



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE
VIRTUDES EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA**

LILIANE RAMOS FERREIRA DA SILVA

Seropédica

Julho de 2019



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE
VIRTUDES EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA**

LILIANE RAMOS FERREIRA DA SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à banca examinadora como
parte dos requisitos necessários à
graduação em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia de Azevedo Peixoto

Seropédica

Julho de 2019

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha família.
Através de mim nós estamos realizando
um sonho pelo qual todos trabalhamos.

AGRADECIMENTOS

Depois de uma vida inteira medindo e remedindo as palavras, me deparo com a missão de agradecer aos que desejaram este momento junto comigo. Espero que agora elas me fujam menos que o de costume.

Agradeço à Deus por estar em todos os meus caminhos, até nos confins do mar, tu estavas lá a me conduzir e me amparar.

Agradeço à minha família que muitas coisas passaram para que este sonho se concretizasse. Agradeço ao meu pai Marcos e minha mãe Rosemary que não desistiram e doaram além do que tinham. Agradeço à minha irmã Lissane, pela qual nutro amor. E à Vanessa Ellen, meu apoio e inspiração.

Agradeço também ao meu esposo Rafael. A ti dedico um trecho de minha obra preferida. Emily Brontë, O Morro dos Ventos Uivantes (1847):

“Se tudo o mais percesse e ele ficasse, eu continuaria, mesmo assim, a existir; e, se tudo o mais ficasse e ele fosse aniquilado, o universo se tornaria para mim uma vastidão desconhecida, a que eu não teria a sensação de pertencer.”

Agradeço às psicomaravilhosas, minhas amigas de graduação que muito se alegraram e muito sofreram junto comigo.

Agradeço à minha orientadora e supervisora Dr.^a Ana Cláudia de Azevedo Peixoto. Pude conhecer o que é ser uma psicóloga com propósito no fazer. Simplesmente inspiradora, acolhedora, multitarefas, inquietante, maravilhosa.

Agradeço à Associação Vida Plena de Mesquita por confiar em nosso trabalho e oferecer o suporte possível. Agradeço, claro, ao Maurão e à Gabriella Ramalho pela amizade e trabalho conjunto. Foi uma excelente caminhada!

Agradeço à minha professora de Cristiane Abrantes que em 2013, em meio a uma realidade que dizia não dar, uma cidade, uma escola, uma comida. Em meio a pobreza, violência e escassez, tudo dizia não dar. Não tinha aula regular, muito menos pré-vestibular. Mas foi dela que ouvi pela primeira vez que o acesso à educação é um direito de todos e que daria sim. Gratidão profunda.

RESUMO

SILVA, LILIANE. PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE VIRTUDES EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA, Resumo do Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia, Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Orientação Prof^ª. Dr^ª. Ana Cláudia de Azevedo Peixoto. 86 páginas.

O presente projeto refere-se a um estudo de caso que objetivou descrever a aplicação do Programa de desenvolvimento de virtudes. A proposta para o desenvolvimento das virtudes estruturada por Gomide, foi estruturada para crianças e adolescentes desenvolverem as virtudes de polidez e obediência, empatia, amizade, verdade, honestidade, justiça e generosidade. O programa é composto por 13 sessões de 90 minutos. Neste trabalho descreve-se o processo de aplicação e as adaptações necessárias para o sucesso do programa com esta população específica. Participaram deste estudo oito crianças e adolescentes com idades entre onze e dezessete anos. A análise dos dados se deu de maneira qualitativa através de análise dos relatórios das sessões realizadas e observações realizadas na clínica. O grupo terapêutico apresentou resistência à muitas dinâmicas descritas pelo protocolo, exigindo assim que as facilitadoras desenvolvessem atividades alternativas para a consecução dos objetivos de cada sessão. As adaptações envolveram criações de dinâmicas de grupo, alterações ou substituições de mídias sugeridas, adição de temas de interesse dos participantes que se conectavam com os temas prescritos pelo protocolo. No final do programa o grupo estava bem vinculado e apresentando progressos como: capacidade de identificação do seu estado de humor, suas causas e suas possibilidades de modificação; estabelecimento de rede de apoio entre as participantes; constituição de um plano de vida e aquisição de habilidades que propiciam um desempenho social mais competente.

Palavras-chave: Programa de desenvolvimento de virtudes; Grupo terapêutico; Adaptação de protocolo; Crianças e adolescentes vítimas de violência.

ABSTRACT

SILVA, LILIANE. ADAPTATION PROPOSAL FOR THE VIRTUE DEVELOPMENT PROGRAM FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS WHO WERE VICTIMS OF VIOLENCE, Summary of the work of Conclusion of the Psychology Course, Institute of Education, Federal Rural University of Rio de Janeiro. Academic Advisor Prof^a. Dr^a. Ana Cláudia de Azevedo Peixoto. X pages.

This project refers to a case study describing an application of the Virtue Development Program. The proposal for the development of the virtues generated by Gomide (2010) was built to help children and adolescents develop the virtues of politeness and obedience, empathy, friendship, truth, honesty, justice and generosity. The program consists of 13 sessions of 90 minutes. This paper describes the application process and the adaptations necessary for the success of the program based on the study population. This study had the participation of eight participants with ages ranging between eleven and seventeen years. The data analysis was done in a qualitative way through the analysis of the sessions reports and from observations made at the clinic. The therapeutic group was resistant to protocol practices, thus requiring the facilitator to develop the alternatives for achieving the goals of each session. The adaptations involved creations of group dynamics, different adaptations of content, addition of topics of interest to the participants that included themes prescribed by the protocols. At the end of the program, the group was well connected and presented progress as: capacity of identification of its state of humor, its capacities and its possibilities of modification; establishment of a support network among participants; the creation of a life plan and the acquisition of skills that allow a more competent social performance.

Key words: Virtue development program; Therapeutic group; Protocol adaptation.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1: <i>Violências e suas definições</i> | 27 |
| Tabela 2: <i>Sistematização dos objetivos estabelecidos para cada sessão</i> | 33 |
| Tabela 3: Identificação dos participantes..... | 37 |
| Tabela 4: <i>Delineamento do grupo terapêutico ao longo dos encontros</i> | 40 |
| Tabela 5: <i>Adaptações realizadas nas sessões</i> | 47 |
| Tabela 6: <i>Registro de pensamentos disfuncionais</i> | 61 |
| Tabela 7: <i>Alterações realizadas nas tarefas de casa durante a aplicação do protocolo</i> | 64 |

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: <i>Localização da Associação Vida Plena de Mesquita</i> | 36 |
| Figura 2: <i>Nível de habilidades sociais a partir da escala de autoavaliação, parte do inventário SSRS – Gráfico 1</i> | 43 |
| Figura 3: <i>Nível de habilidades sociais a partir da escala de autoavaliação preenchida por professor, parte do inventário SSRS – Gráfico 2</i> | 44 |
| Figura 4: <i>Nível de habilidades sociais a partir da escala preenchida por pais, parte do inventário SSRS – Gráfico 3</i> | 45 |
| Figura 5: <i>Cartões de identificação para formação de duplas – Imagem 1</i> | 51 |
| Figura 6: <i>Evolução da capacidade de identificação do estado de humor – Gráfico 4</i> | 52 |
| Figura 7: <i>Linha do tempo do grupo terapêutico – Imagem 2</i> | 54 |
| Figura 8: <i>Definição de regras de convivência – Imagem 3</i> | 56 |
| Figura 9: <i>Sistematização de ganhos em terapia – Imagem 4</i> | 69 |
| Figura 10: <i>Limitações do processo de formação de grupo – Imagem 5</i> | 74 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| AVPM | Associação Vida Plena de Mesquita |
| BAI – Y | Beck Anxiety Inventory for Youth |
| LEVICA | Laboratório de Estudos sobre Violência contra crianças e adolescentes |
| ONG | Organização Não-Governamental |
| SSRS | Social Skills Rating System |
| TCC | Terapia Cognitivo-Comportamental |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TEPT | Transtorno de Estresse Pós-Traumático |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 18 |
| 2 JUSTIFICATIVA..... | 21 |
| 3 OBJETIVOS..... | 24 |
| 3.1 Objetivos Gerais..... | 24 |
| 3.2 Objetivos Específicos..... | 24 |
| 4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 25 |
| 4.1 Sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes..... | 25 |
| 4.2 A violência na infância e na adolescência..... | 26 |
| 4.3 Teorias do comportamento moral..... | 28 |
| 4.4 Processo de desenvolvimento na construção do comportamento moral..... | 30 |
| 4.5 Programa de desenvolvimento de virtudes..... | 32 |
| 5 MÉTODO..... | 35 |
| 5.1 Tipo de pesquisa..... | 35 |
| 5.2 Local da pesquisa..... | 35 |
| 5.3 Participantes..... | 37 |
| 5.4 Instrumentos..... | 37 |
| 5.5 Procedimentos..... | 38 |
| 6. RESULTADOS E DISSCUSSÃO..... | 40 |
| 6.1 Aplicação do protocolo e suas adaptações..... | 46 |
| 6.1.1 Integração do grupo..... | 49 |
| 6.1.2 Momento A da sessão: registro do humor..... | 52 |
| 6.1.3 Momento B da sessão: discussão do tema central da sessão..... | 53 |
| 6.1.4 Momento C da sessão: prescrição da tarefa de casa..... | 64 |
| 6.1.5 Momento D da sessão: evocação do <i>feedback</i>..... | 67 |
| 7 ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE O PROTOCOLO..... | 70 |
| 7.1 O Protocolo..... | 70 |
| 7.2 A Execução..... | 72 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 73 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 77 |
| APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 82 |
| APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 86 |

1 INTRODUÇÃO

No dia 16 de maio de 2013 foi publicado em Diário Oficial da União a celebração do convênio entre a Associação Vida Plena de Mesquita e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Deste modo, tornou-se possível a oferta de um estágio obrigatório para a formação de estudantes de psicologia e um laboratório de estudos sobre violência contra crianças e adolescentes (LEVICA). O LEVICA realiza ações de cunho interventivo e preventivo propiciando atendimento psicológico individual e em grupo para crianças e adolescentes vítimas de violência, utilizando as abordagens Cognitivo Comportamental e Terapia do Esquema. O LEVICA também pratica uma aproximação com os responsáveis dos usuários do projeto, psicoeducando quanto às práticas parentais saudáveis e às políticas públicas que lhe asseguram direitos.

A Associação Vida Plena de Mesquita (AVPM), local em que se desenvolve o estágio do LEVICA, é uma instituição tem por valores e objetivos:

Ser plataforma de desenvolvimento para crianças, adolescentes e jovens que estão construindo sua identidade social, para que tenham a identidade firmada como indivíduo a ponto de decidirem por construir seu futuro com responsabilidade e altruísmo e promover qualidade de vida a adultos que necessitem de apoio social, cultural ou psíquico (PLANO DE AÇÃO DA AVPM, 2018, p.12).

A AVPM localiza-se em Mesquita, um dos municípios mais violentos do estado do Rio de Janeiro, localizado na Baixada Fluminense. A região é formada por treze municípios e é conhecida pelo alto índice de incidências criminais, pela articulação de grupos criminosos organizados e segmentos formais da sociedade como empresários e comerciantes (RODRIGUES, 2017).

Em uma pesquisa sobre as dinâmicas recentes dos homicídios na Baixada Fluminense, Rodrigues (2017) chama atenção para a banalização da violência por serem comuns ao cotidiano da população. As entrevistas realizadas com moradores e líderes comunitários identificaram relatos de homicídios dolosos como algo recorrente e naturalizado. Ainda segundo Rodrigues, a alta frequência de homicídios deixou de causar espanto, tornando-se cotidianas as violências e deixando de ser investigadas, problematizadas e prevenidas.

O estágio ofertado pelo LEVICA, em parceria com a Associação Vida Plena de Mesquita, tem como objetivo oferecer atendimento psicológico clínico social, em Terapia Cognitivo-comportamental e Terapia do Esquema, para crianças e adolescentes vítimas de violência. Neste caminho, diversas competências são desenvolvidas pelo estagiário para que o trabalho suceda bem. Dentre elas está a comunicação para o trabalho em rede e sua capacidade de organizar-se para constituir um objetivo compartilhado para que a criança seja atendida em sua complexidade.

A construção de redes para o atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência pressupõe que as decisões sejam tomadas de maneira coletiva, em uma perspectiva horizontal, seguindo os princípios de igualdade, democracia, cooperação e solidariedade (GONÇALVES et al., 2015).

Sendo assim, o LEVICA compreende que as intervenções realizadas devem ser interdisciplinares, extrapolando os limites da clínica psicológica, orientado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão preconizado no artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988).

Em encontros semanais discutimos as políticas públicas de assistência à criança e adolescente, direitos humanos e outros assuntos que propiciem reflexões que influenciam as práticas na clínica escola. O LEVICA organiza treinamentos para o desenvolvimento dos estagiários e formação dos mesmos. Alguns dos temas abordados no ano de 2018 foram regulação emocional, sexualidade, habilidades sociais e confecção de laudos.

A participação no grupo de estudos também é aberta a outros cursos, tornando-o ainda mais rico. Nossas intervenções práticas atingem tanto a comunidade onde está situada a universidade, quanto os arredores da Associação. Uma ação que pode ser dada como exemplo, foi a de enfrentamento à violência, promovida em 2017, na praça pública do município de Seropédica utilizando recursos teatrais. Neste dia de sensibilização foi possível fornecer instruções e informações quanto às políticas públicas sociais de direitos das crianças e adolescentes.

Com esse suporte técnico, a instituição tem se consolidado como um instrumento de referência também na comunidade de Mesquita: um número significativo da população faz uso direto de seus serviços ou atua como voluntária em outras frentes de trabalho, que não a do atendimento psicológico.

Salvo (2010) ao estudar a avaliação diagnóstica de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social destacou a importância de promover a aquisição de recursos emocionais para crianças que vivem em ambientes de extrema violência urbana. Em vista

disso, busca-se com esse trabalho construir uma intervenção direcionada à esta população, considerando o contexto em que vivem, promovendo a estimulação para a aquisição e novos recursos adaptativos.

Este trabalho objetiva avaliar um estudo de caso sobre a aplicação do Programa de Desenvolvimento de Virtudes discutido através de uma pesquisa descritiva, em um grupo de crianças atendidas pelo LEVICA, no ano de 2018 e 2019. O Programa está descrito no livro Comportamento Moral: Uma proposta para o desenvolvimento de virtudes, que trata da compreensão do comportamento moral e seu desenvolvimento em crianças e adolescentes (GOMIDE,2010).

O programa é composto por 13 sessões onde os temas principais são: comportamentos polidos, mentira, obediência, amizade, honestidade, justiça, empatia, generosidade, vergonha e culpa, perdão e reparação de danos. As sessões no formato de grupo têm uma proposta de duração de 90 minutos. Em cada uma delas existe a descrição dos objetivos, das dinâmicas e dos materiais a serem usados.

2. JUSTIFICATIVA

A violência envolve ações de caráter intencional, podendo ser perpetrada por um indivíduo, grupo, instituição, classes ou nações, que causam prejuízos, danos físicos, sociais, psicológicos e/ou espirituais (PEREREIRA, 2017).

Dahlberg e Krug (2006) entende a violência como:

Uso intencional da força física ou do poder, real ou ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento e privação de liberdade (Dahlberg; Krug, 2006, p.5).

Em seu estudo realizado sobre a perpetuação a violência, Pereira (2017) demonstrou que a exposição à violência na infância gera aprendizagem de valores e habilidades inadequadas que podem se manter na vida adulta, influenciando na qualidade de vida e saúde mental de quem a vivencia. Neste mesmo estudo, constata-se que o caráter da perpetuação da violência se dá ao passo que a violência, em suas diversas modalidades, é aprendida como uma forma normal de interação entre as pessoas. A aquisição desse modelo aumenta a probabilidade de repetição desse comportamento em suas relações. Conforme a teoria da aprendizagem social de Banduratal observação cotidiana propicia a aprendizagem de modelos disfuncionais (PEREREIRA, 2017 *apud* BANDURA, 2002).

As consequências da violência implicam em custos econômicos gerados nos sistemas de saúde, judiciário e penal (DALHLBERG E KRUG,2006). Uma vez que vidas são perdidas ou indivíduos se tornam incapacitados física e psicologicamente, envolve também custos sociais, interferindo na qualidade de vida. A violência é definitivamente um problema de saúde pública a ser combatido e estudado. Desde a década de 1980, observa-se que as mortes por violência e acidentes, designados como causas externas de mortalidade, passaram a ser a segunda causa de morte no Brasil (BRASIL, 2002).

Os primeiros estudos sobre as consequências da violência abordavam principalmente os impactos do abuso físico. Recentemente este campo se ampliou e passou a incluir pesquisas que incluem as consequências de outros tipos de violência (PEREIRA, 2017). As consequências da violência que diretamente atingem a saúde da criança ou do adolescente podem ser imediatas, de médio e longo prazo. As imediatas são mais facilmente identificadas, já que tendem a deixar marcas visíveis, principalmente na pele ou no sistema ósteo-articular. Os impactos físicos podem envolver traumatismos cranianos, luxações e fraturas e as lesões

de pele como escoriações e hematomas. A manifestação desses eventos pode variar em extensão e gravidade, levando à internação hospitalar e óbito (REICHENHEIM et al., 1999).

Para além dos impactos físicos, a violência acarreta prejuízos emocionais e afetivos para os indivíduos. Identificadas geralmente a longo e médio prazo, os prejuízos são vastos. REICHENHEIM et al., (1999) relata alguns agravos psicológicos em decorrência da exposição à violência durante a infância e adolescência. Alguns destes incluem distúrbios psicossomáticos, dores inespecíficas, ansiedade, depressão, distúrbios do sono e apetite. Além desses, também foi relatado dificuldade de relacionamentos acompanhados de timidez, isolamento social e agressividade acompanhados de baixa performance intelectual e social (DAHLBERG E KRUG, 2006).

Em um estudo desenvolvido por Braga, Dell'aglio e Dalbosco (2012), buscou-se investigar a frequência da exposição à violência intrafamiliar e extrafamiliar. Participaram do estudo 946 adolescentes com idades entre 12 e 19 anos de diferentes contextos. Identificou-se uma correlação positiva entre a exposição de violência e a manifestação de transtornos psicológicos como baixa autoestima, baixo senso de autoeficácia, comportamentos agressivos, quadros de depressão, ansiedade e Transtorno do Estresse Pós-Traumático (TEPT).

Gorayeb (2003) desenvolveu um programa denominado Habilidades de Vida junto à adolescentes e professores de Ribeirão Preto com o objetivo de desenvolver habilidades para lidar com situações de risco que podem culminar em abuso de drogas, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, violência no trânsito e morte por acidente. O programa foi constituído por 12 a 20 sessões de grupo de 90 minutos de duração. Nestes encontros foram treinados alguns comportamentos definidos por como socialmente habilidosos. Tais comportamentos referem-se à expressão adequada de sentimentos (positivos e negativos), opiniões, desejos, respeito a si e aos outros, resolução de problemas, empatia, autoconhecimento, manejo as emoções e tomada de decisão. Avaliações qualitativas feitas através do relato verbal dos participantes evidenciaram melhora na interação grupal, melhora na interação dos participantes com o facilitador do grupo, melhora no estabelecimento de relações interpessoais fora do grupo e aumento de consciência sobre situações de risco e habilidades requeridas para seu manejo adequado (GORAYEB, 2003).

O desenvolvimento e a avaliação de programas preventivos para tais comportamentos são de grande relevância justificando, assim, a proposta deste trabalho, a fim de para evitar ou reduzir as perdas e custos decorrentes destes problemas para a criança, para sua família, para o sistema de saúde, para a sociedade e para as gerações futuras. O desenvolvimento das habilidades sociais permite à criança enfrentar de modo mais saudável as situações de risco à

sua saúde mental, advindas de possíveis conflitos ou pressões vivenciadas nas relações com familiares, professores, parceiros e pares (DEL PRETTEE DEL PRETTE, 2009).

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivos gerais

Estudar e avaliar a aplicação do Programa de Desenvolvimento Moral em um grupo de crianças usuárias dos projetos desenvolvidos na Associação Vida Plena de Mesquita.

3.2 Objetivos específicos

- Aprofundar os conhecimentos da psicologia sobre o desenvolvimento moral em crianças;
- Avaliar as mudanças e adaptações que forem necessárias ao programa nos participantes selecionados;
- Gerar conhecimento que produza benefícios para os profissionais atuantes nas outras frentes de trabalho da AVPM.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 Sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes

Vimos que a violência contra criança e adolescentes gera prejuízos nos aspectos físicos, emocional, social, interfere no desenvolvimento moral, na formação de valores, da autoestima, contribui para a desestruturação da personalidade e dificuldade de estabelecimento do equilíbrio necessário ao desenvolvimento e amadurecimento perfeitamente harmônico (REICHENHEIM et al., 1999). Sendo assim, tornam-se importantes as contribuições da psicologia do desenvolvimento para a construção de uma intervenção com os indivíduos participantes deste estudo. A psicologia do desenvolvimento ocupa-se dos estudos do desenvolvimento humano como um todo dentro de uma realidade biopsicológica. Portanto, de modo integrado, a psicologia do desenvolvimento estuda os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e comportamentais do indivíduo dentro de um contexto histórico (PINHEIRO, 2017).

Uma das mais relevantes teorias do desenvolvimento humano é a de Jean Piaget (1983). Em suas pesquisas sobre a Epistemologia genética, buscou compreender os processos de construção do conhecimento desde a infância até a completa maturação do indivíduo. Sua teoria cognitiva considerava a inteligência como capacidade geral de adaptação do organismo. A pesquisa de Piaget sobre como as crianças reagem aos ambientes e constroem aprendizado encontrou quatro estágios cognitivos do desenvolvimento: o período sensório-motor, onde as crianças aprendem sobre o mundo por meio dos seus sentidos e da manipulação de objetos; no período pré-operacional o pensamento ainda é egocêntrico, porém começa a adquirir a capacidade de interpretar as coisas simbolicamente. O estágio seguinte, o operacional concreto, é marcado por uma diminuição do pensamento egocêntrico e assim tornam-se mais conscientes do sentimento dos outros e acontecimentos externos. Por fim, o estágio considerado o ideal da evolução cognitiva humana, o operacional formal se caracteriza pelo pensamento proposicional. (PINHEIRO, 2017 apud PIAGET, 1983).

A teoria do desenvolvimento psicossocial de Erickson (1973) salienta os aspectos culturais do processo evolutivo da personalidade. Para Erick Erickson o ego passa por crises e delas pode sair mais forte e estável, ou pode ter um desfecho negativo onde o ego sai mais fragilizado. Quando o estágio evolutivo é satisfatoriamente alcançado, o produto será uma personalidade saudável; quando não é atingido, o resultado será uma personalidade emocionalmente imatura ou desajustada (ERICKSON, 1963 apud PINHEIRO, 2017). Os

estágios psicossociais que correspondem à oito crises são denominadas confiança X Desconfiança, Autonomia X Vergonha e Dúvida, Iniciativa X Culpa, Diligência X Inferioridade, Identidade X Confusão de identidade, Intimidade X Isolamento, Generatividade X Estagnação (RABELLO,2007 apud PINHEIRO, 2017).

Pinheiro (2017) conclui com seus estudos acerca do desenvolvimento humano que o as tarefas evolutivas da criança e dos adolescentes, quando olhadas no prisma dos aspectos biopsicossociais, envolvem prioritariamente a construção de ter um corpo sadio, forte e resistente. Um corpo que possa ser instrumento de expressão e de comunicação, como meio de participar da vida social, de colaborar com os outros e consigo mesmo, sendo base consistente para o desenvolvimento de sua psique. Pontuou também a tarefa imprescindível de alcançar o pensamento abstrato para que possa compreender com mais profundidade e realidade humana e alcançar o equilíbrio emocional, a integração social, a consciência moral. Somente deste modo seria possível a compreensão de seu papel na comunidade em que vive e a capacidade de realizá-lo.

4.2 A violência na infância e na adolescência

É sabido que a violência acarreta lesões, traumas, mortes físicas e emocionais (DAHLBERG; KRUG, 2006). Conceituar violência é uma tarefa complexa visto sua dinamicidade. Tal fenômeno consiste no uso da força, do poder e de privilégios para dominar, submeter e provocar danos a outros: indivíduos, grupos e coletividades. A cultura e as formas de solução de conflitos das sociedades determinam quais são mais violentas outras menos. Como parte intrínseca da vida social, a violência é inerente às relações, a comunicação e aos conflitos de poder.(MINAYO, 2005).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação (WHO, 1996).

Muitas formas de violência contra crianças e adolescentes podem resultar em problemas físicos, psicológicos e sociais que não representam necessariamente ferimentos, incapacidade ou morte. Tais consequências podem ser imediatas ou latentes e durar por anos após o ato abusivo inicial. Assim, definir as consequências somente em termos de ferimento ou morte

limita a compreensão total da violência em indivíduos, nas comunidades e na sociedade em geral (MINAYO,2005).

Sistematizado os conceitos apresentados por Moreschi (2018) em sua publicação em conjunto com a Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente, obtivemos o seguinte quadro de definições das violências relacionadas à infância e adolescência.

Violências e suas definições – Tabela 1.

| VIOLÊNCIA | DESCRIÇÃO |
|-------------------------|--|
| Doméstica | Praticada por pessoas que compartilham o espaço doméstico. As agressões domésticas incluem: abuso físico, sexual e psicológico, a negligência e o abandono. |
| Econômica e patrimonial | são todos os atos destrutivos ou omissões do(a) agressor(a) que afetam a saúde emocional e a sobrevivência dos membros da família. |
| Física | qualquer forma de violência física que um agressor(a) inflige a criança de maneira não acidental, geralmente tem caráter disciplinador. Segundo concepções mais recentes, o castigo repetido, não severo, também se considera violência física |
| Institucional | É o tipo de violência motivada por desigualdades (de gênero, étnico-raciais, econômicas etc.). Predominantes em diferentes sociedades, essas desigualdades se formalizam e institucionalizam nas diferentes organizações privadas e aparelhos estatais, como também nos diferentes grupos que constituem essas sociedades. |
| Negligência | Omissão de responsáveis quanto aos cuidados básicos na atenção, como a falta de alimentação, escola, cuidados médicos, roupas, recursos materiais e/ou estímulos emocionais, necessários à integridade física e psicossocial da criança e do adolescente, ocasionando prejuízos ao desenvolvimento. Isto caracteriza o abandono, que pode ser parcial ou total. No parcial coloca a criança e adolescente em situação de risco; no total elas ficam desamparadas e |

| | |
|-----------------------|---|
| | ocorre o afastamento total da família. |
| Psicológica/emocional | Consiste na ação ou omissão destinada a degradar ou controlar as ações, comportamentos, crenças e decisões de outra pessoa por meio de intimidação, manipulação, ameaça direta ou indireta, humilhação, isolamento ou qualquer outra conduta que implique prejuízo à saúde psicológica, à autodeterminação ou ao desenvolvimento pessoal. |
| Sexual | O abuso sexual acontece quando uma criança ou adolescente é usado para estimulação ou satisfação sexual de um adulto, enquanto a exploração sexual é caracterizada pela relação sexual de uma criança ou adolescente com adultos, mediada pelo pagamento em dinheiro ou qualquer outro benefício. |

FONTE: Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente (2018).

As definições acima não são exaustivas, mas são as que frequentemente têm vitimizado as crianças e adolescentes que compõe um grupo mais vulnerável da população. Como podemos ver, uma violência uma ou mais formas violências. Para o enfrentamento da violência esta relação de causa e efeito deverá ser levada em consideração, buscando o entendimento sobre todos os fatores e o ambiente que levaram tal violação de direitos (multicausal) (MORESCHI, 2018).

4.3 Teorias sobre o Comportamento Moral

Eisenberg (1982) citado por Koller et al. (1997), realizou contribuições para o desenvolvimento de teorias psicológicas e o desenvolvimento moral pró-social. Em sua concepção, o desenvolvimento moral pró-social do indivíduo diz respeito ao processo de aquisição e mudança dos julgamentos e comportamentos de ajuda ou benefício dirigidos a outros indivíduos ou grupos. A motivação para o comportamento moral pró-social consistiria em beneficiar o outro, sem influências, pressões externas ou expectativas de prêmios materiais ou sociais. A manifestação da pró-sociabilidade pode dar-se por meio de intenções, ações ou expressão verbal (KOLLER, 1997 apud EISENBERG, 1982).

O conteúdo dos pensamentos e atitudes de compartilhar e ajudar se modificam no transcorrer da vida como consequência da interação de fatores do desenvolvimento

humano como idade, características da personalidade, motivações e condições situacionais (KOLLER, 1997 apud EISENBERG, 1982).

A abordagem comportamental evidencia as respostas manifestas pelo indivíduo no desenvolvimento pró-social. Este seria aprendido como qualquer outro comportamento por meio de imitação de modelos, reforçamento e aprendizagem por observação. Seu comportamento dependeria do controle exercido pelo ambiente social (KOLLER et al., 1997 apud BRANCO, 1984)

Ainda conforme Koller et al.,(1997), Eisenberg (1979) destacou-se com sua metodologia de estudos da pró-sociabilidade quando em seu enfoque teórico trouxe um novo enfoque no estudo da moralidade. Eisenberg dedicou-se a estudar os comportamentos pró-sociais considerados positivos como as soluções de dilemas morais concernentes a ações pró-sociais, conflitos entre os desejos de dois indivíduos, o potencial benfeitor e o potencial receptor de ajuda. Enquanto os estudiosos da moralidade anteriores vinham se dedicando a investigar os comportamentos de julgamento, transgressão, agressão, desonestidade, incapacidade de resistir à tentação e outros comportamentos considerados indesejáveis fazendo com que os comportamentos pró-sociais positivos fossem ignorados (GOMIDE, 2010).

Em 1977Eisenbergrealizou um estudo cujo objetivo era examinar mudanças evolutivas no raciocínio de crianças sobre dilemas pró-sociais. Foram 125 alunos de diferentes fases do ensino básico norte-americano. Em tal estudo as crianças foram apresentadas a dilemas pró-sociais. As justificativas quanto a ajudar ou não o protagonista do dilema eram codificadas separadamente. Este primeiro estudo juntamente com outros subsequentes, permitiram a proposição de uma relação entre o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e o nível de raciocínio apresentado nas respostas aos dilemas pró-sociais (KOLLER, 1997 apud EISENBERG, 1982).

Segundo Koller et al.,as principais conclusões de tais estudos transversais revelaram que:

as crianças pequenas (4-5 anos de idade) apresentavam raciocínio hedonístico e/ou orientado para as necessidades dos potenciais receptores de ajuda; (b) as crianças maiores (9-10 anos de idade) expressavam considerações orientadas para aprovação e desejo de agirem de forma socialmente correta; (c) os adolescentes manifestavam tanto raciocínios empáticos, que refletiam valores e afetos internalizados, quanto os demais raciocínios que eram

considerados formas evolutivas menos avançadas (KOLLER et al., 1997, p. 236).

Enquanto Eisenberg investiga a moralidade em funções de ações pró-sociais como comportamentos de ajuda, existe um outro modelo teórico que estuda o comportamento moral a partir da transgressão: Kohlberg enfatiza a universalidade do desenvolvimento do julgamento moral, sem privilegiar as diferenças individuais (KOLLER et al., 1997).

A moralidade “*será, de fato, universal para toda a humanidade, se as condições para o desenvolvimento sócio-moral forem ideais para todos os indivíduos em todas as culturas*” (KOLLER et al., 1997, p. 232). A aproximação entre os dois modelos teóricos consiste no pressuposto básico de que o desenvolvimento é limitado pelo nível de complexidade da cognição do indivíduo com relação ao fenômeno social. Na visão de Kohlberg, os indivíduos que apresentam um baixo ou moderado nível de funcionamento lógico ou cognitivo, decorrentes e interferências negativas no desenvolvimento infantil, ou até mesmo próprio da pouca idade, não são capazes de atingir níveis de julgamento moral mais elevados. Quanto ao raciocínio pró-social, aplica-se o mesmo pressuposto (KOLLER, 1997 apud EISENBERG, 1979).

Piaget (1973) postulava que o desenvolvimento moral acontecia por fases denominadas anomia, heteronomia e autonomia. O desenvolvimento moral compreenderia a interação de fatores cognitivos e afetivos, portanto, tal desenvolvimento ultrapassa a mera obediência, sendo relevante também o modo da criança de estabelecer relação com as mesmas. Piaget compreende a moralidade como um processo que avança conforme diminui-se o egocentrismo infantil. Com o desenvolvimento moral, a criança seria capaz de considerar também o coletivo e ter um desempenho socialmente competente (LINS, 2015).

4.4 Processo de desenvolvimento na construção do comportamento moral

Na perspectiva de Piaget (1973), a psicologia cognitiva e do desenvolvimento descreve os caminhos do desenvolvimento moral da criança para que se tornem adultos autônomos. O desenvolvimento do comportamento moral sujeita-se à inserção da criança em um sistema de regras, que tem seu fundamento difundido no respeito que o indivíduo adquire por elas. A criança experimenta, inicialmente um respeito unilateral e gradativamente se insere no universo moral internalizando conceitos como igualdade e reciprocidade (LA TAILLE, 2000).

Para Piaget (1973), o primeiro estágio do desenvolvimento moral denomina-se Anomia. Neste estágio a criança não tem regras internalizadas, porém torna-se cada vez mais consciente das normas com auxílio de agentes externos chegando ao estágio de heteronomia. Ao ser imergida no mundo das regras desenvolve a moral heterônoma, mas segue as regras que ainda lhe são exteriores. Quando a criança supera suas tendências egocêntricas, a criança começa a ser capaz de exercer atitudes como a cooperação e a justiça, levando-a finalmente ao estágio de autonomia atingindo uma maturidade ética. Nesse sentido, a vida moral se inscreve não na obediência a normas e regras, mas na conscientização das mesmas (MARTINS, 2001 apud PIAGET, 1973.).

Em seus estudos experimentais, PIAGET definiu a existência de dois períodos da experiência do indivíduo com a moralidade após o estágio da anomia: a heteronomia e a autonomia. Inicialmente, o adulto exerce um controle externo sobre o juízo moral da criança. As ordens dadas, os exemplos dos cuidadores, agem como um regulador externo que obrigam a criança a selecionar seus comportamentos em razão de sua aceitação no grupo (LIMA, 2004 apud PIAGET, 1932).

Na fase heterônoma a criança de quatro anos legitima tais ordens, não somente pelo temor da punição, mas porque a obediência lhe confere valor. A criança as interpreta rigidamente privilegiando o aspecto material da ação. Aqui a criança experimenta os sentimentos de medo e apego, pois reconhece nas figuras parentais uma superioridade que pode privá-la e puni-la, entretanto, o apego estabelece uma ligação positiva de afetividade originando o sentimento de respeito. A mescla destes dois sentimentos, medo e apego representa a construção do desenvolvimento moral levando a criança para a fase da autonomia (TAILLE, 2006).

Piaget (1932) conforme citado por TAILLE (2006), encontrou em seus estudos indícios dessa autonomia em crianças de 12 anos. Ao alcançar esse estágio, a obediência como algo exterior ao sujeito é superada, traduz-se na necessidade de reciprocidade das relações e no respeito mútuo (anteriormente unilateral). Conforme se estabelecem condições psicológicas para realização do raciocínio lógico e reversível, o indivíduo passa a perceber as formas de construção das regras e considerar a possibilidade de mudá-las. Sendo assim, com a chegada da moral autônoma, o indivíduo torna-se capaz de passar os princípios e normas morais pelo crivo da inteligência e construir seus próprios valores transbordando o caráter afetivo no seguimento das mesmas.

4.5 Programa de Desenvolvimento de Virtudes

Taille (2010) descreve grandes teóricos da psicologia como Freud, Piaget e Skinner que se debruçaram sobre o tema da moral, embora não tenha se tornado tema central dentro de suas abordagens. Kant (1994) também trouxe grandes contribuições a partir do campo da filosofia. Para Kant, a base da moral envolve a capacidade do homem agir racionalmente. A moral o ordena gerando no sujeito um sentimento de obrigação, de necessidade íntima para agir dentro das regras, pois o bem moral é um bem em si (MARTINS, 2001). Os estudos da constituição e desenvolvimento da moral em diferentes áreas têm abarcado ricos temas relativos ao humano, como a harmonia do universo e sua relação com o homem, o egoísmo e o altruísmo, a coragem, a justiça e a benevolência. (TAILLE, 2010).

A discussão da moral e das virtudes transborda a academia e se mostra presente no cotidiano de todas as faixas etárias. Mesmo sem uma noção conceitual, as pessoas têm opiniões sobre quais comportamentos são valorosos e quais características são admiráveis. Sendo assim, a moral e as virtudes mostram-se um tema notadamente relevante para o humano.

Segundo Bandura (1986) citado por Koller (2009), a teoria comportamental atribuiu à cognição um importante papel no processo de desenvolvimento moral. Os indivíduos podem antecipar as consequências de seus comportamentos através das representações cognitivas e assim modificar seu comportamento e se auto avaliar. De acordo com a teoria sócio-cognitiva de Bandura, as crianças adquirem regras e padrões internos por meio da imitação de modelos, da compreensão dos ensinamentos sobre a moralidade e seu significado social que tais modelos oferecem. O desenvolvimento moral é visto como produto da interação entre forças sociais e capacidades cognitivas dos indivíduos (GOMIDE, 2010).

As teorias cognitivistas consideram o desenvolvimento moral como um processo cognitivo associado à capacidade do indivíduo descentralizar-se de si mesmo e ser empático (KOLLER et al., 1997 apud KOHLBERG, 1969). Sendo assim, o trabalho no formato grupal parece favorecer o exercício da imitação, do entendimento de si mesmo e dos outros para o desenvolvimento das habilidades que o protocolo se propõe.

Segundo Aristóteles (1965) citado por Taille (2010) diz que *“não se poderia dizer de um homem que é justo se ele não experimenta a alegria de ações justas, e nem que é generoso se não tem prazer em ações generosas”* (TAILLE, 2010, p.36). Deste modo, o grupo constituído buscará ser um terreno fértil para a experimentação e reforço das virtudes relacionadas ao comportamento moral em um contexto agradável.

Podemos ver estudiosos de várias nacionalidades e épocas se dedicando ao estudo do comportamento moral a partir de diversos posicionamentos, que mesmo divergentes concordam no ponto em que “*o comportamento moral, virtudes, valores ou ética precisam ser ensinados ao homem*” (GOMIDE, 2010, p. 34). Mediante o exposto, tal pesquisa se mostra relevante pois serão ensinados valores que se opõem à destruição, à violência e ao egoísmo ajudando na construção de uma sociedade melhor. Além disso, o trabalho permitirá conhecer os fatores que interferem neste fenômeno dentro do campo real de vivência das crianças. Impactará também as práticas dos educadores da AVPM, atuando de modo mais efetivo e preventivo frente a problemas de comportamento na infância e adolescência visando sempre a proteção dos direitos desta população.

A proposta para o desenvolvimento das virtudes estruturada por Gomide (2010), foi estruturada para crianças e adolescentes desenvolverem as virtudes de polidez e obediência, empatia, amizade, verdade, honestidade, justiça e generosidade. O programa é composto por 13 sessões de 90 minutos. A seguir apresento o quadro dos temas das sessões com seus respectivos objetivos, conforme exposto no livro *Comportamento moral: Uma proposta para o desenvolvimento das virtudes* (GOMIDE, 2010).

Sistematização dos objetivos estabelecidos para cada sessão – Tabela2.

| CONTEÚDO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE VIRTUDES | |
|--|--|
| Tema da sessão | Objetivo |
| Integração do grupo | Fazer as apresentações e estabelecer as regras do grupo. |
| Polidez | Conhecer e exercitar quatro comportamentos de Polidez ou Boas Maneiras avaliando a sua importância para o bom convívio social. |
| Mentira | Apresentar as formas brandas e nocivas da mentira, formas de aprendizagem da mentira, por que mentir e como reparar o dano. |
| Mentira | Apresentar as formas brandas e nocivas da mentira, formas de aprendizagem da mentira, por que mentir e como reparar o dano. |
| Obediência | Exercitar a obediência através de tarefas simples e discutir os motivos e as consequências da desobediência |
| Honestidade | Diferenciar comportamento honesto e desonesto, bem como suas consequências. |
| Amizade | Elaborar o conceito do amigo ideal, do inimigo e do amigo real e discutir suas características. |
| Expressão dos sentimentos | Reconhecer, nomear e expressar as emoções. |
| Vergonha e culpa | Identificar os sentimentos de vergonha e culpa, as situações em que aparecem e as formas positivas de lidar com eles. |
| Reparação de dano | Propiciar a discriminação do que é o ato de perdoar e da |

| | |
|--------------|--|
| e perdão | importância de reparar os danos provocados por ofensa a outrem. |
| Justiça | Levar à compreensão do conceito de justiça, discutir dilemas sobre a igualdade, a desigualdade e como promover a igualdade para seres desiguais. |
| Generosidade | Proporcionar a discussão sobre o conceito de generosidade "dar ao outro sem esperar nada em troca" e facilitar o exercício da generosidade. |
| Encerramento | Discutir as boas ações realizadas pelos participantes do grupo e revisar todas as virtudes trabalhadas no programa. |

FONTE: Programa de desenvolvimento de virtudes (GOMIDE, 2010).

5. MÉTODO

5.1 Tipo de pesquisa

A abordagem da pesquisa será do tipo qualitativa, pois se caracteriza por um maior enfoque na interpretação do objeto dentro de seu contexto, considerando as relações presentes entre o pesquisador e o fenômeno estudado (GERHARDT E SILVEIRA, 2009 apud FONSECA, 2002).

Trata-se também de uma pesquisa descritiva que, segundo Triviños (1987) pretende descrever fatos e fenômenos de determinada realidade. O autor localiza o estudo de caso como um tipo de pesquisa descritiva que permite o fornecimento de conhecimento aprofundado onde os resultados contribuem para a intervenções e o encaminhamento de novas pesquisas. Tal metodologia favorece a análise dos eventos inseridos no contexto da vida real preservando suas características holísticas significativas. Tem sido usada para a compreensão de fenômenos a níveis individuais, organizacionais, sociais e políticos (YIN, 2001).

Importante ressaltar que esta pesquisa também se trata de um Estudo de caso. Triviños (1987) conceitualiza o estudo de caso como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Caracterizado principalmente pela natureza e abrangência da unidade em estudo, que pode ser ou não um sujeito. O estudo de caso tem um enfoque a-histórico reduzido às características culturais de um meio específico na qual se insere o fenômeno a ser analisado. Busco com este procedimento, uma aproximação da compreensão deste grupo e suas dinâmicas de relacionamento social, reconhecendo as limitações da mostra populacional na representação de seu todo.

5.2 Local da pesquisa

A Associação Vida Plena de Mesquita localiza-se na região da Baixada Fluminense, no município de Mesquita, Rio de Janeiro. Dentre algumas de suas finalidades estatutárias a AVPM tem o objetivo de, através de seus trabalhos sociais nas áreas educacionais, profissionalizantes e recreativos, combater a violência, a fome e a pobreza marcantes na região. Todas as suas ações nutrem a missão de contribuir para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes por meio de atividades voltadas para a inclusão social, educação, cultura, esporte, saúde, assistência social e lazer.

Localização da AVPM – Figura 1



FONTE: Google Maps 2019 com edições.

Para a consecução de tais objetivos, a AVPM conta com algumas frentes de trabalhos, tais como o LEVICA. A equipe do LEVICA conta com psicólogos e estagiários em psicologia. Seu objetivo geral é gerar ações que atuem contra qualquer tipo de violência cometida contra crianças e adolescentes, articulando-se com diversas áreas do conhecimento, com a rede familiar do usuário e a rede sócioassistencial de seu município de origem. Seu objetivo específico é ofertar atendimento psicológico individual e/ou em grupo para crianças e adolescentes vítimas de violência, na abordagem da Terapia cognitivo-comportamental e Terapia do Esquema.

A AVPM conta também com o projeto Espelhar que tem como público alvo os cuidadores do usuário. Este projeto atua na prevenção da violência intrafamiliar através a promoção de um ambiente e aprendizagem para pais e responsáveis, a fim de diminuir padrões desadaptativos de interação e desenvolver comportamentos pró-sociais. A metodologia envolvida neste trabalho são grupos de convivência facilitados por psicólogos.

O projeto Recriando tem a capacidade de atender até 170 crianças e adolescentes em suas atividades recreativas, esportivas e grupos de convivência. O Recriando tem objetivo oferecer ambiente limpo e seguro a fim de desenvolver características como auto estima,

autonomia e trabalho em equipe. Os grupos de convivência abordam questões relacionadas ao empoderamento, planos de vida, bem-estar, habilidades sociais e empatia.

Existe também o projeto SEMEAR que atende até 30 crianças e adolescentes com dificuldade escolar. O projeto conta com professores de língua portuguesa e monitores para oferecer aulas de reforço escolar. Busca-se desenvolver o primeiro contato com a leitura através da literatura brasileira e da prática de redação, neste processo são utilizados recursos artísticos como mediadores de aprendizagem.

5.3 Participantes

Foram convidadas 10 participantes entre crianças e adolescentes indicadas por seus professores voluntários de diferentes grupos de trabalho em funcionamento na AVPM. Tais participantes não fazem parte, necessariamente, da mostra analisada no estudo interno apresentado no item 5.5. Após a seleção realizada unicamente pelos professores voluntários, eu, juntamente com a estagiária Gabriella Santos Ramalho ficamos responsáveis pela condução do grupo e aplicação do protocolo.

Identificação dos participantes – Tabela 3.

| Participante | Sexo | Idade | Escolaridade | Projeto de origem |
|--------------|------|-------|--------------|-------------------|
| K. | M. | 11 | 6º ano E. F. | Semear |
| R. | M. | 13 | 7º ano E. F. | Recriando |
| C. | M. | 14 | 8º ano E. F. | Recriando |
| E. | F. | 10 | 3º ano E.F. | Semear |
| J. | F. | 13 | 7º ano E.F. | Recriando |
| B. | F. | 14 | 9º ano E. F. | Recriando |
| S. | F. | 16 | 2ºano E.M. | Recriando |
| A. | F. | 17 | 3ºano E.M. | Recriando |

5.4 Instrumentos

Para a realização do Estudo de Caso foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A): O termo de compromisso é um documento de resguardo tanto para o grupo de pesquisa LEVICA, quanto para a Associação Vida Plena e o responsável pela criança e adolescente. O termo é assinado assim que o sujeito começa atendimento na ONG e nele consta as cláusulas e exigências para inserção no programa de estágio supervisionado, incluindo o consentimento para que se use

material da terapia e informações do paciente para fins de pesquisa, agindo de acordo com as diretrizes da bioética.

- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B): O termo de assentimento é desenvolvido pois as pesquisas envolvem crianças e adolescentes. O documento deve ser desenvolvido com palavras compreensíveis para que os participantes sejam devidamente esclarecidos e assim explicitarão sua anuência na pesquisa. A assinatura do termo de anuência não isenta a necessidade do termo de consentimento livre e esclarecido.

- Escala Beck de ansiedade (BAI-Y) para Crianças e Adolescentes – Segunda Edição (Versão em Português) de Neto para crianças e adolescentes. Constituída por uma escala *Likert* apresentando pensamentos e sentimentos que podem ou não ser recorrentes, num recorte temporal das duas últimas semanas;

- Programa de desenvolvimento de virtudes proposto por GOMIDE (2010) e descrito no item 4.4. O programa foi desenvolvido ao longo de quatro anos de pesquisa com intervenções voltadas para adolescentes infratores, crianças e adolescentes de abrigos e estudantes de escolas de periferia, com altos níveis de violência. O desenvolvimento das práticas de comportamento moral são introduzidas pelo programa através de práticas educativas, onde as virtudes são ensinadas através de exemplos e problematizações. Ancoradas em uma relação de afeto, as virtudes são ensinadas por um processo de modelagem de papéis sociais, onde o facilitador se tornará uma referência (GOMIDE, 2010).

5.5 Procedimentos

O Estudo de Caso foi realizado a partir de um serviço de estágio supervisionado, sendo um relato de projeto piloto de grupo terapêutico, uma vez que o foco da equipe de estágio é o atendimento psicológico no formato individual para crianças e adolescentes vítimas de violência. A intervenção teve duração de sete meses, a começar do dia 16 de outubro de 2018 com término no dia 14 de maio de 2019 que corresponderam à aplicação do programa de desenvolvimento de virtudes proposto por Gomide (2010).

Antes da primeira sessão, o assistente social Vinícius Guião, que tinha vínculo prévio com os participantes, nos apresentou ao grupo e falou sobre o motivo de terem sido indicadas a participar deste projeto. Após isto, realizamos um novo convite à participação informando os objetivos do trabalho proposto, o formato das sessões, o trabalho do psicólogo e o sigilo terapêutico.

Todos os encontros referentes ao protocolo ocorreram nas dependências da AVPM e foram conduzidos pelas estagiárias Liliane Ramos e Gabriella Ramalho. Ao final da aplicação, o grupo terapêutico continuou existindo e trabalhando outros temas pertinentes ao público alvo e tem previsão de término para o final do primeiro semestre de dois mil e dezenove.

Os critérios de inclusão descreviam a seleção de dez crianças com idades entre seis e treze anos. Deveriam ser alfabetizadas, de ambos os sexos com prévio vínculo com a Associação Vida Plena de Mesquita. Seriam excluídas as crianças que não tivessem vínculo com a instituição, que não relatassem interesse em participar ou que fizessem algum tipo de intervenção psicoterapêutica.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico abaixo discutiremos o processo de aplicação do protocolo proposto para o desenvolvimento das virtudes. Apresentaremos os principais avanços, retrocessos ou estagnações percebidas no desenvolver do projeto e as adaptações necessárias para a realização do trabalho. No decorrer dos encontros o grupo foi se delineando gradativamente de acordo com o interesse dos integrantes para permanência no mesmo.

Delineamento do grupo terapêutico ao longo dos encontros – Tabela 4.

| Participante | Sexo | Frequência nas sessões | | | | | | | | | | | | | Legenda | | | | |
|--------------|------|------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--|--|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | | | | | |
| K. | M. | Presente | Presente | Presente | Presente | Ausente | Ausente | | | | | | | | | | | | |
| R. | M. | Presente | Presente | Presente | Presente | Ausente | Ausente | | | | | | | | | | | | |
| C. | M. | Presente | Presente | Presente | Presente | Ausente | Ausente | | | | | | | | | | | | |
| E. | F. | Presente | Ausente | Presente | Ausente | Ausente | | | | | | | | | | | | | |
| J. | F. | | | | | Presente | Ausente | Presente | | |
| B. | F. | | | | Presente | Presente | Presente | Presente | Presente | Presente | Ausente | Presente | Presente | Presente | Presente | Ausente | Presente | | |
| S. | F. | | Presente | Ausente | Presente | | |
| A. | F. | | | | | Presente | | |

FONTE: Elaboração própria.

Observando o movimento de permanência no grupo, vemos que na primeira sessão compareceu uma criança do sexo feminino de dez anos de idade e uma do sexo masculino de onze anos. Também estavam presentes dois adolescentes do sexo masculino de idades quatorze e treze anos. Gradativamente os convidados começaram a participar foram se conectando ao grupo, entretanto dois deles nunca fizeram contato e por isso não constam na lista de presença. Consideramos “não conectados ao grupo” aqueles que nunca compareceram às sessões ou aqueles que faltaram mais de duas sessões consecutivas. A estes que evadiram, nunca vetamos o retorno.

Na quarta sessão a participante B., que se relacionava com o participante R., começa a frequentar o grupo terapêutico. O participante R. juntamente com os outros meninos deixa de frequentar o grupo terapêutico. Tal motivação só foi confirmada por B. e suas amigas S., J., e A. O participante B. nunca comentou sobre. Diante da não presença de alguns participantes buscamos compreender as razões para tal e encontramos argumentos discordantes. Estão eles listados abaixo:

- “Minha mãe teve neném e precisei ajudar a cuidar dele”;

- “Mudei de turno na escola e não tenho mais esse horário disponível”;
- “Preciso ajudar minha mãe a limpar a casa”;
- “A mãe de E. não deixou mais ela ir na ONG no meio da semana”.

Figueiredo (2004) discorreu sobre as dinâmicas de ergonomia no trabalho, onde o prescrito de uma atividade refere-se ao que é esperado no âmbito de um processo de trabalho específico, com suas singularidades locais. Ou seja, relaciona-se com objetivos pré-fixados e com as condições dadas. Entretanto, existe um hiato onde ocorre o trabalho real, que se refere às situações reais de execução do trabalho.

Considerando tal discrepância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, identificamos algumas limitações enfrentadas para a execução deste projeto, visto que o trabalho real exige em sua execução permanente tomadas de decisões, controle de variáveis não previstas, adaptações contextuais, não se limitando à uma execução de passos em série (FIGUEIREDO, 2004). Algumas dessas limitações remetem à seleção de participantes, disponibilidade de materiais, frequência dos participantes e cronograma.

Tais discrepâncias não invalidam nosso estudo, mas revelam características intrínsecas ao campo de trabalho. As adaptações praticadas revelam a dinâmica das atividades executadas buscando atender as expectativas do trabalho prescrito, considerando as reais condições disponibilizadas, as especificidades das situações e as necessidades afloradas no decorrer do processo.

Em maio de 2019 aconteceu a primeira reunião de pais da Associação Vida Plena de Mesquita. Em aproximadamente dez minutos de fala, explicitarei as propostas de intervenção do programa, sua relevância e metodologia reconhecendo a importância dos genitores para o sucesso da intervenção. Stallard (2007) escreveu um guia para a utilização da terapia cognitivo comportamental (TCC) com crianças e adolescentes onde sinaliza a importância do papel dos pais no processo terapêutico.

Durante a intervenção, precisamos tratar das influências sistêmicas importantes que contribuem para a instalação e manutenção dos problemas da criança ou que afetarão positiva, ou negativamente, os resultados do tratamento. Apesar de considerável variabilidade no papel e envolvimento dos pais na TCC, intervenções geralmente partilham alguns aspectos como psicoeducação quanto ao modelo cognitivo e manejo das contingências (STALLARD, 2007).

Buscamos desta maneira, uma aproximação parental para que as crianças fossem não só autorizadas a participar da intervenção proposta, mas estimuladas a exercerem um papel comprometido com o processo terapêutico e reconhecidas ao fazerem o uso das novas habilidades. Mesmo que a intervenção aqui planejada não envolva ou trate, a influência de

tais variáveis externas que cercam a criança deve ser reconhecida. Haja vista que “*pais e cuidadores desempenham um papel significativo na instalação, manutenção e tratamento dos problemas dos filhos*” (STALLARD, 2007; p. 87).

Posto isto, realizei o convite para que os responsáveis das crianças compreendidas no critério de inclusão realizassem a inscrição na sala ao lado. Dentre 52 presentes na reunião, apenas treze se dirigiram ao espaço reservado para uma explicação mais próxima do trabalho a ser feito. Neste momento pude oferecer informações sobre os princípios que fundamentam o modelo de tratamento, o processo de terapia e o conteúdo e as habilidades principais que seriam trabalhadas.

No meio deste grupo de treze cuidadoras, quatro buscavam encaminhamento para atendimento psicológico individual e não aceitaram o formato grupal. Seja dito de passagem, teóricos do século passado já foram tocados pela dúvida e compararam a eficácia de diferentes formatos de psicoterapia. Aplicando-se metodologia apropriada constatou-se, segundo Bachelli e Santos (2002), que a psicoterapia de grupo é eficaz, além disso, é tão eficaz quanto a psicoterapia individual.

Existem ainda autores que consideram a modalidade de atendimento grupal privilegiada em relação ao trabalho individual. Bock (2001), acredita que a dinâmica estabelecida enriquece o processo terapêutico facilitando a observação dos valores, dificuldades, opiniões, interesses e projetos de vida do outro. Ainda havendo interesse no atendimento individual por parte das cuidadoras, estas foram orientados a aguardar o momento de triagem.

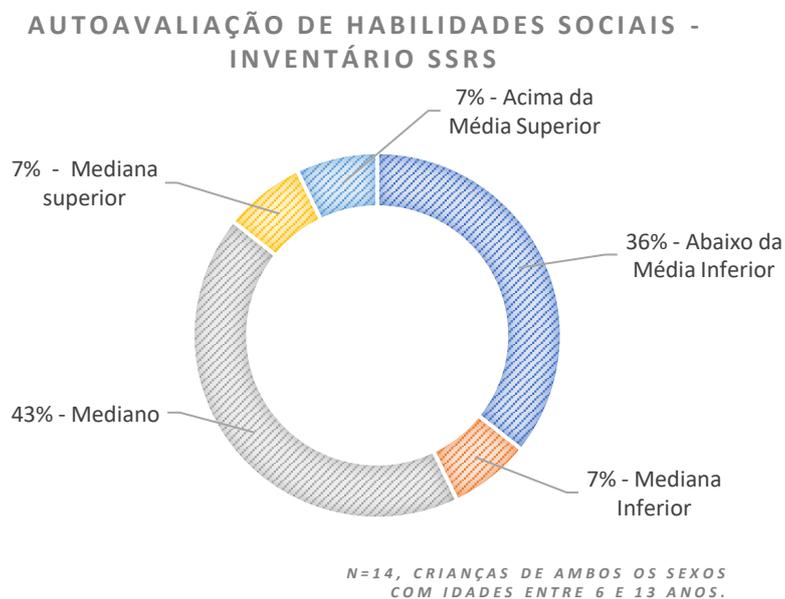
Diante da impossibilidade de formação de um novo grupo terapêutico, este trabalho se propôs a relatar a aplicação do mesmo protocolo em um grupo experimental realizado entre os meses outubro de 2018 e maio de 2019. A proposta de aplicação aqui relatada envolveu algumas adaptações diante dos eventos e contextos que se apresentaram na realidade dos participantes. Entretanto, buscamos preservar as características globais significativas do protocolo e principalmente os objetivos centrais indicados para cada sessão.

O trabalho realizado com o grupo terapêutico aqui discutido foi formado após um após um estudo interno realizado pela AVPM, abrangendo crianças de diferentes grupos de trabalho, com o objetivo de descrever características específicas das crianças atendidas, rastreando possíveis problemas de ajustamento psicossocial a fim de obter dados que auxiliassem o planejamento de intervenções e posteriormente na verificação da efetividade delas. Para tal, foi utilizado o Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de

Comportamento e Competência Acadêmica de F. Gresham e Elliott (2016), também conhecido como *Social Skills Rating System* (SSRS).

Tal instrumento favorece uma visão holística ao contar com múltiplos respondentes. Neste inventário a criança é avaliada a partir de um questionário de autoavaliação, um questionário respondido por um genitor e por um professor de referência (GRESHAM E ELLIOTT, 2016). Sendo assim, participaram do estudo 14 crianças escolhidas aleatoriamente entre 6 e 13 anos, 12 pais, e 5 professores que trabalhavam diretamente com as quatorze crianças iniciais.

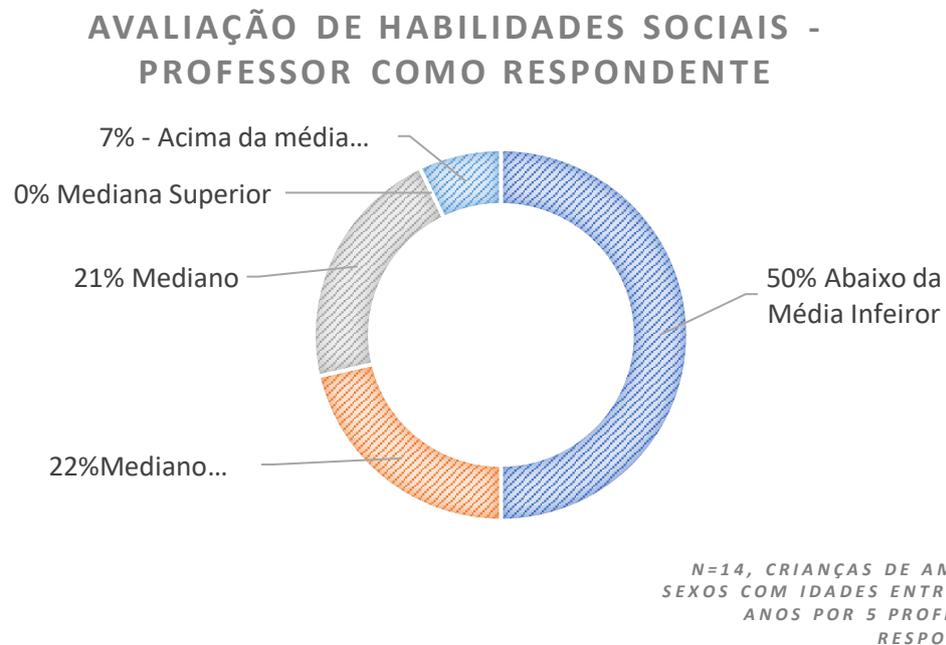
Nível de habilidades sociais a partir da escala de autoavaliação, parte do inventário SSRS – Gráfico 1, figura 2.



FONTE: Levantamento interno da AVPM no ano de 2018.

Observando o gráfico 1, este estudo revela que, conforme questionário de autoavaliação das crianças quanto habilidades sociais, 43% localizavam-se na faixa mediana de padronização do teste, indicando equilíbrio entre recursos e déficits de habilidades sociais. Entretanto, ao observar as formas de dispersão nas classes, constatou-se que 36% das crianças estavam com o repertório de habilidades sociais abaixo da média inferior, enquanto a soma de todos que se localizavam abaixo da média era de 50%.

Nível de habilidades sociais a partir da escala preenchida por professores, parte do inventário SSRS – Gráfico 2, figura 3.

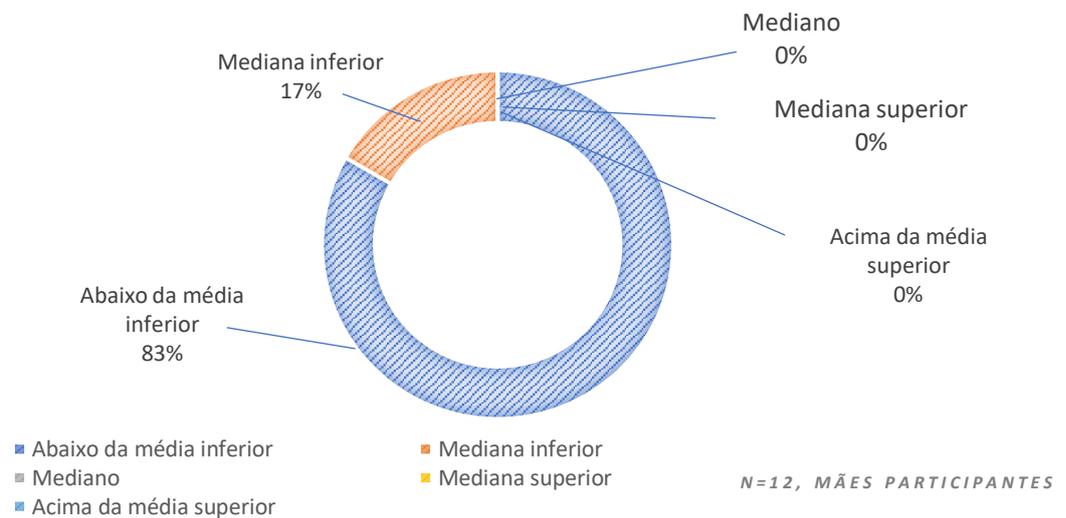


FONTE: Levantamento interno da AVPM no ano de 2018.

Os dados obtidos através da avaliação realizada pelos professores voluntários, representados no gráfico 2, mostraram-se muito coerentes com os de autoavaliação. Nele podemos confirmar uma dispersão heterogênea nas distribuições de classes, reiterando que a maioria das crianças se localiza nas faixas “mediano inferior” e “abaixo da média inferior”. Tal classificação é indicativo da existência de déficits graves em itens relativos ao ajuste social e desempenho acadêmico, indicando necessidade de treinamento em habilidades sociais para desenvolvimento de mais recursos interpessoais e maior atenção às condições que favorecem o aprendizado.

Nível de habilidades sociais a partir da escala preenchida por pais, parte do inventário SSRS – Gráfico 3, figura 4.

AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS - PAIS COMO RESPONDENTES



FONTE: Levantamento interno da AVPM no ano de 2018.

Com o objetivo de perceber a criança em múltiplos ambientes, também foi solicitada a avaliação feita pelos pais como terceiros respondentes. Das quatorze crianças participantes, doze mães se prontificaram a responder o questionário. Os resultados no gráfico 3 indicaram concordância moderada entre os avaliadores sugerindo que os mesmos percebem os mesmos comportamentos de maneiras diferentes ou/e que as crianças mantêm um padrão diferente de comportamento ao frequentarem outro ambiente.

Logo, é importante lembrar que o desempenho tem correlação positiva com o nível de validação social fornecida pelos pertencentes aquele ambiente. De acordo com Elliot e Gresham (2016) comportamentos socialmente válidos são aqueles que a sociedade reforça e valoriza. Portanto, a emissão ou não de determinado comportamento irá depender do nível de importância atribuído a ele pela sociedade. Neste caso, pelos pais e professores.

Os índices de problemas de comportamento também foram medidos e comparados entre os respondentes pais e professores. A avaliação feita por pais indicou que 100% das crianças têm problemas de comportamento abaixo da média inferior. Sabe-se que um bom portfólio de habilidades sociais se relaciona com um desempenho competente. Enquanto comportamentos problemáticos internalizantes ou externalizantes, relacionam-se com

resultados insatisfatórios para o interlocutor e a comunidade (Del Prette & Bolsoni Silva, 2005).

Na avaliação de professores identificamos uma dispersão maior dos resultados, onde 43% apresentam problemas de comportamento acima da média superior e 29% na faixa mediana. Isto demonstra um resultado totalmente oposto do identificado na percepção dos pais.

De maneira geral, as crianças localizaram-se na faixa Mediana de problemas de comportamento, mas ao analisarmos a frequência em cada classe, vemos que a maioria está localizada na classe “acima da média superior” com $n=6$. Tal resultado denota o indicativo de treino de habilidades sociais urgentes para um maior ajustamento social e acadêmico e atenção ao manejo das contingências por parte de pais e professores.

Diante da discrepância dos resultados entre pais e professores, vale a pena refletir sobre a percepção que cada um tem do que é socialmente aceitável ou não, da idealização ou não dos filhos, a capacidade de percebê-lo e a capacidade de interpretação dos itens.

Motivados pelos resultados obtidos por este levantamento, que muito preocuparam a AVPM, foi proposta a criação de um grupo terapêutico guiado pelo Programa de desenvolvimento de virtudes de Paula Gomide (2010). Para isto, os professores indicaram dez crianças, que poderiam ou não fazer parte da mostra analisada no estudo anterior, para que participassem da construção de uma intervenção direcionada à esta população, considerando o contexto em que vivem e seus temas de interesse para a aquisição de novos recursos adaptativos.

6.1 Aplicação do Protocolo e suas adaptações

A aplicação do Programa de Desenvolvimento de virtudes, composto por 13 sessões semanais, iniciou-se no dia 16 de outubro de 2018 e tinha previsão de término para o dia 27 de janeiro. Entretanto alguns fatores como faltas do grupo terapêutico, feriados, recesso da clínica-escola contribuíram para que a aplicação se prolongasse.

Procuramos incorporar as demandas apresentadas pelo grupo nas sessões já planejadas aumentando o tempo de sessão de 50 minutos para 1 hora ou até 1 hora e 20 minutos, visto que a aplicação do protocolo já excedia o calendário previsto. Dessa forma, o término da aplicação do protocolo aconteceu no dia 27 de maio de 2019. Após a conclusão das tarefas prevista pelo programa, o grupo terapêutico continuou existindo e discutindo os atravessamentos da adolescência.

Cabe ressaltar a capacidade de inteligência criadora que este trabalho exigiu das facilitadoras, contornando sempre as limitações apresentadas durante a realização do projeto para lidar com imprevisibilidades e limitações dos recursos. Foram necessários novos alinhamentos das sessões para obter os resultados esperados, cumprindo os objetivos propostos para cada sessão dentro das melhores condições possíveis.

Algumas modificações foram feitas nas sessões do protocolo como inserção de temas pertinentes à realidade dos participantes, substituição ou inserção de novos recursos de mídia para elucidação do tema, inclusão de dinâmicas de quebra gelo no início das sessões. Além disso, as sessões cinco e seis foram condensadas para serem aplicadas em um mesmo encontro.

Tais adaptações buscaram sempre a construção de sessões mais prazerosas, divertidas, envolventes, contextualizadas na realidade dos participantes e economicamente viáveis à instituição. Abaixo temos a sistematização das principais alterações realizadas na estrutura das sessões:

Adaptações realizadas nas sessões – Tabela 5.

| SESSÃO | TEMA PROPOSTO | TEMA DISCUTIDO. | ADAPTAÇÃO |
|--------|---------------------|---------------------------------------|---|
| 1 | Integração do grupo | Integração do grupo. | Substituição de bombons por plaquinhas com animações para a formação dos pares. Propusemos rotação entre os pares. Inserção da brincadeira de morto-vivo para o fechamento da sessão. |
| 2 | Polidez | Polidez e comportamentos pró-sociais. | Introdução de uma dinâmica de quebra gelo. Substituição da introdução dos comportamentos polidos através de <i>cards</i> para uma esquete e posterior roda de conversa sobre comportamentos desejados socialmente e comportamentos indesejados. Construção conjunta de comportamentos positivos alternativos. |
| 3 | Mentira | Mentira | Condensamento das sessões 3 e 4 em virtude do calendário. Substituição do filme Pinóquio – Walt Disney (1940) por trechos da série Todo mundo odeia o Chris – Enterprises Inc. (2008) e do filme A proposta – Walt Disney (2009). |
| 4 | Mentira | Obediência e Honestidade | Adição de uma atividade de quebra gelo direcionada para o reconhecimento cognitivo e fisiológico das emoções. Discussão: regras sociais, dificuldades de |

| | | | |
|----|---------------------------|--|---|
| | | | obedecer determinados comandos, negociação de regras, relação entre desobediência e punição e, por fim, a honestidade consigo mesmo e com o mundo. Condensamento das sessões 5 e 6. |
| 5 | Obediência | Amizade | Adição de uma dinâmica de quebra gelo. Coleta sigilosa dos temas de interesse de cada participante. Substituição da proposta fechada de demonstração de amizade através de bonecos, para uma proposta aberta compreendendo música, frases, poesias. O grupo decidiu por construir de maneira conjunta um cartaz. |
| 6 | Honestidade | Expressão dos Sentimentos, vínculos seguros, acolhimento e empatia. | Adição de uma dinâmica de quebra gelo. Substituição da leitura da estória por uma dinâmica de identificação e expressão dos sentimentos. |
| 7 | Amizade | Confraternização de fim de ano. Vergonha e culpa, <i>bullying</i> , racismo. | Conceituação e identificação da vergonha e da culpa. Conceituação, discussão e compartilhamento de vivências quanto racismo e <i>bullying</i> . |
| 8 | Expressão dos sentimentos | Revisão dos temas abordados nas sessões anteriores. | Discussão do material de apoio desenvolvido para este grupo. terapêutico chamado “Notas para o grupo terapêutico”. |
| 9 | Vergonha e culpa | Ansiedade | Aplicação da escala BAI de Beck para ansiedade, da técnica “fala interna positiva” de Paul Stallard. Exercícios de relaxamento. |
| 10 | Reparação de danos | Reparação de danos e perdão. <i>Sexting</i> , feminicídio. | Manteve-se igual. |
| 11 | Justiça | Justiça, crimes sexuais. Meios de acesso ao ensino superior. Confraternização. | Adição de uma discussão de reportagem. |
| 12 | Generosidade | Generosidade | Adição de dinâmica de quebra gelo. Substituição do filme Pay it forward – Warner Bros Pictures (2000). Por curtas sobre generosidade. Títulos: Generosidade é a melhor forma de comunicação; Generosidade gera generosidade, e, O poder da sua generosidade em ação. Links para acesso disponíveis nas referências. |
| 13 | Encerramento | Encerramento do protocolo e início | Revisão dos temas abordados anteriormente e início de temas de demanda do grupo |

| | | | |
|--|--|--|--------------|
| | | de uma nova fase no grupo terapêutico. | terapêutico. |
|--|--|--|--------------|

FONTE: Elaboração própria.

O programa de desenvolvimento de virtudes (GOMIDE, 2010) foi utilizado como um conjunto de diretrizes que serviram de guia para a intervenção psicológica. Este instrumento é composto por sessões estruturadas. Após a sessão de integração do grupo, as sessões estão organizadas em uma breve descrição do objetivo da sessão, revisão da tarefa de casa, discussão do tema principal e tarefa de casa. Entretanto, a aplicação do mesmo exigiu uma flexibilização quanto ao modo de organização da sessão.

6.1.1 Integração do grupo

A primeira sessão objetiva a integração do grupo. Este nosso momento foi muito peculiar, uma vez que os participantes já conviviam nos outros projetos da AVPM e na comunidade local. Isto dificultou que compreendessem a diferença entre o espaço terapêutico e os outros momentos e espaços compartilhados. Deste modo, a sessão de integração buscou que se aproximassem com o trabalho da psicologia e algumas características indissociáveis à nossa prática como o sigilo profissional e o código de ética.

Apresentamos o código de ética do psicólogo como um instrumento que cristaliza e sacramenta a conduta esperada do profissional de psicologia, mostrando os deveres do psicólogo perante aqueles que confiam em sua atuação e com a ciência (CFP, 2005). Na mesma linha, discutimos também sobre o sigilo profissional como um direito do paciente e, simultaneamente, dever do profissional e mecanismo de proteção ao paciente, como discute Villas-Bôas(2015). Ainda conforme a autora, evidenciamos os casos excepcionais onde o sigilo deve ser quebrado, como em casos de risco à vida ou de risco grave à integridade.

Quando perceberam que as tarefas implicavam em uma exposição pessoal, as crianças aparentavam estar relutantes, desinteressadas e desmotivadas. Segundo Stallard (2007), o engajamento e a prontidão para a mudança de criança no processo terapêutico envolve alguns fatores como:

- Reconhecimento da existência de uma dificuldade ou problema;
- Reconhecimento do problema como seu e não de quem o encaminhou;

- Exergar possibilidade de mudar o problema identificado na forma de ajuda oferecida.

Como esperado, as crianças apresentaram dificuldades para engajar-se na terapia visto suas motivações limitadas. Além do engajamento, um outro desafio inerente a esta primeira fase foi construção de um *setting* terapêutico. Os participantes já tinham uma relação de afeto estabelecida com o local, visto que participavam das atividades de recreação aos sábados.

Leal (2008) considera que a construção o *setting* terapêutico envolve características constantes que constituem uma matriz para cada proposta intervenção, e, ao mesmo tempo, dinâmico ao ser construído pela relação terapeuta-cliente. Sendo assim, a construção do nosso cenário compreende aspectos objetivos e subjetivos: transcendia o espaço utilizado, e se constituía também do tempo estabelecido, dos propósitos e vínculo psicoterapêuticos.

Alguns acordos foram realizados para possibilitar que o grupo se tornasse terapêutico. Conversamos sobre o sigilo entre os participantes, sobre o contraponto entre presença não obrigatória e compromisso com o grupo, respeito à opinião e a história de cada um. Além disso, os participantes traziam uma imagem da psicologia como educadora e punitiva que também precisou ser desconstruída.

No primeiro encontro, quando indagados se sabiam o porquê estavam ali, o participante C. de 14 do sexo masculino respondeu: “*Vamos ocupar o tempo que a gente não faz nada*”. Ou seja, havia ainda, uma visão de que estávamos ali para combater a ociosidade ou oferecer recreação. Uma ideia que precisou ser trabalhada para que vissem nosso espaço como possibilidade de crescimento, emancipação e autoconhecimento.

Outra crença que interferia no processo de formação do grupo terapêutico era a de que já conheciam uns aos outros de maneira suficiente. Estes eram vizinhos e colegas da Associação Vida Plena. Durante a dinâmica de apresentação dos membros do grupo, precisaram ser estimulados a conhecer mais o colega ao lado com alguns comandos.

A dinâmica sugerida para o momento inicial de integração pedia que os participantes formassem duplas conforme combinação dos bombons sortidos distribuídos previamente. Formadas as duplas, estes deveriam conversar e se conhecer para depois fazerem uma apresentação para todo o grupo.

Devido à limitação dos recursos, substituímos os bombons por cartões de identificação com desenhos animados. Solicitamos que trocassem de dupla algumas vezes, pois

percebemos que não ficariam confortáveis em realizar uma apresentação para todo o grupo logo no primeiro encontro.

Após as duplas terem sido formadas, as crianças riam e não sabiam como agir diante daquela situação onde tinham sido convidados a conversarem livremente. Portanto, foi necessário estimulá-los com algumas perguntas como: Qual o maior medo do seu colega? Qual maior habilidade do seu colega? Compartilhem um gosto pessoal. Seu colega tem animal de estimação?

Cartões de identificação para formação de duplas – Imagem 1, figura 5.



FONTE: Arquivo pessoal.

Na fase de integração perceberam que ainda havia muito a conhecer de quem se imaginava saber tudo da vida, conforme a fala de um dos integrantes na primeira sessão após a dinâmica de apresentação: “*Quando alguém fala de uma pessoa eu posso saber da vida dela, mas quando converso com ela eu sei outras coisas e vemos que nem sempre é verdade o que falaram*”. K. sexo masculino de 11 anos.

Após a sessão de integração, seguimos as orientações metodológicas da terapia cognitivo comportamental (TCC) e adotamos a estrutura que inclui esses componentes: o registro/reconhecimento do humor, a revisão da tarefa de casa, o estabelecimento de agenda, o

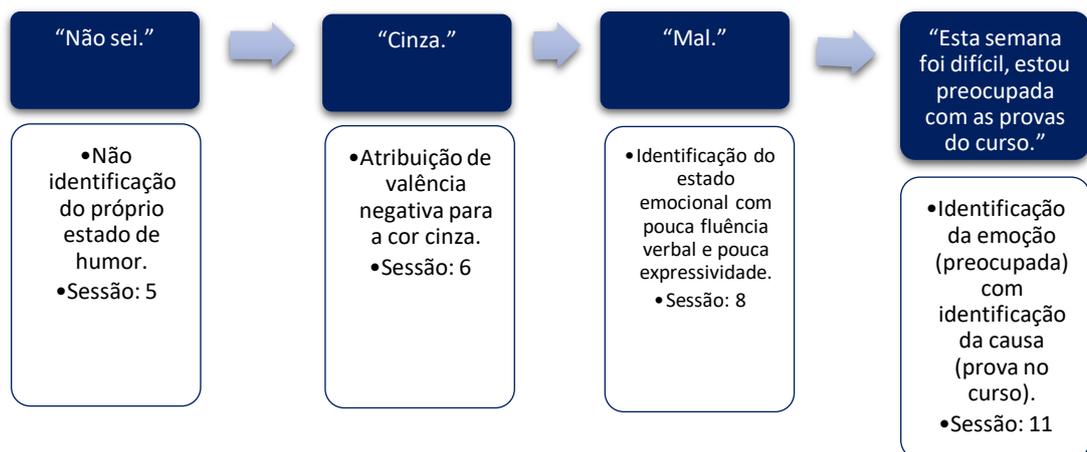
conteúdo da sessão, a atribuição da tarefa de casa e a evocação de *feedback* do cliente (Friedberg, Robert D. e McClure, Jessica; 2004).

6.1.2 Momento A da sessão: registro do humor

A primeira atividade da sessão referia-se ao registro do humor. Ainda segundo Friedberg e McClure (2004), o registro do humor possibilita que o terapeuta obtenha informações preliminares sobre emoções e sintomas atuais do paciente. Em nossas sessões, a psicoeducação quanto ao funcionamento das emoções apoiou a prática do registro de humor, facilitando a reflexão quanto próprio estado de humor e sobre seus comportamentos.

Friedberg e McClure (2004) dizem que ao sintonizarem-se com as próprias emoções, as crianças começam a distinguir diferentes estados de humor. Com o decorrer das sessões, os participantes começaram a distinguir diferentes estados de humor, uma vez que este momento permite que o paciente aprenda a identificar vários estados de sentimentos e classificar sua intensidade. Tal progresso ao longo das sessões está exemplificado pelos diferentes registros da paciente A., 17 anos, sexo feminino:

Evolução da capacidade de identificação do estado de humor – Gráfico 4, Figura 6.



FONTE: Elaboração própria.

Neste momento de identificação do humor, buscamos a aquisição de habilidades para a rotina do participante, e reforçamos quando fazem ligação com os sintomas fisiológicos e comportamentais com os conteúdos cognitivos. O momento de identificação do humor

permitiu a ampliação do vocabulário emocional, a percepção, a intensidade e duração das emoções que facilitou a tradução das experiências em palavras.

Seguíamos, então, para o estabelecimento de agenda. Pontuávamos o objetivo central da sessão estabelecido pelo protocolo como ponto central a ser discutido. Sabe-se que *“durante o estabelecimento de agenda a colaboração recíproca é fundamental para que haja progresso”* (FRIEDBERG et al., p. 53, 2004). Portanto, incentivávamos a acrescentarem tópicos que também gostariam de trazer em sessão.

6.1.3 Momento B da sessão: discussão do tema central da sessão

Como citado anteriormente, o estabelecimento da agenda era direcionado para o cumprimento dos objetivos de cada sessão prescrita no protocolo. Para o processamento do conteúdo terapêutico, foram utilizadas as dinâmicas protocoladas em conjunto com uma variedade de técnicas complementares como o uso da empatia, questionamento socrático, e experiência comportamental.

Neste momento da sessão eram reforçados o modelo cognitivo, a identificação de pensamentos automáticos e o fortalecimento da relação terapêutica. Importante pontuar que, conforme diz Friedberg e McClure (2004), embora exista uma estrutura da sessão, o conteúdo e o processo variam conforme a criança ou adolescente. Sendo assim, a negociação da estrutura e do conteúdo da sessão é faz parte do processo terapêutico e da valorização do participante.

Durante a construção do conteúdo da sessão para crianças e adolescentes, a criatividade e a flexibilidade desempenham um importante papel na motivação dos mesmos, pois necessitam que seus interesses sejam incorporados ao conteúdo da sessão (FRIEDBERG E MCCLURE, 2004).

Procuramos estabelecer equilíbrio e conexões entre os temas que tínhamos a cumprir propostos pelo protocolo e as demandas que emergiram durante a condução do grupo. Também buscamos ter sensibilidade quanto ao método de exposição de cada tema e o interesse ou desinteresse que os participantes demonstravam ao executar uma atividade. Por exemplo, ao longo das sessões foi perceptível como preferiam atividades que envolviam filmes e séries ao passo que rejeitavam atividades onde precisavam expor seus níveis de leitura e escrita.

Ao longo de nossas trezes sessões alguns acontecimentos marcaram o caminho percorrido pelo grupo terapêutico. O primeiro deles é que nem todos os convidados compareceram ao primeiro encontro. Estes que compareceram compartilharam como havia sido o encontro e outros que haviam faltado estiveram presentes nas sessões seguintes. Mesmo o assistente social Vinicius Guião exercendo um papel de conexão para que as crianças do Recriando e fossem atendidas pelas estagiárias do LEVICA, os convites e as apresentações não foram suficientes e duas das crianças convidadas realmente nunca apareceram e nem justificaram ausência.

Outro ponto relevante, é que não rejeitamos nenhum participante que nos foi encaminhado visto que, inicialmente, tratava-se de uma aplicação experimental, um estudo piloto para aproximação da equipe com o instrumento e que os participantes já haviam sido contatados pelos professores. Sendo assim, o início do grupo era constituído por crianças e adolescentes.

Linha do tempo do grupo terapêutico – Imagem 2, figura 7.



FONTE: Elaboração própria.

O delineamento do grupo como um grupo terapêutico se deu de maneira natural e gradativa e no fim era constituído apenas por quatro meninas adolescentes. Inicialmente, as duas crianças, que não tinha uma comunicação muito harmônica com o restante do grupo,

deixaram de frequentar às sessões. Após isto, a participante B., que tinha um relacionamento com o participante R., começa a frequentar às sessões. Neste momento R. e seus amigos deixam de frequentar o grupo.

Após tais colocações, discorreremos sobre os principais ganhos do grupo terapêutico durante a discussão de cada tema sugerido pelo protocolo.

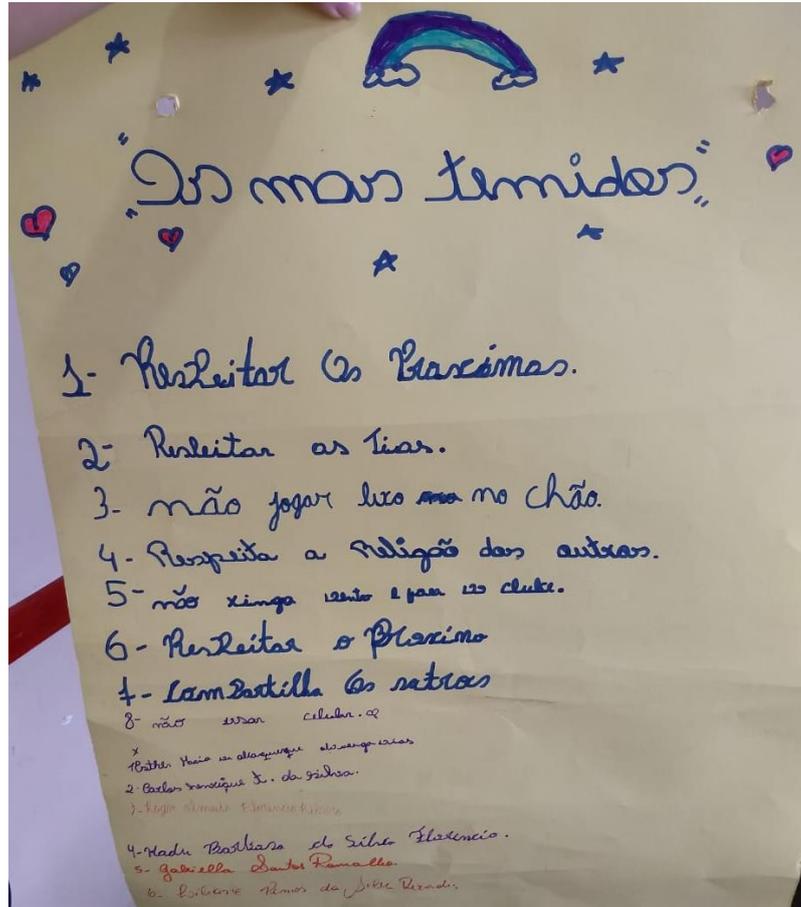
- POLIDEZ

Conforme descrição do Programa de desenvolvimento de virtudes, nesta sessão devem ser trabalhados os comportamentos de: pedir por favor, agradecer, pedir desculpas, e cumprimentar adequadamente outra pessoa. Para isto, utiliza-se de cartões ilustrativos de comportamentos não polidos, onde os participantes deveriam olhar a imagem e identificá-los. Após isto deveriam encenar teatralmente o oposto dos comportamentos observados nos cartões.

Também é apresentado um dilema onde dois meninos -um com usual bom comportamento e outro com mal comportamento- são suspeitos de pisotear um jardim. Sabendo de suas respectivas famas, a autora convida a julgar qual dos meninos foi o culpado.

Resumo da sessão: Na sessão anterior aconteceu a construção coletiva das regras de convivência do grupo. Após um *brain storm* do grupo, as regras estabelecidas foram: respeitar “os próximos”, respeitar as facilitadoras, não jogar lixo no chão, respeitar a religião dos outros, não xingar dentro ou fora da sessão, respeitar o próximo (novamente), compartilhar e, por fim, a regra de não usar o celular. Todos pensaram, escreveram juntos e assinaram o compromisso no fim do cartaz. Tal pontuação é necessária pois da base para a discussão dos comportamentos socialmente desejados. Para a introdução ao assunto, foi realizado um teatro, onde os integrantes do grupo eram coadjuvantes para que participassem da encenação sem nenhum desconforto ou exposição irrelevante. Se tratava de uma professora explosiva e com comportamentos autoritários e considerados mal-educados para com uma aluna, que por sua vez utilizava de deboche e desrespeito com a professora. Seguimos para uma roda de conversa pensando na realidade vivida pelos integrantes na escola, em casa e em outros ambientes. Em quais momentos recebiam desrespeito e grosserias e como se sentiam, assim como as situações em que eles agiam como os agressores. Os principais ganhos dessa sessão foram: puderam expor situações íntimas de dificuldade, pensar sobre diferentes maneiras de passar uma mesma mensagem, influência das emoções (principalmente da raiva) nas nossas decisões e uso da metacognição para antecipação de consequências.

Definição de regras de convivência – Imagem 3, figura 8.



FONTE: Arquivo pessoal, material produzido em sessão.

- MENTIRA

O programa de desenvolvimento de virtudes separa dois encontros para a discussão do tema. Entretanto, reduzimos o tempo de filme e, com isto, ganhamos tempo para a discussão. Sendo assim, seu objetivo foi alcançado em uma única sessão em virtude do calendário. O protocolo deseja que apresentemos as formas brandas e nocivas da mentira, a aprendizagem da mentira, por que mentir e como reparar o dano. Para isso ele indica o filme O Pinóquio – Walt Disney, 1940 de 88 minutos para assistir e discutir em sessão.

Resumo da sessão: elaboramos uma dinâmica de quebra-gelo com o tema proposto. Cada integrante falaria 3 fatos sobre si mesmos, sendo um desses, uma mentira. O desafio do grupo era identificar qual fato era uma inverdade. Substituímos o filme proposto por uma

cena³ da série "Todo mundo odeia o Chris" localizado no vigésimo episódio da quarta temporada. Deste modo o material de apoio foi mais atual e interessante ao grupo. Os principais ganhos dessa sessão foram: puderam reconhecer a mentira do outro a partir de sinais fisiológicos e outros componentes não verbais. Identificação do papel e das motivações da mentira no cotidiano e suas possíveis consequências. Mídia utilizada: PARAMOUNT TELEVISION. Série "Todo mundo odeia o Chris". T4. EP20; Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bED3TRqIW5A>.

- OBEDIÊNCIA E HONESTIDADE

As sessões referentes à obediência e honestidade foram condensadas em um único encontro em razão do calendário. Para o desenvolvimento da obediência o protocolo sugere o facilitador dê comandos como andar, sentar no chão e ajoelhar-se e que os participantes obedeçam e reflitam sobre as consequências da desobediência.

Para o desenvolvimento da honestidade, o protocolo traz um conto Chinês chamado "Uma história sobre honestidade" de autor desconhecido. Neste uma mulher se destaca dentre as outras por manter-se honesta diante de um desafio proposto por um príncipe, cujo prêmio seria o casamento real. Após esta tarefa a autora espera que os participantes tenham a capacidade de discriminar comportamento honesto de desonesto, bem como suas consequências.

Resumo da sessão: substituímos bandeiras indicadoras dos comandos, por figuras comuns nas redes sociais que representassem emoções e comportamentos sociais. Solicitamos que observassem e imitassem o que estava posto na figura. Esta tarefa propõe iniciar uma discussão acerca dos comportamentos de obediência, honestidade e congruência consigo mesmo. De um modo geral, relataram dificuldade na expressão de fotos que remetiam à tristeza e raiva. Além disso, foi difícil demonstrar uma emoção que não estavam vivenciando no momento. Discutimos assuntos como regras sociais, dificuldades de obedecer determinados comandos, negociação de regras, relação entre desobediência e punição e, por fim, a honestidade consigo mesmo e com o mundo. Os dilemas sobre honestidade foram substituídos por um que mais se aproximasse da realidade deles: colar ou não na prova da escola? Pegar ou não aquele dinheiro dos pais? Os principais ganhos desta sessão foram: valorização da congruência entre comportamentos e emoções, fortalecimento do vínculo

terapêutico, princípio de identificação dos próprios valores e reflexão sobre as regras que seguimos.

- AMIZADE

Esta sessão busca que os participantes elaborarem o conceito do amigo ideal, do inimigo e do amigo real. Para isto, o protocolo sugere que se discuta as características utilizando a um boneco para representar cada conceito construído.

Resumo da sessão: acreditamos que o encontro se construiria de maneira mais rica se as atividades fossem orientadas para conhecermos o conceito de amizade que os participantes já trazem consigo e, alinhado a isto, trabalhar temas como conversas, intimidade, confiança, convívio com os pares, influências positivas e negativas, partilha de momentos e outros. Ampliamos a possibilidade de representação do amigo e inimigo real e ideal para que pudessem representar livremente não se limitando à utilização do boneco sugerido. Algumas das possibilidades de representação envolviam criação de poemas, músicas, desenhos ou qualquer outra forma de expressão que desejassem de maneira conjunta ou em grupo. O grupo decidiu por construir um único cartaz. As palavras que ficaram no cartaz foram: amizades, brigas, amor, confiança, sinceridade, felicidade, reciprocidade e ciúmes. Embaixo de cada palavra dessas, S. complementou com as frases “Toda amizade tem brigas, mas isso não pode abalar”, “Compartilhar os sentimentos”, “Dividir os risos, os choros e a dor”, “Compartilhar tudo, desde a alegria até a dor” e “Saber respeitar o espaço do outro”. Consideramos que os objetivos da sessão foram atingidos. Foi possível uma aproximação do conceito de amizade que o grupo tem. Produzimos uma reflexão sobre amizades potencializadoras e amizades destrutivas e sobre quais qualidades de amigo cada um desejava ter. Também foi possível perceber a capacidade de estabelecerem relações com seus pares e constatamos uma dificuldade de aceitação do outro, de compreensão e no estabelecimento de vínculos de apoio e confiança. Apresentamos o grupo terapêutico como uma possibilidade de construção de rede de amizade duradoura e de confiança.

- EXPRESSÃO DOS SENTIMENTOS

Esta sessão é referente à psicoeducação para nomeação das emoções, reconhecimento de seu funcionamento e meios de expressão. O protocolo sugere a leitura da estória “*Caixa de Pandora*” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, p. 123;

2005). Após a leitura da história são distribuídos papéis entre os participantes com nome de algumas emoções. Então, solicita-se que, sem dizer o nome da emoção, cada um pensasse como o corpo reagia àquela emoção, qual a situação que produzia aquela emoção e quais suas reações naquele momento. Em seguida, cada participante tentava representar a sua emoção para o grupo, com o objetivo de que os colegas a identificassem.

Resumo da sessão: Consideramos esse formato um pouco distante da realidade do grupo em questão, pois muitas vezes estão vergonhosos e com dificuldade de sustentar a atenção até o fim de uma história longa. O protocolo também não conta com dinâmica de quebra gelo. Por esses motivos realizamos algumas alterações. Elaboramos uma dinâmica de quebra gelo onde os participantes tinham espaço para expressar seus gostos pessoais, compartilhar informações sobre si ao mesmo tempo em que conheciam e sentiam mais seus colegas. Esta dinâmica permitiu que o integrante se percebesse, percebesse o outro e realizasse trocas com tais percepções nos aproximando do assunto central da sessão. A dinâmica principal que consistia em retirar da caixinha algumas frases e tentar expressá-las sem verbalizações. Na caixa havia frases como:

- Quando o coração dispara e bate forte dentro do peito;
- Medo;
- Raiva;
- Punhos cerrados e testa franzida;
- Alegria;
- Amor;
- Ansiedade;
- Nojo;
- Surpresa;
- Mãos tremendo e suando de frio;
- Não consigo levantar da cama ou fazer atividades simples do dia a dia;
- Não sinto vontade de fazer nada;
- Irritabilidade;
- Chega um momento da vida que a gente não se importa mais;
- Rosto quente e avermelhado;
- O que eu sinto quando preciso falar em público;

- Quando tem um problema para ser resolvido;
- Nada vai dar certo para mim, nunca dá.

Após expressá-las de maneira não verbal, as participantes relacionaram as frases com sensações fisiológicas. Exercitaram a identificação das emoções no corpo juntamente com a intensidade e a frequência que as vivenciavam. Compartilharam situações que lhes são ansiogênicas como expressar amor ou apresentar um trabalho na escola. Discutimos sobre como elas costumam compartilhar seus sentimentos, quem os acolhe e quem eles costumam acolher. Por fim, treinamos comportamentos mais assertivos de pedir ajuda e identificação de quem poderiam confiar a expressão dos sentimentos. O grupo se mostrou um espaço para que expressem seus sentimentos e aprender a buscar pessoas de confiança externas à ele para isto.

- VERGONHA E CULPA

A sessão referente ao tema vergonha e culpa busca a identificação desses sentimentos de vergonha e culpa, as situações em que aparecem e as formas positivas de lidar com eles. O protocolo sugere que os participantes representem situações em que as pessoas normalmente sentem vergonha. Algumas sugestões prescritas: falar em público, imitar animais (cachorro, gato, galinha, macaco), ser pego em alguma mentira. Após isto, deve-se discutir o sentimento de vergonha e as reações fisiológicas que cada participante relatou sentir nessa situação.

Resumo da sessão: Consideramos que a atividade proposta poderia causar algum constrangimento aos participantes, então, preferimos discutir os conceitos de vergonha e culpa e a diferenciação entre elas. As participantes identificaram situações de ativação das emoções vergonha e culpa e seus desdobramentos. Também conversamos sobre bullying e racismo que despertam sentimentos de vergonha em decorrência da avaliação negativa que o outro faz de nós. Distribuímos cartões lembretes com o resumo do que foi trabalhado até a presente sessão. Finalizamos o encontro com um lanche de confraternização.

Registro de pensamentos disfuncionais – Tabela 6.

| PARTICIPANTE | SITUAÇÃO | EMOÇÃO | PENSAMENTO | COMPORTAMENTO | PENSAMENTO ALTERNATIVO |
|--------------|-----------------------------------|-----------|-------------------------------|---|---|
| S. | Apresentar seminário na escola. | Vergonha. | Vou ter um branco. | Não apresento bem. | Preciso me preparar melhor para as apresentações. |
| J | Falar com o arroba ¹ . | Vergonha. | Vou passar vergonha. | Não falo com ele. | Isso não é nada demais. |
| A. | Mentir para a mãe. | Culpa. | Posso magoar ela. | Tomo cuidado para que ela não descubra. | Poderia não ter mentido. |
| A. | Fazer uma fofoca. | Culpa. | Aquela pessoa confiou em mim. | Me afasto da pessoa. | Iriei guardar os segredos que me contam. |

FONTE: material produzido em sessão.

¹Arroba: gíria para referir-se à pessoa a qual se pretende uma relação amorosa.
Disponível em <<https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/arroba/30714/>>.

- REPARAÇÃO DE DANOS E PERDÃO

Esta sessão busca propiciar a discriminação do que é o ato de perdoar e da importância de reparar os danos provocados por ofensa a outrem. Para lograr seu objetivo, o protocolo faz uso de um dilema chamado “O roubo da caixa de lápis de cor”. Refere-se à um personagem que furta uma caixa de lápis de cor e é pego pela mãe. O protocolo nos apresenta algumas variáveis e nos pede que façamos uma discussão em torno do caso. Após isso, deveriam encenar a solução que encontraram para o conflito.

Resumo da sessão: Apreciamos muito a sugestão apresentada pelo protocolo e mantivemos a estrutura da sessão igual. Para exercitar a empatia, propusemos que atribuíssem sentimentos para os personagens da história, antes mesmo de tentar responder o questionamento deixado pelo dilema. Foram atribuídos os sentimentos de vergonha, culpa, raiva e inveja para Carlinhos. Sentimento de traição, decepção, tristeza e raiva da Fábio (vítima) e Tristeza e vergonha para a mãe de Carlinhos (criança que furtou a caixa). Após isto, buscamos definir quais providências eram cabíveis à situação apresentada. Todas concordaram que a caixa deveria ser devolvida à Fábio e que Carlinhos teria que conversar com os pais. Para encenar o desfecho do problema, em primeira pessoa, as meninas verbalizaram um pedido de desculpas e a entrega da caixa de lápis de cor.

Após isto, levantamos as seguintes questões: existem diferentes níveis de dano? Há casos em não é possível reparar o dano? O que nos impede de perdoar e liberar o perdão? Para tal, utilizamos o exemplo do vazamento de nudes (*sexting*) nas redes sociais. Concluímos que a depender do dano, algumas consequências ficam independente das tentativas de reparação. Que relações exigem confiança e respeito. Que alguns danos são reparados judicialmente.

- JUSTIÇA

Esta sessão busca a compreensão do conceito de justiça, discutir dilemas sobre a desigualdade e suas formas de manejo. Para isto, o protocolo sugere a discussão a leitura da história Bíblica “A parábola do filho pródigo” e a discussão dos motivos da reação de cada personagem envolvido na história.

Resumo da sessão: Não acreditamos que o método sugerido fosse o mais proveitoso para o grupo, portanto, discutimos sobre uma reportagem que trazia estatísticas sobre crimes sexuais. Conversamos então sobre como se sentiam, qual a dificuldade em pedir perdão ou encontrar uma forma de reparar danos. Foram identificados sentimentos ligados ao conflito

como orgulho, medo e tristeza. Lembramos que cada dano exige um tipo de reparação, assim como cada pessoa se sentirá cuidada de uma forma que é única. Além disso, vimos que as integrantes têm em comum a necessidade de sentir que o dano não será recorrente para que o perdão seja liberado. Entrando no tema da sessão, questionamos o que elas entendiam por justiça. Com um pouco de dificuldade, fizeram algumas associações como: quando alguém é processado (“por na justiça”), quando alguém é punido, juiz de futebol e corrupção. Sendo assim, levantamos discussões sobre conflitos, diferenças de poder, desigualdade e promoção do equilíbrio nas relações. Apresentamos o conceito de justiça restaurativa, onde o conflito é solucionado de maneira colaborativa, com foco na reparação do dano causado pelo agressor (McCold & Wachtel, 2003). As meninas se mostraram muito interessadas frente a nova ideia de resolução de conflitos com múltiplas possibilidades que não se limitam à punição.

- GENEROSIDADE

Neste encontro o tema da sessão é Generosidade. O previsto em protocolo indicava que assistíssemos um filme “A corrente do bem – Pay It Forward”, entretanto, seu tempo de duração ultrapassava o tempo disponível para sessão.

Resumo da sessão: Mantivemos o formato de mídia sugerido, porém exibindo outros filmes de curta duração. Em nossa dinâmica de quebra gelo pontuamos sobre a interdependência entre os integrantes para concluir uma tarefa e a generosidade para que todos participassem de maneira confortável. Ao entrar no assunto principal da sessão, fizemos a exibição e a discussão de três curtas: Generosidade é a melhor forma de comunicação²; Generosidade gera generosidade³, e, O poder da sua generosidade em ação⁴. Buscamos mesclar os estilos entre o mais dramático, animação e musical. As meninas demonstraram grande interesse no conteúdo. Ao discutir, concluímos que a generosidade envolve realizar o bem sem esperar nada em troca, que devemos perceber as oportunidades de ser generoso. Percebemos também que muitas das vezes, ao nos depararmos com um gesto de generosidade, temos nossa desconfiança ativada que precisa ser notada. Reconhecemos nossa dependência quanto seres sociais e a necessidade de nos articularmos. A generosidade envolve perceber o que o outro precisa e se mover espontaneamente para ajudá-lo.

²Disponível em: < <https://youtu.be/GgiRc4Iopv8>>; ³Disponível em: <<https://youtu.be/D8XBheTsTvk>> ; ⁴Disponível em: <<https://youtu.be/iy0oXriLOzY>>.

Não houve uma sessão destinada exclusivamente à encerramento, uma vez que após a conclusão do protocolo o grupo terapêutico continuou existindo produzindo novos significados e metas. As revisões dos temas eram feitas esporadicamente sempre que o momento se mostrava oportuno, assim como as confraternizações. Além disso, desenvolvemos um material de apoio para que pudessem guardar mesmo após o encerramento do projeto.

No décimo terceiro encontro, a sessão contou com uma breve revisão geral dos conceitos do protocolo e posteriormente iniciamos o tema “Vivenciando o luto”, visto que acontecera uma perda significativa para todo o grupo na semana anterior. O tema também surgiu nas caixinhas de sugestões passadas anteriormente.

6.1.4 Momento C da sessão: prescrição da tarefa de casa

A tarefa de casa referente a cada sessão já vem descrita pelo protocolo e deve ser revista no início de cada encontro. A tarefa de casa promove a aquisição de habilidades e sua aplicação no contexto real (FRIEDBERG et al, 2004 apud SPIEGLER E GUEVREMONT, 1998). Utilizamos uma abordagem colaborativa na construção das tarefas de casa, considerando os progressos da terapia e buscando fundamentar as sessões posteriores. As tarefas prescritas pelo protocolo nem sempre se aplicavam ao contexto dos participantes, portanto, buscamos em conjunto o desenvolvimento ou adaptação de tarefas de casa onde fossem possíveis a inserção de novos comportamentos na rotina dos mesmos ou o aumento do grau de eficiência no desempenho de habilidades deficitárias. Elaboramos o quadro sistematizando as tarefas de casa prescritas ao final de cada sessão.

Alterações realizadas nas tarefas de casa durante adaptação do protocolo – Tabela7.

| Tema | Tarefa de casa sugerida pelo protocolo | Tarefa de casa adaptada a este grupo terapêutico |
|-------------|---|---|
| Polidez | Solicitou-se aos membros do grupo a prática de pelo menos um dos cinco comportamentos de boas maneiras aprendidos para ser relatado na sessão seguinte. | Fomos desafiados a tentar alguns comportamentos alternativos, decididos coletivamente, durante a semana como: usar “por favor”, respeitar as regras, não expor as pessoas, perdoar alguém e não |

| | | |
|---------------------------|--|--|
| | | resolver os problemas na hora da raiva. |
| Mentira | Reflexão sobre o filme do Pinóquio, produzido pela Walt Disneye que respondessem as seguintes questões: O que representa o grilo falante e qual era o papel dele? O que representa a raposa? | Reflexão sobre o que significava o papel da mentira no cotidiano. Porque mentimos, com que frequência, como isso ocorre e que impactos isso pode gerar em nossas relações. |
| Obediência | Obedecer a uma ordem da mãe e relatar como se sentiu e a reação da mãe | Desafiamos os integrantes a obedecer às regras refletindo sobre elas. Praticar um olhar crítico de maneira respeitosa. |
| Honestidade | Não há sugestão. | Desafiamos os integrantes e serem honestos com o que acreditam e a buscarem seu eu autêntico. |
| Amizade | Não há sugestão. | Identificação das amizades potencializadoras e amizades destrutivas que cada integrante vivencia. |
| Expressão dos sentimentos | Não há sugestão. | Buscar a emissão de comportamentos mais assertivos ao pedir ajuda, refletir sobre vínculos de confiança e onde construí-los. |
| Vergonha e culpa | Os participantes deveriam identificar no decorrer da semana situações em que sentiram vergonha ou culpa para serem discutidas na próxima sessão. | Manteve-se igual. |

| | | |
|-----------------------------|--|---|
| Reparação de danos e perdão | Cada um deve pensar em algo que fez a alguém e que prejudicou a pessoa e logo em seguida escrever um bilhete pedindo desculpas | Manteve-se igual. |
| Justiça | Não há sugestão. | Pedimos que identificassem qual pessoa de sua rede seria acionada caso sofressem uma injustiça. |
| Generosidade | Pediu-se aos participantes que praticassem três boas ações para que fossem relatadas na próxima sessão. | Manteve-se igual. |

Fonte: Elaboração própria.

A prescrição de tarefas de casa mostrou-se importante para o processo terapêutico. A realização ou não realização das tarefas, permitiu observar que tipos de dificuldades cada integrante experimenta ao tentar aplicar em sua rotina as habilidades desenvolvidas na sessão. Tarefas que envolviam comandos objetivos e concretos como identificação de sua rede de confiança e emissão de comportamentos assertivos treinados anteriormente, obtiveram maior aderência que comandos abertos. Tarefas que envolviam comandos de reflexão sobre temas como honestidade e mentira não foram bem aderidas.

A realização de tarefas de casa demonstra um comprometimento e valorização dos conceitos trabalhados em terapia, enquanto a falta de aderência, pode ser causada por diversos fatores como dificuldades para realizá-la, prescrição insatisfatória do terapeuta e dificuldades psicológicas por parte da criança e de sua família (FRIEDBERG E MCCLURE, 2004, apud J. S. BECK, 1995).

A partir das observações clínicas, da ciência dos danos físicos, emocionais e cognitivos da exposição à violência (REICHENHEIM, et al, (1999), pressupõe-se que as tarefas que envolviam dilemas morais, reflexões complexas poderiam exceder os níveis de habilidades deste grupo em questão. Sabemos ainda, que, o contexto ambiental em que estas crianças estão inseridas não reforçam a execução da tarefa. Novamente nos referenciando a partir de Friedberg e McClure (2004), pontuamos que as prescrições de tarefa de casa efetivas são emocionalmente significativas. Ou seja, quando as crianças e suas famílias percebem as

tarefas como banais e não relacionadas com as circunstâncias, há maior probabilidade de falta de aderência.

6.1.5 Momento D da sessão: evocação do *feedback*

Friedberg e McClure (2004) sugerem que a abordagem utilizada para evocação do *feedback* deve ser clara e direta, compondo um processo simplificado de reflexão sobre o processo terapêutico. Para a solicitação do *feedback* lançávamos perguntas como: o que da sessão foi útil? O que não foi? O que foi divertido? Ofertando espaço para compartilhar se o tema lhes era interessante, se houve algum aborrecimento em relação ao terapeuta ou à algum conteúdo da sessão. Também buscamos menções quanto às sessões anteriores a fim de identificar aplicações práticas das habilidades trabalhadas utilizando perguntas como: de que coisas você gostou na última sessão? De que coisas você não gostou? No que tal tema te ajudou? Dentre os temas que a gente tratou que vocês mais lembraram? O que foi útil? O que foi divertido?

Algumas vezes recebíamos retornos positivos ao relatarem a internalização dos conceitos tratados, melhora na tomada de decisão, reestruturações cognitivas e testagem da realidade. Entretanto, os relatos de aplicação prática, em sua maioria, não eram diretamente compartilhados em forma de *feedback* e sim percebidos pelos facilitados durante as conduções das sessões. Isso nos levava a questionar o quão psicoterapêutico era o grupo.

Considerando que a psicoeducação é marcada pela aquisição da habilidade, enquanto a psicoterapia pela aplicação da habilidade adquirida (FRIEDBERG e MCCLURE, 2004), percebemos um trabalho de psicoeducação consistente: houve boa internalização dos conceitos propostos pelo protocolo e as informações psicologicamente a eles relacionados. Entretanto, se consideramos apenas o *feedback*, não houve compartilhamento satisfatório de aplicação das habilidades adquiridas em psicoeducação.

Ainda segundo Friedberg e McClure (2004), outras variáveis podem influenciar a transmissão do *feedback*. Algumas relacionam-se à obediência em excesso da criança, submissão, distorções cognitivas, aspectos culturais e a própria representação de autoridade que a criança ou adolescente constrói em relação ao terapeuta. O que percebemos na sessão foi um processo de busca de aprovação das facilitadoras, uma postura inibição e

passividade de alguns participantes que tentávamos sanar com postura empática e respeitosa ao considerar as colocações dos participantes.

Considerando outros momentos das sessões, a partir de observações clínicas percebemos que fizeram uso de habilidades quando estavam emocionalmente perturbados, mostrando que o grupo também foi em algum nível terapêutico. Nestes momentos nos favorecíamos da oportunidade para reforçar e generalizar os esforços dos pacientes nas sessões. Evocando o feedback, evita-se que as percepções errôneas, as insatisfações ou as distorções do cliente em relação ao tratamento, ao terapeuta ou ao relacionamento, continuem ocorrendo e impedindo o progresso. Seja qual for o tipo de interferência na transmissão do *feedback*, é importante explorar a relutância compreendendo as crenças e as motivações por trás deste processo.

Dentro dessa estrutura de sessão tradicional da TCC, aplicamos algumas intervenções técnicas para a consecução de nossos objetivos. A maioria destas estão descritas no livro *A prática clínica de terapia cognitiva com crianças e adolescentes*, de Robert D. Friedberg e Jessica M. McClure (2004). Tais técnicas como reestruturação cognitiva, teste de realidade para correção de distorções cognitivas, elaborações de cartas, uso de cartão lembrete, *role playing*, questionamento socrático, treinamentos de relaxamento, programação de evento prazeroso e balança de vantagens e desvantagens.

Inicialmente as participantes mostraram-se resistentes quanto a inserção em uma nova frente de trabalho da ONG, entretanto, o papel da psicologia foi desmistificado gradativamente e assim houve engajamento e entrega no trabalho proposto. Antes do grupo terapêutico as relações experimentadas eram frágeis e destrutivas, agora se permitiram construir uma rede de apoio entre elas que transborda o espaço da ONG.

Sistematização de alguns ganhos em terapia – Figura 4, figura 9.

| Cenário pré intervenção | Conquistas em terapia |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Não compartilhavam sentimentos entre elas; • Alto nível de desconfiança; • Frequentes traições como: • Vazamento de segredos, invasão no relacionamento íntimo dos amigos; • Baixo vocabulário emocional; • Inabilidade em descrever sonhos e propósitos de vida. | <ul style="list-style-type: none"> • Participantes se apoiam durante as sessões; • Fortalecimento dos vínculos seguros internos e externos à AVPM; • Buscam ser referências positivas; • Buscam ter responsabilidade emocional; • Psicoeducação quanto ao funcionamento das emoções; • Sabem identificar relacionamentos abusivos e outros tipos de vilência; • Fazem curso técnico juntas. |

FONTE: elaboração própria

De forma geral, considero que os objetivos do protocolo foram atingidos. Verifica-se, no entanto, que os objetivos percebidos como de maior sucesso são os associados às atividades de caráter emocional (psicoeducação quanto ao funcionamento das emoções, favorecimento da expressão emocional, reparação de danos, diferentes estratégias de *coping* para conflitos, estabelecimento de vínculos seguros. Entretanto, mudanças de comportamento com relacionados aos temas honestidade, generosidade, obediência não foram relatadas ou observadas durante as sessões. Durante as revisões dos temas tratados anteriormente, os participantes citavam alguma atividade realizada na sessão referente aos temas, mas não havia relatos de aplicações práticas externas à sessão.

7. ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE O PROTOCOLO

7.1 O PROTOCOLO

Ao que se propõe, o Programa para desenvolvimento de virtudes apresenta resultados satisfatórios na discussão de virtudes: polidez, obediência, virtudes, empatia, amizade, mentira e verdade, honestidade, justiça e generosidade. Também trabalha conceitos fundamentais para o desenvolvimento do comportamento moral e inibidores de comportamentos antissociais como a vergonha, a culpa, o perdão e a reparação do dano (GOMIDE, 2010).

No entanto, as observações clínicas mostram que as atividades descritas se apresentaram distante da realidade do público participante deste grupo terapêutico específico. Como por exemplo, na quinta sessão referente à obediência, a autora solicita que as crianças representem “papel de pai ou mãe” para o treino da habilidade. Como discutido no tópico 2 deste trabalho, muitas crianças atendidas pela AVPM carecem de referências parentais positivas e frequentemente os pais não são os cuidadores principais.

O processo terapêutico, ou seja, a forma como a criança completa tarefas, responde a perguntas e/ ou resolve problemas na terapia (FRIEDBERG, R e MCCLURE, J; 2004) precisa ser considerado na condução do grupo terapêutico, o que muda um pouco a cadência das sessões e dificulta o prosseguimento como exatamente descrito pelo protocolo. Desta forma, o conteúdo principal da sessão era complementado por temas que não estavam previstos e que também não poderiam ser ignorados como: bullying, sexting, racismo, meios de acesso às universidades públicas e feminicídio.

As sessões descritas carecem de dinâmicas de quebra gelo para que as inibições iniciais sejam superadas, facilitando o início de comunicação entre o grupo e uma aproximação com o assunto. As dinâmicas de quebra gelo garantem uma primeira abordagem à um determinado assunto, permitindo a diminuição das barreiras entre as pessoas, ajudando na constituição de um contexto para o trabalho a ser realizado (TINOCO, CLÁUDIO E SOUZA; 2014, p.9). Pensando em contornar tais dificuldades, foram aplicadas dinâmicas de quebra gelo visando o aumento de conhecimento mútuo dentre os participantes e a introdução ao assunto principal da sessão favorecendo, assim, a continuidade da sessão.

Da mesma forma que a falta de quebra gelo dificulta a interação, o protocolo também propõe atividades que exigem algum nível de exposição nas sessões iniciais. Como por

exemplo, a primeira sessão onde solicita-se que cada integrante faça uma apresentação de suas preferências para o restante do grupo. Ou como a segunda sessão, referente ao tema polidez, onde os participantes devem dramatizar cinco comportamentos de boas maneiras a fim de corrigir os comportamentos impolidos apresentados nos *cards* anteriormente. Tal atividade precisou ser substituída por uma dramatização em que os participantes eram coadjuvantes, pois sentiram vergonha e não desejavam encenar exatamente como o protocolo propôs.

No que se refere à vergonha, outra situação no pareceu semelhante. Na nona sessão, referente ao tema vergonha e culpa, solicita-se que os participantes “*simulassem situações em que as pessoas normalmente sentem vergonha como falar em público, imitar animais (cachorro, gato, galinha, macaco), ser pego em uma mentira.*” (GOMIDE, 2010; p. 234). Na quinta sessão, referente ao tema obediência, o protocolo propôs uma atividade chamada “ *siga o mestre*” onde os participantes deveriam emitir comportamentos de acordo com os comandos do facilitador. Tais comportamentos envolveriam “*andar, sentar no chão, ajoelhar-se*” (GOMIDE, 2010; p.226). Para que os participantes não vivenciassem uma exposição desnecessária, tais dinâmicas foram substituídas ou adaptadas.

Alguns encontros envolvem estórias, mitos, contos e filmes demasiados longos e pouco motivadores. Os participantes tiveram muita dificuldade de sustentar a atenção durante tais atividades. A sessão 3, referente ao tema Mentira, sugere a apresentação do filme Pinóquio (1987), produzido pela Walt Disney -Clássicos, dublado, com duração de 88 minutos, que além de longo, tinha enredo, edição e gráficos pouco atraentes ao público. O tempo das atividades previstas muitas vezes não se mostrou condizente com o tempo disponível para sessão com duração de 60 minutos.

Embora existam críticas, as observações clínicas demonstram uma evidente importância do trabalho realizado e os aspectos positivos do protocolo também precisam ser pontuados. Como a disposição dos temas que formaram uma sequência permitindo uma cadência agradável com um sentido de complementaridade visível. Além disso, o protocolo é acompanhado de uma boa fundamentação teórica de cada virtude a ser desenvolvida, facilitando a construção de adaptações sem que o objetivo se perca.

7.2 A EXECUÇÃO

Considero que uma reflexão crítica quanto o próprio modo de execução do trabalho é o caminho para o amadurecimento acadêmico. O primeiro ponto a ser criticado é o momento inicial do grupo em que crianças e adolescentes encontraram-se na mesma intervenção. Mesmo que já tivessem sido acionadas por seus professores, a melhor saída seria o não atendimento de uma parte dos selecionados, visto a inviabilidade de constituição de dois grupos. Por conta disso, talvez o grupo tenha tido dois momentos. O primeiro, onde crianças e adolescentes ainda estavam em um processo de compreensão daquele espaço, frequentando o mesmo grupo terapêutico com diferentes motivações. O segundo, onde o grupo terapêutico se constituiu somente por adolescentes meninas, encontrando uma vinculação consistente e encontros estáveis.

O grupo terapêutico também não passou por testagens psicométricas pré e pós intervenção, como seria realizado caso fosse possível a criação do segundo grupo conforme o planejamento de pesquisa citado no item 5.5 deste trabalho. Sendo assim, este estudo de caso refere-se à um ensaio, cujo resultados são avaliados de maneira qualitativa e não são passíveis de generalização, visto a especificidade do grupo atendido e às inúmeras adaptações que se mostraram necessárias. Entretanto, é necessário reconhecer que não seria possível a continuidade do grupo sem as modificações realizadas, pois as tarefas não eram bem aderidas pelos participantes e se apresentavam distantes da realidade dos mesmos.

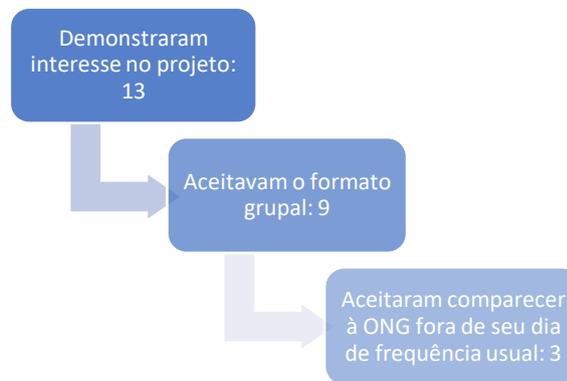
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscaremos valorizar os dados coletados através de observação clínica, os resultados advêm principalmente da percepção dos integrantes que concluíram as atividades propostas pelo protocolo e das facilitadoras que conduziram o grupo terapêutico. As repercussões aqui descritas demonstram a importância da intervenção relativa aos temas propostos pelo protocolo mediando a implementação de estratégias que permitem ao indivíduo experienciar soluções de problemas referentes à diferentes situações que possam enfrentar.

A terapia é um mistério para a maioria das crianças e suas famílias. As pessoas normalmente abordam um território desconhecido com grande ansiedade e considerável ambivalência. Apresentando explicitamente o modelo de tratamento, você pode desmistificar o processo de terapia e deixar as famílias mais à vontade (FRIEDBERG E MCCLURE, 2004). É possível que os cuidadores não tenham compreendido a espaçosa diferença entre os projetos de recreação e de acompanhamento psicológicos oferecidos pela AVPM, se configurando como um limitador da pesquisa. Mesmo com a reunião de pais que foi realizada, houve notável desinteresse no atendimento psicoterapêutico e desânimo ao saber que a criança se deslocaria para a ong para passar “apenas uma hora”. Explicitando, assim, uma não compreensão do potencial de desenvolvimento que a criança atinge ao estar em terapia. Sugere-se então que, sempre que possível, as propostas de novos projetos sejam construídas com os familiares a fim de responder as demandas não só percebidas pela ONG, mas que inclua mais explicitamente os desejos dos familiares.

Este fator dificultante apresentou-se desde o início do trabalho, visto o momento de identificação da disponibilidade de horário ofertada pelos participantes que usualmente frequentam à ONG somente aos sábados. Somente três cuidadoras se dispuseram a autorizar a criança a frequentar a AVPM em um dos dias úteis da semana. Importante pontuar que, mesmo aos sábados, o número de crianças que chegam desacompanhadas dos responsáveis é expressivo. Logo, tal questão não tocava exclusivamente no horário disponível para acompanhar a criança até o local da intervenção. Tais informações encontram-se sistematizadas no quadro abaixo.

Limitações do processo de formação do grupo –Imagem 5, figura 10.



FONTE: elaboração própria

Não nos surpreendendo, algumas das dificuldades enfrentadas pelos participantes advêm do ambiente familiar invalidante que frequentam. Nosso público é constantemente privado das necessidades básicas de espontaneidade e lazer, e, liberdade de expressão e validação das necessidades e emoções. Muitas vezes porque assumem precocemente papéis de cuidadores de si e de irmãos mais novos. Além de lidarem com pais física e emocionalmente distantes, precisam cuidar do lar e acompanhar a própria educação. Segundo Young, Klosko & Weishaar (2008 p. 27), “*identificam-se três formas de privação emocional: (1) privação de cuidados (ausência de afeto ou carinho); (2) privação de empatia (ausência de escuta ou compreensão); (3) privação de proteção (ausência de força ou orientação por parte de outros)*”.

Desta forma, o processo terapêutico foi inicialmente marcado por contenções excessivas da ação, falhas na comunicação dos sentimentos e baixa espontaneidade. Através de uma forma de trabalho aberta e colaborativa, estimulou-se a contribuição ativa das crianças e adolescentes no processo terapêutico. Para a redução de tais posicionamentos, consideramos a empatia e a descoberta orientada como parte importante do processo para que se criasse um ambiente propício para a liberdade de expressão e validação das necessidades e emoções. Stallard (2007, p. 19) diz que “*o terapeuta deve demonstrar interesse e tentar compreender o*

mais completamente possível como a criança percebe o seu mundo e os acontecimentos”. Com isso esperamos que a criança compreenda a mensagem de que suas ideias são importantes e o terapeuta quer ouvi-las. Ainda segundo Stallard (2007), no processo de descoberta orientada, a criança é encorajada a identificar suas crenças e suposições e a fazer experimentos comportamentais para testá-las subjetivamente. Com esta postura, vimos o grupo recorrer às próprias ideias descobrindo as próprias soluções para os dilemas dispostos nas sessões.

Uma das limitações da pesquisa refere-se à população analisada neste estudo, que não seguiu os critérios de inclusão e exclusão definidos inicialmente. A elaboração deste estudo de caso previa a participação dos usuários dos projetos denominados Recriando e Semear, todos desenvolvidos na AVPM.

As adaptações aqui realizadas justificam-se para o cumprimento dos objetivos do programa de desenvolvimento de virtudes como proposta de apoio psicológico para essas crianças e adolescentes, ao mesmo tempo, na construção de uma prática emancipadora de forma cooperativa. Tais adaptações foram realizadas para que o protocolo se tornasse compatível com o nível cognitivo e social dos participantes. As limitações enfrentadas, de forma alguma contestam os resultados positivos deste estudo, ao contrário, falam muito do local onde nós estamos e das vicissitudes inerentes ao trabalho.

Neste sentido, as decisões quanto à cada adaptação foram construídas e analisadas pelas facilitadoras, resultantes de uma constante reavaliação e regulação de cada atividade proposta. Foram consideradas as mudanças internas do grupo, as externas do meio social em que estavam inseridos, a viabilidade econômica/ disponibilidade de recursos e o nível de adequação da técnica sugerida para a consecução de cada objetivo a fim de que o grupo se constituísse de maneira funcional.

Este estudo descreveu as adaptações realizadas para um grupo específico, que, diante da oscilação dos participantes presentes, não foi possível a avaliação da eficácia do protocolo em si, mas de sua aplicabilidade na mostra selecionada. Consequentemente, não é possível estender os resultados para outros grupos externos à esta organização. Ainda assim, considero que os objetivos do protocolo foram atingidos. O grupo se mostrou um espaço para a expressão de sentimentos (tanto positivos quanto negativos), estabeleceu uma comunicação harmônica, autêntica e tornou-se rede de apoio aos participantes. Por fim, a metodologia desenvolvida se mostrou capaz de alcançar os objetivos do grupo, criando um processo de

interação dinâmica e positiva entre os participantes e produzindo novos significados e metas que transbordaram o protocolo.

A diminuição da violência social, da destruição do meio ambiente e das culturas de cada povo somente poderão ser evitadas pelo ensinamento e uso de valores que se contrapõem aos atos de destruição provocados pelo egoísmo e imediatismo vigentes. (GOMIDE, 2010; p. 34).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHELLI, L. P. C., SANTOS, M. A. *Psicoterapia de grupo e considerações sobre o paciente como agente da própria mudança*. Revista Latino-americana de Enfermagem, 2001.

BOCK, S. D. *Orientação Profissional: avaliação de uma proposta de trabalho na abordagem sócio histórica*(Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2001.

BRAGA, L. L.; DELL`AGLIO, D. D. *Exposição a violência em adolescentes de diferentes contextos: família e instituições*. Estudos de Psicologia, v. 17, n. 2, p. 413-420, set/ago 2012.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em 04 de julho de 2019.

BRASIL. *Ministério da Saúde*. Portaria GM/MS nº 737, de 16 de maio de 2002.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Código de Ética Profissional dos Psicólogos*. Brasília, 2005.

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. Violência: um problema de saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 11, supl., p. 1163–1178, 2006.

DEL PRETTE, A., & DEL PRETTE, Z. A. *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. & DEL PRETTE, A. (2009). *Inventário de Habilidades Sociais para adolescentes - IHSA*. Casa do Psicólogo: São Paulo.

F. GRESHAM & S. ELLIOTT, Manual Técnico - *Inventario De Habilidades Sociais, Problemas De Comportamento E Competência Acadêmica Para Crianças*, Editora Pearson, 2016.

FIGUEIREDO, M. et al. (Orgs.) *Labirintos do Trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FRIEDBERG, ROBERT D. *A prática clínica de terapia cognitiva com crianças e adolescentes* / Robert D. Freidberg e Jessica M. McClure; trad. Cristina Monteiro. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, A. *Métodos de Pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, International Journal of Qualitative Methods, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

GOMIDE, P. I. C. *Comportamento moral: Uma proposta para o desenvolvimento das virtudes*. Curitiba: Juruá Psicologia; 2010.

GONÇALVES, C. F. G.; SILVA, L. M. P.; PITANGUI, A. C. R.; SILVA, C. C.; SANTANA, M. V. *Atuação em rede no atendimento ao adolescente vítima de violência: Desafios e possibilidades*. Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, v. 24, n.4, Oct/Dec 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072015000400976&lng=en.

GORAYEB, Ricardo. *O ensino de habilidades de vida em escolas no Brasil*. Psic., Saúde & Doenças, Lisboa, v. 3, n. 2, p. 213-217, 2002. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862002000200009&lng=pt&nrm=iso

KOLLER, S. H.; BERNARDES, N. M. G. *Desenvolvimento moral pró-social: Semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg*. Estudos de Psicologia, v. 2, n. 2, p. 223-262, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n2/a02v02n2.pdf>

LEAL, I. *A entrevista psicológica: Técnica, teoria e clínica*. Lisboa: Fim de Século, 2008.

LIMA, Vanessa Aparecida Alves de. *De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia um caminho para o estudo das virtudes*. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 24, n. 3, p. 12-23, set. 2004. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000300003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 dez. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932004000300003>

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa; SOUZA, Carla Cristina Silveira de. *Avaliação do desenvolvimento da personalidade moral*. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro , v. 26, n. 100, p. 1004-1020, Julho 2018. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-0362018000301004&lng=en&nrm=iso

MARTINS, L. C.; BRANCO, UCHÔA, A. *Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista*. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília , v. 17, n. 2, p. 169-176, Aug. 2001 . Available from
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722001000200009&lng=en&nrm=iso>. access on 02 July 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722001000200009>

MCCOLD, P., & WACHTEL, T. *Em busca de um Paradigma: Uma teoria de Justiça Restaurativa*. *Restorative Practices E-Forum*. International Institute for Restorative Practices. (2003) Acessado em 26 de junho de 2019. Disponível em: <<https://www.iirp.edu/>>

MINAYO, M.C. S. Violência: um problema para a saúde dos Brasileiros. IN: Impactos da Violência na Vida dos Brasileiros. Ministério da Saúde / Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília-DF. 2005. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/impacto_violencia.pdf

MORESCHI.M.T, Violência contra Crianças e Adolescentes: Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas / elaboração de Marcia Teresinha Moreschi – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018, 377p.

MURTA, S. G.; BORGES, F. A.; RIBEIRO, D. C.; ROCHA, E. P.; MENEZES, J. C. L.; PRADO, M. M. *Prevenção primária em saúde na adolescência: Avaliação de um programa de habilidades de vida*. Estudos de Psicologia, v. 14, n. 3, p. 181-189, set/dez 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v14n3/a01v14n3>.

PEREIRA, P. S. *Mulheres em situação de violência: percepções sobre a perpetuação da violência em suas vidas. Tese (Mestrado em Ciências da Saúde)* – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PINHEIRO, M.S. *Aspectos bio-psico-sociais da criança e do adolescente*. Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA, Bahia, 2017. Disponível em: <http://www.cedeca.org.br/conteudo/noticia/arquivo/3883a852-e760-fc9f-57158b8065d42b0e.pdf>

REICHENHEIM, M.; HASSELMANN, H. M.; MORAES, C. L.: *Consequências da violência familiar na saúde da criança e do adolescente: contribuições para a elaboração de propostas de ação*. Rev. Ciência & Saúde Coletiva, n. 4, 1999. Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v4n1/7134.pdf>.

RODRIGUES, A. *Homicídios na baixada fluminense: estado, mercado, criminalidade e poder*. Revista GeoUERJ, n. 31, p. 104-127, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/lilia/Desktop/psi/TCC/Artigos%20lidos/32058-107191-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lilia/Desktop/psi/TCC/Artigos%20lidos/32058-107191-1-PB%20(1).pdf)

SALVO, C. G. *Práticas educativas parentais e comportamentos de proteção e risco a saúde em adolescentes*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TAILLE, Y. L. *Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas*, 2006. Porto Alegre: Artmed. Disponível em: http://srvd.grupo.com.br/uploads/imagensExtra/legado/L/LA_TAILLE_Yves_De/Moral_Etica/Liberado/Cap_01.pdf Acessado em: 09 de dezembro de 2018.

TAILLE, Y. L. *Moral e ética: Uma leitura psicológica*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 26, n. especial, p. 105-115, 2010. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/77994699-Moral-e-etica-uma-leitura-psicologica.html>>

TINOCO, R.; PEREIRA DE SOUSA, N. & CLÁUDIO, D. *Dinâmica de grupos: uma listagem de boas práticas*, PASSEpsi, 1º edição, Porto, Junho de 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas S.A.; 1987.

VILLAS-BOAS, Maria Elisa. *O direito-dever de sigilo na proteção ao paciente*. Rev. Bioét., Brasília, v. 23, n. 3, p. 513-523, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-80422015000300513&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 jun. 2019

World Health Organization. Global consultation on violence and health. Violence: a public health priority. Geneva: WHO; 1996 (document WHO/EHA/ SPI.POA.2).

YIN, R. K. *Estudo de caso: Planejamento e método*. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

YOUNG, J.E.; KLOSKO, J.S.K; WEISHAAR, M.E. *Terapia do Esquema: Guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESCLARECIMENTOS AOS PARTICIPANTES

1. TÍTULO DA PESQUISA:

Proposta de desenvolvimento do comportamento moral em crianças e adolescentes expostos à violência.

2. CONVITE:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Proposta de desenvolvimento do comportamento moral em crianças expostas à violência”. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda por que está sendo feita e o que ela envolverá. Reserve algum tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar dessa pesquisa.

3. QUAL O OBJETIVO DESSE ESTUDO?

Trata-se de uma pesquisa de conclusão de curso de Bacharel em Psicologia, realizada pela pesquisadora Dra. Ana Cláudia de Azevedo Peixoto, SIAPE 1808252, juntamente com estagiária Liliane Ramos Ferreira da Silva, matrícula 201438533-3, que tem

como objetivo estudar e avaliar a aplicação do Programa de Desenvolvimento Moral em um grupo de crianças usuárias dos projetos desenvolvidos na Associação Vida Plena de Mesquita.

A importância do presente estudo justifica-se, pois, o desenvolvimento de habilidades que compõe o comportamento moral favorece que a criança enfrente de modo mais saudável as situações de risco à sua saúde mental, advindas de possíveis conflitos ou pressões vivenciadas nas relações com familiares, professores, parceiros e pares.

4. EU TENHO QUE PARTICIPAR?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo. Se você decidir participar do estudo, você receberá uma via dessa folha de informações para guardar e deverá assinar um destes termos de consentimento, que ficará conosco. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade para desistir da pesquisa a qualquer momento e sem dar justificativas, não havendo qualquer punição ou prejuízo.

5. O QUE ACONTECERÁ COMIGO SE EU PARTICIPAR? O QUE EU TENHO QUE FAZER?

Se você der sua autorização para participar desta pesquisa, você irá preencher um questionário que irá nos permitir conhecer os níveis de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de seu filho(a). Assim como o autorizará a frequentar as reuniões do grupo terapêutico semanalmente.

6. QUAIS SÃO OS EFEITOS COLATERAIS OU RISCOS AO PARTICIPAR DO ESTUDO?

As tarefas a serem realizadas oferecem pequenos riscos para os participantes. É possível que você, ou seu filho, se sintam cansados com o preenchimento do questionário. Além disso, ele pode se sentir ansioso por ter de lidar com os próprios sentimentos e comportamentos no dia-a-dia e nas sessões de grupo. Entretanto, é importante salientar que você estará participando de uma pesquisa conduzida por profissionais e estudantes de psicologia que poderão acolhe-los em caso de desconforto. Caso você sinta algum desconforto ou descontentamento maior, salientamos novamente que você pode desistir do estudo, sem qualquer prejuízo.

7. QUAIS OS POSSÍVEIS BENEFÍCIOS DE PARTICIPAR?

Os principais benefícios desta pesquisa se darão indiretamente, com o avanço do conhecimento. Caso você queira podemos lhe deixar informado acerca dos resultados que esta pesquisa gerou. Basta que você nos informe, ao final do questionário, um e-mail, para que possamos lhe passar os resultados principais do estudo. É importante salientar que você não terá nenhum custo em participar dessa pesquisa. Do mesmo modo, você não receberá nenhum retorno financeiro por sua participação.

8. O QUE ACONTECE QUANDO O ESTUDO TERMINA?

A equipe de pesquisa fará uma devolutiva aos participantes interessados sobre os resultados obtidos. A pesquisa também gerará publicações científicas a serem publicadas em revistas especializadas.

9. E SE ALGO DER ERRADO?

Só trabalharemos com o consentimento dos envolvidos. Haverá um risco mínimo na participação desta pesquisa, visto que entrevistas e sessões de terapia podem causar desconfortos. Não se acredita na possibilidade de danos maiores decorrentes dessa participação. Não há no projeto nada previsto para forçar nem expor os participantes.

10. MINHA PARTICIPAÇÃO SERÁ MANTIDA EM SIGILO?

Sim. As informações coletadas serão mantidas em lugar seguro, codificadas e a identificação só poderá ser realizada pelo pessoal envolvido diretamente com o projeto. Os dados serão guardados em armários chaveados, por no mínimo cinco anos. Caso o material venha a ser utilizado para publicação científica ou atividades didáticas, não serão utilizados nomes que possam vir a identificá-lo.

11. CONTATO PARA INFORMAÇÕES ADICIONAIS:

Esta pesquisa tem como pesquisadora responsável Liliane Ramos Ferreira da Silva, estudante de psicologia, de matrícula 201438533-3, sob a supervisão da Dr. Ana Cláudia de Azevedo Peixoto, SIAPE 1808252. Quaisquer dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

CONTATOS

Pesquisadora responsável: Ana Cláudia de Azevedo Peixoto, SIAPE 1808252.

Endereço Federal Rural do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, Instituto de Educação,
Rodovia BR 465, Km 07, s/n - Zona Rural, Seropédica - RJ, CEP 23890-000

E-mail: claudiaapeixoto@gmail.com

Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, Instituto de
Educação, Rodovia BR 465, Km 07, s/n - Zona Rural, Seropédica - RJ, CEP 23890-000

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Pesquisador responsável: Ana Cláudia de Azevedo Peixoto, SIAPE 1808252.

Colaborador: Liliane Ramos Ferreira da Silva, Matrícula 201438533-3.

Endereço: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, Instituto de Educação, Rodovia BR 465, Km 07, s/n - Zona Rural, Seropédica - RJ, CEP 23890-000

E-mail: claudiaapeixoto@gmail.com

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa Proposta de desenvolvimento do comportamento moral em crianças e adolescentes expostos à violência.

Trata-se de uma pesquisa de conclusão de curso de Bacharel em Psicologia, realizada pela pesquisadora Dra. Ana Cláudia de Azevedo Peixoto, SIAPE 1808252, juntamente com a estagiária Liliane Ramos Ferreira da Silva, matrícula 201438533-3, que tem como objetivo estudar e avaliar a aplicação do Programa de Desenvolvimento Moral desenvolvido por Paula Gomide em 2010.

A importância do presente estudo justifica-se, pois, o desenvolvimento de habilidades que compõe o comportamento moral favorece que a criança enfrente de modo mais saudável as situações de risco à sua saúde mental, advindas de possíveis conflitos ou pressões vivenciadas nas relações com familiares, professores, parceiros e pares.

Caso decida participar e seu responsável o autorize, você irá preencher um questionário que irá nos permitir conhecer os níveis de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica. Além disso, precisará frequentar reuniões do grupo terapêutico semanalmente.

As tarefas a serem realizadas oferecem pequenos riscos para os participantes. É possível que você se sinta cansado com o preenchimento do questionário. Além disso, pode se sentir ansioso por ter de lidar com os próprios sentimentos e comportamentos no dia-a-dia e nas sessões de grupo. Entretanto, é importante salientar que você estará participando de uma pesquisa conduzida por profissionais e estudantes de psicologia que poderão acolhê-lo em caso de desconforto. Caso você sinta algum desconforto ou descontentamento maior, salientamos novamente que você pode desistir do estudo, sem qualquer prejuízo.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo para participar deste estudo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar.

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador responsável.

O pesquisador responsável irá tratar a sua identidade com sigilo e privacidade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização.

Eu, _____, portador do CPF _____, nascido (a) em ____/____/_____, residente no endereço _____, na cidade de _____, Estado _____, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico () _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “Proposta de desenvolvimento do comportamento moral em crianças e adolescentes expostos à violência”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Tendo o termo de consentimento do meu responsável já sido assinado, declaro que concordo em participar desse estudo e que recebi uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

CIDADE/ESTADO, _____ de _____ de _____.

Nome do responsável pelo _____
menor Nome do menor Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você, ou os responsáveis por você, poderão consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – CEP/UFRRJ. Comitê de Ética da UFRRJ: (21) 2681-4707; 26821220.