



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PRÓ REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PRPPGI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

UNI, DUNI, TÊ:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LUDICIDADE EM CAPSi

PERPÉTUA MARIANA ALVES DE SIQUEIRA GONZAGA

Petrolina-PE

Julho de 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PRÓ REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PRPPGI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

UNI, DUNI, TÊ:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LUDICIDADE EM CAPSi

Perpétua Mariana Alves de Siqueira Gonzaga, *Mestranda*
Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro, *Orientador*

Petrolina-PE
Julho de 2017

PERPÉTUA MARIANA ALVES DE SIQUEIRA GONZAGA

UNI, DUNI, TÊ:

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LUDICIDADE EM CAPSi

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, como requisito parcial para obtenção do título de *Mestre* em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro.

Petrolina-PE

Julho de 2017

Título: UNI, DUNI, TÊ: Representações Sociais da Ludicidade em CAPSi.

Autor: Perpétua Mariana Alves de Siqueira Gonzaga.

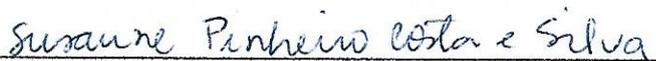
Data da defesa: 07/08/2017.

Banca examinadora:

BANCA AVALIADORA:



Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro (UNIVASF, *orientador*)



Prof. Dr. Susanne Pinheiro Costa e Silva (UNIVASF, *Membro Interno*)



Prof. Dr. Virgínia de Oliveira Alves Passos (UNIVASF, *Membro Externo*)

*Aos meus pais, Carlos Alberto e Maria de Lourdes;
Às minhas amadas Blair e Lily;
Ao meu amor e amigo, Bruno Andretti;
A minha família e amigos.*

*... Ontem de manhã quando acordei
Olhei a vida e me espantei
Eu tenho mais de vinte anos...*

*... E eu tenho mais de mil
Perguntas sem respostas
Estou ligada num futuro blue...*

(20 anos blues – Elis Regina)

*Eu vejo a vida melhor no futuro
Eu vejo isso por cima de um muro
De hipocrisia que insiste em nos rodear*

*Eu vejo a vida mais clara e farta
Repleta de toda satisfação
Que se tem direito do firmamento ao chão...*

*... Eu vejo um novo começo de era
De gente fina, elegante e sincera
Com habilidade
Para dizer mais sim do que não...*

(Tempos Modernos– Lulu Santos)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a meu amado e sempre presente **ADONAI** por todo amor, cuidado e oportunidades de vencer cada batalha que se apresente.

A minha mãe, minha melhor amiga e maior inspiração. A incrível mulher, de quem recebi amor e a vida. Minha mãe nunca me disse que eu não poderia fazer ou ser o que quisesse. Ela encheu nossa casa com amor, diversão, livros e música, incansável em seus esforços para me dar exemplos de conduta que vão de Jane Austen, Victor Hugo a Tolstói, formando a minha personalidade. Ao me guiar nesses incríveis 29 anos, eu não sei se ela chegou a perceber que a pessoa que eu mais queria ser era ela.

(Trecho inspirado no discurso de Rory Gilmore,
3ª temporada, Gilmore Girls).

Ao meu amado pai que estaria orgulhoso, e do qual, eu jamais esquecerei.

As minhas amadas Blair e Lily, pelo amor incondicional, pela companhia nas noites insones, pela felicidade que são em minha vida.

A Rory Gilmore, pela amizade, companhia nas horas solitárias, e inspiração de vida.

Aos meus amados livros (de literatura), sem os quais eu não seria eu. Pela companhia, abrigo quando precisei me refugiar, pelas aventuras e amizades de personagens inestimáveis.

A Bruno, meu amor, meu amigo de todos os momentos. Obrigada pela paciência em meus momentos de estresse, pelo cuidado, amor e companheirismo. Por todo apoio, por ficar ao meu lado quando eu achei que não iria conseguir.

Ao meu orientador, professor Marcelo Ribeiro, por ter acreditado em mim desde o início e por ser paciente com minha forma particular de produzir. Pelo otimismo,

pelos estímulos constantes, pelo auxílio e por todo o conhecimento e experiência que me passou e que certamente, me influenciarão por toda vida.

Aos membros da banca, professora Susanne Pinheiro, que sempre muito atenciosa, generosa e colaborativa, aceitou participar da minha defesa.

A professora Virgínia Alves, pela qual não escondo admiração, e que me inspira enquanto professora, mãe, amiga e mulher.

Aos meus professores da pós- graduação: Christian Vichi, Daniel Espíndula, Geida Cavalcanti, Leonardo Sampaio, Marina Gonçalves, Monica Tomé, por todos os ensinamentos e dedicação.

Agradeço a todos os meus colegas de turma pela amizade, companheirismo, e otimismo diante das dificuldades da vida e do curso. E em especial, agradeço a Paulo Gregório, Thiago Silva e Walter Resende, pela amizade e pela ajuda sempre presente nos momentos mais difíceis do curso. Sem vocês eu não teria chegado até aqui. Obrigada, meus amigos!

Ao professor Alison Melo, pelas contribuições, amizade e boas risadas.

A Iana, pela paciência, amizade, oportunidades e generosidade. Eu nunca esquecerei o que fez por mim!

A Marília, minha sumida e amada amiga, sem a qual eu também não estaria aqui, graças a seu apoio no início de tudo, e ajuda com o pré-projeto para a seleção do mestrado.

Sou grata a cada um que de modo direto ou indireto, contribuiu para que eu chegasse a esse momento ímpar e especial. Obrigada a todos!

UNI, DUNI, TÊ:

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LUDICIDADE EM CAPSi

Resumo. Estudo desenvolvido no Centro de Atenção Psicossocial Infantil em um município da região do Vale do São Francisco, de natureza qualitativa, utilizando a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici. Objetivou compreender as Representações Sociais da ludicidade de crianças usuárias desse serviço. Objetivou ainda; a) analisar a relação que as crianças estabelecem com o lúdico; b) relatar as práticas lúdicas experienciadas na rotina do serviço; c) perceber como as experiências do lúdico são vivenciadas na Instituição estudada; d) identificar como os discursos em torno da ludicidade são produzidos nesse contexto; e) analisar as expressões do lúdico através de produções subjetivas. A coleta dos dados se deu por meio de diários de campo, entrevistas lúdicas e uso de imagens. Os dados foram analisados a partir da técnica de Análise Categrorial, contida no método de Análise de Conteúdo delineado por Bardin. Os resultados encontrados apontam para uma intensa rotatividade dos profissionais, retração das crianças em relação aos profissionais e ao serviço, diferenças de atuação/abordagem dos profissionais, distanciamento da proposta de ludicidade, e aparente “inadequação” da proposta inicial do serviço. Conclui-se que a representação social, por parte das crianças usuárias, está relacionada ao CAPSi como um lugar de tratamento e vazio de ludicidade.

Palavras-chave: Ludicidade. Representações Sociais. Infância. CAPSi.

UNI, DUNI, TÊ:

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE PLAYFULNESS IN CAPSI

Abstract. A study developed at the Center for Child Psychosocial Care in a municipality of Region of the São Francisco Valley, of a qualitative nature, using the Theory of Social Representations, by Serge Moscovici. It aimed to understand the Social Representations of the playfulness of children using this service. Furthermore, A) to analyze the relation that the children establish with the playful one; B) to relate the ludic practices experienced in the routine of the service; C) perceive how the experiences of the play are experienced in the Institution studied; D) identify how the discourses around playfulness are produced in this context; E) analyze the expressions of the playful through subjective productions. The data collection was done through field diaries, play interviews and use of images. The data were analyzed using the Categorical Analysis technique, contained in the Content Analysis method delineated by Bardin. The results show an intense turnover of professionals, a decrease of the children in relation to the professionals and the service, differences of action / approach of the professionals, distancing of the proposal of playfulness, and apparent "inadequacy" of the initial proposal of the service. It is concluded that the social representation, on the part of the users children, is related to the CAPSi as a place of treatment and empty of playfulness.

Keywords: Playfulness; Social Representations; Childhood; CAPSi.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. APRESENTANDO OS CONCEITOS	25
2.1 <i>Infância</i>	25
2.2 <i>Ludicidade</i>	27
2.3 <i>Representações Sociais</i>	29
2.4 <i>Reflexões</i>	31
3. JUSTIFICATIVA	32
4. OBJETIVOS	34
4.1 <i>Geral</i>	34
4.2 <i>Específicos</i>	34
5. MÉTODO	35
5.1 <i>Local da pesquisa</i>	35
5.2 <i>Participantes</i>	36
5.3 <i>Instrumentos</i>	36
5.4 <i>Procedimentos de coleta</i>	38
5.5 <i>Procedimentos de análise</i>	38
5.6 <i>Considerações éticas</i>	40
6. RESULTADOS	41
6.1 <i>Rotatividade dos profissionais e seus desdobramentos</i>	41

6.2	<i>Retração das crianças em relação aos profissionais e ao serviço</i>	42
6.3	<i>Diferenças de atuação/ abordagem dos profissionais</i>	44
6.4	<i>Distanciamento da proposta de ludicidade</i>	46
6.5	<i>“Inadequação” da proposta inicial do serviço</i>	47
7.	DISCUSSÃO	49
7.1	<i>A Rotatividade dos profissionais x influências para representações sociais das crianças acerca do lúdico</i>	50
7.2	<i>Retração das crianças em relação aos profissionais e ao serviço x formação profissional</i>	51
7.3	<i>As Diferenças de atuação/ abordagem dos profissionais x reconhecimento da infância x obstáculos à reflexão</i>	52
7.4	<i>O Distanciamento da proposta de ludicidade x necessidades essenciais</i>	53
7.5	<i>A “Inadequação” da proposta inicial do serviço x a realidade do serviço</i>	54
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
9.	REFERÊNCIAS	59
10.	ANEXOS	64
10.1	<i>Anexo A</i>	64
11.	APÊNDICES	65
11.1	<i>Apêndice A</i>	65
11.2	<i>Apêndice B</i>	67

1. INTRODUÇÃO

Ao analisar as produções em torno da temática infância é possível observar que há muito tem sido debatido e, conseqüentemente, modificado como resultado de um processo histórico e cultural pelo qual esse conceito é perpassado.

Quando se fala em origem do conceito de infancia é importante destacar que a ideia de criança, enquanto ser biologicamente mais “frágil” ou “em desenvolvimento”, sempre existiu. A criança enquanto sujeito de direitos é algo relativamente recente, e a constante modificação deste conceito reafirma a dimensão histórica do sentido de infância. Dessa forma, anterior ao século XVI, a consciência social não admite a existência autônoma da infância como uma categoria diferenciada do gênero humano (Levin, 1997).

A caracterização biológica do ser humano era clara e demarcada. Existia, portanto, uma distinção aparente entre as idades. O que não existia, pelo menos até à idade média (na civilização ocidental), era a visibilidade da infância e o entendimento da sociedade de que a criança era um ser com características próprias.

De acordo com Ariés (1981), antes do século XVI não havia um entendimento de que a vida era interpretada por uma cronologia. Certamente as fases da vida existiam, mas eram muito mais marcadas pelos ciclos naturais e ou sociais, como por exemplo, a fase dos esportes, a fase do namoro, etc.

Claramente, essa ausência de demarcações, utilizando-se da idade enquanto critério, contribuía para esse “não olhar” sobre o universo infantil, etapa da vida específica, com necessidades e características distintas e que, para tanto, demandava espaços sociais próprios.

Durante a idade média, período anterior ao processo de escolarização, as crianças e os adultos dividiam os espaços físicos e sociais, não havendo categorização de atividades ou divisão de territórios em função da idade. Assim, não era presente ainda o sentido de infância ou representações dessa etapa da vida, tal como conhecemos hoje. Entretanto, é na idade média que surge a importância de definir essas etapas, e o reconhecimento dessa classificação (Ariès, 1981).

Assim, somente a partir da idade média, no entanto, é que as faixas etárias começam ganhar espaço e importância, além de serem reconhecidas socialmente. Passando, portanto, a se organizarem em seis etapas.

As três primeiras, que correspondem a 1ª idade (nascimento / 7 anos), 2ª idade (7 - 14 anos) e 3ª idade (14 - 21 anos), eram etapas não valorizadas pela sociedade. Somente a partir da 4ª idade, a juventude (21 - 45 anos), as pessoas começavam a ser reconhecidas socialmente. Ainda existiam a 5ª idade (a senectude), considerando a pessoa que não era velha, mas que já tinha passado da juventude; e a 6ª idade (a velhice), dos 60 anos em diante até a morte. Tais etapas alimentavam, desde esta época, a ideia de uma vida dividida em fases. (Brancher, Nascimento & Oliveira, 2008, p. 51).

Nessa perspectiva, no século XVII, nas classes dominantes, surge a primeira concepção real de infância, a partir da observação da dependência das crianças pequenas. O adulto passa, então, pouco a pouco a se preocupar com a criança, enquanto ser dependente e frágil. Dependência esta que permitiu relacionar esse momento da vida ao sentido de proteção e cuidado. Não havia, portanto, espaço para as crianças nesta sociedade. Fato ilustrado pela ausência de expressão própria para elas e pelas pinturas da época que retratavam as crianças como adultos em miniaturas. Assim, partindo dessa

ideia de proteção, acolhimento, dependência, surge a infância tal qual conhecemos hoje (Levin, 1997).

A criança, sob a ótica meramente biológica, demandava grandes cuidados além de disciplina rígida, isto é, regras visando torná-las adultos socialmente aceitos. Nesse sentido, a institucionalização enuncia suas primeiras intervenções em um momento compreendido enquanto moderno, onde a escola assume essa função. A partir da institucionalização escolar é que o conceito de infância começa, gradativamente, a ser alterado (Nascimento, 2011).

Nesse sentido, conhecer os primeiros olhares lançados sobre a infância, pode, nesse primeiro momento, auxiliar na busca por uma compreensão sobre a gênese do sentido de infância e os respectivos desdobramentos na contemporaneidade.

Como nos conta Ariés (1981), pensar no século XIX como o momento em que os olhares se voltam para a questão infantil não implica afirmar que esta tenha se tornado, naquela ocasião, um problema de investigação científica e, portanto, que se tenha instaurado a figura infantil enquanto sujeito de direitos.

Ao buscar as produções em torno da questão infantil, é possível perceber que Rousseau no século XVIII, já abordava a especificidade infantil em sua obra *Emílio*, no entanto, os trabalhos de Ariés e De Mause foram os precursores na investigação infantil no que se refere a articulação da infância às questões sociais e históricas. Ao publicarem *História social da infância e da família* (1973) e *A evolução da infância* (1991), respectivamente, incitaram o processo de ressignificação em torno das concepções da infância enquanto processo social e histórico.

Atualmente, pesquisadores como Postman (1999) questionam se as mudanças no estilo de vida consequentes a contemporaneidade, não estariam influenciando no modo como os adultos tem se relacionado com o outro, e se a forma que tem recebido essas

mudanças não estaria, conseqüentemente, modificando a infância a ponto de torná-la um conceito arcaico. Uma vez que, o retorno a falta de demarcações, característica da pós-modernidade, estaria aparentemente possibilitando um estreitamento e confusão entre o universo dos adultos e o infantil.

No entanto, embora haja essa hipótese, talvez ela não corresponda exatamente ao processo que está ocorrendo. É que pensam Sarmiento e Marchi (2008), ao dizer que não está acontecendo um desaparecimento da infância, mas, assim como nos séculos anteriores, uma ressignificação do conceito tal qual conhecemos hoje.

Nessa perspectiva, discutir a infância, seu conceito e peculiaridades, implica pensá-la enquanto existência autônoma e, para tanto, pressupõe pensar em possibilidades de reconhecimento dessa existência. Postular espaços sociais, físicos e políticos se faz necessário nesse contexto, e políticas públicas de saúde e educação constituem uma estratégia valiosa.

Nesse contexto é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, em seu Artigo 16: “ IV – brincar, praticar esportes e divertir-se“ (Brasil. Lei 8.069/90). Como desdobramento, surge a brinquedoteca enquanto política pública, tanto de saúde quanto de educação, além de servir como estratégia que assegure o direito da criança ao brincar.

É conhecido que, até 1995, existiam no Brasil cerca de 180 brinquedotecas inscritas em diferentes regiões do país, com variados objetivos e características (Ramalho, 2000). É provável que a partir dessas políticas esse número seja superior. Entretanto, para além das políticas públicas, é fundamental analisar a forma como esse direito vem sendo assegurado.

As sucessivas reformas educacionais e a imposição de políticas públicas descontextualizadas da realidade escolar depreciaram

importantes áreas de conhecimento de forma incisiva na formação do ser humano, havendo uma desumanização do ambiente educativo, da escola e das estruturas educacionais do nosso país. E assim, o brincar sofreu consideráveis degradações, sendo conceituado como algo inútil, carregado de preconceitos impostos pela sociedade capitalista (Lima; Delmônico, 2010, p. 04).

Ao pensar em políticas de saúde e educação para a criança, torna-se inevitável sondar os dados que refletem a realidade da infância no Brasil. A partir do olhar atento sobre as políticas, é perceptível a incongruência entre as práticas enunciadas e tais dados, emergentes de estudos na área (Unicef, 2012).

Ao buscar conhecer os documentos em vigência no país que asseguram os direitos infantis relacionados à saúde, a educação, entre outros, a incongruência supracitada torna-se explícita. A Carta Magna Brasileira (BRASIL Constituição, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, Lei 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, Lei 9.394/96) constituem tais documentos (Silva, Pèrez- Ramos & Fonseca, n.d.).

Se por um lado os documentos acima conferem direitos, entre eles garantia à educação de qualidade, por outro lado, dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF alertam que, aproximadamente uma em cada quatro crianças de 4 a 6 anos estão fora da escola. E que 64% das crianças pobres não frequentam a escola durante a primeira infância.

A situação não é muito diferente com as crianças maiores. De 98% das crianças de 7 a 14 anos na escola, o Brasil ainda tem 535 mil crianças nessa idade, excluídas do processo de escolarização, das quais 330 mil são negras. Esse último dado sugere não apenas a inacessibilidade escolar como aponta ainda, para uma falha no que concerne à questão étnica no país.

Outro dado relevante, em especial para o contexto da referente pesquisa, é que na região do Semiárido, onde vivem 13 milhões de crianças, mais de 70% delas estão classificadas como pobres e vulneráveis.

Ainda existem os dados relacionados ao trabalho infantil, e violência sexual, que são significantes e no mínimo desumanos. Em 2008, um total de 2,1 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 15 anos foram vítimas de trabalho infantil. Em relação à violência sexual, os dados revelam um total de 12.594 casos registrados, dos quais, 8.674 ocorreram na faixa etária de 7 a 14 anos.

Diante dos dados apresentados, e dos ensaios de cuidado sobre essa infância, propostos nos documentos citados, percebe-se a incongruência, e ficam os questionamentos. Que práticas têm contribuído para números tão significativos? Quanto às políticas, que ajustes são necessários para aprimorá-las, tendo em vista a aparente redução desses dados? Até que ponto aprimorá-las esgota as possibilidades de ação de cunho prático?

Nesse contexto, o Centro de Atenção Psicossocial Infantil - CAPSi surge como alternativa de cuidado e olhar para a infância. O cuidar, aqui compreendido como ação indispensável ao humano, cuidar garantidor de direitos e espaços políticos e sociais:

Um serviço de atenção diária destinado ao atendimento de crianças e adolescentes gravemente comprometidos psiquicamente. Estão incluídos nessa categoria os portadores de autismo, psicoses, neuroses graves e todos aqueles que, por sua condição psíquica, estão impossibilitados de manter ou estabelecer laços sociais (Brasil, 2004, p. 23).

Como nos diz Amarante (1996), o CAPSi surge como espaço de cidadania ao portador de transtorno mental, a partir do momento em que se pode oferecer o real direito ao cuidado, ser auxiliado em seu sofrimento e facilitar a realização de desejos e projetos.

Considerando que 12% da população do país necessita de atendimento em saúde mental e que, de 14 a 20% da população infanto-juvenil sofre com algum tipo de transtorno mental, é perceptível a necessidade de políticas de atenção e cuidado para esse sujeitos e suas famílias (Brasil, 2005).

Diante deste cenário, onde crianças e adolescentes em sofrimento se encontram, o CAPSi configura-se enquanto elaboração e execução de políticas públicas de saúde mental infanto-juvenil, respeitando aos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

A política de atenção à saúde mental da criança e do adolescente prevê a implementação do CAPSi, constituindo-se enquanto dispositivo de cuidado aos indivíduos a partir dos pressupostos da Reforma Psiquiátrica (Cervo, 2010).

A criação de um dispositivo como o CAPS, embora divergindo das práticas hospitalocêntricas, não assegura a oferta de novos modos de institucionalidade, compreendida enquanto outras possibilidades de construção para os indivíduos. Vale salientar o risco, que se corre ao agir de forma generalista, permitindo escapar a pessoa que ali está. Ao não singularizar sua construção, nem acompanhar suas tentativas de expressão e subjetivação, pode-se correr o risco de reproduzir a assistência manicomial dentro de outra estrutura física e política, independente do dispositivo que se está localizado (Cheibub & Moreira, 2008).

É importante destacar que o CAPSi enquanto lugar de subjetividades, é também lugar de produção social, histórica e cultural. As práticas desenvolvidas nesse contexto podem não somente configurar-se enquanto expressão da subjetividade dos sujeitos, como ainda, propagar práticas culturais que não necessariamente contribuem para a desinstitucionalização desses sujeitos (Mostazo & Kirschbaum, 2003).

Em se tratando de um serviço de atendimento ao público infantil, é notória a necessidade de utilização da ludicidade enquanto instrumento de trabalho no serviço. Como se pode observar no manual do serviço Centro de Atendimento Psicossocial-CAPS, atividades como oficinas terapêuticas, atendimentos individuais e em grupo, assim como outras atividades, considerando o contexto de atendimento ao público infantil, demandam estratégias de natureza lúdica, direcionadas para faixas etárias específicas.

Em geral, as atividades desenvolvidas nos CAPSi são as mesmas oferecidas nos CAPS, como atendimento individual, atendimento grupal, atendimento familiar, visitas domiciliares, atividades de inserção social, oficinas terapêuticas, atividades socioculturais e esportivas, atividades externas. Elas devem ser dirigidas para a faixa etária a quem se destina atender (Brasil, 2004, p. 23).

Dessa maneira, pensar em desenvolver estratégias de intervenção específicas por faixa etária, em um contexto de atendimento infantil, pressupõe discutir o conceito de ludicidade que está inexoravelmente relacionado ao universo da criança, as raízes dessa investigação e perspectivas de pesquisa.

A ludicidade por sua vez, desperta o interesse de pesquisadores de diversos campos do conhecimento, épocas e culturas desde a antiguidade. Historicamente desvalorizado e sem objetivos, além do auxílio a aprendizagem de conteúdos escolares, não era compreendido enquanto direito assegurado pelo ECA e necessidade infantil,

além de instrumento terapêutico e possibilidade de produção da subjetividade da criança.

Felizmente, é recente e perceptível, uma discreta e pausada mudança nesse cenário de investigação. O que permite boas expectativas em relação ao olhar lançado sobre a criança contemporânea e o reconhecimento de seus espaços e direitos.

Desse modo, considerando a ludicidade, embora pouco observada da perspectiva de um saber que se produz e reproduz desde a antiguidade, em contextos sociais e individuais diversos e que carrega consigo a transmissão de valores, crenças e potencial de transformação da realidade social, não apenas para crianças, como para adultos que a transmitem de geração a geração, tendo, portanto, uma representação social, especialmente na cultura local em contextos de formação e institucionalização, é que se propõe compreender essas representações que se constituem em torno desse “fenômeno” que é o lúdico.

Considerando que representação social é um tipo de conhecimento prático que visa a comunicação e entendimento do contexto social, e que se manifesta enquanto elementos cognitivos como imagens, conceitos, teorias e outros, mas que não se limitam a eles, sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Isto é, um fenômeno social que precisa ser compreendido a partir do contexto em que foi produzido (Jodelet, 2001).

Nessa perspectiva, de que forma as representações sociais da ludicidade, tanto por parte das crianças usuárias, quanto pelos técnicos da instituição, estariam a influenciar as práticas interventivas dentro do serviço CAPSi?

Dentro desta discussão, cabe ainda pontuar outras questões relacionadas ao olhar dessas pessoas sobre o lúdico. Ao considerar que o CAPSi em seu percurso de treze anos enquanto dispositivo de saúde mental infantil, é relativamente recente, e que sua

implementação ainda é contínua em todo Brasil, é válido atentar-se para a questão da formação profissional e educação continuada.

Especialmente no campo do CAPSi, cujo público é o infantil, pensar na formação dos técnicos e equipe em geral voltada para à educação infantil, não seria dissonante. Entretanto, a realidade dos Centros de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil, assim como outros espaços físicos e sociais voltados a criança, ainda carecem desse novo olhar.

Vale ainda atentar que a desvalorização da infância repercute também naqueles que com ela trabalham, ou seja, em suas práticas. Possivelmente isso significa que ainda há marcas das raízes históricas e culturais que forjaram a infância. Ao analisar cuidadosamente esses espaços, como a educação, a saúde, o lazer, os esportes, os demais espaços sociais infantis, pode-se observar um desprestígio dos profissionais relacionados a criança. O educador infantil, o pediatra, o psicólogo infantil, entre outros, parecem espelhar a representação ainda, do adulto em miniatura da idade média, que sempre pode objetivar algo mais promissor e socialmente reconhecido profissionalmente. Diante dessa desvalorização, como pensar em garantias dos direitos de espaço e reconhecimento da criança? Não estaria a autonomia da infância enquanto existência ameaçada? Velada por preconceitos de raízes históricas? E que papel estão realizando as instituições nesse contexto ao reafirmar essa desvalorização?

Como nos alerta Corsaro (2011), a busca pela compreensão das representações infantis de mundo é objeto de estudo ainda recente que vem buscando analisar o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e a função que as instituições tem realizado nesse sentido. Desse modo, considera-se que conhecer a forma como estes indivíduos compreendem a ludicidade, possibilitara a identificação de elementos que possam orientar a busca de intervenções que objetivem potencializar as

práticas lúdicas na instituição CAPSi e em outras com perfil semelhante, e conseqüentemente, contribuir com a promoção dos direitos da criança.

Para tanto, essa dissertação foi estruturada em oito capítulos. No capítulo intitulado **Apresentando os conceitos**: São apresentados conceitos sobre **Infância, Ludicidade, Representações Sociais**, e ao final algumas reflexões importantes para compreensão do estudo.

No capítulo seguinte, é apresentada a Justificativa da pesquisa, e em seguida os objetivos gerais e específicos que conduziram o trabalho.

No Método, são descritas a abordagem metodológica, os instrumentos e as técnicas de coleta e análise dos dados, assim como as informações referentes aos participantes e ao local onde a pesquisa foi realizada.

No sexto capítulo são apresentados os Resultados, organizados em cinco categorias principais, a saber, “Rotatividade dos profissionais e seus desdobramentos”, “Retração das crianças em relação aos profissionais e ao serviço”, “Retração das crianças em relação aos profissionais e ao serviço”, “Diferenças de atuação/ abordagem dos profissionais” e “*Inadequação* da proposta inicial do serviço”.

No sétimo capítulo consta a Discussão acerca dos resultados, organizados em cinco categorias, a saber, “A Rotatividade dos profissionais x influências para representações sociais das crianças acerca do lúdico”, “Retração das crianças em relação aos profissionais e ao serviço x formação profissional”, “As Diferenças de atuação/ abordagem dos profissionais x reconhecimento da infância x obstáculos à reflexão”, “O Distanciamento da proposta de ludicidade x necessidades essenciais” e “A *Inadequação* da proposta inicial do serviço x a realidade do serviço”.

A partir desses tópicos, são descritos os resultados encontrados e problematizadas as práticas de cuidado voltadas às crianças. No decorrer do estudo, foram ressaltados os principais objetos e processos psicossociais implícitos a tais práticas, numa tentativa de responder aos objetivos propostos para a pesquisa.

2. APRESENTANDO OS CONCEITOS

2.1 Infância

A concepção de infância que temos na contemporaneidade nem sempre foi a mesma ao longo da existência humana. Ao se analisar registros de séculos passados, como fotos, pinturas, obras literárias, entre outros materiais, é possível perceber que o olhar atual sobre a criança é resultado de um processo social e construído em diversos contextos históricos e culturais.

Essa perspectiva de infância enquanto construção sócio-histórica, é compartilhada por diversos pesquisadores modernos, entre eles, o historiador francês, Philippe Ariès (1981), e o sociólogo americano William Corsaro (2011).

A partir do estudo da obra de Ariès, se observa que ele apresenta pontualmente, três grandes momentos da história que demarcam as distintas concepções de infância: A antiguidade, o século XIII ao século XVIII e o século XVIII até a atualidade. No primeiro momento, de acordo com ele, a criança era considerada um adulto em miniatura, não existindo uma distinção entre o mundo dos adultos e o mundo infantil, em outras palavras, a criança “ingressava na sociedade dos adultos”. No segundo momento, ocorreu uma mudança na perspectiva de criança. A sociedade passa a prezar pela “inocência” infantil, e em consequência disso, a partir do meio adulto ao enclausurá-la na instituição escolar, sob vigia de preceptores. O terceiro momento é caracterizado pela consolidação do conceito de infância, ou seja, pelo “sentimento de infância”. Ariès coloca que, neste período, a criança começa a ocupar o lugar central da família, devido a associação da mesma com a figura dos anjos que são tidos como puros e inocentes (Ferreira, n.d.).

Essa concepção romantizada acerca do infantil, relatada por Ariès, perdurou até bem pouco tempo. Pesquisadores da pedagogia na modernidade, como Friedrich Froebel (1782-1852) e Johann Pestalozzi (1746-1827), apesar de apresentarem perspectivas diferentes sobre a educação, possuem um ponto em comum, que é a compreensão sobre o infantil. Estes, compartilham da ideia relatada por Ariès, da criança como ser essencialmente puro e bom, com potencial, cuja educação deveria despertar e manter. Tais estudiosos acreditam que, o humano possui uma natureza essencialmente boa, e acreditam ainda, que a educação é o que pode desenvolver essa essência, com vistas a formar indivíduos socialmente adaptados e, aptos a assumir seus papéis para pleno desenvolvimento de suas sociedades (Arce, 2002).

Ao refletir sobre essa perspectiva, é observável um suposto fatalismo em torno da condição infantil. Uma vez, que considerar o humano um ser naturalmente bom e puro, cuja educação é mantenedora, implica desconsiderar o papel do humano enquanto sujeito ativo e capaz de alterar seu contexto.

Assim, em meio a concepções modernas, a perspectiva de Corsaro (2011), cuja ideia fundamental é considerar as crianças enquanto atores sociais plenos, assim como qualquer outro humano, possuindo papel ativo em seu desenvolvimento e na sociedade, vêm tomando cada vez mais espaço nas discussões sobre infância.

Em sua perspectiva de olhar a criança enquanto sujeito ativo na sociedade, Corsaro (2011) propõe a noção de “reprodução interpretativa”, que está relacionada a essa habilidade infantil de não somente internalizar de forma isolada os conhecimentos e aprendizagens dos adultos. Para, além disso, abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade, de forma que eles criam e participam de suas próprias culturas de pares à medida que selecionam e se apropriam com criatividade de situações do universo adulto, para envolverem-se em suas próprias e únicas demandas.

2.2 Ludicidade

O lúdico, na sua compreensão maior é algo natural ao humano, a todas as culturas, em todos os tempos. Lúdico vem do latim *ludus*, sinônimo de brincar, jogar, divertir-se. Está presente em diversos comportamentos humanos, desde o diálogo, entendido enquanto jogo de palavras com objetivo claro de consenso, formulação de ideias, provocação de reflexões ou mesmo reprodução de informações, até a brincadeira infantil, socialmente pouco reconhecida enquanto comportamento com objetivos e resultados (Huizinga, 2014).

O estudo da ludicidade desperta o interesse de pesquisadores de diversos campos do conhecimento, épocas e culturas desde a antiguidade. Esse interesse surge com Platão e Aristóteles, persiste no Renascimento e deflagra no século XVIII, com Rousseau em sua obra *Emílio* que aborda a peculiaridade da natureza infantil (Vectore & Kishimoto, 2001).

Até então desvalorizado e sem finalidade, o lúdico presente no cotidiano, inclusive dos adultos, passa ao final do século XVIII e início do século XIX, junto ao movimento romântico europeu e a mudança de visão de homem que advém do movimento, emergi uma nova imagem de criança. Criança esta, para qual a ludicidade é valorizada (Brougère *apud* Vectore & Kishimoto, 2001).

A partir desse momento, o estudo acerca do lúdico, ganha espaço nesse contexto histórico. Entretanto, o curso dessa investigação se atrela ao pedagógico e seus objetivos, limitando a complexidade desse comportamento. Os trabalhos de Froebel (2010), Dewey (2002), Montessori (2010), e outros, exemplificam esse momento.

É instaurada então a figura do brinquedo “educativo”, o lúdico com finalidade específica de aprendizagem. Para Vectore e Kishimoto (2001, p. 60), “é a metáfora da

utilização do brinquedo para obter resultados em outros campos.” Torna-se evidente aqui, que até esse momento a ludicidade não é notada enquanto comportamento cotidiano, tanto de adultos quanto infantil. Também passa despercebida, a complexidade que abrange o conceito de lúdico, para além, da finalidade pedagógica.

Há algumas décadas, pesquisadores como Wittgenstein (2014), Huizinga (2014) e Brougère (1997), passaram a ocupar-se da investigação de especificidades do lúdico, como a representação, regras, caráter improdutivo da ação, inserção no tempo e espaço, motivação interna e iniciativa do sujeito (Vectore & Kishimoto, 2001). No entanto, sempre articulado esse conhecimento a finalidade pedagógica.

Atualmente, é perceptível uma discreta e pausada mudança nesse cenário de investigação. Alguns trabalhos recentes de Queiroz et al (2006) e Vectore e Kishimoto (2001) trazem uma crítica em relação a essa pedagogização da brincadeira e a lançam numa discussão mais abrangente e crítica acerca da ludicidade e seu papel no desenvolvimento e constituição do sujeito.

Contrapondo esse movimento de pedagogização, Vygotsky (2015) fundamentado no princípio de que o sujeito se constitui nas relações com o outro e que o desenvolvimento do psiquismo ocorre a partir dessas relações em contextos específicos, mediadas por ferramentas técnicas e semióticas, coloca que não se pode ignorar a satisfação de algumas necessidades infantis propiciadas pelo lúdico.

No entanto, é relevante perceber que em nenhum momento a satisfação dessas necessidades infantis é apontada por Vygotsky (2015), enquanto condição necessária para o "sucesso" do desenvolvimento escolar. Constituem-se enquanto condição facilitadora desse desenvolvimento, não sendo determinantes e garantidoras deste

processo. Nessa perspectiva, é necessário cautela ao “pedagogizar” a brincadeira, visto que essa postura não exausta a discussão.

2.3 Representações Sociais

Os atores sociais, no contexto do CAPSi são essencialmente as crianças, pais e educadores, que, a partir do seu conhecimento, avaliam o ambiente social e sua ação, assim como a de outros atores. Essa análise, habilidade do agente humano, possibilita modificações de práticas rotinizadas (Giddens, 2009). Inclusive os conceitos “estabelecidos” e “(re) estabelecidos” no transcorrer da história da sociedade.

Assim, como podemos observar, o processo de mudança em torno dos conceitos é natural dentro das estruturas sociais no decorrer da história. Essa observação sobre a alteração ou representação em torno de conceitos e saberes instituídos, nos remete a Teoria das Representações Sociais, preconizada por Serge Moscovici em 1961.

A Teoria das Representações Sociais –TRS, objetiva conhecer e explicar a realidade social, considerando sua dimensão histórica transformadora (Guareschi, 1996). Nessa perspectiva o conceito de representações sociais –RS, se situa entre a Psicologia e a Sociologia, especialmente a Sociologia do conhecimento.

O conceito de RS foi instaurado com Durkheim, articulado ao conceito da teoria da Representação Coletiva, através do qual buscou explicar fenômenos como religião, mitos, ciência, entre outros, em termos de conhecimento social (Alexandre, 2004).

Afastando-se da visão sociológica de Durkheim, Moscovici (2013) considera as representações algo partilhado de forma distinta pelos diferentes grupos sociais, devolvendo assim, o conceito de Representação Social.

Nessa perspectiva as Representações Sociais constituem entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e cristalizam-se constantemente, mediadas por uma

fala, um gesto, um encontro em nosso universo cotidiano, estabelecendo, uma classe de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos (Machado Júnior, 2010).

Dessa maneira, como já mencionado, a maioria dos aspectos que envolvem o cotidiano do indivíduo, inclusive o período histórico-cultural em que este se encontra, são de algum modo, elaboradores das Representações Sociais que este indivíduo irá formar a respeito dos fenômenos sociais que fazem parte de sua realidade.

Em outros termos, a representação é compreendida enquanto um sistema de classificação e de atribuição de nomes e categorias, na qual fenômenos e comportamentos que parecem perturbadores, estranhos ou pouco valorizados podem ser categorizados e assimilados, adaptando-se ao contexto e confirmando crenças, valores, saberes. Ou ainda pode ser categorizado, assimilado e ser modificador desses saberes (Moscovici, 2013).

Para Camino e Torres (2011), constitui uma maneira particular de entender e transmitir conhecimentos, além de via de acesso a esse conhecimento, é também produto e processo do mesmo.

Interessante ainda, esclarecer que as representações são criadas com o objetivo de tornar familiar algo não familiar, uma vez que as pessoas tendem a permanecer em universos familiares, pois neles há uma consensualidade ao invés de conflito. Quando o não familiar é incômodo à tendência é que ele seja assimilado e como já pontuado, que modifique algumas crenças, em um processo denominado por re-apresentação. A re-apresentação, de acordo com Oliveira e Werba (2003), ocorre em dois subprocessos: ancoragem e objetivação.

A ancoragem consiste na classificação, na localização do não familiar, na atribuição de um nome pare este. A partir do momento em que isto ocorre podemos falar sobre aquele “algo” e atribuir juízo de valor, não sendo mais desconhecido, deixa de constituir uma ameaça. É possível, portanto, representá-lo. A objetivação por sua vez, está mais voltada para os outros, isto é, elabora conceitos e imagens para que sejam exteriorizados.

Assim, a Teoria das Representações Sociais se debruça sobre a produção dos saberes sociais com foco na construção e transformação de conhecimento social visto que na concepção de Jovchelovitch *apud* Reis e Belinni (2011, p. 151) o “saber aqui se refere a qualquer saber produzido no cotidiano e que pertence ao mundo social”.

2.4 Reflexões

Considerando a ludicidade, embora pouco compreendida pela perspectiva de um saber que se produz e reproduz desde a antiguidade, em contextos sociais e individuais diversos e que carrega consigo a transmissão de valores, crenças e potencial de transformação da realidade social local, é que se propõe compreender as Representações Sociais do lúdico no contexto desta pesquisa.

Nesse sentido, refletir sobre o modo que essas Representações Sociais estariam influenciando as práticas lúdicas desenvolvidas no serviço CAPSi, se torna uma questão necessária. De que forma estariam elas influenciando a construção das Representações Sociais que as crianças estabelecem acerca do brincar? Que elementos cognitivos/individuais e sociais/coletivos contêm tais Representações? Que saberes, valores e crenças essas Representações podem estar perpetuando? Seria possível ressignificá-las essas práticas?

3. JUSTIFICATIVA

Considerando relevante a pouca frequência de estudos dentro da Psicologia Social relacionados ao Lúdico, a maioria dos trabalhos (Fortuna, 2003; Lima & Delmônico, 2010; Pimentel, 2008; Ramalho, 2000; Reis & Bellini, 2011; Vectore & Kishimoto, 2001), encontrados nas plataformas de pesquisa (Pepsic, Scielo), em livros (Brougère 1997; Dewey 2002; Froebel, 2010; Huizinga, 2014; Montessori 2010; Wittgenstein 2014) entre outros, os trabalhos que investigam a ludicidade, em sua maioria, estão relacionados à área da Psicologia Educacional ou da Pedagogia, não adotando, portanto, a perspectiva desta proposta. Importante frisar que o material citado não traz o olhar da Psicologia Social, embora o brincar seja considerado um comportamento social e cotidiano em instituições como, por exemplo, os Centros de Atenção Psicossocial Infantis – CAPSis.

Considerando ainda o crescente contexto da Saúde Mental no Brasil, a Política de Atenção à Saúde Mental da Criança e do Adolescente que prevê a implementação do CAPSi, além, dos poucos trabalhos desenvolvidos nesse campo relacionados a importância do lúdico (Ara & Damasceno, 2015) enquanto instrumento de trabalho no cotidiano das instituições, é que se desenvolveu essa pesquisa.

Outro ponto a ser considerado para relevância desse estudo é a realidade local da região do Vale do São Francisco, cuja área possui diversas instituições, tais como: Centros de Assistência Psicossociais - CAPS, Centros de Referência Especializados – CREAS, Centros de Referência de Assistência Social – CRAS, escolas, dentre outras que recebem diariamente diversos usuários no serviço, visando desenvolver atividades embasadas em técnicas e métodos diferentes, e que independente da proposta, possuem caráter lúdico.

Essa utilização da ludicidade, como citado, possibilita a transmissão de valores, crenças e potencial de transformação social (Carvalho, 2011). No entanto, parece pouco valorizada pelos profissionais, pais e responsáveis, e algumas vezes pelos próprios usuários. Esta possível falta de valorização se traduz pela compreensão do lúdico como uma mera ocupação do tempo. Nesse caso, como alternativa para os momentos de ociosidade na instituição, e descartado seu valor para formação dos sujeitos. Dessa forma, o estudo buscou provocar outro olhar sobre essas práticas, e possibilitar a utilização dessa nova perspectiva para potencializar a dimensão lúdica.

O interesse investigativo sobre o tema da ludicidade surgiu durante participação em núcleo de estudos e práticas sobre o tema “infância”. Paralelo a esse interesse, surgiu ainda a necessidade de uma teoria que lançasse outro olhar sobre um tema já tão difundido. Assim, a escolha pela Teoria das Representações Sociais desperta interesse devido ao seu caráter inovador, no que tange o tema apresentado.

A pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Atenção Psicossocial Infantil – CAPSi de um município da região do Vale do São Francisco. A escolha pela instituição foi necessária devido a elevada quantidade de instituições (citadas acima) com as mesmas características de atividades envolvendo o lúdico, de modo ainda, que seria uma grande quantidade de dados para análise, caso não fosse selecionada apenas uma. E ainda, devido a maior utilização de atividades lúdicas na rotina desse serviço em detrimento das demais instituições, considerando o atendimento ao público infantil. O que, não implica dizer, que os outros serviços não desenvolvam tais atividades. Desse modo, ficam abertas outras possibilidades de pesquisa na área, visto que a discussão não exausta apenas neste campo de estudo.

4. OBJETIVOS

4.1 Geral

Compreender as Representações Sociais da ludicidade no contexto de um Centro de Atenção Psicossocial Infantil.

4.2 Específicos

- a) Analisar a relação que as crianças usuárias do serviço estabelecem com o lúdico;
- b) Relatar as práticas lúdicas experienciadas na rotina do serviço CAPSi;
- c) Perceber como as experiências do lúdico são vivenciadas na Instituição;
- d) Identificar como os discursos em torno da ludicidade são produzidos nesse contexto;
- e) Conhecer as expressões do lúdico através das produções subjetivas.

5. MÉTODO

O estudo realizado foi de natureza qualitativa, utilizando-se da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1961) enquanto arcabouço teórico que norteou a análise categorial, sendo esta uma técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

Na concepção de Macedo (2010) a pesquisa qualitativa propõe a análise de um fenômeno social, dessa forma é importante que o pesquisador busque analisar e compreender o contexto de pesquisa, se inserindo, muitas vezes, na própria vivência cotidiana do campo. Ainda neste tipo de abordagem, o pesquisador integra o processo de investigação.

5.1 Local da pesquisa

O campo desta pesquisa foi o Centro de Atenção Psicossocial Infantil – CAPSi de um município da região do Vale do São Francisco, uma vez que nesse espaço se desenvolvem práticas lúdicas envolvendo crianças, adolescentes, pais e técnicos. Esse local é responsável pela demanda de atendimentos infanto-juvenis em saúde mental, sendo importante referência, pois é o único disponível, com essa especificidade, para vários municípios na região. Em geral são prescritos os serviços de acompanhamento psicológico, atendimento médico especializado (psiquiatria), oficinas terapêuticas e visitas domiciliares. A média de crianças atendidas semanalmente no serviço é 8, e de adolescentes, com idade até 18 anos é 7.

Quanto a estrutura física esse CAPSi conta com um espaço de recepção, uma sala para atendimento médico, que é utilizada para acompanhamento psicológico e para realização de oficinas terapêuticas, em horários e dias diversos. Além disso, há uma

copa, um espaço externo, e uma sala de reuniões que é utilizada para atividades em grupo ou atendimentos individuais.

5.2 Participantes

O estudo envolveu uma média inferior do total de crianças que foram atendidas semanalmente. Nesse sentido, foram convidadas a participar da pesquisa 6 crianças, tendo como critério de inclusão, a idade entre 5 e 7 anos. Esta faixa etária foi estabelecida considerando que estes sujeitos, estando na fase da infância, manteriam uma proximidade em termos de desenvolvimento, garantindo possíveis equivalências na qualidade de suas respostas. Foram excluídas as crianças que frequentam o serviço a menos de 3 meses e crianças que participaram, mas que tiveram taxa de absenteísmo igual ou maior a 75%.

Além disso, contribuíram também pais/responsáveis por essas crianças e os técnicos da Instituição. Considerando o contexto dessa pesquisa surgiram informações que não estavam previstas em relação a coleta de dados, que foram fornecidas por pais/responsáveis e técnicos. Importante frisar que estas informações entraram para subsidiar os dados coletados junto às crianças. Os pais/responsáveis e técnicos que disponibilizaram as informações não foram quantificados visto que ocorreu de modo fortuito e não planejado. Ademais, essa pesquisa se caracterizou na própria vivência cotidiana do campo.

5.3 Instrumentos

Em relação aos instrumentos utilizados para coleta dos dados foram: Diário de Campo, com registros da rotina do serviço; Entrevista Lúdica do tipo semiestruturada com as crianças; E o Uso de imagens (fotografia) a partir das atividades desenvolvidas.

Manzini (1990) pontua que a Entrevista Semiestruturada está centrada em um conteúdo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas-chave,

complementadas por outras questões relacionadas às circunstâncias no momento da entrevista. Esse tipo de entrevista possibilita o surgimento de informações de forma fluida, onde as respostas não dependem de um padrão de alternativas. O uso desse instrumento possibilitou a identificação dos discursos em torno da ludicidade e como são produzidos no contexto estudado.

A entrevista lúdica por sua vez, consiste em oferecer à criança a oportunidade de brincar, da forma que desejar, com todo o material lúdico disponível na sala, esclarecendo acerca do espaço, do tempo disponível e dos objetivos dela e do psicólogo com essa atividade (Cunha, 2000).

O registro fiel em Diário de Campo, segundo Macedo (2010), se apresenta como um dos principais instrumentos utilizados durante um trabalho de pesquisa. Ainda para ele, esse instrumento é valioso, pois nele são registradas as implicações do pesquisador e suas impressões relacionadas ao campo de pesquisa. O uso desse instrumento permitiu registrar as práticas lúdicas experienciadas na rotina do serviço, bem como conhecer os discursos de pais/responsáveis e técnicos.

O uso de imagens por sua vez, integra o material coletado a partir das entrevistas e dá consistência aos dados levantados pelos outros instrumentos. *“Ela (a imagem) representa as atividades de um grupo social, suas significações específicas, o que possibilita a compreensão das ações humanas em determinados momentos históricos.”* (Schmitt, 2007, p.11). O uso desse instrumento possibilitou conhecer as expressões do lúdico através das produções subjetivas.

5.4. Procedimentos de coleta

A pesquisadora, durante a coleta de dados, frequentou a instituição durante seis semanas, com duas visitas semanais e tendo uma média de quatro horas para cada visita.

Na vivência cotidiana foi possível interagir com os atores desse campo, através de observações da rotina, conversas e interações informais ou mesmo participando diretamente das atividades da instituição.

5.5 Procedimentos de análise

O material foi analisado a partir da técnica da Análise Categorial que consta do método de Análise de Conteúdo delineado por Bardin (2011).

A técnica da análise por categorias cronologicamente é mais a antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de divisão do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou a análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples (Bardin, 2011, p. 147).

Dessa forma, seguiram-se as seguintes etapas: pré-análise do material coletado, exploração desse material, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada lúdica com as crianças selecionadas para o estudo, por diários de campo e pelo uso de imagens, visando que cada um destes instrumentos retroalimentasse informações coletadas a partir do outro, configurando então, a triangulação desses dados para conferir maior consistência ao estudo.

Assim, os dados foram organizados em cinco categorias, tomadas a partir das ocorrências nos três instrumentos utilizados. As categorias foram: 1) Rotatividade dos profissionais; 2) Retração das crianças em relação aos profissionais e ao serviço; 3) Diferenças de atuação/ abordagem dos profissionais; 4) Distanciamento da proposta de ludicidade; 5) “Inadequação” da proposta inicial do serviço.

As categorias apreendidas por cada um dos instrumentos geraram subcategorias que estão inter-relacionados, tornando complexa a distinção entre seus limites e ponto de partida, inclusive havendo repetição de subcategorias.

No que tange a categoria 1, as subcategorias sistematizadas foram: a) Falta de coesão grupal; b) Disputas internas; c) Desorganização das atividades no serviço; d) Ausência de fatores motivacionais por parte da instituição aos profissionais.

A categoria 2 produziu as seguintes subcategorias: a) Formação deficiente em relação a infância; b) Rotatividade de profissionais → Instabilidade profissional; c) Ausência de fatores motivacionais por parte da instituição aos profissionais.

A categoria 3 apresentou: a) Formação deficiente em relação a infância.

A categoria 4: a) Formação deficiente em relação a infância; b) Escassez de recursos e investimentos no serviço.

E a categoria 5: a) Formação deficiente em relação a infância; b) Lugar de medicalização e não lugar terapêutico; c) Necessidade de atendimento da demanda geral, na ausência de outros serviços que deem conta de demandas específicas.

5.6 Considerações éticas

Para a realização desse estudo foi concedida a anuência da instituição por intermédio da coordenação do serviço. Em seguida, a permissão dos pais de crianças usuárias, mediante assinatura em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Conforme Resolução nº 466/12 e nº 510/16), para a realização das atividades da pesquisa com crianças que frequentam a Instituição e como consentimento para as entrevistas. Também foi conferido o termo de assentimento (simplificado) para as crianças que concordaram em participar da pesquisa.

No contexto do estudo, nomes fictícios que fazem referência a personagens pertencentes ao universo dos contos de fadas infantis, foram utilizados visando preservar a identidade dos participantes, conforme assegurado pelas Resoluções 466/12 e 510/16.

O estudo prosseguiu após a análise e aprovação pelo Comitê de Ética e Deontologia em Estudos e Pesquisas da UNIVASF- CEDEP (CAAE 56570816.6.0000.5196).

6. RESULTADOS

A partir da análise de todo o material coletado e dos dados encontrados durante as entrevistas lúdicas, diários de campo e uso de imagens, chegou-se as categorias citadas no tópico anterior (pg. 38). Sendo assim, as categorias serão aqui retomadas, apreendendo as situações e os materiais, como elementos empíricos.

Quadro 1.
Categorias e ocorrências

CATEGORIA	OCORRÊNCIA	INSTRUMENTO	SUBCATEGORIAS
Rotatividade dos profissionais	7	Diário de campo	a) Falta de coesão grupal; b) Disputas internas; c) Desorganização das atividades no serviço. d) Ausência de fatores motivacionais por parte da instituição aos profissionais.
Retração das crianças em relação aos profissionais e ao serviço	8	Diário de campo Uso de imagens Entrevistas	a) Formação deficiente em relação a infância;
Diferenças de atuação/ abordagem dos profissionais	5	Diário de campo Uso de imagens Entrevistas	a) Formação deficiente em relação a infância.
Distanciamento da proposta de ludicidade	8	Diário de campo Uso de imagens Entrevistas	a) Formação deficiente em relação a infância; b) Escassez de recursos e investimento no serviço.
“Inadequação” da proposta inicial do serviço	6	Diário de campo Uso de imagens Entrevistas	a) Formação deficiente em relação a infância; b) Lugar de medicalização e não lugar terapêutico; c) Necessidade de atendimento da demanda geral, na ausência de outros serviços que deem conta de demandas específicas.

6.1 Rotatividade dos profissionais e seus desdobramentos

No que se refere a essa categoria foram registradas sete situações em diário de campo. Uma delas ocorreu durante o segundo contato da pesquisadora com a instituição a fim de reafirmar o interesse de participação na pesquisa e agendamento do início da coleta de dados. Esse contato ocorreu via endereço eletrônico com a coordenação do serviço, que informou a mudança de gestão e redirecionou essa demanda para a nova

coordenadora. Essa alteração repentina ilustra, juntamente com as próximas situações que serão apresentadas, a rotatividade dos profissionais. A subcategoria, “*Desorganização das atividades no serviço*” (pag. 39), estaria relacionada à questão da rotatividade, pois se configura pela ausência de planejamento prévia da rotina, dada à ameaça iminente de desligamento dos profissionais e, conseqüentemente, falta de motivação diante dessa possibilidade.

Outro registro refere-se reunião da equipe, antes do início das atividades de atendimento ao público. Ao chegar à instituição a pesquisadora soube que um dos profissionais, que se comprometera em auxiliar no processo de coleta dos dados e facilitar a formação do vínculo com o grupo de participantes, havia sido desligado e não retornaria ao serviço, de modo que nenhum outro se disponibilizou para essa atividade. Essa ocorrência, além de sustentar a categoria 1 (Rotatividade dos profissionais e seus desdobramentos), alude a subcategoria C (Desorganização das atividades no serviço) e a subcategoria A (Falta de coesão grupal), já apontadas no tópico de análise de dados (pag. 38 e 39).

Situação semelhante registrada ocorreu ao longo do processo de coleta dos dados, onde pôde ser constatado que, em duas semanas dois profissionais e um estagiário de psicologia (compreendido enquanto parte da equipe atual) foram desligados da instituição. Outros dois (concursados do município) analisavam a possibilidade de pedir transferência para nova unidade ou afastamento temporário, devido a dificuldades no relacionamento e comunicação com a gestão. Em termos gerais, é possível atentar para a influência dessas situações no atendimento ofertado e das representações que o público alvo constrói acerca do serviço.

6.2 Retração das crianças em relação aos profissionais e ao serviço

Em relação a categoria 2 (Retração das crianças em relação aos profissionais e ao serviço) foram registradas duas ocorrências em diário de campo que relatavam reuniões dos profissionais em que se colocava a dificuldade de estabelecer o contato com maioria das crianças que frequentavam o serviço, seja através do diálogo ou de atividades cotidianas da instituição, como atendimentos psicológicos, médicos ou em grupos. De modo que, segundo o *Grilo falante*, “*as crianças, em geral, sentem dificuldade em se relacionar com alguns profissionais, visto que esses profissionais não se colocam disponíveis para elas e não propõem à elas atividades atraentes*”.

Uma ocorrência se refere ao uso de imagens, quando, a partir de fotografia da atividade realizada durante um grupo terapêutico, e ao ser questionada sobre a função do CAPSi em sua vida, a criança realizou uma colagem retratando procedimentos médicos/hospitalares. Ao falar sobre o sentido de sua atividade, ela afirmou que a instituição era seu lugar de tratamento. “*Lugar aonde as crianças doentes iam para se tratar e melhorar*” (*Cachinhos dourados*). No momento dessa narrativa foi possível compreender que a criança se refere à ideia de tratamento enquanto antagônica ao brincar infantil, de modo que as duas práticas não poderiam desenvolver-se de forma simultânea, o que se opõe a proposta de ludicidade no contexto de um CAPSi e, conseqüentemente, sustenta a representação que as crianças fazem dessa postura oclusa dos profissionais.

Outras cinco situações semelhantes ocorreram durante as entrevistas lúdicas realizadas com as crianças, na qual se verificou que a maioria (cinco de um total de seis entrevistadas), apresentou dificuldades para se expressar verbalmente, mesmo sendo estimuladas a falar sobre suas experiências com o lúdico dentro da instituição. Durante essas entrevistas a maioria das crianças entrou desconfiada no ambiente e apenas observou o material, sem fazer menção a manuseá-lo, mesmo havendo o consentimento

verbal da pesquisadora sobre isso. Em resposta as primeiras questões da entrevista, sobre o nome de cada uma, como se sentiam na instituição, do que gostam de brincar, etc., elas expressavam retração, balançando a cabeça em resposta ou apontando para algum dos objetos expostos para a entrevista. Esse comportamento inicialmente poderia ser percebido como uma reação de timidez diante de um desconhecido, característico em crianças da faixa etária estudada. No entanto, esse fator “timidez” foi desconsiderado, em virtude do comportamento dessas mesmas crianças, alguns minutos antes da entrevista, ao interagirem espontaneamente com pesquisadora, sem terem conhecimento explícito de quem era aquela figura, e o “papel” dela enquanto parte da instituição. Ficou, portanto, evidente a mudança de atitude das crianças ao entrarem na sala de grupo e ao saberem que iriam ser entrevistadas.

Essas expressões das crianças indicam que há certa estranheza quando a relação é mediada por alguém identificado como parte da equipe. Por sua vez, isso remete novamente a subcategoria “*Formação deficiente em relação a infância*”, no sentido de que a percepção de fazer parte do quadro de profissionais parece estar diretamente relacionada com a postura engessada e circunspecta do profissional que geralmente conduz as atividades no cotidiano para aquelas crianças. O mesmo se pode dizer quanto ao exemplo anterior, quando a criança passa a representar aquele ambiente enquanto lugar para tratamento e, portanto, “sério”, não havendo espaço para a ludicidade.

6.3 Diferenças de atuação/ abordagem dos profissionais

Para a categoria 3 foram registradas três ocorrências em diário de campo que relatavam “discursos extremos” em relação a atuação em instituições com perfil de atendimento infantil e, especificamente, em relação a postura e estratégias de trabalho com crianças. Uma delas ocorreu durante reunião de equipe e outras duas em conversa informal com profissionais em intervalos de atividades cotidianas (café, lanche, etc.).

Alguns profissionais ao serem questionados sobre a ausência de momentos propriamente lúdicos e ainda sobre a postura lúdica indispensável a esse público, verbalizaram opiniões que vão contra esse movimento, como por exemplo: “*Não sei para que esses meninos vêm para cá quando não há atividades programadas! Só para tirar nosso juízo e dar trabalho!*” (Rainha Vermelha) ou “*Ainda nem sei o que vou fazer no grupo para os meninos hoje... é muito difícil ficar com o grupo das crianças, eu prefiro mesmo ficar no grupo de pais, é mais fácil! Criança dar trabalho demais*” (Chapeleiro Maluco). A partir dessas falas se percebe ainda a presença da subcategoria “*Formação deficiente em relação a infância*”, uma vez que, em geral, os profissionais inseridos nesse contexto não sabem ou não tem disponibilidade para se relacionar com o público infantil, considerando todas as peculiaridades dessa etapa da vida.

Entretanto, nem todos os profissionais da equipe manifestaram posturas incoerentes no trato com crianças. Em um registro a partir do uso de imagens de atividades de grupo terapêutico, um facilitador de grupo, que trabalhava naquela ocasião, abordou as crianças de forma interativa e despertou o interesse, envolvimento e possibilidades de expressão subjetivas (falar de si) a partir da atividade proposta (atividade de colagem onde as crianças expressavam seus sentimentos). O curioso é que esse profissional possui uma formação voltada para a infância, além de ser um dos dois únicos profissionais do quadro fixo (concursados pelo município) da instituição.

A última ocorrência registrada nessa categoria se refere às entrevistas lúdicas. Embora houvesse uma retração inicial das crianças, à medida que se apropriavam do material (tintas, pincéis, aventais, livros infantis, entre outros) e se relacionavam com a pesquisadora, se permitiam expressar as representações que tinham acerca do lúdico e da instituição e seus profissionais. Essa observação, assim como a anterior, mais uma vez reforça a presença da subcategoria “*Formação deficiente em relação a infância*” no

contexto da instituição. Supõe-se que essa diferença de comportamento apresentada pelas crianças pode estar relacionada com a postura da pesquisadora, a mesma apresentada pelo técnico com formação especializada, no sentido de estar “disponível” para essas crianças, que se contrapõe a postura não-lúdica supracitada pela maioria dos profissionais.

6.4 Distanciamento da proposta de ludicidade

Em relação a categoria 4 foram registradas duas ocorrências em diário de campo. Uma ocorrência se deu durante reunião de equipe em que alguns profissionais discutiam acerca da função do serviço e da “*perda de tempo*” (*Rainha Vermelha*) em desenvolver atividades lúdicas com as crianças. “*A prioridade são os atendimentos médicos, psicológicos e grupos terapêuticos (percebidos enquanto únicas funções do serviço) até porque os pais também concordam com esse ponto*” (*Rainha Vermelha*).

A outra ocorrência diz respeito à ausência de investimento capital e social, no sentido de material físico como brinquedos apropriados, material de papelaria, decoração e ambientes favoráveis ao desenvolvimento lúdico na instituição, assim como capacitação e formação especializada e contínua para os profissionais. O espaço do CAPSi, à época, estava pouco favorável a ludicidade, como a ausência de brinquedos em quantidade e qualidade a disposição do público, paredes brancas ou com decoração incipiente, o que evidencia a falta de investimento em decoração infantil (fator que compõe o ambiente lúdico), falta de material de papelaria infantil como massa para modelar, tintas a dedo, pinceis e outros, espaços físicos desocupados e que poderiam ser utilizados para realização de atividades lúdicas, como oficina de artes ou oficina de brinquedos, espaço de contação de histórias, e outras possibilidades.

Um registro foi realizado a partir do uso de imagens (já citado na categoria 2) que reforça esse caráter de distância da proposta de ludicidade. Ainda nessa categoria cinco registros foram realizados a partir das entrevistas com as crianças, de comportamentos não verbais (olhares, sorrisos, apropriação do material, envolvimento na atividade), como por exemplo, na situação em que durante a entrevista *Cachinhos dourados* não se sentia a vontade para usar o material mesmo sendo consentido e estimulado seu uso diversas vezes até que, finalmente, pudesse se apropriar e fazer uso. O mesmo ocorreu com *Peter pan*, que mesmo sendo “rotulado” no serviço como criança hiperativa apesar de demonstrar interesse e curiosidade através de sorrisos e olhares, não se apropriou do material até que a pesquisadora o desse em suas mãos, essas situações possibilitam perceber o escasso contato com a proposta do lúdico nesse contexto e, ainda, a representação que essas crianças possuem acerca do papel da instituição. O que novamente remete a subcategoria “*Formação deficiente em relação a infância*” e aponta ainda a subcategoria “*Escassez de recursos e investimentos no serviço*”.

6.5 “Inadequação” da proposta inicial do serviço

Ao final, na categoria 5, três registros em diário de campo foram realizados, um deles referente a formação deficiente dos profissionais em relação a infância, evidenciada a partir de seus discursos em reuniões de equipe e conversas informais no cotidiano da instituição. Como, por exemplo, a situação citada na categoria 3. Outro referente à necessidade de atendimento da demanda geral, na ausência de outros serviços que deem conta de demandas específicas no município e municípios vizinhos. Quando, por exemplo, ao chegarem crianças de municípios vizinhos ou do próprio município, com demandas escolares menos complexas, que muitas vezes poderiam ser atendidas no contexto da própria escola, caso houvessem profissionais capacitados e

disponíveis para esta especificidade, são atendidos no serviço, gerando excesso de atividades e desmotivação dos profissionais. E ainda outro referente a prioridades no serviço, como prioridade de atendimentos médico, psicológico e de grupo em detrimento de atividades com caráter unicamente lúdico. Colocação que pode ser verificada a partir da observação da frequência do público durante os dias em que essas atividades ocorrem e dos dias em que não há atividades com essas características planejadas, o que sugere algo ainda mais grave que o simples fato de determinar prioridades, como por exemplo, contribuir para representação da instituição enquanto lugar exclusivo para tratamento de uma suposta patologia e desconsiderar a natureza educativa da proposta em saúde mental. Nesse sentido, a subcategoria “*Necessidade de atendimento da demanda geral, na ausência de outros serviços que deem conta de demandas específicas*”, também é contemplada nessa categoria.

Um registro a partir do uso de imagens (já citado na categoria 2 e supracitado na categoria 4) que novamente reforça a representação do caráter único da instituição enquanto lugar de tratamento e medicalização e faz referência a subcategoria “*Lugar de medicalização e não lugar terapêutico*”.

E finaliza com dois registros a partir das entrevistas (citados na categoria 4) na qual se tornou evidente o escasso contato das crianças da instituição com uma proposta lúdica. Reforçando mais uma vez a subcategoria “*Formação deficiente em relação a infância*”.

7. DISCUSSÃO

Como demonstrado no capítulo anterior, os resultados encontrados foram: a) Rotatividade dos profissionais; b) Retração das crianças em relação aos profissionais e ao serviço; c) Diferenças de atuação/ abordagem dos profissionais; d) Distanciamento da proposta de ludicidade; e e) “Inadequação” da proposta inicial do serviço.

Ao retomar os objetivos iniciais do estudo buscou-se identificar a relação entre esses e os resultados encontrados, de modo que a questão da “inadequação” da proposta inicial do serviço buscou corresponder ao relato das práticas lúdicas experienciadas na rotina do serviço CAPSi; A retração das crianças em relação aos profissionais e ao serviço, parecem responder a análise da relação que as crianças usuárias do serviço estabelecem com o lúdico e o conhecimento acerca das expressões do lúdico através das produções subjetivas; As diferenças de atuação/ abordagem dos profissionais refletem como os discursos em torno da ludicidade são produzidos nesse contexto, enquanto que o distanciamento da proposta de ludicidade se refere as experiências do lúdico vivenciadas na Instituição. De modo geral, o estudo parece ter alcançados seus objetivos iniciais. Para além deles, foram encontrados dados dessa realidade que serão discutidos a seguir, como por exemplo a rotatividade dos profissionais e sua influência para as representações sociais acerca do lúdico, a questão da formação e capacitação dos profissionais, entre outros, que certamente não serão esgotados, e por isso mesmo poderão ser apontados como ponto de partida para outros estudos na área.

Uma informação relevante é que embora o estudo tenha sido acerca das representações sociais de crianças usuárias do serviço CAPSi, os técnicos do serviço, convenientemente, consubstanciaram essas informações, a partir de seus discursos, de sua prática e atuação nesse contexto, uma vez que essa prática se mostrou representativa

da relação criança-instituição e para tanto, parece influenciar nas representações infantis investigadas. Além disso, ao considerar que as representações sociais circulam, cruzam-se e cristalizam-se constantemente, mediadas por uma fala, um gesto, um encontro em nosso universo cotidiano (Machado Júnior, 2010), é interessante perceber que as representações que as crianças constroem tem sofrido influência do grupo de técnicos e de suas práticas, levando a refletir sobre a importância de aspectos outros como formação, capacitação e valorização desse grupo.

Nesse sentido, a seguir serão apresentadas de forma pontual, em subtópicos, as reflexões referentes a cada categoria de resultado, as implicações teóricas que as fundamentam e a conclusão que se chegou a partir desse conjunto.

7.1 A Rotatividade dos profissionais x influências para representações sociais das crianças acerca do lúdico

A rotatividade dos profissionais foi um dos resultados encontrados que não era esperado, e emergiu a partir da inserção no campo de pesquisa. Importante pontuar que apesar desse dado não ter sido previsto inicialmente, percebeu-se que exerce influência sobre o objetivo geral do estudo, uma vez que a rotatividade de profissionais nesse contexto de atendimento ao público infantil, interfere na formação do vínculo afetivo crianças-profissional, profissional-instituição e, por conseguinte, crianças-instituição.

Ainda outro aspecto apontado nos resultados parece sofrer influência da rotatividade dos profissionais, que é a ausência de planejamento prévio da rotina, uma vez que os profissionais se sentem à mercê de iminente desligamento de suas funções e, conseqüentemente, falta de motivação diante dessa possibilidade, além de reforçar a dificuldade de formar e manter um vínculo com as crianças atendidas no serviço.

As disputas internas também figuram nesse ambiente enquanto influência aparentemente negativa, considerando que devido a possibilidade de desligamento, as pessoas se sentem ameaçadas e com isso os conflitos interpessoais tendem a ser vivenciados de forma intensa, o que também interfere nas representações sociais que as crianças constroem acerca da ludicidade no contexto CAPSi.

Em termos gerais, é possível atentar para a influência dessas situações no atendimento ofertado ao público alvo (crianças), e das representações que esse público constrói acerca do serviço a partir disso. Dessa forma, como manter a qualidade do serviço, visto que o profissional é colocado diante de situações inconvenientes e de caráter político que se imbricam a ele? Como é possível que o caráter lúdico se mantenha, ou mesmo surja em um contexto que está tão ocupado com suas questões internas que não lhe deixa espaço para tanto?

7.2 Retração das crianças em relação aos profissionais e ao serviço x formação profissional

O resultado encontrado que demonstra retração das crianças em relação aos profissionais e ao serviço, já era de algum modo esperado, uma vez que a criança tende a construir seus vínculos e relações a partir do contato com o outro e com o ambiente que está inserido. Como nos diz Corsaro (2011) a criança enquanto sujeito ativo na sociedade, tende não somente a internalizar de forma isolada os conhecimentos e aprendizagens dos adultos. Elas criam e participam de suas próprias culturas de pares à medida que selecionam e se apropriam com criatividade de situações do universo adulto, para envolverem-se em suas próprias e únicas demandas. De modo que diante da discussão no subtópico anterior, o ambiente parece interferir nesse segundo dado apontado.

Entretanto, o resultado possibilita ainda refletir acerca de questões que estão por trás dessa retração, entre elas, a dificuldade pontuada nos resultados, que os profissionais do serviço, em sua maioria, relatam de estabelecer contato com as crianças que recebem diariamente no CAPSi. Essa dificuldade, por sua vez pode ter diversas justificativas, entre elas a própria rotatividade já apontada anteriormente, como ainda, uma outra questão, bem mais primária, que seria a formação profissional deficitária no que tange ao trabalho com crianças.

É fato inegável que o trabalho com o público infantil é no país algo desvalorizado culturalmente em suas mais diversas áreas de abrangência (saúde, educação, segurança), desse modo, a formação do profissional, também o é. No entanto, seria especulação pensar se o que desqualifica o profissional é a má formação ou se a formação é deficitária justamente devido à desvalorização?

7.3 As Diferenças de atuação/ abordagem dos profissionais x reconhecimento da infância x obstáculos à reflexão

Diferenças de atuação/ abordagem dos profissionais foi outro resultado de certo modo esperado inicialmente, uma vez que cada profissional tem por formação, e perfil individual, uma forma particular de se relacionar com o outro (no caso as crianças), e de realizar suas atividades na instituição.

No entanto, o que surpreendeu nos resultados encontrados pelo estudo foi a perspectiva de “discursos extremos” em relação a atuação em instituições com perfil de atendimento infantil e, especificamente, em relação a postura e estratégias de trabalho com crianças.

Uma vez que, em geral, os profissionais inseridos nesse contexto não sabem ou não tem disponibilidade para se relacionar com o público infantil, considerando todas as

peculiaridades dessa etapa da vida. Assim, discutir a infância, seu conceito e peculiaridades, implica pensá-la enquanto existência autônoma e, para tanto, pressupõe pensar em possibilidades de reconhecimento dessa existência.

Como apontado no capítulo 2, postular espaços sociais, físicos e políticos se faz necessário nesses contextos, e o CAPSi, se coloca aqui enquanto dispositivo valioso para por em prática essas ações. Mas como fomentar essa discussão e despertar essa postura dentro da instituição, uma vez que não há espaço propício a elas? As questões precedentes quanto a formação, capacitação, rotina, e manutenção do emprego dos profissionais, se tornam proeminentes na rotina da instituição. E como negar a legitimidade e premência de tais questões?

7.4 O Distanciamento da proposta de ludicidade x necessidades essenciais

O distanciamento da proposta de ludicidade aparece enquanto um dos resultados mais preocupantes do ponto de vista do foco deste estudo. Uma vez que os outros resultados convergem para o mesmo fim, este é sem dúvida o que mais faz referência ao objetivo inicial. E perceber ao final, que o afastamento do lúdico é algo cravado na cultura institucional, é na menor hipótese alarmante.

Ao refletir sobre as possíveis justificativas que levaram a essa condição, o estudo pode orientar no sentido da junção de diversos aspectos, como por exemplo, a rotatividade já apontada, a formação deficitária, os discursos extremos, e somado a isso, algo ainda mais grave, que seria à ausência de investimento capital e social, no sentido de material físico como brinquedos apropriados, material de papelaria, decoração e ambientes favoráveis ao desenvolvimento lúdico na instituição, assim como “mais” investimentos em capacitação, formação especializada e contínua para os profissionais. Considerando que o lúdico não se restringe ao ambiente físico, é antes de mais nada

uma postura profissional diante do atendido, mas que se fortalece e toma forma com o aparato físico, daí a necessidade de tais investimentos.

As situações relatadas no estudo possibilitam perceber o escasso contato com a proposta do lúdico nesse contexto e, ainda, a representação que essas crianças possuem acerca do papel da instituição, e por conseguinte, da ludicidade disponibilizada ali. Dessa maneira, como tornar possível as crianças essa experiência tão fundamental à sua formação pessoal enquanto ser autônomo e de direitos? Como possibilitar o acesso a um direito garantido por lei, e não disponível em consequência do insultares investimentos capital e social?

7.5 A “Inadequação” da proposta inicial do serviço x a realidade do serviço

Ao refletir acerca do percurso da instituição CAPSi no Brasil e considerando que seu percurso de treze anos, é relativamente recente, a “Inadequação” da proposta inicial localizada nos resultados do estudo era de algum modo esperada.

Entretanto, se faz oportuno ressaltar que em um serviço cuja premissa básica é o atendimento ao público infantil, parece improvável uma prática vazia de ludicidade. E a partir disso, questionar os motivos que predispõem ao antagonismo lúdico x tratamento, quando seria coerente pensar na unidade “lúdico-tratamento”, uma vez que é o preconizado na proposta inicial dos serviços CAPSis.

Desse modo, ao analisar o contexto a partir de uma perspectiva da rotina fica evidente a sobrecarga do serviço, no sentido de atendimento da demanda geral. Na ausência de outros serviços que deem conta de demandas específicas, por exemplo, como demandas escolares menos complexas, tanto no município como em municípios vizinhos, acaba se gerando excesso de atividades e consequente, desmotivação dos profissionais. A desmotivação destes, por sua vez, reflete na qualidade do atendimento e contribui com a deficiência no quesito ludicidade. Nesse sentido, fica o questionamento,

como melhorar a qualidade de um serviço que apoia toda a rede de saúde mental infantil local, sem suporte, investimentos, valorização da equipe e estrutura física e ainda manter-se fiel a proposta inicial, sendo que esta não prevê essas “variáveis” complexas?

Cabe ainda pensar em outro ponto que são as prioridades no serviço, como por exemplo, os atendimentos médicos, psicológicos e de grupos em detrimento de atividades com caráter unicamente lúdico. Essas “escolhas” sugerem algo mais grave que o simples fato de determinar prioridades, como contribuir para representação da instituição enquanto lugar exclusivo para tratamento de uma suposta patologia e desconsiderar a natureza educativa da proposta em saúde mental. Em se tratando de um serviço de atendimento ao público infantil, é notória a necessidade de utilização da ludicidade enquanto instrumento de trabalho no serviço. Como já apontado no capítulo 2, se pode observar no manual do serviço Centro de Atendimento Psicossocial- CAPS, que atividades como oficinas terapêuticas, atendimentos individuais e em grupo, assim como outras atividades considerando o contexto de atendimento ao público infantil, demandam estratégias de natureza lúdica, direcionadas para faixas etárias específicas.

Em geral, as atividades desenvolvidas nos CAPSi são as mesmas oferecidas nos CAPS, como atendimento individual, atendimento grupal, atendimento familiar, visitas domiciliares, atividades de inserção social, oficinas terapêuticas, atividades socioculturais e esportivas, atividades externas. Elas devem ser dirigidas para a faixa etária a quem se destina atender. (Brasil, 2004, p. 23).

Dessa maneira, pensar em desenvolver estratégias de intervenção específicas por faixa etária, em um contexto de atendimento infantil, pressupõe discutir o conceito de ludicidade que está inexoravelmente relacionado ao universo da criança, as raízes dessa investigação e perspectivas de pesquisa.

Ao analisar a fala “Lugar aonde as crianças doentes iam para se tratar e melhorar” (Cachinhos dourados), é possível compreender que a criança se refere à ideia de tratamento enquanto antagônica ao brincar infantil, de modo que as duas práticas não poderiam desenvolver-se de forma simultânea, o que se opõe a proposta de ludicidade no contexto de um CAPSi e, conseqüentemente, sustenta a representação que as crianças fazem dessa postura oclusa dos profissionais.

Manter esse modo de pensar, pode ser perigoso, uma vez que pode conduzir ao fracasso dos “discursos extremos”, e retomar uma ideia antiquada de “tratamento” uma vez que a criação de um dispositivo como o CAPS, embora divergindo das práticas hospitalocêntricas, não assegura a oferta de novos modos de institucionalidade, compreendida enquanto outras possibilidades de construção para os indivíduos. Vale salientar o risco, que se corre ao agir de forma generalista, permitindo escapar a pessoa que ali está. Ao não singularizar sua construção, nem acompanhar suas tentativas de expressão e subjetivação, pode-se correr o risco de reproduzir a assistência manicomial dentro de outra estrutura física e política, independente do dispositivo que se se está localizado (Cheibub; Moreira, 2008).

Assim, imprescindível destacar que o CAPSi enquanto lugar de subjetividades, é também lugar de produção social, histórica e cultural. As práticas desenvolvidas nesse contexto podem não somente configurar-se enquanto expressão da subjetividade dos sujeitos, como ainda, propagar práticas culturais que não necessariamente contribuem para a desinstitucionalização desses sujeitos (Mostazo & Kirschbaum, 2003).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo buscou-se conhecer as representações sociais da ludicidade no contexto de um Centro de Atenção Psicossocial Infantil – CAPSi. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida no contexto de um CAPSi de um município da região do Vale do São Francisco, investigando a perspectiva das crianças usuárias do serviço, e ainda dos técnicos que atuam no mesmo.

Ao final do estudo ao analisar os resultados, conclui-se que, em geral, foram alcançados os objetivos iniciais, especialmente no que tange a análise da relação que as crianças usuárias do serviço estabelecem com o lúdico, o relato de práticas lúdicas experienciadas na rotina do CAPSi, a observação de como as experiências do lúdico são vivenciadas na Instituição, a percepção acerca de como os discursos em torno da ludicidade são produzidos nesse contexto, e aproximação das expressões do lúdico através das produções subjetivas.

Os resultados encontrados apontam para uma intensa rotatividade dos profissionais, retração das crianças em relação aos profissionais e ao serviço, diferenças de atuação/abordagem dos profissionais, distanciamento da proposta de ludicidade, e aparente “inadequação” da proposta inicial do serviço. Conclui-se que a representação social, por parte das crianças usuárias, está relacionada ao CAPSi como um lugar de tratamento e vazio de ludicidade.

Em suma, é possível afirmar que o estudo surpreendeu aos pesquisadores em relação a perceber a instituição a partir de outros ângulos para além das questões da rotina institucional. Existe para além dessas questões, outras de natureza mais complexa, como por exemplo as questões políticas e econômicas, que saltam e se

transpõem as atividades essenciais para o andamento saudável do serviço CAPSi, e que demandam novas iniciativas.

Nesse sentido, o estudo abre novas perspectivas de estudo acerca dessa realidade vivenciada pelos serviços não apenas de saúde mental, como os CAPSis, mas aos serviços de atendimento ao público infantil como um todo, que apesar de todos os avanços em termos de garantias de direitos, ainda caminham rumo a valorização e respeito, especialmente em relação ao seu público alvo (crianças) e aos seus profissionais.

9. REFERÊNCIAS

- Alexandre, M. (2004). Representação social: uma genealogia do conceito. *Comum*, 10(23), 122-138. Recuperado de <http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/Artigo7.pdf>
- Amarante, P. (1996). *O Homem e a Serpente: outras histórias para a loucura e a psiquiatria*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Angrosino, M. (2009). *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed.
- Damasceno, R. A. E., & Ara, S. I. M. (2015). *O olhar de crianças do CAPSi sobre as relações do cuidar e do brincar*. Trabalho de Conclusão de Curso. Colegiado de Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, Pernambuco.
- Arce, A. (2002). *A Pedagogia da “Era das Revoluções”: Uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas: Autores Associados.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. (D. Flaksman, Trad.). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos (Obra original publicada 1960).
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70 (Obra original publicada em 1977).
- Brancher, V. R., Nascimento, C. T., & Oliveira, V. F. (2008). A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Revista Contexto & Educação*, 23(79), 47-63. 10.21527/2179-1309.2008.79.47-63
- Brasil, Ministério da Saude (2005). *Secretaria de Atenção à Saude. Departamento de Ações Programática Estratégicas. Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil*. Brasília: Editota do Ministério da Saude.
- Brasil, Ministério da Saude (2004). *Saúde mental no SUS: Os centros de atenção psicossocial*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde.
- Brougère, G. (1997). *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez.

- Ferreira, B. (n.d.). *História da Infância e da Educação Infantil no Brasil: O conceito de criança em Philippe Ariès*. Recuperado de <http://almanaque.weebly.com/toda-crianccedila-tem-infacircncia.html>
- Camino L., & Torres, A. R. R. (2011). Origens e desenvolvimento da Psicologia Social. Em Camino, A. R. R. Torres, M. E. O. Lima, & M. E. Pereira (Orgs.), *Psicologia social: temas e teorias*. Brasília: Technopolitik.
- Carvalho, P. V. (2011). *O Lúdico no Processo de Ensino Aprendizagem na Educação Infantil: Tecendo Saberes/Fazeres na Inclusão Escolar*. Dissertação de Mestrado Departamento de Psicologia do Desenvolvimento da Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado de http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2776/1/2011_ValeriaPolettiCarvalho.pdf
- Cervo, M. (2010). *Entre Doces e Travessuras: A produção de infância no CAPSi*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70030/000873695.pdf?sequence=1>
- Cheibub, M.; Moreira, P. (2008). *Os caminhos de novas institucionalidades*. In: Desinstitucionalização e Psicose: experiências clínicas. Niterói: UFF.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, J. A. (2000). Estratégias de avaliação: perspectivas em psicologia clínica. In J. A. Cunha (Org.), *Psicodiagnóstico – V. 5 ed.* Porto Alegre: Artmed.
- Dewey J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Trad. Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D' água Editores.

- Guareschi, P. A. (1996). Representações Sociais: Alguns comentários oportunos. Em C. M. Nascimento-Schulze (Org.). *Novas contribuições para teorização e pesquisa em Representação Social* (pp. 9-35). Florianópolis, SC: Coletâneas da ANPEPP 10.
- Ferreira, B. (n.d.). *História da Infância e da Educação Infantil no Brasil: O conceito de criança em PhilippeAriès*. Recuperado de <http://almanaque.weebly.com/toda-crianccedila-tem-infacircncia.html>
- Fortuna, T. R, & Bittencourt, A. D. da S. (2003). Jogo e educação: o que pensam os educadores. *Revista Psicopedagogia*, 20(63), 234-242. Recuperado de <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/284/jogo-e-educacao--o-que-pensam-os-educadores>
- Froebel, F.(2010) – *A Educação do Homem*. Recife: Massangana.
- Guareschi, P. A. (1996). Representações Sociais: Alguns comentários oportunos. Em C. M. Nascimento-Schulze (Org.). *Novas contribuições para teorização e pesquisa em Representação Social* (pp. 9-35). Florianópolis, SC: Coletâneas da ANPEPP 10.
- Giddens, A. (2009). *A constituição da sociedade*. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Huizinga, J. (2014). *Homo Ludens. O Jogo Como Elemento Cultura - Coleção Estudos 4*. 8ª Ed. São Paulo: Perspectiva.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. Em D, Jodelet. (Org). As representações sócias. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Levin, E. (1997). *A infância em cena – Constituição do sujeito e desenvolvimentopsicomotor*. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes.
- Lima, R. F., Delmônico, & Rosiane L. (2010). *Estudo sobre a importância da brinquedoteca no ambiente escolar como espaço mediador de aprendizagens, sob o ponto de vista dos professores da rede municipal de ensino de Cornélio Procópio – PR*. Revista Partes, São Paulo-SP. Recuperado de <http://www.partes.com.br/educacao/brinquedoteca.asp>

- Macedo, R. S. (2010). *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro.
- Machado Júnior, L. B. S. (2010). *Aproximações entre o conceito de ideologia do cotidiano e a teoria das representações sociais*. Em II Colóquio da Pós-graduação em Letras, Assis. Anais Cpgl. Assis: Publicação Própria, 01, 000-000.
- Manzini, E. J. (1990). A entrevista na pesquisa social. *Didática, (São Paulo)*, 26/27, 149-158.
- Montessori, M. (2010). *Antropologia pedagógica*, Recife: Massangana.
- Moscovici, S. (2013). *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. (10ª Ed). Petrópolis: Vozes.
- Mostazo, Rubiane R.; Kirschbaum, D. (2003). Usuários de um centro de atenção psicossocial: um estudo de suas representações sociais acerca de tratamento psiquiátrico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem (Ribeirão Preto)*, 11(6), 786-791.
- Nascimento, A. C. (2011). *A sorte dos enjeitados: o combate ao infanticídio e a institucionalização da assistência às crianças abandonadas no recife (1789-1832)*. São Paulo: Annablume; FINEP, 2008. Pp. 25-100.
- Oliveira, F. O; Werba, G. C. (2003). Representações sociais. Em M. G. C., JACQUES (Org.). *Psicologia Social Contemporânea*. 8ª ed. (PP. 104-117). Petrópolis: Vozes.
- Pimentel, A. (2008). A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, 26(1), 109-133. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n26/v26a07.pdf>
- Postman, N. (1999). *O Desaparecimento da Infância*. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial.
- Queiroz, N. L. N., Maciel, D. A., Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sócio cultural construtivista. *Paidéia*, 16(34), 169-179.
- Ramalho, M. R. B. (2000). *A Brinquedoteca e o Desenvolvimento Infantil*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Florianópolis. Departamento de Engenharia de

- Produção – Gestão do Design e do Produto, Florianópolis, Santa Catarina.
- Recuperado de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/595223.html
- Reis, S. L. A. E Bellini, M. (2011). Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. *Acta Scientiarum. Humanand Social Sciences*, 33(2), 149-159. doi: 10.4025/actascihumansoc.v33i2.10256
- Sarmiento, M. J., & Marchi, R. de C. (2008). Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica. *Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho*, 4, 91-113.
- Schmitt, J. (2007). *O corpo das imagens: ensaios sobre a cultura visual na Idade Média*. São Paulo: Edusp.
- Unicef. (2012). *Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa: Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância: Brasília*.
- Vectore, C., & Kishimoto M. T. (2001) Por trás do Imaginário Infantil: Explorando a brinquedoteca. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(2), 59-65. doi: 10.1590/S1413-85572001000200007
- Vygotsky, L. (2015). *A Formação Social da Mente*. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Wittgenstein, L. (2014). *Investigações filosóficas*. 9ª Ed. São Paulo: Vozes.

10. ANEXOS

ANEXO A



11. APÊNDICES

APENDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LUDICIDADE EM CAPSi**: Compreendendo o lúdico e sua influência para crianças usuárias.

Nome do (a) Pesquisador (a): Perpétua Mariana Alves de Siqueira Gonzaga.

Nome do (a) Orientador (a): Marcelo Silva de Souza Ribeiro.

1. Natureza da pesquisa: O (a) Sr. (Sra.) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender as Representações Sociais do lúdico no contexto de um Centro de Atenção Psicossocial Infantil.

2. Participantes da pesquisa: 14 participantes (6 crianças, 6 pais ou responsáveis por as crianças participantes e 2 técnicos do CAPSi). As 6 crianças participantes são o foco do estudo.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o (a) Sr. (Sra.) permitirá que a pesquisadora entreviste seu filho durante participação em grupo de atividades organizado por ela. O (a) Sr. (Sra.) tem liberdade de recusar a participação de seu filho (a) ,e ainda recusar essa participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o Sr. (Sra.) ou seu filho (a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. Sobre as entrevistas: Serão realizadas exclusivamente no âmbito da Instituição CAPSi-Pe, e de acordo com a disponibilidade do participante.

5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. E, assim como qualquer outro estudo com humanos, apresenta riscos e benefícios aos participantes, no entanto, estes riscos são mínimos, como algum desconforto no processo de coleta, pelos quais, caso ocorra, os pesquisadores se responsabilizam a disponibilizar assistência integral e imediata, pelo tempo necessário. Em caso de danos decorrentes do estudo, os participantes serão devidamente indenizados pelos pesquisadores. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o Sr. (Sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a

importância do lúdico para as crianças que frequentam O CAPSi, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com as práticas terapêuticas desenvolvidas na Instituição citada, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. Pagamento: O Sr. (Sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

9. O participante receberá uma via (não cópia) deste documento, assinada pelo participante da pesquisa ou seu representante legal e pelos pesquisadores, e rubricada em todas as páginas por ambos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Perpétua Mariana Alves de Siqueira Gonzaga (87) 9 8849-6017.

Orientador: Marcelo Silva de Souza Ribeiro (74) 9 8819-3538.

Telefone do Comitê: 87 2101-6896 E-mail: cedep@univasf.edu.br

APÊNDICE B

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LUDICIDADE EM CAPSi**: Compreendendo o lúdico e sua influência para crianças usuárias”. Neste estudo pretendemos entender a importância da brincadeira para você e as diferentes maneiras que você brinca. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é entender melhor como as crianças de sua idade brincam e a importância que essas brincadeiras possuem para elas.

Para participar deste estudo você precisará participar de uma entrevista individual e de brincadeiras e atividades, onde você irá pintar, desenhar, brincar, contar histórias suas e de suas brincadeiras. Você foi escolhido para participar porque você vem sempre ao CAPSi, e porque participa das brincadeiras que eles fazem aqui.

Qualquer dúvida que você tiver sobre essas nossas brincadeiras e atividades podemos te responder. E você pode aceitar ou não participar delas comigo. Para participar, o seu responsável, que pode ser seu pai, sua mãe ou alguém que responde por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você ou o seu responsável poderá retirar esse consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem prejuízos ou para seu tratamento e/ou acompanhamento. A sua participação é voluntária, isto é, você só participará se quiser ou sentir vontade. A pesquisadora garante que a sua identidade e as coisas que você contar só serão usadas de forma anônima (sem mostrar seu nome) e para fins do estudo.

Nestas brincadeiras e atividades você corre um risco pequeno de não se sentir à vontade, e nesse caso poderá conversar com a pesquisadora sobre isso. Os resultados estarão à sua disposição quando o estudo for finalizado. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será guardada pelo pesquisador responsável, e a outra ficará com você.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei perguntar novas coisas, e o meu responsável poderá mudar de ideia sobre a minha participação. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e pude ler e tirar as minhas dúvidas.

Petrolina, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da criança ou digital

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do pesquisador responsável