expressões de afetos eram recíprocas e todas as famílias apontaram que as crianças compartilhavam comportamentos de carinhos físicos e verbais, bem como demonstravam preocupação e cuidado para com os pais e as mães.

[expressão de afeto] *vinte e quatro horas por dia! Beijando, agarrando, abraçando... Falando que ela é... falando que ela é minha princesa... o quanto eu amo, falo que eu amo ela todos os dias, e várias vezes por dia. Mamãe entrega na escola, 'Fica com Jesus, mamãe te ama, né, cuidado, bebe água', aquelas coisinhas de mãe, né [...] E... 'Mamãe ama', todo dia. E ela fala 'Eu também, eu também te amo'. (Bárbara)*

Além disso, os participantes também reconheceram como expressão de afeto acompanhar as crianças nos estudos, cuidar e se preocupar com a sua felicidade, além de compartilhar as rotinas e demonstrar interesse aos acontecimentos de sua vida.

O cuidado emocional na parentalidade está associado à preocupação e cuidado em assegurar as necessidades emocionais da criança, fazendo com que estas se sintam amadas, respeitadas e valorizadas (HOGHUGH, 2004). Para tal, é fundamental estabelecer entre os adultos e as crianças, relações seguras, estáveis e afetivas, bem como, proporcionar contatos físicos de carinho e acolhimento (WADE, 2004), como percebido através dos relatos dos participantes.

O casal que estava com a guarda provisória das filhas há onze meses demonstrou ter tido um pouco de dificuldade com relação à demonstração de afeto físico com as crianças, em especial com a filha mais velha, Diana. As mães descreveram que no início da convivência era difícil e uma das mães afirmou que era um contato mais tímido e retraído, em que as



mães não sabiam se a filha queria aquele abraço, entretanto relataram que, no momento da entrevista, essa expressão de afeto já acontecia com naturalidade.

[...] Ah, era mais tímido, né, a gente, né... até... assim, ah, você vai deitando, aí daqui a pouco você tá passando a mão no cabelo... Então a Diana era... era mais retraída, então agora que ela tá... Dora não, Dora já é sem vergonha já... hoje é... hoje... hoje é bem natural mesmo.” (Bianca)

A vinculação na adoção é gradual, e é possível perceber que as crianças conseguem criar representações de afeto, baseadas em suas relações com a família adotiva. Para isso, é preciso que os pais e as mães estejam atentos às necessidades da criança, auxiliando-as na reconstrução do seu modelo interno de insegurança para um modelo de vinculação mais seguro (CRUZ, 2013; CAMPANHA-ARAÚJO; NASCIMENTO; ROSSETTI, 2020), favorecendo os processos de vinculação da criança com os cuidadores e com outras pessoas significativas.

Sendo assim, a parentalidade, e em especial, a parentalidade constituída através da adoção, é uma construção em que é preciso dedicar tempo para o estabelecimento de vínculos seguros entre os membros dessa família (MERÇON-VARGAS; ROSA; DELL'AGLIO, 2014). Além disso, toda filiação (consanguínea ou não) é uma adoção, pois somente serão considerados filhos e filhas as crianças que forem emocionalmente adotadas pelos seus pais e pelas suas mães. O sentimento de pertencimento e segurança no seio familiar é fundamental para a consolidação dos vínculos entre os membros da família (SILVA *et al*, 2018; MIRANDA; COHEN, 2012).

Sobre as necessidades emocionais infantis, todos os participantes manifestaram estar atentos para fornecer



o suporte emocional ao filho e às filhas, quando estes sinalizassem essa necessidade. Diversas situações foram relatadas, como por exemplo: uma mãe, quando ficou triste pelo falecimento da avó da criança, relatou assegurar ao filho que estava assim por sentir saudades da sua mãe, esclarecendo o motivo do seu sentimento e excluindo a possibilidade de a criança interpretar como algo relacionado a ela. Um pai, ao perceber uma compreensão limitada da filha sobre determinada questão, compartilhou com a filha sua forma de pensar, se preocupando em expandir o ponto de vista da criança. Os pais e as mães demonstraram conversar sobre situações que atingiam o filho e as filhas emocionalmente sempre que possível. Três participantes apontaram a relevância de se falar a verdade com as crianças, o que um pai e uma mãe concluíram ser importante para que haja confiança na relação pai/mãe-criança.

Um outro aspecto destacado pelos participantes foi a compreensão de que também é cuidado emocional auxiliar para que o filho e as filhas desenvolvessem autonomia, seja ao assumirem responsabilidades na rotina da casa, ao serem ouvidos e respeitados em suas opiniões ou mesmo dando a eles e a elas liberdade para fazerem suas próprias escolhas. O casal de pais afirmou que a família passou a ser um trio e que as decisões em que cabia a participação da criança, eles discutiam em conjunto. Ainda, esse casal e outra participante destacaram achar necessário que as filhas sentissem que a casa era delas também e que fossem acolhidas e inseridas à rotina e à família.

Assim, a atenção dos pais e das mães sobre as necessidades emocionais da criança no ambiente familiar favoreceu a construção e fortalecimento do vínculo familiar, construído



por meio das interações de afeto e respeito, em que a criança se sente aceita e tem a segurança necessária sobre o seu espaço no seio familiar (BARUDY E DANTAGNAN, 2005). Assegurar o vínculo estabelecido com os pais e as mães e a segurança da criança de se expressar nesse espaço favorece que esta desenvolva maior autonomia, estabeleça seus próprios pensamentos e ideias e diferencie-se do outro com a segurança da manutenção do vínculo constituído com suas figuras de referência (BIASUTTI; NASCIMENTO; CANAL, 2021).

Em todas as famílias ao menos um cuidador demonstrou que conversava e tirava as dúvidas das crianças sobre a adoção, destacando a importância de a criança ter conhecimento sobre a sua origem, no caso das crianças adotadas bebês ou de como o processo de adoção decorreu, no caso das crianças adotadas mais velhas. As famílias também demonstraram sensibilidade em relação ao momento do desenvolvimento da criança, considerando sua capacidade de compreensão dessa questão. Para o casal que realizou a adoção da criança recém-nascida, este destacou ter construído com a filha a ideia de que ela não era filha da barriga, mas do coração. Já o casal que adotou a criança com menos de dois anos, o filho foi apresentado à condição de adoção desde a sua chegada, com uma história contada pelas mães de forma lúdica e engraçada, deixando claro para a criança que ele tinha vivido em uma Casa Lar onde estas foram buscá-lo. Ao menos uma participante em cada um desses casais comentou que as informações foram dadas naturalmente e complementadas de acordo com as dúvidas das crianças e suas esposas disseram que os filhos tinham abertura para tirar dúvidas com a família. Em outra família, devido a idade da criança, o casal ainda não tinha conversado



com a filha mais nova sobre algumas questões que envolviam a adoção, como o fato de a criança ter uma genitora e irmãos biológicos, considerando que teriam essa conversa com o crescimento e melhor compreensão da criança.

Já no caso das adoções que ocorreram quando as crianças estavam com sete e dez anos, ao menos um membro de cada família relatou ter compartilhado com as crianças as informações sobre o andamento do processo de adoção, considerando que as crianças tinham entendimento e que podiam querer conversar e opinar sobre o processo. Nesses casos, os participantes contaram que conversavam naturalmente com as filhas quando elas comentavam sobre a família de origem e alegaram que buscavam respeitar o seu passado, reconhecendo dessa forma a história de vida e possíveis perdas enfrentadas pelas crianças. Um desses casais relatou ter perguntado às crianças se estas queriam ir viver com elas, respeitando também o desejo das filhas no momento da adoção.

O conhecimento acerca da história de origem é fundamental para a vinculação entre os pais, as mães e a criança. Saber a verdade sobre sua filiação permite à criança uma maior sensação de pertencimento e confiança em sua família adotiva. Em contrapartida, ocultar a história da criança, pode favorecer o desenvolvimento de questões emocionais e dificultar a conexão entre pais-mães e filho-filha (ANJOS; IOP, 2021).

Portanto, considera-se que o cuidado emocional permite que a criança desenvolva estabilidade emocional, habilidades de comunicação, inteligência e uma boa troca afetiva. A interação saudável entre os pais e as mães e a criança constitui um fator de proteção a saúde e ao risco, contribui para o bem-estar geral da criança e promove o sentimento de segurança



e aceitação. Além disso, uma relação emocional duradoura permite aos pais e as mães obterem maior conhecimento e compreensão de seus filhos e suas filhas, podendo assim identificar as suas necessidades, problemas e apoiar o desenvolvimento da criança de modo ativo e adequado (BORGES, 2010), habilidades construídas e/ou em construção relatadas pelos participantes do estudo.

Cuidados Sociais: Todos os participantes demonstraram preocupação em garantir a convivência social da criança em diferentes contextos. As famílias relataram a convivência da criança com os pares, destacando proporcionar momentos de brincadeiras, sejam esses trazendo os amigos da criança para casa ou permitindo que a criança visitasse a casa dos amigos.

[...] mas ela brinca muito nos finais de semana, porque a gente, é... criou amizades e investiu nas amizades de quem tinha filho, pra poder... nada melhor pra uma criança do que outra criança, né? Então pra poder propiciar esses momentos. Todo final de semana tem um dia que é da Duda, ou sábado ou domingo, a gente providencia alguma outra criança pra ela brincar. (Bento)

Para Hoghughi (2004) os pais e as mães são o maior agente socializador da criança, pois é no convívio familiar que a criança desenvolve seus valores morais, educacionais e de socialização. Entretanto, na relação com o grupo de pares a criança experimenta seu meio social, desempenhando um papel ativo em que esta influencia e é influenciada, oportunizando o desenvolvimento de habilidades sociais também nesse contexto. Assim, o cuidado dos pais e das mães com relação ao bem-estar da criança envolve também a percepção das necessidades de interação social do filho e da filha, favorecendo os encontros desses com seus pares (NUNES, 2020).



Além disso, os casais disseram que muitos membros da família extensa mantêm relacionamento próximo com o casal e que acolheram bem as crianças. A convivência com a família extensa foi descrita com diferentes regularidades, sendo o contato diário, semanal, quinzenal ou mesmo esporádico, quando os pais relataram a presença de parentes que residiam em outras cidades ou mesmo em outro país.

[...] Recebe bem... e a minha irmã agora pegou pra passear, volta e meia ela pega, vem cá, pega elas, leva no shopping, faz as vontades... elas adoram essa tia, aí! As duas tias, adora! Que faz as vontades, tem... os filhos da Lara, né, são os dois adotados, eles se juntam, os primos... nossa senhora! É felicidade! (Brenda)

Os casais apontaram ter menor contato com alguns membros da família extensa devido à distância, e descreveram que nesses casos o contato ocorria por meio de ligações telefônicas, por chamada de vídeo e quando possível, através de viagens. Uma participante relatou que nos feriados o casal e as filhas costumavam viajar para o interior, onde a maior parte da família da companheira morava. As mães destacaram que as filhas ficavam fascinadas com a extensão da família e com a quantidade de crianças nesse contexto. Outra participante relatou ter ido com a filha visitar a família no exterior e que tinha planos de voltar em breve com a criança. Apesar da distância, a mãe revelou que os irmãos papericavam a criança com frequência, através do envio recorrente de presentes. Outro casal destacou que a criança desenvolveu por um dos tios um forte vínculo, chamando-o de 'papai capitão'. Esse sentimento se estendeu ao filho desse tio, que a criança chamava de irmão. Uma das mães relatou que apesar do tio



residir em outro estado, o vínculo permanecia e as famílias buscavam se encontrar com regularidade.

O contato da criança com a família extensa e/ou outros adultos, revelam os apoios que são dados aos pais na criação e no cuidado com os filhos e as filhas. Essa convivência pode vir a influenciar positivamente o desenvolvimento da criança, por proporcionar a interação com uma rede social mais ampla. As relações sociais conectam a criança com seus pares e com outros adultos, proporcionando diferentes experiências, emoções e vivência social, permitindo o desenvolvimento de competências sociais, pró-sociais e emocionais (CRUZ; DUCHARNE, 2006). Ainda, o reconhecimento da parentalidade por parte da família extensa e da sociedade colabora com o sentimento de segurança e pertencimento da criança inserida na família por meio da adoção (PALAVECINO; RODRÍGUEZ; ZICAYO, 2015; MACHADO; FÉRES-CARNEIRO; MAGALHÃES, 2015) além da aceitação da família formada por casais do mesmo sexo (GOLDBERG; GARTRELL, 2014). Esse pertencimento é favorecido através das práticas efetivas e afetivas entre as pessoas presentes em diferentes contextos da realidade infantil (MAUX; DUTRA, 2010).

Três participantes de diferentes famílias relataram que o filho e as filhas tinham menor convívio com suas famílias de origem, que residiam em outro estado. Em uma família, o casal comentou que a criança convivia presencialmente com os avós por parte de uma das mães em média uma vez por ano. Outro casal contou que a família costumava viajar algumas vezes por ano para encontrar os parentes e da mesma forma recebiam muitas visitas. Esse casal relatou que a criança se sentia muito integrada à família extensa. As mães



relataram acreditar que se a família morasse mais próxima essa convivência teria maior regularidade.

Apenas uma participante revelou que, no momento da entrevista, enfrentava ainda desafios relacionados à lesbofobia com membros da família extensa, mais especificamente, com uma irmã e sua família nuclear. Autores como Farias (2017), apontam que a orientação sexual pode gerar divergências de pensamentos entre os membros da família extensa (avós, tios, primos) e o preconceito prejudicar o apoio oferecido à decisão de adotar, bem como, na legitimação da parentalidade. A LGBTQIA-fobia, quando presente na família extensa, pode ser manifestada no afastamento do convívio com a família e consequentemente, com a criança (ZANARDO, 2014).

A LGBTQIA-fobia e o preconceito com a adoção por famílias compostas por casais do mesmo sexo ainda é uma realidade, o que denuncia a urgência de avanços sociais e políticos, com o objetivo de normalizar a diversidade das famílias, entre elas, as famílias de casais do mesmo sexo com filhos e filhas pela via da adoção. Os principais desafios dos casais do mesmo sexo no exercício parental das atividades referentes ao cuidado com as crianças evidenciados no presente estudo, bem como encontrados na literatura, são sobretudo os desafios presentificados nas relações com os contextos externos ao sistema familiar e estão relacionados ao preconceito, às crenças negativas, aos julgamentos discriminatórios e conservadores vinculados a uma visão heteronormativa da sociedade (CERQUEIRA-SANTOS; SANTANA, 2015; QUEIROZ; SANTOS, 2018).

O cuidado social se caracteriza, portanto, pela atenção dos pais e das mães às necessidades de convívio social e na garantia da participação de pares e outros adultos no cotidiano da criança, possibilitando que esta esteja incluída em diversos



ambientes sociais durante o seu desenvolvimento. Este nível de cuidado se faz importante para que a criança desenvolva suas competências sociais, para se vincular adequadamente com sua família e seus pares, bem como para se sentir segura e aceita na sociedade (HOGHUGH, 2004).

Considerações finais

Embasado no conhecimento científico produzido ao longo das últimas décadas, é possível afirmar que, no exercício parental de casais do mesmo sexo, o ajustamento psicossocial e bem-estar psicológico da criança e do adolescente não está relacionado à orientação sexual dos pais e das mães, e sim à qualidade das relações desenvolvidas entre pais-mães e criança (LAMB, 2012; LIRA; MORAIS, 2016). No entanto, a LGBTQIA-fobia tem se mostrado um indicador importante para referenciar o bem-estar físico, mental e social parento-filial, nessa composição familiar (LIRA; MORAIS; BORIS, 2016).

O objetivo desse estudo foi descrever como os casais do mesmo sexo com filhos e filhas desenvolviam em sua rotina as atividades parentais relacionadas à dimensão *cuidado*, presente no Modelo de Parentalidade proposto por Hoghugh (2004). Evidenciou-se a atenção que todos os participantes demonstravam com os cuidados físicos (higiene, alimentação, sono e saúde), emocionais (relações seguras, estáveis e afetuosas) e sociais (convivência com a família extensa e com os pares) infantis, demonstrando atenção às necessidades das crianças e preocupação em garantir o seu bem-estar biopsicossocial. Sobretudo, observou-se fortes vínculos de afeto nas relações parento-filiais.

Foi possível observar que todos os casais do estudo relataram a convivência do filho e das filhas com outras



crianças, e que estiveram envolvidos em atividades sociais com a família extensa. A maior parte dos casais relatou sentir-se apoiados e validados em relação aos cuidados das crianças em suas rotinas. Entretanto, também foi constatado a vivência de preconceitos e afastamento de alguns membros familiares referente a uma família, em decorrência de lesbofobia.

Assim, ainda é possível perceber preconceitos, rótulos e estigmas na sociedade, apesar da parentalidade de casais do mesmo sexo ter ganhado maior visibilidade. Os novos arranjos familiares questionam um modelo único, biologicista e tradicional de família. Dessa forma, os vínculos familiares são ampliados e vivenciados através de outras compreensões do que é ser família, com o fortalecimento dos laços afetivos e de cuidado, ultrapassando, por exemplo, o limite da consanguinidade (RIBEIRO, 2021), como nos casos das famílias apresentadas nesse estudo, em que a filiação ocorreu a partir da adoção.

Com relação às atividades parentais observadas no presente estudo, mais especificamente à dimensão dos cuidados – físico, emocional e social, em estudo anterior com famílias monoparentais adotivas, observou-se resultados semelhantes aos das famílias de casais do mesmo sexo (BIASUTTI; NASCIMENTO; CANAL, 2021). Esses dados evidenciam que, no exercício da parentalidade, a boa qualidade do vínculo e do afeto no ambiente familiar em que a criança será inserida e a disponibilidade para realizar as tarefas referentes aos cuidados necessários ao desenvolvimento infantil, independe da configuração familiar. Assim, é fundamental combater o preconceito e garantir o direito dessas famílias e de suas crianças (OLIVEIRA; MUSACCHIO, 2018).

É importante reconhecer os avanços políticos e sociais alcançados nas últimas décadas, entretanto, é necessário



atenção e cuidado com as políticas conservadoras no Brasil, uma vez que podem favorecer a perda de conquistas e retroceder os direitos destas famílias (SANTOS; ARAÚJO; CERQUEIRA-SANTOS; NEGREIROS, 2018). Dessa forma, espera-se com esse estudo colaborar para a ampliação dos conhecimentos sobre as famílias de casais do mesmo sexo e suas vivências no exercício da parentalidade a partir da adoção, contribuindo para a redução de preconceitos direcionados à essa composição familiar e favorecendo estratégias de enfrentamento e fortalecimento para as famílias.

Referências

- ANJOS, Djaniffer; IOP, Michela. Famílias e adoções: um estudo bibliográfico. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, 2021.
- AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida; VERÍSSIMO, Hugo Vasconcelos; LOURENÇO, Gilclécia Oliveira. A adoção de crianças por gays. **Psicologia & Sociedade**, n. 25(3), p. 631-634, 2013.
- BARUDY, Jorge; DANTAGNAN, Maryorie. **Los Buenos tratos a la infância**: parentalidad, apego y resiliência. Barcelona: Gedisa, 2005.
- BIASUTTI, Carolina Monteiro; NASCIMENTO, Célia Regina Rangel; CANAL, Cláudia Patrocínio Pedroza. Atividades Parentais na Família Monoparental Constituída pela Adoção. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, n. 01(21), 2021.
- BORGES, Isabel Cristina Neves Borges. **Qualidade da parentalidade e bem-estar da criança**. 2010. Tese (mestrado) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal, 2010.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Reflecting on esolução thematic analysis. **Qualitative Research in Sport**, n. 11(1), p. 1–9, 2019.
- CAMILO, Claudia; GARRIDO, Margarida; SÁ, Odete. Pró.Parental: Um programa de formação para o desenvolvimento de competências parentais, *In*: CALHEIROS, Maria Manuela; GARRIDO, Margarida.



Crianças em risco e perigo: contextos, investigação e intervenção. Lisboa: Edições Sílabo, 2013.

CAMPANHA-ARAÚJO, Ivy Campista; NASCIMENTO, Célia Regina Rangel; ROSSETTI, Claudia Broetto. Tornar-se filho: a perspectiva da criança no contexto da adoção tardia. **Psicologia em Revista**, v. 26, n.1, p. 41-62, 2020.

CERQUEIRA-SANTOS, Elder; SANTANA, Geovanna. Adoção homoparental e preconceito: crenças de estudantes de direito e serviço social. **Temas psicologia**, v. 23, 2015.

CRUZ, Maria Antónia Rio Fernandes Barbosa. **A adoção de crianças mais velhas:** espera, transição, adaptação e integração. 2013. Tese (mestrado) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, 2013.

CRUZ, Orlanda; DUCHARNE, Maria Adelina Barbosa. Intervenção na parentalidade – o caso específico da formação de pais. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, n. 11-12(13), 2006.

FARIAS, Mariana de Oliveira. **Experiências e vivências de famílias homoafetivas com filhos:** vozes de pais, mães e filhos. 2017. Tese (mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Social, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

GOLDBERG, Abbie. E.; GARTRELL, Nanette. K. LGB-Parent families: the current state of the research and directions for the future. **Advances in Child Development and Behavior**, n. 46, p. 57-88, 2014. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800285-8.00003-0>

HOGHUGH, Masud. Parenting: An introduction. *In:* HOGHUGH, Masud; LONG, Nicholas. **Handbook of Parenting: Theory and Research for Practice**. London: Sage, p. 1-18, 2004.

ILGA WORLD – Internacional Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association. **State-sponsored homophobia 2020:** Global legislation overview update. 2020. Disponível em: https://ilga.org/downloads/ILGA_World_State_Sponsored_Homophobia_report_global_legislation_overview_update_December_2020.pdf



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2014**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: Autor, 2015. Recuperado de <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>

JONES, David. The assessment of parental capacity. *In*: HORWATH, Jan. **The child's world: Assessing children in need**. London: Jessica Kingsley Publishers, p. 255-272, 2001.

LAMB, Michael E. Mothers, fathers, families, and circumstances: Factors affecting children's adjustment. **Applied Developmental Science**, n. 16(2), P. 98-111, 2012.

LIRA, Aline Nogueira de; MORAIS, Normanda Araújo de. Famílias constituídas por lésbicas, gays e bissexuais: revisão sistemática de literatura. **Temas em Psicologia [online]**, n. 3(24), p. 1051-1067, 2016.

LIRA, Aline Nogueira; MORAIS, Normanda Araújo; BORIS, Georges Daniel Janja Bloc. (In)Visibilidade da vivência homoparental feminina: entre preconceitos e superações. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 36(1), p. 20-33, 2016.

MACHADO, Rebeca Nonato; FÉRES-CARNEIRO, Teresinha; MAGALHÃES, Andrea Seixas. Parentalidade adotiva: contextualizando a escolha. **Psico**, n. 46(4), p. 442-451, 2015.

MAUX, Ana Andréa Barbosa; DUTRA, Elza. A adoção no Brasil: algumas reflexões. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, n. 10(2), p. 356-372, 2010.

MEIRELES, Fabrina da Silva; TEIXEIRA, Solange Maria. As Diversas Faces Da Família Contemporânea: conceitos e novas configurações. **Informe econômico**, n. 31(16), p. 1-7, 2014.

MERÇON-VARGAS, Elisa Avellar; ROSA, Edinete Maria Rosa; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Adoção nacional e internacional: significados, motivações e processos de habilitação. **Revista da SPAGESP**, n. 15(2), p. 12-26, 2014.



MIRANDA, Cássio Eduardo Soares; COHEN, Ruth Helena Pinto. Uma Criança é Adotada: O Lugar Simbólico da Filiação e seus Efeitos Subjetivos. **Psicologia em Pesquisa**, n. 6(1), p. 61-67, 2012.

NUNES, Marta Catarina da Costa. **As práticas parentais percebidas pelas crianças e a sua relação com os comportamentos de violência ocorridos em contexto escolar**. 2020. Tese (Mestrado). Instituto de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade Lusíadas, Portugal, 2020.

OLIVEIRA, Débora; SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; LOPES, Rira de Cássia Sobreira. Impacto das configurações familiares no desenvolvimento de crianças e adolescentes: uma revisão da produção científica. **Interação em Psicologia**, n. 12(1), p. 87-98, 2008.

OLIVEIRA, Farlei Martins Riccio; MUSACCHIO, Camila de Sanana Sucupira. A adoção homoparental à luz do Direito brasileiro e italiano. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**, n. 10(2), p. 207-218, 2018.

PALAVECINO, Carolina; RODRÍGUEZ, Pablo; ZICAVO, Nelson. Vivencias de personas que optaron por la parentalidad adoptiva. **Ciencias Psicológicas**, n. 9(2), p. 259-271, 2015.

QUEIROZ, Isabella Tamani de Souza; SANTOS, Wenner Daniele Venâncio. Adoção de Crianças por Casais Homoafetivos: breve análise do preconceito. **Psicologia PT**, 2018.

RIBEIRO, Everton; NUNES, Marcos Antunes Hoffmann; ANSINELLI-LUZ, Araci. Novos arranjos familiares e homoparentalidade: uma apreciação do jogo da vida “famílias modernas”. **ECCOS – Rev. Cient.**, n. 56, p. 1-11, 2021.

SANTOS, José Victor de Oliveira; ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes; CERQUEIRA-SANTOS, Elder; NEGREIROS, Fauston. Conservadorismo, posicionamento político e preconceito contra casais adotivos homossexuais. **Estudos de Psicologia**, n. 23(1), p. 57-66, 2018.

SANTOS, Yurín Garcêz de Souza; SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SANTO, Manoel Antônio. Homoparentalidade Masculina: Revisando



a Produção Científica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 26(3), p. 572–582, 2013.

SILVA, Patricia Santos; COMERLATO, Luísa Pellegrini; WENDLING, Maria Isabel; FRIZZO, Giana Bitencourt. Fatores que influenciam a transição para a parentalidade adotiva: uma revisão sistemática. **Contextos Clínic**, v. 11, n. 3, 2018.

SOLIDAY, Elizabeth. Parenting and children's physical health. *In*: HOGHUGH, Masud; LONG, Nicholas. **Handbook of Parenting: Theory and Research for Practice**. London: Sage, p. 161-180, 2004.

TARNOVSKI, Flávio Luiz. “**Pais assumidos**”: adoção e paternidade homossexual no Brasil contemporâneo. 2002. Tese (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

UZIEL, Anna Paula. **Homossexualidade e adoção**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

WADE, Sally. Parenting influences on intellectual development and educational achievement. *In*: HOGHUGH, Masud; LONG, Nicholas. **Handbook of Parenting: Theory and Research for Practice**. London: Sage, p. 198-212, 2004.

YIN, Robert. **Estudos de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANARDO, Larissa Bergamo. **Laços de afeto**: as homoparentalidades pela via da adoção. 2014. Tese (mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.



CAPÍTULO 9.

Parentalidade após a separação: impactos e desafios da guarda paterna

Carolina Corrêa Vilaça Miceli
Célia Regina Rangel Nascimento

Introdução

De acordo com o paradigma do desenvolvimento ao longo de toda a vida o desenvolvimento é caracterizado pela plasticidade, envolvendo a capacidade de mudança ao longo do tempo. Além disso, o desenvolvimento pode ser influenciado por eventos biológicos e socioculturais normativos, ou seja, esperados no curso do desenvolvimento biológico ou social, e não normativos, ou seja, imprevisíveis. As influências normativas podem ser decorrentes da idade, envolvendo o crescimento e a maturidade corporal, bem como componentes da socialização que implicam em tarefas ou papéis que se espera sejam desempenhados em determinados períodos etários. Considera-se ainda as influências de natureza sócio-culturais e históricas, como as mudanças geracionais e eventos que marcam uma determinada época, que têm seu impacto também mediado por fatores como gênero, condição econômica, dentre outros fatores. Além dos eventos considerados não normativos, ou seja, eventos imprevisíveis que demandam recursos para seu enfrentamento e reorganização da vida de forma não esperada (LALLY; VALENTINE-FRENCH, 2019; NERI, 2006). Nessa perspectiva, pode-se analisar ainda que a influência





da idade, em termos de maturação e mudanças biológicas e físicas, impacta mais fortemente os períodos da infância e do envelhecimento (NERI, 2006), o que pressupõe que expectativas da socialização podem marcar mais fortemente os eventos que influenciam o desenvolvimento na vida adulta.

Destaca-se que ainda há menos atenção para a vida adulta na perspectiva do desenvolvimento, comparado aos estudos sobre os outros períodos do ciclo vital. De acordo com Carvalho-Barreto (2013, p.148): “(..) tanto o conceito de adulto quanto os fenômenos relacionados a esse período acabam sendo polissêmicos na Psicologia do Desenvolvimento, não conseguindo nenhum conceito abordar plenamente o fenômeno de estudo”.

Um dos autores que abordou aspectos do desenvolvimento ao longo de toda vida, chamando a atenção para desafios psicossociais da vida adulta foi Erik Erikson (1982). Ao propor as oito idades do homem, o autor considerou que a consolidação da intimidade, com trocas afetivas recíprocas e mais maduras, e da generatividade, que se relaciona à preocupação com as futuras gerações e com o cuidado do outro (REBELO; BORGES, 2009), fazem parte das crises vivenciadas nos períodos que correspondem a vida adulta. Sendo assim, pode-se considerar que a construção da família, com a conjugalidade e o exercício da parentalidade, são eventos que podem marcar transições importantes para o desenvolvimento do adulto.

A parentalidade decorre principalmente de disposição para a vinculação afetiva e o cumprimento de tarefas de cuidado para a promoção do desenvolvimento de uma outra pessoa que, por sua vez, promovem naquele que exerce essa função processos de mudança, envolvendo novas características biopsicossociais, novas competências, disposições emocionais

e novos papéis sociais (MARTINS; ABREU; FIGUEIREDO, 2014; RODRIGO; MARTÍN; CABRERA; MÁIQUEZ, 2009). É um evento influenciado pela história afetiva e de cuidados dos adultos que cumprem essa função (BARUDY; DANTAGNAN, 2010). Além da influência de aspectos sócio-históricos, uma vez que as práticas educativas, a compreensão sobre o que é ser pai e mãe, sobre família e cuidado, sobre os papéis de gênero e divisões de tarefas relacionadas, mudam ao longo do tempo e da inserção em diferentes contextos, impactando o exercício parental.

Embora a maior parte dos estudos sobre parentalidade focalizem seu efeito no desenvolvimento da criança e do adolescente, o exercício dessa função também oportuniza um processo de desenvolvimento para a pessoa que exerce os cuidados. Esta deverá desenvolver além da vinculação afetiva, competências e estratégias para realização de suas tarefas ao longo do desenvolvimento da criança e/ou adolescente. Assim é um evento que vem sendo estudado como promotor do desenvolvimento na vida adulta (CARVALHO-BARRETO, 2013; CARVALHO; LOBO; MENEZES; OLIVEIRA, 2019).

O uso do termo parentalidade é recente, tendo início em 1960 com Paul-Claude Racamier, pesquisador e psicanalista francês, passando a ser utilizado mais expressivamente no Brasil em 1980 (BARROSO; MACHADO, 2010). O conceito vem sendo empregado para caracterizar o processo de tornar-se pai e mãe e promover cuidados que possibilitem o desenvolvimento de crianças e adolescentes, podendo envolver ou não um vínculo biológico (GORIN; MELO; MACHADO; FÉRRERES-CARNEIRO, 2015).

Em relação ao exercício da função parental, existe algum consenso acerca do que é esperado para o seu desempenho, principalmente no que diz respeito à responsabilidade





pela prestação de cuidados físicos e emocionais aos filhos (BORGES, 2010; HOGHUGH, 2004). Portanto, a parentalidade pode ser compreendida como um conjunto de deveres que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças e adolescentes sob cuidados dos adultos, como a satisfação das necessidades econômicas e materiais, orientação e aconselhamento, exercício da autoridade, disponibilidade afetiva e compartilhamento de experiências do dia a dia (GRZYBOWSKI, 2011).

Para Hoghugh (2004), a parentalidade é definida a partir de um conjunto de atividades intencionais que objetivam assegurar a sobrevivência e desenvolvimento das crianças. O autor propõe um quadro conceitual da parentalidade que possibilita uma avaliação das práticas parentais, assim como a construção de programas de apoio à parentalidade. Segundo esse modelo, os processos parentais podem se subdividir em atividades parentais (os elementos centrais necessários e suficientes ao exercício do cuidado), áreas funcionais (os principais aspectos do funcionamento da criança) e pré-requisitos (os recursos para o engajamento e a efetivação da atividade parental).

Embora ainda exista uma expectativa social de que a parentalidade aconteça no contexto de uma relação conjugal, modificações na compreensão sobre a família deram visibilidade e legitimidade a diferentes configurações familiares, ressaltando os vínculos de afetividade entre seus membros (ALMEIDA, 2014; GORIN; MELLO; MACHADO; FÉRES-CARNEIRO, 2015). Nessa perspectiva, destaca-se também a parentalidade exercida no contexto da separação conjugal, que pode resultar na monoparentalidade e em novos arranjos, envolvendo redes de apoio da família extensa e o recasamento. Assim, haja vista

a complexidade do exercício da parentalidade, estudar esse fenômeno no contexto da separação é relevante, uma vez que toda a família passa por um processo de reorganização, o que acaba por influenciar o modo como os pais vão exercer sua parentalidade diante da ruptura conjugal, principalmente quando eles assumem os cuidados dos filhos.

Parentalidade, paternidade e divórcio

O índice crescente, ao longo dos anos, do número de divórcios concedidos revela uma progressiva mudança de comportamento da sociedade brasileira, que passou a aceitá-lo com maior naturalidade e a acessar os serviços de Justiça de modo a formalizar as dissoluções dos casamentos. O divórcio e a separação conjugal tornaram-se acontecimentos cada vez mais presentes no cotidiano das famílias. Pode-se verificar que os registros de divórcio têm aumentado gradualmente, principalmente na última década.

O primeiro registro em 1984 mostra que foram concedidos 30.847 divórcios no Brasil. Em 2004, observou-se um aumento para 130.527 divórcios concedidos. Em 2014, foram realizados 341.181 assentamentos de divórcios, totalizando um crescimento de 161,4% em relação a 2004 (IBGE, 2014) e em 2016, o número de divórcios aumentou 4,7% em relação a 2015 (IBGE, 2016). Em contrapartida, considerando os dados mais recentes disponíveis da pesquisa Estatísticas do Registro Civil, em 2019 houve uma redução de 0,5% em relação ao total de divórcios contabilizados em 2018 (IBGE, 2019).

Cano et al (2009) analisam, que pelo aumento geral do número de divórcios, é difícil avaliar se essa vivência nas famílias é um evento normativo ou não normativo. Contudo, seja ou não uma possibilidade no curso da vida conjugal,





diante desse acontecimento as famílias têm que passar por uma reorganização, sendo uma delas a escolha de quem vai ficar com os filhos, e a reorganização da convivência e da prática parental (SCHNEEBELI; MENANDRO, 2014, WEBER; MACHADO; PEREIRA, 2021).

No Brasil, de acordo com as estatísticas do Registro Civil de Divórcios, levantadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apesar do decréscimo na taxa dos últimos anos e de transformações nas questões e papéis de gênero, verifica-se a predominância das mulheres assumindo a guarda dos filhos em 78,8% dos casos em 2015 e em 62,4% em 2019. (IBGE, 2015; IBGE, 2019). Apesar de existir a previsão da guarda paterna no ordenamento jurídico brasileiro, ainda são pouco comuns os casos nos quais as crianças permanecem com o pai após a ruptura conjugal (DENARDI; BOTTOLI, 2017).

O Direito brasileiro, até o ano de 2008, utilizava amplamente a modalidade de guarda unilateral (ALVARENGA; CLARISMAR, 2015). De acordo com o Código Civil, esta modalidade é aquela conferida a somente um dos genitores ou alguém que o substitua (BRASIL, 2002). Nesse caso, ao genitor não guardião resta o direito de visita e a supervisão dos interesses dos filhos, ficando o relacionamento com a prole limitado e restrito. Entretanto, com as transformações das relações familiares começaram a surgir no Brasil vários movimentos de pais e mães separados, como o grupo de trabalho Pai Legal e a Associação de Pais e Mães Separados (APASE), que tiveram uma importante participação na promoção do debate nacional e reformulação do Código Civil acerca da guarda compartilhada. Essa mobilização provocou a apresentação de um projeto de lei visando à instituição dessa modalidade de guarda no sistema jurídico nacional (GRISARD FILHO, 2010).

A guarda compartilhada, prevista legalmente desde 13 de junho de 2008, com a aprovação da Lei 11.698, apesar de ainda ser uma situação incomum, tem crescido nos últimos anos, uma vez que a proporção de divórcios que finalizaram com esta modalidade de guarda foi para 7,5% em 2014, superando os 2,7% ocorridos em 2004 (IBGE, 2014). Entre os anos 2015 e 2016, verificou-se um aumento na proporção de guarda compartilhada entre os cônjuges, de 12,9% e 16,9%, (IBGE, 2016).

Entretanto, a previsão da guarda compartilhada no ano de 2008 parece não ter sido o suficiente para reverter a situação de primazia da guarda unilateral concedida principalmente às mães. A alteração mais recente publicada em dezembro de 2014 pretendeu estabelecê-la como regra e não apenas uma possibilidade (BRASIL, 2014). A guarda compartilhada preconiza uma convivência dos filhos com os genitores de maneira mais equilibrada, ressaltando a coparentalidade, que envolve a coresponsabilidade, apoio e negociação entre os cuidadores na prática parental (WEBER; MACHADO; PEREIRA, 2021).

Contudo, essa modalidade ainda é pouco aceita pelos magistrados e por mães e pais, que ainda mantêm o entendimento de que a mãe é a principal e única responsável pelos cuidados dos filhos. Um estudo realizado com juízes e promotores de uma vara de família de uma cidade no sul do Brasil constatou que a guarda compartilhada tem enfrentado resistências no âmbito judiciário, sendo um desafio a superação da visão da mãe como naturalmente sendo melhor preparada para cuidar dos filhos e o reconhecimento de que o papel do pai vai além de provedor financeiro, possuindo também a capacidade para compartilhar a parentalidade (ARPINI; CÚNICO; ALVES, 2016). Uma pesquisa realizada na cidade de Vitória (ES) analisou as representações sociais





da guarda dos filhos após a ruptura conjugal. Os resultados indicaram que as representações sociais da maternidade e paternidade, que ainda atribuem maior importância ao papel da mãe em detrimento do papel do pai, têm influência na decisão sobre a guarda dos filhos após a separação (SCHNEEBELI; MENANDRO, 2014). Assim, verifica-se que, mesmo quando é aplicada a guarda compartilhada, a prática habitual ainda consiste na fixação da residência na casa materna e visitação quinzenal do genitor.

Nesse contexto, o homem enfrenta dificuldades para exercer seu papel de pai, visto que a predominância da mulher para exercer a guarda, muitas vezes, resulta no afastamento do homem da vida dos filhos (BOTTOLI, 2010; BRITO, 2014). Assim, após o divórcio, os pais são mais propensos a passar menos tempo com os filhos e o suporte e o controle providos por eles diminuem (BASTAITS; PONNET; MORTELMANS, 2012).

Não obstante, é cada vez maior o número de pais que expressam seu desejo de continuar convivendo e participando da vida dos filhos, mesmo diante da ruptura conjugal. Assim, é comum, atualmente, que os pais recorram à Justiça para terem preservado seu direito de convivência com os filhos, pois não querem mais assumir o papel de meros visitantes nos fins de semana. Os pais contemporâneos desejam participar ativamente, buscando além de um convívio mais amplo, colaborar com a educação, saúde, cuidados físicos, emocional e social e com o desenvolvimento dos filhos (BRITO; CARDOSO; OLIVEIRA, 2010; GABRIEL; DIAS, 2011).

No estudo de Grzybowski (2007), no qual todas as mães investigadas possuíam a guarda dos filhos, ficou evidenciado o maior envolvimento materno após a separação, demonstrando

que a coabitação está associada significativamente ao envolvimento parental. Já na investigação do exercício da paternidade em famílias pós-divórcio cujos pais detinham a guarda unilateral dos filhos, averiguou-se que o exercício da paternidade e da guarda paterna se intensificou para os participantes após a separação (ISOTTON; FALCKE, 2014). Também se verificou uma desvinculação do modelo tradicional de paternidade, pois nesse estudo os homens compreendiam que podiam superar o desafio de criar os filhos próximos deles, do lar, da família, conciliando os cuidados parentais com a responsabilidade de provedor.

Em uma busca mais restrita realizada em início de 2017, para o trabalho aqui descrito, realizada nas plataformas Scielo, Pepsic e IndexPsi, buscou-se artigos nacionais dos últimos cinco anos, relacionando os termos parentalidade, paternidade e separação conjugal. Na busca foram encontrados apenas oito artigos. Entre estes, verificou-se que apenas em um estudo os filhos estavam sob a guarda do pai (ISOTTON; FALCKE, 2014). Alguns dos estudos encontrados a respeito do relacionamento entre pais e filhos após a separação demonstraram que o desejo de participar mais da vida dos filhos é o sentimento mais significativo que emerge após a ruptura conjugal, pois a separação pode dificultar a convivência, interferindo muitas vezes no exercício da parentalidade (WARPECHOWSKI; MOSMANN, 2012; CÚNICO; ARPINI 2014).

Diante do exposto, percebe-se que algumas mudanças sociais, culturais, econômicas, e também as transformações na instituição familiar ocorridas ao longo dos anos, despertaram uma nova percepção do papel do homem e da mulher em relação aos cuidados parentais. Contudo, verificou-se que o





exercício da parentalidade na contemporaneidade, enfatizando o papel do homem diante da paternidade, quando os filhos permanecem sob seus cuidados após a separação, é assunto ainda pouco estudado no âmbito nacional. Sendo assim, é importante compreender não somente a parentalidade paterna no contexto de separação conjugal quando a guarda é da mãe, mas também desvelar como o pai vem desempenhando o seu papel quando ele se torna o principal responsável pelo filho. Por se tratar de um papel que o pai vem assumindo recentemente ainda prevalecem muitas dúvidas e incertezas vivenciadas pelo próprio pai, pela mãe e a sociedade em geral, que ainda não se desvinculou totalmente do modelo tradicional de paternidade e maternidade. Assim, o objetivo do presente estudo é descrever como é experienciada a parentalidade paterna no contexto da separação conjugal da perspectiva dos pais, a partir do momento que eles assumiram os cuidados dos filhos, identificando quais os impactos na rotina e os principais desafios enfrentados.

Método

Participaram deste estudo seis pais com idades entre 31 e 35 anos que moram na região da Grande Vitória (Espírito Santo, Brasil). Os participantes da pesquisa eram pais em processo de separação/divórcio, escolhidos dentre famílias que possuíam um processo judicial relacionado à guarda dos filhos nas Varas de Família da Comarca de Vila Velha. Foi estabelecido como critério de inclusão que, pelo menos, um dos filhos estivesse sob a guarda de fato do pai, mesmo que tal situação ainda não estivesse regulamentada judicialmente. A Tabela 1 apresenta a caracterização dos participantes.

Tabela 1 – Descrição dos Participantes

Pais	Renato	Mário	Arthur	Elias	João	Fernando
Idade	31	35	32	32	32	35
Escolaridade	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Superior incompleto	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Fundamental incompleto
Estado civil	Divorciado	União Estável	União Estável	Divorciado	União Estável	União Estável
Ocupação	Porteiro	Autônomo	Analista de rede	Policial militar	Autônomo	Oficial de manutenção
Etnia	Negra	Amarelo	Negra	Parda	Parda	Parda
Renda familiar (sal min)	2	3	4	3	2,5	1,5
Tempo de guarda / tempo após a separação	05 / logo após a separação	10 / 1 ano após a separação	06 / 1 ano após a separação	09 / 3 meses após a separação	05 / 2 anos após a separação	07 / 1 ano após a separação
Recasamento	Não	Sim	Sim	Sim (separou novamente)	Sim	Sim
Idade dos filhos residentes (anos)	10	05 e 10	06, 09, 12 e 15	10	02, 08 e 11	02 e 09



Acrescenta-se que os motivos que levaram os pais a ficar com os filhos foram: a mãe saiu de casa e deixou a criança com o pai (Renato), a mãe tinha envolvimento com drogas (Mário, Elias), a mãe não estava conseguindo cuidar do filho sozinho (Arthur, Fernando), a mãe falou que ia visitar parentes, deixou os filhos com o pai e não voltou para buscá-los (João).

O contato dos pais foi obtido na Central de Apoio Multidisciplinar do Fórum de Vila Velha, por terem sido avaliados em algum momento no processo judicial, a pedido do juiz. Assim que o contato inicial foi estabelecido e houve concordância para participação na pesquisa, foi marcado um encontro em local e horário de conveniência do participante, sendo estes o próprio Fórum ou a residência do participante. Para a coleta de dados, foi utilizada uma entrevista com roteiro semiestruturado. O roteiro foi composto por questões que buscaram levantar informações a respeito da paternidade após a separação, abarcando as concepções dos pais, a rotina de cuidados e os desafios enfrentados. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para a análise. Os objetivos e procedimentos do estudo foram explicados aos pais no encontro e estes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O material apresentado neste texto é parte de uma dissertação de mestrado (VILAÇA, 2018) que teve o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o parecer de número 78663617.0.0000.5542. Para garantia do sigilo, os nomes dos participantes apresentados são fictícios.

Os resultados das entrevistas foram analisados com o método da análise de conteúdo descrita por Bardin (1977). As entrevistas foram transcritas e lidas na íntegra, reorganizadas em conjunto com base nos temas que emergiram. Os resultados

foram sintetizados nas seguintes categorias temáticas: parentalidade após a separação, rotina de cuidados: mudanças e impactos, desafios enfrentados.

Resultados e discussão

Parentalidade após a separação

No contexto de divórcio e separação, o exercício parental tem que ser adaptado já que se diferencia daquele praticado em conjunto na mesma casa, posto que essa nova realidade traz mudanças na rotina, padrão econômico e algumas práticas da família (GRYBOWSKI; WAGNER, 2010; GORIN; MELLO; MACHADO; FÉRES-CARNEIRO, 2015). Os participantes relataram ter experienciado a parentalidade após a separação como um período de maior responsabilidade e relataram que a partir do momento que assumiram os cuidados a prioridade passou a ser os filhos.

A maior responsabilidade do genitor residente também foi destacada no estudo de Weber, Machado e Pereira (2021). A falta de equilíbrio na divisão das responsabilidades relacionadas aos filhos após o divórcio, mesmo na guarda compartilhada, como no caso do estudo das autoras, traz sobrecarga e preocupação para o cuidador que assume a maior parte dos cuidados. No estudo aqui descrito, entre as principais preocupações dos pais participantes, após os filhos passarem a residir com eles, foram mencionadas: a questão financeira, a preocupação em suprir a ausência materna e o desejo de ter mais tempo para os filhos.

[...] A gente cria uma responsabilidade, você entendeu? Tem que entrar dinheiro em casa (...) na época eu tinha que ter, ora.





Tem que trabalhar... (...). Muda isso. Muda a vida da pessoa, a rotina...(...). Tipo assim, filho... Filho agora é prioridade. (Mário [...] eu acho que a minha preocupação ficou maior, o fato de eu ter que tentar é...suprir a necessidade da mãe [...]. (Elias)

Essa avaliação de que houve aumento de responsabilidades também pode estar relacionada ao que se espera da divisão de tarefas em função dos papéis de gênero. As expectativas sociais de que o pai deve ser o principal provedor são exteriorizadas através da preocupação em ter um trabalho e se manter empregado para que seja possível a manutenção da família (GABRIEL; DIAS, 2011).

Segundo os participantes, um pai, além de ser exemplo e referência, também precisava ser provedor. Assim, a maioria dos pais da pesquisa compreendeu o trabalho como algo fundamental e necessário para a função paterna, já que era através dele que eles poderiam proporcionar aos filhos muitas das coisas que consideravam essenciais, como educação, segurança e um futuro melhor. A maioria dos pais mencionou que possuía uma carga extensa de trabalho que possivelmente não teriam se não tivessem filhos, contudo, reconheceram também a importância de estarem presentes e darem atenção e exemplos aos filhos.

Em revisão integrativa acerca do exercício da parentalidade após a dissolução conjugal, concluiu-se que em relação às funções parentais ainda persistem os estereótipos do que seria atribuição da mulher e do homem. A mulher ainda é vista como aquela encarregada dos cuidados e acompanhamento dos filhos e o homem como o responsável pelo provimento de recursos para a manutenção da família (SILVA; CHAPADEIRO; ASSUMPÇÃO, 2019). Assim, o acúmulo das funções que

seriam atribuídas a mãe, já que os pais é que moravam com as crianças após a separação, além de ter que prover a subsistência da família, também resulta na avaliação de maior responsabilidade com os filhos.

Após assumirem os cuidados com os filhos, os participantes também relataram a necessidade de mudar alguns comportamentos que tinham anteriormente, com o intuito de viverem uma vida mais coerente com o papel de pai que acreditavam que deveriam desempenhar. Um dos pais relatou ter voltado para faculdade para servir de exemplo e para proporcionar condições melhores para a família. A preocupação com o crescimento profissional e intelectual para os filhos, também foi demonstrada no estudo de Silva, Chapadeiro e Silva (2020), além da apreensão dos pais relacionada ao provimento da família.

[...] e eu não tivesse eles, hoje eu posso dizer que não sei nem se eu estaria estudando, porque assim uma das coisas que eu voltei pra faculdade... Assim, pra fazer faculdade é por causa deles [...] (Arthur)

Um outro pai pontuou mudanças na sua vida afetiva. Disse que priorizava mais sua filha do que ter um relacionamento afetivo e que, por isso, até o período da entrevista ele não havia se casado novamente, pois pensava muito antes de iniciar um relacionamento. Em sua percepção, a companheira ideal teria que se adaptar ao jeito da filha para que pudessem conviver em harmonia. Esse participante também expôs que outra grande transformação em sua vida foi a busca por uma religião para ajudá-lo a se tornar uma pessoa melhor e ser mais responsável.





[...] Hoje em dia eu penso duas vezes antes de arrumar alguém devido a ela porque tem que tipo combinar com ela... se for uma coisa ao contrário dela e eu sei que não vai dar certo nem para mim nem para ela e nem para a futura ...ai até hoje...já tem 5 anos que eu tô nesse objetivo aí. (Renato)

Dessa forma, percebeu-se, assim como em outros estudos (ISOTTON; FALCKE, 2014), que a partir do momento que os pais assumiram a guarda eles começaram a vivenciar e compreender a paternidade de uma forma diferenciada, uma vez que tal situação provocou mudanças importantes nas concepções sobre seu papel, em sua rotina e no modo de se relacionar com os filhos.

Destaca-se que a maioria dos pais percebeu que o afastamento da mãe no período após a separação afetou os filhos emocionalmente fazendo com que eles preenchessem a ausência da genitora se aproximando mais das crianças, participando das atividades diárias dos filhos, oferecendo mais atenção, proporcionando atividades de lazer nos fins de semana. Esse investimento na convivência descrito pelos pais corrobora com o fato de que residir na mesma casa que os filhos mesmo após a separação proporciona um maior envolvimento parental direto (GRYBOWSKI; WAGNER, 2010). E ainda confirma que, nos casos em que a mãe biológica se distancia, é comum que os pais se mobilizem para compensar essa ausência (ISOTTON; FALCKE, 2014).

[...] É que me aproximou ainda mais dos meus filhos, essa... Esse distanciamento da mãe... Mas assim, eu não vejo que me prejudicou... Lógico prejudicou as crianças, porque eles tiveram a perda, querendo ou não eles perderam quem eles viam como... Vamos dizer, como a base deles, que foi a mãe. (João)

Rotina de cuidados: mudanças e impactos

Entre as situações que causaram maior impacto quando os filhos foram morar com os pais, alguns dos participantes citaram a reorganização da rotina e a responsabilização pelos cuidados da criança. Um pai relatou que morava com sua mãe e adaptou o seu quarto e a casa para receber a filha, e que sua namorada que era recente também foi morar com ele para ajudar nos cuidados. Outro participante avaliou sua inexperiência para cuidar de crianças, já que, no seu entendimento, normalmente o pai é quem sai para trabalhar e os cuidados como alimentação, banho, troca de fraldas geralmente são realizados pela mãe. Dessa forma, enfatizou que sua grande apoiadora foi sua genitora. Contudo, esse mesmo pai revelou que, mesmo com a ajuda de sua mãe, ele escolheu abrir mão do seu trabalho para se dedicar integralmente aos cuidados da filha.

Conforme Vieira e Souza (2010), ser pai requer alguns sacrifícios, reestruturação da rotina, incluindo a adequação do tempo de trabalho, dos momentos de lazer e até mesmo modificações nos planos de vida em função dos filhos.

[...] Aí eu abri mão... Como eu abri mão da oficina, né. Aí eu me dediquei mais a Elisa. Quando aparecia algum serviço por fora, algum extra, vamos dizer assim. [...] Eu fiquei acho que um ano e meio a dois anos (sem trabalhar). (Fernando)

Um dos participantes comparou a sua rotina após a separação antes e depois que os filhos foram morar com ele e expôs que, logo após a ruptura conjugal, sentiu uma liberdade momentânea, uma sensação de menor responsabilidade, considerando que inicialmente os filhos permaneceram com





a mãe. Quando os filhos passaram a morar com ele, percebeu que a prioridade se voltou para atender às necessidades dos filhos e não as suas, passando a realizar tarefas de cuidado.

[...] Aí minha prioridade mudou. Depois que eles vieram morar comigo, quando eu chegava em casa... Eu tenho que dar mais atenção pra eles, tenho que ajudar a cuidar deles né [...] Eu já tinha que preparar uma janta, ajudar a fazer alguma coisa pra poder dar comida a eles, colocar eles pra dormir. (João)

Um aspecto que deve ser destacado neste estudo é que todos os pais tiveram ajuda de outras pessoas: cuidadora, madrasta e/ou familiares. Os pais relataram que sem o apoio de terceiros seria difícil conciliar a rotina de trabalho e cuidados. Em nenhum dos casos o pai assumiu a criança sem algum tipo de apoio e, muitas vezes, eles só aceitaram essa responsabilidade por saberem que teriam algum suporte.

[...] O que me ajudou muito foi minha esposa e minha mãe, entendeu? Se eu tivesse sozinho, sem minha esposa... Sem namorada, igual minha esposa era, e sem minha mãe, eu não ia pegar... Como é que eu ia pegar? Pra mim sozinho criar? Como é que eu ia criar ela e trabalhar? Entendeu? O que me ajudou foi minha mãe e minha esposa.[...] Foram fundamental. Foi tudo! (...). Se não fossem elas como é que eu ia fazer? Como é que eu ia fazer? Tendo que trabalhar...porque eu sempre tive apoio. Se eu não tivesse apoio... Entendeu? (Mário)

Como já mencionado, um dos pais tinha dinheiro guardado e abriu mão do emprego fixo para se dedicar aos cuidados da filha, por um período de dois anos aproximadamente, mas ele também contava com a ajuda de sua mãe e, posteriormente, de sua nova esposa. Somente um dos participantes não se

casou novamente e por isso ele ainda encontrava dificuldades em conciliar sua rotina de trabalho com os cuidados da filha. Logo que ficou sozinho com a filha, percebeu que não poderia contar com a ajuda de seus familiares e se viu sem nenhuma rede de apoio. Assim, quando a criança era pequena ele precisou pagar uma cuidadora, uma prima e até a avó materna para ajudá-lo. Entretanto, como a criança já estava com 10 anos de idade, ele passou a deixá-la sozinha durante a tarde.

[...] chegou um tempo que eu vi que eu não tinha irmãos pra me ajudar... minha mãe... Eu questiono isso até hoje que eu dei o nome da minha mãe e o nome da minha ex sogra para minha filha [...] a menina tem o nome delas e elas não participam... entendeu? me ajudam em nada...quando a mãe saiu parecia que foi... todo mundo abandonou... ficou eu e a menina. [...] Hoje, por ela ter 10 anos, já lev ela para escola ela volta sozinha eu dou esse voto de confiança pra ela. E ela fica o período da tarde sozinha em casa. (Renato)

Os outros cinco participantes se casaram novamente logo após a separação, e um deles se casou e depois de um tempo se separou de novo. Todos reconheceram que o apoio da nova companheira foi e continuava sendo fundamental. Esses pais relataram que as esposas realizavam muitos dos cuidados com os seus filhos. Um dos pais expôs que o fato de poder contar com a esposa trazia uma sensação de responsabilidade menor, permitindo que ele relaxasse um pouco mais, pois sabia que tinha uma outra pessoa que também estava ali cuidando dos filhos.

[...] Aí eu acho que o papel dela é... Pra mim hoje é de suma importância, que nem eu te disse, que às vezes eu acho que ela





faz o papel da mãe, do pai, que era pra eu ou a mãe deles tá fazendo. (Arthur)

Sendo assim, pode-se constatar, na pesquisa aqui descrita, que a figura da madrasta e da avó se tornaram importantes após a separação, uma vez que em quase todas as famílias desta pesquisa observou-se o afastamento da genitora por um período de tempo e os próprios pais reconheceram a necessidade de apoio. Essa participação de outras pessoas após a separação também foi abordada por Alves, Arpini e Cúnico (2014). As autoras verificaram que após a separação, a família extensa, principalmente a avó, passa a exercer papel fundamental na vida dos netos e ainda, que o novo cônjuge surge como alguém para auxiliar e participar da educação dos filhos do atual parceiro. Em outro estudo também foi possível observar que os pais que detinham a guarda dos filhos buscavam ajuda de familiares como a mãe, ex-sogra e irmãos em relação à alimentação, atividades domésticas, medicamentos e em situações emergentes (ISOTTON; FALCKE, 2014).

Uma das situações de maior participação dos pais era na rotina que envolvia a escola. Os pais estavam presentes, seja levando e buscando seus filhos, participando de reuniões ou na hora de ajudá-los nas tarefas escolares. Todavia, nessa rotina ainda contavam com a ajuda da esposa ou da avó das crianças.

[...] Ela acorda de manhã seis horas né, toma banho, toma café e levo ela pra escola. Eu levo, a avó dela leva... Quando a avó dela leva, eu busco. Aí quando eu levo de manhã a avó busca[...] Normalmente é sempre eu que ajudo né... Assim... Mas... Nas tarefas de matemática assim, dever de escola, eu sempre tô mais presente [...] (Fernando).

Em relação à saúde dos filhos a maioria dos participantes disse que as crianças não tinham problemas graves de saúde e que, quando necessário, eles mesmos levavam os filhos ao hospital. Relataram que nesses casos, a maior parte das vezes, tinham a companhia da esposa. Esse arranjo acontecia principalmente devido ao fato de o pai ter um carro e a esposa ou avó não. Um dos pais contou que quando se tratava de doença, ele delegava para a mãe biológica, porém, na sua avaliação, frequentemente a mãe não conseguia resolver a situação e ele mesmo tinha que levar a criança ao médico no dia da sua folga.

[...]Esse lance de doença eu passo para a mãe. Tudo que acontece com ela eu passo para a mãe. Aí eu passo para a vó, a avó passa para a mãe. A mãe sempre toma a atitude de levar, mas 90% das vezes que a mãe leva não resolve, porque a mãe não consegue atendimento. Aí é uma coisa assim, que a mãe faz mal feita. Aí no outro dia eu levo e eu consigo. (Renato)

Em um dos casos, o participante admitiu que sentia que ele deveria dar mais atenção para a saúde da filha, pois o fato de ela estar com sobrepeso estava lhe preocupando. Outro pai também falou sobre sua preocupação em relação ao peso da filha e que tomou a iniciativa de levá-la ao médico. Este pai considerou que a sua rotina, o fato dele ser homem e não saber cozinhar direito, fazia com que ele não pudesse oferecer uma alimentação adequada para a filha.

[...] Mas eu cortei 50% das coisas que eu fazia pra ela também... Na alimentação ali, cortei. Aí ela... Fomos no médico, ela ficou muito envergonhada. Falou "Doutora, eu tô com vergonha, porque tô acima do peso e tal". Aí a médica falou "Amanda, é bom você e seu pai caminhar todo dia durante meia hora, todos





os dias”. Por incrível que pareça, saímos dali... Ela me chama pra caminhar na praia. (Renato)

Esses resultados mostram que, para os pais participantes do estudo, houve uma transformação no exercício parental paterno após a guarda dos filhos, verificando-se que o desempenho da paternidade não ficou restrito à função de prover, que houve maior preocupação com o exercício do cuidado, com a afetividade e a proximidade. Portanto, a maior proximidade entre pai e filhos proporcionada pelo fato de as crianças terem ido residir com seus genitores após a separação e as mudanças nas crenças em relação aos cuidados parentais, incentivou as interações pais/filhos, encorajando a participação do genitor de uma forma mais ampliada. Outras pesquisas também evidenciaram maior comprometimento dos pais com os aspectos afetivos do relacionamento, com discursos e práticas que indicam companheirismo e expressão da afetividade representativos de um modelo de paternidade diferenciado do tradicional, no qual as obrigações básicas são as de prover e disciplinar (VIEIRA; SOUZA, 2010; DENARDI; BOTOLLI, 2017).

Desafios enfrentados

Os participantes vivenciaram alguns desafios relacionados aos cuidados, às interações com as crianças e com os familiares, a partir do momento que os filhos foram morar com eles. As compreensões dos pais a respeito das diferenças de gênero impuseram um desafio comum enfrentado pelos pais de meninas quando o assunto era banho, cuidados com o cabelo e conversa a respeito de temas como menstruação.

Dar o banho na filha, pelo fato dela ser menina, foi um tabu para muitos pais, que repassavam essa tarefa para as novas

companheiras ou avós das crianças. Um dos pais, que hoje também tem uma filha adolescente, expôs que quando a filha menstruou pela primeira vez ele sentiu falta da figura da mãe e como solução ele pediu que a atual esposa conversasse com ela. No caso em que o pai não se casou novamente e permaneceu morando sozinho com a filha ele revelou que, na hora do banho, ficava por perto e dava algumas instruções, mas a filha tomava banho e se vestia sozinha.

[...] De eu ser homem e ela ser mulher, um desses desafios, porque eu vi ali que eu não deveria... Não sei... Tinha que ficar mais afastado devido... Tomar banho, essas coisas assim... Mudar de roupa, pentear cabelo. O lance do cabelo dela me quebrou muito, porque ela tem um cabelo... Não tem um cabelo igual ao das outras meninas, o cabelo dela já é mais complicado... (Renato)

Na pesquisa de Vieira e Souza (2010), os pais entrevistados que possuíam a guarda paterna também manifestaram haver atividades específicas ou mais adequadas de serem realizadas pelo pai e outras mais convenientes às mães. Verifica-se, assim, a influência de valores socioculturais na prática parental. O senso comum atribui à mulher o papel de cuidadora persistindo ainda uma naturalização de comportamentos que devem ser exercidos por homens e por mulheres e uma divisão de papéis pouco questionada e que não se procura alterar (LEITE; 2015). Esse fato foi verificado no trabalho de Silva, Oliveira, Soares e Rapizo (2018) com famílias que vivenciavam o contexto do pós-divórcio. Em seu estudo alguns participantes discorreram sobre as situações que são culturalmente postas como papel da mãe e papel do pai em seu dia a dia, tendo um dos pais, que tinha a guarda da criança, relatado que levou o filho para um





atendimento médico e quando foi receber as recomendações dos cuidados a serem realizados, foi solicitado que chamasse a mãe da criança.

Botton, Cúnico, Barcinski, e Strey (2015) consideram que esses estereótipos de comportamentos classificados como de homens e de mulheres são universalizados de tal forma que muitas vezes impossibilitam novas formas de vivenciar e exercer a masculinidade e a feminilidade, principalmente no que diz respeito aos papéis de pai e mãe. Essas autoras ainda ressaltam que as mudanças em relação à desigualdade de gênero só poderão se concretizar quando homens forem autorizados a trocar as fraldas, meninos a usar rosa, meninas a brincar de luta, entre outras vivências cotidianas, em favor de uma educação não sexista.

Verificou-se também a partir dos relatos dos pais que alguns expressaram intenso sofrimento diante das situações que enfrentavam, envolvendo o despreparo inicial para algumas das práticas de cuidado e a necessidade de dividir seu tempo entre o trabalho e os cuidados de filhos pequenos. Os pais mencionaram que se sentiram incapazes e limitados. Um dos pais expôs que muitas vezes ele chorou por não conseguir chegar a uma resolução.

Algumas situações também foram vivenciadas pelos participantes de uma forma singular, pois estavam relacionadas às suas características pessoais e história de vida. Um dos pais revelou sua dificuldade em dialogar com os filhos, principalmente quando o tema era delicado, já que seu pai não era muito de conversa e por isso ele não sabia como poderia facilitar sua comunicação com os filhos, ressaltando a influência da história pessoal de cuidado e afeto no exercício parental (BARUDY; DANTAGNAN, 2010).

[...] Que nem Antônio começou a namorar, aí eu falava assim “Como eu vou chegar em Antônio, conversar com ele sobre sexo, essas coisas assim”. (Arthur)

A vivência da paternidade proporciona a reavaliação de seus próprios valores uma vez que o pai relembra sua própria infância e adolescência e pode muitas vezes exercer a função parental a partir do modelo de seu próprio pai (GABRIEL; DIAS, 2011; ISOTTON; FALCKE, 2014). Dessa forma, ele pode reproduzir aquilo que considerou positivo e repensar aquilo que achou negativo e também pode ser influenciado pelas próprias características pessoais dos filhos (ISOTTON; FALCKE, 2014).

Outro desafio citado pelos participantes da pesquisa foi conciliar o trabalho, os cuidados e o tempo disponível para os filhos. Como já mencionado, a maioria dos pais trabalhava em período integral e encontrava dificuldade em dispor de um tempo livre maior com as crianças, mesmo antes da separação. Essa questão era ainda mais relevante para o pai que não se casou novamente e não contava com a rede de apoio familiar.

Outro participante expôs a dificuldade que teve logo quando assumiu os cuidados da filha para conseguir um trabalho que garantisse o sustento, ter tempo para estar com ela e ainda enfrentar o julgamento de sua família. Desse modo, relatou que no período que estava desempregado e se dedicou a dar atenção a filha, ouvia dos familiares a crítica de que ele não dava o sustento, contudo, acrescentou que ao conseguir um trabalho, também foi julgado por não ter mais tanto tempo para a filha.

No estudo de Vieira e Souza (2010), a questão do trabalho externo também surgiu como dificuldade para ajustar o tempo ao exercício da paternidade, em alguns casos, os pais que tinham





a guarda dos filhos não conseguiam cuidar de suas próprias necessidades. Todavia, as autoras destacaram que alguns participantes não viram dificuldade em conciliar o trabalho com os cuidados das crianças, avaliando que essa distribuição do tempo também poderia acontecer com as mães que se encontravam em situação semelhante. A distribuição do tempo é um desafio ainda maior para as famílias monoparentais, posto que muitas vezes o pai, devido ao seu trabalho, não consegue disponibilizar tanto tempo para os filhos como gostaria (VIEIRA; SOUZA, 2010; DENARDI; BOTTOLI; 2017).

Na literatura internacional, algumas pesquisas mostraram que os homens passam a ganhar mais e trabalhar mais horas ao se tornarem pais, o que condiz com o papel de “provedor”. Outros estudos, contudo, verificaram que homens mais jovens, com atitudes de gênero mais igualitárias, diminuíram suas horas de trabalho quando se tornaram pais (MCGILL, 2014). A pesquisa de McGill (2014) ampliou essa linha de pesquisa explorando se os homens com atitudes de “novo pai” estavam mais envolvidos com suas crianças em vez de, ou apesar de, trabalhar mais horas. O estudo mostrou que os homens com atitudes paternas mais contemporâneas, que assumem um novo modelo de paternidade, podem preservar o seu tempo com as crianças, apesar das horas gastas no trabalho, mais do que aqueles que ainda permanecem com comportamentos mais tradicionais.

No caso deste estudo, o fato de assumirem a guarda dos filhos, já demonstra uma abertura dos pais para a responsabilidade em relação aos cuidados que vão além do sustento. Mesmo tendo ajuda de outros familiares e das esposas, encontrar tempo para as crianças foi uma preocupação relatada pelos pais da pesquisa. Analisa-se que a coabitação após a separação, seja com a mãe ou o pai, favorece um envolvimento parental maior

(GRZYBOWSKI, 2007; ISOTTON; FALCKE, 2014). No caso da guarda paterna, ainda pode contribuir para a desvinculação de modelos tradicionais de paternidade, aproximando os pais dos filhos e do desafio de conciliar o papel de provedor das outras funções da parentalidade (ISOTTON; FALCKE, 2014).

Considerações finais

O presente estudo objetivou descrever como é experienciada a parentalidade paterna na perspectiva dos pais, a partir do momento que eles se tornaram responsáveis pelos cuidados dos filhos, identificando os impactos na rotina e os principais desafios enfrentados. O estudo mostrou que os pais que assumiram os filhos após a separação sentiram uma responsabilidade maior e reorganizaram sua vida visando atender às necessidades dos filhos e, desde então, a prioridade passou a ser as crianças. A reorganização da rotina e a responsabilização pelos cuidados, mediante o afastamento da genitora, foram situações de grande impacto e promoção de transformação para os pais.

Dentre as maiores preocupações advindas dessa responsabilidade, os pais destacaram a questão financeira, suprir a ausência materna e ter mais tempo para os filhos diante de uma carga extensa de trabalho. Alguns desafios como a questão do gênero, conciliar o trabalho/tempo/cuidado com os filhos foram comuns nas famílias estudadas. Verificou-se, no entanto, que para garantir os cuidados, os pais contaram com a ajuda e suporte de terceiros (madrastas, avós, cuidadoras). Os resultados mostraram que os pais participantes do estudo se mostraram comprometidos não só com a função de prover e disciplinar, mas também com o aspecto afetivo do relacionamento.





Ao buscar compreender o ponto de vista dos pais após terem se responsabilizado pelos filhos, pôde-se ampliar o conhecimento acerca desse tema e entender o impacto da parentalidade no desenvolvimento do adulto cuidador. Essas informações podem subsidiar o trabalho de profissionais atuantes nas Varas de Família, considerando que, mesmo diante da regra da guarda compartilhada, a residência dos filhos ainda é preferencialmente a da mãe.

Este estudo, contudo, não pretendeu esgotar a discussão sobre este tema, mas ampliar o olhar sobre essas famílias nas quais os pais assumiram os filhos após a separação, situação ainda pouco comum, mas que vem se tornando cada dia mais possível. Por se tratar de um estudo qualitativo, com número reduzido de participantes, considera-se importante também que um número maior de pais tenha a oportunidade de expor suas vivências acerca do exercício parental em situações nas quais os filhos permaneceram com os eles. E que as pesquisas possam incluir também o ponto de vista dos filhos para que eles possam revelar seus sentimentos e percepções sobre a experiência de residir com os pais após a separação.

Referências

ALMEIDA, A. G. M. Afeto: uma nova concepção de família. **Revista Jurídica**, ESMP-SP, v.5, p. 255-282, 2014.

ALVARENGA, A. R. de; CLARISMAR, J. Sistemas de guarda no direito brasileiro. **R. Curso Dir.** UNIFOR-MG, Formiga, v. 6, n. 1, p. 12-27, jan./jun. 2015.

ALVES, A. P.; ARPINI, D. M.; CÚNICO, S. D. O exercício dos papéis parentais na guarda compartilhada. **Psicologia Argumento**, [S. l.], v. 32, 2017. DOI: 10.7213/psicol.argum.32.S01.

ARPINI, Dorian Mônica; CUNICO, Sabrina Daiana; ALVES, Amanda Pansard. Paternidade: O Ponto de Vista de Profissionais Que Atuam em Varas de Família. **Pensando fam.**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 29-42, jul. 2016. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v20n1/v20n1a03.pdf>

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1977

BARROSO, R. G.; MACHADO, C. Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. **Psychologica**, [S. l.], n. 52-I, p. 211-229, 2010. DOI: 10.14195/1647-8606_52-1_10.

BARUDY, J; DANTAGNAN, M. Los desafios invisibles de ser madre o padre. **Manual de evaluación de las competencias y la resiliência parental**. Barcelona: Gedisa, 2010.

BASTAITS, K., & MORTELMANS, D. (). Parenting as Mediator Between Post-Divorce Family Structure and Children's Well-being. **J Child Fam Stud**, 25, 2178–2188, 2016

BASTAITS, K.; PONNET, K.; MORTELMANS, D. Parenting of Divorced Fathers and The Association with Children's self-Esteem. **J Youth Adolescence**, 41, 1643–1656. 2012

BORGES, I. C. N. **Qualidade da parentalidade e bem-estar da criança**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

BOTTOLI, C. **Paternidade e separação conjugal: a perspectiva do pai**. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

BOTTON, Andressa et al. Os papéis parentais nas famílias: analisando aspectos transgeracionais e de gênero. **Pensando fam.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 43-56, dez. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v19n2/v19n2a05.pdf>

BRASIL. **Código Civil Brasileiro**. Brasília: Presidência da República, 2002

BRASIL. Lei Nº 13.058, de 22 de dezembro de 2014, 2014

BRITO, L. M. T. Rupturas familiares: Olhares da Psicologia Jurídica. In: D.M., ARPINI, & S.D., CÚNICO (orgs.). **Novos olhares sobre a**





família: Aspectos psicológicos, sociais e jurídicos. Curitiba: CRV, p.11-26, 2014.

BRITO, Leila Maria Torraca de; CARDOSO, Andréia Ribeiro; OLIVEIRA, Juliane Dominoni Gomes de. Debates entre pais e mães divorciados: um trabalho com grupos. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 30, n. 4, p. 810-823, dez. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v30n4/v30n4a11.pdf>

CARVALHO-BARRETO, A. Aparentalidade nociva devida. *Psicologia em Estudo*, v.18, n.1, p.147-156, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/mKtBxNqnrXVYFVBSY7sdPQM/?format=pdf&lang=pt>

CARVALHO, O.; COSTA-LOBO, C.; MENEZES, J.; OLIVEIRA, B. (2019). O valor das práticas de Educação Parental: Visão dos profissionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 104, 654-684, 2019. Disponível no Repositório UPT, <http://hdl.handle.net/11328/2868>

CÚNICO, S.D.; ARPINI, D. M. Não basta gerar, tem que participar? Um estudo sobre a ausência paterna. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 1, p. 226-241, 2014.

DENARDI, A.T.; BOTTOLI, C. E quando não é a mãe? A paternidade diante da monoparentalidade. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.49, p.120-146, 2017.

ERIKSON, E. *The Life Cycle Completed*. USA: W. W. Norton & Company, 1982.

GABRIEL, M.R.; DIAS, A. C. G. Percepções sobre a paternidade: descrevendo a si mesmo e o próprio pai como pai. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.16, n.3, p. 253-261, 2011.

GORIN, M. C.; MELLO, R.; MACHADO, R. N.; Féres-Carneiro, T. O estatuto contemporâneo da parentalidade. **Revista da SPAGESP**, v. 16, n. 2, p. 3-15, 2015.

GRISARD FILHO, W. **Guarda Compartilhada: um novo modelo de responsabilidade parental**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

GRZYBOWSKI, L. S. **Parentalidade em tempos de mudança:** Desvelando o envolvimento parental após o fim do casamento. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, RS, 2007.

GRZYBOWSKI, L. S. Ser Pai e Ser Mãe: como compartilhar a tarefa educativa após o divórcio?. In Wagner, A. **Desafios Psicossociais da família contemporânea:** pesquisas e reflexões. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.112-122.

GRZYBOWSKI, L. S.; WAGNER, A. Casa do Pai, Casa da Mãe: A Coparentalidade após o Divórcio. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 77, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17444>.

HOGHUGH, M. Parenting: an introduction. In Hoghugh, M.; Long, N. (Eds). **Handbook of parenting:** theory and research for practice. London: Sage, 2004. p. 1-18.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatística do Registro Civil. Rio de Janeiro, v. 46, p. 1-8, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas do Registro Civil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). v. 41, 2014. Recuperado de <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/registrocivil/2014/>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas do Registro Civil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro, v. 43, p. 1-8, 2016. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/135/rc_2016_v43_informativo.pdf

ISOTTON, Rogério; FALCKE, Denise. Paternidade em famílias pós-divórcio cujo pai detém a guarda unilateral dos filhos. *Rev. Subj., Fortaleza*, v. 14, n. 3, p. 486-498, dez. 2014. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rs/v14n3/12.pdf>

LALLY, M.; VALENTINE-FRENCH, S. *Lifespan Development: A Psychological Perspective*. Second Edition. Creative Commons, 2019.





LEITE, A.F.D. **Primazia da guarda materna e a dimensão histórico-social criada em torno das funções parentais.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARTINS, C. A.; ABREU, W. J. C. P.; FIGUEIREDO, M. DO C. A. B. Tornar-se Pai ou Mãe: O desenvolvimento do processo parental. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 6, n. 4, p. 146-161, 31 dez. 2017.

MCGILL, B.F. Navigating New Norms of Involved Fatherhood: Employment, Fathering Attitudes, and Father Involvement. **Journal of Family Issues**, v.35, n. 8, p. 1089-1106, 2014.

NERI, A.L. O legado de Paul B. Baltes à Psicologia do Desenvolvimento e do Envelhecimento. **Temas em Psicologia**, v. 14, n. , 17-34, 2006. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v14n1/v14n1a05.pdf>

REBELO, P. V.; BORGES, G. F. Contributos para o estudo do desenvolvimento do adulto: reflexões em torno da generatividade. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 5, n. 7, p. 97-114, 2020. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/603>.

RODRIGO, M. J. L.; MARTÍN, J. C. Q.; CABRERA, E. C; MÁQUEZ, M. L. C. Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. **Psychosocial Intervention**, v. 18, n. 2, p. 113-120, 2009. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814021003>

SCHNEEBELI, F. C. F.; MENANDRO, M. C. S. Com quem as crianças ficarão? Representações sociais da guarda dos filhos após a separação conjugal. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, 175-184, 2014.

SILVA, L. D. L.; CHAPADEIRO, C. A.; ASSUMPCÃO, M. C. O exercício da parentalidade após a dissolução conjugal: uma revisão integrativa. **Pensando Famílias**, v. 23, n. 1, 105-120, 2019.

SILVA, L. D. L.; CHAPADEIRO, C. A.; SILVA, L.M. A construção da parentalidade após a dissolução conjugal e as oficinas de parentalidade. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 29, n. 66, p. 87-100, 2020.

SILVA, L.O; OLIVEIRA, R.L.S.C.; RAPIZO, R.L. Diálogos com pais e mães separados: grupos reflexivos no sistema de justiça. **Nova Perspectiva Sistêmica**, n. 62, p. 88-108, 2018.

VIEIRA, E. N.; SOUZA, L. Guarda Paterna e representações sociais de paternidade e maternidade. **Análise Psicológica**, 4(XXVIII), 581-596, 2010.

VILAÇA, C. C. **A parentalidade paterna na separação conjugal quando os filhos coabitam com o genitor**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

WARPECHOWSKI, A.; MOSMANN, C. A experiência da paternidade frente à separação conjugal: sentimentos e percepções. **Temas em Psicologia**, v.20, n.1, 247-260, 2012.

WEBER, ANDRÉIA SORENSEN; MACHADO, MÔNICA SPERB; PEREIRA, CAROLINE RUBIN ROSSATO. A Experiência da Coparentalidade na Guarda Compartilhada. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], v. 41, 2021. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003221957>



CAPÍTULO 10.

O que atravessa uma mulher negra e idosa?

Jamylle Adrienne de Lima Silva
 Maria da Conceição Florencio Monteiro Bezerra
 Claudimara Chisté Santos
 Suely Emilia de Barros Santos

O percurso da história no corpo, o caminho do corpo no tempo: uma introdução

Este capítulo é um recorte da dissertação denominada “O Corpo e O Tempo: Pesquisa-Intervenção com Mulheres-Mães Negras e Idosas” a partir da qual, como o nome sugere, foi desenvolvido um estudo sobre a corporeidade de mulheres negras e idosas, bem como suas relações enquanto mães e filhas. A pesquisa de campo foi realizada em um bairro periférico no entorno de um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) de uma cidade do Agreste de Pernambuco e consistiu em entrevistas em profundidade, feitas individualmente com seis participantes, além de quatro oficinas grupais com os seguintes temas disparadores: relação mãe e filha, envelhecimento, corporeidade e negritude. No entanto, o presente texto tratará apenas do último encontro grupal, como forma de inspirar outros profissionais em seus trabalhos.

Para tanto, pensemos primeiro sobre algumas problemáticas. O racismo e o machismo, comumente atrelados à pobreza no contexto brasileiro, produzem danos generalizados na vida das mulheres negras, pois atravessam âmbitos como educação, saúde, trabalho, lazer e segurança, criando, assim, efeitos profundos na subjetividade dessas pessoas (HELENE,





2019; MIRANDA, 2016; OLIVEIRA; KUBIAK, 2019). Já o envelhecimento se dá através da relação entre biologia, cultura, sociedade e psiquismo. Esses campos se entrelaçam e configuram o que é ser uma pessoa idosa em cada tempo e lugar. Assim, sabemos que, apesar do corpo físico apresentar modificações, os significados desses fenômenos e as funções sociais destinadas às pessoas idosas serão dados a partir do contexto sociocultural (DEBERT, 1999; 2015; HAREVEN, 2015).

Esses fatores interessam ao presente estudo, à medida em que trabalhamos com a premissa de que o desenvolvimento humano é contínuo e não uma interrupção apenas por causa da idade cronológica, podendo o estilo de vida e as vivências contribuir para a construção de novos processos (SANTOS, ORTEGA, 2012). Raça, gênero, classe e escolaridade produzem particularidades nos modos de envelhecer que são frequentemente ignorados, de modo a retratar uma velhice supostamente homogênea (SANTOS, LOPES, NERI, 2007). Isso adquire maior gravidade quando profissionais da saúde, educação e assistência social vão aos campos de atuação e encontram uma população que não está bem representada nos estudos.

O objetivo principal do presente texto é compartilhar um recurso, desenvolvido durante essa experiência de pesquisa-intervenção, com outros profissionais e pesquisadores para, quiçá, inspirá-los no trabalho com populações com características semelhantes, promovendo, assim, mais espaços de interlocução, cuidado e construção entre grupos que sofrem diversas opressões. Essa ferramenta foi criada a partir da seguinte questão: como trabalhar a temática racial com mulheres idosas, pobres e de baixa escolaridade? Mas, antes

de chegarmos nessa resposta, é preciso dar ao(à) leitor(a) um panorama sociohistórico desse público.

Kilomba (2019) defende que as mulheres negras sofrem uma forma específica de opressão, visto que estão submetidas à raça e ao gênero, no entanto, isso não ocorre a partir de um processo de sobreposição, mas de intersecção que produzirá efeitos machistas e racistas, não do modo que o machismo se dá com mulheres brancas, nem da forma como o racismo se dá com homens negros. A autora afirma que o lugar que as mulheres negras ocupam é crítico, visto que no debate sobre gênero a raça é ignorada e vice-versa. Por isso, para pensar a questão dessas pessoas é preciso levar em conta essas duas categorias.

Dessa forma, entendemos raça nesta investigação como um elemento político e social que produz diferença de acesso a bens materiais e simbólicos a partir de marcadores fenotípicos, como cor da pele, textura do cabelo e aparência de nariz e lábios (ALMEIDA, 2019; GUIMARÃES, 1999). Já o gênero produz diferenciação entre homens e mulheres através dos valores e dos atributos conferidos pela cultura a partir da diferença anatômica do sexo biológico (KEHL, 2016). Em comum, podemos observar que essas duas categorias utilizam a aparência do corpo para produzir diferenças socioculturais e políticas e não criam opressões paralelas, mas “afetam e posicionam grupos de pessoas de forma diferente, e no caso das mulheres negras, eles se entrelaçam” (KILOMBA, 2019, p.100).

Para entender os efeitos dessas instâncias atualmente, é preciso frisar o caráter político, econômico e social do contexto colonial. Hooks (2019) afirma que inicialmente a escravização se deu majoritariamente com homens negros,





mas à medida que a importação dessas pessoas foi sendo recriminada, passou-se a traficar também as mulheres, visto que essas poderiam reproduzir e assim aumentar a população de escravizados dos seus senhores, sem que fosse necessário continuar traficando-os, além de que elas trabalhavam tanto quanto os homens.

Nesse sentido, Davis (2016) relata que na sociedade escravocrata estadunidense as escravizadas eram cobradas de seus senhores pela mesma produtividade e força de trabalho que os homens e não eram poupadas dos açoites e outros castigos por serem mulheres; nem mesmo quando estavam grávidas recebiam quaisquer privilégios, pelo contrário, ficavam mais vulneráveis às crueldades. Esse é um dos pontos que destaca a diferença entre mulheres negras e brancas, visto que as últimas ocuparam por muito tempo e ocupam ainda hoje, talvez em menor grau, um lugar de fragilidade que jamais foi dado às primeiras.

Voltando à colonização, os estupros e as ameaças deles eram utilizados de duas maneiras: a primeira consistia em uma permanente coerção e reafirmação do poder econômico dos senhores sobre sua “propriedade”, ou seja, o corpo da mulher negra deveria estar sempre disponível aos desejos desses homens; a segunda forma era utilizar a violação como estratégia para prevenir e punir qualquer tentativa de resistência (DAVIS, 2016; HOOKS, 2019). Inclusive, para Davis (2016, p. 19),

[...] a postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas.

Apesar disso, a retórica cristã que enseja no feminino o motivo e a tentação ao pecado, associada à animalização do povo negro, acabou por construir para as mulheres negras o estereótipo de hipersexuais e, portanto, culpadas por levar os homens brancos às práticas sexuais não matrimoniais, sendo assim comparadas às prostitutas (HOOKS, 2019).

Quando a união entre escravizados passou a ser incentivada pelos escravizadores, o modo de vida patriarcal europeu já fazia parte dos ideais das pessoas negras. Assim, as mulheres, além de desempenhar o mesmo trabalho que seus companheiros nos campos, cuidavam sozinhas dos afazeres domésticos e da criação de animais (HOOKS, 2019).

Sobre a trajetória descrita até aqui, Fernandes (2016, p.697) aponta que “hipersexual, masculina, promíscua, dominadora e forte: a mulher negra foi construída ao longo de séculos de opressão racista e machista, potencializando o que havia de pior nas configurações estigmatizadas dos negros e das mulheres”.

De modo geral, o processo de colonização lançou sobre as pessoas colonizadas uma definição fixa do que é ocupar seu próprio corpo. Como diz Fanon (2008, p.104),

[...] no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas.

Já Isildinha Baptista Nogueira (2021, p. 124) afirma que

[...] é, evidentemente, confuso o processo psicológico da ordem do inconsciente pelo qual os negros passam. Ser sujeito no outro significa não ser o real do próprio corpo, que deve ser negado para que se possa ser o outro. Mas essa





imagem de si, forjada na relação com o outro - e no ideal de brancura - não só não guarda nenhuma semelhança com o real de seu corpo próprio, mas é por este negada [...].

Nogueira (2021) e Fanon (2008) mostram o quanto o lugar do negro é sempre um não-lugar, um corpo cuja característica é não ser como o modelo. Para trazer essas reflexões para o presente escrito, podemos dizer que no caso das mulheres negras foi criado um corpo sempre marcado pela depreciação e pela exploração, seja da mão de obra, da capacidade de reproduzir, da sexualidade e/ou do trabalho doméstico. O envelhecimento acaba sendo somado a estes aspectos e produzindo ainda mais opressão, foi o que concluímos a partir das referências que trazemos a seguir.

Em revisão de literatura nos resumos dos trabalhos presentes nas bases de dados Pepsic, Scielo e Lilacs, com os descritores “mulher” e “negra”, em estudos até 2022, nenhum estudo foi encontrado com intersecção com a questão do envelhecimento. Tal fato demonstra uma defasagem nos estudos sobre as idosas negras. De acordo com Hareven (2015), o conceito de velhice, enquanto estágio da vida, foi delineado entre o fim do século XIX e o início do século XX. Neste cenário, o interesse pelas pessoas mais velhas estava relacionado ao tempo que elas conseguiam permanecer produtivas, o quanto seria gasto para protegê-las socialmente e como diferenciar os problemas sociais e psicológicos das pessoas adultas daqueles que chegaram à velhice. Essa conjuntura produziu efeitos quanto ao sentido do envelhecer, passando a ser associado ao declínio, à fraqueza e à obsolescência.

Podemos perceber, portanto, que essas mudanças sociais, culturais e históricas criaram a velhice enquanto estágio de

vida e produziram diferenças no modo de compreender o envelhecimento, atribuindo a partir do século XIX um caráter negativo a ele. Diante disso, observamos que as categorias e grupos de idade - como, infância, adolescência, adultez e velhice - não são dados *a priori* e, portanto, “são elementos privilegiados para dar conta da plasticidade cultural e também das transformações históricas (DEBERT, 1999, p.40)”.

Um exemplo disso é a classificação proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS) acerca desta etapa do curso de vida, que em países desenvolvidos está acima de 65 anos e em países em desenvolvimento, acima de 60 anos, estando o Brasil nessa última classificação (WHO, 2002; BRASIL, 1994; 2003). Essa categorização reforça o argumento aqui defendido de que os fatores sociais, econômicos e culturais constroem a noção de envelhecimento, pois se a idade cronológica fosse suficiente para delimitar a entrada de uma pessoa na velhice, não seria necessário diferenciar países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Debert (2015) defende que a entrada da mulher na velhice acontece a partir das transformações físicas ocasionadas pela idade cronológica, além da saída dos filhos adultos do seio familiar e da viuvez. Segundo a autora, em quase todas as sociedades a valorização da mulher está exclusivamente relacionada à reprodução e aos cuidados com as crianças, logo isso levaria a um processo de envelhecimento marcado por desprezo e desdém.

Nasce um recurso

Para esse tipo de trabalho o método de pesquisa-intervenção é salutar, pois não é possível subverter uma lógica de opressão mantendo uma relação hierárquica entre “pesquisador” e





“objeto de estudo”. Passos e Barros (2015) defendem que toda pesquisa é intervenção, pois não há separação entre conhecer e fazer, nem entre pesquisar e intervir. Assim, propõe uma inversão de saber-fazer para fazer-saber, de modo que o plano da experiência tem primazia sobre as ferramentas conceituais e sobre os operadores analíticos, apesar destes serem fundamentais para o estudo. Neste aspecto, a intervenção acontece durante e a partir da experiência, mas fundamentada pelos fatores teóricos e metodológicos. Dessa forma, esse tipo de proposta pretende produzir conhecimento para a academia, mas principalmente para a população.

O diferencial deste método é a compreensão de que todo saber adquirido antes do campo serve como referência para a pesquisa, mas não como caminho dado previamente, de modo que a revisão de literatura tem o objetivo de embasar um primeiro olhar, mas ela pode não se configurar no campo, pois se trata de construir o caminho durante o caminhar, como diria o poeta Antonio Machado.

Passos e Barros (2015) defendem ainda que esse tipo de pesquisa assume a impossibilidade da objetividade, da neutralidade e da imparcialidade, pois entende que tudo e todos estão implicados, ou seja, o(a) pesquisador(a) não é isento(a) nesse processo. Quanto a isso, afirmam que: “todo conhecimento se produz em um campo de implicações cruzadas, estando necessariamente determinado neste jogo de forças: valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças, etc. (p.20)”. Por isso, na pesquisa-intervenção o resultado se articula também com o método, com um fazer que é construído junto às participantes da investigação, e apresentá-lo é o foco deste capítulo e será mostrado a seguir.

Como apresentado na introdução, a pesquisa completa foi composta por entrevistas individuais, seguidas por quatro oficinas grupais e, por fim, mais uma rodada de entrevistas individuais. Apenas o primeiro encontro grupal foi criado com antecedência – por uma questão de planejamento – os demais tinham temas gerais, mas foram construídos a partir das demandas que surgiam a cada encontro e que foram observadas pela psicóloga e pesquisadora, pois apesar das participantes terem sido frequentemente estimuladas a sugerir atividades e outros temas, respondiam quase que em uníssono: “o que você trazer tá bom” (Sic). Esta frase, que pode soar como mera educação, na verdade, revela algo grave do nosso contexto social: há populações tão vulneráveis que chegam a se espantar quando são perguntadas sobre o que desejam e não conseguem elaborar uma argumentação referente a esse pedido.

Em se tratando da arte, pusemos-nos a refletir sobre como caminharíamos com ela no decorrer das atividades propostas. Diante disso, existiu o cuidado de não serem levados elementos que não faziam sentido para os momentos de troca, sempre partindo do que se revelava no contato com as mulheres participantes. Essa preocupação se deu, pois

A implantação da arte nas sociedades industriais parece estar necessariamente sujeita à engrenagem: objecto de negócio, produto de consumo, valor de câmbio, material informático. Ora, se a própria criação artística vem determinada pelo caráter processual e programático do ciclo industrial, podem ainda continuar a ser consideradas “obras” as obras de arte, podem “continuar a ser obras?” (BORGES-DUARTE, 2014, p.83).

Nessa direção, ao refletir sobre a arte de modo presente no decorrer do estudo, buscamos nos distanciar desse caráter





de instrumento, de algo mecânico cuja a única função é fazer com que a engrenagem continue a operar, nos aproximando do sentido de recurso, este que segundo Santos (2016) põe em curso aquilo que se revela, abrindo possibilidade de criação de sentido e experiência. Por se tratarem de mulheres idosas, na produção dos recursos, buscamos trazer representações de corpos que abarcassem as singularidades que atravessam o envelhecimento.

A partir daqui falamos exclusivamente da última oficina, citamos os contatos anteriores, porque eles possibilitaram conhecer melhor o grupo que compôs o estudo. Para a construção do recurso, que apresentaremos no tópico a seguir, três pontos foram importantes: (1) precisava ser algo lúdico, para que cativasse as participantes, (2) não poderia ter nada escrito, já que a maior parte não sabia ler, (3) teria que ser fácil de reproduzir, para que fosse útil a outros profissionais e populações. Então, surgiu a ideia de apresentar desenhos de diferentes corpos sob os quais elas pudessem projetar seus pensamentos, questões e vivências.

Do rabisco surge o cuidado

Desta feita, a pesquisa aconteceu já durante a pandemia de COVID-19, portanto tomamos o cuidado de manter dois metros de distância entre as participantes, disponibilizamos máscaras cirúrgicas e álcool em gel 70°, o ambiente foi higienizado antes e depois de cada atividade e participaram apenas pessoas que haviam sido vacinadas e que não estavam praticando o distanciamento social, para não expor aquelas que estavam cumprindo essa medida (WHO, 2020).

O encontro começou com a pesquisadora perguntando como elas estavam e iniciou-se uma conversa sobre

medicações, problemas familiares e dores no corpo que durou alguns minutos. Depois dessa conversa foi colocada uma *playlist* de Coco - ritmo nordestino - algumas dançaram, outras ficaram com vergonha, mas se balançaram no lugar, surgiram comentários sobre as festas de quando elas eram jovens, sobre se sentirem ou não à vontade para dançar e isso serviu para começar a oficina movendo o corpo, que era um dos pontos principais da pesquisa, e também para deixar o clima leve e divertido. No entanto, é importante lembrar que elas só dançavam se quisessem e que naquele ponto já havia vínculo suficiente para fazer essa proposta.

Gostaríamos de abrir um parêntese neste ponto para uma pequena crítica: em trocas com outros profissionais é frequente ouvirmos que determinado grupo é difícil de trabalhar, resistente, não gosta de nada que se ofereça. Por isso, fazemos aqui um convite a pensarmos: será que essas pessoas são realmente difíceis ou estamos oferecendo algo que não faz sentido para elas? Enquanto profissionais do cuidado, nos cabe ouvir, indagar, estarmos atentos às suas necessidades, potencialidades e possibilidades. É, de fato, um desafio trabalhar com populações vulneráveis, mas isso, em geral, não se deve a uma resistência indevida e sim aos diversos processos de exclusão aos quais essas pessoas foram submetidas. Assim, acreditamos que é de responsabilidade dos profissionais ter sensibilidade a esses fatores e não culpabilizar a população da qual deveriam cuidar.

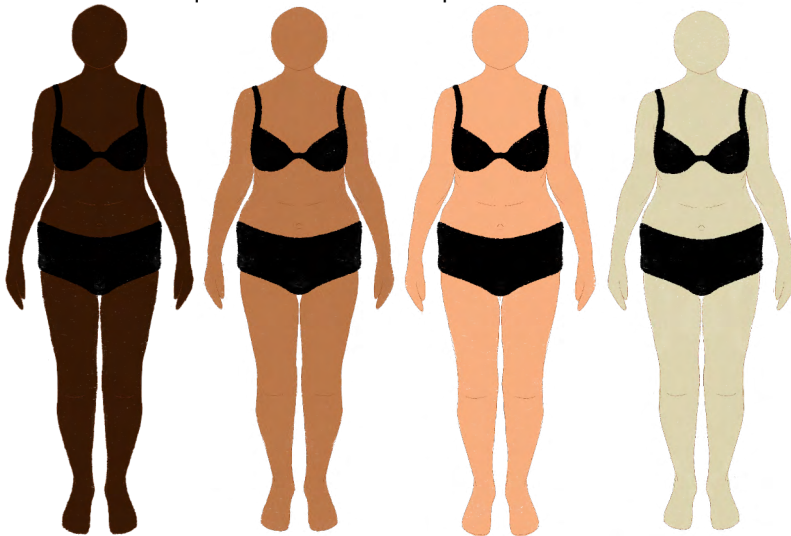
Voltando ao relato do encontro, a pesquisadora deu a seguinte instrução: “Hoje a gente vai fazer um negócio que se chama assim: ‘como eu me vejo!’. Então vou entregar a vocês umas opções. Olha aí, tem quatro opções, né? Vão olhando





aí... Com qual que você se parece mais?! Olha assim, qual se parece mais comigo... Escolha uma.”. Observem o uso da linguagem coloquial e as repetições como um modo de se conectar com aquelas senhoras. Utilizar uma forma culta nem sempre é a melhor estratégia, o foco precisa ser conseguir se comunicar com as pessoas e não parecer inteligente, pois se nosso conhecimento não é inteligível para aqueles a quem atendemos, estamos falando em vão.

Figura 1 – Desenhos dos corpos com quatro tonalidades de pele diferentes



Outro ponto relevante é dar as instruções aos poucos. Quando dizemos no início de uma atividade tudo que acontecerá a seguir, é comum que as pessoas reajam com ansiedade, confundam as etapas ou se esqueçam do que foi pedido. Por isso, primeiro foram oferecidas imagens de corpos (Figura 1) e depois das roupas e dos cabelos (Figura 2) e foi dito:

Agora a gente vai ter outras opções... Vou entregar pra vocês. Essa daqui... Tão vendo que a gente tem opção de roupinha e de cabelo? Tá vendo? Vão olhando aí o que é que vocês gostam mais... Do mesmo jeito que escolheram a bonequinha, aí agora escolham as roupinhas e o cabelo. Qual o cabelo que parece mais com o seu? Qual a roupinha que ia gostar de usar, tendeu? Aí se vocês quiserem, podem experimentar. A pessoa não pode comprar uma roupa sem provar, né? (risos)

Quando todas as peças haviam sido escolhidas e os desenhos montados, surgiram os comentários sobre o que elas acharam. “Lindo”, “arrumadinha”, “no meu tempo a manga era aqui”, “o vestido precisava ser abaixo do joelho”, “meu pai não deixava eu usar assim”, “hoje em dia só uso calça e blusa, mas antigamente era difícil ter calça pra mulher”. Percebam que com simples comandos surgem falas espontâneas sobre as condições da mulher na nossa sociedade antigamente e isso permite a abertura para o diálogo. Com outros grupos é provável que surjam temas diferentes desses, mas o objetivo aqui é mostrar como um recurso disparador pode facilitar a abordagem de assuntos complexos, pois nos permite iniciar a conversa a partir do nível de compreensão daquelas pessoas e não de uma suposição nossa.

Depois dos comentários gerais, foi perguntado a cada uma porque ela tinha escolhido aqueles tons de pele, cabelo e roupas. Nesse momento emergiu o debate racial. Elas trouxeram seus conhecimentos sobre o assunto, a pesquisadora compartilhou os dela, e foram surgindo histórias sobre escravidão na família, relatos de extrema pobreza na infância, situações de racismo, uma teoria religiosa sobre o fim da escravidão no Brasil, etc... Assim, surgiu a possibilidade de acolher e cuidar dessas mulheres.





Figura 2 – Desenhos de cabelos e roupas



Ao lançar mão das ilustrações no decorrer da oficina, vimos que as narrativas sobre suas vivências e experiências se mostram à medida que as participantes têm contato com

o material disponibilizado para elas. Existe uma abertura por parte dessas mulheres, que se manifesta possível através do contato com a arte. Nessa abertura, é criada também a possibilidade de escuta e acolhimento dessas histórias. Nesse sentido, Pompéia e Sapienza (2004, p.28) trazem que “A obra de arte diz respeito a cada um de nós, como a semente diz respeito a terra. A palavra homem tem a mesma etimologia de húmus. Húmus é terra, mas não qualquer terra. É terra fértil. Ouvir a fala da obra é acolher uma semente”. Acreditamos que a arte aqui se revela enquanto terreno fértil aos afetos que podem vir a surgir nas narrativas das participantes.

Além disso, foi indescritível a experiência de entregar a mulheres que quando criança não tiveram acesso a brinquedos e que faziam de conta que espigas de milho eram bonecas, desenhos que podiam ser montados por elas da forma como preferissem. O objetivo aqui não foi descrever toda a experiência, mas inspirá-los(as) para que reproduzam em seus campos de trabalho.

Considerações das autoras

Durante o percurso desse trabalho, existiu um olhar cuidadoso para as singularidades que se revelaram no caminho, considerando inclusive o fato de as autoras serem mulheres. O que foi construído aqui parte da busca por uma interiorização da pesquisa científica, no sentido de direcionar atenção e cuidado a populações cotidianamente postas à margem, bem como através do intuito de um aprofundamento das narrativas sobre as experiências vividas pelas participantes desse estudo.

Para tanto, existiu uma reflexão acerca do modo como seria construído um diálogo que possibilitasse a abertura





que vinha sendo buscada, para que os momentos de troca pudessem existir. Nessa trajetória, a arte surge como terreno fértil para que fossem criados espaços de conversa e acolhimentos entre as mulheres envolvidas, através do compartilhamento de suas histórias.

Apesar das mulheres negras terem muitas diferenças entre suas vivências e experiências de vida, visto que cada pessoa guarda suas particularidades, há nelas algo em comum quando seu desenvolvimento é levado em consideração. É nesse sentido que expor um recurso que possibilita o trabalho com mulheres idosas acerca das questões raciais pode ser útil para que profissionais de várias áreas de conhecimento e de diferentes lugares geográficos possam utilizá-lo para construir saberes e produzir saúde junto a esta população.

Percebe-se, a partir desta discussão, a complexidade em estudar e analisar o envelhecimento da mulher negra, porque é complexo lutar contra uma opressão estrutural que perdura por séculos. Fazer esse trabalho junto a uma população marcada por diversos processos de exclusão e que, em geral, não têm acesso à discussão aqui colocada, apresenta-se enquanto um desafio. Por esse motivo, é de extrema importância que os(as) profissionais da saúde, educação e assistência social estejam em constante formação, pesquisa e abertura para poderem acolher com qualidade as pessoas a quem atendem.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. (1ªed). São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

BORGES-DUARTE, Irene. **Arte e Técnica em Heidegger**. Lisboa: Editora Documenta, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm. Acesso em: 22 de abr. de 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.741, de 1º de Outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: L10741 (planalto.gov.br). Acesso em: 22 de abr. de 2022.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. (1ª ed.). São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1999.

DEBERT, Guita Grin. Apresentação. **Cadernos Pagu**, Campinas, 13, 7-10, abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634961>. Acesso em: 22 de abr. de 2022

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

FERNANDES, Danubia de Andrade. O gênero negro: apontamentos sobre gênero, feminismo e negritude. **Revista Estudos Feministas**, 24(3), 691-713, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2016v24n3p691>. Acesso em: 22 de abr. de 2022.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HAREVEN, Tamara Kern. Novas imagens do envelhecimento e a construção social do curso da vida. **Cadernos Pagu** 13, 11-35, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634964>. Acesso em: 22 de abr. de 2022.

HELENE, Diana. Gênero e direito à cidade a partir da luta dos movimentos de moradia. **Cadernos Metrópole**, 21(46), 951-974, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2019-4612>. Acesso em: 22 de abr. de 2022.





HOOKS, Bell. **E não sou eu uma mulher?:** mulheres negras e feminismo. (4ª ed.). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

KEHL, Maria Rita. **Deslocamentos do feminino:** a mulher freudiana na passagem para a modernidade. São Paulo: Boitempo, 2016.

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MIRANDA, Sheila Ferreira. Da base da pirâmide social à “elite” do sistema: um estudo de caso sobre as diversas incursões de uma mulher negra, nordestina e militante. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 11(1), 100-117, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082016000100009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 22 de abr. de 2022.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A Cor do Inconsciente:** significações do corpo negro. São Paulo: Perspectiva, 2021.

OLIVEIRA, Beatriz M. Costa; KUBIAK, Fabiana. Racismo institucional e a saúde da mulher negra: uma análise da produção científica brasileira. **Saúde em Debate**, 43(122), 939-948, 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0103-1104201912222> Acesso em: 22 de abr. de 2022.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção In Passos, Kastrup, Escóssia (Org.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2015.

POMPÉIA, João Augusto; SAPIENZA, Bilê Tatit. **Na presença do sentido:** uma aproximação fenomenológica a questões existenciais básicas. São Paulo: EDUC, 2004.

SANTOS, Claudimara Chisté. Ortega, Antonio Carlos. O papel dos esquemas na memória de idosas saudáveis. **Psicol. Estud.** 17 (2), jun 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/X9Dmv4VcxXc7HGcwPfg7M9C/?lang=pt>. Acesso em abril de 2022.

SANTOS, Geraldine Alves dos; LOPES, Andréa; NERI, Anita Liberalesso. Escolaridade, raça e etnia: elementos de exclusão social de idosos. In

Neri, A. L. (Org.). **Idosos no Brasil Vivências, Desafios e Expectativas na Terceira Idade**. São Paulo: Edições Sesc, 2007.

SANTOS, Suely Emilia de Barros. **“Olha!.. Arru(a)ção !?...” A ação clínica no viver cotidiano**: conversação com a fenomenologia existencial. 2016. 221 f Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica. Doutorado em Psicologia Clínica, 2016. Disponível em: TEDE: “Olha!.. Arru(a)ção !?...” A ação clínica no viver cotidiano: conversação com a fenomenologia existencial. (unicap.br) Acesso em: 28 de abr. de 2022.

WORLDHEALTHORGANIZATION. **Active Ageing – A Policy Framework**. A Contribution of the World Health Organization to the second United Nations World Assembly on Aging. Madrid, Spain, 2002. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67215>. Acesso em: 22 de abr. de 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Advice on the use of masks in the context of COVID-19**. 2020. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332293/WHO-2019-nCov-IPC_Masks-2020.4-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 22 de abr. de 2022.





CURRÍCULOS DOS AUTORES E ORGANIZADORAS

Ana Carolina Martins Braga

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem interesse pelos seguintes temas: potencialidades da prática de jogos, uso de tecnologia e desenvolvimento humano.

(*e-mail*: ac.martinsbraga@gmail.com)

Barbara Frigini De Marchi

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo, UFES (2013); mestra (2019) e atualmente doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP)/UFES. Psicóloga efetiva na Secretaria de Estado da Saúde do Espírito Santo desde 2014, lotada em instituição hospitalar. Tem experiência nas áreas de Saúde Mental e de Psicologia do Desenvolvimento Humano, pesquisando sobre aspectos afetivos e cognitivos em idosos. Recentemente, passou a investigar questões relacionadas a qualidade de vida, prática de manualidades com fios e Psicologia Positiva.

(*e-mail*: barbara.psi.fdm@gmail.com)

Betânia Alves Veiga Dell`Agli

Psicóloga pela PUC Campinas (1996), Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp (2002; 2008), Pós-Doutora em Ciência Médicas de Faculdade de Ciência Médicas da Unicamp – Departamento de Neurologia Infantil (2014); Treinamento em Serviço em Psiquiatria do

Adolescente do Departamento de Psiquiatria da Unicamp (2015). Neuropsicóloga (título de especialista pelo CFP). É docente concursada do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino Fae (UNIFAE) desde 2003. É docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP/SP e do curso de Neuropsicologia Aplicada à Neurologia Infantil da Unicamp (2013 a 2018).

(*e-mail*: betaniaveiga@gmail.com)

Carolina Corrêa Vilaça Miceli

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Psicóloga do Tribunal de Justiça do Espírito Santo, Vila Velha.

(*e-mail*: carolinacvilaca@gmail.com)

Carolina Monteiro Biasutti


Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP/UFES). Doutoranda em Psicologia pelo PPGP/UFES, doutoramento sandwich na Universidade do Porto. Principais temas de interesse: família, parentalidade, diferentes configurações familiares, resiliência.

(*e-mail*: psicarolinabiasutti@gmail.com)

Caroline Benezath Rodrigues Bastos

Doutora e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGP/UFES/CAPES). Especialista em Psicopedagogia. Possui Pós-Graduação Lato Sensu em Terapia





Cognitivo-Comportamental. É psicóloga e professora de Ensino Superior.

(*e-mail*: carol_benezath@hotmail.com)

Célia Regina Rangel Nascimento

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGP/UFES). Docente do curso de Psicologia e do PPGP da UFES. Temas de interesse: família, parentalidade, adolescência, resiliência.

(*e-mail*: celiarrn@gmail.com)

Claudia Broetto Rossetti

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1992), mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1996) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2001). Concluiu Pós-Doutorado na Universidade de São Paulo em 2011. Atualmente realiza Pós-Doutorado na Universidade de São Paulo. É Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo, tendo atuado no Departamento de Psicologia de 2000 a 2008 e passando a atuar no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento a partir de 2008. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP/UFES) desde 2002 tendo exercido a função de Coordenadora do PPGP/UFES (biênio 2015-2017). Atua na linha de Processos de Desenvolvimento, tendo interesse em investigar: qualidade de vida, bem-estar, ludicidade, manualidades e criatividade.

(*e-mail*: claudia.rossetti@ufes.br)

Claudimara Chisté Santos

Possui graduação em psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo e mestrado e doutorado na mesma instituição. Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco. Tem experiência na área de educação, desenvolvimento e aprendizagem, especialmente com adolescentes e adultos maiores. Docente do Mestrado Profissional em Práticas e Inovação em Saúde Mental, da Universidade de Pernambuco. Coordenadora do NUEEC - Núcleo de Estudos em Educação Cognitiva, da Universidade de Pernambuco.

(*e-mail*: claudimara.chiste@upe.br)

Daniela Dadalto Ambrozine Missawa

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2004); Especialista em Neuropsicologia pelo CRP/ES; Mestrado (2006) e Doutorado (2017) em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Em 2021 concluiu o estágio pós-doutoral em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo com apoio FAPES/CAPES. Tem experiência na área de Psicologia do Desenvolvimento, pesquisando sobre aspectos afetivos e cognitivos de crianças e adolescentes com TDAH. Recentemente, passou a pesquisar questões relacionadas a Neuropsicologia e avaliação em crianças e adolescentes.

(*e-mail*: dani@missawa.com.br)

Eduardo Silva Miranda

Graduação em psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002). Mestrado em Psicologia - PPGP - UFES (2005). Doutorando em Psicologia - PPGP - UFES (tese defendida em 2018). Coordenador do curso de psicologia da





Faculdade DOCTUM, unidade Serra/ES desde sua abertura em 2014. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento, atuando principalmente nos seguintes temas: jogos de interpretação, cognição, desenvolvimento humano, jogos eletrônicos e adolescentes. Atuação profissional centrada em pesquisa, docência superior e psicologia clínica. Especializando em Terapia Narrativa.

(e-mail: mirandapsi@gmail.com)

Hugo Cristo Sant'Anna

Designer graduado (2003) pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) com mestrado (2007), doutorado (2014) e estágio de pós-doutorado (2018) no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP/Ufes). Professor do Departamento de Desenho Industrial da Ufes e colaborador do PPGP. Líder do Grupo de Pesquisa em Formalizações Matemáticas da Cognição e Design (Forma/Ufes).

(e-mail: hugo.santanna@ufes.br)

Ivy Campista Campanha-Araujo:

Graduação em Psicologia, UFES (2007). Mestrado em Psicologia, UFES (2017). Doutoranda em Psicologia, UFES (cursando). Psicóloga efetiva no Tribunal de Justiça do Espírito Santo, desde 2012. Atua nas Varas de Infância e Juventude, Família e Violência Doméstica contra a mulher. Temas de estudo: crianças e adolescentes no Sistema de Justiça, constituição psíquica, psicanálise e Winnicott, adolescência e infância no contexto do Sistema de Garantia de Direitos, parentalidade e filiação.

(e-mail: ivycampanha@gmail.com)

Jamylle Adrienne de Lima Silva

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Pernambuco, UPE (2018) e mestrado em andamento na mesma instituição pelo Programa de Mestrado Profissional em Psicologia Práticas e Inovação em Saúde Mental. Foi monitora das disciplinas de Técnicas de Exames Psicológicos I e II (2017-2018), realizou pesquisa de Iniciação Científica no escopo da Educação Cognitiva (2017-2018) e participou de extensões universitárias nas áreas de Educação Cognitiva (2016-2017) e Psicologia Política (2016). Atualmente desenvolve pesquisa no campo da Promoção de Saúde junto a idosas negras e atua como Psicanalista em consultório particular.

(*e-mail*: jamyllealsilva@gmail.com)

Kelly Guimarães Tristão

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2005); Mestra e Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFES); Especialista em Teoria e Prática Junguiana (UVA/RJ); Especialista em Psicologia Clínica e da Família (Saberes/ ES). Professora e Diretora do Centro de Psicologia Analítica do ES/CEPAES.

(*e-mail*: kellytristao@cepaes.com.br)

Luciana Maria Caetano

Graduada em Pedagogia pela Centro Universitário Salesiano de Americana, UNISAL (2000); mestra (2005), doutora (2010) e Livre Docente (2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (PPG PSA)/IPUSP. Professora Associada do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo,





coordenadora do Programa de Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (PPG PSA)/ IPUSP e coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral (GPDM).

(*e-mail*: lmcaetano@usp.br)

Luziane Zacché Avellar

Professora Titular do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Estágio Pós Doutoral no Programa de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Doutorado em Psicologia Clínica na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado em Psicologia Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduação em Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisadora PQ 2 do CNPq.

(*e-mail*: luziane.avellar@gmail.com)

Marcelo de Almeida Ferreri

Graduado em Psicologia pela USU, mestre em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social pela UFRJ e doutor em Psicologia Social pela UERJ. Professor associado do Departamento de Psicologia e professor permanente do Núcleo de Pós-graduação em Psicologia Social da UFS. Tem experiência atuando principalmente nos temas: história da psicologia, práticas psicológicas, assistência e direito infanto-juvenil.

(*e-mail*: marceloferreri002@gmail.com)

Maria da Conceição Florencio Monteiro Bezerra

Psicóloga formada pela Universidade de Pernambuco - UPE - Campus Garanhuns, com experiência em atendimento

psicológico grupal, bem como individual, a partir de diferentes modalidades de práxis. Componente do Laboratório de Estudos em Ação Clínica e Saúde - LACS/UPE. Psicóloga Técnica nos programas de extensão universitária TransVERgente (UPE/FIOCRUZ/UFCEG) e Um Pé de Saúde (UPE). Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Psicologia Práticas e Inovação em Saúde Mental – PRISMAL/UPE.

(*e-mail*: mariaflorencio.b@gmail.com)

Mariana Calhau Figueiredo

Graduada em Psicologia pela Universidade de Vila Velha (UVV), especialista em Neuropsicologia e Reabilitação Cognitiva pela UVV e doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação FPCE/ Universidade do Porto – Portugal, com apoio da Fundação para Ciência e Tecnologia (FCT). Desenvolve pesquisa na área da inclusão e educação de crianças, jovens e adultos.

(*e-mail*: mariana_calhau@hotmail.com)

Sávio Silveira de Queiroz

Professor Titular da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento. Orienta pesquisas e estágios na área de Psicologia do Desenvolvimento, com ênfase em Processos Perceptuais e Cognitivos; Desenvolvimento e Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: epistemologia genética, psicologia genética, construtivismo, jogos de regras, afeto e moralidade.

(*e-mail*: saviomanguinhos@gmail.com)





Suely Emilia de Barros Santos

Doutora em Psicologia Clínica (UNICAP). Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE – Campus Garanhuns). Pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia, Práticas e Inovação em Saúde Mental (PRISMAL), Saúde e Desenvolvimento Socioambiental (PPGSDS) e da Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva e Agroecologia. Coordena o grupo de pesquisa LACS/UPE/CNPq e o Serviço de Atenção Psicológica – SAP/UPE. Membro do GT – Prática Psicológica em Instituições: atenção, desconstrução e invenção da ANPEPP. Investiga e intervém em territórios rurais com povos tradicionais e da terra, e em espaços da cidade, tomando como inspiração o diálogo entre fenomenologia, pensamento decolonial, saúde e educação popular.

(e-mail: suely.emilia@upe.br)

Thaís Sindice Fazenda Coelho

Professora e fundadora do Trocando Ideias – Formação de Professores e Assessoria pedagógica. Mestranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP, especialista em Alfabetização pelo Instituto de Ensino Vera Cruz (ISEVEC) e em Educação para o Pensar pela PUC. É membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral da USP (GPDM). Com mais de 20 anos de experiência na Educação Básica, atualmente desenvolve programas de formação continuada para Educadores e oferece consultoria para Gestores de escolas públicas e particulares. Autora de materiais didáticos e de apoio ao professor.

(e-mail: thaís@trocandoideias.org)

