



O uso do SARP em crianças pré-escolares:
adaptação do protocolo *Meu Amigo de Papel*

Beatriz Cancela Cattani

Dissertação de Mestrado

Porto Alegre/RS, 2016

O uso do SARP em crianças pré-escolares:
adaptação do protocolo *Meu Amigo de Papel*

Beatriz Cancela Cattani

Dissertação apresentada como
requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em Psicologia, sob
orientação da Prof^a. Dr^a. Denise
Ruschel Bandeira.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Março/2016

AGRADECIMENTOS

Considerando que “nenhum homem é uma ilha isolada”, esse trabalho foi construído por muitas mãos, corações e mentes. Meus sinceros agradecimentos:

À Denise Bandeira, que inicialmente me supervisionou no estágio da especialização em Avaliação Psicológica e, devido à afinidade com a forma de trabalhar, virou orientadora de mestrado (e agora de doutorado). A pós-graduação é um mundo. Obrigada por ser minha guia.

À Vivian Lago, uma das “mães” do SARP, que soube identificar meu interesse pelo instrumento desde a época em que foi minha professora de Psicologia Jurídica na especialização, mostrando-se sempre disponível para me auxiliar. Vivian, cuidei bem do teu “filho”, não?

À Bruna Mônego, pelo acolhimento, conversas e valiosos *feedbacks*, me instigando a procurar, conhecer e estudar mais. Dividir contigo a disciplina Psicodiagnóstico foi um aprendizado!

À Fernanda Palhares, pelas ricas contribuições teóricas que me deu, além de me tranquilizar e acalmar quando a teoria parecia não fazer sentido.

À Liége, amiga querida que compartilhou tanto as angústias, quanto os conhecimentos. Obrigada pelo carinho.

À Mônia Silva, pela amizade desde o primeiro dia, escuta atenta e valiosos conselhos. Obrigada por ter acreditado em mim e, juntamente com a Denise Yates (exemplo de calma e inteligência), ter aberto as portas do Centro de Avaliação Psicológica (CAP) para que eu pudesse crescer como profissional.

Às estagiárias do CAP em 2015 (Gabriella, Jéssica, Luciana e Juliana), junto das quais pude ensinar e aprender cada vez mais.

Às três crianças que participaram do estudo pré-piloto, por terem me dado o prazer de brincar na realização do estudo pré-piloto do instrumento. Obrigada também às mães e papais por terem me recebido tão carinhosamente em suas casas.

Às juízas do instrumento Dra. Cleonice Bosa, Dra. Circe Petersen e Esp. Eriane Wainstein. As contribuições de vocês foram fundamentais para que o *Meu Amigo de Brinquedo* adquirisse o formato final. Obrigada por dividirem comigo o olhar clínico, a compreensão teórica e o amor por crianças.

Às três famílias que participaram do estudo piloto. Obrigada por apoiarem o desenvolvimento da pesquisa em Psicologia no Brasil e por acreditarem no meu trabalho.

Aos colegas do Grupo de Estudo, Aplicação e Pesquisa em Avaliação Psicológica (GEAPAP) pelo carinho, apoio e respeito durante este período. Mesmo temporariamente sem a nossa querida sala 120, permanecemos unidos.

Às queridas colegas do grupo de estudos do SARP (Ana Patrícia, Aline, Patrícia, Sylene, Flávia, Bruna, Tauany, Tiziane, Thais...) pelas tardes de segunda-feira e pelas valiosas contribuições ao trabalho.

À Emily, Helena, Davi, Hivana... amigos queridos que o mestrado me deu. Acredito que os momentos nos quais mais ri nestes dois anos, eu estava do lado de algum de vocês.

Aos queridos amigos de fora da Universidade, obrigada por se fazerem presentes mesmo durante a ausência física que esses períodos da vida impõem.

Aos meus pais e minha irmã, pessoas extremamente inteligentes, companheiras e torcedoras. 2015 foi um ano difícil para todos nós... Obrigada pelo carinho, respeito e afeto. Cá estamos, família Cattani, juntos. Um agradecimento especial à minha talentosa mãe Ana, responsável por construir com muita beleza e precisão os cenários Escola e Praça utilizados na pesquisa.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Psicologia, com os quais pude aprender muito, tanto em sala de aula, quanto nas reuniões do programa, nas quais atuei como representante discente durante os dois anos do mestrado.

Ao CNPq, que me concedeu bolsa desde o primeiro mês de estudo, a qual permitiu minha decisão integral ao PPG.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição que frequentei desde criança na companhia do meu pai, professor da Faculdade de Arquitetura e Design, sendo apresentada como “minha secretária” e onde sempre almejei estar. Esse dia chegou.

Doutorado, aí vou eu!

“No sentido de facilitar este esforço, o aluno pode desejar lembrar que ninguém trata psicologicamente crianças sem cometer erros. Cada uma das duas vidas na sala de tratamento é plena de complexidade. Coloque-as juntas para se encarregarem de uma tarefa tão difícil quanto a psicoterapia e a complexidade se torna enorme. Felizmente, estes erros são muito raramente tão sérios que o bem-estar da criança ou mesmo o processo de tratamento sejam comprometidos; até mais afortunadamente ainda, a maioria das crianças é muito tolerante quando se trata dos erros dos adultos. As crianças podem perdoar tanto seus médicos quanto seus pais por quase qualquer coisa, à exceção da indiferença e da exploração”.

H. Copolillo

“Brincar é fazer”.

D. W. Winnicott

SUMÁRIO

Lista de tabelas	8
Lista de figuras	9
Lista de siglas	10
Resumo	11
Abstract.....	12
Apresentação	13

Capítulo I

Desenvolvimento infantil em crianças pré-escolares	15
O brincar como forma de expressão e comunicação	19
O brincar em contextos psicoterápicos e de avaliação	20
Atividades preferenciais do brincar de crianças pré-escolares.....	22
Comentários.....	24

Capítulo II¹

Relacionamento parental, Sistema de Avaliação do Relacionamento Parental e Meu Amigo de Papel	X
Protocolo infantil para crianças de 3 a 5 anos	X

Capítulo III

Elaboração de um protocolo de avaliação do relacionamento parental para crianças de três a cinco anos (<i>Meu Amigo de Brinquedo</i>).....	X
Método.....	X
Instrumentos	X
Procedimentos	X
Etapa 1: construção do protocolo	X
Etapa 2: construção dos cenários.....	X
Etapa 3: realização do estudo pré-piloto.....	X
Resultados preliminares do estudo pré-piloto	X
Etapa 4: envio do roteiro para apreciação de juízes	X

¹ Os capítulos II, III e IV não estão incluídos nesta versão da dissertação, visto que serão posteriormente publicados no formato de artigo e capítulo de livro. A numeração das páginas ausentes é apresentada como X.

Etapa 5: construção das orientação para aplicação do Roteiro Semi-estruturado da Atividade <i>Meu Amigo de Brinquedo</i>	X
--	---

Capítulo IV

Realização do estudo piloto	X
Resultados do estudo piloto	X
Família 1	X
Família 2	X
Família 3	X
Comentários sobre as seis aplicações do <i>Meu Amigo de Brinquedo</i>	X

Capítulo V

Discussão	26
-----------------	----

Capítulo VI

Considerações finais	30
----------------------------	----

Referências	33
-------------------	----

Anexos	38
--------------	----

Anexo A: Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS	38
--	----

Anexo B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	42
--	----

Anexo C: Material para juízes	43
-------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Eixos, Dimensões e Itens da Escala SARP	X
Tabela 2: Perguntas para o cenário Casa da versão estudo pré-piloto.....	X
Tabela 3: Perguntas para o cenário Escola da versão estudo pré-piloto.....	X
Tabela 4: Perguntas para o cenário Praça da versão estudo pré-piloto	X
Tabela 5: Perguntas para o cenário Casa da versão final do Roteiro Semi-estruturado da Atividade <i>Meu Amigo de Brinquedo</i>	X
Tabela 6: Perguntas para o cenário Escola da versão final do Roteiro Semi-estruturado da Atividade <i>Meu Amigo de Brinquedo</i>	X
Tabela 7: Perguntas para o cenário Praça da versão final do Roteiro Semi-estruturado da Atividade <i>Meu Amigo de Brinquedo</i>	X

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cenário Casa	X
Figura 2: Cenário Escola	X
Figura 3: Cenário Praça	X
Figura 4: Exemplo de bonecos família terapêutica	X
Figura 5: Exemplo de bonecos Playmobil®	X
Figura 6: Cena do estudo pré-piloto criança	X
Figura 7: Cenário Escola remodelado	X
Figura 8: Genograma da família 1	X
Figura 9: Médias das Pontuações de cada Dimensão da Escala SARP para os Genitores da Família 1	X
Figura 10: Genograma da família 2	X
Figura 11: Médias das Pontuações de cada Dimensão da Escala SARP para os Genitores da Família 2	X
Figura 12: Genograma da família 3	X
Figura 13: Médias das Pontuações de cada Dimensão da Escala SARP para os Genitores da Família 3	X

LISTA DE SIGLAS

SARP: Sistema de Avaliação do Relacionamento Parental

GEAPAP: Grupo de Ensino, Aplicação e Pesquisa em Avaliação Psicológica

SATEPSI: Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos

RESUMO

O Sistema de Avaliação do Relacionamento Parental (SARP), instrumento de autoria de Lago e Bandeira (2013), não possui estudos que o tornem recomendável para crianças menores de cinco anos. O objetivo deste estudo foi desenvolver um protocolo para crianças entre três e cinco anos e que sirva, bem como o protocolo infantil *Meu Amigo de Papel*, como instrumento de análise do relacionamento parental sob a ótica da criança, auxiliando o profissional a preencher a Escala SARP, componente do instrumento. Nesta adaptação, foi desenvolvido o Roteiro Semi-dirigido da Atividade *Meu Amigo de Brinquedo*. Três crianças participaram do estudo pré-piloto e três famílias do estudo piloto, além de três juízes para avaliar aspectos formais, estruturais e teóricos do instrumento. A conclusão é que o *Meu Amigo de Brinquedo* auxilia o profissional no preenchimento da Escala SARP.

Palavras-chave: relacionamento parental, criança, Sistema de Avaliação do Relacionamento Parental (SARP).

ABSTRACT

The Evaluation System of the Parental Relationship (SARP), tool created by Bandeira and Lago (2014), does not have studies that make it recommended for children under five years old. The objective of this study was to develop a protocol for children between three and five years and that serves, as well as the child protocol *My Paper Friend*, as an analytical tool of the parental relationship in the child's perspective, assisting the professional to fill the SARP Scale, part of the instrument. In this adaptation, it was developed the Semi-driven protocol of the activity *My Toy Friend*. Three children participated in the pre-pilot study and three families in the pilot study, in addition to three judges to evaluate the formal, structural and theoretical aspects of the instrument. The conclusion is that *My Toy Friend* helps the professional to fill the SARP Scale.

Keywords: parental relationship, child, Parental Relationship Evaluation System (SARP).

APRESENTAÇÃO

Na contemporaneidade, a Psicologia tem ocupado um espaço cada vez mais significativo no âmbito jurídico, sobretudo no que tange à área da avaliação psicológica. A literatura aponta para uma crescente demanda por avaliações psicológicas que auxiliem o trabalho de juízes em casos de disputa de guarda e regulamentação de visitas (Lago, 2012). Nesse sentido, instrumentos são desenvolvidos visando a atender a esta particularidade do trabalho do psicólogo. Entre esses instrumentos, cita-se o Sistema de Avaliação do Relacionamento Parental – SARP (Lago & Bandeira, 2013). O SARP objetiva avaliar o construto relacionamento parental, considerando tanto a ótica dos responsáveis, quanto a da criança. O instrumento é composto pela Entrevista SARP, Escala SARP e o protocolo *Meu Amigo de Papel*, este voltado para crianças de 5 a 12 anos. Em formato de cartilha, *O Meu Amigo de Papel* tem a função de coletar informações sobre o relacionamento da criança com seus responsáveis e pode ser utilizado em contextos de disputa de guarda e regulamentação de visitas, em casos de psicodiagnóstico (contexto clínico) ou em outros contextos diversos nos quais se deseja investigar o relacionamento parental. Como a faixa etária de aplicação do protocolo situa-se entre cinco e doze anos, crianças abaixo dessa idade não são atendidas pelo instrumento.

A presente dissertação objetivou a construção do *Meu Amigo de Brinquedo*, protocolo utilizado em substituição ao *Meu Amigo de Papel* em situações de avaliação com a participação crianças menores de cinco anos. O texto estrutura-se em cinco capítulos. Os dois primeiros são relativos à revisão da literatura que fundamenta o trabalho, a qual inclui temáticas como desenvolvimento infantil, relacionamento parental, o SARP e o brincar. No terceiro capítulo – dividido em 5 etapas – é apresentada toda a construção do *Meu Amigo de Brinquedo*, além do estudo pré-piloto e as orientações para a aplicação do protocolo. O quarto capítulo é dedicado à apresentação do estudo piloto e seus resultados. O penúltimo capítulo traz a discussão sobre a construção do instrumento, além de sugestões para investigações futuras. A dissertação é finalizada com o Capítulo VI, o qual apresenta as considerações finais da pesquisa.

O projeto desta dissertação recebeu a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob protocolo nº 1.346.494 (Anexo A). Deste modo, todos os participantes ou responsáveis dos estudos

pré-piloto e piloto assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B).

CAPÍTULO I

Desenvolvimento infantil de crianças pré-escolares

No âmbito da Psicologia, trabalhar com crianças e, principalmente, com instrumentos de avaliação de crianças, faz com que seja necessário levar em consideração a forma como ocorre o desenvolvimento infantil típico. Compreender o estágio do desenvolvimento em que meninos e meninas se situam é fundamental para identificar quais habilidades cognitivas, sociais e emocionais pode-se esperar deles em diversas faixas etárias. Apesar do estudo da Psicologia do Desenvolvimento englobar diversas áreas de pesquisa, entre elas a Psicologia Social, da Personalidade ou Psicopatologia (Biaggio, 2011), o foco escolhido será o da Psicologia do Desenvolvimento Infantil.

Para trabalhar-se com crianças, não se deve partir do pressuposto de que elas pensam da mesma forma que adultos, apenas faltando-lhe algo. É necessário encontrar um sentido próprio nos conteúdos que manifestam através da fala ou da ação (Delval, 2002).

Mesmo com diferenças na forma como as crianças vivenciam cada período de seu desenvolvimento, pesquisadores afirmam que certas condições primordiais devem ser alcançadas para que se possa falar em desenvolvimento típico (Papalia, Olds, & Feldman, 2009). Quando se trabalha com o desenvolvimento humano (especificamente o desenvolvimento harmônico dos indivíduos), é importante levar em conta as diversas dimensões envolvidas: biológica, afetiva, social e cognitiva (Mota, 2005), todas se influenciando mutuamente (Shaffer & Kipp, 2010). Usando como guia a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, pretende-se aqui aprofundar a dimensão cognitiva do desenvolvimento infantil, visto que é este o campo de estudo relacionado à pesquisa que será desenvolvida.

Considerado como o sistematizador de uma visão construtivista no contexto da Psicologia do Desenvolvimento, Jean Piaget (1896-1980) é um entre os autores de maior relevância da Psicologia do Desenvolvimento que estudaram o desenvolvimento infantil (Biaggio, 2011). Sua teoria, considerada a mais abrangente, está dentre as quatro principais teorias do desenvolvimento da cognição, juntamente das abordagens do processamento de informação, neopiagetiana e contextual (Flavell, Miller, & Miller, 1999).

Piaget atualmente é visto como um dos teóricos do desenvolvimento humano que se voltou para o caráter ativo do sujeito no desenvolvimento de seus processos psicológicos, distanciando-se de uma concepção passiva da criança que imperava na ciência até então (Madureira & Branco, 2005). Seu foco foi o desenvolvimento intelectual da criança (Biaggio, 2011). A Epistemologia Genética de Piaget considerava que o conhecimento não era algo pré-determinado e inerente ao sujeito. Para ele, o conhecimento era fruto de uma construção e elaboração contínua, permeada por trocas com o meio no qual se estava inserido (Piaget, 1971). Assim, as teorias sociointeracionistas (entre as quais está a Epistemologia Genética) não percebem a criança como mera receptora de informações que estão ao seu redor, mas sim como um agente atuante frente ao conhecimento (Felipe, 2007). Apesar de serem reconhecidas suas contribuições para o conhecimento atual sobre o desenvolvimento cognitivo, existem críticas acerca da teoria piagetiana, as quais afirmam que o autor tendia a se focar predominantemente nas habilidades não adquiridas pelas crianças e nos erros cometidos pelas mesmas ao serem testadas (Flavell, Miller, & Miller, 1999), desfavorecendo, assim, suas aquisições e ganhos cognitivos e cometendo simplificações. Além disso, a falta de rigor metodológico de seu método clínico (preferido por ele por ser mais flexível) também era apontada negativamente (Biaggio, 2011). Felizmente, tal visão não é prevalente e o brilhantismo de sua teoria é reconhecido atualmente (Belsky, 2010), o que motivou a escolha do autor para fundamentar o presente projeto. Por serem ideias complexas e de difícil assimilação (Flavell, Miller, & Miller, 1999), além de abordarem uma vasta gama de conceitos acerca do desenvolvimento humano, não se pretende aqui abordar a teoria de Piaget em sua integralidade. Deseja-se focar nos estágios de desenvolvimento infantil e as fases pelas quais a criança passa durante seu crescimento, visto que a presente dissertação tem como público alvo crianças entre três e cinco anos. A terminologia utilizada aqui para tratar o referido público será pré-escolar. Tal termo ainda é o mais encontrado na literatura quando se trata de crianças entre três e cinco anos (Shaffer & Kipp, 2010). Mesmo assim, há críticas acerca do termo, visto que as crianças ingressam em instituições de ensino cada vez mais cedo.

A visão piagetiana considera que, a partir dos dois anos², a criança deixa a primeira infância – que vai do nascimento aos dois anos – e entra na segunda infância, que se estende até os seis anos. Mesmo sendo uma transição lenta e gradual, é neste

² Tais delimitações de faixas etárias não são rígidas.

período que ela deixa de ser um bebê dependente e encaminha-se para uma maior independência, ampliando sua capacidade de comunicação, percebendo-se como um ser único e social (Boyd & Bee, 2011). Em outras palavras, neste período a criança parte de um egocentrismo integral para reconhecer o outro como um sujeito subjetivo inserido no mundo (Piaget, 1946). Esta mudança é fundamental para habilitar a criança a desenvolver relações sociais no futuro.

Piaget considerou o desenvolvimento típico do pensamento lógico da criança como sendo dividido em quatro estágios sucessivos³: sensorio motor (do nascimento aos 24 meses), pré-operatório (24 meses aos seis anos), operatório concreto (seis aos doze anos) e operatório formal (doze anos em diante). Em cada estágio, existem habilidades que devem ser desenvolvidas e aprimoradas, sempre seguindo uma ordem de sucessão de estágios, o que significa que para se chegar ao seguinte, espera-se que o sujeito tenha desenvolvido as habilidades das etapas anteriores (Bukatko & Daehler, 1995; Piaget & Inhelder, 1980). É importante salientar que esta classificação não pressupõe uma estanqueidade entre os estágios, podendo ocorrer sobreposições, avanços e antecipações na aquisição de habilidades. A inteligência, por exemplo, é uma habilidade que não aparece subitamente em um período específico da vida da criança, mas sim é desenvolvida através de uma continuidade de processos adquiridos (via informações ambientais) e inatos (Piaget, 1987), tendo a criança carregado suas crenças de um estágio para o outro, influenciando, assim, sua forma de pensar e suas respostas para os questionamentos do mundo (Piaget, 1975). Visto que no presente estudo trabalhou-se com crianças de três a cinco anos (idade pré-escolar), o estágio pré-operatório será aprofundado.

Para ingressar no período pré-operatório, conhecido como o estágio do início das noções de causalidade e realidade física (Flavell, Miller, & Miller, 1999), Piaget propôs que a criança precisa ter adquirido a função simbólica, ou seja, a capacidade de representação do real ou a habilidade de poder representar algo, seja um objeto, acontecimento ou conceito sem precisar agir nele materialmente (Piaget & Inhelder, 1980). Até então, a criança ainda não desenvolveu a habilidade de realizar tal conceitualização abstrata (Belsky, 2010). Na medida em que crescem essas representações (conhecidas também como esquematizações representativas), também cresce a distância entre elas e o objeto, estabelecendo um contexto espaço-temporal mais

³ As delimitações de faixas etárias entre os estágios não são rígidas.

amplo no universo da criança (Piaget, 1971). A construção dessa habilidade é feita através da observação e, principalmente, da aquisição e conhecimento verbal.

A interiorização das ações implica na sua reconstrução em um plano superior em termos de elaboração (Piaget, 1971). As habilidades desenvolvidas pela aquisição da função simbólica manifestam-se por meio de um conjunto de atividades, as quais refletem a capacidade de representação adquirida pela criança, que não precisa mais do objeto real para agir sobre ele. De surgimento praticamente simultâneo, são elas: a imitação diferida, em que a criança não mais necessita mais de um modelo para realizar sua ação; o jogo simbólico, o qual será aprofundado a seguir; o desenho, ação intermediária entre o jogo e a imagem mental; a imagem mental, em que surge a imitação interiorizada e a evocação verbal, quando a criança pode lembrar de acontecimentos não atuais por meio do uso de signos (Piaget & Inhelder, 1980).

A partir disso, a criança fica capacitada para desenvolver esquemas simbólicos, os quais utilizará para se comunicar futuramente (Boyd & Bee, 2011). É esperado que nessa faixa etária o desenvolvimento cognitivo e o psicossocial da criança evoluam juntos e de forma contínua. O pensamento da criança, até então, é permeado por um egocentrismo integral: ao acreditar que todos pensam como ela (pensa a partir de si), a criança evidencia sua falta de consciência do eu. É após este período, quando enfim a criança desenvolve sua subjetividade, que ela passa a incorporar a perspectiva de terceiros, habilidade fundamental para sua inserção no mundo social (Piaget, 1926). A brincadeira simbólica é incorporada nas atividades lúdicas, sendo agora mais elaborada e social (Papalia, Olds, & Feldman, 2009).

A construção das noções temporais ou de conceitos de tempo na criança acompanha estes processos e também deve ser compreendida para que se possa trabalhar tais habilidades com os pré-escolares. Sabe-se que a noção de passagem do tempo que a criança apresenta não obedece a uma continuidade lógica. O tempo vivido não segue um fluxo contínuo para ela, o que muitas vezes faz com que suas respostas sobre este tema pareçam carecer de lógica, visto que há uma incompreensão ou descoordenação da duração e das sucessões dos eventos. Assim, identifica-se que a criança percebe o tempo a partir de um egocentrismo temporal, já que apenas consegue medir o tempo tendo como referência seu próprio nascimento ou o começo de sua memória (Piaget, 1946). Para Brazelton e Sparrow (2003), crianças de três anos estão aprendendo a formular sua maneira de organizar o tempo. Nesta faixa etária, ele não é medido em dias ou horas exatas, mas sim “hora do lanche” e “hora da sesta”, por exemplo. Tal forma de perceber

o tempo tem influência na forma como a criança se relaciona com as vivências e situações de seu dia-a-dia, bem como reconta sua rotina quando questionada por um adulto.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem, é esperado que as primeiras palavras surjam em torno dos doze meses (Paniagua & Palacios, 2007). Aos cinco anos, espera-se que uma criança tenha tornado-se plenamente capaz de ouvir e falar, compreendendo e utilizando regras de gramática, vocabulário e convenções sociais, no sentido de desenvolver a fala como a de um adulto (Bukatko & Daehler, 1995). Até lá, entretanto, ela vai ter passado por um longo período de desenvolvimento, evoluindo sua morfologia e sintaxe e capacitando-se para construir orações cada vez mais complexas, diferenciando sentenças afirmativas de interrogativas e concordando gênero e número (Paniagua & Palacios, 2007). Assim, uma criança ao longo do período pré-operatório deve conseguir se comunicar com outras crianças e com adultos de forma cada vez mais clara e plena, utilizando a linguagem como auxílio para o pensamento. Uma das formas de comunicação da criança é através do brincar, aprofundada no tópico a seguir.

O brincar como forma de expressão e comunicação

Até o presente tópico, tratou-se do desenvolvimento infantil a partir de uma perspectiva cognitiva. Para melhor compreender o brincar no mundo infantil, utilizar-se-á das principalmente das contribuições de teóricos da psicanálise, mudando o foco para o desenvolvimento emocional. Optou-se por seguir tal abordagem considerando a orientação teórica da pesquisadora e o consagrado impacto de tais autores na literatura.

Infância e brincadeira são considerados sinônimos na literatura (Paniagua & Palacios, 2007), sendo esta ação uma característica marcante da infância (Cerqueira-Santos, 2004; Pires, 2009). É esperado que todas as crianças que apresentam desenvolvimento típico tenham a prática do brincar inserida de forma natural em sua rotina diária (Winnicott, 1975; Newcombe, 1999). É sua atividade predominante, sua forma preferida de passar o tempo e sua linguagem natural (Schaefer, 2014). O brincar, na fase do desenvolvimento em que se encontram crianças pré-escolas, tem fundamental importância, já que é um facilitador para a interação da criança com o meio, onde suas vivências internas podem associar-se com o mundo externo (Poletto, 2005).

O ato de brincar é fundamental no desenvolvimento e crescimento da criança, já que fornece uma base psicológica para as habilidades sociais, emocionais e cognitivas

que ela precisará utilizar, quando adulta, nos ambientes sociais e na sua interação com o meio (Jarvis, Brock & Brown, 2011; Gonzalez-Mena & Eyer, 2014). É através do brincar que a criança irá desenvolver inúmeras capacidades adaptativas, que lhe auxiliarão fortemente em tarefas cotidianas (Neto, 2009), como aprendizagem, controle de estresse e estabelecimento de relações com pares, além de solidificação da noção de self (Schaefer, 2014). Winnicott (1993) apontou para a importância do brincar no desenvolvimento da criança, dando mostras da capacidade simbólica existente em tal ação:

Grande enriquecimento provém da capacidade de viver imaginativamente através da experiência de outros se isso puder ser feito sem perda do senso do que é estritamente a vivência do eu. Este é um dos modos como se inicia a atividade lúdica, e no jogo imaginativo não há limite para esse processo de se identificar com pessoas e coisas. A criança pode ser um aspirador de pó ou um cavalo; pode ser uma rainha ou um príncipe; ou pode ser o novo bebê; ou a mãe que amamenta o bebê; ou o pai. Só poderemos tornar uma criança capaz de brincar se a protegermos, tolerarmos e esperarmos, e por centenas de coisas que fazemos sem pensar que assim estamos facilitando o desenvolvimento da criança. (p.68)

O mesmo autor (1975) ainda faz uma síntese do significado do brincar para a criança:

Em outros termos, é a brincadeira que é universal e que é a própria saúde: o brincar facilita o crescimento e, por tanto, a saúde: o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia (...). (p.63)

De Conti e Sperb (2001) afirmam que a importância do ato de brincar para o desenvolvimento infantil é consenso entre os pesquisadores da área. Em uma pesquisa com mães de crianças pré-escolares, as autoras identificaram no discurso das genitoras a percepção da importância do brincar, estando ele relacionado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e à criatividade.

O brincar em contextos psicoterápicos e de avaliação

A brincadeira como parte do processo psicoterapêutico de crianças começou a ser estudada como técnica, primeiramente dentro da psicanálise, no início do século XX

principalmente por Anna Freud e Melanie Klein (Schaefer, 2014). Klein (1981) postulava que a brincadeira era a forma de acessar o inconsciente da criança e o ato de brincar ocupava o mesmo espaço que o da associação livre de um adulto. Assim, o método utilizado com o adulto mantém-se: o que modifica-se é a técnica, adaptada ao psiquismo ainda em desenvolvimento da criança. Para Anna Freud (1971), o brincar era fundamental para estabelecer-se uma aliança com a criança em tratamento. Desta forma, a brincadeira serve como representação do mundo interior da criança, no momento em que ela projeta-o incoscientemente no ato de brincar (Arfouilloux, 1988).

Aberartury (1992) pontuou ser uma prova de saúde mental da criança, apesar dela poder ter pequenos sintomas, o ato de brincar de forma tranquila e imaginativa. Diferentemente de um adulto que utiliza o brinquedo como distração ou divertimento, para a criança o ato de brincar é bastante sério, sendo este um momento para experimentar-se e construir-se como sujeito (Arfouilloux, 1988). A criança dedica boa parte do seu dia ao jogo, pois este é um momento onde ela pode expressar a organização de sua personalidade, sendo o brincar um dos aspectos mais autênticos do comportamento infantil (Lebovici & Diatkine, 1986). É no ato de brincar que a criança relaciona-se e reconstrói o real a sua maneira, podendo agir sobre ele. O brincar seria, então, a ponte que permitiria ligar o mundo externo com o interno (Werlang, 2000). Assim, como a criança ainda não possui um domínio pleno da linguagem, a brincadeira torna-se sua ferramenta de comunicação (Winnicott, 1975).

É através do brincar que a criança acaba por simbolizar seus conflitos, medos e angústias (Paniagua & Palacios, 2007). A vida imaginativa oferece alívio para a criança, que assim evita a necessidade da ação direta (Winnicott, 1993).

É no evoluir de suas funções cognitivas que a criança desenvolve a capacidade de simbolizar (Piaget & Inhelder, 1980), amadurecendo sua forma de brincar e conseguindo, a partir desta etapa, representar imaginativamente sua realidade (Arfouilloux, 1988). A capacidade simbólica está relacionada à qualquer formação substitutiva que una um conteúdo manifesto (comportamento ou palavra) ao seu sentido latente (Laplanche & Pontalis, 2000). Werlang (2000) apontou para tal contexto:

O simbolismo habilita a criança a transferir interesses, fantasias, ansiedades, culpa, tendências destrutivas para outros objetos e/ou pessoas, revelando preocupações e ansiedades, aspirações e desejos, na tentativa de obter, através da ação lúdica, o domínio do mundo externo, e, como indicador avaliativo,

possibilita compreender também a capacidade expressiva da criança e a qualidade do conflito. (p.103)

Tal capacidade permite que, em contextos psicoterapêuticos ou de avaliação, o profissional acesse informações do mundo da criança que não seriam expressas de outra forma que não pela atividade lúdica. Assim, abre-se um canal comunicativo com a criança e enriquece seu trabalho avaliativo.

Atividades preferenciais do brincar de crianças pré-escolares

A brincadeira da criança de até três anos tende a ser mais individualista e exploratória. Uma interação significativa entre crianças menores de um ano é bastante rara (Newcombe, 1999). A criança tende a examinar o que está ao seu redor de forma física, percebendo os seus sentidos e interagindo com os mesmos, chupando, sacudindo e manipulando objetos (Paniagua & Palacios, 2007; Gonzales-Mena & Eyer, 2014). Os objetos são utilizados de forma mais sensorial, colocados na boca ou sendo batidos uns contra os outros, o que muitas vezes gera a errônea impressão de que a criança não está, de fato, brincando (Newcombe, 1999; Werlang, 2000).

Ao se desenvolver, a criança se torna mais produtiva e envolvida na brincadeira, sendo possível, assim, categorizar a brincadeira como “jogo de faz de conta”, “jogo de peças” etc. (Gonzales-Mena & Eyer, 2014). Assim, progressivamente a brincadeira deixa de ser sensório-motora para dar espaço ao jogo simbólico, onde se explora a realidade de forma mais plena (Paniagua & Palacios, 2007).

No estágio onde situam-se crianças pré-escolares, também conhecido como estágio da representação, a criança consegue pensar em um objeto através de outro objeto, já que ela conseguiu interiorizar progressivamente as ações que antes eram executadas de forma senso-motora (Pádua, 2009). Entre três e quatro anos, aumenta a frequência de experiências interativas entre pares e a criança desenvolve a habilidade de digirir outras crianças em uma brincadeira, atribuindo papéis e funções em cenários imaginários (Newcombe, 1999).

Ao crescer, a criança aprimora sua escolha por brincadeiras. Para Paniagua e Palacios (2007), há diversos tipos de brincadeiras infantis: jogo⁴ sensorial (ex.: manipular

⁴ Percebeu-se como necessário fazer uma distinção entre a definição de jogo e a de brincadeira, possivelmente confusa por questões de tradução. Jogo, em português, remete à atividade lúdica com regras

objetos), motor (ex.: correr e saltar), simbólico (ex.: usar um objeto representando outro), rude-desordenado (ex.: simular lutas), verbal (ex.: ritmos e rimas), sociodramático (ex.: brincar de professora), construtivo (ex.: montar quebra-cabeças) e de regras (ex.: jogo de dados). Em termos de maturidade e grau de colocação social, os autores também apresentam uma evolução na forma do brincar: começando com o jogo solitário (onde não há preocupação em relação ao outro), passa-se para jogo de espectador (a criança assiste as cenas sem participar da brincadeira). Em seguida, há o jogo paralelo (brinca-se lado a lado, mas ainda de forma solitária) e o jogo associativo (não há uma meta comum, apesar do compartilhamento de materiais). Por fim, surge o jogo cooperativo (há cooperação e atribuição de papéis na brincadeira).

Sobre o jogo de faz-de-conta, Werlang (2000) destaca:

... uma folha de papel pode se tornar um avião, um pau pode se transformar em cavalo, uma panela e uma colher, no melhor tambor, e o nenê caçula da família pode ser afogado numa piscina e, depois, levado a passear pelo amigoso e simpático irmão. (p.103)

O desenho também é uma atividade atrativa para crianças e está presente desde o segundo ano de vida, sendo nessa fase ainda apenas um rabisco. Inicialmente bastante desorganizado, a partir dos três anos ele começa a tomar forma e surgem as primeiras figuras compostas, além de círculos fechados (Greig, 2004). Como as crianças pré-escolares apresentam maior facilidade com atividades de motricidade ampla, é raro encontrar uma criança desta faixa etária que seja habilidosa com atividades motoras finas (segurar um lápis, por exemplo), visto que sua motricidade fina ainda está em desenvolvimento. Acredita-se que a criança atinge níveis maduros nesta tarefa em torno dos oito anos (Boyd & Bee, 2011).

Considerando o sexo biológico da criança, evidencia-se que há uma preferência por estilos de brincadeiras dependente do sexo da criança. Meninos tendem a escolher atividades mais ativas e turbulentas e meninas optam por atividades que reproduzem o universo doméstico, como uso bonecas (Menezes & Brito, 2013). Para Aberastury (1992), tal percepção seria um preconceito projetado pelos adultos sobre a brincadeira das crianças,

ou "conjunto de regras a observar, quando se joga" (Michaelis, 2009). Já brincadeira é a "ação de brincar" (idem), podendo ser de caráter desestruturado e sem regras fixas. No texto, os autores utiliza jogo como sinônimo de brincadeira. Figueiredo et al., (2015) também apontam para diferenciação de brincadeira e jogo, este com regras.

visto que eles próprios "brincaram de ter filhos e de cuidá-los" (p.52). A autora ainda pontua que brincadeiras de exploração do corpo são comuns na faixa etária entre três e cinco anos, sendo percebidas como positivas para o desenvolvimento da criança.

Comentários

A compreensão do brincar como parte fundamental do desenvolvimento infantil servirá como base para a construção do protocolo de avaliação do relacionamento parental para crianças de três a cinco anos (*Meu Amigo de Brinquedo*). Além disto, levará-se em consideração a noção de que crianças pré-escolares ainda não desenvolveram a habilidade de expressar plenamente em palavras seus pensamentos, sentimentos e conflitos, mas as mesmas conseguem "brincá-los" (Schaefer, 2014). Reforça-se que a leitura do brincar não será psicanalítica – não serão utilizados conceitos como projeção, mecanismos de defesa e transferência, por exemplo. A explicação para tal escolha é melhor aprofundada na Etapa 1 do Capítulo III.

O presente capítulo serviu para conhecer e melhor compreendendo a forma como o brincar estabelece-se na referida faixa etária e a maneira como ele é utilizado para comunicação e expressão pela criança. A partir de tais conclusões, será possível desenvolver o roteiro de avaliação do relacionamento parental para crianças de 3 a 5 anos. A descrição de sua construção será abordada ao longo do capítulo III.

Os capítulos II, III e IV não estão incluídos nesta versão da dissertação, visto que serão posteriormente publicados no formato de artigo e capítulo de livro.

Capítulo V

Discussão

Objetivando integrar a compreensão das seis aplicações do *Meu Amigo de Brinquedo* (três no estudo pré-piloto e três no estudo piloto), as filmagens das aplicações do protocolo foram estudadas individualmente, sempre tendo em mente o objetivo final de seu emprego. Como foi exposto anteriormente, cada aplicação do *Meu Amigo de Brinquedo* serviu para aprimorar a anterior, o que foi um fator tranquilizador, visto que as primeiras aplicações apresentavam alguma distância técnica de uma formulação adequada procurada pela pesquisadora (como local, materiais e infraestrutura). Assim, a análise das gravações foi realizada a fim de que incorreções, falhas e omissões fossem identificadas e corrigidas para as aplicações seguintes.

Nas seis aplicações, foi possível perceber que as crianças já haviam desenvolvido a função simbólica (Piaget & Inhelder, 1980), dado que todas criaram histórias fictícias com personagens e enredo. Acredita-se que o envolvimento das crianças com a atividade lúdica permitiu que fosse criado um canal de comunicação com a pesquisadora para que ela pudesse indagar a criança sobre aspectos de sua vida pessoal. Como aponta Newcombe (1999), esperava-se interatividade das crianças com a pesquisadora, visto que entre três e quatro anos, a interação com pares aumenta. Tal expectativa foi confirmada.

Os questionamentos feitos pela pesquisadora, em sua grande maioria, surtiram efeito, visto que elas relataram detalhes sobre sua vida, como rotina, hábitos, gostos e preferências, o que era confirmado, em grande medida, pelas entrevistas com os responsáveis. As vezes nas quais não foram obtidas respostas possivelmente estavam associadas a algumas possibilidades: corresponderam a situações nas quais as perguntas foram mal formuladas pela profissional, sendo as mesmas excessivamente abertas ou que interromperam o pensamento da criança, ou à resistência das mesmas. Tal resistência não se pretende explorar aqui, visto que este não era o objetivo do estudo. Estas dificuldades não foram de todo inesperadas, já que a literatura aponta para os obstáculos e contratempos da pesquisa com crianças (Eder & Fingerston, 2001; Irwin & Johnson, 2005).

Diferentemente do que apontam Menezes e Brito (2013), não foram identificadas diferenças no brincar entre os meninos e meninas participantes da pesquisa. Supunha-se que os dois meninos selecionados não teriam tanto envolvimento e interesse na atividade

quanto as meninas, visto que a proposta incluía o uso de bonecos e cenas do universo doméstico. Tal suposição não foi confirmada, tendo a Criança 3 (estudo pré-piloto) e Gabriel (estudo piloto) envolvido-se de forma curiosa e entusiasmada na atividade. A pesquisadora chegou a ser questionada pelos responsáveis da Criança 3 sobre a forma de aquisição dos cenários, especialmente o cenário Casa, visto que o menino havia demonstrado aos pais forte interesse em relação aos materiais.

Percebeu-se também a necessidade de fazer um bom *rapport* com a criança, enfatizando a importância da sua participação e envolvimento na atividade. Reforçar as razões pelas quais a criança está sendo entrevistada é uma atitude válida, visto que este reforço pode vir a fazer com que ela se sinta mais valorizada e escutada pelo profissional. O *rapport* também reforça a questão ética da pesquisa com crianças e o uso do *Meu Amigo de Brinquedo* com as mesmas.

Como aponta a literatura (Irwin & Johnson, 2005), as seis crianças participantes foram capazes de fornecer informações sobre sua vida, auxiliando assim o preenchimento da Escala SARP pela pesquisadora. Dados sobre rotina escolar e doméstica, amigos, comidas preferidas, convivência com partes e situações vividas fizeram parte dos relatos, como foi apresentado ao longo dos Capítulos III e IV.

Assim, pretendendo ampliar o uso do SARP para uma faixa etária até então não contemplada pelo instrumento, foi desenvolvido o presente estudo. Dentre os objetivos buscados e atingidos com este trabalho, estava a possibilidade de aumentar a abrangência de uso instrumento, visando a englobar um número maior de famílias contempladas dentro do perfil da ferramenta. Sabe-se que nos últimos dez anos, é crescente a demanda pelo trabalho do psicólogo no campo do Direto da Família, dentre outros campos da área jurídica (Lago et. al, 2009). Tal realidade reforça a importância e relevância da criação de cada vez mais instrumentos de avaliação de qualidade para serem utilizados no referido enquadre.

Mesmo tendo seu foco majoritariamente voltado para a área jurídica, o *Meu Amigo de Brinquedo* não foi desenvolvido para ser utilizado exclusivamente no contexto de perícia psicológica. Sua utilização também visa o cenário clínico, da mesma forma como ocorre com o SARP e o seu protocolo infantil *Meu Amigo de Papel*. Os variados enquadres nos quais seu uso é recomendável refletem o cenário atual da Psicologia brasileira. Desde 1962, quando a Psicologia foi reconhecida como profissão, percebe-se um aumento contínuo no número de profissionais atuantes (Bastos, Gondim & Rodrigues, 2010), atualmente totalizando mais de 230 mil psicólogos ativos em todas as regiões do

país (Borges-Andrade et al., 2015). Essa realidade tende, por consequência natural, a aumentar o campo de atuação dos profissionais, os quais buscam outros espaços para o exercer seu fazer.

Apesar de o SARP e o *Meu Amigo de Brinquedo* não terem sido desenvolvidos para uso exclusivo de psicólogos, prevê-se sua maior utilização por profissionais com esta formação. Acredita-se que conhecimentos de desenvolvimento infantil, relacionamento parental, psicologia sistêmica, entre outros, além de sensibilidade clínica, sejam uma necessidade para melhor guiar a compreensão das informações apuradas. Assim, profissionais de outras áreas podem sentir necessidade de aprofundar o estudo de tais temáticas para melhor guiar sua investigação com o instrumento.

Durante os estudos pré-piloto e piloto, percebeu-se que o conhecimento prévio da pesquisadora sobre tais temáticas foi fundamental para a melhor compreensão do processo de avaliação como um todo, além de melhor domínio sobre o uso das informações fornecidas pelas crianças. Concluiu-se que a aplicação do *Meu Amigo de Brinquedo* auxiliou a pesquisadora no preenchimento da Escala SARP nas avaliações das três famílias participantes.

Sabe-se que tanto o SARP quando o *Meu Amigo de Brinquedo* são ferramentas flexíveis e em constante aprimoramento. O próprio trabalho de pesquisa com crianças apresenta dilemas, desafios e dificuldades muito particulares (Eder & Fingerston, 2001; Irwin & Johnson, 2005). Em uma pesquisa etnográfica que incluía a perspectiva de crianças de seis anos, Irwin e Johnson (2005) por vezes questionaram-se se o conteúdo extraído das falas das crianças era rico, completo ou coerente o suficiente. Ainda, postularam que conseguir manter as crianças sentadas e respondendo às perguntas foi raro durante o trabalho. Não controlar o *setting* de maneira rígida permite que a criança expresse seu pensamento de maneira mais autêntica, sendo essas intercorrências partes importantes e necessárias do contexto infantil.

Delval (2002) também reforça que não há como garantir que a conduta de todas as crianças com as quais se está trabalhando seja a mesma. Assim, os questionamentos frente às singularidades do trabalho com crianças também estiveram presentes durante a construção do *Meu Amigo de Brinquedo*. De que forma o que a criança está falando traduz a realidade dela? Como conhecê-la melhor? Como extrair dela informações sobre sua vida, rotina e cotidiano que irão auxiliar o profissional no preenchimento da Escala SARP? Como fazê-la portar-se de forma colaborativa?

Foi através dos estudos pré-piloto e piloto que percebeu-se a importância tanto do momento lúdico com a criança quando da aplicação completa do SARP para melhor compreender o relacionamento parental sobre a ótica da criança. A criação de um momento lúdico foi percebida como bastante válida. Como apontam Irwin e Johnson (2005), a brincadeira é um dos caminhos para compreender o pensamento infantil, mas também é possível o uso de estratégias como observação clínica, desenhos e entrevista.

Já o conjunto de técnicas que compõe o instrumento, associado ao olhar clínico do profissional que está conduzindo a aplicação e possíveis outras informações adicionais adquiridas durante o processo, foi visto como fundamental. As técnicas podem ser utilizadas de forma isolada, inclusive havendo previsão no manual do SARP para tal (Lago & Bandeira, 2013), mas acredita-se que maiores e mais aprofundadas informações são adquiridas através da aplicação do SARP de forma integral, incluindo as entrevistas com os responsáveis.

A linguagem que deve ser utilizada para entrevistar crianças também foi conteúdo de investigação, visto suas peculiaridades. Crianças tendem a confundir-se com perguntas abertas, visto suas capacidades verbais ainda incipientes e em desenvolvimento (Irwin & Johnson, 2005). No estudo pré-piloto, perguntas feitas experimentalmente como “*O que você acha?*” não obtiveram respostas por parte das crianças. Acredita-se que o conteúdo subjetivo implícito na pergunta tornou sua resposta inacessível para os pequenos participantes.

Ao finalizar o presente estudo, identifica-se que os objetivos foram alcançados. A aplicação do *Meu Amigo de Brinquedo* auxiliou a pesquisadora a pontuar a Escala SARP nos três casos participantes do estudo piloto. Porém, essa temática ainda deve ser discutida em outros estudos e como continuidade do presente trabalho. Estima-se que para trabalhos futuros, diferentes configurações familiares possam ser contempladas na pesquisa do instrumento, diversificando assim as características sociodemográficas, sobretudo em relação ao estatuto socioeconômico das famílias. Duas pesquisas sobre o instrumento estão sendo atualmente conduzidas no GEAPAP.

Capítulo VI

Considerações finais

Desde 2002, a Comissão Consultiva em Avaliação Psicológica é a responsável por fiscalizar a qualidade dos testes psicológicos produzidos e comercializados no Brasil. É através do SATEPSI (Sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos) que a Comissão atua, orientando profissionais acerca da certificação dos instrumentos para uso profissional (Nascimento & Vasconcelos, 2015). Assim, à disposição do profissional psicólogo há inúmeros instrumentos para lhe orientar na prática da avaliação psicológica. Porém, mesmo com todo o avanço da pesquisa e produção de ferramentas de avaliação, é fundamental e imprescindível lembrar que o próprio profissional deve ser o seu maior instrumento (Bandeira, Trentini & Krug, no prelo). Muito além dos materiais utilizados (testes, escalas e inventários), é o profissional, com seu conhecimento teórico e prático, que será elemento diferencial no processo de avaliação. É a reunião de suas capacidades conceituais, vivência clínica e apoio dos instrumentos de medida que possibilitará uma compreensão mais aprofundada do caso. Acima de tudo, não se deve perder a referência da pessoa que está sendo avaliada (Cunha, 2000), ou seja, o olhar humano para o sujeito, com suas singularidades e individualidades.

Assim, a preocupação da autora sempre esteve voltada para a aplicabilidade da Psicologia e o seu retorno aos indivíduos. De que forma este conhecimento produzido no universo acadêmico deixará de estar apenas em artigos científicos e estará a serviço da população? Qual a relevância daquilo que é estudado? O conhecimento produzido está à disposição dos sujeitos que beneficiariam-se dele? Santos (2015) aponta que na pesquisa internacional há uma preocupação constante em adequar as teorias à realidade da prática profissional, o que considera ser um avanço em relação à pesquisa nacional.

A escolha do tema da presente dissertação deu-se primordialmente pela crença de que quanto mais cedo distúrbios psicológicos são identificados e tratados através de múltiplas formas de intervenção, menor será o impacto negativo na vida futura da criança em termos de desenvolvimento e ajustamento (Schaefer, 2014). O protocolo *Meu Amigo de Brinquedo* – e o SARP como um todo – não tem por objetivo tratar psicologicamente crianças pré-escolares. Porém, acredita-se que sua aplicação possa vir a proporcionar um espaço para que crianças em sofrimento expressem suas dificuldades, abrindo caminho para que sejam encaminhadas para atendimento especializado, quando este for percebido

como necessário. Entrevistar diretamente crianças é poder dar voz aos seus próprios pensamentos e interpretações, ao invés de escutar a interpretação dos adultos sobre elas (Eder & Fingerson, 2001).

Outro aspecto que motivou a escolha do tema foi a percepção de que crianças pequenas tendem a apresentar uma maior resistência para interagir com terapeutas adultos, a não ser que seja estabelecida uma forte aliança terapêutica através da brincadeira (Schaefer, 2014). Crianças pequenas tendem a apresentar maior desconforto em entrevistas face a face (Eder & Fingerson, 2001). Assim, o brincar seria uma forma de acessar o mundo da criança avaliada, muitas vezes resistente e amedrontada pelas dificuldades que a levaram a estar em avaliação – seja em contextos judiciais ou clínicos.

A ciência – e não somente a ciência psicológica – não deve perder de vista o que deveria ser um dos seus maiores objetivos: o retorno à sociedade do conhecimento produzido na academia, sempre visando o desenvolvimento social e melhores condições de vida para os sujeitos. Em um país em desenvolvimento como o Brasil, reinvestir na sociedade aquilo que foi investido nos pesquisadores e estudantes – seja através de bolsas, editais ou custeio – reforça a importância da ciência na vida cotidiana dos indivíduos, perdendo-se, assim, a ultrapassada imagem do conhecimento restrito aos laboratórios. Isso deve ser levado em conta principalmente quando a produção de conhecimento é oriunda de instituições federais, onde o incentivo à pesquisa é mais significativo e onde há recursos federais (mesmo que, por vezes, escassos) que asseguram a manutenção, continuidade e aprimoramento da produção de conhecimento científico no Brasil. O elevado aumento de cursos de Psicologia oferecidos no Brasil aponta para a importância da avaliação criteriosa e da manutenção da qualidade do conhecimento produzido nestes ambientes (Borges-Andrade et al., 2015). Assim, almeja-se que futuramente o *Meu Amigo de Brinquedo* possa integrar SARP como uma de suas técnicas. O material é comercializado pela empresa Pearson Clinical Brasil.

Para finalizar, toma-se a liberdade de apropriar-se das palavras do colega de Programa de Pós-Graduação Cerqueira-Santos (2004), que sabiamente percebia a importância social de sua escrita e do seu fazer na pesquisa em Psicologia. As palavras que utilizou serviram para concluir a mesma etapa de caminhada acadêmica que é finalizada aqui:

Independente de estar escrito em algum lugar, o objetivo maior deste trabalho é alcançar uma qualidade de vida desta população. Tal objetivo não se esgota aqui (p.94-95).

Assim, ao considerar-se as crianças (e conseqüentemente suas famílias) como a população alvo escolhida, a construção do *Meu Amigo de Brinquedo* chega ao seu fim com o desejo de, ao proporcionar um olhar e um espaço de escuta para os pequenos, poder fazer uma diferença em suas vidas. Como no texto de Cerqueira-Santos (2004), o objetivo da presente pesquisa não se esgota neste trabalho.

Referências

- Aberartury, A. (1992). *A criança e seus jogos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Anzieu, D. (1981). *Os métodos projetivos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Araújo, M. F. (2007). Estratégias de diagnóstico e avaliação psicológica. *Psicologia: Teoria e Prática*, 9(2), 126-141.
- Arfouilloux, J. C. (1988). *A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Bastos, A. V. B., Gondim, S. M. G.; & Rodrigues, A. C. A. (2010). Uma categoria profissional em expansão: quantos somos e onde estamos? In Bastos, A. V. B.; & Gondim, S. M. G. (Orgs.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed
- Bandeira, D. R., Trentini, C. M.; & Krug, J. S. (no prelo). Escolha dos instrumentos e das técnicas no psicodiagnóstico. In Hutz, C. S., Bandeira, D. R., Trentini, C. M.; & Kruger, J. S. (Orgs.). *Psicodiagnóstico*. Porto Alegre, RS: ArtMed
- Becker, S. M. S., Bandeira, C. M., Ghilardi, R. B., Hutz, C. S; & Piccinini, C. A. (2013). Psicologia do Desenvolvimento Infantil: Publicações Nacionais na Primeira Década do Século XXI. *PSICO*, 44(3), 372-381.
- Belsky, J. (2010). *Desenvolvimento humano: experienciando o ciclo da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Biaggio, A. M. B. (2011). *Psicologia do desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J.D. (2003). *3 a 6 anos: momentos decisivos do desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Borges-Andrade, J. E., Bastos, A. V. B., Andery, M. A. P. A., Guzzo, R. S. L.; & Trindade, Z. A. (2015). Psicologia brasileira: uma análise de seu desenvolvimento. *Universitas Psychologica*, 14(3), 865-880.
- Boyd, H., & Bee, D. (2011). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Bukatko, D., & Daehler, M. W. (1995). *Child development: a thematic approach*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cano, D. S., Gabarra, L. M., Moré, C. O.; & Crepaldi, M. A. (2009). As Transições Familiares do Divórcio ao Recasamento no Contexto Brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 214-222.

- Cattani, B. C., & Eidt, H. B. (2016). SARP: Sistema de Avaliação do Relacionamento Parental. Nota técnica. *Psico-USF*, 21(1), no prelo.
- Cerqueira-Santos, E. C. (2004). *Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua*. Dissertação de mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Cunha, J. A. (2000). *Psicodiagnóstico-V*. Porto Alegre: Artmed.
- De Conti, L., & Sperb, T. M. (2001). O Brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(1), 59-67.
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed.
- Eder, D., & Fingerston, L. (2001). Interviewing children and adolescents In Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (Eds.). *Handbook of Interview Research: Context and Method*. Thousand Oaks: Sage.
- Felipe, J. (2007). O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon In Craidy, C., & Kaercher, G. E. (Orgs.) *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed.
- Figueiredo, M., Gatinho, A., Torres, N., Pinto, A., Santos, A. J.; & Veríssimo, M. (2015). Representações de vinculação e qualidade do brincar interativo em crianças em idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 33(3), 335-345.
- Flavell, J. H., Miller, P. H.; & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Artmed.
- Freud, A. (1971). *O tratamento psicanalítico de crianças*. Rio de Janeiro: Imago
- Gonzales-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*. Porto Alegre: AMGH.
- Greig, J. (2004). *A criança e seu desenho*. Porto Alegre: Artmed.
- Heegaard, M. (1998). *Quando os pais se separam*. Porto Alegre: Artmed.
- Irwin, L; G., & Johnson, J. (2005). Interviewing young children: explicating our practices and dilemmas. *Qualitative Health Research*, 15(6), 821-831.
- Jarvis, P., Brock, A.; & Brown, F. (2011). Três perspectivas sobre o brincar. In Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P.; & Olusoga, Y. *Brincar: Aprendizagens para a vida*. Porto Alegre: Penso.
- Klein, M. (1981). *Psicanálise da criança*. São Paulo: Mestre Jou.

- Krug, J. S. (2014). *Entrevista lúdica diagnóstica psicanalítica: fundamentos teóricos, procedimentos técnicos e critérios de análise do brincar infantil*. Tese de doutorado não-publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Lago, V. M. (2012). *Construção de um sistema de avaliação do relacionamento parental para situações de disputa de guarda*. Tese de doutorado não-publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Lago, V. M., Amaral, C. E. S., Bosa, C. A.; & Bandeira, D. R. (2010). Instrumentos que avaliam a relação entre pais e filhos. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 20(2), 330-341.
- Lago, V. M., & Bandeira, D. R. (2013). *SARP - Sistema de Avaliação do Relacionamento Parental. Manual técnico*. São Paulo: Pearson.
- Lago, V. M., Amato, P., Teixeira, P. A., Rovinski, S. R. L.; & Bandeira, D. R. (2009). Um breve histórico da psicologia jurídica no Brasil e seus campos de atuação. *Estudos de Psicologia*, 26(4), 483-491.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (2000). *Dicionário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lebovici, S., & Diatkine, R. (1986). *Significado e função do brinquedo na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. M. C. U. A. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In Dessen, M. A., & Junior, A. L. C. (Org.). *A ciência do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Michaelis, H. (1998). *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos.
- Mota, M. E. (2005). Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas em Psicologia*, 13(2), 105-111.
- Neto, C. (2009). A importância do brincar na no desenvolvimento da criança: uma perspectiva ecológica. In Condessa, I. C. (Org.). *(Re)aprender a brincar: especificidade à diversidade*. Lisboa: Ponte Delgada.
- Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen*. Porto Alegre: Artmed.

- Pádua, L. D. P. (2009). A epistemologia genética de Jean Piaget. *Revista FACEVV*, 2, 22-35.
- Papalia, D. E., Olds, S.W.; & Feldman, R.D. (2009). *O mundo da criança*. São Paulo: Mc Graw Hill.
- Piaget, J. (1926). *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record
- Piaget, J. (1946). *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record.
- Piaget, J. (1971). *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC.
- Piaget, J. (1980). *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Record.
- Piaget, J. (1987). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: LTC.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1980). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel.
- Piniagua, G., & Palacios, J. (2007). *Educação infantil: resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Pires, E. C. (2009). *A importância da actividade lúdica: avaliação das percepções de crianças com NEE e seus pais*. Dissertação de mestrado não-publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Coimbra, PT.
- Poletto, R. C. (2005). A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 67-75.
- Santos (2015). *A criança na disputa de guarda em contexto de avaliação psicossocial: a voz, o sofrimento e o enfrentamento*. Tese de doutorado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Santos, A. A. A., Sisto, F. F., Burochovitch, E.; & Nascimento, E. (Orgs.). (2010). *Perspectivas em Avaliação Psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Schaefer, C. E. (2014). *Play therapy for preschool children*. Washington: APA.
- Shaffer, D. D. R., & Kipp, K. (2010). *Developmental psychology from childhood to adolescence*. Belmont: Cengage Learning.
- Stake, R. E. (1994) Case studies In Dezin, N. K.; Lincold, Y. S. (Eds.). *Handboock of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Teodoro, M., Escanhuela, M. B. S., Binsfeld, A. R.; & Mônego, B. (2010). Avaliação das relações familiares e depressão em crianças e adolescentes institucionalizados In Hutz, C. S. (Org.). *Avanços em Avaliação Psicológica e Neuropsicológica de crianças e adolescentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Wagner, A., Ribeiro, L. S., Arteché, A. X.; & Bornholdt, E. A. (1999). Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 147-156.
- Werlang, B. G. (2000). Entrevista lúdica In Cunha, J. (Ed.). *Psicodiagnóstico-V*. Porto Alegre: Artmed.
- Winnicott, D. W. (1975). O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1993). *Conversando com pais*. São Paulo: Martins Fontes.

Anexo A

Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS

INSTITUTO DE PSICOLOGIA -
UFRGS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O uso do SARP em crianças pré-escolares: adaptação do Protocolo Meu Amigo de Papel.

Pesquisador: Denise Ruschel Bandeira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45999115.7.0000.5334

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UFRGS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.346.494

Apresentação do Projeto:

O projeto "O uso do SARP em crianças pré-escolares: adaptação do protocolo Meu Amigo de Papel" tem por objetivo adaptar o protocolo Meu Amigo de Papel para o uso em crianças menores de seis anos.

As pesquisadoras referem que a literatura aponta para uma crescente demanda por avaliações psicológicas que auxiliem o trabalho de juízes em casos de disputa de guarda e regulamentação de visitas. Nesse sentido, instrumentos são desenvolvidos visando a atender a esta particularidade do trabalho do psicólogo. Entre esses instrumentos, as autoras citam o Sistema de Avaliação do Relacionamento Parental – SARP (Lago e Bandeira, 2013). O SARP objetiva avaliar o construto relacionamento parental, considerando tanto a ótica dos responsáveis, quanto a da criança. O instrumento é composto pela Entrevista SARP, Escala SARP e o protocolo Meu Amigo de Papel, este voltado para crianças. Em formato de cartilha, o Meu Amigo de Papel tem a função de coletar informações sobre o relacionamento da criança com seus responsáveis e pode ser utilizado em contextos de disputa de guarda e regulamentação de visitas, em casos de psicodiagnóstico (contexto clínico) ou em outros contextos diversos nos quais se deseja investigar o relacionamento parental. Como a faixa etária de aplicação do protocolo situa-se entre cinco e doze anos, crianças a baixo dessa idade não são atendidas pelo instrumento. As pesquisadoras relatam que, cada vez

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600
Bairro: Santa Cecília CEP: 90.035-003
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-5698 Fax: (51)3308-5698 E-mail: cep-psico@ufrgs.br

Continuação do Parecer: 1.346.494

mais, a atuação do psicólogo é solicitada em casos de avaliação de crianças pré-escolares em contexto de disputa de guarda e/ou psicodiagnóstico e que este quadro aponta para a necessidade de construção de um protocolo paralelo ao Meu Amigo de Papel para o uso em crianças pré-escolares.

Objetivo da Pesquisa:

O Objetivo geral da pesquisa é adaptar o protocolo Meu Amigo de Papel para o uso em crianças menores de seis anos. O objetivo específico é desenvolver uma versão do Meu Amigo de Papel para crianças entre três e cinco anos, que será intitulada Meu Amigo de Brinquedo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na presente pesquisa os participantes deste estudo estarão expostos a risco mínimo. As pesquisadoras explicitam no TCLE que o risco é mínimo e que os incômodos previstos são: possível cansaço ou desconforto emocional ao responder às perguntas. Além disto, se comprometem a fazer os encaminhamentos necessários caso ocorram situações adversas que produzam algum tipo de mal-estar ou desconforto nos participantes.

A privacidade dos participantes e a confidencialidade dos dados são garantidas pelos pesquisadores.

Quanto aos benefícios, as pesquisadoras esperam que a adaptação do protocolo Meu Amigo de Papel, contribua na compreensão de aspectos importantes do relacionamento parental através do olhar da criança.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância científica e o instrumento proposto, é de grande interesse para os profissionais que trabalham com avaliação da relação parental

A pesquisa pretende adaptar o protocolo para crianças entre três e cinco anos e que este sirva, bem como o Meu Amigo de Papel, como instrumento de análise do relacionamento parental sob a ótica da criança. Nesta adaptação, o Meu Amigo de Papel receberá o nome de Meu Amigo de Brinquedo e as atividades propostas não serão gráficas, mas lúdicas, em forma de brincadeira dirigida ou orientada. Diferentemente de uma hora do jogo diagnóstica, o profissional terá orientações e ações a serem seguidas, visando a abordar os mesmos objetivos do Meu Amigo de Papel. As autoras salientam que quanto mais novas as crianças e, conseqüentemente, menor o seu domínio sobre a linguagem oral e escrita, maiores são as dificuldades encontradas pelos pesquisadores para trabalhar com esse público. Além disto, as autoras acreditam que com tais

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600
Bairro: Santa Cecília CEP: 90.035-003
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-5698 Fax: (51)3308-5698 E-mail: cep-psico@ufrgs.br

Continuação do Parecer: 1.346.494

adaptações, seja possível compreender melhor os aspectos importantes do relacionamento parental através do olhar da criança.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Esta pesquisa está de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde). Salienta-se que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi adequado e contém todas as informações necessárias.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa apresenta relevância científica e o instrumento proposto, é de grande interesse para os profissionais que trabalham com avaliação da relação parental. Esta pesquisa está de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde). Salienta-se que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi adequado e contém todas as informações necessárias.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_514870.pdf	13/11/2015 10:47:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoBeatrizCattani.pdf	13/11/2015 10:46:39	Denise Ruschel Bandeira	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoBia.pdf	13/11/2015 10:44:39	Denise Ruschel Bandeira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEBeatriz.pdf	13/11/2015 10:42:28	Denise Ruschel Bandeira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600
 Bairro: Santa Cecília CEP: 90.035-003
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-5698 Fax: (51)3308-5698 E-mail: cep-psico@ufrgs.br

INSTITUTO DE PSICOLOGIA -
UFRGS



Continuação do Parecer: 1.346.494

Não

PORTO ALEGRE, 02 de Dezembro de 2015

Assinado por:
Clarissa Marcell Trentini
(Coordenador)

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600
Bairro: Santa Cecília CEP: 90.035-003
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-5698 Fax: (51)3308-5698 E-mail: cep-psico@ufrgs.br

Página 04 de 04

Anexo B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Pesquisa: O uso do SARP em crianças pré-escolares: adaptação do protocolo *Meu Amigo de Papel*

Pelo presente termo, declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, que busca adaptar o protocolo infantil *Meu Amigo de Papel* para crianças de 3 a 5 anos. A minha participação e a participação de meu(minha) filho(a) consistirá na aplicação, junto do pesquisador, de um protocolo de avaliação do relacionamento parental, o qual tem duração de 1 (uma) hora (entrevista com os responsáveis) e 30 (trinta) minutos (entrevista com a criança).

Tenho o conhecimento de que receberei resposta referente a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.

Fui informado(a) de que os riscos decorrentes da minha participação e da participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa são mínimo e envolvem cansaço ou desconforto emocional. Os pesquisadores colocaram-se à disposição, assegurando os encaminhamentos necessários caso ocorram situações adversas que produzam algum tipo de mal-estar ou desconforto nele(a).

Entendo que eu e meu(minha) filho(a) não seremos identificados e que se manterá o caráter confidencial das informações fornecidas. Fui informado(a) que não terei nenhuma despesa e também não receberei nenhuma remuneração pela minha participação e participação de meu(minha) filho(a).

Concordo em participar da pesquisa e autorizo a participação de meu(minha) filho(a). Nossa participação irá contribuir para o aprimoramento da área de Avaliação Psicológica e de construção de instrumentos de avaliação no Brasil.

Confirmo ter conhecimento do conteúdo desse termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo em participar dessa pesquisa e por isso dou meu consentimento.

Data: ____ / ____ / ____

Nome e assinatura: _____

Todo o material referente à pesquisa será arquivado pelo período de cinco anos, na sala 120 do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo endereço está ao final dessa folha. O pesquisador responsável por este Projeto de Pesquisa é a Dr^a. Denise Ruschel Bandeira.

Contatos:

Pesquisadora mestranda: Beatriz Cancela Cattani (e-mail: beatriz.cattani@gmail.com)

Pesquisadora orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Ruschel Bandeira

Telefone: (51)3308.5352

Entidade responsável: Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS (CEP-PSICO).

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600; telefone: 33085698; e-mail: cep-psico@ufrgs.br

Anexo C

Material para juízes

Dissertação: “O uso do SARP em crianças pré-escolares: adaptação do protocolo *Meu Amigo de Papel*”.

Prezada,

Primeiramente, obrigada por nos auxiliar nesta etapa do trabalho. O material apresentado a seguir é referente a uma parte do capítulo III da dissertação que objetiva a construção do protocolo *Meu Amigo de Brinquedo*, material utilizado em substituição ao *Meu Amigo de Papel* (parte do Sistema de Avaliação do Relacionamento Parental - SARP).

O SARP objetiva avaliar o construto relacionamento parental, considerando tanto a ótica dos responsáveis, quanto a da criança. O instrumento é composto pela Entrevista SARP, Escala SARP e o protocolo *Meu Amigo de Papel*, este voltado para crianças de 5 a 12 anos.

O material que propomos construir – e em relação ao qual desejamos sua apreciação – visa a substituir o *Meu Amigo de Papel* no caso de avaliações com crianças menores de 5 anos. O que desejamos com este protocolo é oportunizar que a criança seja escutada e manifeste sua opinião durante processos de disputa de guarda, regulamentação de visitas ou mesmo situação de avaliação clínica que envolvam a investigação do relacionamento parental.

Desejamos sua orientação para compreender principalmente:

a. O quanto as perguntas do protocolo *Meu Amigo de Brinquedo* estão adequadas à faixa etária pretendida (3 a 5 anos).

b. O quanto as perguntas do protocolo *Meu Amigo de Brinquedo* estão adequadas para avaliar o que se pretende em cada questão.