

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CAROLINE BENEZATH RODRIGUES BASTOS

**TEORIA DAS TROCAS SOCIAIS: UM ESTUDO EM
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE
ATENÇÃO / HIPERATIVIDADE (TDAH)**

VITÓRIA

2015

CAROLINE BENEZATH RODRIGUES BASTOS

**TEORIA DAS TROCAS SOCIAIS: UM ESTUDO EM
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE
ATENÇÃO / HIPERATIVIDADE (TDAH)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Professor Dr. Sávio Silveira de Queiroz.

Coorientadora: Dra. Jane Tagarro Corrêa Ferreira

Apoio financeiro: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

VITÓRIA

2015

TEORIA DAS TROCAS SOCIAIS: UM ESTUDO EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO / HIPERATIVIDADE (TDAH)

CAROLINE BENEZATH RODRIGUES BASTOS

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em _____, por:

Professor Doutor Sávio Silveira de Queiroz

Orientador, Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFES.

Professora Doutora Cláudia Patrocínio Pedroza Canal

Membro da Banca Examinadora, Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFES.

Professora Doutora Mônica Cola Cariello Brotas Corrêa

Membro da Banca Examinadora, Universidade Vila Velha – UVV.

Dedicada a todas as crianças com TDAH, especialmente as que participaram desta pesquisa e a tornaram um importante conhecimento para o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por tornar possível a realização de mais um sonho.

Aos meus pais, Angela e Flavio, por toda dedicação e por serem desde sempre os meus grandes incentivadores.

Ao meu marido Juan, pelo incontestável apoio aos meus projetos profissionais e por estar ao meu lado em todos os momentos.

À Cindy, que foi, muitas vezes, a minha única companhia durante longas horas de estudos.

Ao meu orientador Dr. Sávio Silveira de Queiroz, exemplo de competência, sabedoria e cooperação. Agradeço pelo privilégio de ter sido sua orientanda e pela confiança depositada, desde o início, em mim e neste trabalho.

À Dra. Jane Tagarro Corrêa Ferreira, por aceitar compartilhar seus conhecimentos através da coorientação desta dissertação.

À professora Dra. Cláudia Patrocínio Pedroza Canal, pela excelente orientação no estudo-piloto que foi fundamental no processo desta pesquisa.

Aos professores doutores Antônio Carlos Ortega, Claudia Broetto Rossetti e Mônica Cola Cariello Brotas Corrêa, por enriquecerem este trabalho no exame de qualificação.

Aos professores da UFES com quem tive aulas durante o curso de Mestrado, pela essencial colaboração em minha vida acadêmica.

Aos funcionários da UFES, por terem sido sempre disponíveis e atenciosos quando os solicitei.

Aos meus companheiros de orientação e colegas de Mestrado e Doutorado, pelas trocas sociais e acadêmicas estabelecidas nesta jornada.

À Capes, pelo importante apoio financeiro durante o processo de execução desta dissertação.

Aos profissionais do Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes, em especial à Márcia Martins do Amaral Deps e à Paula Crizanto da Silva, pela receptividade e acolhida durante toda a coleta de dados.

E a cada criança e seus responsáveis, agradeço pela participação nesta pesquisa, permitindo que esta pudesse se concretizar. Muito obrigada!

“O homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe.”

Yves De La Taille

SUMÁRIO

1. Introdução	17
1.1 Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH)	17
1.2 Trocas Sociais	21
1.3 Reversibilidade	27
1.4 Gratidão	31
1.5 Justificativa	32
2. Problema de Pesquisa	34
3. Objetivos	34
3.1 Objetivo Geral	34
3.2 Objetivos Específicos	35
4. Hipótese Inicial	35
5. Aspectos Metodológicos	36
5.1 Tipo de Estudo	36
5.2 Participantes	36
5.3 Cenário	38
5.4 Instrumentos	38
5.5 Procedimentos de Coleta de Dados	41
5.6 Procedimentos de Análise de Dados	43
6. Cuidados Éticos	47
7. Resultados e Discussão	48
8. Considerações Finais	71
9. Referências Bibliográficas	74
Apêndices	85
Apêndice A. Instrumento I – Trocas Sociais em Recortes de Histórias em Quadrinhos Infantis	85

Apêndice B. Instrumento II – Prova Piagetiana de Conservação de Substância.....	89
Apêndice C. Modelo de Protocolo de Entrevista	95
Apêndice D. Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo	96
Apêndice E. Modelo de Protocolo de Análise de Dados do Instrumento I.....	98
Apêndice F. Modelo de Protocolo de Análise de Dados do Instrumento II.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Protocolo de Análise de Dados do Instrumento I	50
Tabela 2. Protocolo de Análise de Dados do Instrumento II	63
Tabela 3. Relação entre Trocas Sociais e Noção de Reversibilidade Lógica	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Total de Trocas Sociais	51
Figura 2. Trocas Sociais por Faixa Etária	56
Figura 3. Trocas Sociais por Prancha	57
Figura 4. Trocas Sociais por Tipo de Resposta	60
Figura 5. Total de participantes em cada etapa do processo de aquisição da Noção de Conservação de Substância	65
Figura 6. Total de participantes por faixa etária em cada etapa do processo de aquisição da Noção de Conservação de Substância	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

α – Sujeito 1

α' – Sujeito 2

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder

APA – American Psychiatric Association

BVS – Biblioteca Virtual em Saúde

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição

HUCAM – Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes

LILACS – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde

MS – Ministério da Saúde

OMS – Organização Mundial da Saúde

PePSIC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia

Psi – Psicologia

ra – Ação (ou reação) de α sobre α'

$s\alpha'$ – Satisfação de α' engendrada pela ação ra .

S1 – Sujeito 1

S2 – Sujeito 2

SciELO – Scientific Electronic Library Online

S-O – Interação entre sujeito e objeto

$t\alpha'$ – Dívida de α' resultante da satisfação $s\alpha'$

TDA – Transtorno de Déficit de Atenção

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade

TDA's – Pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UVV – Universidade Vila Velha

v α – Valorização de α por α'

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

RESUMO

Esta pesquisa investigou, em uma perspectiva psicogenética, aspectos das trocas sociais de 14 crianças do sexo feminino diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH), sendo sete com idades entre 7 e 8 anos e sete com idades entre 10 e 11 anos, que são atendidas no Ambulatório de Pediatria do Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes. Os dados foram coletados por meio de dois instrumentos. O primeiro consistiu na leitura de duas pranchas, contendo, em cada uma, um recorte de uma história em quadrinhos infantil que apresenta situações de trocas sociais entre os personagens, seguida de uma entrevista com base no Método Clínico Piagetiano. O segundo foi a Prova Piagetiana de Conservação de Substância, que visou averiguar se a criança possui a capacidade de reversibilidade lógica, que, segundo Piaget, é necessária para que as trocas sociais sejam equilibradas. Os procedimentos foram gravados em áudio e vídeo e as informações coletadas foram posteriormente inseridas em protocolos. Os dados foram analisados de forma qualitativa, a partir de categorias pré-elaboradas baseadas nos conceitos piagetianos investigados. Os resultados mostraram que, independentemente da idade, a maioria das trocas sociais estabelecidas foram equilibradas. Entretanto, foi observada prevalência de trocas que indicam uma reciprocidade espontânea e não-normativa, característica do estágio de desenvolvimento anterior (pré-operatório) ao que as participantes deveriam estar (operatório-concreto). Em

relação às trocas sociais desequilibradas, observou-se que, em quase todas, houve uma intensificação do sentimento de dívida exibido pelas participantes para com as pessoas com as quais elas interagem socialmente. Também foi observada contradição entre o que as participantes acham que o outro deveria fazer e o que elas próprias fariam, de forma que quando falam diretamente de si, há, em geral, uma mudança de opinião em direção àquilo que é socialmente aceito. Além disso, a grande maioria das participantes, de ambas as faixas etárias, ainda não possuem a noção de reversibilidade lógica. Porém, à medida que as crianças aumentam de idade, foi observada uma evolução em direção à aquisição desta noção. Em suma, os resultados permitiram concluir que a maioria das participantes apresentaram trocas sociais equilibradas sem possuir a capacidade de reversibilidade lógica, e permitiram ainda hipotetizar que indivíduos que possuem a capacidade de reversibilidade lógica são necessariamente capazes de exprimir trocas sociais equilibradas, mas podem não manifestá-las em todas as situações.

Palavras-chave: Distúrbio da falta de atenção com hiperatividade. Crianças com distúrbio do déficit de atenção. Crianças. Trocas sociais.

Bastos, C. B. R. (2015). *Theory of Social Exchanges: a study in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)* (Master's Dissertation). Post-Graduate Program in Psychology, Federal University of Espírito Santo, Espírito Santo.

ABSTRACT

This research investigated, in a psychogenetic perspective, the aspects of social exchange from 14 female children diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), seven children aged between 7 and 8 years and seven aged between 10 and 11 years, which are treated at Pediatric Clinic of University Hospital Cassiano Antônio Moraes. Data were collected through two instruments. The first consisted in reading two boards, containing each one a cutout of a comic story for children that presents situations of social exchanges between the characters, followed by an interview based on Piaget's Clinical Method. The second instrument was the Piagetian Proof of Conservation of Substance, which aimed to find out if the child has the ability to logical reversibility, which, according to Piaget, is required for social exchanges balanced. The procedures were recorded on audio and video and the information collected was later inserted into protocols. Data were analyzed qualitatively, from pre-prepared categories based on Piaget's concepts. The results revealed that, regardless of age, most of the established social exchanges were balanced. However, it was observed prevalence of exchanges that indicate spontaneous and non-normative reciprocity, typical of the previous developmental stage (preoperational) at that the participants should be (concrete operational). Regarding the unbalanced social exchanges, it was observed that, in almost all, there was an increased of debt feelings displayed by the participants to the people with whom they interact socially. It was also observed contradiction between what the

participants think that other should do and what they themselves would do, so that when they speak directly about themselves, there is, generally, a change of opinion towards what is socially accepted. Moreover, the great majority of participants in both age groups do not have yet the notion of logical reversibility. However, inasmuch as the children grow old, it was observed an evolution towards the acquiring this notion. In short, the results revealed that most of participants showed balanced social exchanges without having the ability to logical reversibility, and allow hypothesize that individuals with the ability to logical reversibility are necessarily able to express social balanced exchanges, but not necessarily manifest them in all situations.

Keywords: Attention deficit hyperactivity disorder. Children with attention deficit disorder. Children. Social exchanges.

1. Introdução

1.1 Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH)

O Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH), caracterizado pela presença de desatenção, hiperatividade e impulsividade (American Psychiatric Association – APA, 2014; Organização Mundial da Saúde – OMS, 1993), é um dos transtornos mais comuns na infância (Condemarín, Gorostegui & Milicic, 2006; Ochoa, Mosquera, Navas & Ossio, 2010; Silva, 2009), com a predominância em torno de 5% na população infantil (APA, 2014). O TDAH é considerado um dos principais motivos da busca por ambulatórios de saúde mental de crianças e adolescentes (Rohde, Miguel Filho, Benetti, Gallois & Kieling, 2004).

Sabe-se que atualmente cresce significativamente o número de crianças diagnosticadas com TDAH (Jou, Amaral, Pavan, Schaefer & Zimmer, 2010) e uma proporção expressiva desta população permanece com prejuízos até a idade adulta (APA, 2014).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014), os portadores de TDAH apresentam um “padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, que interfere no funcionamento e no desenvolvimento” (p.61). A desatenção manifesta-se como dificuldade em focar em algo, desorganização, falta de persistência e afastamento das tarefas; a hiperatividade trata-se de uma excessiva atividade motora em momentos não apropriados; e a impulsividade refere-se a ações espontâneas e momentâneas realizadas precipitadamente, colocando, muitas vezes, a pessoa em risco (APA, 2014).

A Organização Mundial da Saúde (1993) utiliza o termo “Transtornos Hiperkinéticos” para discorrer sobre o TDAH, enfatizando que este se inicia

precocemente no desenvolvimento humano e que é caracterizado por “falta de persistência em atividades que requeiram envolvimento cognitivo e uma tendência a mudar de uma atividade para outra sem completar nenhuma, junto com uma atividade excessiva, desorganizada e mal controlada” (p.256).

O TDAH aparece com mais frequência no sexo masculino, obtendo, em relação ao sexo feminino, proporção aproximada de 2:1 em crianças e 1,6:1 em adultos (APA, 2014). Por outro lado, pessoas do sexo feminino tendem a apresentar mais características de desatenção, quando comparadas com o sexo masculino (APA, 2014).

Segundo Silva (2009), diversos fatores estão envolvidos na gênese do TDAH, tais como: fatores genéticos; alterações cerebrais estruturais e funcionais; e fatores ambientais. Frente a isso, os estudos científicos demonstram que há alterações no funcionamento neurobiológico cerebral dos indivíduos com TDAH por haver uma hipoperfusão significativa no lobo frontal (região do cérebro responsável por inibir o comportamento), desregulando, assim, os neurotransmissores noradrenalina e dopamina, e acarretando em atividades cerebrais mais intensas de pensamentos e impulsos (Silva, 2009). Além disso, complicações durante a gestação e o parto estão muitas vezes correlacionadas com o TDAH, assim como o próprio estresse em ambientes desestruturados que podem exacerbar os sintomas do transtorno de um cérebro geneticamente predisposto (Silva, 2009).

Trata-se, portanto, de uma visão multifatorial da origem do TDAH, uma vez que cada hipótese, individualmente, não é capaz de explicar completamente todos os casos do transtorno, pois a genética recebe influências externas favoráveis ou desfavoráveis para o indivíduo (Silva, 2009).

Há três subtipos do Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade, são eles: Apresentação Combinada (quando os sintomas de desatenção e

hiperatividade/impulsividade manifestam-se com intensidade equivalente); Apresentação Predominantemente Desatenta (quando os sintomas de desatenção estão significativamente mais presentes); e Apresentação Predominantemente Hiperativo/Impulsiva (quando prevalecem os sintomas de hiperatividade e impulsividade) (APA, 2014).

Independentemente do subtipo, para que seja realizado o diagnóstico de TDAH, os comprometimentos decorrentes dos sintomas devem estar presentes em pelo menos dois contextos da vida do indivíduo (como por exemplo, em casa e na escola), de modo a interferir significativamente em seu funcionamento social e acadêmico (APA, 2014).

Tais dificuldades fazem com que, muitas vezes, o portador do transtorno seja rotulado e estigmatizado por pessoas com as quais convive e passe a percebê-las como ameaçadoras e punitivas, ocasionando-lhe sofrimento psicológico e baixa autoestima (Silva, 2009).

O TDAH começa na infância e os sintomas devem estar presentes antes dos 12 anos de idade (APA, 2014). Todavia, o transtorno é dificilmente identificado em crianças pré-escolares (OMS, 1993) e, normalmente, o primeiro diagnóstico ocorre durante o ensino fundamental (APA, 2014), uma vez que os sintomas do transtorno aparecem, sobretudo, na escola (Caliman, 2010; Campos, Goldberg, Capellini & Padula, 2007).

Assim sendo, o TDAH tende a estar associado ao reduzido desempenho acadêmico e ao fracasso escolar (APA, 2014), sendo frequentemente considerado “responsável por dificuldades de aprendizagem, repetências e evasão escolar” (Silva, 2009, p.79-80). Corroborando essas informações, Graeff e Vaz (2006) constataram que as crianças com TDAH têm indicadores de capacidade de produção e desempenho em índice inferior quando comparadas com crianças sem o transtorno.

Mas além de afetar negativamente a vida escolar, o TDAH também pode interferir nas relações sociais, familiares e afetivas da criança (APA, 2014; Condemarín et al., 2006; Desidério & Miyazaki, 2007; OMS, 1993; Rohde et al., 2004; Silva, 2009), já que esta apresenta dificuldade para seguir as regras socialmente estabelecidas, impulsividade nos relacionamentos e afastamento de seus pares (OMS, 1993). Em geral, as relações familiares do portador do transtorno são negativas e marcadas por desavenças; as relações com os pares também costumam ser conflituosas devido às rejeições ou provocações sociais sofridas pelos indivíduos que apresentam o transtorno (APA, 2014).

O isolamento e a agressividade (atitudes típicas do TDAH) fazem com que grande parte destes sujeitos encontre problemas para interagir e para manter tais relacionamentos de forma satisfatória, dificultando a conservação de suas amizades e outras interações afetivas (Belli, 2008; Condemarín et al., 2006; Sena & Souza, 2010; Silva, 2009).

Não se sabe ao certo se a impulsividade é responsável pelas falhas em habilidades sociais ou se esse déficit é característico do próprio TDA [Transtorno de Déficit de Atenção], independentemente da impulsividade. O fato é que as crianças (e adultos) TDAs parecem não ler corretamente os sinais sociais emitidos pelas outras pessoas (Silva, 2009, p.71).

Essa inabilidade social, apresentada por crianças com TDAH, pode ser explicada, em parte, pela aceleração psíquica que impossibilita a interpretação adequada das relações interindividuais, o que seria imprescindível para constituir e preservar as interações humanas (Silva, 2009). Em geral, a literatura indica um comprometimento na função executiva do cérebro, que pode ter relação com o impacto do TDAH no desenvolvimento sociocognitivo da criança (Saboya, Saraiva, Palmmini, Lima & Coutinho, 2007).

1.2 Trocas Sociais

Para Piaget (1965/1973), o ser humano passa por um processo de socialização progressiva, e, por isso, não é igualmente social durante todos os estádios de seu desenvolvimento. Frente a isso, Piaget (1932/1994) destaca que existem dois tipos de relações interindividuais: a coação e a cooperação.

Antes dos sete anos de idade, prevalece-se a coação social, que é a relação assimétrica entre dois ou mais indivíduos, na qual há a presença de uma autoridade e do respeito unilateral da criança para com o adulto (Piaget, 1964/1967). Essa relação é caracterizada por aceitação de verdades impostas sem um verdadeiro diálogo (Freitas, 2003; La Taille, 1992a, 1992b). Conseqüentemente, a coação corresponde a um baixo nível de socialização (La Taille, 1992b), promovendo tanto o egocentrismo infantil (Piaget, 1964/1967) quanto o realismo moral e a heteronomia (Piaget 1932/1994). O egocentrismo infantil é caracterizado pela dificuldade de dissociação entre o eu e o mundo exterior, bem como pela dificuldade de se colocar no ponto de vista alheio (Piaget, 1964/1967). O realismo moral e a heteronomia são condições em que o indivíduo considera as regras como sagradas, imutáveis e obrigatórias em quaisquer circunstâncias, independentemente do que lhe foi instruído (Piaget, 1932/1994).

No entanto, enfatiza-se que as relações de coação são fundamentais, pois referem-se a uma etapa do desenvolvimento necessária que precede à etapa em que prevalecem as relações de cooperação, ou seja, trata-se de um processo de desenvolvimento que abrange construções progressivas em busca de um equilíbrio gradual (Piaget, 1932/1994).

Aproximadamente a partir dos sete anos de idade, surge a cooperação social descrita por Piaget (1965/1973), caracterizada pelas relações simétricas de respeito mútuo que são observadas nas interações entre as crianças por se considerarem iguais entre si, fazendo-se prevalecer as trocas de opiniões. A cooperação constitui assim, o nível mais

elevado de socialização (La Taille, 1992b), possibilitando tanto a formação da personalidade (Piaget, 1954/2014) quanto o desabrochar da autonomia moral (Piaget 1932/1994). A formação da personalidade é justamente a descentração do eu, ou seja, refere-se à “passagem entre a afetividade intraindividual e a afetividade interindividual que incide sobre um objeto exterior” (Piaget, 1954/2014, p.88), sendo esta última um produto da socialização propriamente dita (Piaget & Inhelder, 1966/1994). O desabrochar da autonomia moral ocorre quando o indivíduo tem a consciência de um ideal, independentemente da pressão exterior, e compreende que as regras podem mudar se houver acordo mútuo (Piaget, 1932/1994). “A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (Piaget, 1932/1994, p.155).

Portanto, por volta dos sete anos de idade, no estágio operatório concreto, a criança começa a se liberar do egocentrismo cognitivo e social (Piaget, 1964/1967), de forma que “para a inteligência, trata-se do início da construção lógica, que constitui, precisamente, o sistema de relações que permite a coordenação dos pontos de vista entre si” (p.37) e “para a afetividade, o mesmo sistema de coordenações sociais e individuais produz uma moral de cooperação e de autonomia pessoal, em oposição a moral intuitiva de heteronomia” (p.37).

Desse modo, os primeiros sentimentos morais se originam do respeito unilateral e da obediência, porém aos sete/oito anos, e em seguida cada vez mais, o respeito mútuo conduz a um novo arranjo dos valores morais, e o sentimento de justiça predomina em relação à obediência e torna-se norma central (Piaget & Inhelder, 1966/1994). Assim, as interações cooperativas conduzem a valores como o da justiça baseada na igualdade (Piaget, 1947/2013), de forma que a justiça não depende mais da obediência a uma regra (Piaget, 1954/2014).

Logo, a cooperação promove o inseparável desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança (Piaget, 1947/2013; Piaget & Inhelder, 1966/1994), aspecto bastante enfatizado nas obras de Piaget (Camargo & Becker, 2012; Freitas, 2003; La Taille, 2010; Lima, 1980; Souza, 2011; Wadsworth, 2003).

Para Piaget (1972), o desenvolvimento humano se dá na interação do sujeito com o objeto (seja este social ou físico), tornando o sujeito e o objeto inseparáveis e interdependentes. O sujeito é, portanto, um ser ativo, na medida em que age sobre os objetos, assimilando-os e transformando-os (Piaget, 1969/2013), e os objetos existem para o sujeito de forma que podem ser por ele assimilados (Souza, 2002).

Frente a isso, Dolle (1979) enfatiza que é preciso demarcar a diferença entre a interação e a inter-relação, apontando que a interação é caracterizada pelas relações entre sujeito e objeto (S-O), enquanto a inter-relação é assinalada pelas relações entre um sujeito (S1) e outro sujeito (S2), na qual S1 provoca uma determinada ação ao S2, que reage a esta.

Dessa forma, segundo Dolle (1979), o inter-relacionismo sugere o duplo processo de adaptação afetiva, que vai de S1 a S2 e de S2 a S1, situados na relação estabelecida entre o sujeito e outros sujeitos, na qual derivam em “sistemas de tratamento e de representação que são função do que o sujeito pede e recebe” (p.33).

É neste aspecto da inter-relação que Piaget assinala as trocas sociais, pois segundo Dolle (1979), o sujeito social decorre das interações do sujeito afetivo e “o inter-relacionismo tem lugar neste quadro de relações recíprocas” (p.10), que envolvem tanto a ação realizada, quanto a avaliação desta (Dimuro, Costa & Palazzo, 2005).

Nota-se que essa diferenciação entre os termos inter-relacionismo e interacionismo é realizada apenas por conveniência, uma vez que seu objetivo é demonstrar que os sistemas relacionais fundados na relação entre pessoas são

constitutivos da afetividade, enquanto na interação sujeito-objeto, são constitutivos da inteligência, assinalando que a afetividade também está presente na relação entre o sujeito e o objeto, e a cognição nas interações entre os sujeitos (Dolle, 1979).

Afinal, a afetividade e a cognição estão constantemente e dialeticamente entrelaçadas e implicam-se mutuamente, não podendo ser consideradas independentes uma da outra (Dolle, 1979; Piaget, 1947/2013, 1954/2014, 1964/1967). Isso acontece pois a afetividade é considerada a energética impulsionadora da ação (Piaget, 1954/2014), então para que haja conhecimento é preciso tanto a existência das possibilidades cognitivas, quanto o interesse afetivo (Souza, 2002). Dessa forma, observa-se que é artificial e impossível falar em objeto afetivo de um lado e objeto cognitivo de outro, pois ambos, afeto e cognição, são indissociáveis, não havendo condutas afetivas sem elementos cognitivos ou mecanismo cognitivo sem elementos afetivos (Piaget, 1954/2014).

Souza, Folquitto, Oliveira e Natalo (2008a) puderam constatar essa correspondência através dos resultados da pesquisa que realizaram sobre os julgamentos de 76 crianças de cinco a dez anos de idade, acerca de ações e sentimentos de personagens de histórias, nos quais observaram que as capacidades afetivas dos participantes avançavam simultaneamente com as capacidades cognitivas das sucessivas idades.

Além disso, considerando a interdependência entre afeto e cognição, ressalta-se que para Piaget (1964/1967) as operações intelectuais tendem ao equilíbrio, assim como, por outro lado, também há um processo de desenvolvimento da socialização, com a passagem de um estado para outro mais estável. Piaget (1972) chama de equilibração justamente este processo de auto-regulação no qual há sucessão de níveis de equilíbrio, de forma que só é possível alcançar um próximo nível de equilíbrio mais estável, quando

já foi alcançado o nível anterior, e enfatizando que “a tendência mais profunda de toda atividade humana é a marcha para o equilíbrio” (Piaget, 1964/1967, p.70).

Dessa forma, para que a socialização seja considerada ótima em qualidade, é preciso que as trocas sociais sejam equilibradas (La Taille, 1992b). Diante disso, Piaget (1965/1973) utiliza a Teoria dos Valores Qualitativos em Sociologia Estática (Sincrônica) – Teoria das Trocas Sociais, para adotar a equação que descreve tal equilíbrio e evidencia a existência de valores sociais de trocas: “ $(ra = sa') + (sa' = ta') + (ta' = va) = (va = ra)$ ” (p.121).

Nesta equação, as trocas sociais são caracterizadas por valores qualitativos, devendo-se considerar “ $ra =$ a ação (ou reação) de α sobre α' . $sa' =$ a satisfação de α' engendrada pela ação ra . $ta' =$ a dívida de α' resultante da satisfação sa' . $va =$ a valorização de α por α' ” (Piaget, 1965/1973, p.121). Levando em consideração que o símbolo “=” demonstra uma relação de equivalência qualitativa, observa-se, então, que na equação o sujeito α é valorizado por α' de forma proporcional a ação que lhe foi fornecida, pois só há equilíbrio em caso de reciprocidade (Piaget, 1965/1973).

O valor é um conjunto de sentimentos projetados sobre o outro (Piaget, 1954/2014). Assim, a troca com o outro constitui uma troca de valores (Piaget, 1954/2014) e os valores configuram as dimensões afetivas das ações (La Taille, 2010; Souza et al., 2008a). Todos os serviços que o ser humano oferece ou se beneficia em uma troca social, são avaliados segundo uma escala de valores (Piaget, 1965/1973). “Estes valores podem provir de fontes diversas (interesses e gostos individuais, valores coletivos impostos, por exemplo: a moda, o prestígio, as imposições múltiplas da vida social ou ainda por meio de regras morais, jurídicas, etc.)” (Piaget, 1965/1973, p.116).

De forma geral, toda ação ou reação de um indivíduo, avaliado segundo sua escala pessoal, repercute necessariamente sobre os outros indivíduos: ela lhe é útil, proveitosa ou indiferente, isto é, marca um crescimento (+) de seus valores (= satisfação), uma diminuição (- = prejuízo) ou uma diferença nula. Cada ação provocará, pois, por parte dos outros indivíduos, uma ação de volta. Ora, esta pode consistir numa ação material (“valor atual”), tal como uma transferência de objetos em troca do serviço prestado, ou numa ação virtual tal como aprovação ou censura, estímulo para perseverar ou convite a cessar, uma promessa, etc.; (...). A existência das escalas de valores se traduz assim por uma perpétua valorização recíproca das ações ou “serviços” (positivos ou negativos) (Piaget, 1965/1973, p.119).

Para simplificar, Piaget (1954/2014) descreve que a ação e a satisfação são valores reais ou atuais, ou seja, correspondem aos afetos perceptivos: o indivíduo 1 age sobre o indivíduo 2, fazendo algo de agradável ou desagradável; esta ação corresponde a satisfação do indivíduo 2 que pode ser positiva (quando a ação lhe causou um prazer) ou negativa (quando a ação lhe causou uma impressão desagradável). Por outro lado, a dívida e a valorização correspondem aos valores virtuais, por serem elementos representativos: a satisfação sentida pelo indivíduo 2 dá lugar a um reconhecimento elementar duradouro, representativo de uma espécie de dívida que o indivíduo 2 passa a ter em relação ao indivíduo 1, que acarreta em uma atribuição de valor (Piaget, 1954/2014). Portanto, o valor real r_v é trocado por um valor virtual v_v (Piaget, 1965/1973).

Entretanto, para que a criança seja capaz de compartilhar de interações sociais que exprimem trocas equilibradas, é preciso que tenha alcançado o estágio das operações intelectuais concretas (La Taille, 1992b), que ocorre por volta dos sete/oito aos 11/12

anos de idade (Piaget, 1947/2013, 1954/2014, 1964/1967; Piaget & Inhelder, 1966/1994), período em que a criança estabelece relações interpessoais de cooperação e as primeiras operações reversíveis (Piaget, 1972).

1.3 Reversibilidade

A reversibilidade lógica também passa por um processo de desenvolvimento, e, por isso, a criança começa apresentando um pensamento irreversível (Piaget 1964/1967). No estágio pré-operatório de desenvolvimento cognitivo (aproximadamente dos 2 aos 7 anos de idade), as estruturas semirreversíveis, características do pensamento pré-lógico, acatam apenas compensações aproximadas, porém, estas preparam as estruturas para se tornarem reversíveis, com compensações completas, características de um pensamento lógico operatório (Piaget 1964/1967). Assim, “a reversibilidade não depende de uma lei do tudo ou nada, mas comporta uma infinidade de gradações a partir das regularizações mais elementares” (Piaget 1964/1967, p.99).

Dessa forma, a aquisição da reversibilidade lógica ocorre somente no estágio de desenvolvimento cognitivo operatório concreto, por volta dos sete/oito anos de idade (Piaget e Inhelder, 1966/1994). A reversibilidade é considerada como uma operação ou uma ação simultânea, tanto no sentido da inversão ou anulação ($A - A = 0$), quanto no sentido da reciprocidade (A corresponde a B e reciprocamente) (Piaget & Inhelder, 1966/1994). A combinação de ambas as reversibilidades é responsável por gerar a noção de conservação operatória, ou seja, as operações concretas têm como objetivo a conservação pelo uso das duas reversibilidades (Lima, 1980).

Para Piaget, são as interações sociais de cooperação que geram a reversibilidade (Lima, 1980), uma vez que “como um método de relação, a cooperação configura uma lógica de pensamento permeada pela reciprocidade e, como produto, configura a

personalidade permeada pela autonomia da consciência” (Camargo & Becker, 2012, p.547).

A capacidade de realização de operações reversíveis está relacionada com a capacidade da criança de se libertar do egocentrismo, passando a compreender que os outros indivíduos podem obter ideias distintas das suas e, portanto, busca verificá-las, uma vez que “a criança, depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais o seu próprio ponto de vista com o dos outros” (Piaget, 1964/1967, p.43). A redução do egocentrismo da criança acontece gradualmente e permite uma crescente socialização do pensamento (Piaget, 1965/1973) e o estabelecimento de relações interpessoais de reciprocidade (Piaget, 1947/2013).

É nesse sentido que o pensamento operatório acoplado de transformações reversíveis supõe a vida social (Piaget, 1947/2013). Entretanto, essas características só ocorrem quando dois sujeitos se atribuem, de forma recíproca, um valor pessoal equivalente (Freitas, 2003) e “essa condição não é uma peculiaridade das trocas interindividuais e sim condição necessária para a existência de qualquer coletividade, inclusive das nações e das comunidades internacionais” (p.84).

Consequentemente, a criança passa a ser capaz de organizar o pensamento e os sentimentos numa escala de juízos e valores (Souza, Folquitto, Oliveira & Natalo, 2008b). Wadsworth (2003) esclarece este tópico da perspectiva piagetiana ao enfatizar que a reciprocidade de valores e atitudes entre a criança e as outras pessoas com as quais ela interage é o alicerce para as trocas sociais, pois é a partir dessa capacidade que os valores decorrentes do encadeamento de ações recíprocas passam a serem retidos como representações, fazendo com que as trocas sociais posteriores possam prever experiências afetivas positivas ou negativas.

Em resumo, uma vez que haja trocas e reciprocidade haverá um elemento de enriquecimento, mas em contrapartida, um elemento de obrigação, de dívida, levando, cedo ou tarde, a retribuir aquilo que se recebeu. Não se trata aí (ou não se trata somente) de uma troca material, mas de uma troca de atitudes mais ampla e mais profunda (Piaget, 1954/2014, p.150).

Porém, segundo Piaget (1954/2014), inicialmente a reciprocidade não se refere a uma obrigação, pois por volta dos dois aos setes anos de idade, no estágio pré-operatório, há somente uma tendência à reciprocidade, considerada como reciprocidade espontânea e não-normativa, que se inicia com a vida social nascente e consiste em afetos intuitivos e sentimentos sociais espontâneos. Nesse período a criança ainda não consegue operar sob a lógica propriamente dita, pois a operação é uma ação reversível e ela ainda não domina a reversibilidade, portanto, a criança ainda não conserva os sentimentos e não mantém as valorizações, ou seja, pode ocorrer todo tipo de desigualdades que os valores desaparecerão ou serão esquecidos, fazendo com que a escala de valores possa sofrer modificações a todo instante (Piaget, 1954/2014).

Por volta dos sete/oito anos aos 10/11 anos de idade, há o aparecimento da reciprocidade normativa através dos sentimentos morais normativos autônomos, que introduzem um novo mecanismo de conservação, gerando obrigação e deveres para com o outro, podendo-se falar, então, em uma obrigação à reciprocidade (Piaget, 1954/2014). Todavia, enfatiza-se que essa reciprocidade normativa “não é uma troca ‘generoso-generoso’, mas um enriquecimento mútuo de parceiros pela troca de atitudes” (Piaget, 1954/2014, p.96). Nesse estágio operatório concreto, a criança já consegue operar, pois possui a noção de reversibilidade lógica, e, portanto, consegue conservar os sentimentos, que agora são caracterizados como sentimentos morais, que são os responsáveis por

introduzirem a permanência nos valores que se estabilizam progressivamente (Piaget, 1954/2014).

Em síntese, no período pré-operatório há o início dos sentimentos interindividuais concebidos a partir de uma escala de valores que pode sofrer modificações a todo instante, pois a criança ainda não apresenta a permanência nos valores e a conservação de sentimentos, o que só irá acontecer de forma progressiva devido a influência dos aspectos morais no período operatório concreto (Piaget, 1954/2014). Logo, “os sentimentos flutuantes que caracterizam os sentimentos espontâneos do indivíduo são apenas uma pequena parte desses contatos interindividuais. A vida social e a vida interindividual impõem, cedo ou tarde, certa conservação, certa permanência, sem o que não haveria socialização possível” (Piaget, 1954/2014, p.225).

Portanto, a noção de conservação implica na capacidade de reversibilidade lógica e ambas as aquisições aparecem somente no estágio operatório concreto, de forma que quando não há noção de conservação, a reversibilidade lógica está ausente; quando a noção de conservação está em transição, também chamada de semiconservação, a noção de reversibilidade lógica também encontra-se em transição; e quando há noção de conservação, a noção de reversibilidade lógica está presente (Piaget e Inhelder, 1966/1994).

Considerando essa perspectiva, Folquitto (2009), ao comparar crianças com e sem TDAH, observou nos resultados de sua pesquisa, um desempenho significativamente inferior em provas piagetianas operatórias de crianças com o transtorno.

Corroborando esses dados, Campos et al. (2007) constataram em seus estudos que crianças com TDAH, de ambos os sexos, com idades entre 8 e 12 anos, que teoricamente deveriam estar no nível de desenvolvimento operatório, apresentaram grande quantidade de respostas não conservadoras nas provas operatórias piagetianas de conservação de

quantidades contínuas e descontínuas e foram, portanto, classificadas na fase pré-operatória do desenvolvimento, que é caracterizada por um pensamento lógico anterior ao das crianças que possuem a mesma idade.

Contudo, é importante que as crianças com idades entre sete e oito anos e as crianças com idades entre 10 e 11 anos apresentem a noção de conservação do estágio operatório concreto, pois os estudos mostram que é com essa aquisição que o indivíduo passa a ser capaz de exibir trocas sociais equilibradas pela reciprocidade normativa (que ocorre quando há obrigação de retribuir o favor recebido). A troca social recíproca normativa acarreta no sentimento de gratidão, que é considerado justamente o sentimento de necessidade de uma retribuição benevolente, ou seja, o que torna obrigatório retribuir, reciprocamente, o bem com o bem (Freitas, Silveira & Pieta, 2009a).

1.4 Gratidão

A gratidão é apreciada na maioria das culturas (Freitas, Silveira & Pieta, 2009b) e considerada como um conector entre o indivíduo e a sociedade (Pieta & Freitas, 2009). Freitas et al. (2009a) adotam a gratidão como um sentimento interindividual em situações análogas às de prestação e recebimento de serviços.

Sabe-se que a gratidão possibilita a criação e o fortalecimento de vínculos entre os indivíduos, enquanto a ingratidão, pelo contrário, pode ser responsável por destruir os vínculos sociais, sendo considerada uma falha moral (Freitas et al., 2009b). Assim sendo, o não reconhecimento de um benefício recebido pode gerar indignação, desaprovação e exclusão social da pessoa considerada ingrata (Freitas et al., 2009b).

Alguns autores assinalam que a gratidão possui a função de gerar o equilíbrio social através da lembrança das obrigações nas reciprocidades (Pieta & Freitas, 2009). Portanto, a satisfação, o reconhecimento e a valorização positiva (não apenas da ação,

mas do próprio benfeitor), são essenciais para o sentimento de gratidão, o qual decorre de uma obrigação ou dívida simbólica de retribuir o favor (Freitas et al., 2009b).

Ao investigarem a gratidão em crianças de 5 a 12 anos de idade, Freitas et al. (2009a, 2009b) concluíram nos resultados de seus estudos que o sentimento de gratidão se desenvolve ao longo da infância. Assim como Vale (2012), que constatou em sua pesquisa que a gratidão ainda não comparece nos discursos de crianças mais novas, uma vez que estas atribuem um maior valor aos efeitos de uma ação do que à intenção do autor.

Castro, Rava, Hoefelmann, Pieta & Freitas (2011) observaram que existe uma evolução no modo como as crianças concebem a obrigação de retribuir, de forma com que a retribuição considerada como um bem moral apareceu somente em crianças com mais idade. Rava e Freitas (2013) também corroboram esta ideia, pois ao investigarem os sentimentos de gratidão e obrigatoriedade na infância, comprovaram que a justificativa de retribuição como um bem moral só aparece com o aumento de idade das crianças.

1.5 Justificativa

Portanto, observa-se que, por um lado, a revisão bibliográfica demonstra que as crianças com TDAH tendem a apresentar déficits na aquisição das noções operatórias (Campos et al., 2007; Folquitto, 2009) e podem apresentar dificuldades para estabelecerem e manterem suas interações sociais (APA, 2014; Belli, 2008; Condemarín et al., 2006; Desidério & Miyazaki, 2007; OMS 1993; Rohde et al., 2004; Sena & Souza, 2010; Silva, 2009). Porém, por outro lado, “para Piaget, o ‘ser social’ de mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes da forma equilibrada” (La Taille, 1992b, p.14). Diante disso, tornou-se fundamental investigar aspectos das trocas sociais de crianças com TDAH, com idades entre 7 e 8 anos e com idades entre 10 e 11 anos, a fim de verificar se elas apresentam trocas sociais equilibradas,

o que segundo a perspectiva piagetiana, é o esperado que ocorra nessa fase do desenvolvimento.

Diante do exposto, ressalta-se que esta pesquisa possui relevância social, pois de acordo com a literatura, o TDAH já é considerado um transtorno frequente entre crianças e adolescentes. Prova disso foram os resultados de diversas pesquisas realizadas com o objetivo de averiguar a prevalência de TDAH em escolares.

Desse modo, Pastura, Mattos e Araújo (2007) constataram o índice de 8,6% de TDAH em uma amostra de escolares de 9 a 13 anos de idade. Fontana, Vasconcelos, Werner Jr., Góes e Liberal (2007) identificaram o percentual de TDAH em 13% de alunos do ensino fundamental, com idades entre 6 e 12 anos, pertencentes a quatro escolas públicas brasileiras. E a pesquisa de Vasconcelos et al. (2003) apontou a prevalência do transtorno em 17,1% de indivíduos, de 6 a 15 anos de idade, de uma escola pública primária.

A presente pesquisa também possui relevância científica, pois como, em geral, os estudos mostram que as crianças acometidas pelo TDAH podem apresentar inabilidades sociais devido às dificuldades em compreender os sinais emitidos socialmente (Silva, 2009), torna-se fundamental agregar conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento das trocas sociais desses indivíduos.

Outro fator que constata a relevância científica desta pesquisa é a escassez de estudos que abordam as trocas sociais e o TDAH nesta perspectiva investigada, já que ao realizar um levantamento de artigos científicos publicados nos portais de periódicos científicos: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVS-Psi Brasil) e Portal de Periódicos Capes, assim como nas bases de dados: Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e

Indexi Psi Periódicos Técnico-Científicos, utilizando de forma combinada, tanto os descritores “TDAH” e “trocas sociais”, quanto os descritores “ADHD” e “social exchanges”, nenhum artigo foi encontrado. Ressalta-se que foram utilizados apenas estes descritores, pois o objetivo foi justamente mostrar a carência de artigos científicos que abordam trocas sociais e TDAH na perspectiva piagetiana estudada.

Trata-se, portanto, de um estudo útil para os pesquisadores desse transtorno, para embasar a realização de posteriores pesquisas na área e para auxiliar profissionais e outras pessoas envolvidas com crianças portadoras de TDAH. Afinal, quanto mais estes se informarem sobre o assunto, mais estarão preparados para lidarem com o transtorno de forma apropriada (Belli, 2008; Silva, 2009).

2. Problema de Pesquisa

Considerando a discussão anterior, este trabalho visou responder ao seguinte problema de pesquisa: Como são as trocas sociais de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH)?

3. Objetivos

3.1 Objetivo Geral

Investigar, em uma perspectiva psicogenética, aspectos das trocas sociais de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH).

3.2 Objetivos Específicos

1. Descrever os aspectos das trocas sociais encontrados dentre as participantes.
2. Comparar qualitativamente as trocas sociais das participantes entre 7 e 8 anos de idade com as das participantes entre 10 e 11 anos de idade.
3. Comparar qualitativamente a noção de reversibilidade lógica das participantes entre 7 e 8 anos de idade com a das participantes entre 10 e 11 anos de idade.
4. Compreender a relação entre os aspectos das trocas sociais encontrados e a noção de reversibilidade lógica em crianças com TDAH.

4. Hipótese Inicial

Primeiramente foi realizado um estudo-piloto com quatro crianças escolares, do sexo feminino, duas com 7 anos de idade e duas com 10 anos de idade, indicadas por professores por apresentarem indícios de déficit de atenção e hiperatividade. Os resultados revelaram que independentemente da idade, predominaram-se as trocas sociais equilibradas. Dessa forma, o estudo-piloto possibilitou formular a seguinte hipótese inicial que foi verificada nesta pesquisa: As crianças com TDAH são capazes de apresentarem trocas sociais equilibradas e aquisição da noção de reversibilidade lógica entre 7 e 8 anos de idade, de acordo com o esperado segundo a teoria piagetiana.

5. Aspectos Metodológicos

5.1 Tipo de Estudo

De acordo com Gonsalves (2003), esta é uma pesquisa Qualitativa (devido à natureza dos dados), de Campo (quanto às fontes de informação) e Descritiva (conforme os objetivos).

5.2 Participantes

Participaram da pesquisa, por amostra de conveniência, 14 crianças do sexo feminino, sendo sete crianças com idades entre 7 e 8 anos e sete crianças com idades entre 10 e 11 anos, diagnosticadas como portadoras de Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH) no Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes da Universidade Federal do Espírito Santo (HUCAM – UFES), onde, devido ao TDAH, recebem atendimentos multiprofissionais no Ambulatório de Pediatria.

As crianças diagnosticadas com TDAH no HUCAM são encaminhadas ao intitulado "Projeto de Psicologia do Desenvolvimento – TDAH". Portanto, em função do transtorno, todas as participantes frequentam ou frequentaram o projeto, mesmo que por um tempo, uma vez que ao receberem alta, elas desligam-se do mesmo. Dessa forma, todas as participantes foram indicadas pelo projeto como diagnosticadas com TDAH.

O número de participantes desta pesquisa foi limitado pela quantidade total de meninas inseridas no projeto que estavam dentro das faixas etárias selecionadas. Optou-se pela escolha de participantes que possuem entre 7 e 8 anos de idade e entre 10 e 11 anos de idade, pois, segundo Piaget, é preciso que as crianças tenham alcançado o estágio de desenvolvimento operatório concreto para estabelecerem trocas sociais equilibradas

(La Taille, 1992b). Esse estágio de desenvolvimento, caracterizado pelas relações interindividuais de cooperação e progresso da socialização, ocorre por volta dos 7/8 aos 11/12 anos de idade (Piaget, 1964/1967). Diante disso, para a participação na pesquisa foram selecionadas as idades na qual, segundo a perspectiva piagetiana, as crianças estão iniciando o estágio operatório concreto (7/8 anos) e a idade em que estão no final desse período (10/11 anos).

Além disso, foi selecionada a idade mínima de 7 anos, pois as pesquisas indicam que o diagnóstico de TDAH geralmente ocorre nos anos iniciais da escolarização formal infantil (que coincide com esta idade) (APA, 2014), que, segundo Piaget (1964/1967), é quando se baliza uma mudança crucial no desenvolvimento mental. Como esta pesquisa se propôs a investigar aspectos das trocas sociais em crianças com TDAH, a escolha pela idade máxima de 11 anos atende ao critério do Estatuto da Criança e do Adolescente (2010) que considera que a infância ocorre até doze anos de idade incompletos.

Quanto à escolha do sexo das participantes, sabe-se por meio de diversos estudos nacionais e internacionais, que há uma prevalência de TDAH no sexo masculino (APA, 2014; Cardoso, Sabbag & Beltrame, 2007; Fontana et al. 2007; Meerbeke, Gutiérrez, Reyes & Pinilla, 2008; Molinero et al., 2009; OMS, 1993; Pastura et al. 2007; Possa, Spanemberg & Guardiola, 2005; Urzúa M., Domic S., Cerda C., Ramos B. & Quiroz, E., 2009; Vasconcelos et al., 2003). Esta prevalência contribui para que haja uma carência de investigação deste transtorno no sexo feminino (Oliveira & Albuquerque, 2009). Dessa forma, devido à necessidade de preencher parcialmente essa lacuna de conhecimento, optou-se por participantes deste sexo.

Além disso, segundo Possa et al. (2005), “a maior frequência de TDAH em meninos pode ser explicada por diferenças na apresentação do transtorno em relação ao gênero” (p.481), pois, muitas vezes, o TDAH passa despercebido na população feminina

por haver uma predominância do subtipo sem hiperatividade, existindo a possibilidade de diversas meninas apresentarem o transtorno, e este não ser reconhecido (Cardoso et al., 2007; Silva, 2009; Urzúa M. et al., 2009).

Também é fundamental considerar uma peculiaridade do transtorno no sexo feminino que influencia a necessidade da realização de mais pesquisas sobre o TDAH neste sexo, principalmente relacionadas às trocas sociais: devido a um processo cultural, a sociedade espera de uma menina, um comportamento oposto à desatenção, hiperatividade e impulsividade observados naquelas que possuem o TDAH; o que normalmente não acontece com os meninos, já que a organização, o “capricho” e as “boas maneiras”, por exemplo, são mais cobradas para as meninas do que para os meninos (Cardoso et al., 2007; Pondé & Freire, 2007; Silva, 2009).

5.3 Cenário

Os dados foram coletados no Ambulatório de Pediatria do Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes da Universidade Federal do Espírito Santo (HUCAM - UFES), localizado no município de Vitória, Espírito Santo. Este cenário foi escolhido porque o HUCAM é o único hospital do estado que possui um programa de diagnóstico e atendimento a crianças com TDAH. Desse modo, no Ambulatório de Pediatria deste hospital encontram-se cerca de 480 crianças já diagnosticadas com o transtorno, possibilitando o acesso da pesquisadora a esse público.

5.4 Instrumentos

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de dois instrumentos. O primeiro (Apêndice A) consiste em duas pranchas, contendo, em cada uma, um recorte de uma

história em quadrinhos infantil que apresenta situações de trocas sociais entre os personagens. Os recortes foram retirados da revista de histórias em quadrinhos “Luluzinha nº10” (Classic Media, 2011).

Trata-se de um instrumento de pesquisa original, organizado pela pesquisadora a partir das referidas histórias em quadrinhos, e testado em seu estudo-piloto. Os dois recortes de histórias em quadrinhos foram selecionados, porque dentre o total de seis pranchas com recortes de histórias em quadrinhos infantis testadas no estudo-piloto, estas foram consideradas as mais favoráveis para apontar as diferentes trocas sociais das participantes da pesquisa.

Além disso, também foi levado em consideração o fato de ambas as pranchas apresentarem situações sociais bastante distintas entre si, pois a prancha I contempla uma circunstância na qual a personagem Luluzinha recebe espontaneamente um benefício ou favor de outro personagem e retribui essa benfeitoria, enquanto na prancha II, a Luluzinha, mesmo solicitando ajuda, não recebe nenhum benefício ou favor dos outros personagens e ainda recebe atitudes que demonstram total descaso pelo problema que ela está vivenciando, e quando esses personagens solicitam a ajuda de Luluzinha, ela também não os ajuda (Classic Media, 2011).

Este instrumento foi escolhido, pois segundo Delval (2002), é bastante favorável o uso de histórias e desenhos para desencadear entrevistas clínicas com crianças, uma vez que ambos são utilizados como estímulos para as respostas das mesmas e auxiliam a criança a se colocar na situação apresentada, permitindo que ela seja interrogada.

Desse modo, buscamos utilizar elementos que possibilitassem às crianças exporem seus pontos de vista sobre as situações envolvendo personagens e avaliamos que haveria menos resistência em descrever ou julgar ações de outros representados por personagens de desenhos. Para facilitar a identificação das crianças com o instrumento,

foram selecionadas histórias que contemplam a personagem principal do sexo feminino, já que a pesquisa foi realizada com meninas. As histórias da Luluzinha foram escolhidas, pois, presumidamente, são apreciadas por crianças das faixas etárias das participantes devido ao grande número de exemplares já vendidos.

As pranchas foram abordadas utilizando o Método Clínico Piagetiano, com o intuito de saber se a participante compreendeu a história e investigar como ela se sentiria e o que faria ao se imaginar nas situações apresentadas.

Embora o método clínico seja um procedimento de entrevista aberta, é útil dispor de um núcleo básico de perguntas que se refiram aos aspectos fundamentais de nossa pesquisa e que, portanto, devem ser feitas a todos os sujeitos para que depois se possam comparar as respostas (...). Mas isso não significa que nos atentemos unicamente a elas (Delval, 2002, p.98).

Realizamos perguntas de exploração, justificção e de controle, tal como assinaladas por Castorina, Lenzi e Fernández (1984). Seguindo esse critério, as perguntas de exploração verificaram a compreensão e o domínio do contexto das histórias em quadrinhos; as perguntas de justificção investigaram a qualidade da reflexão e legitimação dos argumentos dos sujeitos; e as perguntas de controle verificaram o nível da estabilidade das aquisições das crianças, examinando suas coerências. O roteiro de perguntas (Apêndice A) deste instrumento foi testado no estudo-piloto e considerado adequado para responder aos objetivos da pesquisa.

O segundo instrumento (Apêndice B) utilizado neste estudo foi a Prova Piagetiana de Conservação de Substância, adaptada de Assis (1981) e Piaget e Inhelder (1962/1975). A prova piagetiana utilizada na pesquisa consiste em verificar, também a partir do Método

Clínico Piagetiano, se a criança possui a capacidade de conservação da matéria sobre as transformações de uma bola de massa de modelar (Piaget, 1964/1967).

Segundo Piaget (1964/1967), antes dos sete/oito anos de idade, a criança contesta a conservação de matéria, dizendo que após a modificação da massa de modelar de uma das bolas, há mais massa na substância que se tornou mais longa, por exemplo. Isso acontece, pois a criança centraliza apenas uma dimensão, ignorando completamente a outra (Goulart, 1983).

Entretanto, no nível operatório, a partir dos sete/oito anos de idade, a criança admite que a quantidade de matéria não foi modificada, ou seja, ela percebe que a massa de modelar ganha em comprimento o que perde em espessura e reciprocamente (Piaget, 1964/1967). Esta noção de conservação é o principal indicador da estrutura operatória (Piaget, 1970/2012), pois “quando estas compensações são alcançadas, ou melhor, logo que o equilíbrio é obtido, a estrutura está constituída em sua reversibilidade” (Piaget, 1964/1967, p.141).

Logo, optou-se por utilizar esta prova piagetiana como instrumento de pesquisa, pois segundo Campos et al. (2007), as provas operatórias permitem caracterizar o modo de pensar da criança e averiguar suas estruturas cognitivas. Dessa forma, foi possível examinar se as participantes possuem a noção de conservação de substância, o que implica na aquisição da capacidade de reversibilidade lógica, que, segundo a perspectiva piagetiana, é necessária para que a criança possa estabelecer trocas sociais equilibradas.

5.5 Procedimentos de Coleta de Dados

Os instrumentos foram aplicados no próprio Ambulatório de Pediatria do HUCAM, conforme a disponibilidade da pesquisadora, das participantes e dos responsáveis, com horários previamente combinados.

Os procedimentos de coleta de dados consistiram na aplicação, em sequência, das pranchas com recortes de histórias em quadrinhos e da prova piagetiana. A aplicação dos instrumentos foi individual, realizada uma única vez com cada participante, com duração média de aproximadamente 25 minutos. Foi utilizado um Protocolo de Entrevista (Apêndice C) para registrar as informações relevantes sobre a criança e os dados da própria entrevista.

A aplicação do primeiro instrumento consistiu em ler junto à criança as duas pranchas com recortes de histórias em quadrinhos que apresentam situações de trocas sociais entre os personagens. Cada prancha foi abordada separadamente, uma de cada vez. Após a leitura de cada recorte de história em quadrinhos, foi realizada uma entrevista clínica com a criança utilizando o Método Clínico Piagetiano.

Em seguida foi aplicado o segundo instrumento, a Prova Piagetiana de Conservação de Substância, através da qual foram apresentadas para a criança duas bolas de massa de modelar com quantidade e dimensões iguais, e em sequência, uma das bolas foi modificada diante da participante, que precisou responder se as duas ainda apresentavam a mesma quantidade de massa (Piaget, 1964/1967).

Houve quatro transformações da bola de massa de modelar em diferentes dimensões a partir de seu formato original. Cada uma das transformações foi abordada separadamente, uma de cada vez, de forma sequencial, seguida de um roteiro de perguntas que também foi aplicado utilizando o Método Clínico Piagetiano.

Durante a condução do Método Clínico Piagetiano, foram adotadas as instruções descritas por Carraher (1989): seguir o raciocínio da participante, sem corrigir ou completar suas falas e averiguar a certeza da criança que deve justificar suas respostas e esclarecer quaisquer ambiguidades. Também foi utilizada a contra-argumentação do

sujeito a outras formas de pensar, tendo sempre em mente uma hipótese pré-estabelecida (Correa, 1991).

Os procedimentos foram gravados em áudio com um MP4 e em vídeo com uma câmera digital, sem identificar as participantes da pesquisa, e as informações coletadas foram posteriormente inseridas em protocolos para análise dos dados.

5.6 Procedimentos de Análise de Dados

Os dados de ambos os instrumentos foram analisados de forma qualitativa, a partir das categorias que foram pré-elaboradas baseadas nos conceitos piagetianos investigados.

As categorias referentes ao primeiro instrumento identificaram as trocas sociais das participantes através da utilização da Teoria das Trocas Sociais ou Teoria dos Valores Qualitativos em Sociologia Estática (Sincrônica) de Jean Piaget (1965/1973). A eficácia da aplicabilidade desta teoria para descrever e classificar interações sociais foi confirmada no estudo de Saleme e Queiroz (2009), que pesquisou as trocas sociais virtuais.

A Teoria das Trocas Sociais contempla os seguintes valores qualitativos: “ $\alpha = a$ ação (ou reação) de α sobre α' . $s\alpha'$ = a satisfação de α' engendrada pela ação α . $t\alpha'$ = a dívida de α' resultante da satisfação $s\alpha'$. $v\alpha$ = a valorização de α por α' ” (Piaget, 1965/1973, p.121). Diante disso, foi realizada a descrição das trocas sociais apresentadas pelas participantes da pesquisa, de acordo com a equação proposta por Piaget (1965/1973) e suas quatro possíveis variações explicitadas a seguir:

Equação I: $(\alpha = s\alpha') + (s\alpha' = t\alpha') + (t\alpha' = v\alpha) = (v\alpha = \alpha)$ na qual, por hipótese, o indivíduo α é valorizado por α' proporcionalmente ao serviço que lhe foi prestado (p.121).

1º Se $ra > sa'$ (...) tem-se $(ra > sa') + (sa' = ta') + (ta' = va) = (ra > va)$. Quer dizer que α trabalha com prejuízo e que tem insucesso ou fracasso com sua ação social. Neste caso, há duas possibilidades. Ou o indivíduo se submete às avaliações das quais é objeto e renuncia agir, ou muda de atividade, retifica sua escala de valores, etc. Ou, pelo contrário, persiste, mas desvaloriza seus juízes com a esperança de voltar e de convencer a opinião (p.122-123).

2º Se $ra < sa'$ (...) tem-se $(ra < sa') + (sa' = ta') + (ta' = va) = (va > ra)$. Há, neste caso, benefício para α , cujo trabalho fácil é coroado de sucesso superior a seu esforço. Neste caso, α continua naturalmente a produzir, e sua ação é assim canalizada ou, mais certamente, polarizada por esta sanção social, estimulando-o a perseverar no caminho que escolheu (p.123).

3º Se $sa' > ta'$ (...) tem-se $(ra = sa') + (sa' > ta') + (ta' = va) = (ra > va)$. O indivíduo α trabalha novamente com prejuízo, como no primeiro caso, mas desta vez porque α' não quer reconhecer, ou melhor, esquece sua satisfação sa' (p.123).

4º Se $sa' < ta'$ (...) tem-se $(ra = sa') + (sa' < ta') + (ta' = va) = (ra < va)$. Neste caso, há supervalorização de α por α' (...) Há, então, superestimação do mérito, logo inflação momentânea de valor (...) (p.123).

Por fim, as categorias referentes ao segundo instrumento foram retiradas da teoria piagetiana sobre a noção de reversibilidade lógica (Piaget e Inhelder, 1966/1994) e identificaram se as participantes desenvolveram a capacidade de conservação operatória, o que implica na aquisição do pensamento reversível.

Para tanto, Dolle (1975) enfatiza que as respostas fornecidas pelas crianças neste instrumento (Prova Piagetiana de Conservação de Substância) indicam a etapa em que ela se encontra na construção da conservação de matéria. Tais etapas foram tomadas como referências para análise dos dados, são elas: não-conservação, semiconservação ou conservação.

Segundo Piaget e Inhelder (1966/1994), a criança que não é capaz de conservar substâncias ainda não adquiriu a noção de reversibilidade operatória, por isso, apresenta centração subjetiva e as suas trocas sociais não contemplam a reciprocidade. Nesta etapa de não-conservação, a criança acredita que a quantidade de substância da bola de massa de modelar se altera após todas as transformações de sua dimensão e justificam o aumento ou a diminuição da quantidade de matéria se limitando a um determinado aspecto e ignorando outros, sem compreender que as diferenças se compensam.

Já na etapa de semiconservação, a conservação pode ser afirmada para uma transformação, mas ainda é negada para alguma outra (Dolle, 1975), pois não é generalizável a todos os casos existentes, só aos mais simples, e “quando as deformações ultrapassam certos limites, a intuição imediata vence a inteligência operatória e a conservação é novamente colocada em dúvida” (Piaget & Inhelder, 1962/1975, p.46)

Por outro lado, a criança que apresenta capacidade de conservação da quantidade de matéria é capaz de transformar o real através de ações interiorizadas em sistemas reversíveis de inversões e reciprocidade, possui a habilidade de descentração cognitiva, social e moral; e suas interações sociais abrangem a reciprocidade, a cooperação e a socialização (Piaget & Inhelder, 1966/1994), proporcionando, portanto, trocas equilibradas.

Segundo Dolle (1975), isso acontece quando a criança afirma a conservação da quantidade de substância como necessária diante de todas as transformações sobre a bola

de massa de modelar. Piaget e Inhelder (1962/1975, 1966/1994) enfatizam que a conservação de substância ocorre por volta dos sete anos de idade, e neste caso, poderão ser encontrados três tipos de justificações de igualdade que atestam a conservação de substância e resistem às contra-argumentações, são elas: Identidade, Compensação ou Reciprocidade de Relações e Inversão.

Tais justificações contemplam os seguintes exemplos de respostas: “Identidade: ‘É a mesma coisa, não se tirou nada nem se juntou nada.’ Compensação: ‘Está mais comprido, mas é mais fino.’ Inversão: ‘Se fizéssemos de novo (...) teríamos as mesmas duas bolas, logo é a mesma coisa de massa’” (Dolle, 1975, p.126).

Contudo, é fundamental enfatizar que as idades correspondentes aos estádios de desenvolvimento devem ser consideradas como aproximações, pois apesar de haver um limite de variação de idade determinado pelo processo de maturação neurológica (Lima, 1980), Piaget enfatiza a sequência dos estádios como um processo de construções graduais e integradas (Dolle, 1975; Lima, 1980; Souza et al., 2008a), de transformações contínuas, progressivas e sem começos absolutos (Piaget, 1970/2012).

Em suma, os resultados do primeiro instrumento responderam ao primeiro objetivo específico da pesquisa, no qual visou descrever os aspectos das trocas sociais encontrados dentre as participantes, tais trocas foram caracterizadas como equilibradas ou como uma das quatro formas de desequilíbrio. Para responder ao segundo objetivo específico, que visou comparar as trocas sociais das participantes entre 7 e 8 anos de idade com as das participantes entre 10 e 11 anos de idade, foram comparados os resultados do primeiro instrumento das crianças de ambas as faixas etárias.

Os resultados do segundo instrumento responderam ao terceiro objetivo específico, pois permitiram averiguar a noção de reversibilidade lógica, que foi classificada como ausente (não-conservação), em transição (semiconservação) ou

presente (conservação), e a partir da comparação dos resultados das crianças de ambas as faixas etárias foi possível comparar a noção de reversibilidade lógica das participantes entre 7 e 8 anos de idade com a das participantes entre 10 e 11 anos de idade.

O quarto objetivo específico, que visou compreender a relação entre os aspectos das trocas sociais encontrados e a noção de reversibilidade lógica em crianças com TDAH, foi respondido após analisar se as crianças que apresentam trocas sociais equilibradas também apresentam um pensamento reversível e vice versa.

6. Cuidados Éticos

Esta pesquisa está em consonância com o estabelecido na Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (2012), que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; e com a Resolução nº 016/2000 de 20 de dezembro de 2000 do Conselho Federal de Psicologia (2000), que dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos. A pesquisa recebeu autorização do Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes e do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (Apêndice D). Os dados foram coletados após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis e do Termo de Assentimento pelas crianças. As gravações, os protocolos e os termos de consentimento e de assentimento serão guardados pela pesquisadora por cinco anos e depois serão descartados de modo apropriado para garantir o anonimato das participantes e de seus responsáveis.

7. Resultados e Discussão

Para melhor visualização, os resultados da pesquisa foram ilustrados em tabelas e gráficos. Para compreensão do Protocolo de Análise de Dados do Instrumento I – Trocas Sociais em Recortes de Histórias em Quadrinhos Infantis (Tabela 1), primeiramente segue a explicação das informações preenchidas.

As pranchas de histórias em quadrinhos infantis utilizadas no primeiro instrumento contemplam os quatro valores que sempre se apresentam em uma troca social entre pelo menos dois parceiros. No caso destas pranchas: α = a ação de outro(s) personagem(s) sobre Luluzinha. α' = a satisfação de Luluzinha frente α . α'' = a dívida de Luluzinha frente α' . α''' = o valor que Luluzinha atribui ao(s) outro(s) personagem(s).

Resumidamente, a prancha I contempla o seguinte recorte de história em quadrinhos: Luluzinha deixa acidentalmente sua boneca cair pela janela. Alvinho, que estava passando na rua, devolve a boneca pra Luluzinha, e Luluzinha em forma de agradecimento, conta-lhe uma história (Classic Media, 2011).

Dessa forma, foi atribuído o valor (+) para a ação de Alvinho, uma vez que trouxe benefícios para Luluzinha. A satisfação de Luluzinha recebeu (+) nas respostas em que Luluzinha ficou contente com a ação de Alvinho e (-) nas respostas em que a ação de Alvinho não agradou Luluzinha. Quando a participante respondeu que Luluzinha não deveria ter contado a história e nem ter realizado nenhuma outra forma de agradecimento à Alvinho, a dívida recebeu valor (-). Quando a participante respondeu que Luluzinha deveria ter contado a história à Alvinho, ou, no lugar da história, deveria ter realizado outra forma de agradecimento, a dívida recebeu valor (+). Porém, quando a participante respondeu que Luluzinha deveria ter contado a história e também ter realizado outra forma de agradecimento à Alvinho, ou, quando a participante respondeu que Luluzinha não tinha que ter contado a história, mas tinha que ter realizado outras formas de

agradecimento à Alvinho, a dívida recebeu valor (++). Completando a escala de valores, segundo Piaget (1965/1973), a valorização é sempre igual a dívida.

A prancha II, por sua vez, contempla resumidamente, o seguinte recorte de história em quadrinhos: Em uma praia, Luluzinha é beliscada por um caranguejo e pede ajuda. Seus colegas não a ajudam e riem da situação em que ela está vivenciando. Logo depois, os colegas de Luluzinha precisam de ajuda para sair de uma pedra rodeada por água. Luluzinha rema em cima de uma bacia, chega até os colegas, mas salva apenas o cachorro (Classic Media, 2011).

Foi atribuído o valor (-) para a ação dos colegas, uma vez que não trouxe benefícios para Luluzinha. A satisfação de Luluzinha recebeu (+) nas respostas em que Luluzinha ficou contente com a ação de seus colegas e (-) nas respostas em que a ação dos colegas não agradou Luluzinha. Quando a participante respondeu que Luluzinha não deveria ter ajudado seus colegas, a dívida recebeu valor (-). Por outro lado, quando a participante respondeu que Luluzinha deveria ter ajudado seus colegas, a dívida recebeu valor (+).

Os resultados podem ser observados a seguir. Ressalta-se que foram atribuídos nomes fictícios para as crianças com intuito de preservar a identidade das mesmas e que o modelo do Protocolo de Análise de Dados do Instrumento I – Trocas Sociais em Recortes de Histórias em Quadrinhos Infantis encontra-se no Apêndice E.

Tabela 1
Protocolo de Análise de Dados do Instrumento I

Valores Qualitativos		Participantes																												
		Alice (7;2)		Bianca (7;3)		Clara (7;7)		Denise (7;11)		Elisa (8;0)		Flávia (8;3)		Gisele (8;3)		Helena (10;0)		Isabel (10;1)		Joice (10;3)		Karina (10;9)		Lara (11;2)		Maria (11;5)		Nicole (11;6)		
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	
Prancha I	Ação de Alvinho	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+			
	Satisfação de Luluzinha	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+			
	Dívida de Luluzinha	+	+	++	++	+	++	+	+	+	+	++	++	+	+	++	++	+	+	++	++	+	+	+	+	+	-	+		
	Valorização de Alvinho	+	+	++	++	+	++	+	+	+	+	++	++	+	+	++	++	+	+	++	++	+	+	+	+	+	-	+		
	Tipo de Troca Social	ra = va	ra = va	sa' < ta'	sa' < ta'	ra = va	sa' < ta'	ra = va	ra = va	ra > sa'	ra > sa'	sa' < ta'	sa' < ta'	ra = va	ra = va	sa' < ta'	sa' < ta'	ra = va	sa' < ta'	ra = va	ra = va	sa' < ta'	sa' < ta'	ra = va	ra = va	ra = va	ra = va	sa' > ta'	ra = va	
Prancha II	Ação dos colegas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Satisfação de Luluzinha	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Dívida de Luluzinha	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	+	-	-	
	Valorização dos colegas	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	+	-	-	
	Tipo de Troca Social	ra = va	ra = va	ra = va	ra = va	ra = va	ra = va	sa' < ta'	ra = va	ra = va	ra = va	ra = va	sa' < ta'	sa' < ta'	ra = va	ra = va	ra = va	ra = va	sa' < ta'	ra = va	ra = va	sa' < ta'	sa' < ta'	ra = va	ra = va	sa' < ta'	sa' < ta'	ra = va	sa' < ta'	ra = va

A = Como a participante achou que a Luluzinha se sentiu e o que a participante achou que a Luluzinha deveria fazer.

B = Como a participante se sentiria e o que ela própria faria se estivesse no lugar da Luluzinha.

Os dados da Tabela 1 foram resumidos em gráficos que respondem aos objetivos da pesquisa. A Figura 1 responde ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que visou descrever os aspectos das trocas sociais encontrados dentre as participantes. Esta apresenta o total de cada tipo de troca social exibido pelas 14 participantes durante a aplicação da prancha I e da prancha II do Instrumento I.

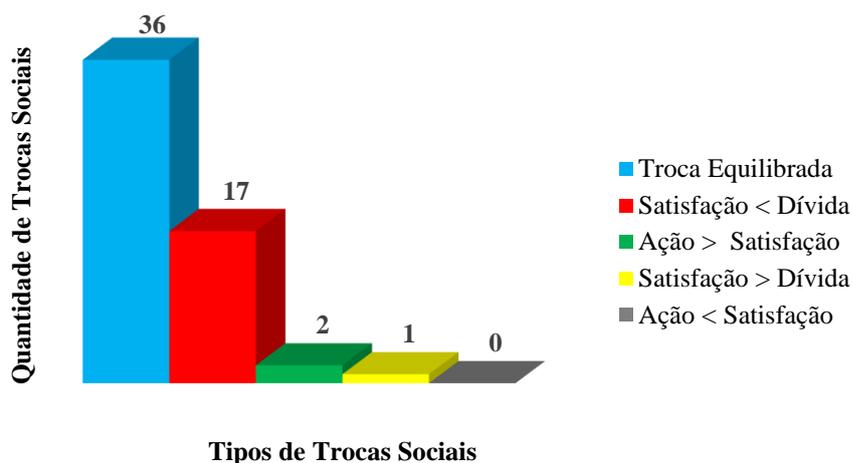


Figura 1
Total de Trocas Sociais

Nos resultados desta pesquisa foram observadas o total de 56 trocas sociais, pois cada uma das 14 participantes exibiu duas trocas sociais para cada prancha. Os dados apontaram que a maioria das trocas sociais estabelecidas (36 de 56) foram equilibradas, descritas em Piaget (1965/1973) como a seguinte escala de valores: $(ra = sa') + (sa' = ta') + (ta' = va) = (va = ra)$, ou seja, o indivíduo é valorizado pelo(s) outro(s) de forma proporcional a ação que lhe foi fornecida. Assim, “neste caso, ninguém perde, ninguém ganha” (Piaget, 1954/2014, p.165).

Para melhor esclarecer, será demonstrado como a troca social equilibrada foi observada em cada recorte de história em quadrinhos do Instrumento I. Para ilustrar a primeira prancha, a escala de valores será exemplificada a partir de algumas falas da participante Denise (7;11). Nesta prancha, o personagem Alvinho é classificado como α

e a personagem Luluzinha é classificada como α' . A ação espontânea de Alvinho devolver para Luluzinha a boneca que havia caído pela janela (α) foi proporcional à satisfação que a Luluzinha sentiu frente a esta ação (α'), como evidenciou Denise ao dizer como a Luluzinha se sentiu: *“Feliz. Porque ele jogou a boneca de volta pra ela, e ela ficou feliz porque ela teve a boneca dela de volta e agradeceu ele contando uma história para ele.”*. Essa satisfação também foi proporcional à dívida que Luluzinha sentiu para com Alvinho (α'), como descreveu a participante, ao responder se Luluzinha, assim como mostra a história em quadrinhos, realmente tinha que ter contado uma história para Alvinho: *“Sim. Porque ele jogou de volta a boneca dela, aí ela contou uma historinha para ele de agradecimento.”*. Como para Piaget (1965/1973), a dívida é sempre igual a valorização (α), tem-se, neste caso, a troca equilibrada, onde: $\alpha = \alpha' = \alpha' = \alpha$.

Dessa forma, no caso da prancha I, observa-se a existência de um enriquecimento mútuo (Piaget, 1965/1973). Todavia, Piaget (1954/2014) assinala que “o enriquecimento não é simplesmente um caso de ‘toma-lá-dá-cá’, é o resultado essencial da reciprocidade nas atitudes, muito mais do que nas ações materiais como tais” (p.166). Segundo Piaget (1965/1973), quando esse equilíbrio é atingido ($\alpha = \alpha$), ressalta-se a existência de valores de gratidão. Isso acontece, pois é justamente a gratidão a responsável por provocar a reciprocidade e o equilíbrio social em decorrência da recordação dos sentimentos de dívidas nas trocas sociais (Pieta & Freitas, 2009).

Para elucidar a troca social equilibrada na segunda prancha, o discurso da participante Karina (10;9) será utilizado como exemplo. Nesta prancha, os três personagens que são colegas da Luluzinha são classificados como α e Luluzinha como α' . Ao ser beliscada por um caranguejo, Luluzinha solicita ajuda, mas seus colegas não a ajudam e riem de sua situação. Frente a esta ação dos meninos (α), Luluzinha apresenta uma satisfação (α') equivalente, como mostra a participante Karina, ao dizer como a

Luluzinha se sentiu: *“Brava... E ela pensou numa boa vingança, eu acho, para eles aprenderem. (...) Porque eles tinham que ter resgatado a Luluzinha quando ela mais precisava, e quando eles precisaram dela, ela não resgatou, porque deu o mesmo troco do que eles fizeram com ela.”*. Karina também disse como se sentiria se estivesse no lugar da Luluzinha: *“Brava, zangada. Se fizessem a mesma coisa comigo eu não resgataria (...) eu não vou resgatar não.”*. Essa satisfação de Luluzinha é igual a dívida (α') que ela sentiu para com os colegas, uma vez que segundo Karina, Luluzinha não tinha que ter resgatado os colegas, justificando: *“Porque ela deu o troco, porque eles começaram, eles que começaram primeiro e depois foi ela, ela que terminou essa história.”*. Ao se colocar no lugar da Luluzinha, a participante insistiu em não ajudar os colegas e justificou: *“Porque eles tinham que ter me ajudado primeiro, para que depois eu ajudasse eles, na hora que eles mais precisassem.”*.

Portanto, neste aspecto, os resultados desta pesquisa demonstraram que 36 respostas de um total de 56 indicaram trocas equilibradas, confirmando nossa hipótese inicial de que as crianças com TDAH seriam capazes de apresentarem trocas sociais equilibradas entre 7 e 8 anos de idade, assim como é o esperado na teoria piagetiana.

Além disso, também observa-se na Figura 1 que dentre o total das trocas sociais desequilibradas manifestadas pelas participantes, em quase todas (17 de 20), o desequilíbrio aponta o sentimento de supervalorização que a personagem Luluzinha tem pelo outro, superestimando o mérito e o valor alheio e acentuando-se o sentimento de dívida exibido pelas participantes para com as pessoas com as quais elas interagem socialmente ($\alpha' < \alpha$) (Piaget, 1965/1973). Para compreender este tipo de troca social, Piaget (1965/1973) utiliza o exemplo das típicas amizades políticas em que o político recebe méritos mesmo quando é evidente que trata-se de um incapaz.

A dívida é um valor virtual representativo, o que quer dizer que estando ou não satisfeito, o indivíduo conserva a dívida como uma obrigação, que é considerada o símbolo da reciprocidade em uma troca social, pois é o que determinará a conduta que será adotada posteriormente (Piaget, 1954/2014).

Considerando que na história em quadrinhos da primeira prancha, Alvinho pediu um milhão de reais por devolver a boneca de Luluzinha, mas Luluzinha informou que não tinha o dinheiro e por isso resolveu contar uma história, pode-se utilizar como exemplo de uma troca social onde a dívida é maior do que satisfação, a resposta da participante Isabel (10;1), ao ser indagada sobre o que faria se estivesse no lugar da Luluzinha: “*Eu ia dar meu dinheiro todinho. (...) Pros meus amigos eu ia dar o dinheiro. (...) Eu ia assistir um filme, botar na televisão, comprar uma pipoquinha, botar no micro-ondas (...) e comer (...) e dormir (...) Tudo isso!*”. Conforme os critérios utilizados para a análise dos dados, por considerar que Luluzinha tinha que ter realizado várias formas de agradecimento à Alvinho, esta resposta evidencia, diante de uma satisfação (+), a dívida (++) , tornando a satisfação < dívida.

Em relação a prancha 2, o sentimento de dívida maior do que a satisfação pode ser demonstrado quando as participantes enfatizaram que mesmo diante da situação em que os colegas da Luluzinha não a ajudaram e riram dela no momento em que ela precisou, Luluzinha deveria ajudá-los no momento em que eles precisaram. Este desequilíbrio da troca social ($\alpha' < \alpha'$) pode ser exemplificado com a opinião da participante Gisele (8;3) sobre se Luluzinha deveria ou não ajudar seus colegas, mesmo estando triste com suas atitudes: “*Sim. Porque eles gostam. (...) Porque tem que ajudar. (...) Porque eles gostam que eu ajude.*”.

Ao somarmos a quantidade de trocas sociais equilibradas na prancha I (15), que representam a retribuição de um favor recebido, com a quantidade de trocas sociais que

mostram o sentimento demasiado de benevolência ao outro ($sa' < ta'$) na prancha I e na prancha II (17), temos a quantidade significativa de 32 trocas sociais (do total de 56) que enfatizam a ação positiva das participantes para com o outro.

Além disso, como pode-se observar na Tabela 1, as trocas sociais estabelecidas na prancha 1 pela participante Elisa (8;0) podem ser avaliadas, ambigualmente, como ação > satisfação e como satisfação < dívida. Em termos de categorias pré-estabelecidas, tais trocas foram consideradas como ação > satisfação, pois apesar da existência da dívida, o que destacou-se durante a entrevista foi a peculiaridade da não satisfação da participante diante de uma ação positiva, uma vez que Elisa enfatizou que apesar da atitude benevolente de Alvinho devolver a boneca, Luluzinha ficaria triste em recebê-la de volta.

Entretanto, esse dado é de extrema relevância, pois indica a possibilidade da existência de tipos de trocas sociais desequilibradas que não se enquadram em nenhum tipo de troca social descrito na teoria piagetiana. Afinal, segundo Piaget (1965/1973), na troca social em que a ação > satisfação tem-se a satisfação = dívida: “ $(ra > sa') + (sa' = ta') + (ta' = va) = (ra > va)$ ” (p.122) ou $(ra > sa' = ta' = va)$; e na troca social em que a satisfação < dívida tem-se a ação = a satisfação: “ $(ra = sa') + (sa' < ta') + (ta' = va) = (ra < va)$ ” (p.123) ou $(ra = sa' < ta' = va)$. Todavia, a troca social exibida pela participante Elisa, apresenta, ao mesmo tempo, a ação > satisfação e a satisfação < dívida, podendo-se, talvez, considerar: $ra > sa' < ta' = va$. Porém, para afirmar a existência desta troca e de outras que vão para além da teoria piagetiana, são necessárias realizações de outras pesquisas.

Para responder ao segundo objetivo específico da pesquisa, que visou comparar a as trocas sociais das sete participantes entre 7 e 8 anos de idade com as das sete participantes entre 10 e 11 anos de idade, os dados da pesquisa foram ilustrados na Figura

2, que apresenta o total de cada tipo de troca social exibido por faixa etária durante a aplicação da prancha I e da prancha II do Instrumento I.

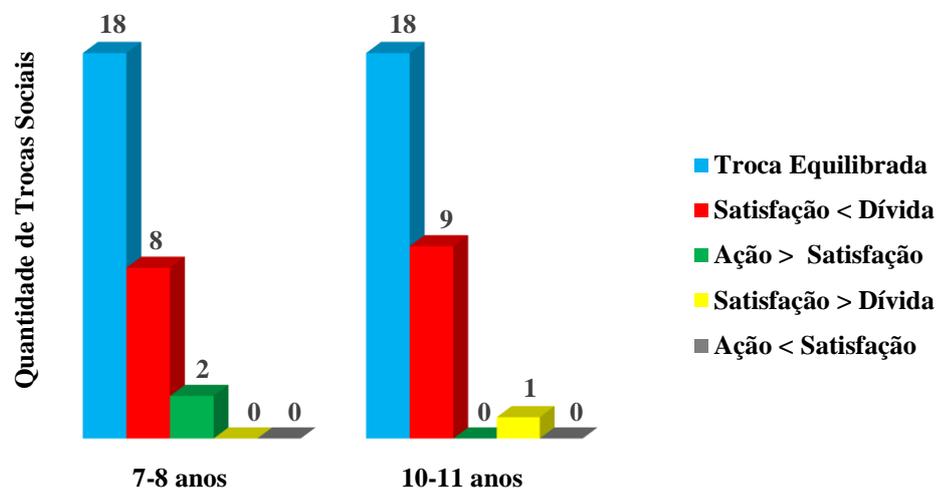


Figura 2
Trocas Sociais por Faixa Etária

Como pode-se observar na Figura 2, não houve uma diferenciação significativa de tipos de trocas sociais exibidos por faixa etária das participantes da pesquisa, uma vez que as crianças com idades entre 7 e 8 anos e as crianças com idades entre 10 e 11 anos, apresentaram igualmente 18 trocas sociais equilibradas e 10 trocas sociais desequilibradas.

A Figura 3 apresenta as diferenças encontradas entre os tipos de trocas sociais que prevaleceram em cada prancha.

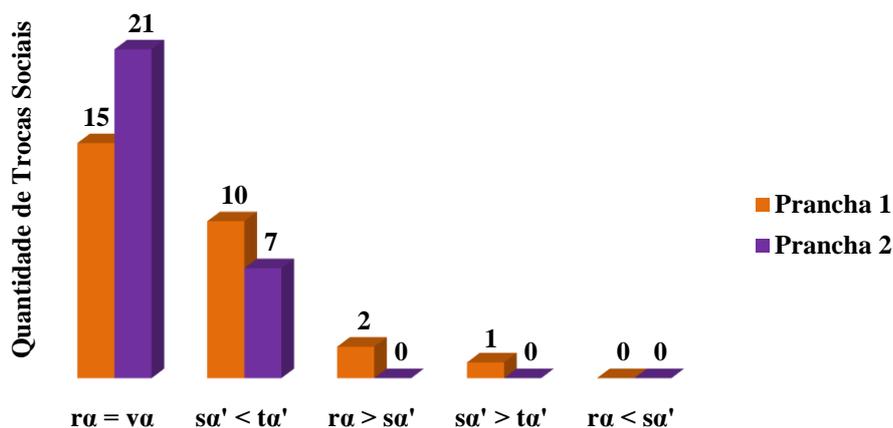


Figura 3
Trocas Sociais por Prancha

Em relação aos tipos de trocas sociais averiguados por prancha, foi observada uma quantidade significativamente superior de trocas sociais equilibradas na prancha II (21) em relação à prancha I (15). Considerando que a prancha I contempla uma situação onde a personagem Luluzinha recebe espontaneamente um benefício de outro personagem, e que na prancha II, a Luluzinha não recebe a ajuda solicitada e ainda sofre descaso pelos outros personagens, pode-se supor que as participantes da pesquisa, quando se veem em situações negativas, tendem a sentir e retribuir de forma qualitativamente equivalente às atitudes recebidas, enquanto que em situações positivas, além da manifestação de trocas sociais equilibradas, também é alto (10) o índice de trocas que apontam que as crianças tendem a sentir a dívida para com o outro de forma desproporcionalmente superior à satisfação sentida.

Para analisar essa diferença entre as trocas sociais observadas em ambas as pranchas, torna-se necessário retomarmos alguns conceitos. Piaget (1954/2014) ressalta que o respeito unilateral que embasa a heteronomia ou obediência “é o respeito do inferior para o superior, do pequeno em relação ao adulto, do caçula para com o mais velho, do menos forte para com o mais forte e assim por diante” (p.253).

Por outro lado, o respeito mútuo explica a autonomia que abrange os “sentimentos que não são mais ditados de fora, mas que são devidos simplesmente a essa reciprocidade” (p.253); trata-se de um respeito recíproco entre parceiros, de forma com que nenhum deles é colocado como superior, pois não há autoridade (Piaget, 1954/2014). Há, portanto, uma relação estreita entre o respeito unilateral e a heteronomia e entre a reciprocidade e a autonomia (Piaget, 1954/2014).

Frente a isso, é fundamental assinalar que segundo Piaget (1954/2014), a reciprocidade constatada nas trocas sociais equilibradas na prancha II, por se tratar de uma reciprocidade negativa, não pode ser considerada reciprocidade normativa, ou seja, reciprocidade que explica os sentimentos morais em nível do respeito mútuo, uma vez que a “reciprocidade dos pontos de vista, exclui, com efeito, toda reciprocidade negativa” (p.266) e só admite a reciprocidade positiva. Portanto, a reciprocidade observada na prancha II, refere-se a uma reciprocidade bruta ou espontânea do nível pré-operatório, que gera tanto a reciprocidade no altruísmo, quanto a vingança ou a chamada Lei de Talião (olho por olho, dente por dente), e esta última é a que foi observada na prancha II e a que permanece restrita aos sentimentos morais do nível do respeito unilateral (Piaget, 1954/2014).

Assim, sabe-se que a satisfação do indivíduo frente à ação do outro “pode ser nula, negativa, positiva, e mesmo em caso de igualdade, o reconhecimento que o segundo aguarda não é necessariamente duradouro e pode desaparecer rapidamente. (...) Logo, não há obrigação alguma nem sistema de conservação nesse gênero de trocas” (Piaget, 1954/2014, p.263), que são consideradas como espontâneas ou não-normativas.

Para a passagem da troca espontânea para a troca normativa de sentimentos morais, que implica em uma conservação, Piaget (1954/2014) emprega o mesmo esquema que abrange os quatro valores (ação, satisfação, dívida e valorização), porém, com uma

principal transformação: agora cada um se coloca no ponto de vista do outro e cria uma relação entre sua própria escala de valores e a escala de valores do outro.

Piaget (1954/2014) descreve essa transformação da seguinte maneira: O indivíduo 1 não age de acordo com seu próprio interesse e nem em função de um objetivo qualquer, agora a ação tem o objetivo de satisfazer o indivíduo 2 de maneira desinteressada, colocando-se em seu ponto de vista. O indivíduo 2 avalia a ação segundo sua intenção e não segundo o resultado material, também se colocando no ponto de vista do indivíduo 1. A dívida do indivíduo 2 deixa de ser uma reciprocidade espontânea e torna-se uma reciprocidade obrigada. O valor atribuído ao indivíduo 1 torna-se, assim, um valor moral: estima ou respeito mútuo. Compreende-se que a obrigação no plano do respeito unilateral é sempre em forma de obediência, enquanto a obrigação no plano do respeito mútuo é interna (Piaget, 1954/2014).

Portanto, como a história em quadrinhos da prancha I apresenta uma troca social normativa que contempla os sentimentos morais normativos e autônomos, além de positiva, as 15 trocas equilibradas emitidas pelas participantes demonstraram uma reciprocidade normativa. Entretanto, como pode-se observar na prancha II, as trocas sociais equilibradas exibidas pelas participantes (21) são referentes às trocas sociais não-normativas e estão relacionadas com o estágio de desenvolvimento anterior (pré-operatório) ao que as participantes deveriam estar (operatório-concreto), indicando que a prevalência de trocas sociais equilibradas (21 de 36) é referente a uma reciprocidade espontânea e não-normativa.

A Figura 4 apresenta as diferenças entre as trocas sociais emitidas nas respostas das participantes de quando eram interrogadas sobre como a Luluzinha se sentiu e o que a Luluzinha deveria fazer (Resposta A) e de quando eram interrogadas sobre como elas

próprias se sentiriam e o que fariam se estivessem no lugar da Luluzinha (Resposta B), em ambas as pranchas.

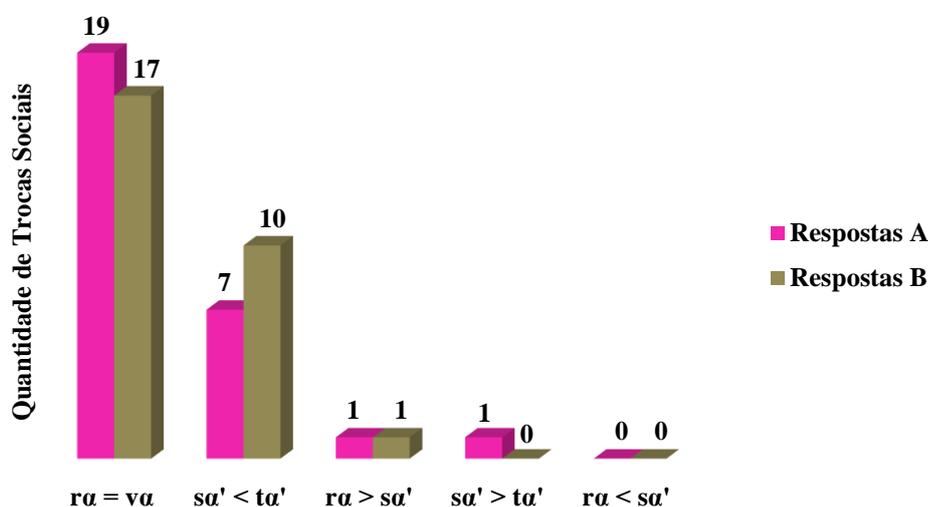


Figura 4
Trocas Sociais por Tipo de Resposta

Como pode-se observar, as participantes apresentaram mais trocas sociais equilibradas nas respostas “A” (19), de quando eram questionadas sobre como a Luluzinha se sentiu e o que a Luluzinha deveria fazer, do que nas respostas “B” (17), de quando eram indagadas sobre como elas próprias se sentiriam e o que fariam se estivessem no lugar da Luluzinha. Por outro lado, as participantes exibiram mais trocas sociais desequilibradas nas respostas “B” (11) do que nas respostas “A” (9). Apesar destas diferenças serem pequenas, são diferenças significativas, uma vez que indicam incoerência de opinião que diferencia o que a participante acha que o outro deveria fazer do que o que ela própria faria.

Frente a isso, observa-se na Tabela 1, que das seis mudanças que ocorreram da Resposta A para a Resposta B, cinco obtiveram o valor da dívida mais positivo na Resposta B, que é referente à quando a participante se coloca no lugar da personagem, ou

seja, quando a participante fala diretamente de si, há, em geral, uma mudança de opinião em direção àquilo que é socialmente aceito ou que visa agradar ainda mais o outro, intensificando, assim, o sentimento de dívida da participante.

Maria (11;5) apresentou esta contradição de respostas na prancha II ao dizer o que achou do fato de Luluzinha não ter ajudado os colegas: *“Achei que ela fez bem, porque os meninos não ajudaram ela. (...) Ela se sentiu mais aliviada e mais feliz com tudo. Não dá para salvar os meninos né? (...) Olha o tamanho da bacia!”*. A participante enfatizou que foi correta a atitude de não salvar os meninos e justificou: *“Foi, porque eles são muito chatos. (...) Porque eles não ajudaram ela.”*. Por outro lado, quando questionada o que faria se estivesse no lugar da Luluzinha, Maria respondeu: *“Eu ajudaria só um (...) porque não dava para salvar os outros. (...) Eu ia pegar um, depois o outro e depois o outro. (...) Ajudaria! (...) Porque eu não seria nada sem eles, pra brincar, para estudar...”*.

Além disso, também é fundamental ressaltar que ao serem contra argumentadas pela pesquisadora e confrontadas com outras ideias de pensamentos, apenas cinco participantes, Denise (7;11), Flávia (8;3), Joice (10;3), Karina (10;9) e Nicole (11;6), mudaram de opinião em pelo menos uma das trocas sociais estabelecidas, porém, na grande maioria, as opiniões também foram substituídas por trocas sociais que possuem valores mais positivos do que a opinião que havia sido emitida anteriormente. Este dado evidencia que as mudanças de opiniões ocorreram, principalmente, em favor de opiniões que a sociedade atribui como socialmente corretas, como por exemplo, agradecer e ajudar, demonstrando que quando a opinião não está conservada, em geral, opta-se por uma ação que agrada ao outro, o que sugere a existência dos primeiros sentimentos morais, como a obediência da heteronomia. Também é importante ressaltar uma questão de gênero observada nestas mudanças de opiniões que visam agradar a sociedade, pois esta espera que as mulheres contemplem a delicadeza em suas relações sociais e que sejam sempre

dedicadas e prendadas em seu papel de boa mãe/esposa, caso contrário, sofrem críticas externas (Silva, 2009).

Contudo, segundo Piaget (1954/2014), todas as nossas condutas são constantemente avaliadas e o indivíduo sempre leva em consideração o parecer do outro:

Existe aí, é claro, um fator fundamental: a cada momento nós temos necessidade de apreciação dos outros, e é totalmente impossível agir por muito tempo seguido, sem experimentar a necessidade, ao menos em segundo plano, da estima e da aprovação de alguém. Nós no-la representamos, mesmo quando ela não se manifesta efetivamente, mesmo quando nossa ação não é pública, não é conhecida (p.170-171).

Piaget (1954/2014) enfatiza que até mesmo as crianças consideradas muito levadas, travessas e desobedientes, como é o caso das crianças com TDAH (especialmente as que possuem Apresentação Predominantemente Hiperativo/Impulsiva), levam em consideração a censura alheia, por mais que exteriormente elas não deixem o sentimento transparecer. Há no ser humano, uma constante busca pela aprovação do outro e pela aprovação de si próprio, e é isso que constitui a formação dos sentimentos morais (Piaget, 1954/2014).

Assim como o desenvolvimento social passa por um processo progressivo em busca da cooperação e do equilíbrio das trocas sociais (Piaget, 1965/1973), o desenvolvimento cognitivo busca o pensamento operatório, através das noções de conservação de substância e de reversibilidade lógica (Piaget, 1964/1967). Segue o Protocolo de Análise de Dados do Instrumento II – Prova Piagetiana de Conservação de Substância (Tabela 2). O modelo deste protocolo encontra-se no Apêndice F.

Tabela 2
Protocolo de Análise de Dados do Instrumento II

Itens Críticos		Participantes													
		Alice (7;2)	Bianca (7;3)	Clara (7;7)	Denise (7;11)	Elisa (8;0)	Flávia (8;3)	Gisele (8;3)	Helena (10;0)	Isabel (10;1)	Joice (10;3)	Karina (10;9)	Lara (11;2)	Maria (11;5)	Nicole (11;6)
Transformação I	Julgamento	IN	IN	IN	C	IN	C	IN	IN	IN	C	C	IN	C	IN
	Explicação	IN	IN	IN	C	IN	C	IN	IN	IN	C	C	IN	C	IN
	Contraposição	C	IN	IN	C	–	C	IN	C	C	C	C	IN	IN	IN
	Etapa	CON	NC	NC	CON	NC	CON	NC	CON	CON	CON	CON	NC	NC	NC
Transformação II	Julgamento	C	C	IN	C	IN	C	IN	C	IN	C	C	C	IN	IN
	Explicação	C	C	IN	C	IN	C	IN	C	IN	C	C	C	IN	IN
	Contraposição	C	IN	IN	C	–	C	IN	C	C	C	C	C	IN	IN
	Etapa	CON	NC	NC	CON	NC	CON	NC	CON	CON	CON	CON	CON	NC	NC
Transformação III	Julgamento	IN	IN	IN	IN	IN	C	IN	C	C	IN	IN	IN	C	C
	Explicação	IN	IN	IN	IN	IN	C	IN	C	C	IN	IN	IN	C	C
	Contraposição	C	IN	IN	IN	–	C	–	IN	C	IN	C	IN	IN	IN
	Etapa	CON	NC	NC	NC	NC	CON	NC	NC	CON	NC	CON	NC	NC	NC
Transformação IV	Julgamento	C	IN	C	IN	IN	C	IN	IN	C	IN	C	C	IN	IN
	Explicação	C	IN	C	IN	IN	C	IN	IN	C	IN	C	C	IN	IN
	Contraposição	IN	IN	C	C	–	C	IN	IN	C	IN	C	C	IN	C
	Etapa	NC	NC	CON	CON	NC	CON	NC	NC	CON	NC	CON	CON	NC	CON
Etapa Final		SEMI	NC	SEMI	SEMI	NC	CON	NC	SEMI	CON	SEMI	CON	SEMI	NC	SEMI

NC = Etapa de Não-Conservação
 SEMI = Etapa de Semiconservação
 CON = Etapa de Conservação

IN = Resposta Incorreta
 C = Resposta Correta
 – = Perguntas não realizadas devido às circunstâncias contextuais, as respostas foram consideradas incorretas devido ao conteúdo da entrevista.

É importante ressaltar uma situação atípica encontrada durante a coleta de dados, a participante Elisa (8;0) apresentou-se dispersa, com difícil compreensão das histórias e das perguntas e com respostas curtas e aparentemente aleatórias. Também foi observado em seu prontuário que Elisa possui indícios de retardo mental. Dessa forma, devido a ocorrência dessas circunstâncias, as perguntas de contraposição não foram realizadas com esta participante, porém, no decorrer da própria entrevista ficou nítido o enquadramento dela na etapa de não-conservação de substância.

Os dados da Tabela 2 também foram resumidos em gráficos que respondem aos objetivos da pesquisa. A Figura 5 visou verificar a noção de reversibilidade lógica das crianças com TDAH. Esta figura apresenta o total de participantes que se encontra em cada uma das três etapas do processo de aquisição da noção de conservação de substância: não-conservação, semiconservação ou conservação, averiguadas a partir do Instrumento II – Prova Piagetiana de Conservação de Substância. Tais etapas implicam na aquisição da capacidade de reversibilidade lógica, considerada por Piaget e Inhelder (1966/1994) como necessária para que a criança possa estabelecer trocas sociais equilibradas, podendo ser caracterizada como ausente (não-conservação), em transição (semiconservação) ou presente (conservação).

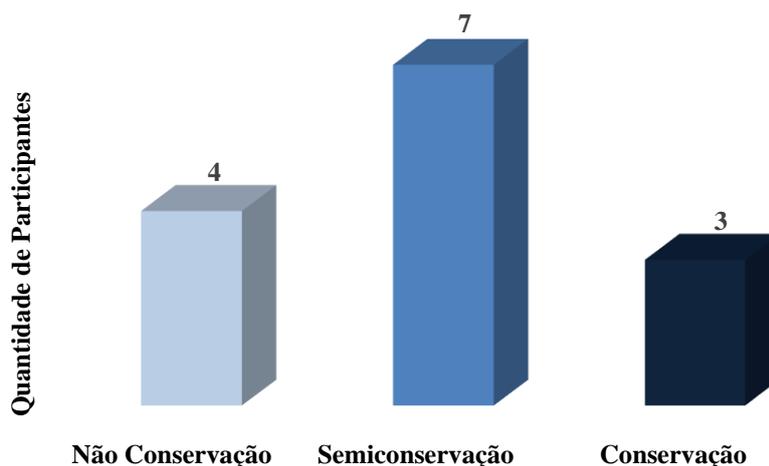


Figura 5

Total de participantes em cada etapa do processo de aquisição da Noção de Conservação de Substância

Os dados expostos na Figura 5 mostram que a grande maioria das participantes da pesquisa ainda não possuem aquisição completa da noção de reversibilidade lógica, pois 11 de 14 crianças apresentaram não-conservação ou semiconservação de substância, que equivalem respectivamente à ausência da noção de reversibilidade lógica e ao período de transição para a aquisição desta noção.

Nesta prova piagetiana foram apresentadas para as participantes duas bolas de massa de modelar que continham a mesma quantidade e dimensões. Em seguida, a partir do formato inicial houve transformações sequenciais das bolas em diferentes dimensões (Piaget, 1964/1967). Na etapa de não-conservação, a participante pensa que a quantidade de massa de modelar modifica após todas as transformações da dimensão da bola. Na etapa de semiconservação, mesmo a conservação sendo garantida para pelo menos uma transformação, ainda é contestada para alguma outra (Dolle, 1975).

A fala da participante Bianca (7;3) evidencia a não-conservação diante da primeira transformação, pois quando questionada se as massinhas continuavam com a mesma quantidade, a participante disse: *“Uma tem mais. (...) Porque ela virou uma*

minhoquinha.”. Lara (11;2) também evidencia a resposta incorreta após esta transformação: “*A verde tem mais. Porque ela tá grande e a outra tá pequena. Tem uma que tem mais e outra que tem menos*”. Piaget (1964/1967) ressaltava que essa é a estratégia mais provável do estágio pré-operatório (estágio anterior ao que as participantes deveriam estar), no qual a criança tende a centralizar em somente uma das características transformadas, como no caso de Bianca que pensou que a quantidade aumentou porque a massinha alongou. Sabendo que a operação é uma ação reversível, a etapa de não-conservação indica que a criança ainda não domina a reversibilidade (Piaget, 1954/2014).

Como pode-se observar, apenas 3 das 14 participantes afirmaram a conservação da quantidade de substância diante de todas as transformações da bola de massa de modelar (Flávia, Isabel e Karina). Serão utilizadas algumas falas da participante Flávia (8;3) para ilustrar a noção de conservação de substância, e, conseqüentemente, a aquisição da noção de reversibilidade lógica. Ao ser questionada se após as transformações da dimensão as duas massas de modelar ainda tinham a mesma quantidade, a participante respondeu durante a entrevista: “*Sim. Não importa se essa daqui cresceu, vai continuar a mesma quantidade. (...) Não importa se essa daqui alongou e essa daqui achatou, não importa! (...) Não importa o tamanho, o que importa é que as duas eram bolas e eram do mesmo tamanho, isso que importa. (...) É tudo a mesma coisa. Porque o azul antes era igual a bola, se esse daqui conseguiu fazer, o azul também consegue. (...) Os dois têm a mesma quantidade, porque você alongou mais o azul, aí não importa se você alongou esse, mas os dois mesmo estão na mesma quantidade. Os dois tem a mesma quantidade de massinha.*”.

Flávia manteve tais afirmações mesmo quando contra-argumentada a outras opiniões, pois quando questionada se outra criança está correta ao dizer que após as transformações, uma massinha passa a ter mais quantidade que a outra, a participante

respondeu: *“Ela tá errada. Porque ela acha que só porque essa daqui cresceu é que tem mais quantidade... Não! (...) Porque não importa o tamanho, não importa o que que ela fez, o que que você fez, não importa nada! O que importa mesmo são as bolas, porque as duas estavam do mesmo tamanho, isso que importa! (...) Se esse daqui você alongou e essa daqui você transformou em bolinha, não importa! É tudo a mesma coisa.”*

Segundo Dolle (1975), as falas da participante Flávia exemplificam, principalmente, uma justificação de igualdade por inversão, ou seja, “se fizéssemos de novo a bola, teríamos a mesma coisa que antes, teríamos as mesmas duas bolas, logo é a mesma coisa de massa” (p.126). Nesse sentido, Piaget (1964/1967) enfatiza que o verdadeiro motivo que leva a criança a admitir a conservação de substância é justamente “a possibilidade de retorno vigoroso ao ponto de partida” (p.41), que ocorre no estágio operatório, através das descobertas das compensações entre as transformações e a conservação da matéria.

As outras duas participantes que demonstraram conservação da quantidade de substância (Isabel e Karina), também apresentam em suas falas a justificação de igualdade por inversão. Todavia, é preciso destacar que apesar da justificação de igualdade por inversão ter sido observada nas respostas de Flavia, Isabel e Karina, tais justificações não foram emitidas de forma isolada, pois também pôde-se observar, durante a entrevista, nas falas de cada participante, aspectos referentes ao(s) outro(s) tipo(s) de justificação de igualdade (identidade e compensação).

Contudo, de forma geral, os dados da Figura 5 comprovam um atraso na aquisição da noção de reversibilidade lógica por parte da grande maioria das participantes, pois segundo Piaget e Inhelder (1966/1994), por volta dos sete/oito anos de idade as crianças já apresentam um pensamento reversível. Portanto, neste aspecto, o resultado é contrário a hipótese inicial de que as participantes seriam capazes de apresentar aquisição

da noção de reversibilidade lógica entre 7 e 8 anos de idade, assim como é o esperado na teoria piagetiana. Presume-se que esse atraso aconteça devido a presença do TDAH, o que torna a amostra desta pesquisa diferente da amostra estudada por Piaget.

Entretanto, os resultados desta pesquisa corroboram os resultados da pesquisa de Campos et al. (2007) que verificaram que crianças com TDAH, com idades entre 8 e 12 anos, exibiram uma quantidade elevada de respostas não conservadoras em duas provas piagetianas operatórias de conservação de quantidades contínuas e descontínuas e foram classificadas no estágio de desenvolvimento anterior ao que elas deveriam se encontrar. Nossa pesquisa apresenta resultados semelhantes aos de Campos et al. (2007), pois a maioria das crianças com TDAH também apresentaram respostas que as classificam no estágio de desenvolvimento pré-operatório, caracterizado pela não conservação de substância e não aquisição da noção de reversibilidade lógica, tipo de pensamento anterior ao estágio operatório concreto, que segundo a perspectiva piagetiana, é o estágio em que elas deveriam se encontrar.

Esses resultados também vão em direção aos resultados do estudo de Folquitto (2009), que evidenciaram que crianças com TDAH apresentaram desempenho inferior ao de crianças sem TDAH em provas piagetianas operatórias.

Para responder ao terceiro objetivo específico da pesquisa, que visou comparar a noção de reversibilidade lógica das sete participantes entre 7 e 8 anos de idade com a das sete participantes entre 10 e 11 anos de idade, os dados da pesquisa foram ilustrados na Figura 6, que apresenta o total de participantes por faixa etária em cada etapa do processo de aquisição da noção de conservação de substância durante a aplicação do Instrumento II – Prova Piagetiana de Conservação de Substância.

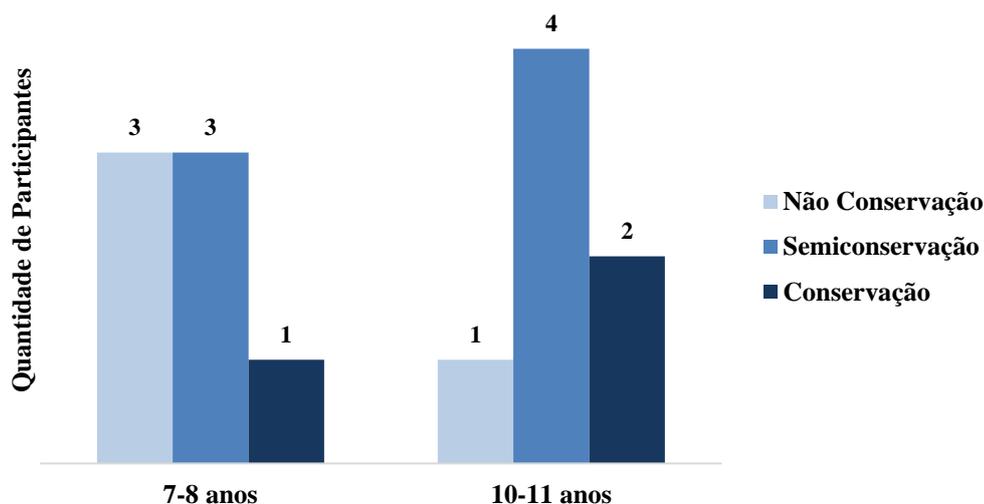


Figura 6

Total de participantes por faixa etária em cada etapa do processo de aquisição da Noção de Conservação de Substância

Apesar do evidente atraso da aquisição da noção de reversibilidade lógica, a Figura 6 demonstra que à medida que as crianças aumentam de idade, há também, uma evolução em direção à aquisição desta noção. Dessa forma, há mais crianças com idades entre 7 e 8 anos na etapa de não-conservação do que crianças com idades entre 10 e 11 anos. Assim como há mais crianças com idades entre 10 e 11 anos nas etapas de transição e de conservação do que crianças com idades entre 7 e 8 anos. Isso corrobora as proposições da teoria piagetiana sobre a noção de reversibilidade lógica.

Para responder ao quarto e último objetivo específico da pesquisa, que visou compreender a relação entre os aspectos das trocas sociais encontrados e a noção de reversibilidade lógica em crianças com TDAH, foi averiguado se as participantes que apresentam trocas sociais equilibradas também apresentam um pensamento reversível, e vice versa. Os dados desta comparação serão expostos na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3
Relação entre Trocas Sociais e Noção de Reversibilidade Lógica

Participante	Idade	Total de Trocas Sociais	Total de Trocas Equilibradas	Total de Trocas Equilibradas		Noção de Reversibilidade Lógica
				Prancha I	Prancha II	
Alice	7;2	4	4	2	2	Transição
Bianca	7;3	4	2	0	2	Ausente
Clara	7;7	4	3	1	2	Transição
Denise	7;11	4	3	2	1	Transição
Elisa	8;0	4	2	0	2	Ausente
Flávia	8;3	4	2	0	2	Presente
Gisele	8;3	4	2	2	0	Ausente
Helena	10;0	4	2	0	2	Transição
Isabel	10;1	4	3	1	2	Presente
Joice	10;3	4	3	2	1	Transição
Karina	10;9	4	2	0	2	Presente
Lara	11;2	4	2	2	0	Transição
Maria	11;5	4	3	2	1	Ausente
Nicole	11;6	4	3	1	2	Transição

Como pode-se observar na Tabela 3, apenas uma participante (Alice) apresentou o total de quatro trocas sociais equilibradas e a mesma ainda se encontra em transição na aquisição da noção de reversibilidade lógica.

Considerando que o equilíbrio na prancha I representa uma reciprocidade normativa e que o equilíbrio na prancha II indica uma reciprocidade espontânea, pode-se observar que as participantes que possuem entre 7 e 8 anos de idade apresentaram o total de 7 trocas normativas e 11 trocas espontâneas. Enquanto as participantes de 10 a 11 anos de idade exibiram 8 trocas normativas e 10 trocas espontâneas. Não havendo uma diferença significativa em relação as distintas faixas etárias.

Além disso, todas as participantes da pesquisa, independentemente da idade e da etapa em que se encontram no processo de aquisição da noção de reversibilidade lógica, apresentaram equilíbrio em pelo menos duas das quatro trocas sociais examinadas,

incluindo as participantes que ainda não possuem esta aquisição (Bianca, Elisa, Gisele e Maria).

Em suma, por um lado, houve participantes com ausência da noção de reversibilidade lógica que apresentaram trocas sociais equilibradas com reciprocidade normativa (Gisele e Maria), e, por outro lado, houve participantes com aquisição completa da noção de reversibilidade lógica e ausência de trocas sociais equilibradas com reciprocidade normativa (Flávia e Karina).

Portanto, primeiramente os dados encontrados permitem concluir que os indivíduos podem apresentar trocas sociais equilibradas sem possuir a capacidade de reversibilidade lógica. Contudo, os resultados desta pesquisa possibilitam hipotetizar que indivíduos que possuem a capacidade de reversibilidade lógica são necessariamente capazes de exprimir trocas sociais equilibradas, mas podem não manifestá-las em todas as situações, já que outros fatores, como a afetividade e a moralidade, também estão envolvidos no processo da manifestação de trocas sociais equilibradas, não sendo possível explicá-las apenas pela vertente da reversibilidade lógica. Para comprovar esta hipótese é necessário realizar outras pesquisas sobre trocas sociais em crianças que possuem a aquisição da noção de reversibilidade lógica, investigando, por exemplo, aspectos do desenvolvimento afetivo e moral.

8. Considerações Finais

O presente estudo permitiu compreender aspectos das trocas sociais de crianças com TDAH, ampliando, portanto, os conhecimentos na área da Psicologia do Desenvolvimento Humano, e podendo servir como base para futuras pesquisas sobre

trocas sociais, noção de reversibilidade lógica e TDAH. Além disso, este estudo também permitiu elucidar como a Teoria piagetiana das Trocas Sociais pode ser utilizada em futuras pesquisas, demonstrando, segundo Dimuro et al. (2005), uma possibilidade de lidar qualitativamente com os valores.

Em contrapartida, algumas limitações também foram observadas, como a inconsistência das informações fornecidas pelos prontuários, pois nem todos informaram os subtipos de TDAH das participantes (Desatento, Hiperativo/Impulsivo ou Combinado) ou se a criança utilizava algum medicamento para controle do transtorno, o que seria importante para correlacionar com os resultados. Esta última informação foi adquirida através de perguntas realizadas aos responsáveis das crianças, que informaram que a grande maioria das participantes (10 de 14) não tomam nenhuma medicação em função do TDAH.

No entanto, os resultados desta pesquisa trouxeram uma reflexão crítica a respeito dos rótulos negativos que, muitas vezes, as crianças com TDAH recebem em suas relações interpessoais devido aos sintomas decorrentes do transtorno. Afinal, foi observado um total significativo de trocas sociais que enfatizam a ação positiva (32 de 56), englobando tanto trocas equilibradas em situações positivas, que constituem o sentimento de gratidão, quanto trocas em que há o sentimento exacerbado de dívida em relação a satisfação, gerando atitudes benevolentes da criança com TDAH para com o outro.

Enfatiza-se que o sentimento de gratidão constituído nas trocas sociais das participantes é o responsável pelo fortalecimento de vínculos entre os indivíduos (Freitas et al., 2009b) e por gerar o equilíbrio social (Pieta & Freitas, 2009). Portanto, estes resultados contrariam a ideia estigmatizada de trocas sociais problemáticas que muitas

vezes são esperadas das crianças com TDAH e ressalta a importância de romper com os rótulos negativos que tais crianças carregam e que acarretam em sofrimento psicológico.

Entretanto, como a pesquisa foi realizada com meninas e a literatura indica que elas tendem a ter a Apresentação Predominantemente Desatenta de TDAH, sugere-se a realização de pesquisas com crianças do sexo masculino, uma vez que estes tendem a ter a Apresentação Predominantemente Hiperativo/Impulsiva de TDAH (APA, 2014).

Além disso, com o intuito de propiciar comparações entre pesquisas, também sugere-se a realização de estudos sobre trocas sociais que contemplem crianças com TDAH que vivenciam outros contextos. Do mesmo modo, recomenda-se a utilização de instrumentos de pesquisa que apresentem outras situações sociais, acrescentando, por exemplo, trocas sociais entre crianças e adultos, e instrumentos que permitam a interação social entre os participantes.

Diante do exposto, propõe-se, a partir da perspectiva piagetiana, o incentivo da cooperação em crianças com TDAH, pois este tipo de interação social é capaz de possibilitar o equilíbrio das trocas sociais e a aquisição da noção de reversibilidade lógica. Nesse sentido, Souza e Batista (2008) enfatizam que as referidas interações sociais cooperativas são promovidas por brincadeiras entre crianças. Frente a isso, a literatura aponta a importância do brincar para a aprendizagem, para o desenvolvimento e para a educação infantil, pois brincando a criança desenvolve aspectos sociais, cognitivos, afetivos e morais (Oliveira, 2012). Portanto, para além de intervenções medicamentosas, também é possível “pensar o lúdico como uma nova proposta de avaliações e intervenções sociocognitivas em crianças com TDAH, ampliando assim, as possibilidades de atuação frente ao transtorno” (Bastos, 2014, p.23).

9. Referências Bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Assis, M. B. C. (1981). *Procedimentos de escolha conforme o modelo e escolha do ímpar na aquisição da noção de conservação* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bastos, C. B. R. (2014). *O lúdico e o desenvolvimento sociocognitivo da criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)* (Monografia de Especialização não publicada). Faculdade Saberes, Vitória, Espírito Santo.
- Belli, A. A. (2008). *TDAH! E agora? A dificuldade da escola e da família no cuidado e no relacionamento com crianças e adolescentes portadores de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*. São Paulo: Editora STS.
- Caliman, L. V. (2010). Notas sobre a história oficial do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade TDAH. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 46-61. doi: 10.1590/S1414-98932010000100005
- Camargo, L. S., & Becker, M. L. R. (2012). O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. *Educação & Realidade*, 37(2), 527-549. doi: 10.1590/S2175-62362012000200011

- Campos, L. G. A., Goldberg, T. B. L., Capellini, S. A., & Padula, N. A. M. R. (2007). Caracterização do desempenho de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em provas operatórias: estudos de casos. *Revista Psicopedagogia*, 24(75), 218-228. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n75/v24n75a02.pdf>
- Cardoso, F. L., Sabbag, S., & Beltrame, T. S. (2007). Prevalência de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em relação ao gênero de escolares. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 9(1), 50-54.
- Carraher, T. N. (1989). *O método clínico: usando os exames de Piaget*. São Paulo: Cortez.
- Castorina, J. A., Lenzi, A., & Fernández, S. (1984). Alcances del método de exploración crítica en Psicología Genética. In: J. A Castorina, A. Lenzi, S. Fernández y otros, *Psicología Genética: aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas* (pp.83-118). Buenos Aires: Miño e Dávila.
- Castro, F. M. P., Rava, P. G. S., Hoefelmann, T. B., Pieta, M. A. M., & Freitas, L. B. de L. (2011). Deve-se retribuir? Gratidão e dívida simbólica na infância. *Estudos de Psicologia*, 16(1), 75-82. doi: 10.1590/S1413-294X2011000100010
- Classic Media, LLC. (2011). *Luluzinha* (n.10, pp.9, 12, 14 e 36). Rio de Janeiro: Empresas Ediouro Publicações de Passatempos e Multimídia Ltda. ISSN: 2179-8672.

Condemarín, M., Gorostegui, M. E., & Milicic, N. (2006). *Transtorno do Déficit de Atenção: estratégias para o diagnóstico e a intervenção psico-educativa*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil.

Conselho Federal de Psicologia. (2000). *Resolução n.016/2000 de 20 de dezembro de 2000*. Brasília: CFP. Retrieved from http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2000/12/resolucao2000_16.pdf

Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução n.466 de 12 de dezembro de 2012*. Brasília: Ministério da Saúde – MS, CNS. Retrieved from <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

Correa, J. (1991). O método crítico: o legado metodológico de Piaget ao estudo dos processos cognitivos. *Revista de Psicologia e Psicanálise*, 3, 53-66.

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

Desidério, R. C. S., & Miyazaki M. C. de O. S. (2007). Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): orientações para a família. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 165-176. doi: 10.1590/S1413-85572007000100018

Dimuro, G. P., Costa, A. C. R., & Palazzo, L. A. M. (2005). Systems of exchanges values as tools for multi-agent organizations. *Jornal da Sociedade Brasileira de Computação*, 11(1), 31-50. doi: 10.1007/BF03192369

Dolle, J. M. (1975). *Para compreender Jean Piaget: uma introdução à Psicologia Genética piagetiana*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Dolle, J. M. (1979). *De Freud a Piaget*. Lisboa: Moraes Editores.

Estatuto da Criança e do Adolescente. (2010). *Estatuto da criança e do adolescente: lei federal nº 8069 de 13 de julho de 1990 & Legislação Congênere* (10a ed.). Vitória: Ministério Público do Espírito Santo.

Folquitto, C. T. F. (2009). *Desenvolvimento psicológico e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): a construção do pensamento operatório* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Fontana, R. S., Vasconcelos, M. M., Werner Jr., J., Góes, F. V. de., & Liberal, E. F. (2007). Prevalência de TDAH em quatro escolas públicas brasileiras. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 65(1), 134-137. doi: 10.1590/S0004-282X2007000100027

Freitas, L. (2003). *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez.

Freitas, L. B. de L., Silveira, P. G., & Pieta, M. A. M. (2009a). Sentimento de gratidão em crianças de 5 a 12 anos. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 243-250. doi: 10.1590/S1413-73722009000200004

- Freitas, L. B. de L., Silveira, P. G., & Pieta, M. A. M. (2009b). Um estudo sobre o desenvolvimento da gratidão na infância. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 49-56. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v43n1/v43n1a06.pdf>
- Gonsalves, E. P. (2003). *Iniciação à pesquisa científica* (3a ed.). Campinas: Alínea.
- Goulart, I. B. (1983). *Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- Graeff, R. L., & Vaz C. E. (2006). Personalidade de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) por meio do Rorschach. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(3), 269-276. doi: 10.1590/S0102-37722006000300003
- Jou, G. I., Amaral, B., Pavan, C. R., Schaefer, L. S., & Zimmer, M. (2010). Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: um olhar no ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 29-36. doi: 10.1590/S0102-79722010000100005
- La Taille, Y. de. (1992a). Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: Y. La Taille, M. K. Oliveira & H. Dantas, *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp.47-73). São Paulo: Summus.

La Taille, Y. de. (1992b). O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: Y.

La Taille, M. K. Oliveira & H. Dantas, *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp.11-21). São Paulo: Summus.

La Taille, Y. de. (2010). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. São Paulo: Artmed Editora S. A.

Lima, L. O. (1980). *Piaget para principiantes*. São Paulo: Summus.

Meerbeke, A. V. van., Gutiérrez, C. T., Reyes, R. G., & Pinilla, M. I. (2008). Prevalencia de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en Estudiantes de escuelas de Bogotá, Colombia. *Acta Neurológica Colombiana*, 24(1), 6-12. Retrieved from http://www.acnweb.org/acta/2008_24_1_6.pdf

Molinero, L. R., Vilallobos, J. A. L., Redondo, M. G., Martín, A. M. S., Rivera, M. T. M., & Sanz, F. R. (2009). Estudio psicométrico-clínico de prevalencia y comorbilidad del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en Castilla y León (España). *Pediatría Atención Primaria*, (11)42, 251-270. doi: 10.4321/S1139-76322009000200006

Ochoa, W. C., Mosquera, Y. S., Navas, M. P. G., & Ossio, O. H. (2010). Desempeño diagnóstico del cuestionario lista de síntomas del DSM IV para el tamizaje del Trastorno de Hiperactividad con Déficit de Atención (TDAH) en niños y adolescentes escolares. *Acta Neurológica Colombiana*, 26(3), 133-141. Retrieved from http://www.acnweb.org/acta/acta_2010_26_3_133-141.pdf

- Oliveira, C. G., & Albuquerque, P. B. (2009). Diversidade de resultados no estudo do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(1), 93-102. doi: 10.1590/S0102-37722009000100011
- Oliveira, V. B. de. (2012). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. In: V. B. de Oliveira (org.), *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos* (10a ed., pp.13-32). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Organização Mundial da Saúde. (1993). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pastura, G., Mattos, P., & Araújo, A. P. Q. C. (2007). Prevalência do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e suas comorbidades em uma amostra de escolares. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 65(4a), 1078-1083. doi: 10.1590/S0004-282X2007000600033
- Piaget, J. (1932/1994). *O juízo moral na criança* (4a ed.). São Paulo: Summus Editorial.
- Piaget, J. (1947/2013). *La psicología de la inteligencia: lecciones en el collège de France* (1a ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Piaget, J. (1954/2014). *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro: Editora Wak.

- Piaget, J. (1964/1967). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1965/1973). *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1969/2013). *Psicologia e Pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas de ensino* (10a ed. rev.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piaget, J. (1970/2012). *Epistemologia Genética* (4a ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Piaget, J. (1972). Development and learning. In: C. S. Lavattelly & F. Stendler, *Reading in child behavior and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1962/1975). *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança: conservação e atomismo* (2a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966/1994). *A Psicologia da criança* (13a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Pieta, M. A. M., & Freitas, L. B. de C. (2009). Sobre a gratidão. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(1), 100-108. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v61n1/v61n1a10.pdf>

- Pondé, M. P., & Freire, A. C. C. (2007). Prevalence of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in schoolchildren in the city of Salvador, Bahia, Brazil. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, *65*(2a), 240-244. doi: 10.1590/S0004-282X2007000200010
- Possa, M. A., Spanemberg, L., & Guardiola, A. (2005). Comorbidades do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças escolares. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, *63*(2-B), 479-483. doi: 10.1590/S0004-282X2005000300021
- Rava, P. G. S., & Freitas, L. B de L. (2013). Gratidão e sentimento de obrigatoriedade na infância. *Psico-USF*, *18*(3), 383-394. doi: 10.1590/S1413-82712013000300005
- Rohde, L. A., Miguel Filho, E. C., Benetti, L., Gallois, C., & Kieling, C. (2004). Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas. *Revista Psiquiatria Clínica*, *31*(3), 124-131. doi: 10.1590/S0101-60832004000300002
- Saboya, E., Saraiva, D., Palmimi, A., Lima, P., & Coutinho, G. (2007). Disfunção executiva como uma medida de funcionalidade em adultos com TDAH. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, *56*(supl.1), 30-33. doi: 10.1590/S0047-2085200700050007
- Saleme, S. B., & Queiroz, S. S. de. (2009). Descrição e classificação de interações sociais virtuais no jogo The Sims. *Ciências & Cognição*, *14*(2), 210-224. Retrieved from http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m318322.pdf

- Sena, S. S., & Souza, L. K. (2010). Amizade, infância e TDAH. *Contextos Clínicos*, 3(1), 18-28. doi: 10.4013/ctc.2010.31.03
- Silva, A. B. B. (2009). *Mentes inquietas – TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Souza, C. M. L. de, & Batista, C. G. (2008). Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 383-391. doi: 10.1590/S0102-79722008000300006
- Souza, M. T. C. C. de. (2002). As noções de sujeito e objeto na teoria de Jean Piaget. In: L. M. Simão, M. T. C. C. de Souza & N. E. Coelho Junior, *Noção de objeto, concepção de sujeito: Freud, Piaget e Boesch* (pp. 53-85). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. T. C. C. de. (2011). As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(2), 249-254. doi: 10.1590/S0102-37722011000200005
- Souza, M. T. C. C. de., Folquitto, C. T. F., Oliveira, M. P., & Natalo, S. P. (2008a). Julgamentos sobre ações e sentimentos em interpretações de histórias. *Boletim de Psicologia*, 13(2), 265-276. doi: 10.1590/S1413-82712008000200013

- Souza, M. T. C. C. de., Folquitto, C. T. F., Oliveira, M. P., & Natalo, S. P. (2008b). Relações entre aspectos afetivos e cognitivos em representações de contos de fadas. *Boletim de Psicologia*, 58(129), 227-242. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v58n129/v58n129a10.pdf>
- Urzúa M., A., Domic S., M., Cerda C., A., Ramos B., M., & Quiroz E., J. (2009). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en niños escolarizados. *Revista Chilena de Pediatría*, 80(4), 332-338. doi: 10.4067/S0370-41062009000400004
- Vale, L. G. do. (2012). *Desenvolvimento moral: a generosidade relacionada à justiça e à gratidão sob a ótica das crianças* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Vasconcelos, M. M., Werner Jr., J., Malheiros, A. F. A., Lima, D. F. N., Santos, I, S, O., & Barbosa, J. B. (2003). Prevalência do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade numa escola pública primária. *Arquivos de Neuro-psiquiatria*, 61(1), 67-73. doi: 10.1590/S0004-282X2003000100012
- Wadsworth, B. J. (2003). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Apêndices

Apêndice A. Instrumento I – Trocas Sociais em Recortes de Histórias em Quadrinhos Infantis

Prancha I



Roteiro de perguntas referente à Prancha I

1. O que você entendeu da história?
2. O que o Alvinho fez para Luluzinha?
3. Como a Luluzinha se sentiu após a ação de Alvinho? Por quê?
4. Como você se sentiria se estivesse no lugar da Luluzinha? Por quê?
5. O que a Luluzinha fez após a ação de Alvinho?
6. Você acha que a Luluzinha tinha que ter feito o que ela fez? Por quê?
7. Você acha que a Luluzinha tinha que ter feito outra coisa? O quê? Por quê?
8. O que você faria se estivesse no lugar da Luluzinha? Por quê?
9. Outra criança disse que a Luluzinha precisava (não precisava) ter feito o que ela fez. O que você acha?

Prancha II

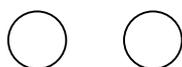


Roteiro de perguntas referentes à Prancha II

1. O que você entendeu da história?
2. O que aconteceu com a Luluzinha?
3. O que a Luluzinha pediu aos seus colegas?
4. O que os colegas da Luluzinha fizeram?
5. Como a Luluzinha se sentiu? Por quê?
6. Como você se sentiria se estivesse no lugar da Luluzinha? Por quê?
7. O que aconteceu com os colegas da Luluzinha?
8. O que os colegas da Luluzinha pediram para ela?
9. O que a Luluzinha fez para seus colegas?
10. Você acha que a Luluzinha tinha que ter feito o que ela fez? Por quê?
11. Você acha que a Luluzinha tinha que ter feito outra coisa? O quê? Por quê?
12. O que você faria se estivesse no lugar da Luluzinha? Por quê?
13. Outra criança disse que a Luluzinha deveria (não deveria) ter agido como ela agiu.
O que você acha?

Apêndice B. Instrumento II – Prova Piagetiana de Conservação de Substância¹**Itens de Preparação**

1. Modelar, diante do sujeito, duas bolas de massa de modelar com igual quantidade em cada uma, dizendo: “Veja, estou fazendo duas bolas com o mesmo tanto de massa em cada uma”.



“Você acha que esta bolinha (A) tem o mesmo tanto de massa que esta aqui (B) ou uma tem mais massinha que a outra?”

a) Se a resposta for negativa e se o sujeito não disser espontaneamente qual delas ele acha que tem mais massa, perguntar:

-“Qual delas você acha que tem mais massinha?”

-“Então vamos tirar um pouco desta aqui (A ou B, conforme a resposta do sujeito), para que elas fiquem iguais”.

-“E agora, você acha que esta (A) tem o mesmo tanto de massinha que esta aqui (B), ou não?”

b) Se a resposta ainda for negativa, entregar as duas bolas ao sujeito e dizer:

-“Então, faça você mesmo. Preste bem atenção, faça duas bolinhas com o mesmo tanto de massa em cada uma”.

-“E agora, você acha que esta (A) tem o mesmo tanto de massinha que esta aqui (B), ou não?”

¹Adaptada de Assis (1981) e Piaget & Inhelder (1962/1975).

c) Se a resposta ainda for negativa, pedir que o sujeito refaça, até que afirme a igualdade quantitativa entre as duas bolas.

d) Se a resposta for afirmativa, passar para o item seguinte.

Itens Críticos

1. Modelar, diante do sujeito, uma das bolas em forma alongada, dizendo: “Preste bem atenção ao que estou fazendo; estou alongando esta bola aqui (B’)”.



Em seguida, formular a seguinte questão de julgamento (J): “E agora, você acha que esta (A), ainda tem o mesmo tanto de massinha que esta aqui (B’), ou que uma tem mais do que a outra?”

Depois, qualquer que seja a resposta do sujeito, formular a seguinte questão de explicação (E): “Como você sabe que esta (A) tem o mesmo tanto de massinha que esta (B’) (ou, que esta tem mais massinha que esta, conforme o caso)? Explique-me”.

a) Se a resposta for negativa, formular a seguinte questão de contraposição (C₁):

-“Lembre-se, você disse antes, quando eram duas bolinhas, que elas tinham o mesmo tanto de massinha, não foi?”

-“E agora, o que você acha?” (J)

-“Por que?”

b) Se a resposta for afirmativa, formular a seguinte questão de contraposição (C₂):

-“Uma outra criança me disse que esta (B’) tem mais massinha, porque é mais comprida”.

-“Você acha que ela está certa ou errada?” (J)

-“Por que?”

Voltar à situação inicial, modelando duas bolas iguais. Proceder, a partir daí, como no item de preparação.

2. Achatar uma das bolas, diante do sujeito, de modo a torná-la mais fina e com diâmetro maior e alongar a outra, de modo que fique bem delgada e com um comprimento maior, dizendo: “Preste bem atenção ao que estou fazendo; achatando esta bola (A) e alongando esta (B)”.



Em seguida, formular a seguinte questão de julgamento (J): “E agora, você acha que esta (A’) ainda tem o mesmo tanto de massinha que esta aqui (B’) ou uma tem mais que a outra?”

Depois, qualquer que seja a resposta do sujeito, formular a seguinte questão de explicação (E): “Como você sabe que esta (A’) tem o mesmo tanto de massinha que esta (B’) (ou, que esta tem mais massinha que esta, conforme o caso)?”

a) Se a resposta for negativa, formular a seguinte questão de contraposição (C₁):

-“Lembre-se, você disse antes, quando eram duas bolinhas, que elas tinham o mesmo tanto de massinha, não foi?”

-“E agora, o que você acha?” (J)

-“Por que?” (E)

b) Se a resposta for afirmativa, formular a seguinte questão de contraposição (C₁):

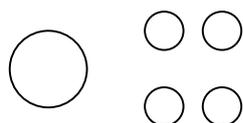
-“Veja, este (B’) é mais comprido; você não acha que tem mais massinha que este aqui (A’)?” (J)

-“Por que?” (E)

Voltar à situação inicial, procedendo de acordo com o que foi descrito no item anterior. Se a criança afirmar a igualdade quantitativa entre as duas bolas, passar para o item seguinte.

3. Dividir uma das bolas em quatro bolinhas proporcionalmente equivalentes, dizendo:

“Preste bem atenção ao que estou fazendo; estou fazendo bolinhas com esta bola (B)”.



Em seguida, formular a seguinte questão de julgamento (J): “E agora, você acha que esta bola (A) ainda tem o mesmo tanto de massinha que todas estas aqui (B’), ou uma tem mais que a outra?”

Depois, qualquer que seja a resposta do sujeito, formular a seguinte questão de explicação (E): “Como você sabe que esta (A) tem o mesmo tanto de massinha que esta (B’) (ou, que esta tem mais massinha que esta, conforme o caso)? Explique-me”.

a) Se a resposta for negativa, formular a seguinte questão de contraposição (C1):

-“Lembre-se, você disse antes, quando eram duas bolinhas, que elas tinham o mesmo tanto de massinha, não foi?”

-“E agora, o que você acha?” (J)

-“Por que?” (E)

b) Se a resposta for afirmativa, formular a seguinte questão de contraposição (C2):

-“Uma outra criança disse que este (B’) tinha mais massinha porque tem mais bolinhas”.

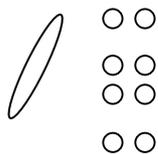
-“Você acha que ela está certa ou errada?” (J)

-“Por que?” (E)

Voltar à situação inicial, procedendo de acordo com o que foi descrito no item anterior.

Se a criança afirmar a igualdade quantitativa entre as duas bolas, passar para o tem seguinte.

4. Alongar uma das bolas em um filamento e dividir a outra em oito pedaços equivalentes, dizendo: “Preste bem atenção ao que estou fazendo; estou alongando esta bola (A) e repartindo esta aqui (B)”.



Em seguida, formular a seguinte questão de julgamento (J): “E agora, você acha que esta aqui (A’) ainda tem o mesmo tanto de massa que todas estas bolinhas juntas (B’), ou uma tem mais que a outra?”

Depois, qualquer que seja a resposta do sujeito, formular a seguinte questão de explicação (E): “Como você sabe que elas têm o mesmo tanto de massa (ou, que esta tem mais massa que esta, conforme o caso)? Explique-me”.

a) Se a resposta for negativa, formular a seguinte questão de contraposição (C₁):

-“Lembre-se, você disse antes, quando eram duas bolinhas, que elas tinham o mesmo tanto de massinha, não foi?”

-“E agora, o que você acha?” (J)

-“Por que?” (E)

b) Se a resposta for afirmativa, formular a seguinte questão de contraposição (C₂):

-“Veja, este (B’) tem muitos pedacinhos; você não acha que tem mais massinha que este (A’)?” (J)

-“Por que?” (E)

Apêndice C. Modelo de Protocolo de Entrevista

Nº da entrevista/participante _____ **Data da entrevista:** ____/____/____ **Dia da semana:** _____

Gravação de vídeo: _____ **Gravação de áudio:** _____

Duração da entrevista: _____ **Hora de início:** _____ **Hora de término:** _____

Local: _____ **Sala:** _____

Nome do(a) responsável: _____

Nome da participante: _____

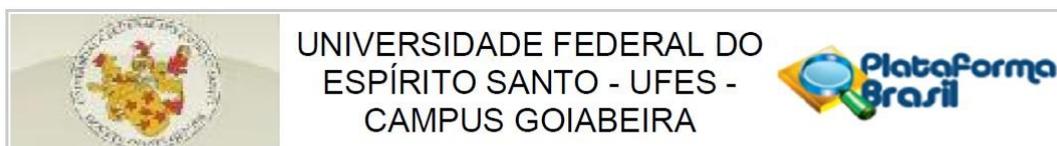
Idade: ____anos e ____meses **Data de nascimento:** ____/____/____ **Série escolar:** _____

Toma medicamento para o TDAH? Sim () Não () Informado por: _____

Observações sobre a criança: _____

Caroline Benezath Rodrigues Bastos
Pesquisadora

Apêndice D. Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Noção de Trocas Sociais em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Pesquisador: Caroline Benezath Rodrigues Bastos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 32788414.7.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 783.387

Data da Relatoria: 11/07/2014

Apresentação do Projeto:

O objetivo da pesquisa é investigar, em uma perspectiva psicogenética, a noção de trocas sociais de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Objetivo da Pesquisa:

Investigar, em uma perspectiva psicogenética, a noção de trocas sociais de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

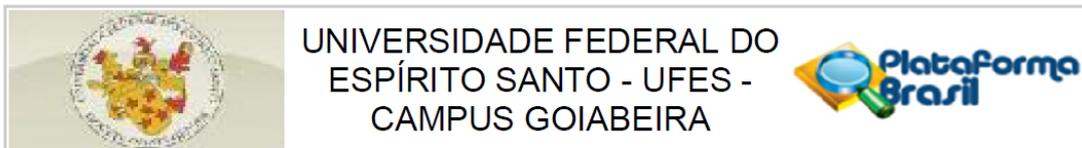
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não ocorrem de acordo com descrição dos autores

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa segue as normas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 13 de julho de 1990) e está em consonância com as Resoluções nº 196/96 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde e nº 016/2000 de 20 de dezembro de 2000 do Conselho Federal de Psicologia, não oferecendo nenhum risco às participantes.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.090-075
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)4009-7840 **E-mail:** thiago.moraes@ufes.br



Continuação do Parecer: 783.387

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo.

Recomendações:

De acordo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

VITORIA, 09 de Setembro de 2014

Assinado por:
Thiago Drumond Moraes
(Coordenador)

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.090-075
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)4009-7840 **E-mail:** thiago.moraes@ufes.br

