



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA -  
PPGSI  
**MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO**



AS PRÁTICAS LÚDICAS E A CONSTRUÇÃO DE CULTURAS LÚDICAS ENTRE  
ADOLESCENTES VINCULADOS A UMA INSTITUIÇÃO DE APOIO AO PACIENTE  
ONCOLÓGICO: UMA LEITURA APOIADA NA TEORIA BIOECOLÓGICA DO  
DESENVOLVIMENTO HUMANO

Queli Nascimento Santos

SALVADOR

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA -  
PPGSI  
**MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO**



Queli Nascimento Santos

AS PRÁTICAS LÚDICAS E A CONSTRUÇÃO DE CULTURAS LÚDICAS ENTRE  
ADOLESCENTES VINCULADOS A UMA INSTITUIÇÃO DE APOIO AO PACIENTE  
ONCOLÓGICO: UMA LEITURA APOIADA NA TEORIA BIOECOLÓGICA DO  
DESENVOLVIMENTO HUMANO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia da Universidade Federal da Bahia  
(PPGSI/UFBA), como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Linha de Pesquisa: Transições Desenvolvidas e  
Processos Educacionais

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilka Dias Bichara

SALVADOR

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S237 Santos, Queli Nascimento  
As práticas lúdicas e a construção de culturas lúdicas entre adolescentes vinculados a uma instituição de apoio ao paciente oncológico: uma leitura apoiada na teoria bioecológica do desenvolvimento humano / Queli Nascimento Santos, 2024.  
170 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilka Dias Bichara  
Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Câncer em adolescentes. 3. Câncer – Tratamento. 4. Câncer – Aspectos psicológicos. 5. Cultura. I. Bichara, Ilka Dias. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 155.4

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA**  
Instituto de Psicologia - IPS  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI  
**MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO**



## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**AS PRÁTICAS LÚDICAS E A CONSTITUIÇÃO DE CULTURA LÚDICA ENTRE  
ADOLESCENTES VINCULADOS A UMA INSTITUIÇÃO DE APOIO AO PACIENTE  
ONCOLÓGICO: UMA LEITURA APOIADA NA TEORIA BIOECOLÓGICA  
DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**Queli Nascimento Santos**

### **BANCA EXAMINADORA:**

**Profa. Dra. Ilka Dias Bichara (Orientadora)**  
*Universidade Federal da Bahia – UFBA*

**Prof. Dr. Fabrício de Souza**  
*Universidade Federal da Bahia – UFBA*

**Profa. Dra. Iani Dias Lauer-Leite**  
*Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA*

**Profa. Dra. Lilia Iêda Chaves Cavalcante**  
*Universidade Federal do Pará – UFPA*

**Profa. Dra. Luciana Dutra-Thomé**  
*Universidade Federal da Bahia – UFBA*

Salvador, 1º de fevereiro de 2024.

**Dou fé.**

---

**Profa. Dra. Ilka Dias Bichara**

## DEDICATÓRIA

*Dedico esta tese aos meu pais, José Cerqueira dos Santos e Josefa Maria Nascimento Santos, que, mesmo diante das adversidades enfrentadas na vida, proporcionaram que seus três filhos escolhessem a educação como caminho de transformação de uma realidade periférica e, muitas vezes, sem oportunidades. Mesmo não tendo completado o ensino fundamental, ambos acreditaram nos seus filhos, na escola pública, no ensino superior, e nas políticas públicas. Hoje podem ver esses filhos alcançarem lugares exitosos, historicamente inacessíveis, sendo eu a primeira de todas as gerações a defender uma tese de doutorado.*

*Dedico o conteúdo escrito aos adolescentes do GACC, participantes da pesquisa. Sem vocês, nada disso seria possível. Honra-me muito contar e refletir sobre as histórias em formato de expressões lúdicas, algo que, para mim, é encantador.*

*Essa tese nasceu de um abraço, por isso eu sempre digo..*

*o afeto é revolucionário!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me amparado em momentos difíceis, por ter me acolhido e sustentado na certeza de que o caminho era seguir.

Agradeço aos meus pais por me darem toda a base possível de amor, cuidado e zelo, e também de confiança, esperança e estimulação. A menina que ia sozinha para a escola, pegava ônibus aos seus seis anos, atravessava a pista e seguia com sorriso para a sala de aula, segue passos para virar Doutora.

Agradeço aos meus irmãos, que são minhas principais referências. Se eu cheguei até aqui, é porque vi primeiro em vocês dedicação, sabedoria e resiliência. Vocês sempre me inspiraram. Que a gente possa estar sempre juntos, que é o que amamos fazer!

Agradeço ao meu esposo, que sempre esteve ao meu lado e me apoiou incessantemente. Nessa jornada, foi minha principal rede de apoio e cuidado, acreditando e festejando cada conquista.

Agradeço à minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilka Bichara, por toda sua disponibilidade. A prof<sup>a</sup> Ilka é o maior exemplo de educadora que tive até aqui. Sua competência profissional, seu interesse genuíno por cada uma das pesquisas de seus orientandos (e pelos próprios orientandos) e suas contribuições são de uma sensibilidade e grandiosidade inspiradora. Obrigada por todo aprendizado ao longo desses anos! Obrigada por aceitar e permanecer nesta pesquisa!

Agradeço aos membros do grupo de pesquisa Brincadeiras e Contextos Culturais do PPGPSI/UFBA, que contribuíram em diferentes momentos da minha pesquisa e também proporcionaram discussões proveitosas que carrego em cada caderno de anotação. O grupo foi suporte afetivo e acadêmico que levo para a vida.

Agradeço a todos os professores do PPGPSI/UFBA que colaboraram com minha formação. Agradeço, em especial, à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Dutra-Thomé, que me supervisionou no tirocínio docente, me fazendo ver a sala de aula como lugar de aprendizado baseado em critérios científicos e respaldo ético, ensinando com doçura, leveza e bom humor. Você tornou essa experiência bem menos ansiogênica, Lu!

Agradeço aos professores Dr<sup>a</sup>. Iani Lauer e Dr. Fabrício Souza, membros da banca do exame de qualificação, que fizeram uma leitura criteriosa e articulada, oferecendo sugestões e

contribuições importantes ao meu trabalho, e agora, gentilmente, aceitaram compor a banca de defesa. Às Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup>. Lília Cavalcante e Luciana Dutra-Thomé, agradeço também pelo aceite.

Agradeço aos adolescentes do GACC/BA, participantes da pesquisa, e a quem também dedico este estudo. Como disse, nada seria possível sem vocês. Desejo que este trabalho possa ensejar bons frutos para vocês. Outrossim, agradeço ao GACC/BA por abrir as portas e oferecer consentimento à realização deste trabalho, nos nomes de Dr<sup>a</sup>. Nubia Mendonça e Dr. Roberto Sá. E, especialmente, a Regina Celi, supervisora de Psicologia da instituição, que em todos esses anos, desde o início do meu voluntariado, foi companheira, solidária e atenciosa... um ser humano ímpar! Obrigada por sua generosidade, Regi!

Agradeço à psicóloga e minha analista Rosenir Alcântara, que esteve junto comigo durante essa jornada, me fazendo entender o processo, os conflitos e as marcas da trajetória. Seu cuidado com minha saúde mental, me ajudando a entender que o *possível* é mais justo que o *perfeito*, foi fundamental.

Agradeço aos amigos acadêmicos e da vida. A minha vida mudou bastante ao longo destes anos e muita gente torceu, chorou, riu e vibrou... todos estiveram SEMPRE presentes.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001".

Por tudo, sou Grata!

## EPÍGRAFE

Muita gente me ajudou chegar aqui  
*Teve trancos e barrancos, mas eu consegui*  
Minha família, meus amigos, minha fé  
A vocês devo tudo

*Fiz o possível*

Conquistando amizades, ganhei confiança  
*A educação sempre me deu esperança*  
Eu sou feliz demais, e quando olho para trás só consigo sentir

Gratidão

Pela força que não me deixou desistir  
*Por escolher essa transformação*

Obrigada meu Deus por você existir  
Sempre me deu a mão

Gratidão

Não há dinheiro que pague, não posso esquecer  
Se eu fugir das origens eu perco meu chão (*Bora Cajazeiras!!!*)  
*Obrigada a todos por me fortalecer*  
Beijos no coração  
(Gratidão – Xande de Pilares | Adaptado)



## RESUMO

Esta pesquisa explorou as Práticas Lúdicas de um grupo de adolescentes em uma instituição de apoio ao paciente oncológico, com o propósito de compreender seu papel no desenvolvimento. Embasada na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), a pesquisa definiu as Práticas Lúdicas como *processos proximais*, destacando-as como interações específicas na relação pessoa-contexto. Ao considerar os adolescentes como sujeitos em desenvolvimento que agem ludicamente, a tese buscou analisar suas Práticas Lúdicas, posicionando o lúdico como componente do desenvolvimento, na construção de culturas lúdicas. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem exploratória, em *modo descoberta*, apresentando, ao longo de três estudos interconectados, a relação sinérgica dos componentes Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT) para compreender como as Práticas Lúdicas desempenham um papel importante no desenvolvimento adolescente, em termos de competências e culturas lúdicas. A pesquisa precisou adaptar-se aos desafios impostos pela pandemia de COVID-19 em que esteve condicionada. O Estudo I envolveu 20 adolescentes vinculados ao Grupo de Apoio à Criança com Câncer (GACC/BA) que responderam a um questionário online sobre suas ações lúdicas. Os fatores de gênero e faixa etária (Pessoa) foram analisados e houve variabilidade por Práticas Lúdicas (Processo) escolhidas, não se apresentando grandes diferenças nos grupos de adolescentes meninas e meninos mais novos e mais velhos. Foram consideradas, portanto, as preferências por Práticas Lúdicas nos ambientes ecológicos da Casa de Apoio e em outros microsistemas (Contexto). Os resultados demonstraram a participação dos adolescentes em Práticas Lúdicas mais coletivas, seja por díades ou grupos extensos. Os dados também apontaram para Práticas frequentemente estimuladas no microsistema institucional, por pares, voluntários e trabalhadores da Casa de Apoio, e o uso rotineiro de ambiências digitais. Como consequência, constitui-se o argumento teórico das Práticas Lúdicas Promotoras de Desenvolvimento (PLPD). O Estudo II envolveu sete adolescentes que representavam os grupos do estudo anterior e participaram de rodas de conversas virtuais, haja vista ainda estarem vivenciando a pandemia de COVID-19, que, também por essa razão, foram convidados a expressar suas rotinas e estratégias lúdicas (Tempo), indicando quais sistemas ecológicos mantinham maior proximidade e quais eram os mais afastados de seus cotidianos na realização de Práticas Lúdicas. Os resultados apontaram para Práticas na Casa de Apoio e para as Práticas mediadas (recriadas) em ambiências digitais, especialmente com os amigos. No Estudo III, desenvolveu-se, em coparticipação com os adolescentes, uma cartilha orientativa sobre as

funções dos contextos ecológicos na relação com adolescentes em tratamento oncológico. A tese destacou que o papel do lúdico na relação pessoa-contexto e na construção de cultura lúdica foi apresentado pelos adolescentes a partir dos modos ativos e criativos que construíram para demonstrar suas competências em agir ludicamente ainda que em condições adversas. E, assim, propõe as Práticas Lúdicas como eixo motriz do desenvolvimento, em estudos de base bioecológica, que envolvam análises das dimensões ludicidade e desenvolvimento adolescente.

Palavras-Chave: Adolescentes, Desenvolvimento Humano, Câncer, Ludicidade, Cultura Lúdica

## ABSTRACT

This research explored the Ludic Practices of a group of teenagers in an oncology patient support institution, with the purpose of understanding their role in development. Grounded in the Bioecological Theory of Human Development (BTHD), the research defined Ludic Practices as proximal processes, highlighting them as specific interactions in the person-context relationship. By considering teenagers as developing subjects who act playfully, the thesis sought to analyze their Ludic Practices, positioning playfulness as a component of development in the construction of playful cultures. It was a qualitative research, with an exploratory approach, in a discovery mode, presenting, throughout three interconnected studies, the synergistic relationship of the Process-Person-Context-Time (PPCT) components to understand how Ludic Practices play an important role in adolescent development, in terms of skills and playful cultures. The research had to adapt to the challenges imposed by the COVID-19 pandemic in which it was conditioned. Study I involved 20 adolescents affiliated with the Grupo de Apoio à Criança com Câncer (GACC/BA) who responded to an online questionnaire about their playful actions. Gender and age factors (Person) were analyzed, and there was variability by chosen Ludic Practices (Process), with no significant differences between younger and older boys and girls groups. Therefore, preferences for Playful Practices in the ecological environments of the Support House and other microsystems (Context) were considered. The results demonstrated the participation of adolescents in more collective Playful Practices, either in dyads or extensive groups. The data also pointed to Practices frequently encouraged in the institutional microsystem, by peers, volunteers, and workers at the Support House, and the routine use of digital environments. As a result, the theoretical argument of Ludic Practices Promoting Development (LPPD) was established. Study II involved seven adolescents representing the groups from the previous study who participated in virtual conversation circles, still experiencing the COVID-19 pandemic, and were therefore invited to express their routines and playful strategies (Time), indicating which ecological systems maintained closer proximity and which were more distant from their daily lives in engaging in Ludic Practices. The results pointed to Practices at the Support House and to mediated Practices (recreated) in digital environments, especially with friends. In Study III, in co-participation with the adolescents, a guidance booklet was developed on the functions of ecological contexts in the relationship with adolescents undergoing oncological treatment. The thesis highlighted that the role of playfulness in the person-context relationship and in the construction of playful culture was

presented by adolescents through the active and creative ways they developed to demonstrate their abilities to act playfully even in adverse conditions. Thus, it proposes Ludic Practices as the driving force of development in bioecological-based studies involving analyses of the dimensions of playfulness and adolescent development.

**Keywords:** Adolescents, Human Development, Cancer, Playfulness, Playful Culture

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Microssistemas que envolvem o paciente oncológico

Figura 2 – Distribuição dos participantes da pesquisa de acordo com faixa etária e gênero

Figura 3 – Restrição de diversão dos adolescentes devido ao tratamento oncológico

Figura 4 – Percepção dos adolescentes sobre a Casa de Apoio como espaço de diversão

Figura 5 – Diagrama do Esquema conceitual Práticas Lúdicas

Figura 6 – Formas de diversão apresentadas na questão “Como você se diverte?”

Figura 7 – Preferências de diversão em resposta à questão “Como você se diverte?” por faixa etária e gênero

Figura 8 – Preferências dos adolescentes no dispositivo celular por faixa etária e gênero

Figura 9 – Preferência de locais para jogar por faixa etária e gênero

Figura 10 – Formas de diversão apresentadas na questão “Qual atividade faz parte da sua diversão?”

Figura 11 – Preferências de atividades lúdicas dos adolescentes faixa etária e gênero

Figura 12 – Preferências de interações lúdicas dos adolescentes por faixa etária e gênero

Figura 13 – Preferências brincadeiras/jogos dos adolescentes por faixa etária e gênero

Figura 14 – Interrelações entre contextos ecológicos significativos em nível mesossistêmico

Figura 15 – Preferências de pares para realização de Práticas Lúdicas

Figura 16 – Ambientes preferenciais para realização das Práticas Lúdicas

Figura 17 – Quadro de descrição sobre o impacto da pandemia de Covid-19 na diversão dos adolescentes

Figura 18 – Representação das relações de proximidade e afastamentos dos adolescentes aos contextos ecológicos

Figura 19 – Avaliação das Práticas Lúdicas preferenciais dos adolescentes por faixa etária e gênero

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAB	Associação de Magistrados da Bahia
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEP/IPS	Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONIACC	Confederação Nacional de Instituições de Apoio à Criança e ao Adolescente com Câncer
COVID-19	Corona Vírus Disease – 2019
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GACC/BA	Grupo de Apoio à Criança com Câncer
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
INCA	Instituto Nacional de Câncer
IPS	Instituto de Psicologia
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PLPD	Práticas Lúdicas Promotoras de Desenvolvimento
PPCT	Modelo Processo, Pessoa, Contexto e Tempo
PPD	Práticas Promotoras de Desenvolvimento
PPGPSI	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
SUS	Sistema Único de Saúde
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	16
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	19
1.1 Adolescência como estágio do desenvolvimento: reflexões no campo da psicologia	21
1.2 Informações gerais sobre o câncer infanto-juvenil	23
<b>2. CRIANÇAS, ADOLESCENTES, DOENÇA ONCOLÓGICA E O LÚDICO</b>	25
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	31
3.1 Adolescentes também são curiosos e lúdicos	31
3.2 O lúdico na adolescência: os critérios identificadores das brincadeiras, os contextos de brincadeiras e a cultura lúdica	35
3.3 Teoria Bioecológica Do Desenvolvimento Humano	39
<b>4. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E JUSTIFICATIVA</b>	51
<b>5. OBJETIVOS</b>	52
5.1 Objetivo Geral	52
5.2 Objetivos Específicos	52
<b>6. GRUPO DE APOIO À CRIANÇA COM CÂNCER – GACC/BA</b>	53
<b>7. DELINEAMENTO METODOLÓGICO</b>	54
7.1 Procedimento de produção de dados	56
7.2 Procedimento de análise dos dados	59
7.3 Aspectos Éticos	61
<b>8. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	62
8.1 ESTUDO I – Os adolescentes e suas Práticas Lúdicas: pessoa, processo, contexto e tempo no microsistema Casa de Apoio	62
8.2 ESTUDO II – Os adolescentes e suas Práticas Lúdicas: o desenvolvimento de rotinas e estratégias durante a pandemia de COVID-19	93
8.3 ESTUDO III – Cartilha sobre a importância e função dos contextos significativos de adolescentes com câncer	119
<b>9. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	124
<b>REFERÊNCIAS</b>	131
<b>APÊNDICES</b>	140
<b>ANEXOS</b>	170

## APRESENTAÇÃO

Esta tese envolve o entrelaçamento de escolhas pessoais e profissionais na minha trajetória de vida. Quando eu ainda era adolescente, houve uma solicitação de atividade escolar que consistia em encontrar e descrever o trabalho de uma instituição que atuasse com crianças e adolescentes, e sua importância para a sociedade. Ao fazer essa busca, encontrei o Grupo de Apoio à Criança com Câncer (GACC/BA) como próximo da minha casa, e assim solicitei a visita técnica, que incluía conhecer toda a unidade e o trabalho desenvolvido (acontece até hoje). Nesta visita, fui carinhosamente abraçada por uma paciente que corria pelos corredores da instituição. Desse afetuoso abraço, surgiu em mim o interesse por quais tipos de atuação eram realizadas na instituição, pois eu já comecei a pensar em alguma atividade para desempenhar nela. Eu também já estava próxima de fazer vestibular, e as expressões psicologia e psico-oncologia despertaram meu interesse na área, e foi, então, a minha escolha. Já na graduação em psicologia, as minhas decisões por área de estudo e estágio foram no cenário oncológico, e em paralelo, era voluntária do GACC/BA. Quando ingressei no mestrado, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Medicina, estudei os processos de morte, morrer, perdas e lutos decorrente de uma bagagem teórica, acadêmica e prática desse fazer na oncologia. Por ainda estar em voluntariado no GACC/BA, optei por finalizar um ciclo acadêmico, Mestrado-Doutorado, agora com uma investigação nesta instituição, e busquei o Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Olhei para minha trajetória como voluntária da instituição e vi que passei a maior parte dos anos na Brinquedoteca, sendo o trabalho neste espaço a opção inicial da proposta de investigação no doutorado. A temática do projeto era a brincadeira e a contação de histórias com as crianças.

Entretanto, no início de 2019, fui remanejada para o Espaço do Adolescente. As atividades realizadas a partir daquele momento precisavam ser exclusivamente endereçadas aos adolescentes. Com a transição, acolhi a ideia de mudar meu foco de estudo, mas não gostaria de perder a conexão do elemento brincante que tanto me encanta, parte do trabalho que já fazia na instituição. Na orientação; nos estudos direcionados; nas discussões do Grupo de Pesquisa e na disciplina de “Brincadeiras e Contextos Culturais”, fui compreendendo que o caráter lúdico permanece na história e vida dos sujeitos. No desenvolvimento adolescente é possível que ganhe outra “roupagem”, mas é presente. E era importante pensar na escassez de estudos que investigam o lúdico entre adolescentes com o objetivo de conhecer como se relacionam ludicidade e desenvolvimento neste período do ciclo vital.



Foi começando a observar os adolescentes, diante do deslocamento a mim direcionado para o Espaço do Adolescente e da escolha de mudança da temática de estudo, que a pesquisa se estruturava de uma forma mais robusta. Investigar e conhecer os modos de apropriação que os adolescentes com câncer realizavam na Casa de Apoio, por meio das ações lúdicas, configurava uma investigação do processo de desenvolvimento-no-contexto. Adolescentes diagnosticados com câncer passaram a conviver em um espaço que não era existente em suas vidas antes da doença. Como será que se apropriam de um novo contexto no qual permanecem ao longo do tratamento e quais ações lúdicas realizam para transformar o ambiente? No suporte da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) encontrei orientação sobre o estudo do microsistema como oportunidade de compreender a apropriação, a interação e os processos presentes no cotidiano dos adolescentes que passam por adoecer no adolescer. Desde então, o estudo estava se desenvolvendo, e veio a pandemia de COVID-19.

Com isso, para atender às finalidades da pesquisa, em tempos de restrições e fechamento dos espaços da Casa de Apoio, adaptações foram necessárias. Um cenário que conduziu essa investigação para duas etapas: a primeira foi um questionário online que investigou as ações lúdicas dos adolescentes; a segunda foi de rodas de conversas com aprofundamentos de aspectos presentes na etapa inicial, e particularmente as rotinas e estratégias em meio ao período temporal pandêmico. Diante do novo momento, além dos métodos de pesquisa alterados, o objeto de estudo se reconfigurou, e foram colocadas sob investigação as ações lúdicas mantidas, desenvolvidas ou (re)criadas pelos adolescentes, como elementos do desenvolvimento.

Quanto a estrutura do texto, a tese está dividida em capítulos que permitem a compreensão dos percursos teóricos, metodológicos e empíricos desta investigação, estando organizados da seguinte forma: 1) Introdução: apresentando sobre a adolescência e o desenvolvimento adolescente, bem como os esclarecimentos sobre o câncer infanto-juvenil; 2) Revisão de literatura: demonstrando os estudos nacionais e internacionais da produção científica sobre o lúdico entre adolescentes com câncer, com discussão dos principais achados, lacunas e desafios nesta área de investigação; 3) Fundamentação teórica: trazendo conceitos, referências e postulados teóricos que respaldam o estudo e serão utilizados para analisar os dados; 4) Delimitação do problema de pesquisa: apresentando a contextualização e justificativa para o desenvolvimento do estudo; 5) Objetivos: apontando os caminhos almejados; 6) Grupo de Apoio à Criança com Câncer: mostrando as principais informações da história da instituição de vinculação dos adolescentes; 7) Delineamento metodológico: indicando as escolhas, os instrumentos e os processos de produção e análise dos dados; 8) Resultados e Discussão:

apresentando os Estudos I, II e III derivados desta investigação. No Estudo I, compreende-se as Práticas Lúdicas como ações Promotoras de Desenvolvimento com base na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano; No Estudo II, identifica-se como as Práticas Lúdicas são relatadas e vividas durante as restrições impostas pela pandemia de COVID-19, permitindo analisar configuração de culturas lúdicas em sistemas significativos; No Estudo III, desenvolve-se uma cartilha coparticipativa com os adolescentes sobre a importância e função de contextos ecológicos que circundam adolescentes com câncer; e, 9) Considerações Finais: evidenciando as principais conclusões dos Estudos I, II e III, como também considerando as limitações e a possibilidade de novas propostas de investigação baseadas no modelo que considera as Práticas Lúdicas como Promotoras de Desenvolvimento.

## 1. INTRODUÇÃO

A adolescência é um período do desenvolvimento humano com características próprias e contextualizadas socioculturalmente (Schoen-Ferreira et al., 2010). O uso da terminologia adolescência, para se referir a uma etapa desenvolvimental diferente da infância, só aconteceu após o século XVIII, embora, desde a Antiguidade (Grécia Antiga), Platão e Aristóteles considerassem diferenças entre crianças e adolescentes, em que as crianças deveriam dedicar tempo para esporte e música, ao passo que os adolescentes deveriam estudar ciências e matemática para aprimorar o raciocínio. Na perspectiva de Platão, o raciocínio seria uma característica da natureza humana que só surgiria na adolescência. Assim como Platão, Jean-Jacques Rousseau, filósofo do século XVIII, considerava o raciocínio como uma característica desenvolvida na adolescência, devendo a educação estabelecer fases delimitadas para orientar os interesses e a maturação biológica dos indivíduos a partir dos 12 anos. Contudo, os estudos de Rousseau eram tão somente especulativos, dedicados a considerar que as crianças e os adolescentes não poderiam ser iguais aos adultos (Santrock, 2004).

De acordo com Ariès, é a partir do século XVIII que a sociedade ocidental europeia adota a diferenciação, em termos cronológicos e de significados sociais, do que é ser criança e do que é ser adolescente. Contudo, apenas nos séculos XIX e XX, e diante dos acontecimentos sociais, demográficos e culturais desses períodos, é que se iniciam os estudos científicos da adolescência (Ariès, 1973/1981; Santrock, 2004). Ainda de acordo com Ariès (1973/1981), as crianças tornavam-se adultos através de suas inserções entre os mais velhos, compartilhando a vida e as relações sociais, como por exemplo o trabalho, o casamento e os jogos. A sociedade anterior ao século XVIII pouco se importava com a criança, que necessitava apenas dos cuidados físicos, na tenra infância, para que pudesse sobreviver. Nas práticas escolares, a educação era oferecida como amálgama que incluía a faixa etária dos 10 aos 25 anos, e o fenômeno biológico da puberdade ainda não era um fator de diferenciação.

A noção de infância vai ocorrendo como resultado das mudanças na organização das relações sociais provenientes do nascimento da sociedade industrial, ascensão da burguesia e aprendizagem social por meio da educação escolarizada, estabelecendo o sentimento de infância e família, em que a criança é descrita como pessoa, e a infância tipificada como momento privilegiado da vida (Miranda, 1984; Schoen-Ferreira et al., 2010). Portanto, se a infância é uma construção social tardia, a adolescência enquanto fenômeno social também o é. Não existia a ideia do que atualmente se configura como adolescência e esse conceito demoraria a se firmar, ganhando configuração de período do desenvolvimento humano, intermediário

entre infância e adultez, apenas durante no século XIX (Santrock, 2004; Padovani, 2013). A formalização de sistemas educacionais e a aquisição de um ofício, na segunda metade do século XIX, formaram as características constitutivas da adolescência enquanto fenômeno social observável, por promoverem a exigência de atender às necessidades da sociedade. O interesse biomédico também começa a surgir, fundamentado na preocupação das modificações fisiológicas decorrentes da puberdade e conseqüentes alterações comportamentais e sexuais externalizadas (Schoen-Ferreira et al., 2010; Padovani, 2013).

Se o século XIX promove a definição de adolescência, são as duas Grandes Guerras Mundiais do século XX que impulsionam a determinação da adolescência como etapa social e desenvolvimental relevante. Nesse momento, a oposição dos combatentes à participação das velhas gerações e o manejo da juventude como *front* de batalha, possibilitaram a demarcação da adolescência, empurrando a infância para trás e a maturidade para a frente. Inicia-se uma atenção sobre o modo de pensar da adolescência e conseqüentemente pesquisas sobre ela. As investigações demonstravam a relevância da adolescência, no período entre as guerras e o pós-guerra, para manter a sociedade tal como conheciam, ao mesmo tempo em que a literatura aponta para a capacidade dos adolescentes em elaborar novos valores, para reavivar uma sociedade velha e esclerosada (Ariès, 1973/1981; Schoen-Ferreira et al., 2010). A adolescência deve ser entendida, portanto, como um fenômeno historicamente criado, representado por elementos significativos da cultura, da linguagem e das relações sociais (Ozella & Aguiar, 2008).

A palavra adolescência tem origem na expressão em latim *adolescere*, cujo significado é crescer ou alcançar a maturidade (Melvin & Wolkmar, 1993; Martins et al., 2003). Há formas muito variadas de viver a adolescência, entrelaçadas por questões de gênero, raça, grupo social e geração, e que dependem da configuração histórica e cultural. Embora se possa considerar o compartilhamento de características comuns, estas precisam ser socioculturalmente apresentadas (Martins et al., 2003; Schoen-Ferreira et al., 2010).

Em termos de diferentes delimitações para a adolescência, há as de marcos etários, sendo para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) o período correspondente à faixa etária de 12 a 18 anos, e em casos excepcionais, até os 21 anos de idade. A Organização Mundial da Saúde (OMS) circunscreve a adolescência como o período entre 10 e 19 anos, e esse também é o padrão empregado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A Organização das Nações Unidas (ONU) considera os limites entre 15 e 24 anos (*youth*) para fins estatísticos e políticos. A utilização de um padrão cronológico é tida como um requisito

que orienta práticas, programas e políticas para essa faixa etária. Esse modelo ocorre entre os diversos países, conforme instâncias e instituições envolvidas, o tempo histórico e suas mudanças sociais (Eisenstein, 2005; Padovani, 2013).

### 1.1 Adolescência como estágio do desenvolvimento: reflexões no campo da psicologia

Entre o final do século XIX e início do século XX, teóricos da psicologia se empenharam em dar forma ao conceito de adolescência. O marco principal são as investigações de Stanley Hall, a partir de 1904, considerado o pai científico dos estudos da adolescência (Cerqueira-Santos et al., 2014). A conclusão de uma série de estudos realizados por autores como Ozella (2002), Martins et al. (2003) e Cerqueira-Santos et al. (2014) é que a proposta de Hall consistiu em apresentar a adolescência como uma etapa de transição e com características universais e abstratas. Os atributos próprios ao período, de acordo com Hall, seriam relacionados a tormentos e conturbações que emergiam dos impulsos sexuais característicos dessa fase. Ele aplicou as dimensões científicas e biológicas da Teoria Darwiniana para os estudos da adolescência, e definiu uma etapa cronológica para esse período (Cerqueira-Santos et al., 2014). Segundo Ozella (2002), Martins et al. (2003) e Cerqueira-Santos et al. (2014), na proposta de Hall, os adolescentes eram seres que oscilavam em tendências contraditórias entre euforia e abatimento, ânimo e desprazer, revelando uma marca de desequilíbrios e instabilidades que não se encontraria em outro momento da vida. Não haveria muito o que fazer para mudar essas propriedades, apenas aguardar que o período crítico se encerrasse. Para Ozella (2002), Martins et al. (2003) e Cerqueira-Santos et al. (2014) foi necessário muito trabalho para desmistificar as características apontadas por Hall, que fazia da adolescência um momento de crise, fragmentação e desordem inerentes.

Segundo Ozella (2002), Martins et al. (2003) e Bock (2007), a perspectiva de Hall encontrou muitos adeptos, especialmente entre os estudiosos da psicanálise. Entre eles, Anna Freud, que atribuiu à adolescência um papel indispensável na formação do caráter, e considerou ser anormal um equilíbrio estável durante a adolescência, dando indícios de que a instabilidade é um modo de funcionamento intrínseco a esse período da vida. A psicanalista compartilhava o ponto de vista de uma adolescência como um período de perturbações e estresses, pouco influenciado pelo ambiente. Erik Erikson inseriu uma visão mais psicossocial aos seus estudos e reuniu achados da psicanálise e da antropologia cultural para definir a adolescência como etapa desenvolvimental oportuna para a construção de uma identidade. Segundo Ozella (2002), Erikson é responsável pela institucionalização da adolescência, ao introduzir o conceito de moratória, que identifica a adolescência como período intermediário socialmente admitido.

No Brasil, alguns autores foram influenciados pela perspectiva de uma adolescência de desequilíbrios. Entre eles estão Aberastury e Knobel (1981), discutindo a adolescência com base na “Síndrome da adolescência normal”. Nesta “síndrome” configura-se um processo de luto da identidade infantil como elemento básico para a entrada na adolescência. Para os autores, durante essa fase da vida outros lutos são estabelecidos: luto pelo corpo infantil; luto por papéis infantis e luto pelos pais da infância (Aberastury e Knobel, 1981). Portanto, para estes autores, os desequilíbrios e instabilidades se fundamentariam como aspectos naturais da adolescência.

De acordo com Bock (2007), a compreensão de crise natural coloca a adolescência como uma fase semipatológica, expressão que designa uma naturalização de anormalidade do adolescente até o amadurecimento e inserção na vida adulta. Para psicólogos sociais, como a autora, tratar a adolescência dentro dessa perspectiva gera consequências no cenário social, reproduzindo expressões da sociedade em que a adolescência vai sendo enquadrada em uma abordagem preconceituosa, como uma fase conturbada, rebelde, universalizante e naturalizante. Embora entre algumas perspectivas haja uma menção às interrelações entre maturação biológica e meio cultural, a ênfase recai sobre estruturas internas como marcadoras do desenvolvimento, e há muitos riscos na adoção deste ponto de vista (Ozella, 2002; Cerqueira-Santos et al., 2014). Apesar das contribuições dadas por saberes psicológicos tradicionais, Ozella (2002) afirma que é preciso entender que a adolescência não é algo *por natureza*, mas historicamente criada como etapa do ciclo vital, significada e interpretada por cada sociedade.

A perspectiva universalizante e natural acaba por definir a adolescência como um estado e não como condição social, historicamente construída, podendo ser estudada contextualmente, produto e produtora de fenômenos sociais variados. A psicologia ainda precisa protagonizar estudos que superem uma visão reducionista e contextualmente descaracterizada. Isto é, cabe aos estudos em psicologia do desenvolvimento compreender que a adolescência pode ser formada de maneira ritualizada em algumas culturas; sequer existir em outras; possuir características dos padrões de uma sociedade industrial, entre outros aspectos, devendo esclarecer a perspectiva que adota em seus estudos. Ainda há muito o que se conhecer e explorar, inclusive pontos que considerem a discussão sobre adolescências.

Este estudo adota a compreensão da adolescência enquanto um período geracional do desenvolvimento humano, caracterizando quem são esses indivíduos envolvidos no estudo, os contextos que os circunscrevem e a interrelação entre eles (pessoa-contexto). É preferível referir-se à adolescência, nessa Tese, como um período do desenvolvimento humano que não é

uniforme, nem universal, mas que há transições e transformações apresentadas pelas características que representam adolescentes vinculados ao ambiente ecológico adotado como ponto de partida.

Dentro de uma perspectiva da bioecologia do desenvolvimento humano, neste recorte de investigação, os adolescentes encontram-se em uma etapa da vida em que se amplia a participação em outros sistemas relacionais, que excedem à família e à escola, e processos estabelecidos são produtos e produtores de desenvolvimento. Nesse trabalho, há um ambiente ecológico específico, que surge para o adolescente a partir do adoecimento, em que se propõe analisar aspectos da interação para o desenvolvimento.

Além do mais, admite-se o argumento de que os adolescentes são sujeitos em desenvolvimento e que uma pesquisa *com* adolescentes os retira de um lugar de rótulos naturalizantes, passivos e/ou rebeldes, para ocupar o espaço de co-construtores, sujeitos de suas escolhas e experiências (Moreira & Macedo, 2009).

## 1.2 Informações gerais sobre o câncer infanto-juvenil

O câncer infanto-juvenil é considerado como um grupo de diversas patologias que variam de acordo com tipo histológico (células que compõem os tumores), lugar ou órgão de origem da doença e aspectos morfológicos, quando comparado ao dos adultos (Silva, 2012; INCA, 2021). O que ocorre no caso do câncer infanto-juvenil é a mutação do material genético de algumas células, o que impede seu amadurecimento, tornando-as semelhantes às células embrionárias, e, dessa forma, multiplicam-se de maneira rápida e desordenada podendo dar início a tumores malignos (INCA, 2021). Uma tumoração benigna é também semelhante ao tecido original, contudo, constitui uma massa localizada de proliferação lenta e ordenada, sem critérios de malignidade (Jesuino, 2013; INCA, 2021).

Enquanto o câncer infanto-juvenil é predominantemente originado nos folhetos embrionários, mesoderma e ectoderma, sendo as leucemias e os linfomas correspondentes a natureza embrionária mesodérmica e os tumores de sistema nervoso central ligados à natureza ectodérmica, por exemplo; o do adulto, em sua maioria, é de origem endodérmica, abrangendo carcinomas, tumores de mama, colo do útero, estômago, intestino e pulmão, influenciados por fatores ambientais e estilo de vida (Andréa, 2008). A relação com a natureza embrionária dos tumores infanto-juvenis evidencia quais os tipos mais frequentes de câncer em crianças e adolescentes. Esse fator também anuncia uma melhor resposta diante dos tratamentos (American Cancer Society, 2014; INCA, 2020).

Para a American Cancer Society (2021), a maioria dos diagnósticos de câncer acontecem nos adultos, e diagnósticos de câncer na infância (antes dos 15 anos) são menos comuns. Quando se trata de diagnósticos oncológicos, de acordo com o INCA (2021), os tumores com maior frequência na infância e na adolescência são as leucemias, linfomas e os tumores de sistema nervoso central. Por isso, no Brasil usa-se sem distinção o termo câncer infanto-juvenil. Segundo a American Cancer Society (2021) considerando a faixa etária de 15 a 19 anos, os tipos mais comuns são os linfomas (Hodgkin e não Hodgkin), a leucemia, o câncer de tireoide, tumores cerebrais e da medula espinhal, câncer de gônadas (testículo e ovário), sarcoma e melanoma. Essa última identificação mostra diagnósticos mistos dos tipos de câncer mais comuns dos considerados infanto-juvenis e dos cânceres em adultos.

De acordo com dados do Instituto Nacional do Câncer (INCA, 2016), a neoplasia infanto-juvenil representa cerca de 3% do total de tumores malignos registrados na população brasileira. Considerando a diferença de estimativa entre países desenvolvidos e emergentes, o cálculo varia de 3 a 10% para países de renda menor, e diminui para quase 1% em países de renda alta, ressaltando que 83% da população do mundo encontra-se em países de baixa e média rendas (Magrath et. al., 2013; INCA, 2016). Nesse panorama, a doença oncológica infanto-juvenil ainda pode ser considerada como rara, entretanto, presente. Além disso, o diagnóstico precoce torna ainda maior o potencial de cura e qualidade de vida nessa faixa etária.

Sendo o câncer, atualmente, a primeira causa de morte por doença na infância e adolescência, já que causas externas ocupam a primeira posição em causa geral (INCA, 2021), a detecção precoce e o tratamento são elementos fundamentais para o alcance de cura da doença. Para descoberta precoce é necessário avaliar os sinais e sintomas que se apresentam e que são diferentes dependendo do tipo de câncer, conforme aponta o INCA (2021). O alerta a ser dado é que as manifestações clínicas podem ser semelhantes a doenças comuns na infância e adolescência, o que gera a importância da avaliação médica e o (re)conhecimento da possibilidade de ser câncer (INCA, 2021).

Assim como nos sinais e sintomas, as modalidades de tratamento, quimioterapia, radioterapia e cirurgia, variam de acordo com o diagnóstico, características biológicas e ausência ou presença de metástase, podendo ser utilizadas de forma associada e, também, combinadas com transplantes de medula óssea, além dos cuidados paliativos (Siqueira et al., 2015; Neto, 2017; INCA, 2021). De acordo com Abrams et al. (2007) e Pérez & Martínez (2015), questões psicossociais como autonomia, lugar da família, escola e grupo de pares, sexualidade, imagem corporal e ajustamento psicológico também devem ser consideradas no



acompanhamento de adolescentes com câncer, pois permitem esclarecer como um diagnóstico de câncer, uma experiência não esperada, merece atenção adequada ao impactar sobre desenvolvimento físico (possíveis queda de cabelo, ganho ou perda de peso, cicatrizes ou mutilações de cirurgias), social (escola, amigos, relacionamentos amorosos e descobertas da sexualidade) e emocional (autoestima, medo), bem como na qualidade de vida do sobrevivente. A American Cancer Society (2021) salienta também os problemas de comunicação entre profissionais de saúde e pacientes, já que os adolescentes podem se sentir infantilizados quando tratados em espaços pediátricos ou sentirem que não são capazes de entender informações clínicas de oncologistas em instituições de tratamento para adultos. Os adolescentes podem ficar isolados, deslocados ou desconectados.

Assim, diante do que se abordou neste capítulo, ressaltando a discussão da concepção de adolescência em seus marcos e marcadores, e das informações sobre as particularidades do câncer nesta etapa do ciclo de vida, pretende-se olhar para os adolescentes dentro da sua trajetória oncológica do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento. Com isso, considerar a ênfase nas ações lúdicas como processos de interrelação entre a pessoa em desenvolvimento e seu contexto, na busca da compreensão das dinâmicas envolvidas nestas interações.

## **2. CRIANÇAS, ADOLESCENTES, DOENÇA ONCOLÓGICA E O LÚDICO**

A revisão da literatura foi conduzida pela busca de investigações que tratassem dos temas adolescência/adolescente; câncer/oncologia; casa de apoio; lúdico; ludicidade; brincar; brincadeira; jogo; atividade lúdica e interação lúdica, e equivalentes da língua inglesa, adolescence, adolescent, teen, teenager, youth, support home/house, play, playfulness, ludic, playful activity e play interaction, nas bases de dados: periódicos CAPES; Banco de Teses e Dissertações CAPES; Scielo; Pepsic e Psycnet. Além disso, optou-se por utilizar o método da bola de neve, ao olhar as referências dos trabalhos encontrados e selecionados, observando se novos textos poderiam fazer parte desta revisão.

Considerando o número escasso de artigos, dissertações e teses encontrados nos últimos cinco anos, utilizando os descritores anteriormente mencionados, ampliou-se a revisão para uma janela de dez anos, entre 2010 e 2019. A revisão de literatura foi sendo realizada ao longo de todo o período de 2019, com o intuito de localizar novas publicações e reafirmar a pertinência daquelas já encontradas. A cada ano subsequente, os termos foram novamente pesquisados, sem apresentação de novas publicações. Contudo, estudos relacionados aos achados desta

pesquisa foram aparecendo, compondo, então, materiais de análise e discussão, perfazendo uma revisão dos últimos treze anos (2010-2022).

Na adoção dos critérios de inclusão e exclusão, foram necessariamente excluídos os trabalhos que investigaram crianças com câncer, que apareceram em maior volume. Foram incluídos os estudos que analisavam exclusivamente os adolescentes com câncer, bem como os estudos com crianças e adolescentes, pois se apresentaram como a maioria. Esse achado demonstra que os estudos ainda investigam dentro de uma perspectiva criança/adolescente, identificando-os como um grupo único, mesmo que os períodos geracionais demonstrem especificidades. Para apresentar os achados desta revisão de literatura, também foram mantidos os estudos sobre as Casas de Apoio, incluindo-as como contextos de desenvolvimento, entendendo que uma análise criteriosa desse ambiente pode ser fonte de consideráveis reflexões da relação pessoa-contexto.

Para mapear as discussões desenvolvidas na literatura científica sobre adolescentes em seu processo oncológico, o lúdico e as casas de apoio, os estudos eleitos apresentaram nas palavras-chave e/ou resumos os descritores anteriormente definidos em combinação de ao menos dois descritores. Assim, após selecionados, os materiais foram lidos na íntegra.

Na pesquisa de Barry, O'Callaghan, Wheeler e Grocke (2010), os autores investigaram os efeitos de uma intervenção com música durante o tratamento de radioterapia entre crianças e adolescentes no espaço hospitalar. Cada participante criou seu CD de música e escutava durante a sessão de radioterapia. O grupo controle apresentou retraimento social em comparação ao grupo experimental, que usou o equipamento com a música. Essa estratégia foi considerada pelos autores como divertida, envolvente e adequada para o momento vivenciado, devendo ser protagonizada sempre que possível.

Seguindo a principal estratégia para estudar crianças e adolescentes com câncer, a música, o trabalho desenvolvido por O'Callaghan, Baron, Barry, Dun (2011) analisou a perspectiva de pacientes pediátricos (considerando crianças e adolescentes) e seus pais sobre a centralidade da música na vida e no auxílio frente à doença oncológica. Concluíram que a música auxiliava na diminuição de fatores estressores do ambiente hospitalar e que a equipe de cuidados em oncologia deve usar serviços de suporte que insiram a musicoterapia como tratamento coadjuvante.

Na investigação de O'Callaghan, Dun, Baron, Barry (2013), os autores também identificaram a importância da música, no entanto, dessa vez, usaram como estratégia de coleta

de dados um grupo focal conduzido por terapeutas de hospitais pediátricos na Austrália. Discutiram que a criança e o adolescente usaram a música como refúgio seguro para internalizar uma autoimagem saudável, no processo de formação da identidade; bem como, trazer definições sobre preferências e gostos musicais. Além do mais, o uso da musicoterapia permitiu alívio de sofrimento, servindo de inspiração para criatividade e ludicidade associada à “normalidade” de não ser doente ou ter esperança na cura.

Interessada em compreender os modos de ser-no-mundo de crianças e adolescentes com câncer, Esteves (2010) investigou, em sua tese, a utilização do brinquedo durante a quimioterapia. A autora entrevistou participantes de seis a 14 anos, com algum tipo de leucemia, e em diferentes fases do tratamento. Utilizou diversos recursos lúdicos, que variaram de acordo com a idade e interesse dos participantes, para observar o que ocorria com seus comportamentos durante a brincadeira e o tratamento quimioterápico. As entrevistas e observações permitiram perceber que crianças e adolescentes esqueciam dos efeitos do tratamento com a quimioterapia durante o fazer de alguma atividade lúdica. Assim, a autora identificou a atividade, que chamou de “brincar”, como ferramenta auxiliar, devendo estar presente no cotidiano de pacientes com câncer.

Em uma sequência de estudos, Rezende, Schall e Modena (2011) e Rezende et al. (2013) realizaram investigações exclusivas com adolescentes em tratamento oncológico, para compreender suas experiências. Nas entrevistas realizadas em 2011, com adolescentes entre doze e 16 anos, em uma Casa de Apoio de Minas Gerais, as autoras afirmaram encontrar um período marcante e complexo fomentado pelos momentos iniciais da doença, a saber, surgimento, descoberta e primeira comunicação. Esse estudo considera a necessidade de capacitar profissionais, do hospital à Casa de Apoio, para o oferecimento de uma escuta diferenciada a fim de entender adequadamente essa nova condição para os adolescentes.

Nos dados apresentados pelo estudo de 2013, dessa vez com crianças e adolescentes entre cinco e 14 anos, o uso do desenho, livre e temático, foi feito como uma técnica projetiva para acessar a vivência emocional dos pacientes e a vinculação com a Casa de Apoio. Os desenhos apresentados pelos participantes revelaram a necessidade que requerem de cuidado e proteção, o modo como definem a si mesmos e o prazer no exercício de atividades lúdicas, especialmente ligadas ao uso de dispositivos eletrônicos presentes no ambiente da Casa de Apoio, em que eles eram estimulados a manusear.

Pesquisa realizada por Mello e Moreira (2010), em um hospital municipal do Rio de Janeiro, analisou o significado da hospitalização e do adoecimento crônico de crianças e adolescentes no período de internação. Para acesso a expressão da amostra, as autoras privilegiaram a observação e as estratégias de desenhos e/ou contar histórias, de acordo com situações programadas. Os resultados demonstraram o quanto crianças e adolescentes não são sujeitos passivos e indiferentes ao que lhes acontece, pois podem expressar e reatualizar seus conhecimentos sobre aquilo que vivenciam. Vale ressaltar que a concepção de passividade é, em geral, uma discussão presente nos estudos sobre a infância e o papel da criança no mundo, como receptora do mundo adulto. Entretanto, nesse estudo, não houve, por exemplo, uma separação entre a ação de crianças e de adolescentes, sendo estes compreendidos como um conjunto uniforme.

Em um estudo conduzido por Giardinetto et al. (2011), composto por crianças e adolescentes com idade de quatro a 17 anos, foi protagonizado o que os autores consideraram como o uso de uma atividade lúdica expressiva para auxiliar o tratamento oncológico. Os resultados mostraram que ao expressar os conteúdos emocionais, antes e após episódios de contação de histórias, crianças e adolescentes amenizavam as tensões presentes na experiência de adoecimento.

A pesquisa de Hedtke (2014) usou a abordagem narrativa de um adolescente em acompanhamento do tratamento oncológico para ilustrar a criação de sua história de esperança e disposição para viver, na experiência com o adoecimento. A investigação mostrou que a narrativa exercia uma dupla função: a primeira era a de possibilitar uma reconstrução da própria história; a segunda, a de gerar conexões relacionais que proporcionavam ajuda e suporte diante das dificuldades do adoecimento.

O trabalho de dissertação de Oliveira (2014) foi constituído por uma investigação que objetivou a compreensão do significado do câncer para adolescentes em tratamento em um hospital de referência na cidade de Salvador. Observou, conjuntamente, a repercussão da enfermidade e do tratamento na estrutura familiar. Os contextos da pesquisa foram o hospital e a Casa de Apoio. Os resultados indicaram o medo inicial dos adolescentes devido às mudanças físicas e sociais, bem como sobre a perspectiva de futuro. No entanto, também apontaram redes de relações de apoio como uma contrapartida necessária frente ao tratamento. A autora considera a necessidade de um trabalho de assistência integral para adolescentes e suas famílias, no sentido da centralidade do cuidado.

Em 2014, Sepúlveda-Vildósola, Herrera-Zaragoza, Jaramillo-Villanueva e Anaya-Segura incluíram crianças e adolescentes em um ensaio clínico longitudinal para saber o efeito da música na redução do nível de ansiedade durante a quimioterapia ambulatorial. A ansiedade foi medida por uma escala analógica visual no início e no fim do procedimento, com a primeira sessão sem intervenção da música e a segunda com intervenção. O nível de ansiedade era moderado, e diminuiu com a intervenção da música, demonstrando, para os autores, o benefício do uso de música em espaços e situações de acompanhamento e tratamento da doença oncológica.

Estudo norte-americano, realizado por Portnoy, Girling e Fredman (2015), usou a narrativa como estratégia expressiva, considerada como lúdica pelos autores. Através de pequenas miçangas os adolescentes retratavam suas histórias de vida até aquele momento, e no momento atual, vivenciando o câncer. O trabalho foi feito com o objetivo de colocar os adolescentes como protagonistas em sua jornada diante da enfermidade. A proposta dos autores foi reduzir o impacto negativo desse momento e fazê-los enxergar-se além do câncer. O estudo recomendou a importância de produzir espaços para falar sobre a vida e a doença, e indicou que a atividade com miçangas contribuiu para a criação de um senso de ordem no “caos do câncer”.

Laing et al. (2017) demonstraram como a criação de histórias digitais por crianças, adolescentes e adultos jovens revelava aspectos de suas experiências com o câncer às pessoas próximas de suas convivências. O objetivo proposto era determinar se e entender como as histórias digitais funcionariam como ferramentas terapêuticas eficazes para mitigar o sofrimento do processo de adoecimento e tratamento. Os autores afirmaram que as histórias digitais trouxeram implicações benéficas na vida desses sujeitos e não funcionavam apenas como instrumentos psicoterapêuticos, mas uma forma criativa de abordar e lidar com a situação presente.

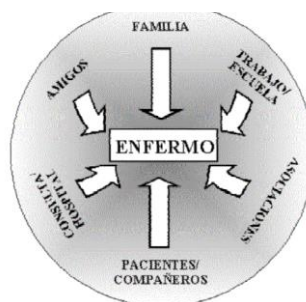
O objetivo da dissertação de Santana (2018) foi compreender como adolescentes com câncer percebiam seus processos de adoecimento, tratamento e compartilhamento com pares da experiência que vivenciavam. Utilizou-se desenho-estória, com tema, e entrevistas semidirigidas, para dialogar abertamente com os adolescentes. Encontraram, nos desenhos-estórias, a expressão da complexidade de ser adolescente com câncer e a ressignificação desse processo. Nas entrevistas, evidenciaram o discurso que foi desde a percepção inicial da doença até o que deveria se limitar a compartilhar com outros adolescentes fora do contexto de adoecimento. A autora considerou que estratégias de educação em saúde são importantes,

enfatizando que o adolescente com câncer pode ser um multiplicador de conhecimentos sobre a doença e o tratamento, um mestre para profissionais de saúde.

Ao acessar os vários trabalhos, verificou-se uma amostra daquilo que envolve investigações abordando adoecimento oncológico, que, embora o recorte fosse a adolescência, a presença de estudos mistos foi significativa. Evidenciou-se também que subáreas da saúde se destacam na produção de pesquisas na área, em especial, medicina e enfermagem. Quando se considera o contexto de estudos, o movimento das pesquisas vai em direção ao ambiente hospitalar e aparece pouco as Casas de Apoio, mesmo que essas sejam estruturas consolidadas no contexto brasileiro, contando com 48 instituições filiadas à Confederação Nacional de Instituições de Apoio à criança e ao adolescente com câncer (CONIACC).

Além disso, a revisão da literatura permitiu verificar que alguns contextos aparecem em evidência, fazendo relação com o atual momento vivenciado: família, hospital e os profissionais deste campo de atuação. Esses elementos contribuem com a abordagem teórica utilizada, e posteriormente descrita nesta tese, dando indícios para quais, mas não exclusivos, elementos podem ser analisados em uma proposta de trabalho do tipo bioecológica em cenários oncológicos. Esses achados também dialogam com Linares et al. (2002), ao apresentarem o modelo de Bronfenbrenner como marco teórico e metodológico (Figura 1) no estudo de pacientes com câncer.

Figura 1  
Microsistemas que envolvem o paciente oncológico



Nota: recuperado de *El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la psicooncología*, Linares et al., 2002, p. 49.

A maneira como os pesquisadores chegaram a acessar as experiências, no caso dos adolescentes adoecidos, variaram de acordo com suas hipóteses, objetos e objetivos. Percebeu-se que alguns elementos trabalharam a dimensão lúdica na comunicação e expressão do adoecer dos adolescentes, contudo, o enfoque foi quase sempre narrativo e/ou curativo. Consideramos, a partir do contato com essas investigações, o quanto é complexo o estudo do processo de

adoecimento do adolescente com câncer, em termos de aspectos biopsicossociais que refletem sobre família, profissionais da assistência e o próprio adolescente, bem como, construir outros e novos caminhos de investigação.

Portanto, com os dados da revisão de literatura, avaliou-se como escassas as pesquisas em psicologia, e mais especificamente em psicologia do desenvolvimento, que investigassem o lúdico para além de estratégias de suporte durante o tratamento oncológico. No contexto deste trabalho, considera-se que os adolescentes estão vinculados a um ambiente ecológico que surgiu pelo diagnóstico de uma enfermidade e onde eles vão vivenciar aspectos do seu adolescer nesse espaço. Além disso, em favor da análise sobre o desenvolvimento, propõe-se um olhar sobre as ações lúdicas que adolescentes criam e/ou se inserem, em busca de compreender a função que exercem na relação pessoa-ambiente e na configuração de cultura lúdica.

Nos estudos revisados, o lúdico, como aparece, é representado como catalisador da recuperação ou adaptação ao momento vivido. Assim, embora apareça em tais pesquisas aspectos relevantes e necessários sobre a participação do adolescente no transcorrer da doença e tratamento, para enfrentar a situação, a literatura ainda carece de informações produtivas a respeito da ludicidade entre adolescentes, como um elemento do desenvolvimento, ainda que diante da condição de adoecimento. Por esta razão, dedicou-se, nesta pesquisa, o investimento por desenvolver uma investigação que compreendesse de forma interrelacionada o lúdico, os adolescentes em acompanhamento oncológico e os contextos ecológicos significativos.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **3.1 Adolescentes também são curiosos e lúdicos**

Autores que estudam a ludicidade de um ponto de vista evolutivo afirmam que o ser humano é uma criatura curiosa e lúdica (Bichara, 1994; Bichara et al., 2009; Bichara & Gomes, 2019). Diversos autores e especialistas de diferentes áreas do conhecimento se dedicaram a avaliar progressivamente o lugar ocupado pelo lúdico na interação e história da espécie humana. Acreditamos, evidentemente, que essa é uma questão complexa e aberta, de dimensão multidisciplinar, com ainda muitos aspectos a serem esclarecidos.

Um importante autor que destacou a centralidade da ludicidade para espécie humana foi Huizinga (2000). Na obra *Homo Ludens*, Huizinga (2000) argumenta que uma terceira função é primordial na vida e no desenvolvimento humano, tão equivalente a raciocinar e produzir bem e serviços – fatores geralmente considerados na distinção entre seres humanos e outros animais.

Essa função é *Spiel*<sup>1</sup>, traduzido no português como jogo. Aqui, cabe argumentar que diferentes definições da literatura para jogo, brincadeira, brincar e lúdico são produtos de investigações científicas na área da psicologia e outras ciências, possuindo significações polissêmicas (Pereira, 2000). A proposta de Huizinga (2000) foi apresentar o jogo tendo um caráter genuíno e puro, que se configura como elemento de formação da civilização, revelando sua função, importância e significados. Isso quer dizer que o jogo é importante para o desenvolvimento dos elementos da cultura humana, e uma das bases fundamentais da civilização.

As palavras empregadas em defesa do jogo como elemento da cultura promoveram, na obra de Huizinga (2000), a necessidade de examinar as diferentes épocas da história humana, desde o Império Romano até o século XIX, a fim de caracterizar a presença de um espírito lúdico, com suas particulares formas de expressão. O que se concluiu dessa incursão foi que o jogo não apenas reflete cada contexto cultural, mas, mais do que isso, ele funciona como um dos atributos do progresso da cultura humana. Huizinga foi, portanto, um cientista que se dedicou a apresentar uma perspectiva histórica do jogo e evidenciá-lo como um fenômeno cultural, descrevendo sua natureza e significados (Kanhadiloka & Watts, 2017; Huizinga, 2000).

Com a premissa de apresentar a ludicidade na espécie humana, a obra clássica de Eibl-Eibesfeldt (1989) discutiu a curiosidade como característica da espécie. Essa característica foi vista na observação detalhada da interação social em diferentes culturas. A característica de curiosidade é apresentada na forma como os humanos exploram o ambiente e fazem uma leitura do mundo objetivando tornar as coisas mais familiares (Eibl-Eibesfeldt, 1989). Nesses estudos interculturais, Eibl-Eibesfeldt verificou que nos primeiros meses de vida os bebês se divertem atentos à manipulação de objetos por parte dos adultos e, por eles mesmos, manuseando-os, e assim, são dados sinais que, somados a outras ações, formam atributos do comportamento lúdico (Bichara et al., 2009). Vale lembrar que o comportamento exploratório não é sinônimo de brincadeira.

De acordo com Hutt e Bhavnani (1972), na ação exploratória é necessário observar o comportamento por duas vias: a primeira é da *exploração específica*, quando a criança mais nova se pergunta implicitamente “o que esse objeto pode fazer?”; e a segunda, da *exploração diversa*, em que a questão torna-se “o que posso fazer com esse objeto?”. Para Pelegrini e Smith (1998), os autores queriam dizer que a exploração é um empreendimento de coleta de

---

<sup>1</sup> Título original: Vom Unprung der Kultur im Spiel



informações feito pela criança, em que ela passa a reconhecer o ambiente, o que gera base para brincar. Desse modo, a curiosidade se apresenta como o elemento da exploração, e o comportamento lúdico segue-se à exploração dos objetos. Assim, desde o bebê que leva o objeto à boca até a criança pequena que cuidadosamente verifica o ambiente escolar pela primeira vez, determinando-o como seguro, o ser em desenvolvimento extrai os atributos que lhe permitirão brincar. As crianças muito pequenas dedicam mais tempo a explorar do que brincar, enquanto que nas crianças maiores a brincadeira vai colocando a exploração em lugar mais estável (Pellegrini & Smith, 2005; Pellegrini et. al., 2007). O comportamento lúdico apresenta-se, portanto, como um fenômeno relevante no repertório de comportamentos humanos.

Nessa perspectiva, ao levar em consideração o desenvolvimento infantil, Bichara (1994) argumenta que as brincadeiras devem ser pesquisadas de maneira aprofundada, para que seja possível conhecer como a criança busca transformar os elementos da cultura a sociedade a qual faz parte. Dado ao reconhecimento social da brincadeira e seu papel na infância, a autora afirma que essas considerações levam a investimentos de tempo, espaços e tecnologias de uma sociedade para prover condições das brincadeiras serem realizadas (Bichara, 1994). Nos estudos mais recentes sobre a brincadeira, salienta-se a perspectiva da criança como agente social ativo, afirmando-se que a criança se apropria e reconfigura os artefatos sociais para criar e transmitir cultura da brincadeira e na brincadeira (Pontes & Magalhães, 2003, Seixas et al., 2012; Bichara & Gomes, 2019).

A afirmação de Bichara et al. (2009) é que brincar é uma característica que predomina entre as crianças, mas não está ausente nos adultos. A perspectiva de Seixas (2007) é que a brincadeira se constitui como elemento das relações sociais. Referenciado por esses aspectos, no presente estudo, argumenta-se que entre adolescentes também haja características e funções que as ações lúdicas ocupam, elementos que buscou-se compreender para localizar a relação entre desenvolvimento, contexto e cultura lúdica. Os resultados de estudos de pesquisadores brasileiros sobre brincadeira e cultura, como Bichara (1994), Carvalho & Pontes (2003), Bichara et al. (2009), levam a compreensão da espécie humana como curiosa e lúdica, enunciado que partilha-se para desenvolver uma investigação com adolescentes.

Embora as contribuições das investigações sobre o lúdico para a espécie humana tenham criado um robusto campo de estudos das brincadeiras na infância, ao considerar que o lúdico faz parte da história, das sociedades, da evolução das espécies e adaptações ontogenéticas, acredita-se que expressões lúdicas estão presentes em outras etapas do desenvolvimento. Elas podem se apresentar tais como as brincadeiras na infância e/ou podem permitir analisar outras

configurações em ciclos desenvolvimentais diferentes, como na adolescência. A escassez de estudos sobre o lúdico na adolescência é retratada por estudiosos que se debruçam a compreender questões do desenvolvimento, como as funções cognitivas e socioemocionais do comportamento lúdico nesse período da vida (Scheu, 2012; Sheu & Xu, 2014; Proyer & Tandler, 2019). O estudo de Van Leeuwen e Weswood (2008) mostrou que houve quase 3 mil estudos na ciência psicológica focando nas brincadeiras na infância, e cerca de 40 estudos que discutiram o lúdico em outros estágios da vida, sendo a maioria desses direcionados ao uso do brincar em contextos terapêuticos. Uma forma de compreender essa diferença é perceber a contribuição de premissas clássicas em psicologia, que tomam a brincadeira como processo humano em que as pessoas participam até uma determinada idade, e esse período se encerra ao final da infância, como relata e refuta Scheu (2012). As investigações de Scheu (2012) e Scheu e Xu (2014) buscaram apresentar como as brincadeiras exercem papéis associados ao desenvolvimento adolescente, cognitivo e socioemocional, e mesmo que haja dificuldades em definir quais ações contam como brincadeiras, a ludicidade envolvida tem um valor que deve continuar a ser explorado e pesquisado.

Nas abordagens psicológicas tradicionais, as ações lúdicas na adolescência são vistas como algo entre a manutenção de aspectos da infância e o treino para a adultez. A adolescência é sempre vista como um *caminho entre*, uma transição, e não como etapa desenvolvimental com formas que considera as especificidades do adolescente, individual e coletivamente, apresentando suas dinâmicas específicas. Frente a isso, poucos esforços são feitos para avaliar a ludicidade no desenvolvimento adolescente, e perde-se a possibilidade de observar suas características e conteúdo.

Ainda que o desenvolvimento do adolescente ocorra nos domínios ativos, semelhantes aos das crianças: físico, cognitivo, social e emocional, existem diferenças sobre o que ocorre nesses domínios, anunciando haver outra dimensão de tempo e espaço (Pereira, 2000; Scheu & Xu, 2014). Portanto, no que se refere a compreensão de comportamentos lúdicos nessa fase da vida, é preciso reconhecer que as ações lúdicas perpassam a trajetória desenvolvimental, um convite a saber o que e como podem ser vistas entre adolescentes (Scheu, 2012; Scheu & Xu, 2014; Souza & Becker, 2019; Proyer & Tandler, 2019). A contribuição de novos estudos, inclusive, necessita discutir a perspectiva de se os constructos e definições para os aspectos lúdicos na infância respondem ao que se processa na adolescência ou se há necessidade de encontrar novas categorizações (Souza e Becker, 2019).

### 3.2 O lúdico na adolescência: os critérios identificadores das brincadeiras, os contextos de brincadeiras e a cultura lúdica

Para conhecer e identificar as ações lúdicas dos adolescentes, o caminho escolhido foi recorrer primeiramente aos autores que apresentaram o que é brincar, e trouxeram critérios para identificação desta atividade, em meio a tantas outras, a partir de características básicas que auxiliassem a reconhecer o início e o fim de um episódio de brincadeira (Bichara et al., 2018). Entre os autores, Burghardt (2005) identificou critérios que ficaram conhecidos como o *big five* das brincadeiras. De acordo com a proposta de Burghardt (2005), os elementos que identificam as brincadeiras são: 1) Função imediata limitada: que são formas de comportamentos desvinculados da motivação original, isto é, usar uma caixa de fósforo como carrinho de corrida; 2) Componente endógeno: que demonstra a brincadeira como comportamento voluntário, espontâneo, prazeroso, realizado em benefício próprio; 3) Diferença temporal ou estrutural: em que os comportamentos são incompletos ou se apresentam de forma exagerada, podendo haver padrões, sequências ou alvos, mas há modificações a qualquer tempo, inclusive revezamento de papéis; 4) Performance repetida: que não se assemelham a comportamento estereotipado, e são repetições de ações sem que haja finalidade específica; 5) Ambiente relaxado: em que o comportamento de brincar prevalece nas condições em que os brincantes estão livres de estresse ou doença, como um indicador de bem-estar.

Ainda que bastante difundido, para Bateson (2014), os critérios acima descritos não revelam o caráter divertido da brincadeira – o prazer da ação. Para esse autor, um sexto fundamento precisava ser conceituado: 6) considera-se que a brincadeira é divertida quando acompanhada por um estado de humor positivo, em que o indivíduo fica mais inclinado a se comportar (e entre os humanos, pensar também) de forma espontânea e flexível. A característica definidora da brincadeira divertida seria o estado de humor positivo, em consonância com a presença dos critérios anteriormente apresentados. Bateson (2014) alerta que nem sempre essa sexta propriedade é prontamente detectável no comportamento observável, devendo sempre ter como horizonte o que acontece no momento da ação, e como as características se revelam.

Gray (2009) foi outro teórico que sintetizou a discussão sobre as características das brincadeiras, e listou cinco critérios centrais: 1) autoescolhida e autodirigida; 2) intrinsecamente motivada; 3) estruturada por regras mentais; 4) imaginativa; 5) produzida dentro de um estado ativo, mas não estressado. Para esse autor, esses atributos são mais associados à espécie humana, enquanto os outros autores envolvem em suas classificações diferentes espécies, como os mamíferos. Em todos os casos de classificação, é preciso observar a ocorrência de mais de

um critério para identificar e diferenciar a brincadeira de outros comportamentos (Bichara et al., 2018).

De acordo com Pellegrini (2001), a brincadeira, diante de critérios identificadores, pode se apresentar de diferentes formas, tais como: solitária, social, simbólica ou imaginativa, faz-de-conta, verbal, turbulenta, de construção, manipulativa, entre outras. No Brasil, Morais e Otta (2003) seguiram critérios combinados de Parker (1984) e Piaget (1945) para deliberar os seguintes tipos: brincadeiras de exercício físico, brincadeiras de contingência social, brincadeiras de construção, brincadeiras turbulentas, brincadeiras de faz-de-conta, brincadeiras e jogos de regras. Essas autoras complementaram as classificações indicando a forma e a natureza das brincadeiras pelos seus modos de interação. Assim, as brincadeiras, de acordo com Morais e Otta (2003), podem ser solitárias, paralelas, associativas ou cooperativas. Os estudos dessas formas de interação consideram que, na maioria das vezes, a brincadeira envolve mais do que um componente. Diante do que apontam estes estudos, considera-se interessante notar que os critérios identificadores indicam a presença da brincadeira no cotidiano e regularidade da vida e, por sua vez, será organizada em função dos momentos e dos contextos.

Os contextos de brincadeiras como espaços físicos e sociais ocupados e transformados pelos atores sociais compõem outra base de estudos sobre o lúdico na infância, que se conceituam e definem nas propostas de: *Círculo Mágico* (Huizinga, 2000); *Zona Lúdica* (Morais & Otta, 2003); *Território* (Carvalho & Pedrosa, 2004). Na abordagem de Huizinga (2000), “*Círculo Mágico*” refere-se ao espaço que pode ser delimitado de maneira real ou imaginária, criado de forma deliberada ou espontânea, e onde se processa toda e qualquer atividade lúdica. Esse campo possui forma e função determinados pelo respeito às regras que se processam em seu interior. É também um mundo temporário, incorporado ao universo cotidiano, que se torna amplamente dedicado à prática de alguma atividade especial pelos atores sociais que o ocupam. Nesse sentido, ambientes físicos, programados ou não, manifestam-se como lugares sagrados, simbólicos em essência, quer dizer, um “*Círculo Mágico*”, quando são apropriados e acordados pelo grupo (Huizinga, 2000).

A transformação do espaço geográfico em lugar simbólico também aparece com Morais e Otta (2003, p. 127) ao considerarem a “*Zona Lúdica*” como “o espaço em que ocorre o brincar”. Para as autoras, há elementos que definem esse espaço, apresentados da seguinte maneira: espaço físico, que é o lugar ofertado por estruturas prontas que podem ser parquinhos, campos, praias, ruas (ambientes abertos) ou fixados por paredes e concretos; e, o tempo de dedicação à brincadeira, mesmo em indivíduos envolvidos por determinadas pressões e condições

sociais que o cercam. Nesse último aspecto, considera-se também as motivações, as experiências prévias, e os recursos, que permitem a continuidade da ação em uma ou em um conjunto de atividades realizadas pelo(s) brincante(s). Além do mais, muitas variáveis regulam o brincar, como a atitude dos outros e o acesso aos acessórios expostos no ambiente, exemplo de televisão, jogos manuais e brinquedos, que geram expectativas sobre o que se realiza e sobre quem realiza a ação (Morais & Otta, 2003).

Por fim, “Território” é o constructo defendido pelas autoras Carvalho e Pedrosa (2004), propondo que nada mais natural que a compreensão abrangente dessa dimensão como espaço que abarca o contexto geográfico, político e comunicacional, estruturado e produzido diante do brincar. O Território é um espaço transitório do grupo de brincantes. Nesse ambiente chamado Território, é possível verificar, de modo constante e ativo, a gestão dos relacionamentos presente durante episódios lúdicos, em que a sequência interacional ali existente permite reconhecer estratégias e rituais na construção social do espaço.

Becker (2017) considera que essas propostas não se referem a um mesmo conceito desmembrado em designações diferentes. Trata-se de olhares complementares que ajudam a perceber a transformação de um determinado espaço em lugar simbólico, isto é, recriado a partir das práticas, vivências e interações que ali ocorrem. De modo que podem ser situados como ambientes delimitados, ou com bordas imaginárias, sagrados e/ou interacionais tais como descrevem seus principais autores (Huizinga, 2000; Morais e Otta, 2003; Carvalho e Pedrosa, 2004).

Todas essas referências nos colocam diante de um conceito central que é o de Cultura Lúdica, que de acordo com Brougère (1998 p. 107) é o “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo”. É também um “conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível”. Ao se referir a Cultura Lúdica, pode-se afirmar que sua conceituação fornece referências para a interpretação das ações lúdicas realizadas por sujeitos que compartilham um mesmo ambiente. O ambiente não se limite a espaços geográficos em si, pois a cultura lúdica é processo em que se pode observar o que está sendo produzido por aqueles que fazem o brincar acontecer, algo que é (des)semelhante à vida cotidiana, e isso pode acontecer em lugares variados, fabricados (como uma brinquedoteca) e/ou produzidos (como o gramado da rua virar um campo de futebol).

A cultura lúdica não é uma estrutura sólida ou estática, ela abrange um processo vivo e diversificado conforme os indivíduos e os grupos, ocorrendo em função dos hábitos lúdicos,

que mudam de acordo com os interesses de seus participantes, e outras condições (Brougère, 1998). As crianças, para Brougère (1998), se apoderam dos elementos da cultura para transformá-los em componentes da brincadeira. No entanto, essa não é uma apreensão direta dos elementos do mundo, e sim com significados próprios, autorais, reorientados por seus interesses. Por isso, faz-se necessário construir a compreensão da Cultura Lúdica enquanto processo em que os indivíduos são co-construtores, ou seja, participantes ativos na sua formação (Brougère, 1998).

Dito isso, acredita-se que o brincar como um tema básico na investigação com crianças, porque é assim também que estas se fazem presentes no mundo (Pereira, 2000), não deve escapar dos estudos com adolescentes, haja vista que estes também se apropriam das informações do seu entorno para construir e transformar ativamente o que experimentam na vida (Corsaro, 2011), e os elementos lúdicos certamente estão à sua volta, fazendo-os recriarem em modos próprios, lugares, espaços, objetos e relações, configurando, desta forma, Culturas Lúdicas.

Neste trabalho, considera-se que adolescentes são sujeitos em desenvolvimento que agem ludicamente. Toma-se a expressão agir ludicamente em vez de brincar, pois na análise das Práticas Lúdicas, o brincar é um dos seus componentes. Ao longo da investigação fez-se referência as Práticas Lúdicas como elemento de desenvolvimento dos adolescentes a partir de como os adolescentes as definiram e reconfiguraram em sistemas significativos.

Para lançar luz aos aspectos lúdicos referentes à adolescência, encontrou-se discussões presentes nos estudos da socialização na adolescência, de Eder e Nenga (2006) e, que as autoras admitem que a socialização já foi abordada como processo de adequação ao mundo adulto. No entanto, estudos recentes produziram o reconhecimento da socialização como processo ativo e coletivo, em que os sujeitos interagem entre si e com a cultura mais ampla, o que Corsaro (2011) redefiniu como reprodução interpretativa, e aprofundou nos estudos da infância. As contribuições de Eder e Nenga (2006) apresentam expressões que as autoras consideraram como formas de interações lúdicas entre adolescentes, que são as provocações, parcerias, fofocas, insultos, contação de histórias – que os adolescentes compartilham entre si, mais do que com pais e outros familiares, por ampliarem o grupo social, e muitas vezes encontrarem no grupo de pares aceitação, compreensão e apoio mútuo, o que possibilita discutir abertamente sobre o que vivem. E, as atividades lúdicas, que para as autoras são formas de comunicação variadas, que circulam entre música, arte, televisão, jogos manuais e eletrônicos, esportes, invenção de histórias e comportamentos ligados a descoberta da sexualidade. Em todas as ações

lúdicas citadas, as autoras afirmam a necessidade de se respeitar as devidas variações individuais, socioculturais e contextos estudados.

O olhar desta tese é para as ações lúdicas dos adolescentes vinculados a uma Casa de Apoio ao paciente oncológico. Essas ações são tanto aquelas que participam quanto aquelas que criam. A observação de uma lacuna de estudos sobre a ludicidade adolescente e que, quando abordada entre adolescentes em tratamento oncológico, as ações lúdicas eram postas como estratégias exclusivas para enfrentamento da doença, levou à inquietação e busca sobre as expressões lúdicas na perspectiva dos próprios adolescentes. Portanto, buscou-se compreender o lugar que as ações lúdicas ocupam no desenvolvimento, na relação pessoa-contextos e no estabelecimento de culturas lúdicas.

Neste trabalho, aborda-se o lúdico como uma característica da interação entre um organismo ativo e o contexto, que está incluído em ações individuais e coletivas e ocupa um espaço importante na cultura e no desenvolvimento humano (Pereira, 2000). O lúdico configura-se como a dinâmica contida em brincadeiras e jogos, mas não é sinônimo de brincar e jogar, já que outras ações podem ser consideradas como lúdicas. Por isso, refere-se a algo das situações vividas, que são experimentadas como estimulantes, interessantes, prazerosas e divertidas (Melo, 2013; Proyer & Tandler, 2019).

### 3.3 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

No presente estudo, o suporte teórico-metodológico é a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) elaborada por Urie Bronfenbrenner. Nesse modelo, há o entendimento do desenvolvimento como aspectos que envolvem as interrelações do ser humano com seus contextos por meio da troca com pessoas, objetos e símbolos do ambiente (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). A definição de desenvolvimento humano adotada por Bronfenbrenner (2011) refere-se ao processo de estabilidade e mudanças das características biopsicossociais dos seres humanos, como indivíduos e grupos, ao longo do curso da vida e através das gerações, e ao longo do tempo histórico que contempla passado e presente.

Afirmar que o desenvolvimento da pessoa acontece na interação com o ambiente não é novidade nas ciências psicológicas. Contudo, o modelo criado pelo psicólogo Urie Bronfenbrenner apresenta como característica original o enfoque dado ao modo pelo qual o sujeito interatua em contextos ecológicos mais imediatos; como ambientes vividos pelo indivíduo se relacionam e influenciam o desenvolvimento; como espaços em que o indivíduo

não se encontra presente impactam sua história de vida; e que, em todos esses contextos ecológicos, a pessoa exerce influência, ativa ou passiva, necessária ao seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979).

Em sua obra inicial, Bronfenbrenner (1979) pontua que três elementos merecem destaque nessa perspectiva apresentada: o primeiro é o de considerar que a pessoa em desenvolvimento não é uma tábula rasa, em que o ambiente modelaria suas ações e comportamentos, mas uma entidade dinâmica e em crescimento que analisa e reestrutura seu contexto; o segundo ponto é que o processo de interação é bidirecional e, dessa forma, há uma reciprocidade entre a pessoa e seu entorno. Por fim, não é exclusivamente o contexto imediato que influi sobre os processos desenvolvimentais; os contextos mais amplos também provocam interferências significativas e precisam compor a análise sobre o desenvolvimento. Esses elementos devem ser vistos de forma interdependente por serem o produto comum das ideias formuladas.

Para uma melhor compreensão dos aspectos da teoria, é necessário apresentar, a princípio, as etapas e reformulações que a teoria passou, desde as características das estruturas seriadas que Bronfenbrenner descreveu na obra “A ecologia do desenvolvimento humano” (1979), bem como as propriedades apresentadas em outros momentos da sua própria teoria, que se constitui a partir da inserção de novos elementos: *processo, pessoa e tempo*. Essa maturidade alcançada pela teoria foi tanto no modelo de concepção de desenvolvimento quanto dos delineamentos de pesquisa, contribuindo para o estudo científico e sistematizado através desse aporte teórico, no desejo original de desenvolver e implementar políticas públicas que contribuíssem na melhoria da condição de vida de indivíduos e grupos (Bronfenbrenner, 2011; Narvaz & Koller, 2004).

Assim, a primeira fase da teoria de Bronfenbrenner é conhecida como Teoria Ecológica do Desenvolvimento, em que foi dado ênfase na descrição dos contextos, demonstrando sua operação sobre o desenvolvimento. Os contextos ecológicos representados como círculos concêntricos ou matrioskas (bonecas russas) levaram à difusão e falsa impressão de que eram independentes. Contudo, Bronfenbrenner afirma que a relação organismo vivo e ambiente devem ser vistos de forma interdependente e analisados como sistemas (Bronfenbrenner, 1979; Rosa & Tudge, 2013). A segunda fase é denominada de Teoria dos Sistemas Ecológicos, que se configura desde a publicação da obra da década de 70 até o início dos anos 90, concentrando-se sobre o papel da *pessoa* e do *processo* no desenvolvimento. Foi o início da concentração de estudos que avaliavam como as características pessoais influenciam as atividades e interações



nos ambientes imediatos que o indivíduo se encontra inserido, *a pessoa como agente ativo* (Rosa & Tudge, 2013). Além disso, Bronfenbrenner escreve mais explicitamente sobre *processo*, colocando-o na vanguarda do modelo *processo-pessoa-contexto*. Finalmente, a fase conhecida como Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, tem como elemento central a definição de desenvolvimento que envolve os padrões de continuidade e mudança no curso da vida, interconectado à passagem do tempo e seus efeitos, desde um tempo mais imediato das ações que ocorrem simultaneamente até eventos e fenômenos sócio-históricos. A ampliação do modelo teórico permitiu a operação de investigações de pesquisa que compreendam e incluam *processo-pessoa-contexto-tempo*, referido como Modelo PPCT (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Rosa & Tudge, 2013).

O Modelo Ecológico, inicial, preconizava a existência de um conjunto de estruturas seriadas denominado de “ambiente ecológico”, no qual está presente a pessoa em desenvolvimento. As estruturas são postuladas pelo autor como os seguintes sistemas: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema (Bronfenbrenner, 1979). Esses quatro subsistemas se relacionam com a ação do tempo – singular e sócio-histórico, em um nível chamado de cronossistema, que aparece mais tardiamente na teoria. Ao lugar que ocupa na constituição da fundamentação teórica, esse modelo requer uma exposição de seus pressupostos, os ambientes ecológicos, destacadas a seguir.

O ambiente denominado de microssistema é espaço das relações face a face. Constitui o nível mais próximo da pessoa em desenvolvimento e caracteriza-se como o espaço em que ela pode interatuar livremente com as pessoas (Bronfenbrenner, 1979). Para o autor, o microssistema consiste em uma amostra de elementos: atividades, papéis e relações interpessoais, que ocorrem em um determinado espaço, como família, escola e grupos de pares, e possui características físicas e materiais específicas (Bronfenbrenner, 1979). A organização do microssistema se conforma em torno de três elementos: atividade molar; relação interpessoal e papéis desempenhados pelas pessoas em desenvolvimento.

A atividade molar constitui a manifestação principal e imediata do desenvolvimento humano, na mesma medida que as ações de outras pessoas instigam e influenciam o desenvolvimento. O que confere centralidade a atividade molar é sua capacidade de ser significativa, demonstrando a influência sobre o desenvolvimento. Nem todos os comportamentos são atividades molares justamente por essa razão, ou seja, há outros comportamentos e ações desempenhados pelo indivíduo que não possuem nenhum valor específico, sendo denominados de atividades moleculares. Para que uma ação seja

compreendida como atividade molar, deve haver persistência temporal, significado para a pessoa em desenvolvimento e para as outras pessoas presentes no ambiente. Dessa maneira, uma atividade molar não é um ato, um evento instantâneo, desprovido de significado ou intenção, como: bater na porta, dar uma resposta, ligar a luz. É uma ação ou sequência de ações, como: manter uma conversa, realizar uma atividade em grupo, brincar, estudar (Bronfenbrenner, 1979).

A relação interpessoal é outro elemento do microsistema. E, antes de entender sua função, Bronfenbrenner (1979, p. 56) caracterizou sua proposta: “uma relação ocorre sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção ou participa das atividades com outra”. Nesse sentido, a categoria mínima para o estabelecimento de uma relação é a existência de uma díade, tornando possível a formação de outras estruturais interpessoais de maior dimensão, como tríade ou sistemas poliádicos (Bronfenbrenner, 1979).

Desse entendimento de que a relação é uma função interessada e recíproca entre os envolvidos, a díade pode ser observacional – aquela que ocorre quando uma pessoa se mostra continuamente atenta a atividade de outra, que emite alguma resposta de reconhecimento dessa observação; ação conjunta – se refere aquela em que os participantes se percebem realizando algo juntos, mas não necessariamente a mesma coisa. Bronfenbrenner (1979) exemplifica essa dimensão como: ao fazer a leitura de um livro, o cuidador pode mostrar as figuras ao outro, contar a história e a criança nomear os objetos de acordo com o que lhe parecem. Na díade de ação conjunta, a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a relação afetiva são propriedades importantes, pois permitem aumentar a motivação no decorrer de uma atividade, incluindo dar prosseguimento ou aperfeiçoamento quando os envolvidos não estão mais juntos, isso se relaciona a aprendizagem (Bronfenbrenner, 1979).

Por fim, a díade primária – é aquela que ocorre de forma contínua, para ambos os participantes, mesmo que os indivíduos estejam separados, em função de uma ligação emocional um com outro. Aquilo que foi vivido na relação influencia o comportamento daqueles que estiveram engajados em alguma ação na presença um do outro, e permanece durante a ausência (Bronfenbrenner, 1979; Costa, 2019). Como exemplo, a natureza da díade pode ser vista quando um responsável atua como visitante no ambiente da Casa de Apoio (díade observacional); participa de atividades conjuntas com outros responsáveis, como fazer peças artesanais para serem vendidas na instituição (ação conjunta) ou os responsáveis se tornam bons amigos, trocando informações relevantes uns com os outros, como a saúde e o tratamento do adolescente (díade primária).

O terceiro elemento do microsistema se refere aos papéis sociais em que a pessoa em desenvolvimento desempenha no mundo, como filho, amigo, aluno, entre outros, como um conjunto de comportamentos esperados e praticados por alguém que ocupa uma posição na sociedade, e a expectativa dos outros em relação ao desempenho do papel (Bronfenbrenner, 1979). Nessa investigação, podemos pensar que o papel de *paciente* para o adolescente com diagnóstico e tratamento oncológico é parte do microsistema Casa de Apoio. Isso não em função de ser hospede na instituição, mas pela reprodução da linguagem usualmente utilizada no contexto hospitalar. O que mostra, também, a existência de uma relação entre diferentes microsistemas, chamada no Modelo Bioecológico de mesossistema.

O mesossistema é o nível de estrutura ecológica que inclui a relação entre microsistemas. Ele se estabelece através da comunicação ativa entre os microsistemas que contém a pessoa em desenvolvimento, por exemplo, relações entre a casa e a escola de um adolescente, entre a casa e o hospital, e assim por diante. Pode haver interrelação entre dois ou mais microsistemas, e um aspecto relevante desse nível é que ele se forma e se amplia à medida que a pessoa adentra um novo contexto ecológico (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner; 1994). As interações entre dois ou mais ambientes ecológicos, que configuram o mesossistema, podem promover ou inibir o desenvolvimento, dependendo da forma como acontecem. Como promotores, permitem desenvolver confiança e orientação positiva ao indivíduo que desses sistemas participa. Na compreensão do nível mesossistêmico, deve-se ter claro que uma pessoa pode ser bem-sucedida em um microsistema, mas não acontecer o mesmo em outro (Bronfenbrenner, 1979; Costa, 2019). Por exemplo, o adolescente interage com as pessoas da Casa de Apoio, ao trocar ideias sobre seu processo de tratamento, mas comporta-se de modo introspectivo, sobre essa troca de experiência do tratamento no contexto do hospital.

Bronfenbrenner (1979) propõe quatro tipos gerais de interconexões possíveis no mesossistema, denominadas como: participação multiambiente, ligação indireta, comunicação interambiente e conhecimento interambiente. A primeira delas é a forma mais básica de interconexão, a participação multiambiente, e ocorre em razão de a pessoa em desenvolvimento inserir-se ativamente em mais de um ambiente. Assim, um adolescente pode participar ativamente de vários ambientes como o domiciliar, a Casa de Apoio, a vizinhança, a escola. Esse processo permite a existência de uma rede social direta, ou de primeira ordem, entre as pessoas envolvidas nesses ambientes. Uma pessoa pode participar ativamente em diferentes ambientes, e a conexão entre os espaços só conseguir ser estabelecida por via de uma terceira pessoa que atua como elo intermediário entre os contextos. Para Bronfenbrenner (1979), essa

relação viabiliza interações de segunda ordem, que chamou de ligação indireta. Não há interação face a face entre os membros dos microssistemas, mas o vínculo é intermediado pela pessoa em desenvolvimento.

A comunicação interambiente é o terceiro tipo geral de interconexão do mesossistema. Ela se configura como mensagens transmitidas de um ambiente para o outro com o propósito expresso de dar informações específicas aos seus membros. A comunicação interambiente pode acontecer de muitas maneiras, como: direta – através da interação face a face dos membros de diferentes ambientes; conversas telefônicas, mensagens escritas, avisos e anúncios ou indiretamente – por meio de elos intermediários. É possível que a comunicação desses ambientes aconteça de modo unilateral ou em ambas as direções. Por último, o quarto tipo de interconexão é o conhecimento interambiente e refere-se a qualquer tipo de informação ou experiência que um ambiente possui em relação ao outro (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner (1979) admite que os conhecimentos de um contexto a respeito do outro podem ser obtidos por meio da comunicação interambiente ou mesmo de fontes mais externas, como por exemplo livros, livretos, notícias, conversas, entre outros.

O conhecimento oferecido pela compreensão do mesossistema é fundamental para entender como o diálogo entre os microssistemas influencia a pessoa que deles participa, e seu envolvimento ativo em reciprocidade ao que acontece nos ambientes. Em termos de desenvolvimento, desde a notação das primeiras transições ecológicas do adolescente, ampliando sua participação em outros microssistemas além do familiar, como o grupo de primos, de amigos da vizinhança e a escola, até as mais específicas como a do adolescente com diagnóstico de câncer que adentra o espaço da Casa de Apoio, do hospital e outras instituições, como no caso desta pesquisa, é fundamental estar atento a essas interconexões em favor da pessoa em desenvolvimento.

Os outros dois ambientes ecológicos, exossistema e macrossistema, possuem como característica semelhante situar-se em planos mais distantes da pessoa em desenvolvimento, porém, são igualmente relevantes como os anteriores. O exossistema, por exemplo, é o espaço no qual a pessoa em desenvolvimento não é um participante ativo, no entanto, podem ocorrer eventos ou fatos com seus amigos, familiares e/ou outros parceiros, que estão circunscritos nos subsistemas que participa, e vão afetá-la (Bronfenbrenner, 1979). Acontece no exemplo clássico de um evento estressante ocorrido no ambiente de trabalho de um dos pais, recaindo sobre a relação com a criança, em casa. Em outras palavras, ao ter um dia ruim de trabalho, um dos pais pode não ficar disponível para brincar ou cuidar da criança, comprometendo a

qualidade da relação no momento presente. E pela recorrência, pode haver uma interferência significativa ao longo do tempo nessa relação.

O exossistema também comporta fatores da sociedade mais ampla que interferem sobre a pessoa em desenvolvimento. Assim, as políticas públicas e decisões tomadas por órgãos gestores produzem efeitos indiretos na vida dos indivíduos, constituindo-se como exemplos do exossistema (Bronfenbrenner, 1979; Narvaz & Koller, 2004). Para alguns pacientes com diagnóstico de câncer, por exemplo, a necessidade de locomoção para outros Municípios e/ou Estados mais bem equipados na oferta de serviços específicos, a Prefeitura pode ser encarada como um exossistema. Não é um ambiente que a pessoa com o diagnóstico oncológico frequenta, no entanto, influencia em sua vida, pelo auxílio do transporte para o deslocamento. Cabe ressaltar que a pessoa em desenvolvimento pode colocar em movimento, dentro do microsistema, processos que reverberam nos ambientes mais distais, demonstrando o efeito bidirecional da influência do contexto sobre a pessoa em desenvolvimento e da pessoa para o contexto. Um exemplo seria a pessoa lutar para que houvesse serviços que atendessem conforme especificações da legislação vigente ao cuidado com o paciente oncológico ou de políticas direcionadas às pessoas com doenças crônicas.

Por fim, o macrosistema é a estrutura que envolve os demais sistemas, micro, meso e exo, e não se refere a comportamentos específicos que afetam o indivíduo em particular ou o grupo, mas sobre componentes da cultura e subcultura, como crenças e costumes de uma sociedade, formas de governo, sistemas políticos, sociais e econômicos que ditam e orientam a sociedade, gerando efeitos sobre pessoas e grupos. O conceito de macrosistema, assim como de exossistema, envolve a referência de não serem ambientes ocupados pela pessoa em desenvolvimento, contudo, há interrelações e interferências que ocorrem de maneira indireta sobre a pessoa em desenvolvimento. Isto fica claro, entre outras situações, em condições como crises políticas, humanitárias, sanitárias, migratórias, ciclos econômicos e guerras, por exemplo, que podem levar a desinvestimento no setor saúde, falta de recursos nas Casas de Apoio, que aliados à desemprego, fome e outras condições desfavoráveis de vida contribuem para maior risco e prejuízo na assistência a pessoas com doenças crônicas (Bronfenbrenner, 1979; Narvaz & Koller, 2004, Vélez-agosto, Soto-crespo, Vega-molina e Coll, 2017; Costa, 2019).

Assim, na obra desse autor, a primeira fase discute com maior ênfase a descrição dos contextos no desenvolvimento do indivíduo, trazendo aspectos dos processos individuais, não menos importante, mas com menor destaque. Uma lacuna em seus escritos, reconhecida pelo

próprio autor em seus predecessores teóricos (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Os ambientes ecológicos, como a família, a escola e o trabalho, eram revisados como contextos em que o desenvolvimento ocorria e como suas influências eram detectáveis, possuindo à época as maiores contribuições científicas. No entanto, com os desdobramentos impostos pelo próprio autor, a importância de outros elementos, como a pessoa, o processo e o tempo, em interação, foram se delineando, e destacam-se nos modelos atuais de pesquisa (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). O Modelo Bioecológico, então reformulado, se apresenta por suas quatro propriedades definidoras, Processo (P), Pessoa (P), Contexto (C) e Tempo (T), Modelo PPCT, e a relação recíproca que se estabelece entre esses componentes.

As características gerais do componente Processo (P), estão no reconhecimento da interação entre o sujeito em desenvolvimento com pessoas, objetos e símbolos ocorrendo no ambiente imediato, e constituindo-se de acordo com o relacionamento estabelecido e a regularidade de tempo (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 2006). O Processo é compreendido como o núcleo do modelo bioecológico, pois funciona como principal propulsor do desenvolvimento humano através de formas particulares de interação do indivíduo com o ambiente, chamadas de processos proximais. Os processos proximais aparecem como ações, acontecimentos, e outras práticas que o sujeito em desenvolvimento participa, como uma atividade de grupo ou jogo solitário, na realização de tarefas, no brincar, no cuidado com outras pessoas em vulnerabilidade, na relação diádica mãe-bebê, entre outros, envolvendo relações progressivamente mais complexas (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Munhoz, 2017).

Ademais, segundo Bronfenbrenner e Morris (2006), a participação em processos interativos promove a capacidade para o engajamento em diversas tarefas, sozinhos ou com outros parceiros, bem como motivação, conhecimento e habilidades. Como não se limita a interação com pessoas, os artefatos do contexto imediato, tais como objetos e símbolos, devem ser um convite à atenção, exploração, manipulação e imaginação, em uma relação recíproca, que funciona como uma engrenagem para o desenvolvimento. Desenvolvimento, que é compreendido como continuidades e mudanças das características dos indivíduos no curso da vida. Logo, o desenvolvimento não ocorre no vácuo, ele é resultado de processos conjuntos e interativos entre a pessoa e os contextos.

Nesse aspecto, portanto, o autor permite o entendimento sobre a interação que acontece nos relacionamentos e nas tarefas, propriedades importantes para a pessoa em desenvolvimento.

E é nesse sentido que os processos proximais são caracterizados por envolverem interações mais complexas, dependentes das características pessoais, dos contextos e do espaço de tempo em que ocorrem os processos, consolidando seu modo de funcionamento. Nos processos proximais pode haver a formação de competência: fazendo o indivíduo ser capaz de adquirir novas habilidades; ou ocorrer disfunção: quando há impedimentos e restrições que não permitem a manutenção das ações em envolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Hostert, 2015; Costa, 2019). Os processos proximais se fundamentam para ser sempre positivos, isto é, serem eficazes na aquisição de competências e na diminuição de disfunções (Narvaz & Koller, 2004).

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (2006), algumas propriedades podem explicitar os processos proximais: 1) Para a ocorrência do desenvolvimento, a pessoa precisa se engajar em uma atividade; 2) Para ser eficaz, a atividade precisa ocorrer em uma base regular no tempo; 3) A simples repetição não funciona, a atividade deve ser gradativamente mais complexa; 4) É necessário reciprocidade na relação interpessoal; 5) Para que a interação recíproca aconteça, os objetos e símbolos do ambiente devem estimular a exploração, a atenção, a manipulação e a imaginação do ser em desenvolvimento; 6) Esses fatores moderadores produzem mudanças no conteúdo, tempo e eficácia dos processos proximais.

O domínio chamado de Pessoa (P) é reconhecido como elemento dinâmico de características pessoais desenvolvidas ao longo do ciclo vital que permitem perceber o fato do sujeito influenciar e ser influenciado na relação recíproca com o contexto, reconhecendo, inclusive, os fatores de ordem genética. Assim, esse componente envolve características biopsicológicas, que são atributos da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Narvaz & Koller, 2004; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Hostert, 2015).

Portanto, do ponto de vista do modelo bioecológico, as características que compõem a pessoa em desenvolvimento demonstram a capacidade para operar os processos proximais, isto é, influenciar o surgimento, engajamento e manutenção desses processos (Narvaz & Koller, 2004). Para Bronfenbrenner e Morris (2006), pesquisas na área de desenvolvimento tratam as características comportamentais, cognitivas e socioemocionais, por exemplo, como produtos do desenvolvimento. Ao colocar o domínio Pessoa como parte do processo de investigação, esses elementos são conteúdos que permitem visualizar a conformação das interações nos processos proximais, não sendo somente desfechos. A pessoa é um ser biopsicológico, no interjogo das características pessoais e dos ambientes que se relaciona.

As características do domínio Pessoa podem ser vistas na forma de três grupos: demanda, recurso, força/disposição. A característica demanda se associa a reações do ambiente social que podem influenciar ou inibir a interação em processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 2006). As demandas são atributos pessoais que se apresentam como estímulos à resposta social de favorecer ou impedir a interação pessoa-contexto, em função de expectativas formadas imediatamente. Como exemplo de demanda estão atributos como idade, gênero, raça, aparência física, comportamentos ativos ou passivos (Narvaz & Koller, 2004; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Tudge, 2008; Costa, 2019).

As características de recurso envolvem elementos que ampliam ou bloqueiam o engajamento do sujeito na tarefa, e podem não ser diretamente aparentes. São propriedades que afetam o crescimento psicológico futuro, favorecedoras, como conhecimentos e experiências prévias ou, perturbadoras, como o adoecimento, do ponto de vista de aspectos pessoais. Em termos de recursos sociais e materiais, as características de recurso envolvem acesso a alimentação, saúde, saneamento e oportunidades oferecidas pela sociedade (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Tudge, 2008). Exemplos de fatores que limitam o engajamento do sujeito podem incluir as deficiências físicas, transtornos mentais, doenças crônicas, como o câncer, e/ou doenças congênitas/malformação genéticas. Na ordem dos fatores que expandem a participação da pessoa em tarefas incluem-se habilidades, conhecimentos, experiências adquiridas e modificadas ao longo da vida (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Por fim, o elemento força ou disposição descreve características geradoras (*generative*) de desenvolvimento, que leva o sujeito a ter ações que favorecem seu envolvimento com o contexto, como curiosidade e proatividade, iniciando uma atividade sozinho ou partilhada com o grupo. Também pode ocorrer o seu contrário, ou seja, comportamentos desorganizadores (*disruptive*) que, em termos amplos, desencorajam a participação, impedindo ou retardando a interação em contexto, demonstrado na falta de interesse, desatenção, insegurança, contribuindo para a dificuldade de interações a longo prazo. Esse componente possui total relação com a motivação interna e a ofertada pelo ambiente para que a pessoa inicie ou continue em uma determinada tarefa ou interação (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Tudge, 2008; Hostert, 2015).

Pelo exposto, compreende-se a importância de considerar as características da Pessoa, que não se resume a um indivíduo único, podendo ser um grupo ou comunidade, que apresentam aspectos comuns em suas características biopsicológicas, que permitem avaliar seu desenvolvimento como fator da interrelação entre quem se é(são), o que faz(em), aquilo que



transforma(m) do ambiente mais imediato ao mais remoto, ao mesmo tempo em que capta do ambiente condições para mudanças e transformações, de acordo com circunstâncias e contingências que podem ampliar ou limitar as interações. Assim, as considerações precedentes sobre os três tipos de características do domínio Pessoa, estão incorporados na relação pessoa-contexto desde o micro ao macrossistema, expandindo a formulação inicial do modelo ecológico.

O domínio Contexto (C), é referente ao conjunto de espaços que circunscreve a vida da pessoa e a interação entre os níveis anteriormente mencionados: do micro ao macrossistema. Entretanto, uma retomada importante é necessária, proporcionada pelo entendimento reformulado da teoria, que é a definição de microsistema. Esse conceito mantém aspectos semelhantes à discussão anterior, mas também se amplia em designação, e é apresentada tendo os seguintes elementos: um microsistema envolve padrões de atividades, papéis sociais e relações interpessoais vivenciadas pela pessoa em desenvolvimento em um determinado ambiente face a face, de acordo com características físicas, sociais e simbólicas particulares que convidam, permitem ou inibem o engajamento em atividades de interação progressivamente mais complexas no ambiente imediato. O nível mais imediato da pessoa em desenvolvimento é ambiente em que se constrói os vínculos mais imprescindíveis ao seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1994).

É preciso destacar que Contexto é uma propriedade essencial na Teoria Bioecológica uma vez que as influências bidirecionais de todos os níveis, do imediato ao mais remoto, evidenciam a sinergia com a pessoa em desenvolvimento. Além disso, permite analisar os microsistemas significativos, surgidos e ampliados, que interagem para estimular os processos desenvolvimentais.

Para expressar as características do domínio Tempo (T) no paradigma Bioecológico, Bronfenbrenner (1994) e Bronfenbrenner e Morris (2006) usaram novamente um padrão em estruturas, tal como a topografia inicial de Contexto (C). O Tempo (T) não se refere apenas a passagem cronológica ou momento histórico, mas as transformações que acontecem no percurso do desenvolvimento dos sujeitos, devendo considerar a mudança interna e a mudança no ambiente que envolve as pessoas (Bronfenbrenner, 1994; Hostert, 2015). Assim, na revisão de alguns estudos da área, apresentada em uma de suas publicações no ano de 2005, o autor convoca para mais produções que levem em conta o Tempo como uma entidade não fixa, meramente constante em um período cronológico, mas aquele que promove transformações no contexto e na pessoa, devendo ser considerada, por exemplo, transformações no curso da vida

por conta de um adoecimento inesperado; no lugar de residência ou no *status* socioeconômico, por exemplo. Em termo de avaliação do desenvolvimento, do ponto de vista da propriedade definidora Tempo, fala-se do efeito em estabilidades ou instabilidades no curso da vida, ocasionadas pelos eventos externos, como o acolhimento institucional apropriado proporcionando sensação de segurança durante o tratamento de uma doença crônica.

O cronossistema se integra às outras dimensões Processo (P), Pessoa (P) e Contexto (C) e se classifica em três níveis: micro, meso e macrotempo. De acordo com Bronfenbrenner e Morris (2006) e Hostert (2015), na análise de micro e mesotempo é possível entender a influência de eventos significativos que geram mudança no desenvolvimento de um grupo de pessoas, como a doença de um filho que altera a relação dos pais com os outros filhos. A análise também se refere a eventos em que o indivíduo se engaja em uma determinada atividade no processo proximal, da qual quer continuar mantendo ou interromper, pelos efeitos produzidos na tarefa. A diferença para o mesotempo é que este é avaliado em intervalos de tempo maiores, como dias e semanas, das interações progressivamente complexas e determinadas pela frequência em que ocorrem (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Costa, 2019). No macrotempo, a análise é das mudanças a longo prazo, verificando o efeito cumulativo dos eventos e transições durante o curso da vida, como a forma como pais e mães educam os filhos, diferenças geracionais e eventos históricos que trazem consequências imediatas e posteriores (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Dado que todo o meio ambiente ecológico foi apresentado, cabe aqui dizer que o fenômeno da transição ecológica merece espaço, já que para Bronfenbrenner (1979, p. 22) “ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos”. Conforme os exemplos de ficar doente, ir ao hospital, ficar melhor outra vez ou não ficar, várias transições ecológicas são estabelecidas na conjunção das mudanças pessoais e alterações no ambiente. A transição ecológica proporciona, em muitos casos, o cenário oportuno para o estudo dos fenômenos desenvolvimentais que leva em consideração a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. E, caracterizado o PPCT como a engrenagem que revela as complexas interações entre sujeitos e contextos, optou-se nesse estudo por compreender como aspectos lúdicos se apresentam entre adolescentes admitidos em uma Casa de Apoio ao paciente oncológico, como parte do processo desenvolvimento-no-contexto.

#### **4. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E JUSTIFICATIVA**

Durante o tratamento de uma doença oncológica, a Casa de Apoio torna-se um dos ambientes desenvolvimentais imediatos de adolescentes que necessitam de acompanhamento em rede hospitalar fora de sua cidade de origem. Neste lugar, uma série de fatos e interações são vivenciados cotidianamente, e para entender o que ocorre com adolescentes diante dessa nova circunstância, é necessário conhecer de que forma se interrelacionam com o contexto. Ambientes institucionais que oferecem poucas possibilidades de interação podem prejudicar o desenvolvimento, o que se torna diferente quando condições favoráveis são apresentadas e oportunizam o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996).

Diante de tais argumentos, a curiosidade da pesquisadora sobre o lúdico entre adolescentes em um contexto de acompanhamento da condição oncológica, levou a considerar as seguintes questões: Como os adolescentes vinculados a uma Casa de Apoio ao paciente oncológico agem ludicamente e se apropriam deste ambiente? Como evidenciar que as ações lúdicas possam ser entendidas como processos do desenvolvimento entre os adolescentes deste espaço institucional? De que maneira a pandemia de COVID-19 afetaria as ações lúdicas destes adolescentes, e como a relação com a instituição ficaria mantida nesse tempo? Que expressão das ações lúdicas permitiram compreender a configuração de culturas lúdicas? Estas perguntas, entre outras, orientaram o interesse por investigar quais as ações lúdicas de adolescentes vinculados a uma instituição de apoio ao paciente com câncer, e como estas ações se relacionariam com o desenvolvimento neste e em outros sistemas significativos.

O exame da literatura existente sobre adolescentes e ludicidade revela uma lacuna de ideias e compreensões dos adolescentes como sujeitos em desenvolvimento que agem ludicamente, e escassas produções de como e por quais razões as ações lúdicas estão presentes nesta etapa do ciclo vital. Além do mais, na trajetória oncológica, o lúdico é visto como uma ferramenta que ajuda a lidar com o estresse e a ansiedade associados à doença. Deste modo, acredita-se que há poucos argumentos que permitam uma compreensão da relação lúdico e adolescentes com câncer que enfatizem o desenvolvimento. Assim, justifica-se a realização da presente investigação pelo propósito de colocar o lúdico como elemento do desenvolvimento adolescente, e assim compreendê-lo na relação pessoa-contexto como processo atuante no desenvolvimento humano, em um estudo de base bioecológica.

## **5. OBJETIVOS**

### **5.1 Objetivo Geral**

Compreender a integração dos elementos de Processo, Pessoa, Contexto e Tempo na análise de como as Práticas Lúdicas se relacionam com o desenvolvimento e contribuem para a formação de culturas lúdicas entre adolescentes vinculados a uma Casa de Apoio ao paciente oncológico.

### **5.2 Objetivos Específicos**

Analisar:

- As Práticas Lúdicas adotadas pelos adolescentes, identificando mudanças e continuidades, apresentadas por suas preferências lúdicas dentro e fora da Casa de Apoio.

- As rotinas e estratégias lúdicas configuradas pelos adolescentes, considerando seus contextos (instituição de apoio e outros sistemas significativos) durante o período crítico da pandemia de COVID-19.

Desenvolver:

- Um material coparticipativo com os adolescentes, destinado a apresentar suas perspectivas sobre como os contextos ecológicos interagem durante o tratamento oncológico, promovendo, assim, conscientização sobre o assunto.

## **6. GRUPO DE APOIO À CRIANÇA COM CÂNCER – GACC/BA**

O Grupo de Apoio à Criança com Câncer (GACC) surgiu do encontro, pela circunstância do diagnóstico de câncer do filho, entre um empresário baiano e uma médica pediatra, cujo nome era referência nacional em oncologia. Desse momento em diante, a vontade de transformar a realidade do tratamento contra o câncer, dada por diversas interrupções e evasões decorrentes da distância geográfica entre o lugar para tratamento e a residência das crianças, adolescentes e suas famílias, levou a criação de uma casa de acolhimento para abrigar pacientes e acompanhantes (GACC, n.d.).

O surgimento dessa casa de apoio é datado de janeiro de 1988 e possuiu duas sedes anteriores ao atual endereço. A primeira sede teve colaboração das Voluntárias Sociais da Bahia e Associação de Magistrados da Bahia (AMAB), e para ser mobiliada contou com diversas doações e trabalho voluntário. Pequena, mas estruturada, a casa tinha quatro quartos, um banheiro e uma cozinha. A segunda sede veio através de uma doação anônima, no ano de 1993. O número de quartos dobrou, ampliando também a quantidade de banheiros e a capacidade de abrigo, que ficou sendo para vinte e cinco famílias. Entretanto, a sede anterior não foi desfeita, funcionando os setores administrativos da Casa de Apoio (GACC, n.d.).

A sede definitiva da Casa de Apoio se efetivou nos anos 2000, quando outra doação, agora de um terreno, feita pelo Monte Tabor – Centro Ítalo-Brasileiro de Promoção Sanitária, permitiu a sua construção. Grande parte dessa mudança se deveu pela proximidade com o Hospital São Rafael, que atendia os pacientes do GACC-BA e a comodidade dessa aproximação geográfica permitia oferecer um apoio integral mais adequado diante do tratamento oncológico para pacientes e familiares. A projeção e construção da Casa de Apoio contou com o preenchimento de todos os requisitos necessários e listados por profissionais de saúde e assistência. A edificação da sede atual se deu por doações de pessoas, de reserva financeira, de grandes empresas e do apoio financeiro do Fundo Social do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) (GACC, n.d.).

As crianças e os adolescentes acolhidos na Casa de Apoio da atual estrutura são, em sua maioria, pacientes e familiares do interior da Bahia e em situação socioeconômica baixa. E esse sempre foi o perfil das pessoas assistidas pelo GACC-BA. Com a sede definitiva, no entanto, a disponibilidade para oferecer melhor suporte e apoio, agregando serviços, espaços de lazer e educação, projetos e aperfeiçoamento tornou-se mais adequado. O lugar conta com cinco andares, área externa para lazer, 50 apartamentos com banheiro privativo e prédio anexo funcionando, inclusive, o Centro de Diagnóstico do GACC-BA, além de oferecer serviços e

benefícios à criança e ao adolescente e seus acompanhantes que vão desde alimentação até acompanhamento psicológico (GACC, n.d.).

O voluntariado é também um setor de destaque dentro da Casa de Apoio, possuindo uma Coordenação específica para tratar das demandas e reuniões contínuas sobre seu funcionamento e efetividade. É descrito que o trabalho voluntário nessa instituição é aberto a todos que queiram se candidatar. A Coordenação aloca o voluntário no setor pertinente a sua disponibilidade e atribuição (GACC, n.d.). O voluntariado também realiza diversas campanhas durante o ano para captação de recursos.

Embora possa circular por todos os andares da instituição, para os adolescentes há um ambiente, situado no segundo subsolo, que se chama “Espaço do Adolescente”. Nesse lugar, o adolescente encontra jogos manuais e eletrônicos (Xbox e Play Station), computadores, televisão e uma área de convivência no estilo sala de estar, tendo também acesso disponível e ilimitado a rede wifi.

Apesar de todos os serviços, benefícios e assistências presentes na Casa de Apoio, o fato de estar nesse lugar é caracterizado pela presença de uma enfermidade que, caso não existisse, não obrigaria a presença. Apontando, dessa forma, o surgimento de demandas relacionadas a ambientação, regras de convivência, manutenção de uma organização e o rompimento com rotinas cotidianas dos adolescentes, que, de alguma forma, geram impacto no seu processo de desenvolvimento. Ainda assim, a instituição de apoio parece representada de forma positiva, como o lugar de abrigo entre a casa do adolescente e o hospital. Ela participa como microsistema de desenvolvimento adolescente, por isso, as interações vivenciadas nesse espaço possuem extrema importância na vida dos adolescentes.

## **7. DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

Nesta tese, foi adotada a abordagem de investigação exploratória. Ao se apoiar no referencial teórico e metodológico da TBDH, a investigação exploratória fundamenta-se como uma pesquisa em *modo descoberta*, na qual os componentes definidores Processo, Pessoa, Contexto e Tempo aparecem como interdependentes, de forma a evidenciar as complexas interações entre dado e teoria, promovendo conhecimento sobre o desenvolvimento. Nas pesquisas em *modo descoberta*, também é válido propor ou elaborar fundamentos para o planejamento de políticas, programas ou ações que minimizem influências perturbadoras ao desenvolvimento. O pesquisador deve, portanto, buscar compreender a realidade de modo

interacional e contextualizado, embasado no modelo PPCT (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner e Morris, 2006; Narvaz & Koller, 2004; Bronfenbrenner, 2011).

Tradicionalmente, as pesquisas que usam a TBDH enfatizam os quatro níveis ambientais do Contexto (do micro ao macrosistema) sem uma análise dinâmica com os demais componentes definidores da teoria (Processo, Pessoa e Tempo). Ainda que Bronfenbrenner tenha realizado mudanças na teoria bioecológica, o autor não propôs um método de pesquisa para operacionalizar a investigação dos processos interacionais do indivíduo nos contextos em que se desenvolve. A criação da Inserção Ecológica, desenvolvida no Brasil por Ceconello e Koller (2003), foi essencial para preencher a lacuna quanto ao método dos estudos embasados pela TBDH e sua sistematização. A inserção ecológica consiste na inclusão de pesquisadores interagindo com pessoas e ações do ambiente de investigação, de maneira que os registros dessas interações sejam analisados conforme os núcleos PPCT (Ceconello & Koller, 2003; Prazeres & Leão, 2011; Coscioni, 2017).

Os exemplos de pesquisa mais conhecidos que usaram a inserção ecológica como método foram de investigações de campo de base naturalística. No entanto, com o advento da pandemia de COVID-19, novos desenhos de pesquisa precisaram ser definidos. Logo, a presente tese, que se iniciou no período pré-pandemia de COVID-19, necessitou constituir outros parâmetros para a produção de dados. Por isso, utilizou a inserção ecológica como método, por estar articulada aos seus fundamentos principais: interagir (e vincular-se) e avaliar os processos de interação das pessoas com os contextos nos quais estão se desenvolvendo, e assim, sistematizar os quatro aspectos do modelo PPCT em acordo com algum objeto de pesquisa em investigação (Prati, Couto, Moura, Poletto & Koller, 2008).

Além disso, esta tese utilizou a abordagem qualitativa como alicerce para os processos de planejamento, produção e análise dos dados na pesquisa científica (Flick, 2013). Ao adotar a abordagem qualitativa, levou-se em conta que a condução deste tipo de pesquisa se situa no campo da construção do conhecimento que permite encontrar os significados de questões complexas com base na produção de dados junto aos atores sociais participantes. Por meio da pesquisa qualitativa, pesquisadores estudam o conhecimento e as práticas de um determinado aspecto da vida em sociedade para, então, analisá-los e interpretá-los em termos de interações e interrelações, a partir dos significados sociais e subjetivos relacionados ao objeto estudado (Flick, 2009). Christensen e Prout (2002) afirmam que na pesquisa qualitativa há alguns aspectos que são valiosos: pesquisadores têm papel importante, sendo os mesmos instrumentos da pesquisa; a conduta de investigadores deve ser a de enxergar agentes sociais como

participantes transformadores da realidade que vivem; e, de forma instrumental, pesquisadores necessitam organizar métodos que sustentem seus interesses de estudo e melhor respondam suas inquietações, desdobradas em objetivos.

Ao considerar a natureza da questão e dos objetivos que envolveram o presente estudo, seguindo o propósito de investigar as Práticas Lúdicas dos adolescentes de um contexto de suporte ao paciente oncológico, optou-se por desenvolver um estudo que considerou conhecer os sujeitos e aquilo que atribuem às dinâmicas lúdicas vividas, em suas próprias perspectivas, realidades e contextos, contribuindo para a elaboração de culturas lúdicas.

### 7.1 Procedimento de produção de dados

**Processo inicial:** A produção de dados deste estudo iniciou com a inserção da pesquisadora no Espaço do Adolescente, com uma parte observacional direta e registro no diário de campo, de janeiro a março de 2020, uma vez por semana, das 14h às 17h. Nesse período, registrou-se e buscou-se compreender a dinâmica do ambiente e a apropriação dos espaços pelos adolescentes. Neste processo inicial, o Espaço do Adolescente foi o local em que os registros observacionais estavam sendo realizados, e a instituição de apoio foi considerada em seu ambiente como um todo. Reflexões sobre esse período foram discutidas com as seguintes finalidades: estruturar a inserção no campo e estabelecer proximidade com os adolescentes, para assim eleger os processos proximais que permitiriam analisar a apropriação dos espaços e criação das culturas lúdicas. Contudo, com a eclosão da pandemia de COVID-19, foi necessário reformular os modos de acesso aos adolescentes e realização da pesquisa. Os registros no diário de campo contribuíram para a formulação de outros procedimentos de produção de dados, e os vínculos estabelecidos formaram condições para adesão nas outras etapas elaboradas para a continuidade da investigação.

**Estudo 1:** Um questionário online foi a escolha para suprir a necessidade de atender à continuidade da pesquisa durante o momento de pandemia de COVID-19 e às medidas sanitárias adotadas no Brasil e no mundo. As medidas de restrição foram aplicadas pela instituição e os espaços de convivência foram fechados tão logo a Organização Mundial da Saúde decretou o estado de pandemia de COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), em 11 de março de 2020 (PAHO, 2020), e permaneceram assim por mais de um ano.

O questionário online contou com perguntas predeterminadas fechadas e abertas, intitulado "Diversão na Adolescência". Para participar desta etapa, o contato com os



adolescentes ocorreu por meio do WhatsApp®, com a contribuição da supervisora do Serviço de Psicologia da Casa de Apoio, que enviava listas com os números telefônicos. Ao estabelecer contato com um adolescente, também era solicitado que ele indicasse algum outro colega que pudesse participar da investigação. Assim, novos contatos foram feitos. O questionário foi apresentado como piloto a dois adolescentes da Casa de Apoio, revisado e ampliado, e em seguida, examinado por pares do grupo de pesquisa Brincadeiras e Contextos Culturais, sendo novamente revisado para a versão final (APÊNDICE A). O instrumento foi construído na plataforma Google Forms e disponibilizado aos adolescentes por meio de link. O questionário teve um total de 82 perguntas, distribuídas em 8 seções, desde o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido na folha inicial até a seção de agradecimento na folha final..

No total, foram convidados 31 adolescentes. Como a lista de contatos não continha a idade exata dos adolescentes, alguns tinham idade inferior ou superior ao critério de 12 a 18 anos (essa faixa etária é a referência de adolescentes estabelecida pela Casa de Apoio, e que foi adotada na investigação), e foram dispensados de responder. Um adolescente recusou explicitamente a participação, e um adolescente da pesquisa morreu, ainda no período dessa etapa, pouco tempo após contribuir com o questionário. Esse adolescente é mencionado aqui, pois ele participou na fase inicial da pesquisa, convidado devido à interação construída com a pesquisadora no processo de observação. Outros adolescentes, participantes do estudo, também faleceram, antes ou após outras etapas, e suas contribuições seguem como parte desta investigação, pois foram valiosas para os resultados e reflexões abordados. Portanto, nesta pesquisa, suas histórias de vida, suas contribuições e seus ciclos de desenvolvimento são honrados.

**Participantes do Estudo 1:** A amostra total desta etapa contou com 20 adolescentes, meninas e meninos, de doze a 18 anos completos, vinculados ao Grupo de Apoio à Criança com Câncer, que responderam integralmente o questionário. Para análise dos dados, os participantes foram divididos em quatro grupos: adolescentes meninas de doze a 15 anos (mais novas); adolescentes meninos de doze a 15 anos (mais novos); adolescentes meninas de 16 a 18 anos (mais velhas); adolescentes meninos de 16 a 18 anos (mais velhos). A amostra entre os grupos não foi uniforme (Figura 2). Logo, o teste estatístico não probabilístico de Mann-Whitney foi usado para descartar diferenças estatisticamente significativas entre as Práticas Lúdicas escolhidas pelos grupos, embora a análise dos dados tenha se dado de forma descritiva, destacando as preferências das Práticas Lúdicas informadas. Os resultados e análises do questionário compõem o Estudo I desta tese, conforme será discutido adiante.

**Figura 2**  
Distribuição dos participantes da pesquisa de acordo com faixa etária e gênero

		Fator: Idade	
		12 a 15 anos	16 a 18 anos
Fator: Gênero	Meninas	9 participantes	3 participantes
	Meninos	2 participantes	6 participantes

**Estudo 2:** Foram realizadas rodas de conversas virtuais com os adolescentes que responderam ao questionário. Os adolescentes foram agrupados por idade e gênero. Para participar das rodas de conversa, foram convidados por meio de vídeo enviado pelo WhatsApp®, no qual a pesquisadora informava uma nova etapa da pesquisa e solicitava o interesse na participação para marcar o encontro. Alguns manifestaram interesse e depois desistiram, enquanto outros não responderam.

As rodas de conversa seguiram um roteiro semiestruturado (ver APÊNDICE B). Foram realizadas cinco rodas de conversa com os adolescentes, com duração média de 1h10. As rodas de conversa foram conduzidas pela pesquisadora, auxiliada por uma bolsista de Iniciação Científica (IC), juntamente com o(s) adolescente(s) presentes na videoconferência realizada por meio da Plataforma Google Meet. Todas as rodas de conversa foram gravadas com autorização prévia e consentimento dos presentes. Elas ocorreram entre novembro e dezembro de 2021, com o objetivo de explorar aspectos emergentes do questionário e aprofundar sobre as rotinas e estratégias lúdicas adotadas por esses adolescentes durante a pandemia de COVID-19.

Os registros dos acontecimentos das rodas de conversa foram escritos em novos diários de *campo*, pela pesquisadora e pela bolsista de IC individualmente, com descrições realizadas pouco tempo depois dos encontros e discutidos em orientação. Esses registros seguiram as referências sobre notas de *campo* em diários de *campo* que englobam a descrição e a reflexão daquilo que a equipe de pesquisa ouviu, viu, sentiu, pensou e experienciou durante o encontro (Frizzo, 2010). Registros em diário de *campo* que, na perspectiva da inserção ecológica, permitem a síntese de processos que atravessam vários momentos do desenrolar da pesquisa (Peixoto, 2011). As rodas de conversas foram transcritas e analisadas, e foi a partir das reflexões que a dimensão Tempo teve mais dados para ser desenvolvida neste estudo. *Campo* foi um

constructo que precisou ser ressignificado, tendo em vista que a produção de dados não ocorreu de forma naturalística, e sim mediada no ambiente virtual, de acordo com o uso de instrumentos adotados ao momento social, histórico e sanitário vivenciado mundialmente, a pandemia de COVID-19.

**Participantes do Estudo 2:** Para esta etapa, foram convidados todos os adolescentes que responderam ao questionário. A maioria dos adolescentes confirmou sua participação; no entanto, alguns não compareceram no momento agendado. Houve recusas diretas, bem como a informação sobre o falecimento de alguns deles. Foram realizadas cinco rodas de conversa, divididas entre adolescentes meninas e meninos mais novos e mais velhos, seguindo a mesma divisão presente na análise dos questionários. Nas rodas de conversa, participaram três representantes das adolescentes meninas mais novas e uma das meninas mais velhas; um representante dos adolescentes meninos mais novos e dois dos mais velhos, totalizando uma amostra de sete participantes nesta etapa. Os resultados e análises das rodas de conversa compõem o Estudo II desta tese, conforme será discutido adiante.

## 7.2 Procedimento de análise dos dados

A análise de dados consistiu no processo de transformação do material coletado, organizando as informações em elementos descritivos e analíticos que permitiram gerar temáticas refletindo todo o conjunto de dados. Esse procedimento seguiu os preceitos da análise temática nos estudos em psicologia (Braun & Clark, 2006).

A análise temática é uma abordagem amplamente utilizada na pesquisa qualitativa em psicologia, permitindo a exploração e compreensão aprofundada de dados qualitativos, buscando identificar temas significativos nos dados coletados durante o estudo (Braun & Clark, 2006). Portanto, a análise temática foi usada para identificar os principais temas relacionados ao desenvolvimento de Práticas Lúdicas (Processos Proximais) entre adolescentes em acompanhamento oncológico (Pessoa) vinculados a uma Casa de Apoio (Contexto), refletindo a configuração de culturas lúdicas em sistemas significativos ao longo do tempo pessoal e histórico (Tempo).

A tese é apresentada a partir de três estudos devido as características metodológicas distintas, utilizadas em cada estudo, mas teoricamente interconectadas:

No Estudo I, a análise do questionário proporcionou uma descrição detalhada de todo o conjunto de dados, incluindo a identificação das preferências lúdicas dos adolescentes

relacionando-as às características de Pessoa, Processo, Contexto e Tempo. A análise de dados deste estudo conduziu à interpretação de que as ações lúdicas escolhidas poderiam ser tratadas como argumento analítico das Práticas Lúdicas, que as colocam como processos motores do desenvolvimento, acontecendo dentro e fora do ambiente da Casa de Apoio, e explicitando os adolescentes como seres que agem ludicamente.

No Estudo II, a análise das rodas de conversa seguiu um aprofundamento qualitativo de conteúdos emergentes no estudo anterior relacionados às Práticas Lúdicas desempenhadas no vivenciado cenário pandêmico, núcleo Tempo, em que as Práticas Lúdicas foram mediadas. Nesse estudo, foram selecionados, codificados e analisados os temas emergentes das rodas de conversa que demonstrassem as rotinas e estratégias lúdicas que caracterizassem as Práticas Lúdicas como motores do desenvolvimento em ambientes significativos, configurando culturas lúdicas na instituição de apoio e em outros microssistemas.

No Estudo III, o material gráfico foi desenvolvido a partir das interpretações dos resultados dos estudos I e II da pesquisa, especialmente relacionados à participação dos contextos no acompanhamento dos adolescentes com câncer, e desenvolvido em coparticipação com os adolescentes, sobre os argumentos dispostos, que foram incorporados ao material final. O material foi pensado para estimular o envolvimento e colaboração de sistemas significativos que envolvem o adolescente em acompanhamento oncológico, destinando-se a apresentar suas perspectivas sobre como os microssistemas interagem durante o tratamento oncológico, promovendo, assim, uma maior compreensão e conscientização sobre o assunto.

Na condução geral do estudo, a compreensão das relações dinâmicas entre os adolescentes e os sistemas significativos permitiram evidenciar se interrelações específicas foram com fins lúdicos ou não. É necessário considerar que o uso de diferentes fontes na coleta de dados precisa registrar o critério de triangulação<sup>2</sup> para validar as conclusões (Flick, 2009). Para isto, foi desenvolvido o critério de discussão com a professora orientadora e membros da equipe do Grupo de Pesquisa, não envolvidos de forma direta na investigação, posteriormente a cada formatação geral dos Estudos I, II e III.

---

<sup>2</sup> Triangulação significa você assumir diferentes perspectivas sobre um tema que você esteja estudando ou no responder às suas questões de pesquisa. Estas perspectivas podem ser fundamentadas mediante o uso de vários métodos ou várias abordagens teóricas. Além disso, a triangulação pode se referir à combinação de diferentes tipos de dados no pano de fundo das perspectivas teóricas que você aplica aos dados (Flick, 2009, p. 183).

### 7.3 Aspectos Éticos

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS), sob o CAAE: 29829520.3.0000.5686 e 29829520.3.0000.5686 (este último para se fazer cumprir as recomendações normativas do documento de Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual/2021) (ANEXO A), com aceite da Instituição de Apoio (GACC/BA – ANEXO B). Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE C e D) foram enviados aos responsáveis e aos adolescentes, respectivamente, por meio do WhatsApp®, sendo assinados/confirmados e reenviados. As etapas só foram iniciadas após autorizações.

A pesquisadora tem a guarda e confirmação dos Termos em pasta com senha, no seu computador, em pendrive e HD externo. Ao longo do texto, o anonimato dos adolescentes foi garantido pela identificação: adolescentes meninas e adolescentes meninos mais novos e mais velhos. Cumpre-se, nessa investigação, os aspectos éticos de acordo com a Resolução CNS 510/16 que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais (BRASIL, Conselho Nacional de Saúde, 2016).

## 8. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 8.1 ESTUDO I - Os adolescentes e suas Práticas Lúdicas: pessoa, processo, contexto e tempo no microsistema Casa de Apoio

#### *A Pessoa em desenvolvimento e o microsistema*

Para entender a relação estabelecida entre os adolescentes e o microsistema, é essencial conhecer os atores envolvidos, inicialmente, através de suas características biopsicossociais. Ao fazê-lo, considera-se também os processos proximais como formas particulares de interação entre os adolescentes e a unidade de apoio ao paciente oncológico, com o propósito de descrever a maneira como ocupam o microsistema, que surge a partir do processo de adoecimento.

Esse estudo é composto pelos elementos apontados no primeiro instrumento utilizado na produção de dados: o questionário. A apresentação inicial visa fazer conhecer os adolescentes nos atributos biopsicológicos embasados pela abordagem bioecológica, e em seguida mapear as Práticas Lúdicas que foram apreendidas através das respostas preenchidas no questionário. Essa descrição permite reconhecer a configuração do processo proximal em estudo e objetiva definir o seu papel no desenvolvimento no contexto.

Para conhecer as particularidades dos adolescentes acolhidos pela instituição e sua interrelação com o esse contexto, utiliza-se o domínio Pessoa. A análise desse componente contribui para a compreensão da interação entre o participante da pesquisa e o ambiente em que se encontra. O domínio Pessoa foi composto pelas características pessoais e sociais respondidas pelos adolescentes no questionário. Além disso, a análise de Pessoa é a análise sobre as características que podem influenciar o contexto e ser influenciado por ele, mas que busca, especialmente, compreender como os sujeitos em desenvolvimento se interrelacionam com um dado ambiente ecológico.

Ficam expostas aqui as características das pessoas envolvidas, os adolescentes, destacando-se: idade, gênero, cor/raça, local de moradia, idade escolar, tipo de escola (pública ou privada) e renda familiar. O núcleo Pessoa considera elementos que são capazes de influenciar o aparecimento, o funcionamento e o resultado dos processos proximais, representados por características biopsicológicas (biológicas, cognitivas, comportamentais, sociais e emocionais), que são trazidas pelos indivíduos em qualquer situação social, gerando repostas do ambiente. Elas foram subdivididas por Bronfenbrenner em demanda, força e recurso (Koller, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Tudge, 2008).

Os participantes do estudo são adolescentes entre doze e 18 anos, meninas e meninos, a maioria autodeclarada como pardos. Idade, gênero e cor/raça evidenciam o subgrupo **demanda**. As características de demanda são como estímulos que geram respostas imediatas do ambiente, favorecendo ou impedindo uma dinâmica relacional (Bronfenbrenner e Morris, 2006). Dentre esses aspectos, a idade e o gênero dos adolescentes configuraram as características de demanda que compuseram a análise das Práticas Lúdicas via questionário, por acreditar-se que escolhas e mudanças de Práticas Lúdicas tendem a ocorrer na transição de períodos de idade (mais novos/mais velhos), na diferença entre meninas e meninos adolescentes e em fatores de resposta do ambiente às características dos indivíduos. As características de demanda destes adolescentes não impediram a realização de atividades e aproximações com o a Casa de Apoio.

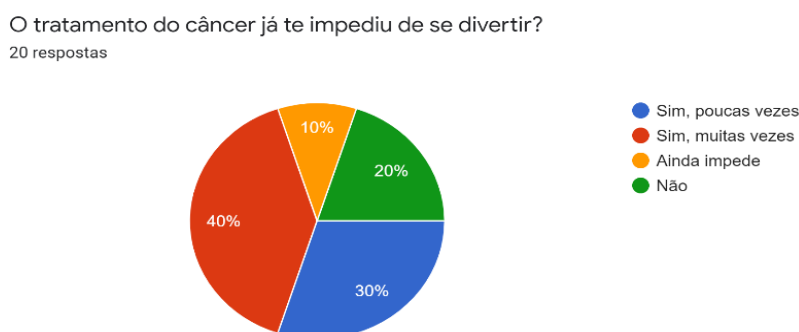
Com relação ao subgrupo **força/disposição**, componente que coloca os processos proximais em movimento, pois envolvem orientações ativas dos sujeitos em desenvolvimento, tanto para engajar-se quanto para evitar envolvimento nos processos proximais (Bronfenbrenner e Morris, 2006; Munhoz, 2017), os relatos descritos demonstraram a disposição dos adolescentes para estarem presentes em atividades individuais e/ou compartilhadas com outros, e o interesse por Práticas variadas.

Ao serem perguntados sobre o que está para sua diversão no microsistema, os adolescentes, de maneira geral, apontaram que podem se divertir usando o “*espaço do adolescente, a “brinquedoteca”, a “variedade de brinquedos”, o “parque”, a “sala de música”, na “aula de arte e teatro”, na “contação de história”, usando o “computador” e a “internet”, com os “colegas para jogar no celular”, os “games” e “várias/muitas/bastante coisas”*”; além de relatarem que se divertem na formação de “*amizades*” e nas brincadeiras com os “*voluntários*”, evidenciando a interrelação que os adolescentes mantêm com as pessoas, os objetos e os símbolos do ambiente institucional. Essas respostas reiteram a presença de como estruturas e relações interpessoais são condições generativas que auxiliam o desenvolvimento, fator que na teoria bioecológica é fundamental ao analisar um microsistema.

No questionário, o componente **recurso** foi revelado por algumas das características que influenciaram a participação dos adolescentes no engajamento com o microsistema, além de limitarem o envolvimento em ações lúdicas. Recursos são tanto fatores físicos, intrapsíquico e socioemocionais, como biótipo, habilidades e experiência adquirida; quanto sociais, como moradia, cuidado parental e oportunidades educacionais que influenciam a efetividade da interação (Bronfenbrenner e Morris, 2006; Tudge, 2008). Nessa perspectiva, temos que, para os participantes do estudo, a doença e o tratamento, e outros recursos de ordem social foram

aspectos que aumentaram a complexidade da interrelação com o contexto. Em outras palavras, por conta do tratamento da doença oncológica, os adolescentes apontaram tal condição como fator que limita partes de sua diversão, destacando a resposta “*sim, muitas vezes*” (o tratamento contra o câncer impediu o adolescente de realizar alguma forma de diversão) (Figura 3). Nesse sentido, algumas características de recurso configuraram-se como perturbadoras da ação e influentes no engajamento de processos proximais, entretanto, não as anularam, já que outras opções foram escolhidas.

**Figura 3**  
Restrição de diversão dos adolescentes devido ao tratamento oncológico



Na esfera dos recursos sociais e materiais, destacam-se as seguintes características dos adolescentes participantes do estudo: eles se apresentaram como sendo predominantemente de classe social baixa ou "humilde", frequentando escolas públicas e residindo, em sua maioria, em áreas rurais do Estado da Bahia. Da relação entre classe social e local de moradia ao acesso a serviços de saúde especializados em oncologia, verificou-se que as distâncias percorridas para a realização e acompanhamento do tratamento do câncer eram significativas, com muitos adolescentes e suas famílias precisando se deslocar de cidades geograficamente distantes da capital Salvador, algumas a mais de 900 km de distância.

Isso demonstra, até certo ponto, que a concentração de centros especializados em oncologia está disponível apenas em localidades mais distantes, em regiões mais desenvolvidas do Brasil. Migowski *et al.* (2018) afirmam que embora com evidentes avanços na organização da atenção oncológica no Sistema Único de Saúde (SUS), baseados na implementação de centros de oncologia por critérios epidemiológicos, ainda persiste o desafio de expandir serviços de assistência especializada na oncologia que não estejam concentrados em regiões urbanas. Assim sendo, esse cenário ainda é um fator que gera o deslocamento de famílias,



especialmente as socioeconomicamente mais vulneráveis, na busca e acompanhamento de tratamento de doenças às regiões centrais do país. Essa questão reflete a necessidade de se vincular a uma instituição de apoio, durante o período e curso do tratamento, e demarcar o ambiente institucional como uma segunda casa, pois o longo período de tratamento contra o câncer vai requerendo tal condição. Nesse processo, dificuldades e facilidades se organizam em torno do estabelecimento de interações significativas a serem construídas.

Outra característica de recurso, social, foi a participação dos adolescentes na escola. Todos os participantes desse estudo estudavam ou eram egressos do ensino público. No que concerne aos dados da presente investigação, na série escolar, os adolescentes variaram entre o quinto ano do ensino fundamental e os já formados. Não foi possível afirmar que a distorção idade-série se fundamente unicamente pelo critério do curso do tratamento oncológico, porém dentro das respostas declaradas, esse desvio idade-série aparece. A avaliação desse fator, considerou a legislação educacional do Brasil, que informa o padrão estabelecido pela entrada da criança na escola e a trajetória escolar em termos cronológicos (Brasília, 2009).

Em um estudo conduzido por Mendes, Góes e Brain (2018) sobre o adiamento ou interrupção da educação escolar entre crianças e adolescentes em tratamento oncológico, a maior parte da/o(s) participantes precisou se afastar da escola para começar o tratamento oncológico. Nos relatos presentes em tal pesquisa, os autores consideraram que os participantes expressaram a complexidade do afastamento do cenário escolar, que acabou levando a escola para um lugar de lembranças e memória distante. Em outra pesquisa, que retratou o papel da classe hospitalar em uma Casa de Apoio, baseado no ponto de vista de adolescentes, Lucon (2010), demonstrou que a prática pedagógica em classe hospitalar pode funcionar como fator positivo, quando as condições adversas do tratamento impedem os adolescentes de estarem no contexto da escola regular. A autora mostrou que, para os adolescentes, o exercício pedagógico nesse ambiente auxilia na melhora à saúde e minimização do estresse do tratamento, bem como a reafirmação da relevância da escola em suas vidas.

Assim, percebe-se que motivos para o atraso ou interrupção do acompanhamento escolar; o atendimento educacional feito no hospital e/ou no grupo de apoio, e o afastamento ou distância de pares da escola/colégio podem gerar impactos sobre o desenvolvimento dos adolescentes. Neste sentido, a questão da escolarização em processo de adoecimento parece ainda muito complexa, e demanda outras investigações sobre a sua função nos microssistemas ocupados por sujeitos em tratamento de patologias crônicas, especialmente os adolescentes (Abrams, et al., 2007).

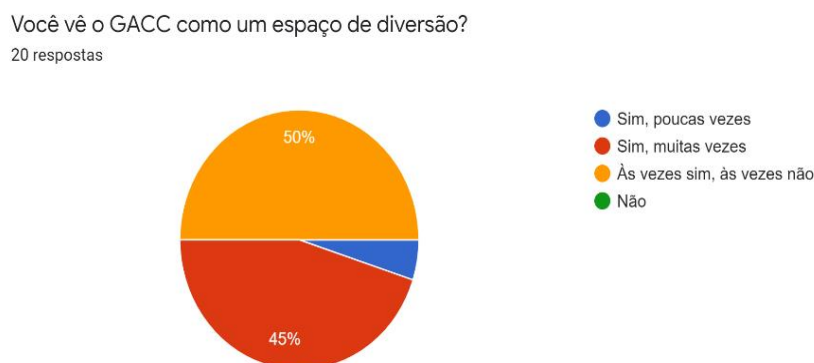
Os componentes do núcleo Pessoa - demanda, força/disposição e recurso - apresentados contribuíram para o entendimento das características biopsicossociais dos adolescentes e, conseqüentemente, para compreender sua disponibilidade para o envolvimento em processos que ocorrem no microsistema ou na relação com ele. De acordo com o modelo bioecológico, é fundamental conhecer a pessoa em desenvolvimento para destacar o modo como ela se engaja com os contextos que a cercam, e o ambiente ecológico também deve oferecer meios que desenvolvam interações de complexidade crescente, facilitando a compreensão da interação como peças fundamentais para o desenvolvimento.

### ***Os Processos Proxiais e o microsistema***

Se tomada como referência que no contexto microssistêmico os processos proximais operam, produzindo e assegurando o desenvolvimento, a análise desse ambiente ecológico possibilita compreensões significativas do desenvolvimento-no-contexto (Sambrano, 2006). O Processo é o núcleo central do modelo bioecológico e consiste em analisar formas particulares de interação entre o organismo e o contexto, incluindo o olhar aos sistemas mais imediatos ou mais distante. São os processos proximais que produzem desenvolvimento humano, que se dá na interação constante, regular e de complexidade progressiva com objetos, pessoas e símbolos do ambiente em que se participa (Bronfenbrenner e Evans, 2000; Bronfenbrenner e Morris, 2006).

A capacidade que os processos proximais possuem para influenciar o desenvolvimento é estabelecida e avaliada como uma ação das características da pessoa em desenvolvimento, dos contextos e do ciclo temporal em que os processos acontecem, envolvendo a transferência de energia da pessoa ao ambiente, do ambiente à pessoa ou em ambas as direções, isto é, interagindo bidirecionalmente (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). No questionário, ao avaliar a presença do lúdico no microsistema institucional, dando espaço para entender a percepção dos adolescentes sobre esse fenômeno, a questão “Você vê o GACC como um espaço de diversão” apresentou os seguintes resultados: metade dos adolescentes apontou que nem sempre a Casa de Apoio funciona como um lugar propício para a diversão e a outra metade sim (muitas ou poucas vezes) (Figura 4).

**Figura 4**  
Percepção dos adolescentes sobre a Casa de Apoio como espaço de diversão



Caso a resposta a esta pergunta fosse *não*, o adolescente poderia explicar o que poderia fazer da instituição um espaço que levasse em consideração sua diversão. Nessa questão, apenas dois adolescentes expuseram suas opiniões, embora tivessem escolhido a opção *sim*. Eles disseram: “*ter televisão nos quartos*” e “*entretenimento aos finais de semana*”. Vale o registro de que aos finais de semana, na instituição, ambientes como a Brinquedoteca e o Espaço do Adolescente ficam fechados. De posse da portaria, a chave do Espaço do Adolescente, por exemplo, só é dada quando algum acompanhante vai buscá-la e assume a responsabilidade por gerir o local, como entrada e saída de pessoas e uso dos equipamentos. Ao adolescente não é permitido a posse da chave, apenas ao acompanhante, considerada a pessoa responsável – pelo adolescente e pelo Espaço (*Registro decorrente do período observacional, p. 10*).

No que se referiu a uma questão específica, sobre proibições no microsistema, também metade dos participantes afirmaram não saber o que é censurado, enquanto outros disseram ser proibido “*namorar*”, “*jogar bola*”, “*andar de bike*”, “*correr*”, “*criança na cozinha*”, e proibição de “*quase tudo devido a pandemia*” (de COVID-19). Mesmo existindo proibições e limitações impostas pelo microsistema, dentro das chamadas normas institucionais, os adolescentes ocupam os espaços adequando-os aos seus interesses. Eles possuem condições de oportunizar ações de alteração do ambiente de acordo com suas necessidades, como circular e se apropriar de espaços que lhes trazem mais senso de pertencimento.

Na abordagem bioecológica, entende-se que o desenvolvimento é adequadamente estabelecido quando as relações pessoais são permeadas por afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder (Bronfenbrenner, 1979; Costa, 2019). Levando em consideração as respostas ao microsistema, de ser visto entre muitas vezes ou parcialmente divertido, e entre as questões que faltam ou limitam a diversão, percebe-se a importância de ampliar e validar os processos

interacionais entre os adolescentes e as dinâmicas que constituem a Casa de Apoio. Uma estruturação baseada em relações mais recíprocas no ambiente ecológico demarca o potencial para a formação de ordenações interpessoais maiores, como tríades, tétrades ou grupos, por exemplo, e pode constituir facilitadores de métodos para estimular ações lúdicas e outros modos de relação no ambiente institucional.

Considerando que em qualquer contexto microssistêmico há formas particulares de interação, conhecidas como processos proximais, avalia-se que quando adolescentes se encontram envolvidos nas ações lúdicas ou quando se relacionam de outras formas no ambiente institucional, interagindo em uma base recíproca e regular, significa que estão em franca disposição para crescerem e se desenvolverem. Segundo Bronfenbrenner e Morris (2006), a participação em processos interativos proporciona motivação, conhecimento e habilidades para se envolver em atividades por conta própria ou com outros.

Nesse sentido, as ações lúdicas foram estudadas, e posteriormente definidas como Práticas Lúdicas, analisadas em termos de processos proximais do desenvolvimento. As práticas serão examinadas como elementos do desenvolvimento dos adolescentes, sua função no microssistema estudado e em demais sistemas.

### *Compreendendo as Práticas Lúdicas dos adolescentes*

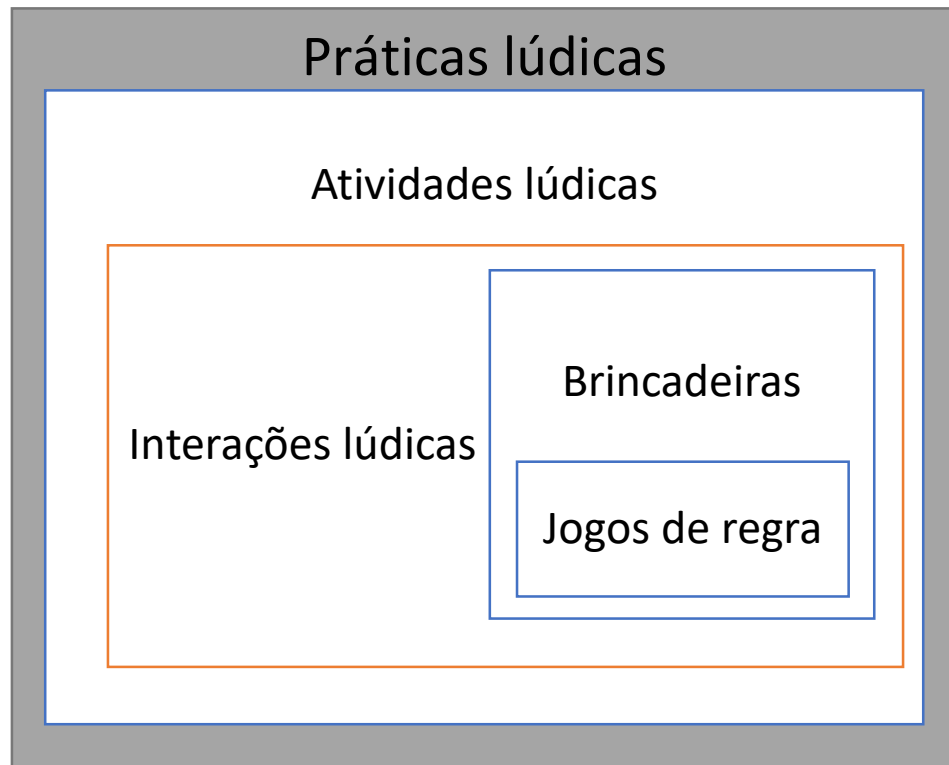
Os dados provenientes do questionário permitiram realizar um mapeamento das Práticas Lúdicas que foram citadas como sendo presentes na vida dos adolescentes dentro e fora da instituição de apoio. Duas perguntas principais conduziram esse processo: “Como você se diverte?” e “Qual atividade faz parte de sua diversão?”. Elas serão apresentadas uma por vez, e conforme apareceram no questionário.

O termo Práticas Lúdicas surgiu após a análise dos dados referente a questão “Qual atividade faz parte da sua diversão?” que levou este estudo a apresentar as respostas dessa questão de acordo com as dimensões: atividades lúdicas, interações lúdicas e brincadeiras/jogos. As respostas dadas na questão: “Como você se diverte?” foram descritas como atividades lúdicas. Embora alguns textos já tenham oferecido base para a construção do questionário (Eder & Nenga, 2006; Pereira, 2000; Silva, 2006; Gomes, 2009), essas dimensões só surgiram após a pesquisadora se debruçar sobre as respostas dadas.

Nesta tese, as Práticas Lúdicas são formadas de ações lúdicas presentes em atividades, interações, brincadeiras/jogos. As atividades lúdicas estão relacionadas a comportamentos mais

amplos que possuem fins lúdicos, como é o caso de assistir televisão ou desenhar. As interações lúdicas estão relacionadas a comportamentos facilitadores da interação social, como no caso de compartilhar fotos e vídeos em redes sociais. As brincadeiras/jogos estão relacionados a ações que possuem vínculo com condutas na infância, espontâneos ou estruturados por regras, já conhecidos e reconhecidos em seus fins lúdicos, como brincar com brinquedos ou jogar gude. Assim, a subdivisão em atividades, interações e brincadeira/jogos foi formulada e ganhou amparo na proposta de Pontes e Magalhães (2003) sobre a diferença entre atividades, brincadeiras e jogos de regra, e nos estudos de Pylro e Rossetti (2005) sobre interações lúdicas. Conforme foi-se entendendo as dinâmicas participativas dos adolescentes, essas dimensões foram chamadas de Práticas Lúdicas (Figura 5).

**Figura 5**  
Diagrama do esquema conceitual Práticas Lúdicas



**Atividades lúdicas** – grupo mais amplo de comportamentos lúdicos que não necessariamente preenchem os critérios identificadores de Burghadt (2005) e Gray (2009), e possuem fins lúdicos. Ex.: Assistir televisão.

**Interações lúdicas** – subgrupo das atividades lúdicas, que não necessariamente preenchem os critérios identificadores de Burghadt (2005) e Gray (2009), e se apresentam como facilitadores da interação social porque dependem da intenção de quem pratica as atividades (Pylro & Rossetti, 2005). Ex.: Cozinhar para receber amigos / Tirar fotos para exibir em uma rede social.

**Brincadeiras / Jogos de regras tradicionais** – brincadeiras são um subgrupo das atividades lúdicas contemplado pelos critérios identificadores de Burghadt (2005) e Gray (2009) e por possuírem um caráter “espontâneo”. Os jogos de regras, são um subtipo das brincadeiras, com regras definidas e explícitas (Pontes & Magalhães, 2003). Ex.: Brincar na rua, brincar com brinquedos; jogar dominó.

Supondo a existência de diferenças nas escolhas dos adolescentes, meninas e meninos, e entre adolescentes mais novos e mais velhos (Silva *et al.*, 2006; Wendt, Silva & Koller, 2020), os dados foram agrupados entre adolescentes meninas e meninos no início da adolescência, de 12 a 15 anos; e entre adolescentes meninas e meninos mais velhos de 16 a 18 anos. Com essa separação, percebeu-se que a amostra entre meninas de 12 a 15 anos foi nitidamente maior (nove meninas) do que seu equivalente meninos (dois meninos); e ocorreu o contrário nas idades de 16 a 18, em que a amostra de meninos foi maior (seis meninos) do que seu equivalente meninas (três meninas). Com esses componentes foi possível encontrar os elementos de preferências de Práticas Lúdicas desses grupos.

A pergunta “Como você se diverte?” apareceu no questionário online com as seguintes atividades a serem respondidas: assistir televisão; ficar no computador; ficar no celular; usar redes sociais; ouvir música; jogar videogame; praticar esporte (Figura 6).

**Figura 6**  
Formas de diversão apresentadas na questão “Como você se diverte?”



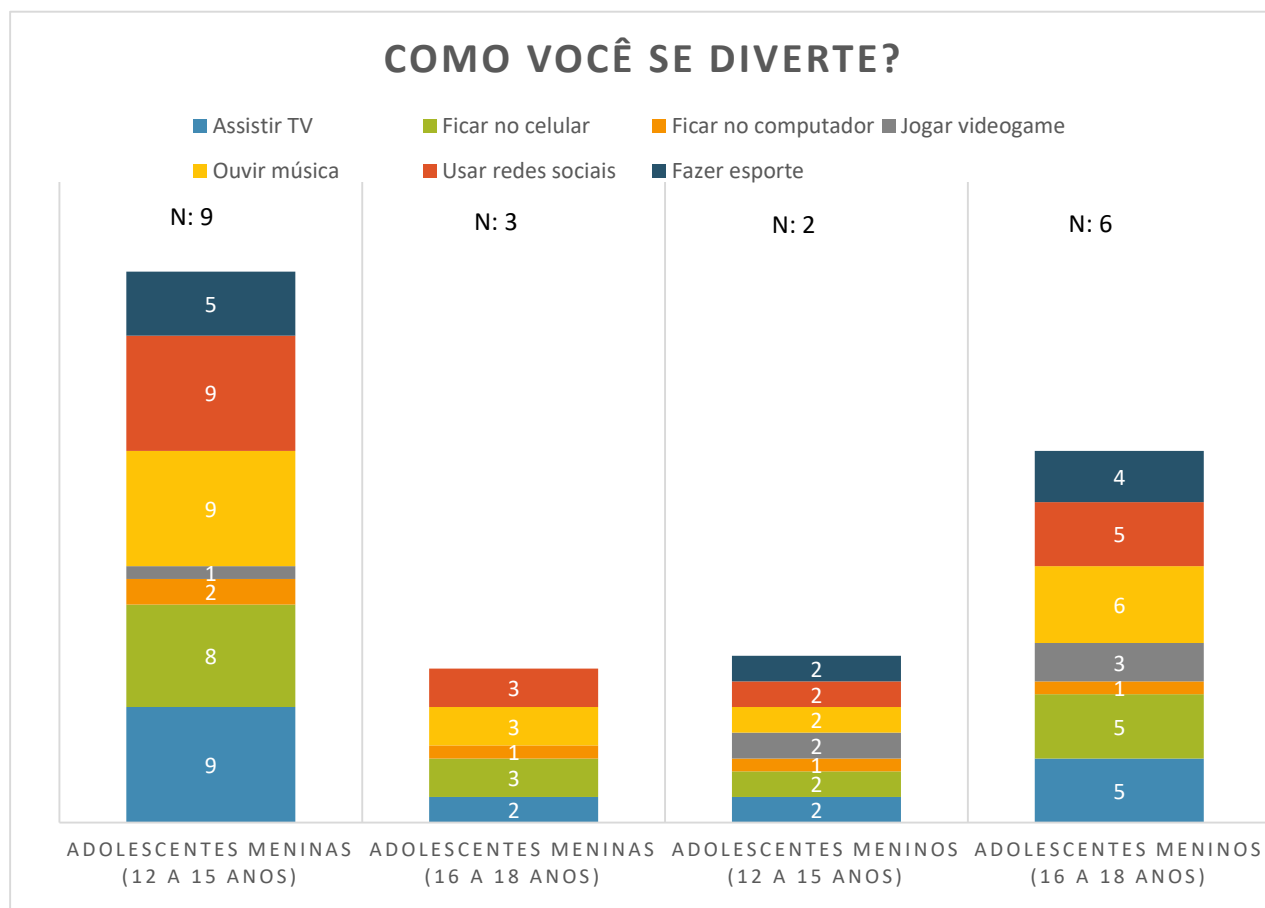
Fonte das imagens: Freepik e Pinterest

No conjunto de todos os adolescentes, assistir televisão e ficar no celular foram as principais opções, com ambas totalizando 18 escolhas (Figura 7). Quanto às ações realizadas nesses dispositivos, observou-se que a preferência predominante ao assistir televisão foi *ver filme(s)*, com um total de 15 respostas nesse sentido. Essa preferência por *filme(s)* foi quase equivalente em relação ao gênero dos participantes, com oito respostas das adolescentes meninas e sete dos adolescentes meninos. Em relação à idade, o grupo de meninas mais novas

contribuiu com as oito respostas. Entre os meninos, as sete respostas foram divididas entre os dois mais novos e cinco dos mais velhos. Embora apenas duas adolescentes meninas mais velhas tenham escolhido *assistir televisão*, na opção sobre o que fazem nesse dispositivo as três meninas mais velhas escolheram *assistir novelas*.

**Figura 7**

Preferências de diversão em resposta à questão “Como você se diverte?” por faixa etária e gênero



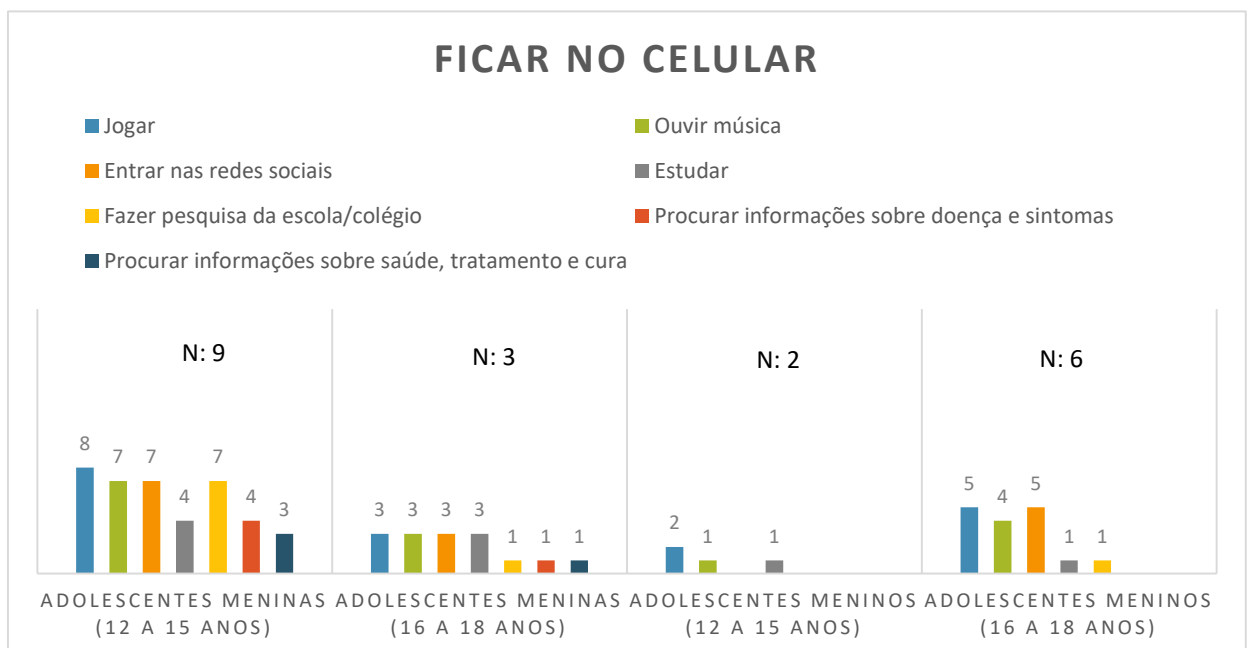
Ao utilizarem o celular, a preferência predominante foi *ver vídeo(s)*, com seis escolhas entre as adolescentes meninas mais novas, as três mais velhas; duas dos meninos mais novos e cinco entre os mais velhos. Assistir a *filmes* ocupou o segundo lugar para as atividades realizadas no celular. Em relação ao que fazer no computador, a opção *nada* foi a mais apresentada, embora também tenha aparecido *ver filmes; séries e vídeos*. É importante ressaltar que verificar a opção *nada* como bastante escolhida se justifica porque um total de 14 participantes afirmaram não possuir computador.

Além das questões anteriores, outras perguntas específicas foram inseridas sobre o que fazer ao *Ficar no computador e Ficar no celular*, foram os itens *jogar; estudar; entrar nas*



*redes sociais; ver notícias; ver fofocas; ouvir música; fazer pesquisa da escola/colégio; procurar informações sobre doença e sintomas; procurar informações sobre saúde, tratamento e cura.* O dispositivo de destaque para essas atividades foi o celular, e as principais atividades observadas foram: adolescentes meninas mais novas – *jogar, ouvir música, entrar nas redes sociais, fazer pesquisa da escola/colégio*; mais velhas – *jogar, ouvir música, entrar nas redes sociais e estudar*; adolescentes meninos mais novos – *jogar, ouvir música e estudar*; meninos mais velhos – *jogar, ouvir música e entrar nas redes sociais* (Figura 8).

**Figura 8**  
Preferências dos adolescentes no dispositivo celular por faixa etária e gênero



Mesmo não aparecendo de forma tão expressiva entre o grupo total, como as opções anteriores, dá-se destaque ao uso do celular, especialmente entre as adolescentes meninas por procurar informações da *doença, sintomas e/ou tratamento e cura*.

O uso mais frequente do celular para essas atividades se deve ao uso comum do aparelho na rotina contemporânea, mas pode ser também reflexo do número expressivo dos adolescentes, meninas e meninos, que não possuem computador, como anteriormente mencionado. Assim, utilizam o aparelho celular como caminho de acesso a informações e práticas diversas, inclusive as lúdicas.

No questionário, havia o item *outro(s)*, para que os adolescentes pudessem informar outras opções além das já apresentadas para o que faziam nos dispositivos que usam. Os participantes, então, manifestaram as opções: “*filmes*”; “*séries*”; “*novelas infantis e desenhos*”

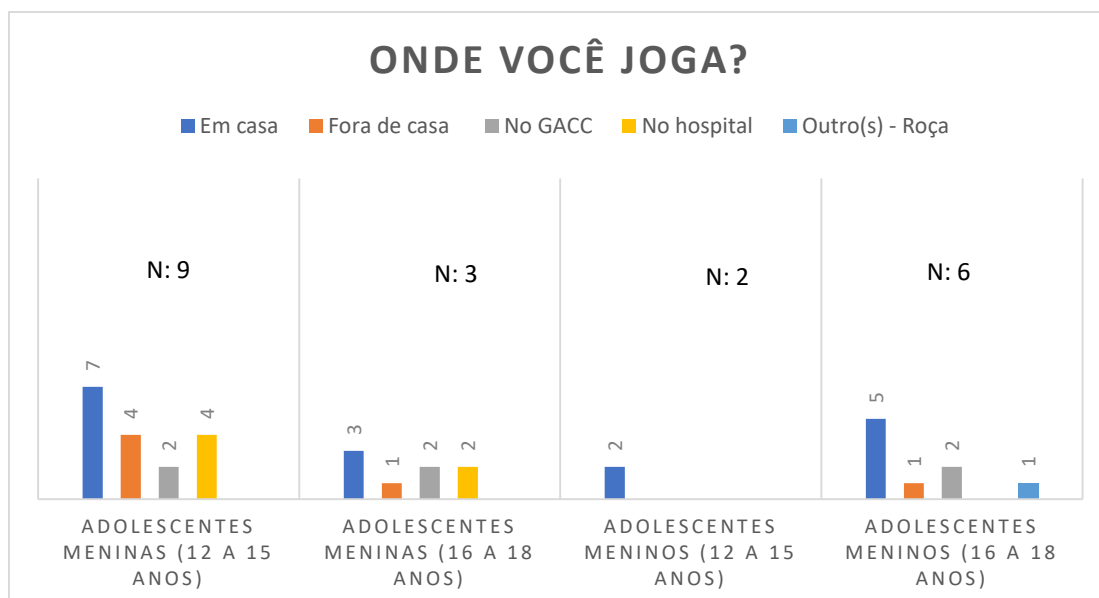
*animados*”; “*pregações*”; “*animes*”; “*web*”; “*clipes de músicas*”; “*redes sociais/mexer em redes sociais*” e “*assistir a youtubers*.”. Apareceram algumas opções repetidas ao que já estava posto, e outras novas.

No conjunto amplo, os adolescentes também informaram não possuir videogame, em um total de 11 respostas. Dos que disseram jogar videogame (seis adolescentes), os meninos apareceram em maior quantidade (os dois mais novos e três do grupo mais velho, apenas uma menina do grupo de mais novo escolheu essa opção). Como a pergunta se referia ao dispositivo tecnológico físico (console), a opção de maior resposta foi a de não ter. Contudo, os adolescentes em geral se remeteram a jogar videogame a partir dos tipos de jogos que mais preferem. Portanto, na questão aberta informaram jogar: “*Among Us*”; “*GTA*”; “*Free Fire*”; “*PK XD*”; “*Angela*”; “*Tom*”; “*Pou*”; “*Minecraft*”; “*Futebol*”; “*Jogo de veterinário*”; “*Jogo de fase*”; “*Jogo de sobrevivência*” e “*Jogo de ação*”. Alguns se repetem nas respostas. Jogar videogame, nesse caso, é parte do que eles mesmo chamaram de “*jogos no celular/online*”.

Informações apresentadas por um site de jogos ([www.gamesis.com](http://www.gamesis.com)) apontam que um dos fatores que fazem alguns jogos serem mais jogados que outros é a plataforma. Isso quer dizer que os jogos que ficam disponíveis para download no celular são mais acessíveis que jogos de console e, por isso, mais usados. É possível que, na realidade social desses adolescentes, muitas vezes seja apenas na instituição de apoio que têm o videogame físico para a prática de alguns jogos, e ainda há limitações institucionais para o uso. Em relação aos tipos de jogos relatados, destacam-se entre os grupos, os jogos de futebol, os de ação, aventura, cuidados e sobrevivência. O que são de tiros e ataques, na resolução de missões, foram as escolhas dos adolescentes meninos de todas as faixas etárias. Os jogos de sobrevivência e cuidados foram mencionados pelas adolescentes meninas mais novas.

O principal lugar respondido para a pergunta “*Onde você joga?*” foi a *própria casa*, em um total de 17 marcações. Entre as meninas mais novas: *em casa*, *fora de casa* (na casa de amigos, vizinhos, parentes, lan house) e *no hospital* formaram as principais escolhas; as meninas mais velhas: *em casa*, *na instituição de apoio* e *no hospital*; dos meninos mais novos apenas *em casa* foi escolhido; e, entre os mais velhos: *em casa* se destaca, mas as opções *fora de casa*, *na casa de apoio* e *na Roça* foram apresentadas (Figura 9). Configurada como uma questão de múltipla escolha, as principais combinações entre os adolescentes foram as de jogar *em casa* e *fora de casa*; *em casa* e *no hospital*; *em casa* e *no grupo de apoio*.

**Figura 9**  
Preferência de locais para jogar por faixa etária e gênero



O levantamento do tema jogar proporcionou uma reflexão inicial sobre os possíveis impactos do período de distanciamento social decorrente da pandemia de COVID-19 nas ações lúdicas dos adolescentes. Na Casa de Apoio, o Espaço do Adolescente era o local em que especialmente os adolescentes meninos se apropriavam para jogar no videogame (console). Jogos manuais ficavam em desuso, guardados em uma prateleira desse Espaço, utilizados apenas quando estimulados. As adolescentes meninas usavam mais o celular e ficavam, geralmente, na parte de fora do Espaço, para ter acesso à internet e não precisar entrar. Para ambos, os jogos manuais eram mais realizados na Brinquedoteca, espaço que visitavam menos ou para alguma atividade com os profissionais e/ou voluntários. Os adolescentes se faziam presentes na Brinquedoteca espontaneamente para o uso das salas de arte e de música, que estão alojadas na Brinquedoteca. Cabe ressaltar que os espaços recreativos da instituição se mantiveram fechados por mais de um ano, desde o início das medidas restritivas, e que a dinâmica institucional se modificou, além da própria vivência pessoal de experienciar um momento de pandemia sendo grupo de risco para COVID-19.

No que concerne aos jogos eletrônicos, Muriel e Crawford (2018) afirmam que os videogames são uma das mais relevantes portas de entrada para entender elementos da sociedade contemporânea, pois fazem parte daquilo que é chamado de produto da cultura atual. Uma reflexão possível desses achados é que deve ter havido o aumento da prática de jogos em aparelhos pessoais e nos ambientes virtuais de jogos solitários e/ou compartilhados. É possível alegar que essa pode ter sido uma saída para os adolescentes continuarem se divertindo e mantendo o contato com as outras pessoas de forma não presencial, embora mantivessem o

tratamento oncológico. Assim, não apenas uma mudança nesse item da diversão dos adolescentes deve ter se consolidado, mas em todas as formas de relações e interações, que precisaram ser ajustadas, bem como a da relação com esse microsistema específico.

Ainda da questão central "Como você se diverte", as opções mais destacadas são a da conexão em redes sociais e de ouvir música. Sobre o uso das redes sociais e escutar músicas, esses fatos já se apresentaram anteriormente como preferências do que os adolescentes faziam ao usar o celular. Este item específico revela mais achados sobre a relação com as redes sociais. Ainda que um dos adolescentes tenha se referido ao não gostar das redes sociais, o seu uso é feito, visto que na resposta para "Quais redes sociais você utiliza?", o WhatsApp® é marcado pelos vinte adolescentes. As redes sociais mais utilizadas após o WhatsApp® são o YouTube® (19 escolhas), o Instagram® (17 respostas) e o TikTok® (13 respostas). O Youtube® foi uma resposta unânime entre as adolescentes meninas, e entre os meninos apenas um não fez essa escolha. O TikTok® apareceu mais vezes entre as respostas das adolescentes meninas (sete entre as mais novas e as três mais velhas; nenhuma entre os meninos mais novos e três entre os mais velhos).

O uso das redes sociais YouTube® e TikTok® reafirma a preferência por assistir vídeos, já que são redes sociais em que a vinculação do conteúdo se configura por exposição desses materiais. Destaca-se também o maior uso do Instagram® (sete escolhas entre as meninas mais novas e as três mais velhas; os dois dos meninos mais novos e cinco entre os meninos mais velhos) em comparação ao Facebook® (duas entre as mais novas e as três mais velhas; os dois dos meninos mais novos e três dos mais velhos). Essas são redes sociais que possuem propostas semelhantes de compartilhamento. O Snapchat® aparece, sendo três entre as meninas mais novas, uma entre as mais velhas e uma entre os meninos mais velhos e o Twitter® também, sendo uma para meninas mais novas e duas para os meninos mais velhos, redes sociais que foram as últimas opções. As preferências formaram a seguinte configuração: as meninas mais novas apontaram o uso de *WhatsApp®* e *Youtube®*, seguidos de *Instagram®* e *TikTok®*; as meninas mais velhas *WhatsApp®*, *Instagram®*, *Facebook®*, *Youtube®* e *TikTok®* foram escolhidas por todas; os meninos mais novos preferiram *WhatsApp®*, *Instagram®*, *Facebook®*, *Youtube®* e os meninos mais velhos optaram por *WhatsApp®*, seguido por *Instagram®* e *Youtube®*, finalizando com *TikTok®* e *Facebook®*.

Os dados mostraram que os adolescentes não estão restritos a uma única rede social, eles têm e utilizam várias delas concomitantemente. A combinação com maior número de respostas foi: WhatsApp®, Facebook®, Instagram®, TikTok® e YouTube®. Um ponto a ser

considerado nesse quesito é que houve a opção “outra(s)”, mas nenhum adolescente, menina ou menino, informou qualquer outra rede social que possa acessar além daquelas apresentadas pela pergunta.

No estudo de Oliveira (2017), sobre como adolescentes utilizam o tempo quando conectados à internet, a referência ao uso das redes sociais aconteceu majoritariamente. A autora também ressaltou que o principal meio para a conexão à internet é feito pelo celular. Essa autora considera que há uma geração de adolescentes caracterizados como uma “*geração touch*”, por estarem sempre ligados a celulares conectados à internet. Ela discute que este aspecto tanto proporciona prejuízo, como potenciais vícios/adição, quanto competências e habilidades, como ser mais flexível e multitarefa. Por essas considerações, a autora avalia que estudos na área devem ser realizados para maior oferta de dados e reflexões sobre fatores de risco e proteção.

Uma outra pesquisa, agora conduzida por Oliveira *et al.* (2017), sobre o uso da internet e dos jogos eletrônicos entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social, demonstrou que as principais práticas realizadas por eles foram entrar nas redes sociais, baixar música, estudar, compartilhar fotos ou vídeos, enviar e receber *e-mails*, ver filmes e séries, procurar informações e notícias. Os autores não encontraram diferenças significativas entre os gêneros nesses achados, e descrevem os principais resultados como motivos de uso da internet e dos jogos para fins de comunicação e diversão.

Outro estudo de temática semelhante, de Wendt, Silva e Koller (2020), cujo objetivo foi analisar o perfil do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), entre adolescentes de 13 a 17 anos, encontrou que a maioria dos adolescentes utilizou a internet para realizar trabalhos escolares, participar de conversas em aplicativos de mensagens instantâneas, como é o caso do WhatsApp®, fazer *downloads*, visitar sites, jogar online, fazer compras e manter suas contas em sites de redes sociais. O estudo buscou comparar adolescentes meninas e meninos mais jovens e mais velhos, com a preocupação sobre fatores de risco e proteção no acesso e uso das ambiências digitais, por supervisão dos pais e no espaço escolar. Apresentar esses fatores permitiria o planejamento de ações preventivas diante das formas de uso do espaço amplo da internet. As diferenças apontadas no estudo foram sobre como meninas e meninos usam a internet: os meninos mais envolvidos em jogos online e as meninas em trabalhos escolares; e quanto a idade, o grupo mais velho foi referenciado como usando todas as opções oferecidas no estudo.

Os estudos anteriores também fizeram correlações com questões escolares, destacando a importância de compreender a dinâmica atual do uso de tecnologias digitais no contexto da educação e para o desenvolvimento dos adolescentes. Eles apontaram o papel que as práticas escolares devem desempenhar na construção de estratégias e capacitação docente para lidar com esse novo cenário.

Tratando da questão do uso de tecnologias digitais, do ponto de vista da relação entre adolescentes em cuidados paliativos e o ciberespaço, o estudo de Borghi (2018) apresentou um modo de compreender a experiência dos adolescentes nesse ambiente. O resultado da investigação destacou que os significados atribuídos ao uso da ferramenta de compartilhamento Facebook®, e os conteúdos postados por adolescentes em cuidados paliativos, se dão por meio da avaliação do que os adolescentes pensam sobre o ciberespaço e a exposição de sua própria vida no ambiente virtual. Esses aspectos são levados em conta para definir o que seria postado nessa rede social.

Os dados da presente pesquisa também evidenciaram a participação ativa dos adolescentes nas redes sociais. Além disso, observou-se a utilização do celular como principal ferramenta para a diversão e outras atividades cotidianas. Esses fatores demonstram como os adolescentes estão recebendo e reinventando práticas que ocorrem junto com as mudanças sociais que englobam as tecnologias e as ambiências digitais. E por conta disso, as utilizam como mediadores de interação e relações no mundo.

Em última análise, das opções disponibilizadas pela questão “Como você se diverte?”, *Ouvir música*, foi escolha unânime. Os estilos musicais apresentados foram variados, destacando-se o sertanejo e o funk. Os adolescentes também informaram, entre suas preferências, escutarem: “rap”, “(música) eletrônica”, “farró”, “pagode”, “arrocha”, “hip hop”, “MPB”, “samba”, “música evangélica/gospel” e “TRAP Music”, essas duas últimas apareceram descritas na opção “outro(s)”.

Conforme DeSousa et al. (2014), a música faz parte da vida em qualquer etapa do ciclo desenvolvimental. No entanto, parece ser na adolescência que o tempo dedicado à música alcança seu auge. De acordo com esses autores, discussões na literatura apontam que as escolhas dos estilos musicais são por vezes associadas a comportamentos de risco e proteção. Os autores sugerem que correlações devem ser feitas de maneira muito cautelosa, pois tendem a gerar estereótipos que não auxiliam em nada na compreensão da relação que os adolescentes estabelecem com a música. Eles acreditam que relações que incorreriam em menor risco de

juízo poderiam ser feitas a partir de como os adolescentes se identificam com as letras e com os artistas. Além disso, em se tratando dos estudos no contexto brasileiro, o que se averiguou foi que os adolescentes se mostraram ecléticos nas escolhas, aparecendo vários estilos concomitantemente entre suas preferências musicais. As escolhas tendem a ser feitas por preferência pessoal e considerando os contextos socioculturais em que estão inseridos, bem como sobre aquilo que estão sentindo e vivenciando no momento.

O último item da questão “Como você se diverte?” foi respondido condicionando as práticas esportivas às *atividades físicas da escola/colégio*. Entre as escolhas destacou-se o *futebol*, especialmente para os adolescentes meninos, mesmo que essa não seja uma prática exclusiva ao ambiente escolar. Outras opções citadas foram *dança, vôlei, basquete, karatê, handball e caminhada*. Os adolescentes referem, principalmente, que *não praticavam esporte por conta de alguma limitação da doença*. Entre os que disseram realizar alguma prática esportiva, cinco foram meninas mais novas, os dois meninos mais novos e quatro entre os meninos mais velhos.

A segunda pergunta central do questionário, “Qual atividade faz parte da sua diversão?”, apresentou um total de 37 práticas (Figura 10). Destaca-se que brincadeiras e jogos acabaram por aparecer com uma quantidade maior de itens devido a influência dos materiais que foram acessados sobre ludicidade. É válido dizer que os as brincadeiras e jogos presentes nessa categoria podem ter outros nomes e significados em diferentes regiões, e que aparecem como infantis por serem comumente presentes nas práticas das crianças (Pylro & Rossetti, 2005).

Figura 10

Formas de diversão apresentadas na questão “Qual atividade faz parte da sua diversão?”



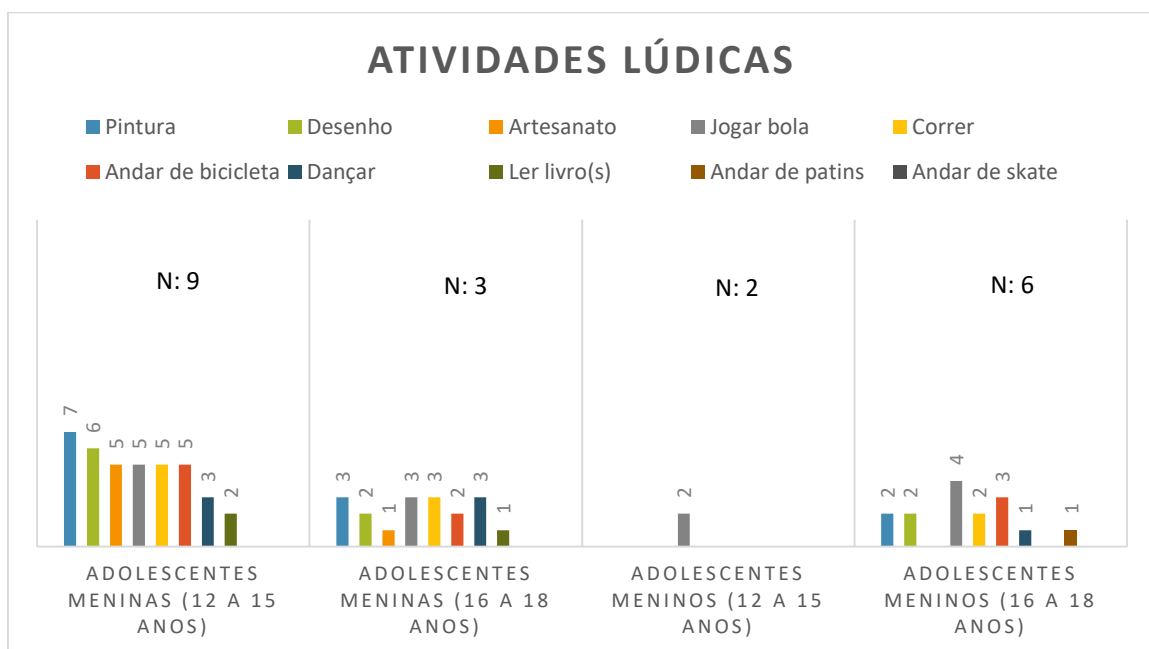
(Eder &amp; Nenga, 2003; Gomes, 2009; Pereira, 2000; Silva, 2006)

Fonte das imagens: Freepik e Pinterest



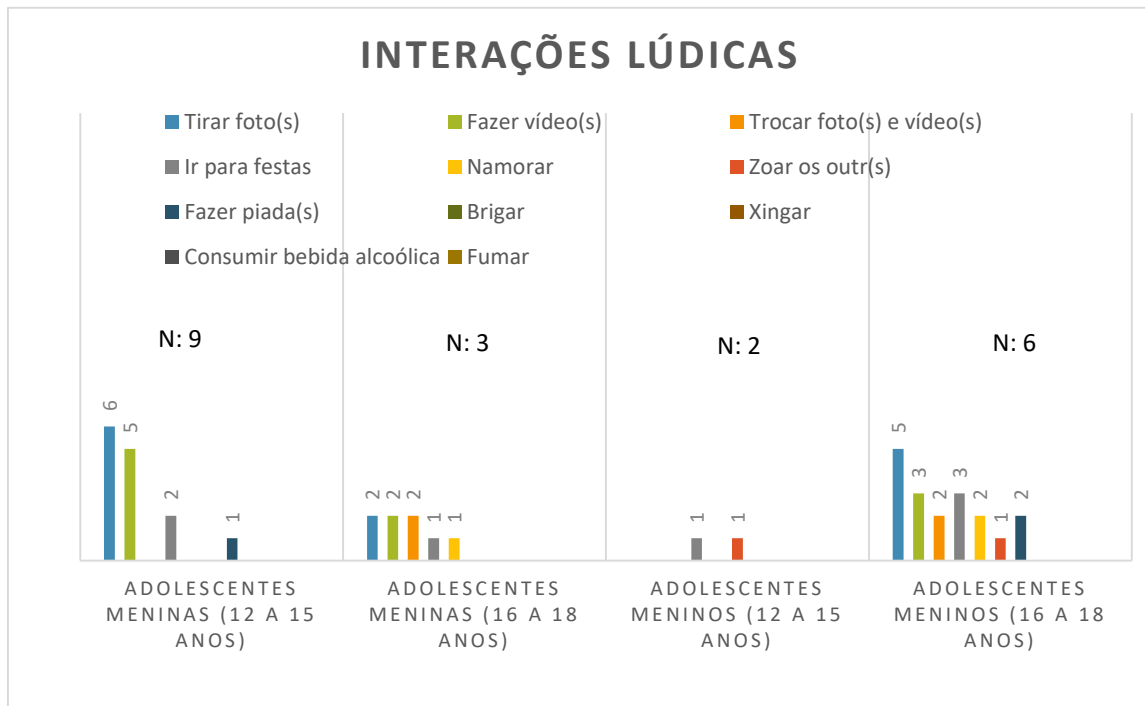
Nas respostas as atividades lúdicas (Figura 11), observou-se a variabilidade referida no grupo de adolescentes meninas. Nessas atividades, destacaram-se *pintura*, *desenho*, *artesanato*, *jogar bola*, *correr e andar de bicicleta* como as principais escolhas entre as meninas mais novas, e, *pintura*, *jogar bola*, *correr*, *dançar*, *desenho e andar de bicicleta*, entre as meninas mais velhas. Entre os adolescentes meninos dos dois recortes etários, *jogar bola* foi a atividade de preferência. Entre os adolescentes meninos mais velhos, também se fez presente em maior número de escolha a atividade lúdica *andar de bicicleta*.

**Figura 11**  
Preferências de atividades lúdicas dos adolescentes faixa etária e gênero



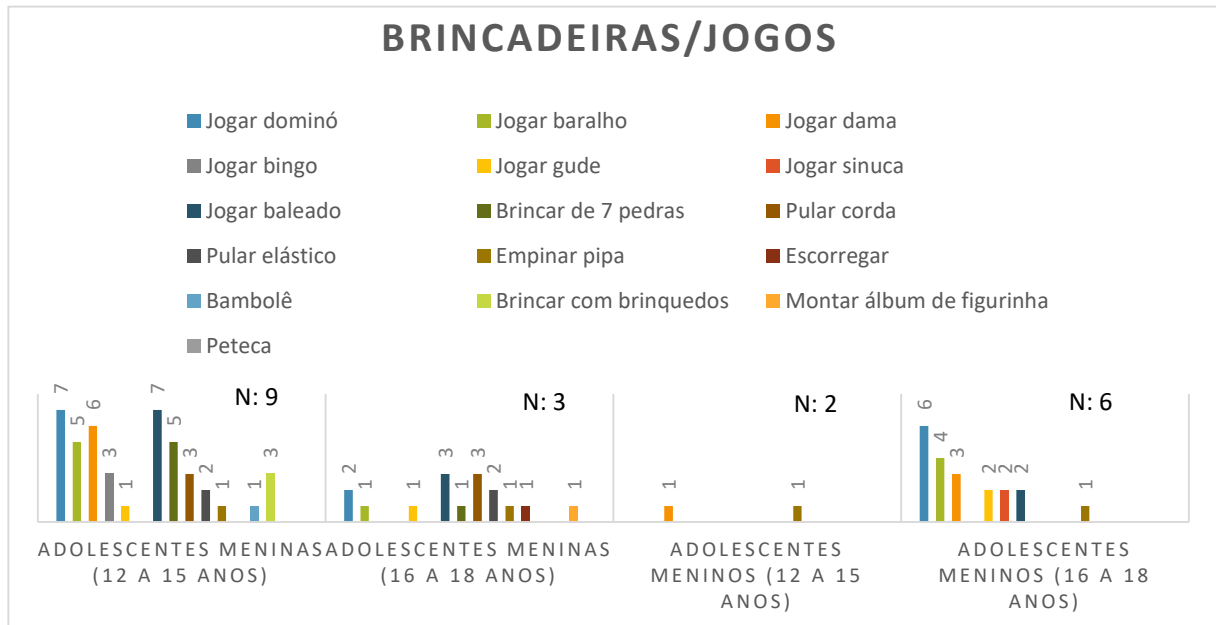
No que diz respeito às interações lúdicas (Figura 12), *tirar fotos e fazer vídeos* apareceram como as principais escolhas entre os grupos de adolescentes meninas mais novas e mais velhas, e meninos mais velhos. Embora em números não expressivos, *trocar foto(s)/vídeo(s)* e *namorar* foram opções que apareceram apenas entre os adolescentes dos grupos mais velhos, meninas e meninos; *ir para festa(s)* apresentou-se como preferência entre os grupo dos meninos. A escolha de *zoar os outros* é uma opção presente no grupo de meninos mais novos.

**Figura 12**  
Preferências de interações lúdicas dos adolescentes por faixa etária e gênero



No que concerne às brincadeiras/jogos (Figura 13), houve maior variabilidade de escolhas entre as adolescentes meninas de todas as idades, ainda mais para as adolescentes meninas mais novas. Os *jogos de tabuleiro* (que incluem e/ou dominó, baralho, dama) foram preferências entre os grupos de todas as idades e gêneros. As preferências em destaque das meninas mais novas foram, além dos *jogos de tabuleiro*, *baleado* e *sete pedras*. As meninas mais velhas assinalaram *baleado*, *pular corda* e *pular elástico*. Apresentou-se como destaque no grupo de meninos mais novos também o *empinar pipa*; e entre os mais velhos, apenas os *jogos de tabuleiro* foram itens de destaque.

**Figura 13**  
Preferências brincadeiras/jogos dos adolescentes por faixa etária e gênero



Os adolescentes também foram convidados a informar sobre formas de diversão que conheciam e faziam, extrapolando as contidas no questionário, através de uma pergunta aberta. As posições pessoais foram variadas, mas apareceu com frequência “sair”, “brincar” e “viajar” nos grupos das adolescentes meninas, e entre os adolescentes meninos, “jogar futebol” e “ver séries”.

Quando verificamos as escolhas das adolescentes meninas por atividades, interações e brincadeiras/jogos, os grupos tenderam a estar envolvidos em práticas que não se vinculam a ganhar ou perder e sim a atrair companheiros/as para interagir. Podemos considerar também que as participantes nas faixas etárias mais novas estejam em uma transição mais próxima entre a infância e a adolescência, o que explicaria escolhas mais diversas e amplas das formas de diversão; mas, de maneira geral, há grande variabilidade nas escolhas para os diferentes grupos.

Os resultados demonstraram a participação dos adolescentes em Práticas mais coletivas, seja por díades ou grupos extensos. Os dados também apontaram para Práticas que são frequentemente estimuladas no microssistema institucional por pares, voluntários e trabalhadores da Casa de Apoio. Quando se verifica as escolhas de adolescentes meninas por *pintar, desenhar e fazer artesanato*, enfatiza-se a estimulação desses elementos no espaço institucional, e a abertura das meninas para este fazer. Os *jogos de tabuleiro* também podem ser apontados como práticas da instituição, desenvolvidas de modo mais frequente com os

voluntários, realizadas, então, quando são convidados a participação. No entanto, esse fazer também pode ser de uma Prática mais externa à instituição, já que as verificadas durante a observação foram mais voltadas ao uso de eletrônicos.

Nas respostas dadas às dimensões apresentadas, ao se considerar as interações lúdicas, e as escolhas por *trocar fotos/vídeos* entre os grupos mais velhos de meninas e meninos, desponta-se uma discussão atual nos estudos com adolescentes: *o sexting*. *O sexting* é reconhecido como um modo de compartilhamento de conteúdos sexuais através das redes sociais (Ringrose et al. 2012). Estudos feitos nos EUA, Europa e Brasil apresentaram resultados sobre a prática de trocas ou publicações de fotos/vídeos íntimos, em uma faixa etária de dez a 19 anos, demonstrando que um contingente significativo, das crianças aos jovens, já produziu, enviou e recebeu esses conteúdos privados (Barros, 2014). Não pretendemos realizar um argumento aprofundado do tema, nem querer entender o que pode levar os adolescentes a reproduzi-lo, ou considerar que essas trocas se relacionam com conteúdo pessoal. Apenas admitir que há aspectos lúdicos nessa prática que não podem ser deixados de fora, como discutem Souza e Becker (2019).

A análise dos achados do questionário apontou para diferentes modos de expressão do lúdico entre os adolescentes, apresentados por preferências entre os grupos de adolescentes, meninas e meninos mais novos e mais velhos, que desenvolvem e participam de brincadeiras, jogos, atividades e interações lúdicas. Para Tudge et al. (2021), a nova geração não aceita espontaneamente valores, regras e práticas disponibilizadas pelos mais velhos. Ela se aproxima dos elementos e os recria, tornando-os seus. Na relação apontada com os jogos eletrônicos e as redes sociais, há, por exemplo, uma marca inicial que representa modos de apropriação e recriação desses componentes para se adequar aos interesses e usos dos adolescentes. Navarro e Tudge (2022) vão dizer que nos períodos de rápidas mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas é mais provável que as gerações de jovens sejam as que tornem evidente a recriação de atividades e interações de acordo com suas percepções das mudanças.

Nesta análise do Processo, a idade e o gênero foram os principais fatores de Pessoa correlacionados, dado que se compreende haver diferenças entre adolescentes meninas e meninos mais novos e mais velhos, quanto a interesses por Práticas Lúdicas. Diferenças significativas não foram encontradas, mas estiveram presentes alguns aspectos característicos de um determinado grupo etário e de gênero. Esses atributos de Pessoa não foram impeditivos para a realização e envolvimento em Práticas Lúdicas, nem microssistema Casa de Apoio, nem fora dele.

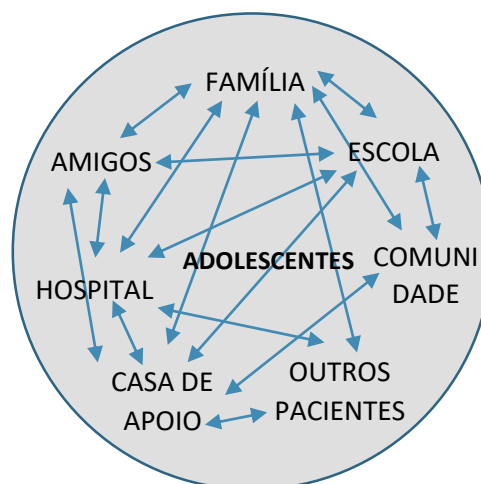
Outro elemento de Pessoa, a doença oncológica, em termos de **recurso**, apresentou-se como limitador de ações no microsistema, como visto, mas não foi produzido nada que se referisse ao contexto externo à Casa de Apoio na perspectiva de limitações. Na análise desse atributo, a doença, não houve impeditivos integrais à participação dos adolescentes no processo proximal Práticas Lúdicas.

### *Os Contextos ecológicos que se unem ao microsistema*

Entre os adolescentes deste estudo, verificou-se outros sistemas além do microsistema investigado. Assim como Linares (2002) observou, há estruturalmente outros contextos que cercam a pessoa em desenvolvimento diante de um tratamento oncológico. Desta forma, à família, hospital, escola e amigos, considerados microsistemas elementares por autores que investigam adolescência e câncer (Whyte & Smith, 1997; Mulhall et al., 2004; Reynolds et al., 2005; Woodgate, 2006; Abrams et al., 2007), foram acrescentados a Casa de Apoio, outros pacientes e a rua (comunidade/vizinhança), ambientes ecológicos do processo interacional pessoa-contexto, e na realização de Práticas Lúdicas. Esses ambientes se configuram em uma estrutura de relações que inclui a interrelação com a Casa de Apoio.

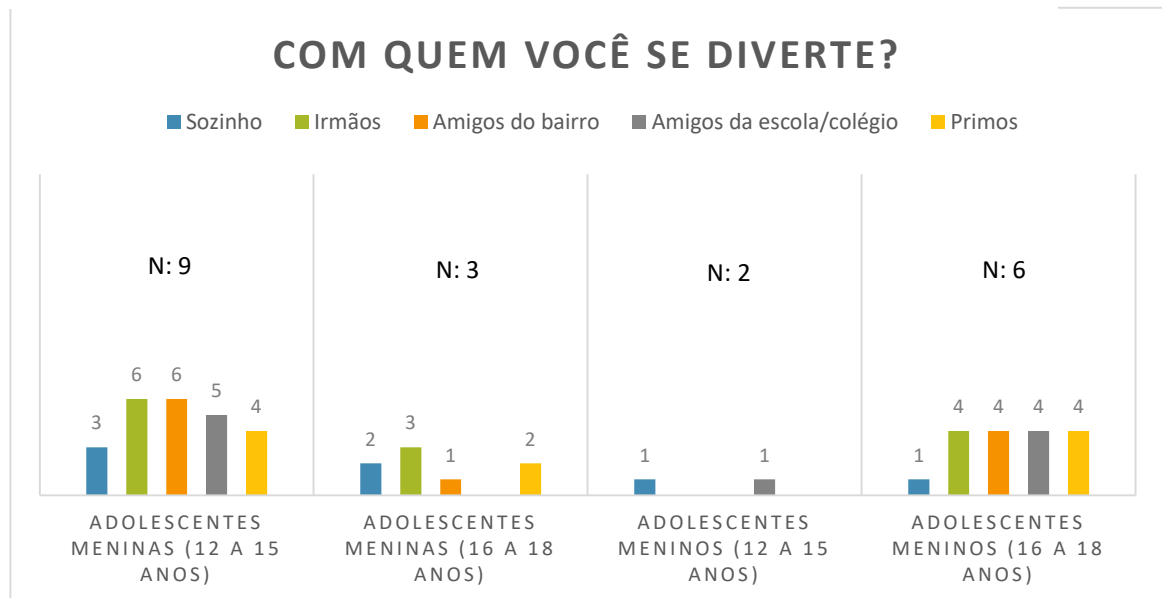
De forma estrutural, e levando-se em conta as relações entre os contextos ecológicos acrescentados, representam-se as interrelações dos microsistemas em nível mesossistêmico, conforme pode ser visto na Figura 14.

**Figura 14**  
Interrelações entre contextos ecológicos significativos em nível mesossistêmico



Um modo de articular este modelo representacional às Práticas Lúdicas dos adolescentes foi realizado no exame às respostas dadas a quem os adolescentes escolhiam para se divertir (Figura 15) e quais os lugares em que eles escolhiam para realizar suas Práticas (Figura 16).

**Figura 15**  
Preferências de pares para realização de Práticas Lúdicas

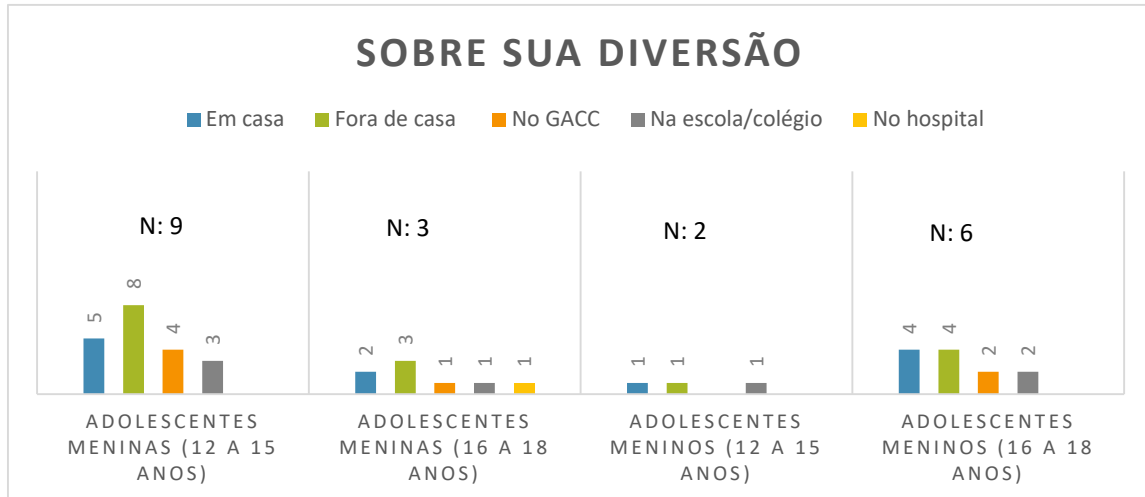


Dentre as respostas para os pares de realização de Práticas Lúdicas, entre as adolescentes meninas mais novas e os adolescentes meninos mais velhos houve maior variedade das opções apresentadas. Se divertir sozinho foi escolhido principalmente por adolescentes meninas mais velhas e meninos mais novos. Neste aspecto apresentado, destacou-se a variabilidade de escolhas da seguinte forma: adolescentes meninas mais novas escolheram se divertir com *irmão(s)*, *amigo(s) do bairro* e *amigo(s) da escola/colégio*; as meninas mais velhas preferiram se divertir com *irmão(s)*, *sozinha(s)* e *primo(s)*; os adolescentes meninos mais novos *sozinho(s)* e/ou com *amigo(s) da escolha/colégio*; e os mais velhos com *irmão(s)*, *amigo(s) do bairro*, *amigo(s) do colégio* e *primo(s)*.

Os adolescentes também apontaram para os ambientes de preferência de suas Práticas. Foram observadas as seguintes escolhas: as adolescentes meninas mais novas e mais velhas optaram por *fora de casa* e *em casa*; os meninos mais novos *em casa*, *fora de casa* e *na escola/colégio* velhas e os mais velhos preferiram mais *em casa* e *fora de casa*. Diferentemente da escolha de jogar ser mais na *própria casa*, a diversão de modo mais amplo apareceu referida principalmente como *fora de casa*. Neste cenário relacionado às Práticas Lúdicas, *em casa* e

*fora de casa* configuraram-se como ambientes fundamentais para iniciar e/ou se envolver em ações lúdicas que despertassem o interesse dos adolescentes.

**Figura 16**  
Ambientes preferenciais para realização das Práticas Lúdicas



Na análise dos Contextos ecológicos que compõem os ambientes externos, imediatos ou distantes, dos adolescentes, refletiu-se que quando os adolescentes estavam hospedados na Casa de Apoio, o ambiente domiciliar, os amigos, a comunidade e a escola se estabeleciam como cenários de influências indiretas, por apresentarem demandas que repercutiam na vida dos adolescentes, logo, como exossistemas. No geral, as demandas eram formadas por eventos familiares específicos; nas decisões de mudança ou manutenção de cuidadores principais; no cumprimento de metas e tarefas escolares e na configuração de estratégias para estabelecer proximidade com amigos (*Registros decorrentes do período observacional*). Neste último caso, estruturavam a estadia na conformação de elementos para fruir de Práticas Lúdicas com relações importantes que não estavam presentes. Ainda do ponto de vista dos contextos ecológicos, em termos macrossistêmicos, os aspectos sanitários do momento da pandemia de COVID-19 foram os que formaram influências significativas na relação dos adolescentes com a Casa de Apoio e de suas Práticas Lúdicas.

### ***O Tempo como dimensão de continuidades e mudanças na relação com o microsistema***

A análise das respostas ao questionário revelou que o Tempo esteve relacionado ao movimento de continuidades e mudanças em Práticas Lúdicas ao longo do desenvolvimento dos adolescentes. Esse movimento foi percebido a partir das práticas preferenciais escolhidas

pelos adolescentes, no sentido de discernir aquilo que permanece, o que é transformado e o que não é mais oportuno para o momento presente.

Na dimensão Tempo, destaca-se que os adolescentes, ao diagnóstico oncológico, passam pelo primeiro processo de transição ecológica, da condição de indivíduos saudáveis para indivíduos com o diagnóstico de doença ameaçadora da vida. Essa condição lhes impõe um novo papel enquanto sujeitos em desenvolvimento diante da doença. Outra transição ecológica significativa é a entrada do adolescente no espaço da Casa de Apoio. É por causa da doença que o adolescente sai de microssistemas conhecidos para fazer parte de outros. As transições ecológicas ocorrem ao longo de todo o ciclo vital e são fundamentais para o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979). No entanto, neste grupo, é particularmente significativo analisar que a transição para este microssistema foi efetivada pelo diagnóstico da doença, e a Casa de Apoio funciona como um espaço de suporte e proteção durante o período do tratamento. É um espaço que comporta o enfrentamento da situação da doença, mas que, para os adolescentes, mesmo diante das peculiaridades do adoecimento e tratamento, funciona como um microssistema no qual eles se implicam ativamente, realizando suas ações: interagem, participam, desenvolvem e criam Práticas Lúdicas.

O questionário, por si só, tal como construído, não obteve dados específicos da dimensão Tempo nas atividades e rotinas diárias de interação e transformações pessoais ocorridas, uma vez que buscou compreender as ações lúdicas dos adolescentes. Contudo, diante do entendimento de que o microssistema ecológico se originou com o diagnóstico de uma enfermidade crônica e que o processo de tratamento é longo, diversas propriedades que caracterizam o núcleo Tempo certamente se configuram neste espaço. Na análise do objeto de interesse desta investigação, as Práticas Lúdicas, compreendeu-se que as respostas demonstraram as *continuidades e mudanças* que se organizam ao longo do desenvolvimento, de preferências definidas na interação com microssistemas, como a Casa de Apoio, e que vão além dela.

Nesse sentido mais específico, das continuidades e mudanças, quando questionados se os adolescentes percebiam diferenças entre a diversão na infância e a diversão atual, puderam responder entre as opções Sim, Não e Talvez, tendo um espaço para justificar o motivo pelo qual optaram pela resposta. Nem todos justificaram suas escolhas. Observou-se que a resposta Sim foi a mais escolhida, e este dado foi influenciado principalmente pelo maior número de participantes, as meninas mais novas, embora nem todas tenham justificado.



A justificativa para a resposta *Sim* deveu-se a uma maior disponibilidade para brincar durante a infância: *“Quando eu era criança, brincava mais e saía mais para brincar”* (Adolescente menina, 13 anos); *“Na infância eu brincava mais do que na adolescência”* (Adolescente menina, 14 anos); *“Gosto de brincar, mas não com a mesma frequência”* (Adolescente menina, 15 anos); e a natureza da brincadeira: *“Quando somos crianças, as brincadeiras têm mais imaginação e criatividade”* (Adolescente menina, 13 anos); *“Por que eu brincava com bonecas, hoje só jogos virtuais”* (Adolescente menina, 14 anos). Outras escolhas da opção *Sim* foram entre adolescentes meninas mais velhas e meninos mais velhos, tendo como características também a natureza da brincadeira, a transição ao ciclo desenvolvimental atual como um ganho de responsabilidade ou mudança, e o de lidar com a doença: *“antes eu me divertia com brinquedos e brincadeiras na rua com amigos e agora eu fico mais no celular, jogo bastante jogos online”* (Adolescente menina, 16 anos); *“Quando criança, eu vivia na roça, na casa de minha vó, sem preocupação. Hoje vivo na cidade, porque minha mãe precisa trabalhar para dar o que a gente precisa”*; *“Por que eu tenho que cuidar dessa doença”*; *“Por que a adolescência chega e tudo muda”*; *“Por causa da idade”* (Adolescentes meninos, 17 anos).

Embora tenham escolhido mais o item "Sim" para a existência de diferenças na diversão entre a infância e a adolescência, identificando menor frequência de realização das Práticas no momento atual, as adolescentes meninas mais novas foram as mesmas que apontaram maior variabilidade de Práticas Lúdicas realizadas, especialmente em atividades lúdicas e brincadeiras/jogos que fazem no presente momento desenvolvimental. Ou seja, demarcaram realizar as práticas no momento atual ao mesmo tempo em que apontaram não haver mais tempo para fazer como era no tempo da infância. Essa possível contradição faz refletir que os adolescentes mudam, as práticas lúdicas mudam e, muitas vezes, os próprios adolescentes não conseguem perceber isso em detalhes. Evidenciou-se também que as respostas oferecidas no item "Sim", pelas adolescentes meninas, acabaram por demonstrar que elas associaram diferenças na diversão a diferenças percebidas no brincar, enquanto que os adolescentes meninos associaram mais sobre a diferença entre a transição relacionada às mudanças do status do desenvolvimento infância-adolescência.

Entre as justificativas apresentadas, uma opção de "Talvez" aparece próxima às descrições anteriores pelo adoecimento: *“Como no momento não estou conseguindo andar direito, não consigo brincar como antigamente”* (Adolescente menino, 17 anos). As adolescentes meninas

mais velhas, que optaram pela opção *Talvez*, disseram: “*Brincar nos traz uma sensação de paz*” (Adolescente menina, 16 anos); “*(diferença) quase nenhuma, por que muitos adultos e jovens brincam de boneca ainda*” (Adolescente menina, 18 anos). Já as respostas ao item *Não* possuíram em comum o reconhecimento de que a diversão é “viver o mundo divertido”, como mostraram nas expressões: “*Diversão não depende de idade, diversão é viver o mundo divertido*”; “*Porque eu brinco como eu brincava sempre*” (Adolescentes meninas, 13 anos); “*As atividades que eu fazia na minha infância, muitos delas eu faço ainda, então eu não vejo muita diferença*” (Adolescente menino, 18 anos). A pergunta anterior a este item foi sobre a opinião dos adolescentes sobre o brincar. Se eles achavam que esse fenômeno fazia parte apenas da infância ou em outros ciclos desenvolvimentais isso também era possível. A resposta mais presente foi que brincar é para qualquer período do desenvolvimento.

Os resultados lançam luz sobre destinação de tempo dirigida para a diversão, que se configurou por, em parte, manter determinadas Práticas, e por outra, mudanças significativas permeadas pelo que identificam como características do período geracional atual. Incluindo que os adolescentes mudaram a percepção das Práticas Lúdicas em decorrência do seu momento de tratamento oncológico e evento pandêmico, acredita-se ter configurado a inserção de novas Práticas em ambientes virtuais. Destacando os aspectos de uma transição não normativa, o adoecimento e sua conseqüente entrada no microsistema institucional, a condição da doença oncológica, o ingresso na Casa de Apoio e o evento macrossistêmico da pandemia, foram entendidos como fatores que resultaram em uma reorganização de Práticas Lúdicas.

#### *Percepção do impacto da pandemia de COVID-19 na diversão*

Para compor elementos que oferecessem um retrato do cenário vivenciado naquele momento de pandemia, do ano de 2020, uma pergunta do questionário foi sobre o impacto da pandemia de COVID-19 na diversão dos adolescentes. Esse quesito não teve como ser deixado de lado, pois toda a pesquisa esteve condicionada ao acontecimento. Na análise das respostas, os adolescentes, meninas e meninos, citaram o fato de *não poder sair e ver os amigos* como a maior das dificuldades, apresentando indícios de como a vida face a face é importante. Apenas dois adolescentes disseram não ter impactado, e um deles explica ser por morar em zona rural, onde não houve tantas alterações. Foi a partir desse ponto e dos desdobramentos da análise do questionário que se verificou a necessidade de proceder uma segunda etapa na pesquisa.

É necessário deixar registrado as respostas dos adolescentes para essa questão (Figura 17):

Figura 17

Quadro de descrição sobre o impacto da pandemia de Covid-19 na diversão dos adolescentes

De que forma a pandemia de COVID-19 impactou sua diversão?		
12	Feminino	<b><u>Não poder sair</u></b>
12	Feminino	Não podia brincar sem Máscara <b><u>não podia sair</u></b> e <b><u>não podia chamar meus amigos</u></b> para vir aqui em casa
13	Feminino	de forma cruel
13	Feminino	Sim impactou a minha visão o mundo está diferente tudo está diferente na minha visão
13	Feminino	De nenhuma forma
13	Feminino	<b><u>Não poder sai de casa sempre</u></b>
14	Feminino	Impacto <b><u>não sair com os amigos.</u></b>
14	Feminino	De toda forma porque eu <b><u>não posso sair de casa</u></b> e nem ir para a casa da minha avó
15	Feminino	<b><u>Sem poder ir a escola</u></b> e entediada.
16	Feminino	De muitas formas
16	Feminino	Muitas... principalmente em <b><u>brincar com amigos</u></b>
18	Feminino	Em tudo pq <b><u>não podemos já chamar os amigos pra brincar</u></b> em casa por conta da aglomeração e <b><u>nem podemos sair muito.</u></b>
13	Masculino	De jogar bola
15	Masculino	<b><u>Ficando dentro de casa</u></b>
17	Masculino	<b><u>Brincar com amigos</u></b> e jogar bola
17	Masculino	<b><u>Ir pro colégio festas</u></b>
17	Masculino	Sim
17	Masculino	Tudo <b><u>não posso sair</u></b>
17	Masculino	Em tudo
18	Masculino	Muitas delas, o Covid n empata. Porque eu moro em zona rural, e aqui é sossegado, então muitas das atividades que eu pratico, ele não atrapalhou.

Uma contribuição deste Estudo, baseada na produção de dados alinhada a abordagem bioecológica, é que investigações sobre o lúdico nesta etapa desenvolvimental implicam em adicionar a dimensão de intenção à ação (que a ação realizada tenha um fim lúdico dado pela decisão do adolescente) e os graus de complexidade progressiva do processo proximal, no qual o adolescente escolhe participar, individual ou coletivamente. Neste sentido, assumiu-se um argumento teórico chamado de Práticas Promotoras de Desenvolvimento (PPD) que se definem como práticas baseadas na dimensão *processo proximal* da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, em que uma ação desempenhada deve possuir uma base regular no tempo, aumentar o nível de complexidade, haver reciprocidade, quando for contato entre pessoas, e estimular à mudança por meio da exploração e aquisição de competências. Com isso, apresenta-se um argumento teórico complementar, que alinhou a dimensão *processo proximal* às ações lúdicas entre adolescentes em uma condição de doença oncológica, denominado pela autora desta tese de Práticas Lúdicas Promotoras de Desenvolvimento (PLPD). As PLPD se referem a uma dimensão da experiência de realizar e/ou se envolver em ações lúdicas que ao

estarem em uma base regular, recíproca e de complexidade progressiva se relacionam com prazer, diversão e desenvolvimento (exploração e aquisição de competências, diminuição de disfunções), oferecendo modos de compreensão da construção de culturas lúdicas.

Portanto, ao observar as indicações de Práticas Lúdicas preferenciais que seguem presentes e ativas, bem como os locais onde ocorrem, as oportunidades disponíveis, as limitações pessoais ou contextuais que afetam sua realização e as transformações ora percebidas ora não, identificou-se exemplos de como a ludicidade está presente na vida desses adolescentes. Isso ajudou a compreender as escolhas, as relações interpessoais, os papéis desempenhados por eles e a interrelação com o contexto ecológico da Casa de Apoio, mesmo diante do adoecimento oncológico. Assim, entender as Práticas Lúdicas dos adolescentes foi de fundamental importância para compreender seu desenvolvimento para além de uma dinâmica relacionada ao enfrentamento do adoecimento. Há dados do agir ludicamente, das experimentações e da disponibilidade de constituição de culturas lúdicas.

Ao longo do que foi exposto, possibilitou-se perceber como os adolescentes lidaram com o ambiente físico e interpessoal, bem como a modificação das Práticas Lúdicas no decorrer do desenvolvimento e das ações no microsistema Casa de Apoio ou fora dele. Além do mais, durante o transcorrer da pesquisa, a pandemia de COVID-19 provocou a necessidade de busca dos adolescentes por meio do questionário. Após sua análise, um aprofundamento dos dados foi discutido, definindo-se por abrir uma nova etapa de busca mais qualitativa. O fator Tempo novamente entrou em cena, agora especificamente condicionado ao recorte histórico-cultural que alterou as dinâmicas sociais existentes.

## 8.2 ESTUDO II – Os adolescentes e suas Práticas Lúdicas: o desenvolvimento de rotinas e estratégias durante a pandemia de COVID-19

### *Do micro ao macrotempo*

No ano de 2020, o Brasil implementou uma série de medidas de contenção para o controle e monitoramento da COVID-19, uma doença de origem viral causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Essa adoção foi composta por restrições em todo o mundo, já que a doença causada pelo novo coronavírus foi considerada uma pandemia. Os governos de todos os países levaram em conta a necessidade de fechamento de espaços, quarentena domiciliar e *lockdown* como ações de limitação às interações físicas, que permitiriam controlar o espalhamento da doença, cuja infecção se dá por vias aéreas. Alguns grupos humanos foram vistos como grupo de risco para a doença, incluindo o de pessoas com câncer (OPAS, 2021; Parent et al., 2021).

Sendo esta pesquisa atravessada em toda sua extensão pelo momento histórico vivenciado, de pandemia da COVID-19, e investigando adolescentes acometidos por uma doença oncológica, fez-se necessário dedicar-se a estudar aspectos implicados na vida desses adolescentes e como esse grupo se utilizou de estratégias de resposta a esse período de crise global. Os adolescentes foram convidados a contar e refletir sobre as rotinas e estratégias lúdicas que compuseram seus cotidianos na pandemia, e reflexões à luz do argumento teórico PLPD foram desenvolvidas.

Os adolescentes estiveram divididos pelos grupos de faixa etária e gênero provenientes da análise do questionário. Esse recurso teve o propósito de aprofundar entre os grupos (meninas e meninos mais novos e mais velhos) questões resultantes da interpretação dos dados do questionário. Ao apresentar as rotinas e estratégias lúdicas, os adolescentes expressaram processos cotidianos, interações, manutenção de vínculos e reinvenções. Assim, pode-se dizer que este estudo possibilitou uma análise do núcleo Tempo, pessoal e histórico (micro, meso e macrotempo), de adolescentes de um grupo específico em suas Práticas Lúdicas condicionadas ao evento da pandemia, recriadas dentro e fora da Casa de Apoio.

### *Micro e Mesotempos*

No modelo bioecológico, o Tempo é formulado em três conceitos que se associam, que são o *microtempo*, o *mesotempo* e o *macrotempo*. O micro e o mesotempo são discutidos em relação aos processos proximais, e isso significa que é preciso observá-los para que uma

interação pessoa-ambiente se qualifique como processo proximal. Por esta razão, examinou-se as rodas de conversa como processo de análise do micro e mesotempo. As trocas estabelecidas entre os participantes, a pesquisadora e a bolsista de iniciação científica nas rodas de conversa deram evidências do microtempo, isto é, do envolvimento nas atividades solicitadas – que foram postas em complexidade progressiva – e mantidas no decorrer do procedimento:

(Pesquisadora) Vamos iniciar com uma rápida apresentação em que cada uma diz o nome, a idade e algo que gosta de fazer [...] Agora, podemos começar apresentando esses slides [...] após essas discussões, vamos falar de outras questões específicas. (Tempo 1, 2 e 3 - Roda de conversa com adolescentes meninas mais novas).

(Pesquisadora) Nessa parte de apresentação, cada uma pode dizer uma qualidade da outra que está na sala, de acordo com a primeira letra do nome dessa pessoa. [...] Agora, podemos começar apresentando esses slides [...] após essas discussões, vamos falar de outras questões específicas. (Tempo 1, 2 e 3 - Roda de conversa com adolescente menina mais nova).

(Pesquisadora) Para iniciarmos, usaremos uma dinâmica de apresentação que consiste em dizer um elogio a si própria, com a letra inicial do nome. [...] Agora, podemos começar apresentando esses slides [...] após essas discussões, agora vamos falar de outras questões específicas. (Tempo 1, 2 e 3 - Roda de conversa com adolescente menina mais velha).

(Pesquisadora) A dinâmica inicial é falar sobre coisas que gostam e/ou não gostam através desse curtograma: curto e faço; curto e não faço; não curto e faço; não curto e não faço. [...] Agora, podemos começar apresentando esses slides [...] após essas discussões, vamos falar de outras questões específicas. (Tempo 1, 2 e 3 - Rodas de conversa com adolescentes meninos mais novos e mais velhos).

A dinâmica interacional continuou mesmo após a finalização do encontro, revelada quando alguns adolescentes contataram à pesquisadora, através do WhatsApp, para dizer: *“Oi, amei a conversa (complementação com vários emojis)”* (Adolescente menina, 13 anos); *“Esse aqui é meu canal no YouTube. Tem mais vídeos lá se quiser dar uma olhada. Tem um que ensino libras”* (Adolescente menina, 18 anos); *“Eu nem disse lá (roda de conversa) mas eu posto vídeos de free fire no TikTok. Tenho quase 14 mil seguidos. O meu @ é..”* (Adolescente menino, 18 anos). Esses trechos demonstraram os efeitos produzidos pela participação ativa da atividade em curso, impulsionada por ações progressivamente complexas, e preservados mesmo quando a atividade foi concluída, permitindo qualifica-la como um sistema de ação conjunta (Bronfenbrenner, 1979; Costa, Cavalcante & Costa, 2021). Se as tarefas envolvem relações interpessoais, como neste caso, estas devem ainda ser baseadas em reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade, para manter ou aumentar a motivação entre os envolvidos. Assim, a ação conjunta nesta interrelação foi demonstrada pela participação e os feedbacks.

Em termos de mesotempo, o contato estabelecido meses após a participação no questionário, para a presença nas rodas de conversa, teve efeitos. O mesotempo é uma dimensão definida por situações, atividades e interações com intervalos mais longos de acesso entre atores sociais de uma relação (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Os adolescentes que participaram da etapa do questionário foram novamente convidados, e a recusa de nova participação ou o não comparecimento nas rodas de conversa por alguns dos adolescentes, foram reflexos da coexistência de distância cronológica para o contato, mas também das características pessoais e da não regularidade da relação. Logo, tais fatores repercutiram sobre a aceitação e participação dos mesmos membros dos grupos anteriores na etapa corrente.

### *Macrotempo*

Na perspectiva bioecológica, tendo o Tempo como o núcleo que caracteriza a análise das vivências pessoais e históricas, buscar sobre as rotinas e estratégias lúdicas desses adolescentes foi levar em conta o momento da pandemia de COVID-19 como uma análise mais ampla de eventos na sociedade em geral que incidiram sobre a pessoa em desenvolvimento e como a pessoa em desenvolvimento reconfigurou esse processo. A referida pandemia foi um evento do macrossistema com influências sobre esse grupo de adolescentes, que, por sua vez, agiu de modo a transformar os elementos impostos por essa condição histórico-social.

Desse modo, os temas apresentados a seguir revelaram o aprofundamento de aspectos que emergiram da análise do questionário em relação as Práticas Lúdicas, que foram buscados como rotinas e estratégias configuradas pelos adolescentes durante a vivência pandêmica, assim como outras particularidades consideradas relevantes para este grupo específico diante desse período. Estas foram condições para compreender as formas através das quais os adolescentes traçaram o período da pandemia, desde o início até o momento transcorrido (mais de um ano).

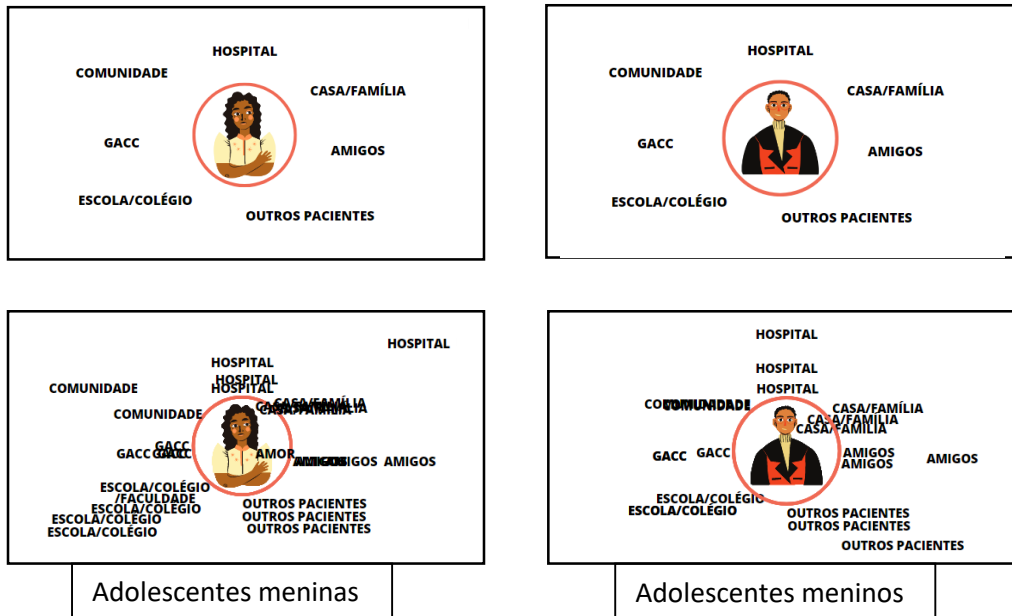
### *As relações de proximidade e afastamento aos contextos ecológicos significativos*

Uma figura foi exibida em slide (Figura 18), que representava os adolescentes, tendo ao seu redor os sistemas casa/família; amigos; escola; GACC; hospital; outros pacientes e comunidade. Os contextos ecológicos expostos foram encontrados nos dados da literatura e nas associações às respostas do Estudo I. Nas rodas de conversa, foi proposto que os participantes informassem quais desses ambientes eram mais próximos ou mais distantes em suas relações cotidianas. Os adolescentes informaram que a relação entre esses sistemas ecológicos e si se dava da seguinte forma (os dados estão apresentados de forma sobreposta, com todas as

respostas oferecidas pelas adolescentes meninas e todas oferecidas pelos adolescentes meninos):

**Figura 18**

Representação das relações de proximidade e afastamentos dos adolescentes aos contextos ecológicos



No que diz respeito a como os ambientes se aproximaram ou se afastaram, os contextos ecológicos de maior proximidade foram família e amigos. Dentre estes, a família ocupou o papel principal, sendo informada como a mais próxima dos adolescentes. Os amigos também aparecem como próximos, apesar de não ocuparem o espaço dentro do círculo que a figura representativa estava, como foi o caso dos familiares. Outros ambientes também se ocuparam de ser próximos, e para cada um desses sistemas foram descritas as razões do lugar em que ocupavam e se estariam ou não presentes.

Em uma das rodas de conversa, duas adolescentes mais novas, excluíram o ambiente *comunidade* e uma delas o *outros pacientes*. Nesta mesma roda de conversa, uma das adolescentes incluiu *amor*, como um novo ambiente ecológico. A adolescente não informa o motivo desse termo, mas no decorrer da roda de conversa fala sobre um relacionamento amoroso que iniciou na pandemia, sendo, adicionalmente, o namorado e a família dele fontes de apoio no momento pandêmico. Em outra roda de conversa, com adolescentes meninos mais velhos, um deles retirou o contexto ecológico *escola/colégio*, e disse já ter concluído o ensino médio, com interesse posterior por um curso de formação. Esses foram os únicos ambientes introduzidos ou eliminados pelos adolescentes, todos os outros seguiram sendo representados em termos de proximidade e afastamento.



Avaliando estes achados, identificou-se que os ambientes, que inicialmente foram apresentados como microssistemas, isto é, aqueles de relações cotidianas e face a face, foram redefinidos pelos adolescentes como aqueles que assim permanecem, e outros que ocupam lugares mais remotos, com influências indiretas, já que não foram eliminados. Levando-se em conta este grupo específico, tal ajustamento dependeu bastante da fase do acompanhamento oncológico em que estavam os adolescentes (tratamento ativo ou manutenção) e da interpretação da influência daquele contexto em sua vida. Um exemplo mais específico foi quanto ao hospital. Uma das adolescentes coloca-o a uma grande distância e diz:

Pesquisadora: sobre esses ambientes de convivência, como se aproximam ou se afastam de sua(s) rotina(s)?

“Ah, o hospital é quase todos os dias”.

Pesquisadora: e você o mantém distante assim por quê, tem alguma razão?

“Por que eu não gosto do hospital [...] eu criei trauma da química”.  
(Adolescente menina, 12 anos)

Outra adolescente aproxima o hospital do seguinte modo:

“Eu acho próximo [...] eu gostei muito de lá, é um ótimo lugar, tem pessoas que trabalhavam lá, não sei se ainda trabalham, que eram muito meus amigos, até o médico também”. (Adolescente menina, 18 anos)

A possibilidade de analisar os contextos ecológicos por uma perspectiva mais qualitativa, nas rodas de conversa, ao questionar as relações de proximidade e afastamento com ambientes ecológicos reconhecidos, como família, amigos, escola e comunidade, e os estruturados a partir do adoecimento, como hospital, outros pacientes e casa de apoio, permitiu evidenciar as condições pertinentes a uma trajetória de desenvolvimento perpassada pelo acompanhamento oncológico e suas características. Nos deslocamentos solicitados e realizados pelos participantes para esses contextos ecológicos, permitir que alguns sistemas ainda fossem presentes e atuantes na sua história, sem serem retirados ou mantendo proximidade, em sua maioria, aponta para o papel das dinâmicas interacionais entre adolescentes e contextos, ficando assim compreendidas: adolescentes-família; adolescentes-amigos; adolescentes-escola; adolescentes-casa de apoio; adolescentes-hospital, assim como dinâmicas comunicacionais entre contextos: família-amigos-escola-casa de apoio-hospital, os mais referenciados. Estas evidências corroboram e dão apoio aos indicativos apresentados no questionário sobre os contextos ecológicos na relação pessoa-contexto (microssistemas) e contextos-contextos (mesossistemas), anunciando, agora, sistemas significativos.

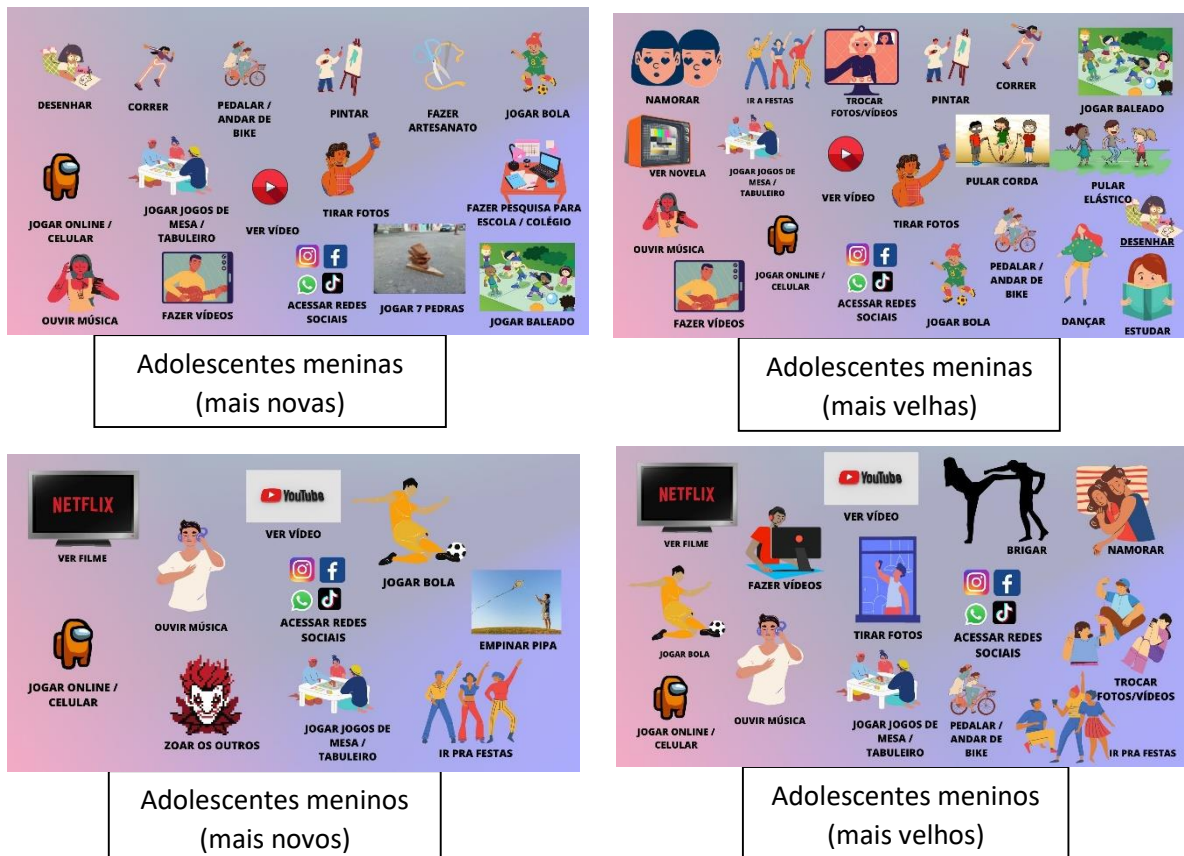
Assim, quando estudados os adolescentes em situação oncológica, dentro de uma abordagem bioecológica, os contextos já conhecidos e os ocasionados pela transição ecológica, diante do fator doença, devem ser buscados para serem entendidos. E assim foi ao longo deste estudo. Neste sentido, o percurso que elegeu e definiu as Práticas Lúdicas constituiu o solo fértil para refletir sobre as PLPD e a construção de culturas lúdicas entre os adolescentes em cuidados oncológicos em seus sistemas significativos.

### ***Práticas Lúdicas nos sistemas significativos***

Nas rodas de conversa, foram projetados slides sobre as Práticas Lúdicas mais mencionadas pelo grupo de gênero e faixa etária, conforme foi revelado pelo questionário, e perguntado o que se mantinha e o que poderia não estar mais presente. Assim, verificou-se o que esses adolescentes reportaram sobre Práticas Lúdicas que permaneciam presentes e realizadas, e as que não, em suas experiências atuais. Os adolescentes foram questionados sobre a organização dessas Práticas Lúdicas dentro e fora da Casa de Apoio que avaliavam acontecer diante do cenário de pandemia. Para a análise deste processo, considerou-se que, para compreendê-lo, era necessário levar em conta a ação associada entre as características da pessoa em desenvolvimento (características pessoais), do ambiente (características contextuais) e das continuidades e mudanças que ocorrem no curso da vida (características temporais) (Bronfenbrenner e Morris, 2006), pois estava-se diante de um grupo representativo do anterior.

No momento da roda de conversa, a pesquisadora perguntou: a avaliação do questionário trouxe um panorama das Práticas Lúdicas preferenciais para o seu grupo de gênero e faixa etária (Figura 19). Veja(m) bem, você(s) concorda(m)? Colocaria(m) ou retiraria(m) algo?

**Figura 19**  
Avaliação das práticas lúdicas preferenciais dos adolescentes por faixa etária e gênero



(Inclusão) Passear”. (Adolescente menina, 15 anos).

(Inclusão) Sair com amigos e primas. (Exclusão) Jogo online. (Adolescente menina, 13 anos).

(Inclusão) Passear. Tem uns parques aqui perto (próximos à instituição de apoio) que gosto de ir. (Adolescente menina, 12 anos).

(Inclusão) Hum, tocar instrumentos [...] viajar. (Exclusão) Jogo online [...] namorar. (Adolescente menina, 18 anos).

Acho que tudo sou eu aí [...] acho que menos de festa, porque festa eu sou meio trancado. (Exclusão) Ir a festas. (Adolescente menino, 13 anos).

(Inclusão) Eu incluo tocar violão e cantar. (Exclusão) Brigar, eu não brigo. Ir a festas no momento não estou frequentando festas. Namorar é difícil também, não vou para festas, não tem como namorar. Trocar fotos e vídeos também tiraria, e jogos de tabuleiro (depois afirma que o último item permanece, já que faz isso com o sobrinho). (Adolescente menino, 18 anos).

(Exclusão) Eu tiro brigar, namorar, trocar fotos e vídeos, fazer vídeos, ir pra festas, jogar jogos de tabuleiro, tirar fotos. (Adolescente menino, 17 anos).

As adolescentes meninas mais novas incluíram *sair* e *passear*. A adolescente mais velha também disse algo semelhante, que foi *viajar*. Um dos adolescentes meninos mais velhos

incluiu *tocar violão e cantar*, contudo, no geral, os meninos não incluem dados novos, apenas excluem aqueles que não são evidentes em sua rotina atual. Por parte de duas adolescentes meninas, uma mais nova e outra mais velha, em diferentes rodas de conversa, houve exclusão de jogo online. Entre as adolescentes meninas, as Práticas Lúdicas destacadas pela mensuração do questionário envolveram uma série de ações que ainda permaneciam. Na busca atual, pelas rodas de conversa, incluiu-se entre elas a necessidade de contato de maneira física com outras pessoas e lugares. Essas falas das adolescentes meninas dão visibilidade aos desafios da pandemia com a ausência do contato presencial, embora tenham construído formas mediadas de manter interações no cenário pandêmico. No grupo geral dos meninos, não havia tanta variabilidade de Práticas Lúdicas quanto das meninas, e na discussão das rodas de conversa mais elementos foram eliminados.

Os relatos dos adolescentes apontam o quanto as atuais escolhas de Práticas Lúdicas variaram em função das características pessoais, contextuais e temporais. Em outras palavras, com os grupos das rodas de conversa, as respostas formaram novas variações, ainda que houvesse permanência de determinadas Práticas. Esses registros indicam que as Práticas Lúdicas são dotadas de significados que atraem ou repelem os adolescentes, dentro da própria dinâmica desenvolvimental, contextual e de um tempo particular. As Práticas Lúdicas não são, portanto, processos baseados em episódios de ação, pontuais, mas constituem processos de interação entre os adolescentes e os ambientes ecológicos ao longo do tempo. Isso anuncia que quando as Práticas Lúdicas são encorajadas de forma regular, recíproca e com um aumento na complexidade ao longo do tempo, elas podem atuar como promotoras de desenvolvimento humano (PLPD).

Orientando-se por Brougère (2002), ao apontar sobre a cultura lúdica como um conjunto de experiências lúdicas acumuladas pela manipulação, observação e participação em trocas sociais, bem como por Corsaro (2011), que destaca a reinterpretção criativa das ações lúdicas para atender aos interesses dos brincantes, fundamenta-se que há constituição de cultura lúdica configurada na organização das Práticas informadas e validadas pelos adolescentes. E essa configuração esteve associada aos contextos ecológicos em que as Práticas puderam ser desenvolvidas, e como tais ambientes responderam à dinâmica estabelecida.

Seguindo este delineamento, o tópico atual se divide em dois componentes: as Práticas Lúdicas que ocorrem na interação com a Casa de Apoio e as Práticas Lúdicas que se processam em outros ambientes ecológicos significativos.

### *As Práticas Lúdicas na Casa de Apoio*

Na discussão inicial sobre os sistemas que se aproximavam ou se afastavam na vida cotidiana dos adolescentes, a instituição de apoio manteve proximidade. Assim, foi de acordo com as características físicas, materiais e interacionais, conhecidas através dos papéis, atividades e relações interpessoais, que os adolescentes declararam suas relações com esse lugar associadas as Práticas Lúdicas:

Pesquisadora: Alguma dessas coisas você(s) faz(iam) no GACC?

Pintar, desenhar, jogar online, fazer vídeos, principalmente, TikTok. (Adolescente menina, 15 anos).

Eu desenhava e brincava lá. (Adolescente menina, 13 anos).

Pintar, desenhar e jogar online [...] vejo televisão, e assisto mais filmes. Gosto de ir para a sala de música tocar Ukulele, eu aprendi aqui. (Adolescente menina, 12 anos).

Eu lembro também que eu gostava de jogar videogame. Eu brincava muito lá. (Adolescente menina, 18 anos).

Eu me lembro de que tinha lá a sala de jogos. (Adolescente menino, 17 anos).

Jogar. Ir para a sala de música. Jogo de tabuleiro eu também jogava muito lá, tirar foto, também tirava, fazia vídeos, e só. Tem mais coisas, mas eu esqueci. E ia para festas também. (Adolescente menino, 18 anos).

A constatação de Práticas Lúdicas realizadas no espaço ecológico é corroborada nas declarações dos adolescentes sobre como essas ações configuravam suas principais formas de diversão na Casa de Apoio. Em complementaridade, ao se referirem aos espaços instituídos pela Casa de Apoio (Brinquedoteca e Espaço do Adolescente), os adolescentes os fazem em modos de apropriação. As adolescentes meninas falaram mais sobre a Brinquedoteca e os adolescentes meninos sobre o Espaço do Adolescente. Para dois deles, por exemplo, mesmo de faixas etárias diferentes, o Espaço do Adolescente era o lugar principal onde preferiam estar, especialmente por razões de formar vínculos de amizade com outros pacientes dentro desse setor.

Assim, expressam:

Eu ficava muito era no Espaço mesmo, não saía de lá não; brinquedoteca era raramente. Ficava no Espaço quase o dia todinho, depois ia para o quarto comer e depois dormir, só. (No Espaço) ficava vendo filme, assistindo no celular, jogava no PS3 que tinha lá, não sei se tem agora, só, e ouvia música [...] chamava sempre alguns amigos meus que tinham lá, para jogar no PS3, no celular também, jogava free fire [...] só meninos, meninos mesmo, meninas era raro, era só meninos mesmo. Sempre o mesmo grupo. E teve um garoto que me ajudou lá, me ensinou

tudo quando cheguei, mas que morreu. E teve a psicóloga e a estagiária. (Adolescente menino, 13 anos).

Como estava em tratamento, não tinha muitas pessoas diferentes, eram só os amigos que estavam lá. Todo mundo era normal, a amizade era normal, não tinham grupos separados, todo mundo que estava ali resenhava<sup>3</sup>, normal [...] sempre o mesmo grupo de meninos. (Adolescente menino, 18 anos).

O Espaço do Adolescente era um lugar de grande circulação entre os adolescentes meninos. Como costumavam estar mais presentes e ativos nesse ambiente, formavam grupos de amizades e geralmente eram os mesmos a se juntar para compartilhar o lugar e as atividades disponíveis (*Registro decorrente do período observacional, p.10*). As adolescentes meninas que falaram de circular na Brinquedoteca, também discorrem sobre se apropriar de outros ambientes, para fins lúdicos. Essa intenção para se divertir se apresentou como conversas com pares e demais pessoas da instituição, assegurando vínculos:

A gente brinca muito aqui no GACC [...] é uma turma pequena, de meninas e meninos. E tem a menina da brinquedoteca, que quando a gente chega lá ela dá um livro para a gente ler. (Adolescente menina, 12 anos).

Eu rodo tudo lá, então não tenho do que me queixar. Converso com as meninas do intermarketing [...] na fisioterapia, além de fazer o exercício do meu joelho, eu me divertia bastante, conversava com o pessoal. (Adolescente menina, 15 anos).

Teve um tempo que eu não precisava ficar mais lá na Casa, sabe, aí eu vinha para casa, depois voltava de novo para lá, mas mesmo assim eu continuei com as amizades. Apareceu outras pessoas novas que eu também fiz amizade. E também, da última vez que eu fui lá no GACC, tinha uma menina que trabalha lá na brinquedoteca, que eu fiz amizade com ela, que eu gostei muito, e ela me deu até um livro, e o nome do livro é 'Fazendo meu filme 3', que é muito bom. E ela falou que eu poderia ficar com o livro. (Adolescente menina, 18 anos).

Estimulados a falar sobre as Práticas Lúdicas no sistema institucional, os adolescentes discorreram sobre a forma do vínculo estabelecido com esse ambiente ecológico, que ofereceu a compreensão dos elementos: o que fazer, como fazer e com quem fazer. Sendo assim, verificou-se modos de ação próprios deste grupo, registrando também que as relações interpessoais estiveram baseadas em reciprocidade e afetividade (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Ao observar a expressão desses elementos, percebe-se que além das atividades lúdicas, brincadeiras e jogos que foram mencionados, as interações lúdicas constituíram-se como princípio integrante da interrelação dos adolescentes com a Casa de Apoio.

O processo de vinculação não é estático, sendo percebido nos relatos mencionados anteriormente e em elementos relacionados a outras interações quem promoveram a

---

<sup>3</sup> Resenha – termo coloquial relacionado a descontração.

aprendizagem de algo novo dentro desse ambiente ecológico. Esse aspecto apareceu em quatro rodas de conversa, quando os adolescentes falaram sobre tocar instrumentos musicais.

Uma das adolescentes, menina mais nova, aprendeu a tocar Ukulele na instituição e diz tocar o instrumento no quarto da Casa de Apoio, junto com sua mãe, durante vários momentos da pandemia. Outra adolescente menina mais nova revelou ter aprendido violino na instituição, que considerou ser uma “*paixão*”, e que durante a pandemia via aulas no YouTube para continuar a fazer o que gostava. Uma adolescente menina mais velha falou de frequentar a aula de música da casa de apoio, e os instrumentos musicais que aprendeu a tocar com sua comunidade religiosa, eram revisitados na Casa de Apoio quando ia à instituição. Um adolescente menino mais velho disse sobre as aulas de violão, que, aprendidas na instituição, faziam parte de uma rotina de tocar e cantar com o pai, “*fazendo um som juntos*”. Com isso, observou-se que a sala de música também se configurou como espaço institucional de grande valor.

Percebeu-se, portanto, que a relação entre os adolescentes e a Casa de Apoio se voltou para a realização e o envolvimento em Práticas Lúdicas, e na apropriação de espaços que permaneciam devido à reciprocidade e afetividade, mesmo quando havia separação. A motivação para manter ações levou os adolescentes a seguirem e progredirem em ações mais complexas, como dar continuidade ao aprendizado dos instrumentos musicais em outros ambientes e interações. A mera repetição não seria promotora de desenvolvimento, pois a descontinuidade temporal, ausência de complexidade progressiva e falta de estímulo à atenção, manipulação, imaginação e exploração descaracterizam o processo proximal como motor do desenvolvimento. O vínculo no ambiente imediato produziu efeitos essenciais em diferentes domínios do desenvolvimento dos adolescentes, que, por sua vez, apresentaram características generativas para engajarem-se e manterem-se em ações lúdicas. À medida que os adolescentes se expuseram, ficou mais claro perceber que suas Práticas Lúdicas faziam arranjos com os objetos e símbolos do ambiente ecológico, mas havia ênfase na interação com as pessoas.

De modo geral, o sistema Casa de Apoio oferece uma estrutura de atenção para que crianças e adolescentes com câncer possam vivenciar tratamentos adequados enquanto ficam hospedadas. Na dinâmica institucional interna, há espaços físicos que foram projetados para a diversão, e esses ambientes facilitam e mediam a construção de Práticas Lúdicas, embora não tenham sido pensados em termos de desenvolvimento e sim de suporte à experiência do adoecimento. Os adolescentes, por sua vez, demonstraram que há modos de inter-relação

diversos, e eles se dão de acordo com os interesses e recriações por parte dos próprios adolescentes.

Em um outro momento das rodas de conversa, verificou-se que na Casa de Apoio, com as medidas de contingenciamento adotadas na prevenção e controle da pandemia de COVID-19, foram exigidas mudanças nas ações que aconteciam face a face. Houve o fechamento dos espaços compartilhados, o que promoveu uma diversificação na forma como esses adolescentes vivenciaram as Práticas na instituição de apoio. Alguns dos adolescentes presenciaram o fechamento e a reabertura dos espaços institucionais durante a pandemia. Portanto, quando o assunto foi apresentado, houve os seguintes esclarecimentos.

Pesquisadora: como foi ver os espaços fechados, e o que fez/fizeram para se divertir?

Eu não vou mentir não, foi bem estranho, né?! Por que eu não tinha com quem conversar. Aí, às vezes eu até ia lá na brinquedoteca conversar [...] Eu ia lá conversar, dá um 'oi'. Mas foi bem estranho. Não tinha o que fazer, só tinha internet [...] Eu ficava mais jogando, assistindo, aprendendo alguns passos de dança, e vendo aulas de violino. E só ia na brinquedoteca, pois os outros lugares estavam todos fechados. (Adolescente menina, 15 anos).

Essas mudanças foram um pouco chatas, por que tirou as coisas mais legais, os espaços ficaram delimitados [...] Eu ficava assim, ficava aqui nos andares conversando com as pessoas e usava o celular. Tinha vezes que ficava no quarto também, e as pessoas às vezes iam no quarto. Eu tocava violão com minha mãe. (Adolescente menina, 12 anos).

Não sabia muito o que fazer, porque não conhecia muitos lugares. Fiquei muito lá fora (Espaço do Adolescente), na cadeira, usando o celular, acho que isso foi em 2020, acho que foi, da última vez que eu fui lá. (Adolescente menino, 13 anos).

Presenciar os espaços institucionais de Brinquedoteca e Espaço do Adolescente, entre outros, fechados, fez os adolescentes estabelecerem novas ações. Foi necessário construir estratégias, pois não tinham disponíveis os ambientes para acessar atividades ou instrumentos para sua diversão, nem mesmo com quem compartilhar. Suas falas demonstraram a necessidade de comunicação presencial como aquela que acontecia em um período anterior a este, e, ao mesmo tempo, a construção de novos modos de agir diante das restrições impostas, enfatizado no discurso "*só tinha internet*". Desta forma, compreende-se que os adolescentes redefiniram suas Práticas mantendo-se conectados.

Em termos desenvolvimentais, as formas de relação dos adolescentes com a instituição forneceram bases concretas para validar as Práticas Lúdicas, e a posição atuante dos adolescentes para reconfigurar os elementos dispostos. No entanto, ainda é preciso ressaltar que



há necessidade de mais estimulação, baseada em complexidade progressiva, recíproca e regular. Assim, inclui-se a instituição como lugar para lidar com as condições adversas de um acompanhamento oncológico e fornecer modos baseados em Práticas Lúdicas Promotoras de Desenvolvimento (PLPD). Neste sentido, seria mais oportuno observar a construção de cultura lúdica.

Os elementos apresentados demonstraram também que a instituição de apoio não está desligada das atividades que acontecem fora dela, pelo contrário, há interconectividade. A depender do momento do acompanhamento oncológico em que se encontram os adolescentes, a instituição atua como microssistema, mesossistema ou até exossistema, inclusive em relação as Práticas Lúdicas.

#### *As práticas lúdicas em outros sistemas significativos*

Os adolescentes também expressaram formas de relação específicas em três sistemas distintos: a escola, a família e os amigos. Nestes sistemas, foram buscadas elucidações de como as Práticas Lúdicas foram configuradas, observando-se a marca do uso de recursos digitais para mediar as interações e as Práticas. Embora tenham apontado a escola e a família como ambientes ecológicos significativos, esses ambientes não desempenharam um papel ativo em termos de Práticas Lúdicas. Assim, consideram-se para esses dois sistemas as descrições de como as interações foram estabelecidas. No que diz respeito aos amigos, as Práticas Lúdicas voltaram a exercer função nas suas rotinas; foi assim que contaram quais foram as recreações estabelecidas, mediadas pela tecnologia digital.

#### *A escola,*

Foi tudo online. Para mim continuou no online mesmo, fazendo as atividades e entregando no email dos professores, assim [...] faço online e está tudo ok. (Adolescente menino, 17 anos).

Eu acho que para a gente foi mais ou menos normal, porque a gente estava acostumado a fazer isso um pouco, que a gente fazia pelo Instagram, WhatsApp. Pelo Meet mesmo, praticamente a mesma coisa, a gente se vê. Só algumas coisas que mudaram, que a gente teve que trocar de nome, de menos, só. (Adolescente menino, 13 anos).

Tem algumas atividades, um dever, uma prova. Mandam as atividades pelo celular. No começo daqui, quando eu frequentava o tratamento, eu até que era mais próxima da escola, mas depois eu fui ficando fraquinha, aí eu fui perdendo as aulas, foi juntando um monte de dever, aí eu deixei para lá. Por que já tinha muito dever, e eu também criei preguiça para aquele tanto de dever [...] agora, às vezes participo, outras não. (Adolescente menina, 12 anos).

(As aulas continuam online e diz ser mais difícil de aprender. No presencial, contava com uma monitora que anotava tudo no caderno e ela copiava, pois possui uma sequela no olho devido ao tratamento oncológico). Pelo celular a gente fazia um grupo pelo WhatsApp, e cada um ia fazendo um pedaço das atividades da escola. (Adolescente menina, 15 anos).

As aulas continuam no online. (Adolescente menina, 13 anos).

Uma das adolescentes, já na faculdade, informou sobre o início do semestre letivo, afirmando que foi no modelo virtual, mas que em breve começaria presencial. Essa participante falou sobre o receio de alguns professores com a retomada, devido aos "*jovens*" que frequentam festas, não usam máscaras e não se cuidam, e os professores sentem medo do retorno às aulas presenciais e suas consequências, preocupados com os jovens se infectarem e transmitirem o vírus para os outros. No contexto da pandemia de COVID-19, a rotina escolar presencial foi substituída por uma rotina de ensino em modelo remoto. Os adolescentes não se aprofundaram em quais ações pedagógicas foram desenvolvidas no modelo remoto, informando mais sobre o cumprimento das atividades e, nesse caso, a adaptação ao modo alternativo de ensino, que contempla o conceito de Ensino Remoto de Emergência (ERE). Não houve referência a qualquer ação educacional de complexidade progressiva, apenas a substituição de um sistema por outro (presencial-virtual), o que parece não ter despertado nos adolescentes o interesse em recriar ações nesse ambiente ecológico. Também não houve menção às Práticas Lúdicas impulsionadas pelo ambiente escolar, como possíveis formas de interação dinâmica com os adolescentes.

Neste sistema ecológico, os adolescentes perceberam apenas o envolvimento acadêmico, cumprindo tarefas escolares. Isso revela a relação com o contexto escolar, mas não envolveu conteúdos que desempenharam algum papel claro no desenvolvimento. Por exemplo, no estudo de Nonato, Yunes e Nascimento (2021), com base na abordagem bioecológica da relação mesossistêmica escola-família, revelou-se diversos desafios enfrentados durante a pandemia de COVID-19 para a manutenção das atividades educativas em sistema remoto, envolvendo processos de dificuldades comunicacionais e de relacionamentos entre a escola e os núcleos familiares, bem como desigualdades e injustiças sociais que impactaram no desenvolvimento dos adolescentes.

De acordo com Tian, Chen e Huebner (2014), a escola é considerada um veículo importante no desenvolvimento dos adolescentes, permitindo que estes se sintam competentes e autônomos no desempenho de tarefas, além de conectados a uma comunidade. As restrições

implementadas durante a pandemia, como o distanciamento físico e o encerramento temporário das atividades escolares presenciais, produziram efeitos que ainda precisam ser investigados a médio e longo prazos.

As descobertas aqui apresentadas, ao considerar adolescentes em uma conjuntura oncológica, indicam a necessidade de discussões sobre os efeitos do tratamento, da reintegração escolar após um diagnóstico e as questões do ensino remoto. Além disso, é importante considerar os possíveis efeitos na distorção idade-série do grupo com essa especificidade de acompanhamento oncológico diante da pandemia.

Por um lado, como participantes deste estudo, os adolescentes relataram elementos sobre a influência do tratamento e sequelas da condição oncológica que geraram efeitos na relação com a escola na modalidade remota. Por outro lado, demonstraram habilidades para migrar para o ambiente virtual e se adaptar a novas demandas. Portanto, as experiências anteriores de contato em ambientes virtuais se consolidaram como características de competência dos adolescentes ao fazerem a transição para o sistema remoto de ensino, tornando o processo menos disruptivo.

#### *A família,*

A minha família mora tudo perto aqui, tipo, aqui no condomínio mora só família, então, eu não senti muita falta [...] algumas pessoas que não moram aqui, moram em outra cidade, às vezes fazia ligação (de vídeo) no WhatsApp [...] conversava sobre a pandemia, e a vida, um pouco com minhas tias. (Adolescente menina, 13 anos).

Meu caso é tipo o dela, minha família mora todo mundo perto. A gente continuou se encontrando, mas com segurança, né, usando álcool (gel), máscara, não chamando todo mundo de vez. E até conheci meu namorado nessa pandemia. Eu já conhecia da escola, mas na pandemia o amor nasceu [...] às vezes a gente se encontrava, às vezes falava por mensagem de celular mesmo. (Adolescente menina, 15 anos).

Porque de família mesmo, eu tenho da minha mãe muito perto. Eu moro em 'x' e eles moram em 'y'. Do meu pai, esqueci o nome, mas é meio perto daqui. Eles vinham um pouco para cá para passar o dia. Da minha mãe a gente ia para lá, um sábado, domingo, quando eu estava sem fazer nada mesmo. No começo da pandemia ninguém vinha para cá, agora que estão voltando de novo. (Adolescente menino, 13 anos)

Algumas pessoas sim, só que outras não. E teve que ser por chamada de vídeo [...] e fazia mais para a família, para aquelas que moravam distante. E para uma colega que não mora na cidade e que ela tinha pegado corona também. (Adolescente menina, 18 anos)

A conversa com a família foi normal, a gente sempre teve o cuidado, só isso. Manter o básico, só [...] Um ou outro vem, mas a maioria é pelo WhatsApp, conversas por WhatsApp, normal. (Adolescente menino, 17 anos)

Ah, minha família.. os parentes, assim, que moram perto de mim, convivência normal. Os parentes distantes é difícil conversar, mas os que conheço mantenho contato, converso direto [...] difícil fazer chamada de vídeo, conversa normal, digitar ou áudio. (Adolescente menino, 18 anos)

A relação com a família se mostrou de forma híbrida durante o transcorrido período de pandemia de COVID-19. Entre os adolescentes, mantiveram-se preocupações de implementar os cuidados recomendados pelas agências de saúde, quando da presença física dos membros familiares mais próximo, ao mesmo tempo em que houve a referência do uso das ambiências digitais para que a conexão social se fizesse presente. À medida que esse grupo de adolescentes colocou a família em uma relação de proximidade em suas vidas, informando ser um sistema atuante, as limitações das interações sociais face a face, em momento de pandemia, foram redefinidas por eles. Os participantes ora encontraram pessoalmente seus familiares, especialmente os mais próximos, ora usaram os recursos digitais para contato. Essa dinâmica garantiu a interação com a rede familiar nuclear e ampla.

Esses achados permitem afirmar o lugar de abastecimento afetivo conferido à família por parte desse grupo de adolescentes. No estudo de Parent, Xiao, Hesse e Shapka (2021), os autores observaram que durante a pandemia de COVID-19, os adolescentes sentiram-se socialmente conectados com alguns grupos específicos, entre eles a família. Isso não significou que tenha havido ausência de conflitos. Entre os adolescentes desta pesquisa, o cenário de pandemia evidenciou o deslocamento da família para o lugar de aproximação, mas os adolescentes já traziam uma posição de destaque ocupada por esse sistema. Um quadro que pode ter relação com o papel de adaptabilidade e coesão que a família, de modo geral, passa a desempenhar junto a adolescentes em uma trajetória oncológica (Abrams et al., 2007) ou até mesmo a relação pessoal entre os adolescentes e as figuras parentais mesmo antes da descoberta da doença.

Embora os adolescentes, meninas e meninos, tenham concedido à família um lugar significativo durante o processo pandêmico, os relatos não referem que eles tenham se voltado para a família como sistema de interação irrestrita, e nem mencionaram condições que oportunizaram interagir ludicamente junto a esse sistema. Contudo, na relação com os amigos, a disponibilidade para promover e se envolver em Práticas Lúdicas ganhou evidência. Os

adolescentes indicaram que foram com os amigos que realizaram as atividades e interações lúdicas, que se deram por ambiências digitais. Para não perder a contato com esse sistema significativo, os amigos, os adolescentes construíram formas de estarem juntos nos ambientes virtuais, estabelecendo trocas em díades ou compartilhadas com grupos maiores.

*Os amigos,*

A gente conversou muito. Madrugava muitas vezes, eu conversando com eles. Até hoje [...] conversava mais por ‘poc’, áudio, esses negócios, filmes e séries. (No atual momento da pandemia) agora que vai lançar o homem aranha, vou chamar uns amigos meus para a gente ir no cinema. (Adolescente menino, 13 anos).

Eu usei muito o instagram e o WhatsApp [...] alguns eu ligava, fazia vídeo, e outros ficava só na mensagem mesmo [...] com uma amiga minha, ligava e ficava conversando um tempão [...] e teve um amigo de infância que voltamos a nos falar. (Adolescente menina, 13 anos).

Nos falamos de forma virtual, pelo WhatsApp. (Adolescente menina, 12 anos).

Sim, sim, sim. Jogamos free fire. Among Us, Minecraft e vai por aí. (Adolescente menino, 17 anos).

Eu tentei assistir um filme com minhas colegas, só que não deu, por que a gente procurou em vários aplicativos, só que só tinha na ‘armo’ e a gente não tinha. (Adolescente menina, 15 anos).

Ah, jogar, né, jogar, eu jogo toda noite assim, para falar a verdade [...] jogava antes, aí quando veio a pandemia a única coisa que tinha para a gente fazer era isso, aí só foi isso [...] 90% foi jogar free fire [...] (No contexto rural em que vive) encontrar, até encontra, porque moro na roça e o povo não tem muita exigência com essas coisas do corona, e é mais afastado da cidade. Encontro, resenhas essas coisas. (Adolescente menino, 18 anos).

A gente tem vários grupos do WhatsApp. Tem um que é da resenha de lá da igreja e tem outro que já é da confraternização. E grupo que faz para competir um com o outro. (Adolescente menina, 18 anos).

Aquilo que poderia representar uma ameaça às necessidades de desenvolvimento dos adolescentes, a ausência ou restrição do contato no relacionamento com os amigos, foi recriado nas dinâmicas digitais. A reelaboração das relações foi especialmente construída mediante o engajamento tecnológico digital, apesar da distância. Assim, esses adolescentes não foram espectadores passivos. Eles desempenharam um papel ativo e transformador durante o período de distanciamento físico solicitado, com ações que atendiam às necessidades de experimentar, descobrir e reinventar, e considera-se isso como construção de cultura lúdica. Ao abordarem a interação mediada pelas tecnologias digitais e o conteúdo que moldou suas atividades, os relatos dos adolescentes mostram reconfigurações das relações face a face (Bronfenbrenner, 1979) por

meio de interações mediadas. Entre esse grupo de adolescentes, apenas um deles mencionou encontros presenciais com os amigos durante a pandemia. Isso porque o contexto rural em que vive permitiu tal flexibilização. A pandemia de COVID-19, considerada como um evento macrossistêmico que incidiu sobre seres em desenvolvimento, alterou as dinâmicas sociais existentes, e os adolescentes deste estudo traçaram estratégias para enfrentar esse cenário.

Durante o período da pandemia, os adolescentes, tanto meninas quanto meninos, relataram nas rodas de conversa que o celular foi o recurso digital mais utilizado. O celular foi o principal dispositivo, pois continha as ferramentas necessárias para realizar atividades, interações, brincadeiras e jogos com outras pessoas e/ou individualmente. Além dos relatos já mencionados, outro exemplo foi descrito em um momento das rodas de conversa, quando uma adolescente mais velha mencionou que se comunicava com sua comunidade religiosa pelo celular através de uma rede social, na qual eram promovidas gincanas. Sem se reunir presencialmente, essa adolescente participava de interações mediadas por ambientes digitais, e os amigos, como afirmou, eram os membros do grupo da igreja. Esses amigos da adolescente eram um importante componente de seu microsistema, antes e durante o período da pandemia.

É muito bom. Eles pedem para a gente ir lá no Instagram e fazer um grupo primeiro, porque está dividido. Aí a gente faz e manda para as lideranças. Aí quem fizer primeiro já ganha o ponto. Aí tem as atividades. Para a gente fazer um post e pedir para um monte de gente curtir, para ver quem é que ganha.

Essa mesma adolescente afirmou, ainda, *produzir conteúdo* (expressão comum entre quem utiliza redes sociais) para uma determinada rede social, tendo um canal próprio. Em outra roda de conversa, duas adolescentes meninas mais novas também afirmaram usar ambiências digitais durante a pandemia para consumir e/ou produzir conteúdo

(No TikTok) O que eu mais gosto de ver é tutorial de montar look, de decoração, de maquiagem. (Adolescente menina, 13 anos)

(No TikTok) Já eu gostava de fazer dança e algumas dublagens [...] de produzir conteúdo. Até duetos algumas vezes eu faço. (Adolescente menina, 15 anos)

Seguindo semelhante padrão de uso, outra adolescente menina mais nova afirmou ver *memes*, *dancinhas*, *tente não ri* e conteúdos dessa ordem na mesma rede social de compartilhamento de vídeos curtos. Esta participante encontrava-se em fase ativa de tratamento contra o câncer e hospedada na instituição de apoio quando participou da roda de conversa, o que a fez trazer muitas referências às Práticas que desenvolvia lá, que, em relação ao uso das tecnologias digitais, incluíram acesso ao TikTok e aos jogos online. No caso desta adolescente, a Casa de Apoio era um microsistema de referência no atual momento.

Outros adolescentes relataram usar e manter diversas redes sociais ao mesmo tempo, elemento já presente na análise do questionário. Durante as rodas de conversa, expressaram sobre algumas mudanças de uso diante do cenário a pandemia:

Antes da pandemia usava mais WhatsApp, depois que a pandemia começou uso mais TikTok e Instagram. (Adolescente menino, 18 anos)

Passsei a usar mais o TikTok, o Kwai, eu usava mais o WhatsApp antes. (Adolescente menino, 17 anos)

Aprendi yoga vendo vídeos no YouTube. Não sabia antes e comecei a aprender vendo os vídeos. (Adolescente menina, 13 anos)

Jogava, assistia, aprendia passos de dança e via algumas aulas de violino no YouTube. (Adolescente menina, 15 anos)

Quando começou a pandemia que eu comecei a usar muito o Instagram, antes usava mais o WhatsApp. Usei, usei, usei e aí agora está assim [...] (Adolescente menino, 13 anos)

Quando os adolescentes informaram o uso de diferentes ambiências digitais, a pesquisadora perguntou se poderiam falar um pouco mais sobre esse aspecto, bem como a intenção deles ao utilizarem tais ambiências. Assim, um achado comum entre os adolescentes, meninas e meninos mais novos, foi ao uso de ambientes digitais para *postar*, assistir e interagir (curtir, comentar, compartilhar) com as publicações de seus amigos. Os adolescentes mais velhos, tanto meninas quanto meninos, não relataram esses elementos com a mesma ênfase. As intenções de uso variaram entre os mais novos e os mais velhos, sendo que para os primeiros, gostavam de ver a resposta daqueles que os seguem (curtidas e comentários) e usar as redes para diversão pessoal, como afirmaram; e os mais velhos não relataram o interesse por “likes”, mas sim o uso como uma forma de diversão.

Ao considerar que os adolescentes estão em um período do desenvolvimento humano seguido pela configuração de sistemas ecológicos mais amplos, e que com os pares encontram disponibilidade para trocas e aceitação de valores (Eder & Nenga, 2006; Oliveira et al., 2020), o afastamento das relações interpessoais presenciais foi sentido e, conseqüentemente, reinventado. Quanto à falta da convivência com aqueles com quem mantinham laços de amizade, de acordo com Parent et al. (2021), ao longo da vida, a conexão social é uma necessidade humana fundamental, e isso se intensifica entre os adolescentes, especialmente com os amigos, já que com esses os adolescentes experimentam objetivos de pertencimento e aceitação para modular seu desenvolvimento. Estudos sobre os adolescentes e a pandemia de COVID-19 destacaram a utilidade das tecnologias de comunicação síncrona e assíncrona para

a manutenção do apoio social entre o grupo de amigos, embora não tenham relacionado diretamente elementos da dinâmica lúdica.

Nesta tese, observou-se que as ambiências digitais (redes sociais, jogos online, plataformas digitais) auxiliaram na interação desses adolescentes com seus familiares, amigos e ambiente escolar, tornando-se ferramentas essenciais. Ao descreverem com suas próprias palavras, opiniões, impressões e concepções diante do estímulo da discussão proposta nas rodas de conversa, os adolescentes apresentaram formulações que refletiram sobre o desenvolvimento em um mundo permeado pela tecnologia digital. Para Navarro e Tudge (2022), a abordagem desse aspecto busca compreender o atual modo como os indivíduos se comunicam, aprendem, brincam e trabalham.

Embora esses aspectos e sua relevância tenham sido destacados, não se pode desconsiderar, em qualquer pesquisa, as grandes desigualdades, privações e escassez de acesso às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) em diferentes cenários de vulnerabilidade socioeconômica no Brasil e no mundo (Cetic, 2020; Epstein, 2020; Souza & Guimarães, 2020; Senne, 2021). Levando em consideração os adolescentes participantes deste estudo, eles tinham acesso à internet e meios digitais de forma constante, especialmente por meio do celular, o que pode não ser o caso para muitos outros grupos.

Estudos recentes contemplaram discussões sobre os adolescentes no período pandêmico, relatando preocupações e efeitos do estado de crise sanitária mundial sobre os comportamentos, hábitos de vida e prejuízos à saúde física e mental (Pietrobelli et al., 2020; Zhou et al., 2020; Branje & Morris, 2021; Souto et al., 2021; Barros et al., 2022). Com relação à apropriação tecnológica por adolescentes na pandemia, Parent et al. (2021) afirmaram que alguns estudos internacionais costumavam destacar a imersão dos adolescentes nas tecnologias digitais por meio de usos extremos e problemáticos, levando a consequências negativas na saúde mental. Esses estudos relacionaram o tempo de uso de smartphones e a exposição contínua às telas (celular e computador) à ansiedade, solidão e isolamento, provocando o fenômeno que chamam de "desconexão social". No entanto, esses estudos deram pouco espaço para compreender a forma e o conteúdo das dinâmicas e estratégias que eram utilizadas pelos adolescentes nas ambiências digitais, e é possível que muitos desses aspectos não tenham sido investigados durante o momento atípico da pandemia. É importante destacar que os dados desta tese são recortes de um grupo específico, no qual se oportunizou espaço para ouvir e entender o que esses adolescentes fizeram e como transformaram suas rotinas durante a pandemia.



Os resultados alcançados nesta etapa da pesquisa, ao conhecer e compreender o conteúdo presente no uso que os adolescentes fizeram dos recursos digitais para se envolverem e se engajarem constantemente, evidenciando ambientes ecológicos significativos e a recriação de ações lúdicas, não encontraram condições de riscos ou excessos. Talvez, o contrário disso, pois com base nas interações com as pessoas, os objetos e os símbolos referidos, destacou-se que os adolescentes são produtos e produtores de interrelações. Há códigos na cultura que os adolescentes usam e recriam. Em outras palavras, os adolescentes se colocaram com um papel ativo e transformador sobre os ambientes, o que pode ser entendido em termos de competências: a capacidade de recriar interações que permitiram práticas lúdicas mediadas em ambiências digitais.

Os dispositivos e equipamentos digitais (celulares, computadores, notebooks etc.) e as plataformas e ambiências digitais, que possibilitam a interação, estão inseridos no cotidiano da vida contemporânea (Becker, 2017). Os seres humanos (re)criam e/ou adaptam tecnologias para lidarem com períodos de adversidades e mudanças (Hussong et al., 2021). Quando se trata de adolescentes, ao considerá-los como sujeitos em desenvolvimento que se apropriam dos artefatos da cultura para criar e recriar suas ações, observou-se nesta investigação a frequência do uso dos recursos digitais como apropriações e reelaborações diante da pandemia, uma estratégia garantidora de atividades e interações lúdicas, além de experiências comuns de contato com processos cotidianos.

Diante desses achados, destaca-se que os adolescentes usaram a tecnologia para mediar suas Práticas Lúdicas. Em termos de características pessoais, os participantes demonstraram criatividade, desenvolvendo competências que facilitaram as ações diante do contexto de restrição em que estavam inseridos. Usando as ambiências digitais, os adolescentes conseguiram interagir, trocar informações e ideias, expressar o que desejavam com quem escolhiam e quando era necessário. Assim, assegura-se que os adolescentes são agentes sociais criativos e co-construtores do seu entorno social no qual participam de forma transformadora e ativa. Diante de suas referências às rotinas e estratégias lúdicas frente à pandemia de COVID-19, os adolescentes reinterpretaram os elementos à sua volta, inventando novas respostas tanto para os relacionamentos com os contextos significativos quanto para a tecnologia digital, já pertencente ao repertório social.

### **A pandemia de COVID-19 em um grupo de risco**

Por se tratar de um grupo específico, considerou-se levar em conta que para além dos dados dispostos sobre as Práticas Lúdicas, fez-se necessário apresentar a expressão de processos cotidianos neste grupo, os quais sofreram interferências da pandemia.

### *As mudanças impostas pela pandemia*

Pesquisadora: A vida ficou muito diferente de como era antes da pandemia?

A vida parou. Parece que não tem um botão de ir para frente, só botão de reverter, voltar tudo de novo [...] não pude ir para a escola, ficou mais difícil meu jeito de aprender; não vejo mais tanta gente; não tem uma liberdade, por que a gente tem que sair de máscara, ficar passando álcool [...] Eu fiquei bastante triste, porque não ia poder mais frequentar os lugares que eu gosto daqui da minha cidade, não ia ter mais tanto contato, tanta liberdade com meus amigos, colegas. (Adolescente menina, 15 anos).

Sim, mudou, bastante coisa. Antigamente a gente fazia tudo, depois da pandemia parou de fazer mais coisas, de ver gente [...] sinto falta dos amigos, e de sair. (Adolescente menina, 13 anos).

Eu quase não saio de casa por conta dessa pandemia [...] Antes eu brincava muito, assim, de correr. Eu ia para casa das minhas amigas e passava um tempão lá, agora eu não posso mais. (Adolescente menina, 12 anos).

Desde quando começou a pandemia eu não saio muito de casa, porque eu tenho a imunidade baixa, aí eu fico com medo. Eu nem saio tanto, eu fico mais dentro de casa mesmo [...] foi muito estranho ficar muito dentro de casa porque eu gosto muito de sair para brincar com os meninos [...] brincava na pracinha, a gente jogava bola, andava de patins, brincava de um monte de coisa, caminhava de tarde e ficava até de noite brincando, e depois voltava para casa. (Adolescente menina, 18 anos).

A vida, por que assim, desde pequeno eu fui acostumado a acordar cedo, ir para a escola, depois voltar, depois dormir, depois fazer as tarefas. Aí como eu estou no 8º ano, em 2020 eu estava no 7º, já estava acostumado assim. Quando começou a pandemia, eu senti muito, porque eu já era acostumado a fazer isso. Também acostumado a sair muito, para o shopping. Parou, eu fiquei meio assim. Afetou muito. Agora que melhorou, agora que eu estou começando a voltar, a ir para shopping, essas coisas assim. (Adolescente menino, 13 anos).

Ficou bem restritiva a convivência, né, as pessoas não podendo se comunicar muito próximas, tudo isso, ficou bem difícil [...] ficou tudo bem receoso quando a doença estava no início. (Adolescente menino, 17 anos).

Foi ruim para todos, foi meio embaçado, né, chegou com tudo. Atrapalhou quem tem planos, eu mesmo tenho planos de fazer as coisas, chegou aí e tive que dá uma segurada. Estou segurando até hoje [...] tirar a carteira de habilitação. Todo adolescente quer tirar a carteira de habilitação. Tinha planos de fazer curso. Comecei a fazer depois que eu terminei o ensino médio. Só que quando terminei veio a pandemia, aí não teve como continuar (um curso de computação). (Adolescente menino, 18 anos).

O que os adolescentes trouxeram perpassou por questões que caracterizaram suas vulnerabilidades e os riscos de infecção por COVID-19 do ponto de vista da doença oncológica,

como fatores que trouxeram a necessidade de manter um cuidado intenso, que restringia a interação presencial, bem como as mudanças que se estruturaram por ocasião da pandemia, tendo que adiar planos e projetos. Nos relatos apresentados, é possível compreender a transformação promovida pela imposição de um evento histórico-social no cotidiano dos adolescentes. Enfatizam-se os recortes: “*ficou mais difícil meu jeito de aprender*” de uma adolescente menina mais nova, e algo ter ficado “*meio embaçado*” de um adolescente menino mais velho, para demonstrar a clara percepção da influência de uma circunstância do macrosistema sobre a pessoa em desenvolvimento, ficando diante de processos que poderiam ser disruptivos ao desenvolvimento, como a falta do contato presencial, estruturas institucionais em mudança e planejamentos pessoais cancelados ou adiados.

Além disso, outro tema presente foi o medo e as informações que foram destinadas a esse grupo, sobre o coronavírus, a pandemia e as formas de cuidado e proteção, especialmente para pessoas em cuidados de doença crônica, durante o período de isolamento físico. Nas rodas de conversa, os participantes reportaram:

Quem falou comigo que a gente teria que usar máscara, álcool em gel, essas coisas, foi mãe, e principalmente meu tio que trabalha na área de saúde. Disse que não era para eu sair de dentro de casa, muito, por causa de eu ter a imunidade baixa. Aí fiquei mais dentro de casa mesmo. (Pesquisadora: Teve algum medo?) No começo eu fiquei meio que com medo de sair e alguma pessoa estar com corona e eu pagar, algo assim. (Adolescente menina, 18 anos).

Informação foi mais pelo jornal, no jornal só passava isso, o município postou nas redes sociais como se tratava o coronavírus, e os amigos também, postava nos status, mandavam no privado, foi assim. (Pesquisadora: Teve algum medo?) Assim, eu mesmo, o povo falava que era para tomar cuidado que a gente como já teve câncer tem que se prevenir, mas nunca cheguei a ter medo, medo, mesmo não. Só me prevenia, tomava os cuidados, igual todo mundo faz e só isso. (Adolescente menino, 18 anos).

Tive mais informações pelos jornais. Sobre como combater, com álcool em gel, lavar bem as mãos com água e sabão, assim. (Pesquisadora: Teve algum medo?) Senti um pouco de medo, assim, mas nada demais. Com medo de pegar a doença, infectar a minha família, as pessoas próximas, só. (Adolescente menino, 17 anos).

Tive recomendações do hospital. Que não deveria ir para rua, que eu deveria usar máscara. Mas eu peguei COVID duas vezes, no começo de 2020 e 2021, e tive sintomas leves. Falta de paladar, um pouco de gripe, um pouco de dor de garganta e só. (Adolescente menino, 13 anos).

O cenário apresentado demonstrou elementos de imprevisibilidade e pouca informação oferecida diretamente por setores que atendem e/ou cuidam desse público. Em um estudo da fase inicial da pandemia de COVID-19 no Brasil, Wernet et al. (2021) ressaltaram que medidas preventivas para controle e retardo da disseminação dessa doença foram vinculadas nacional e

internacionalmente para informar sobre a relevância do autoisolamento (ficar em casa) e distanciamento social (evitar aglomerações) aos pacientes oncológicos infantis. Para os autores, pouco conteúdo foi disponibilizado com informações específicas relacionando câncer e COVID-19 em outros grupos. Além do mais, dado que crianças saudáveis não eram consideradas um grupo de risco e sim um vetor da doença, apenas em caso de comprometimento imunológico e vulnerabilidade extrema da criança com câncer é que havia publicações que correlacionavam às doenças. É preciso considerar que a doença oncológica deixa o indivíduo suscetível a ameaças e recidivas mesmo anos após o término de terapias contra o câncer, e é assim percebida por sujeitos envolvidos na situação (Wernet et al., 2021). Sobre o medo, Silva et al. (2021) pesquisaram sobre os sentimentos dos jovens com câncer diante da pandemia do coronavírus e encontraram que de forma preponderante apareciam as sensações negativas de incertezas da doença e ansiedade diante do atual cenário.

Diante desse cenário desfavorável, na abertura para escutar esses adolescentes quanto ao conteúdo daquilo que foi feito durante a situação pandêmica, verificou-se a criação de condições produzidas por eles para (re)organizar esse momento, características generativas relacionadas à: engajarem-se em atividades individuais e coletivas; prontidão para seguir fazendo escolhas que os auxiliavam; senso de mudança e transformação.

#### *As rotinas de tarefas domésticas*

Os adolescentes expressaram sobre suas rotinas no ambiente domiciliar, aquelas que versaram sobre afazeres domésticos, como a limpeza de casa e demais tarefas. Destacou-se, nos relatos, as falas que orientaram para a aquisição de novos hábitos, quando necessitaram reorganizar suas rotinas no ambiente doméstico, a partir da mudança imposta pela pandemia.

Eu comecei a fazer exercícios, ter uma vida mais saudável, e continuo [...] comecei a ajudar a limpar a casa, e também aprender a cozinhar, que eu já sabia, e fiz mais. (Adolescente menina, 13 anos).

Eu também aprendi a cozinhar. Arrumar a casa eu já sabia [...] quando minha mãe me chama para cozinhar, me sinto viva [...] e me aproximei mais do meu cachorrinho, ficar mais brincando, dando banho, cuidando dele. (Adolescente menina, 15 anos).

Arrumar a casa é uma coisa que eu acho meio chata, mas tem que fazer para não ficar suja, eu não aguento ver muita sujeira que eu fico já meio assim (explica que essa questão com a limpeza não teve a ver com a pandemia e as recomendações de higienização, mas como algo dele mesmo de não gostar de ambientes sujos), e cozinhar um pouco, porque eu cozinhei mais na pandemia, e arrumar meu quarto. (Adolescente menino, 13 anos).

Dormir e fazer dever [...] assistir vídeo normal, fazer a cama já sei de có e salteado, e por aí vai. (Adolescente menino, 17 anos)

De vez em quando faço as rotinas da roça. (Adolescente menino, 18 anos).

No sistema ecológico de casa, observaram-se rotinas domésticas, como atividades molares (dotadas de algum sentido) e atividades moleculares (ações desempenhadas pelo indivíduo que não possuem nenhum valor específico) (Bronfenbrenner, 1979). No primeiro relato, a adolescente falou sobre sua rotina restrita ao ambiente doméstico, identificando a aquisição e manutenção de hábitos de vida mais saudáveis. A rotina domiciliar apresentada reuniu alguns dos processos que foram suscitados: a necessidade que envolvia o ambiente ecológico, o momento pandêmico e o histórico do adoecimento. Assim, *"uma vida mais saudável"* equivalia a fatores concomitantes de proteção e prevenção. No relato das duas adolescentes meninas alinharam-se os elementos fundamentais para o processo proximal, o envolvimento em atividade, a atividade contínua de progressiva complexidade e a relação interpessoal recíproca, com a aproximação que tiveram dos pais e do animal de estimação. O adolescente que fala sobre as rotinas da roça também agregou qualidades às atividades que desempenhava, acrescentando *"eu curto tudo, tudo que faço na roça, gosto bastante"*, não realizando todas as atividades por usar prótese na perna, como sequela do câncer. Essa rotina é anterior e continua sendo feita na pandemia.

Para o modelo bioecológico, a participação em processos proximais gera maior capacidade de motivação, conhecimento e habilidade para exercer atividades com outras pessoas e consigo mesmo. Portanto, tanto a rotina anterior que tem um significado e é motivadora de continuidade, quanto a rotina que revela aquisição de novos hábitos, estão representadas nos enunciados dos participantes, e demonstraram aspectos positivos na medida que foram encaradas como competências. As demais falas apresentaram-se como atividades moleculares. Logo, não houve nenhuma particularidade associada ao que se realizou.

É possível pensar nesse tema de rotinas, pois isso se estende às mudanças e continuidades das áreas da vida que precisaram ser revistas com a pandemia, e são aplicadas no estabelecimento de novas estratégias. Em cada uma das esferas dos sistemas significativos dos adolescentes, foram necessárias reelaborações, e isso incluiu relação interpessoal nos sistemas significativos e conseqüentemente a reorganização de seus papéis. De acordo com Hussong et al. (2021), existem outras lentes que permitem ver como a história molda o desenvolvimento além daquelas referidas ao estresse, trauma, danos e dificuldades vividas por adolescentes em tempos de crises global, como a pandemia.

Assim, nesta tese, apresentou-se o quanto a pandemia, um evento histórico-social em contexto macrossistêmico, incidiu sobre a pessoa em desenvolvimento, e que transformações foram produzidas por esses adolescentes para recriar ações que permitissem passar por esse período. Nesse sentido, foi visto que interações foram estabelecidas com sistemas imediatos e distantes que ora se apresentaram como microssistema, ora estiveram nas relações dinâmicas entre ambientes. Em cada uma das esferas dos contextos desse grupo de adolescentes, foram necessárias reelaborações em relações interpessoais, reorganização de papéis e criação de estratégias lúdicas.

### 8.3 ESTUDO III – Cartilha sobre a importância e função dos contextos significativos de adolescentes com câncer

Essa cartilha co-construída com os adolescentes durante a pesquisa visa sistematizar algumas informações importantes sobre a vivência de adolescentes acometidos pelo câncer. Os adolescentes tiveram acesso ao link e puderam editar as informações conforme seus pontos de vista e experiências pessoais. O material exposto é a apresentação final após edições dos adolescentes. O objetivo desse material é compartilhar reflexões e oferecer uma compreensão mais ampla sobre os desafios enfrentados por esses adolescentes.

Espera-se que essa ferramenta contribua para que as instituições e profissionais de saúde possam compreender melhor as necessidades específicas dos adolescentes com câncer, levando em consideração não apenas os aspectos médicos, mas também o desenvolvimento emocional, social e psicológico desses jovens. Além disso, a cartilha busca promover o diálogo entre os diversos contextos em que esses adolescentes estão inseridos, facilitando uma abordagem mais integrada do cuidado.



## O câncer

O câncer corresponde a um grupo de diversas doenças que possuem em comum a multiplicação rápida e desordenada de células que dão origem a formações malignas. E podem ocorrer em qualquer local do corpo.

Em termos de câncer na adolescência, de modo geral, os diagnósticos são feitos ainda na infância. Por isso, é necessário ter atenção a sinais e sintomas.

## Sobre o câncer em adolescentes

O câncer é incomum em adolescentes.

Quando ele se apresenta nesse período desenvolvimental, uma série de desafios são postos aos diferentes grupos e espaços em que o adolescente convive. Em alguns aspectos, a pessoa que tem o câncer vê tudo de outro jeito. É como se aquilo fosse um lado de outra vida que ele nunca tinha visto.

## Tratamento

**Cirurgia** - um tratamento que pode ser realizado em fase inicial da doença e consiste na retirada do tumor ou parte dele. Adolescentes levam vantagem em relação aos adultos quanto a esse tratamento, pois possuem menos problemas de saúde anteriores ao diagnóstico.

Vale o alerta: corpo do adolescente ainda está em desenvolvimento e pode ser bastante afetado pela cirurgia.

**Radioterapia** - esse tratamento usa radiações direcionadas ao tumor, com o objetivo de destruir ou inibir o crescimento anormal e desordenado.

**Quimioterapia** - esse tratamento usa a administração de medicações para destruir as células tumorais. Por circular por todo o corpo, a quimioterapia atinge células cancerígenas e saudáveis, o que traz muitos efeitos colaterais. A quimioterapia pode ser administrada por via oral, intravenosa, intramuscular, subcutânea, tópica e intratecal.

**Transplante de medula óssea** - forma de administrar altas doses de quimioterapia, às vezes, junto com a radioterapia. Através de uma transfusão, o paciente recebe do doador uma quantidade de células tronco, fazendo o organismo produzir novas células sanguíneas que suportem os efeitos das doses de quimioterapia e/ou radioterapia associada. Esse tratamento é proposto para alguns tipos de câncer.

Aponte a câmera do seu celular e leia mais:





## Contextos\* que fazem a diferença

\*Cada contexto representa um espaço de diálogo, reflexão, interação e apoio às famílias.

### A FAMÍLIA

A família tem um papel fundamental na vida e relações humanas. Diante do diagnóstico, tratamento e acompanhamento da doença oncológica, a família funciona como uma rede de cuidados que envolve toda a experiência do adoecimento.

A família pode ser a nuclear (formada por mãe, pai, irmão(s)), a extensa (formada pelos parentes - avô(s)/avó(s), tia(s)/o(s), prima/o(s)), e a não consanguínea, que inclui as pessoas consideradas importantes na vida do adolescente.

Como um evento inesperado, o câncer em adolescentes pode mudar a relação com a família, fortalecendo os laços ou provocando crises que impactam negativamente a relação.



O adolescente percebe que o apoio da família é fonte e oportunidade para sua segurança e bem-estar diante do tratamento oncológico. Também é muito importante, não só a família, mas os amigos também são muito importantes nessa luta.



O adolescente encontra-se em processo de vida muito diferente, o jeito que pensa fica totalmente diferente. Mas, em nenhum momento, se sente sozinho.

## Contextos que fazem a diferença

### OS AMIGOS

A amizade é um aspecto da vida humana que tem como base a escolha. Embora as crianças construam relações de amizade durante a infância, é na adolescência que a pessoa decide quem permanece ou se afasta de sua vida.

É um pouco diferente, porque os amigos da infância, mesmo querendo está presente na jornada, apoiando seu amigo contra o câncer, fica meio complicado pela falta de contato. A distância e a falta de comunicação são difíceis, mas no retorno para casa, os amigos sempre visitam. Então, os amigos de infância permanecem.

Quando está em tratamento, o adolescente conhece muitas pessoas, que ficam muito mais próximas. Contudo, quando tudo passa, volta-se a vida normal, e pode perder o contato com a maioria delas.

## Contextos que fazem a diferença

### A COMUNIDADE

Comunidade pode ser entendida como um conjunto de lugares e pessoas que participam ativo ou passivamente da vida do adolescente: os vizinhos, o grupo religioso, as lideranças do bairro/condomínio, a turma da rua.

Para o adolescente com câncer, a comunidade pode desempenhar um papel importante ao:

- Manter contato para saber sobre as necessidades da família durante o tratamento oncológico, e em que pode contribuir.
- Assegurar uma rede de apoio social e espiritual, mesmo que o adolescente esteja afastado do convívio do dia a dia.
- Propor ações que permitam pensar sobre identificação de sinais e sintomas do câncer, para conscientizar sobre a detecção precoce e busca por tratamento.
- Pessoas que são como família, sempre apoiando e ajudando sempre.

## Contextos que fazem a diferença

### CASAS DE APOIO

As Casas de Apoio são instituições que se propõem a defender os direitos de crianças e adolescentes com câncer e ofertar ajuda social e de saúde que mitiguem as dificuldades de pacientes e acompanhantes durante o tratamento do câncer infantojuvenil. As Casas de Apoio/Assistência são tanto formadas para atender exclusivamente o público de crianças e adolescentes ou exclusivamente adultos.

Cada instituição possui missão, visão e valores específicos, mas o objetivo em comum é o de ofertar um espaço que mantenha ações integradas de assistência e suporte psicossocial e financeiro durante o tratamento e, em algum grau, após a recuperação/manutenção. A Casa de Apoio pode, inclusive, ser referida como segunda casa/família.

Ao adolescente com câncer, a Casa de Apoio pode ser de grande importância na sua trajetória oncológica. Vale destacar que além de espaços destinados aos adolescentes, a Casa de Apoio pode oferecer para eles: incentivo a compartilhar espaços com companheiros da mesma idade ou grupos mistos; estímulo à comunicação, especialmente de tópicos sensíveis, com funcionário(s) ou voluntário(s) que possam conduzir e ajudar o processo; realização de práticas lúdicas que considerem a motivação para o engajamento e complexidade do desenvolvimento e ação.

## Contextos que fazem a diferença

### A ESCOLA

A escola é o lugar direcionado a práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Por isso a escola é reconhecida como agente de transformação.

O tratamento do câncer pode ser longo, cansativo, invasivo e hostil. Desde o diagnóstico, as transformações conduzem a uma mudança de rotina que precisará de reorganização, e isso inclui a relação do adolescente com a escola.

Muitos estudos sobre a frequência escolar foram produzidos, demonstrando a queda da participação na escola durante o acompanhamento oncológico em diferentes estágios da doença.

#### APÓS O DIAGNÓSTICO

Os agentes que compõem o ambiente escolar, como professores e diretores podem:

- Promover ações sobre detecção precoce - de olho nos sinais e sintomas.
- Oferecer um espaço de escuta para os amigos do adolescente, para que falem sobre seus medos e formas de serem redes de apoio ao adolescente com câncer.

#### DURANTE O TRATAMENTO

Os agentes que compõem o ambiente escolar, como professores e diretores podem:

- Manter contato com os cuidadores do adolescente, para contribuir sobre a manutenção do ciclo pedagógico.
- Disponibilizar pequenas ações para a reintegração que não cause efeitos distorcidos para o adolescente (vergonha, medo, ansiedade, fôco, bullying).

## Contextos que fazem a diferença

### O HOSPITAL

Diversa de todas as estruturas anteriormente apresentadas, o hospital é um espaço da efetivação do(s) tratamento(s) relacionados ao câncer. Nessa perspectiva, o hospital pode ser apresentado, a partir das relações estabelecidas, como um lugar adverso ou acolhedor.

Existem algumas discussões, a nível internacional, de que deveriam existir unidades específicas para o atendimento de adolescentes com câncer, pois seria mais efetivo e apropriado assumir que adolescentes possuem necessidades únicas de cuidado, tratamento e acompanhamento. Essa discussão ainda não chegou ao Brasil! =(

Todos os profissionais que fazem parte da equipe de saúde são fundamentais.

- Os adolescentes ficam contentes quando os profissionais citam uma ambiente de suporte e segurança.
- O trabalho interdisciplinar possui uma estrutura terapêutica quando o adolescente se sente envolvido e cuidado por todos.
- Por diversas razões, o hospital pode, então, ser visto como próximo, mas não tanto quanto outros contextos, ou como muito distante.

Viu como contextos podem fazer a diferença?

São espaços facilitadores de envolvimento e conexão enquanto um adolescente encontra-se em tratamento oncológico.

**Essa cartilha faz parte da discussão de um estudo maior sobre o papel de contextos ecológicos e práticas lúdicas como favorecedores de desenvolvimento em uma instituição de acolhimento ao adolescente com câncer.**

## Referências

- Abrams, A. N.; Hazen, E. P.; & Penson, R. T. (2007). Psychosocial issues in adolescents with cancer. *Cancer Treatment Review*, v. 33, p. 622-630.
- Confederação Nacional de Instituições de Apoio e Assistência à Criança e ao Adolescente com Câncer (CONIACC). Quem somos.
- Instituto Nacional de Câncer (INCA). (2021). Câncer infantojuvenil - versão para profissionais de saúde.
- Mulhall, A.; Kell, D.; & Pearce, S. (2004). A qualitative evaluation of an adolescent cancer unit. *European Journal of Cancer Care*, v. 13, p. 16-22.
- Oncoguia. Tipos de Tratamento para Câncer em Adolescentes.
- Sociedade de Pediatria do Estado do Rio de Janeiro/SOPERJ (2019). O desenvolvimento do adolescente. Tradução de Adolescent Development Explained do U.S. Departamento of Health and Human Service, OAH.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, trabalhou-se com um grupo de adolescentes de uma instituição de apoio ao paciente oncológico com o objetivo de compreender suas Práticas Lúdicas e o papel destas Práticas no desenvolvimento. A expressão Desenvolvimento Humano, pelo referencial da teoria bioecológica, é um processo que reflete as relações entre um agente humano ativo e os seus contextos, observando as continuidades e mudanças ao longo do tempo, a partir de interações chamadas de processos proximais. Para compreender as Práticas Lúdicas definiu-se e explorou-as como processos proximais, isto é, formas de interações específicas presentes na relação pessoa-contexto.

Além disso, ao longo de toda a construção desta investigação, os adolescentes foram entendidos como sujeitos em desenvolvimento que agem ludicamente, e isso orientou a condução da pesquisa na busca por conhecer quais seriam as ações lúdicas, como elas se apresentariam e como poderiam oferecer entendimento da formação de culturas lúdicas. Nesse sentido, ampliava-se a visão do lúdico como estratégia de enfrentamento para apresentá-lo como componente do desenvolvimento, sendo possível discutir que os adolescentes formam culturas lúdicas pelos modos próprios de conhecer e transformar os artefatos da cultura para atender aos seus interesses lúdicos.

Assim, os dados empíricos foram trabalhados alinhados ao referencial da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e contribuíram para definir o argumento teórico das Práticas Lúdicas como Promotoras de Desenvolvimento (PLPD): dimensão da experiência de realizar e/ou se envolver em ações lúdicas, que ao estarem em uma base regular, de complexidade progressiva e em interações recíprocas, se relacionam com prazer, diversão e desenvolvimento, oferecendo modos de compreensão da construção de culturas lúdicas.

Esta tese foi constituída por três estudos que apresentaram diversidade na característica metodológica, mas teoricamente interconectados, pois os dois estudos iniciais envolveram análises específicas sobre as Práticas Lúdicas dos adolescentes, com avaliação da relação sinérgica de Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. O último estudo organizou-se como uma cartilha que reconheceu a função de sistemas significativos na trajetória oncológica dos adolescentes, fundamentando-se na coparticipação efetiva dos atores sociais investigados, para ser finalizado.

Os resultados do Estudo I demonstraram a relação estreita dos adolescentes com o contexto ecológico da Casa de Apoio. Neste estudo, empreendeu-se uma discussão sobre as

Práticas Lúdicas entre os adolescentes, tanto meninas quanto meninos, mais novos e mais velhos. O foco central foi estruturar as ações lúdicas adotadas pelos adolescentes vinculados à instituição e discuti-las na perspectiva do desenvolvimento, sendo adotado o termo Práticas Lúdicas como argumento teórico a partir dos achados. Os resultados mostraram as características dessas práticas e os modos de preferências dos adolescentes.

Na análise PPCT, as características biopsicológicas (Pessoa), como gênero e faixa etária dos adolescentes, não apresentaram grandes diferenças, mostrando que a variabilidade das Práticas Lúdicas escolhidas posiciona os adolescentes como agentes que realizam e/ou se envolvem cotidianamente em ações relacionadas ao prazer e diversão. Além disso, classe social, local de moradia, escolarização, doença e tratamento foram discutidos como atributos que poderiam influenciar a participação dos adolescentes em Práticas Lúdicas. Os fatores de classe social, moradia e escolarização foram associados a maiores dificuldades em relação à vivência de um acompanhamento oncológico, mas não em termos de participação em Práticas Lúdicas. Doença e tratamento foram as características biopsicológicas apresentadas como impactando negativamente as Práticas Lúdicas, mas não as anulando. Destaca-se, portanto, que há mais fatores relacionados ao envolvimento em Práticas Lúdicas do que condições disfuncionais, que desencorajariam a participação dos adolescentes nessas Práticas.

As características de Processo e Contexto demonstraram como os adolescentes apontavam a Casa de Apoio como ambiente para Práticas Lúdicas, que se apresentavam como às vezes sim, às vezes não, com limitações que as normas institucionais consolidavam e o que eles gostariam que fosse diferente. Quando os adolescentes responderam que a Casa de Apoio nem sempre se apresentava como lugar lúdico, estavam anunciando as restrições, rigidez e fechamento de algumas estruturas específicas deste contexto ecológico, já que os adolescentes apontaram a qualidade positiva das Práticas Lúdicas nos ambientes físicos (Espaço do Adolescente, Salas de música e arte, Parque e Brinquedoteca), com objetos (como computador, brinquedos, jogos) e com pessoas (como colegas para jogar no celular, amigadas, voluntários). Desta forma, sugere-se, tal como argumentam Bronfenbrenner e Morris (2006), que as relações nos ambientes ecológicos estejam cada vez mais baseadas em afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder para que os processos proximais sejam produtivos para a pessoa em desenvolvimento. E sendo ativo o papel da pessoa em desenvolvimento, conseqüentemente, haverá influências na manutenção ou interrupção daquilo que avalia como importante.

Além disso, este estudo evidenciou que outros contextos ecológicos se interrelacionam com o ambiente da Casa de Apoio. Neste caso, as escolhas das Práticas Lúdicas demonstraram

quais contextos os auxiliavam no protagonismo de suas Práticas. Por último, as características de Tempo deram compreensão ao movimento de continuidades e mudanças das Práticas Lúdicas ao longo do desenvolvimento deste grupo de adolescentes, além de destacar o impacto inicial da pandemia de COVID-19.

A partir de todo conteúdo do Estudo I, demonstrou-se a possibilidade de acessar aspectos amplos de ações lúdicas dos adolescentes vinculados à instituição: quais eram, como se configuravam, e como apareciam em outros sistemas dos adolescentes. Sendo assim permitido constituir e conceitualizar as Práticas Lúdicas como Promotoras de Desenvolvimento (PLPD).

No Estudo II, ao ouvir os adolescentes quanto às rotinas e estratégias lúdicas, percebeu-se como estavam sendo configuradas as Práticas Lúdicas em meio à pandemia de COVID-19. No segundo estudo desta tese, o núcleo Tempo foi o fator de análise mais trabalhado. Assim, desde os adolescentes que estavam no fluxo do acompanhamento oncológico na Casa de Apoio, até os adolescentes que mantinham rotinas de visitas à Casa para a manutenção dos seus tratamentos, foi-se refletindo sobre as relações de proximidade e afastamento com os contextos ecológicos, e como as Práticas Lúdicas iam ocupando sua configuração de existir, de acordo com os interesses e criações dos adolescentes. Esse Tempo enfatizado permitiu que fosse possível discutir sobre culturas lúdicas.

No Estudo II, os resultados revelaram que as Práticas Lúdicas foram estabelecidas na Casa de Apoio e em outros sistemas significativos por formas mediadas da relação pessoa-contexto. Tal fato expõe a existência de interesse e satisfação dos adolescentes pelas ações lúdicas, que além de presentes no cotidiano em ambientes que lhes são importantes, foram reconfiguradas para serem mantidas. No espaço institucional, as Práticas Lúdicas se expressaram como contínuas, mesmo quando os indivíduos estavam separados. Diante dos três sistemas ecológicos mencionados: escola, família e amigos, o dos amigos desempenhou um papel ativo na questão das Práticas Lúdicas, que ofereceu indicativos das culturas lúdicas, isto é, das formas de tornar o brincar possível de acordo com os significados e transformações que atendem às necessidades dos envolvidos. Pode-se, assim, afirmar que os adolescentes exercitaram a capacidade de recriar interações que permitiram Práticas Lúdicas mediadas em ambiências digitais, o que evidencia que estabeleceram concepções originais e criativas acerca de seus ambientes imediatos, tornando-se produtores das relações ali existentes.

Do ponto de vista da análise do núcleo Tempo, em meio ao cenário crítico da pandemia de COVID-19, os achados puderam ser relacionados ao argumento teórico das Práticas Lúdicas Promotoras de Desenvolvimento (PLPD), que indicaram que há prazer e diversão nas ações lúdicas, bem como desenvolvimento. Esta conceitualização não se esgota nesta tese, pois acredita-se, como avanço do argumento proposto, que novas pesquisas podem ser desenvolvidas para apresentar e testar sua validade em outros contextos ecológicos. As PLPD destacam o desenvolvimento em termos de competência e constituição de culturas lúdicas no desenvolvimento adolescente. Assim, enfatiza-se a necessidade de dar continuidade às contribuições apresentadas em novos estudos.

O Estudo III é um produto dos resultados produzidos nos estudos anteriores, que enfatizou especificamente a interrelação de adolescentes com câncer e os contextos ecológicos, da perspectiva de cuidados no adoecimento. Dos dados do Estudo I, configuraram-se os sistemas ecológicos do entorno dos adolescentes, e do Estudo II, além das relações de proximidade, foram expostos aspectos do que os adolescentes relataram sobre esses contextos. O Estudo III seguiu essa linha de pensamento: quando uma adolescente diz que possui uma limitação física decorrente do câncer e por isso ficou mais difícil o seu jeito de aprender no sistema ecológico da escola, isso é conteúdo que professores e gestores escolares precisam ter conhecimento para possibilitar práticas pedagógicas que considerem essa informação. Dessa forma, as explicações presentes no Estudo III, em coparticipação com os adolescentes, oportunizam compreensão e conscientização sobre a relação pessoa-contexto na trajetória oncológica, o que pode gerar ações práticas. E é isto que se aprende com Bronfenbrenner (2004) ao se constituir um estudo científico: um dado gera conhecimento que se transforma em tomada de decisão.

Como limitações desta tese, destaca-se as dificuldades em construir novos recursos metodológicos diante da pandemia de COVID-19 e suas necessárias restrições, visto que se ofereceu dados mais descritivos nas análises do questionário e das rodas de conversa. Com relação a isso, acredita-se que outras pesquisas conduzidas por meio da inserção ecológica de base naturalística e caráter longitudinal possam se apropriar dos argumentos teóricos definidos e produzir achados mais aprofundados sobre as Práticas Lúdicas e seu papel no desenvolvimento adolescente, seja em contextos desafiadores como os de tratamento do câncer na adolescência, seja em outros contextos ecológicos. Embora se possa ressaltar que se aprende com esses adolescentes que é possível recriar as formas de interação face a face por outras mediadas, que resultam exitosas também.

Ainda sobre os limites da pesquisa, o estudo apresentou uma amostra de participantes muito específica, a de adolescentes vinculados a uma Casa de Apoio ao paciente oncológico, e uma proposta de análise também específica, ou seja, o lúdico e o desenvolvimento destes adolescentes. Deste modo, houve dificuldades em maiores articulações com estudos na área, seja por escassez de material, seja pela análise realizada. Além do mais, as especificidades restringem a generalização dos resultados para outros grupos de adolescentes em diferentes contextos de acolhimento ao paciente com câncer, no entanto, ainda contempla a possibilidade de que novas investigações possam ser realizadas baseadas nos argumentos teóricos propostos.

Por fim, dedica-se um espaço para voltar e refletir sobre questões discutidas no momento inicial da investigação sobre o desenvolvimento adolescente e o papel do lúdico neste desenvolvimento, que se considera como uma lacuna necessária de investigações mais direcionadas, e que se assume não ter sido respondida nesta tese. No entanto, foi levantada a importância de tratar o lúdico como elemento do desenvolvimento adolescente.

Na perspectiva da construção de conhecimento sobre a adolescência a partir de uma abordagem bioecológica, este estudo levantou o debate sobre esse período do desenvolvimento como aquele em que se amplia a rede de contextos ecológicos, identificando as características biopsicológicas e contextuais e suas interrelações. Como proposta para pensar em avanços de estudos que considerem o desenvolvimento adolescente, ou melhor, que considerem os adolescentes como sujeitos em desenvolvimento que apresentam características que precisam ser (re)conhecidas, discute-se que novas contribuições em psicologia do desenvolvimento devem ser feitas em favor de perspectivas diferenciadas daquelas historicamente construídas sobre os adolescentes como turbulentos, conturbados e rebeldes, ou da adolescência como uma fase entre infância e vida adulta, que contém atributos intermediários de uma fase ou de outra, e não características próprias, que, ao serem conhecidas, podem ser analisadas. Outras perspectivas que reconheçam, inclusive, o importante papel do adolescente em refletir e produzir conhecimento sobre suas vivências.

Ao longo de todo trabalho, a inquietação da pesquisadora pela falta de lugar que ocupa o período do desenvolvimento adolescente foi refletida em sua escrita e na busca por caminhos diferentes. Essa condição aparece desde os achados da literatura, que precisaram de um genuíno refinamento para encontrar apenas os artigos que investigassem os adolescentes, pois a maior parte dos artigos sobre os temas câncer, ludicidade e desenvolvimento referiam-se a crianças e adolescentes indistintamente. Esse ponto demonstrou a escassez de contribuições na literatura científica que enfatizam a pesquisa sobre o lúdico entre adolescentes em uma conjuntura



oncológica, e o pouco que foi apresentado mostrou sua condição relacionada às estratégias de enfrentamento. Também se observa essa falta de ênfase nos temas sobre o tratamento oncológico de adolescentes, o cuidado ofertado em hospitais infantis ou para adultos. Essa dimensão se relaciona especificamente ao tipo de câncer que acomete o adolescente, e para o qual o tratamento deve ser direcionado. Contudo, não são dadas ao adolescente condições para que tenha em seu acompanhamento a discussão de elementos que levem em consideração questões de seu desenvolvimento físico e socioemocional, por exemplo, como discutem Abrams et al. (2007) e Pérez & Martínez (2015). Por último, o próprio nome da instituição, que inclui apenas a criança em seu eixo central, em que novamente o adolescente tem papel anexo. No quesito da instituição, leva-se em consideração sua história e que, nos espaços instituídos, existem ambientes denominados e performáticos para os adolescentes. Espera-se que esse lugar previsto, que é constituído para ser um lugar de se distanciar do sofrimento, com os achados encontrados e as reflexões propostas nesta tese, possa ser reconhecido como relacionado ao fazer lúdico em contexto e considerar sua função no desenvolvimento.

Desse modo, conclui-se que esta tese contribuiu para apresentar e compreender as Práticas Lúdicas como processos relacionados ao desenvolvimento adolescente. Isto significa que na relação pessoa-contexto os adolescentes se desenvolvem, e este desenvolvimento pode ser auxiliado pelas Práticas Lúdicas. Quanto a isso, além de sugerir que outras investigações possam se apoiar no argumento teórico das Práticas Lúdicas Promotoras de Desenvolvimento (PLPD), analisando-as como diz sua definição: em uma base regular, recíproca e de complexidade progressiva, busca-se recomendar considerar que a tecnologia digital desempenha um papel cada vez mais significativo na vida dos adolescentes. E, portanto, futuros trabalhos precisam incluir e explorar como as ambiências digitais estão influenciando (e sendo influenciadas por) Práticas Lúdicas, e convidando os adolescentes para apresentar culturas lúdicas contemporâneas. Assim, tendo como horizonte a discussão sobre o lúdico como elemento do desenvolvimento entre adolescentes, as compreensões proporcionadas por esta investigação demonstraram os adolescentes como pessoas em desenvolvimento, transformadores de suas ações de forma criativa e participativa, frente às suas necessidades, intenções e interesses, o que revela suas capacidades de, mesmo em condições adversas, agir ludicamente. E que as Práticas Lúdicas quando avaliadas como processos proximais podem ser consideradas eixo motriz do desenvolvimento na análise de relações pessoa-contexto.

Com este trabalho sendo junto a um grupo específico e utilizando a TBDH como quadro teórico, pretende-se, por fim, orientar que os atores envolvidos na atuação imediata com

adolescentes na condição oncológica se dediquem a reconhecer as relações com os adolescentes baseadas em ouvir, entender e valorizar o que é significativo para eles.

## REFERÊNCIAS

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1981). *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artemed.
- Abrams, A. N., Hazen, E. P., & Penson, R. T. (2007). Psychosocial issues in adolescents with cancer. *Cancer Treatment Reviews*, 33(7), 622–630.
- American cancer society. Cancer facts & figures 2014. Atlanta: American Cancer Society, 2014.
- American cancer Society. Key Statistics for Cancers in Adolescents câncer. Atlanta: American Cancer Society, 2021.
- Andréa, M. L. M d. (2008). Oncologia pediátrica. In: Carvalho, Vicente Augusto et. al. (orgs). *Temas em psico-oncologia*. São Paulo: Summus.
- Ariès, P. (1981). *A história social da criança e da família*. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: LTC. (Trabalho original publicado em 1973).
- Barros, M. B. de A., Lima, M. G., Malta, D. C., Azevedo. R. C. S. de., Fehlberb, B. K. et al. (2022). Mental health of Brazilian adolescents during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research Communications*, 2, 1-8.
- Barros, S. C. (2014). *Sexting na adolescência: Análise da rede de enunciações produzidas pela mídia*. [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande.
- Barry P., O'Callaghan C., Wheeler G., & Grocke, D. (2010). Music therapy CD creation for initial pediatric radiation therapy: A mixed methods analysis. *J Music Ther*, 47(3), 233-263.
- Bateson, P. (2014). Play, playfulness, creativity and innovation. *Animal Behavior and Cognition*, 1(2), 99-112.
- Becker, B. (2017). *Infância, tecnologia e ludicidade: A visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea*. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Salvador, BA.
- Bichara, I. D. (1994). *Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de 2 a 7 anos*. [Tese de Doutorado]. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Bichara, I. D., & Gomes, S. T. (2019). Cultura lúdica: A cultura da (e nas) brincadeiras e jogos infantis. In I. D. Bichara, F. d. Souza, & B. Becker (Orgs.) *Crianças e Adolescentes em Redes: tecnologias digitais e culturas lúdicas*. (pp. 47-66). Salvador: Edufba.
- Bichara, I. D., Lordelo, E. d. R., Carvalho, A. M. A., & Otta, E. (2009). Brincar ou brincar: Eis a questão - a perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. *Psicologia evolucionista*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Bichara, I. D., Lordelo, E. d. R., Magalhães, & C. M. C. (2018). Por que brincar? Brincar para quê? A perspectiva evolucionista sobre a brincadeira. In M. E. Yamamoto, & J. V. Valentova (Org). *Manual de psicologia Evolucionista*. Natal: Edufrn.

- Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 63–76.
- Borghi, C. A. Compreendendo a relação de adolescentes, em cuidados paliativos, com o ciberespaço. [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade de São Paulo.
- Branje, S., & Morris, A. S. (2021). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Adolescent Emotional, Social, and Academic Adjustment. *Journal of research on adolescence*, 31(3), 486-499.
- Brasil. (1990). Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Ministério da Justiça. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm).
- Brasil. (2010). Caderneta de saúde da adolescente. Brasília: Ministério da Saúde. Retirado de <http://www.adolesc.br/php/level.php?lang=pt&component=39&item=16>
- Brasil. (2016). Incidência, mortalidade e morbidade hospitalar por câncer em crianças, adolescentes e adultos jovens no Brasil: informações dos registros de câncer e do sistema de mortalidade. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde. Instituto Nacional do Câncer. Inca. Disponível em [www.inca.gov.br](http://www.inca.gov.br).
- Brasil. (2020). Estimativa 2020: câncer infantojuvenil. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde. Instituto Nacional do Câncer. Inca. Disponível em [www.inca.gov.br](http://www.inca.gov.br).
- Brasil. (2021). *Câncer infantojuvenil*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde. Instituto Nacional do Câncer. Inca. Disponível em [www.inca.gov.br](http://www.inca.gov.br).
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510/2016 de 24 mai de 2016. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.
- Bronfenbrenner, U. (2011) *Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental Science in the 21st Century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 116-125.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006) *The biocological model of human development*. In: R. M. Lerner. *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. (6th ed., pp. 793-828). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Londres, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspectives: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(94), 568-586.

- Brougère, G. (1998) A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 103-116.
- Burghardt, G. M. (2005). *The Genesis of Animal Play: Testing the limits*. London: A Bradford book - The MIT Press.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2004). Territoriality and social construction of space in children's play. *Revista de Etologia*, 6(1), 63-69.
- Cerqueira-Santos, E., Neto, O. C., & Koller, S. H. (2014). Adolescentes e adolescências. In L. F. Habigzang, E. Diniz, & S. H. Koller (Org). *Trabalhando com adolescentes: Teoria e intervenção psicológica* (pp. 17-27). Porto Alegre: Artmed.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 9(4), 477-497.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, E. F. (2019). *Desenvolvimento neuropsicomotor, linguagem e a qualidade do ambiente ecológico de crianças do município de Belém: Uma compreensão bioecológica*. [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará.
- DeSousa, D. A., Rodríguez, S. N., & Antoni, C. d. (2014). Relacionamentos de amizade, grupos de pares e tribos urbanas na adolescência. In L. F. Habigzang, E. Diniz, & S. H. Koller (Org). *Trabalhando com adolescentes: Teoria e intervenção psicológica* (pp. 119-131). Porto Alegre: Artmed.
- Eder, D., & Nenga, S. K. (2006). Socialization in Adolescence. In J. Delamater. *Handbook of Social Psychology*, (1 ed., pp. 157-828). Madison: Springer.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). *Human ethology*. New York: Adine de Gruyter.
- Eisenstein, E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência & Saúde*, 2(2), 6-7.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. São Paulo: Artmed.
- Giardinetto, A. R. d. S., Alves, P. V., Silva, M. d. N. F., & Zanco, A. H. (2011). Contação de histórias em enfermaria pediátrica: Leitura, aprendizagem e entretenimento. *Rev. Ciênc. Ext.*, 166 (7), 166-167.
- Gomes, S. T. (2009). *Criança-contexto: Caracterização das atividades lúdicas em uma casa de apoio*. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia.
- Gray, P. (2009). Play as a Foundation for Hunter-Gatherer Social Existence. *American Journal of Play*. 1(4), 476-522.
- Grupo de Apoio à Criança com Câncer/GACC. (n.d.). Institucional. Salvador: Bahia. Disponível em: <http://www.gaccbahia.org.br/gacc-ba/institucional>
- Hedtke, L. (2014). Creating Stories of Hope: A narrative approach to illness, death and grief. *Australian and New Zeland Journal of Family Therapy*, 35 (1), 4-19.

- Heywood, C. (2004). *Uma História da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Hostert, P. C. (2015). *Crianças e adolescentes com câncer e suas mães: vivência do tratamento da doença, redes de apoio e processos proximais durante e após a hospitalização*. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Vitória, ES.
- Huizinga, J. (2000) *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Hussong, A. M., Benner, A. D., Erdem, G., Lansford, J. E., Makila, L. M., Petrie, R. C., & SRA COVID-19 Response Team. (2021). Adolescence Amid a Pandemic: Short- and Long-Term Implications. *Journal of research on adolescence*, 31(3), 820–835.
- Hutt, C., & Bhavnani, R. (1972). Predictions from Play. *Nature*, 237(5351), 171–172.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (1997). Crianças e adolescentes: indicadores sociais 1997. Rio de Janeiro: IBGE. Retirado de [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/criancas\\_adolescentes/](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/criancas_adolescentes/)
- Jesuino, S. L. C. d. S. (2013). *Vozes de crianças em tratamento oncológico: Significados e sentidos do câncer pela perspectiva vigotskiana*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, CE.
- Kanhadilok, P., & Watts, D. M. (2017) Youth at play: Some observations from a science museum. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(2), 179-194.
- Laing, C. M., Moules, N. J., Estefan, A., & Lang, M. (2017). Stories that heal: Understanding the effects of creating digital stories with pediatric and adolescent/young adult oncology Patients. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 1-11.
- Linares, E. T., Vilariño, C. S., Villas, M. A., Álvarez-Dardet, S, M., & López, M. J. L. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la psicooncología. *Anales de psicología*, 18(1), 45-59.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Magrath, I. *et al.* (2013). Paediatric cancer in low-income and middle-income countries. *Lancet Oncol.*, 14 (3), 104-116.
- Martins, B. L. (2022). Ensino Remoto de emergência no período da pandemia: o uso da tecnologia e inovação nas instituições de Ensino Superior. *Research, Society and Development*, 11(3), 1-10.
- Martins, P. d. O., Trindade, Z. A., & Almeida, Â. M. d. O. (2003). O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 555–568.
- Mello, D. B. d., & Moreira, M. C. N. (2010). A hospitalização e o adoecimento pela perspectiva de crianças e jovens portadores de fibrose cística e osteogênese imperfeita. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(2), 453-461.

- Melo, F. A. (2013). *Há algo em jogo nesse jogo: o uso do lúdico como atividade significativa na interação comunicativa no ensino-aprendizagem do espanhol como le no ciclo juvenil*. [Dissertação de Mestrado] Universidade de Brasília.
- Melvin, L., & Wolkmar, F. R. (1993). *Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e adolescência* (3a. ed). Porto Alegre: Artes Médicas
- Migowski, A., Atty, A. T. d. M., Tomazelli, J. G., Dias, M. B. K., & Jardim, B. C. (2018). A atenção oncológica e os 30 anos do sistema único de saúde. *Revista Brasileira de Cancerologia*, 64(2), 247-250.
- Miranda, M. G. (1984). *O processo de socialização na escola: A evolução da condição social da criança*. In S. Lane, & W. Codo, (Orgs). Introdução a psicologia social: O homem em movimento, (8 ed. pp. 125 – 135). Ed. Vozes.
- Morais, M. d. L. S., & Otta, E. (2003). Entre a serra e o mar. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes, & I. D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. (1 ed., pp. 127-156) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moreira, M. C. N., & Macedo, A. D. d. (2009). O protagonismo da criança no cenário hospitalar: um ensaio sobre estratégias de sociabilidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 645–652.
- Mulhall, A., Kelly, D., & Pearce, S. (2004). A qualitative evaluation of na adolescente câncer unit. *European Journal of Cancer Care*, 13, 16-22.
- Munhoz, R. (2017). A teoria bioecológica do desenvolvimento humano e suas relações com a educação ambiental: um ensaio sobre ‘A viagem de Chihiro’. *Revbea*, v. 12(5), 140-155.
- Muriel, D., & Crawford, G. (2018). *Video games as culture: Considering the role and importance of video games in contemporary society*. New York: Routledge.
- Narvaz, A. G., & Koller, S. H. (2004). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In S. H. Koller (Org). *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 51-65). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Navarro, J. L., & Tudge, J. R.H. (2022). Technologizing Bronfenbrenner: Neo-ecological Theory. *Current Psychology*, 1-17.
- Neto, M. G. B. (2017). *A vivência hospitalar na concepção de pacientes oncológicos: Sentidos nos discursos à luz da análise existencial de Viktor Frankl*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Manaus-AM.
- O'Callaghan, C., Baron, A., Barry, P., & Dun, B. (2011). Music's relevance for pediatric câncer patients: A constructivist and mosaic research approach. *Support Care Cancer*, 19(6), 779-88.
- O'Callaghan, C., Dun, B., Baron, A., & Barry, P. (2013). Music's relevance for children with cancer: Music therapists' qualitative clinical data-mining research. *Soc Work Health Care*, 52(2-3), 125-43.

- Oliveira, E. S. G. (2017). Adolescência, internet e tempo: Desafios para a educação. *Educar em Revista*, 64(1), 283-298.
- Oliveira, I. C. C. d., & Francischini, R. (2009). Direito de brincar: as (im)possibilidades no contexto de trabalho infantil produtivo. *Psico-USF*, 14(1), 59-70.
- Oliveira, L. P. S. (2014). *O significado do câncer para adolescentes atendidos em um hospital oncológico em Salvador-Ba*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem.
- Oliveira, M. P. M. T., Cintra, L. A. D., Bedoian, G., Nascimento, R. d., Ferré, R. R., & Silva, M. T. A. (2017). Uso de internet e de jogos eletrônicos entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social. *Temas em Psicologia*, 25(3), 1167-1183.
- Oliveira, W. A. de, Silva, J. L. da, Andrade, A. L. M., Micheli, D. D., Fernández, J. E. R., Dellazzana-Zanon, L. L., Silva, M. A. I., & Santos, M. A. dos. (2020). Adolescence in times of pandemic: Integrating consensus into a concept map. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 25(2), 133-143.
- Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. In M. d. L. J. Contini, S. H. Koller, & M. N. d. S. Barros (Orgs.) *Adolescência e psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas*. (pp.16-24). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Ozella, S., & Aguiar, W. M. J. d. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-125.
- Padovani, A. S. (2013). *Vozes aprisionadas: sentidos e significados da internação para adolescentes autores de ato infracional*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Salvador-BA.
- Parent, N., Dadgar, K., Xiao, B., Hesse, C., & Shapka, J. D. (2021). Social Disconnection During COVID-19: The Role of Attachment, Fear of Missing Out, and Smartphone Use. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 748-763.
- Pellegrini, A. D. (2001). Practitioner review: The role of direct observation in the assessment of young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 861-869.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (2005). *The nature of play: Great apes and humans*. New York: The Guilford Press
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D., & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27(2), 261-276.
- Pereira, E. T. (2000). *Brincar na adolescência: uma leitura no espaço escolar*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG.
- Pérez, A. B., & Martínez, H. V. (2015). Adolescencia y cáncer. *Psicooncologia*, 12(1), 141-156.
- Pietrobelli, A., Pecoraro, L., Ferruzzi, A., Heo, M., Faith, M., Zoller, T., Antoniazzi, F., Piacentini, G., Fearnbach, S. N., & Heymsfield, S. B. (2020). Effects of COVID-19



- Lockdown on Lifestyle Behaviors in Children with Obesity Living in Verona, Italy: A Longitudinal Study. *Obesity (Silver Spring, Md.)*, 28(8), 1382–1385.
- Pontes, F. A., & Magalhães, C. M. (2003). A transmissão da cultura da brincadeira: Algumas possibilidades de investigação, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 117-124.
- Portnoy, S.; Girling, I., & Fredman, G. (2015). Supporting young people living with cancer to tell their stories in ways that make them stronger: The Beads of Life approach. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 21(2), 255-267.
- Proyer, R. T., & Tandler, N. (2019). An update on the study of playfulness in adolescents: its relationship with academic performance, well-being, anxiety, and roles in bullying-type-situations. *Social Psychology of Education*, 23(1), 73–99.
- Reynolds, B. C., Windebank, K. P., Leonard, R. C. F., & Wallace, W. H. B., (2005). A comparison of self-reported satisfaction between adolescents treated in a “teenage” unit with those treated in adulto or pediatric units. *Pediatr Blood Cancer*, 44, 259-263.
- Rezende, A. M., Santos, P. d. P., Cerqueira, A. C. M., Viana, J. L., Modena, C. M. (2013). A criança e o adolescente com câncer em Casa de Apoio: Projetando vivências. *Rev. SBPH*. 16 (1), 3-32.
- Rezende, A. M., Schall, V. T., & Modena, C. M. (2009). O “adolescer” e adoecer: vivência de uma adolescente com câncer. *Aletheia*, (30), 88-100.
- Rezende, A. M.; Schall, V. T., & Modena, C. M. (2011). O câncer na adolescência: vivenciando o diagnóstico. *Psicologia: teoria e prática*, 13(3), 55-66.
- Ringrose, J., Gill, R., Livingstone, S., & Harvey, L. (2012). A qualitative study of children, young people and ‘sexting’: A report prepared for the NSPCC. *National Society for the Prevention of Cruelty to Children*. London: Institute of Education University of London.
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5, 243-258.
- Santana, J. B. d. (2018). *Adolescentes com câncer: Um diálogo de possibilidades*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente.
- Santos, E. C., & Koller, S. H. (2003). Brincando na rua. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes., & I. D. Bichara (Org). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca - o Brasil que brinca*. (pp. 187-206). São Paulo. Casa do Psicólogo.
- Santos, Q. N. (2013). Estratégia de enfrentamento (coping) da família ante um membro familiar hospitalizado: uma revisão de literatura brasileira. *Mudanças – Psicologia Da Saúde*, 21(2), 40–47.
- Santrock, J. W. (2004). *Adolescência*. McGrawHill.
- Scheu, I. (2012). *The Play's the Thing: An Examination of Play's Role in the Cognitive Development of Adolescents*. [Tese de doutorado]. Virginia Commonwealth University.
- Scheu, I., & Xu, Y. (2014) Expanding Fröebel's garden: The effect of play on adolescents' cognitive development, *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(2), 245-261.

- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silvaes, E. F. d. M. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227–234.
- Sepúlveda-Vildósola, A. C., Herrera-Zaragoza, O. R., Jaramillo-Villanueva, L., Anaya-Segura, A. (2014). La musicoterapia para disminuir la ansiedad: Su empleo em pacientes pediátricos com câncer. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc*, 52(2), 50-54.
- Silva, D. S. d. (2012). *Câncer da infância e da adolescência: tendência de mortalidade em menores de 20 anos no Brasil*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, RJ.
- Silva, L. I. d. C., Pontes, F. A. R., Silva, S. D. B. d., Magalhães, C. M. C., & Bichara, I. D. (2006). Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeira na rua: A hipótese de aproximação unilateral. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 19(1), 114-121.
- Silva, M. M. A. S. da, Accioly, C. C., Pedrosa, A. P. A., Azevedo, S. M. de, Albuquerque, E. N., Lima, T. L. B. K., & Bouçanova, M. E. P.. (2021). Young people in oncological treatment during COVID-19: indicators of the social representation of the coronavírus. *Revista Brasileira De Saúde Materno Infantil*, 21(Suppl 1), 197–204.
- Silva, S. M. M. (2006). Atividades lúdicas de crianças hospitalizadas por câncer: o olhar dos profissionais e das voluntárias. In E. Bomtempo, E. G. Antunha, & V. B. Oliveira (Org). *Brincando na escola, no hospital, na rua*. (pp. 127-142). Rio de Janeiro: Wak Ed.
- Siqueira, H. B., Pelegrin, A. K., Gomez, R. R., Silva, T. d. C., & Sousa, F. A. (2015). Percepção de adolescentes com câncer: pesquisa fenomenológica. *Revista de Abordagem Gestáltica*, 21(1), 13-21.
- Souto, R. R., Mendonça, A. P. de, Santos, R. de A., & Beirigo, T. P. (2021). Prejuízos na saúde mental em crianças e adolescentes no contexto da pandemia do Covid-19. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(6), 25146-25158.
- Souza, F. de; & Becker, B.. (2019). Para além da infância: adolescência também é tempo de brincar. In I. D. Bichara, F. d. Souza, & B. Becker (Org) *Crianças e Adolescentes em Redes: tecnologias digitais e culturas lúdicas*. (pp. 181-205). Salvador: Edufba.
- Souza, T. S. de, & Gabarra, L. M. (2019). O cuidado ao adolescente com câncer na perspectiva da equipe multiprofissional. *Mudanças – Psicologia Da Saúde*, 27(1), 37-44.
- Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119(1), 353–372.
- Tudge, J. R. H. (2008). *A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista?* In L. V. C. Moreira & A. M. A. Carvalho (Ed.). *Família e educação: Olhares da psicologia* (pp.209–231). São Paulo: Paulinas.
- Tudge, J. R. H. *et al.* (2021). Using cultural-ecological theory to construct a mid-range theory for the development of gratitude as a virtue. *Journal of Family Theory & Review*, v. 13 (1), 1-18.
- Van Leeuwen, L, & Westwood, D. (2008) Adult play, psychology and design. *Digital Creativity*, 19(3), 153-161.

- Vélez-Agosto, N. M., Soto-Crespo, J. G., Vizcarrondo-Oppenheimer, M., Vega-Molina, S., & García Coll, C. (2017). Bronfenbrenner's bioecological theory revision: Moving culture from the macro into the micro. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 900–910.
- Wendt, G. W., Silva, M. A. d., & Koller, S. H. (2020). Tecnologias da informação e comunicação em adolescentes, práticas parentais e percepção de clima escolar: Uma abordagem multinível. *Interação Psicologia*, 24(1), 66-75.
- Wernet, M., Silveira, A. O., Cunha, M. L. R., Dias, P. L. M., Cossul, M. U., & Vieira, A. C.. (2021). Online information related to childhood cancer and COVID-19 pandemic: a thematic analysis. *Revista Brasileira De Enfermagem*, 74 (Suppl 1), 1-9.
- Whyte, F., & Smith, L. (1997). A literature review of adolescence and câncer. *European Journal of Cancer Care*, 6, 137-146.
- World Health Organization. Young People's Health – a Challenge for Society. Report of a WHO Study Group on Young People and Health for All. Technical Report Series 731. Geneva: WHO, 1986.
- Zhou, S. J., Zhang, L. G., Wang, L. L., Guo, Z.C., Chen, J. C., Liu, M., Chen, X., & Chen, X. C. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 29, 749-758.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### Diversão na adolescência

Olá!

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa que busca investigar sobre a diversão na adolescência. Esse formulário faz parte do projeto "Adolescência e câncer: contextos, ludicidade e experiência oncológica em uma instituição de apoio", desenvolvido na Universidade Federal da Bahia.

É uma pesquisa exclusiva para você que é adolescente e faz parte do Grupo de Apoio à Criança com Câncer da Bahia (GACC/Ba).

Para participar, você deve ter entre 12 e 18 anos.

Para continuar, essa pesquisa precisa de sua autorização.

A pesquisa precisa também da autorização de seu responsável (pai, mãe ou outro acompanhante). Assim, vou pedir que escreva o seu nome completo para que eu possa conversar com seu responsável após você enviar o questionário. Seu responsável não terá acesso às suas respostas, ele irá apenas autorizar que eu utilize seu questionário na minha pesquisa. Seu nome também não será divulgado em lugar nenhum.

O objetivo principal do estudo é saber quais as formas de diversão na adolescência e se isso é importante para o processo de desenvolvimento humano. Minha dúvida na pesquisa é se as brincadeiras (as atividades divertidas) terminam na infância ou se ainda continuam pela adolescência. Também tenho dúvida se há alguma diferença nessas atividades, por conta da doença e tratamento oncológico, e se o GACC auxilia e estimula essa diversão.

Você vai levar entre 10 e 15 minutos para responder o questionário.

Contatos: [quelinsantos@yahoo.com.br](mailto:quelinsantos@yahoo.com.br)

(71) 99219-8541

Preparado/preparada?

Vamos lá!!!

**\*Obrigatório**

1. O que você acha de participar dessa pesquisa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Eu concordo em participar dessa pesquisa.
- Eu não concordo em participar dessa pesquisa.

2. Qual o seu nome completo? \*

---

3. Qual a sua idade? \*

---

4. Qual seu gênero? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Feminino

Masculino

Outro: \_\_\_\_\_

5. Em que cidade você mora? \*

---

6. Qual a sua série na escola/colégio? \*

---

7. Sua escola/colégio é: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Pública

Particular

Outro: \_\_\_\_\_

8. Como é o seu acesso à internet? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não tenho acesso à internet
- Uma vez por semana
- Duas vezes por semana
- Três vezes ou mais por semana
- Todos os dias

9. Quando você acessa a internet? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Não tenho acesso à internet
- Quando estou em casa (wifi)
- Quando estou em casa (4G)
- Quando estou no hospital
- Quando estou no Gacc (em qualquer lugar do Gacc)
- Quando estou no Gacc (apenas no Espaço do Adolescente)

10. Em qual aparelho você usa a internet? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Não tenho acesso à internet
- Meu computador próprio
- Computador outro(s) / Lan house
- Meu celular
- Celular outro(s)
- Tablet
- Outro:  \_\_\_\_\_

11. Qual a sua opinião sobre brincar? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Brincar é coisa de criança.
- Brincar é coisa para qualquer idade, inclusive para adolescente.
- Brincar é coisa para qualquer idade, inclusive para adulto e idoso.

12. Você acha que existe alguma diferença entre sua diversão na infância e a sua diversão de agora? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Talvez

13. Se você marcou a opção "sim", por quê?

---

14. Se você marcou a opção "não", por quê?

---

15. Se você marcou a opção "talvez": Que diferença você acha que existe?

---

16. O tratamento do câncer já te impediu de se divertir? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, poucas vezes
- Sim, muitas vezes
- Ainda impede
- Não

17. Você vê o GACC como um espaço de diversão? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, poucas vezes
- Sim, muitas vezes
- Às vezes sim, às vezes não
- Não

18. Se você respondeu "não", o que deveria ter no GACC para se tornar divertido?

---

---

---

---

---

19. O que tem para se divertir no GACC? \*

---

20. Que tipo de diversão é proibida no GACC? \*

---

21. Sobre sua diversão: \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Gosto de me divertir em casa
- Gosto de me divertir fora de casa (na rua, na casa de amigos, na casa de vizinhos, na casa de parentes)
- Gosto de me divertir na escola/colégio
- Gosto de me divertir no GACC
- Gosto de me divertir no hospital
- Outro:  \_\_\_\_\_



22. Como você se diverte? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Vejo TV
- Não gosto de ver TV
- Não tenho TV

23. O que você costuma assistir? \*

*Marque todas que se aplicam.*

	Nada	Filme(s)	Vídeos	Série(s)	Novela(s)	Desenho	Jornal	Outro(s)
Na TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No celular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Se você marcou a opção "Outro(s)", o que mais costuma assistir?

\_\_\_\_\_

25. Como você se diverte? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Fico no computador
- Não gosto de ficar no computador
- Não tenho computador

26. O que você costuma fazer no computador? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Não tenho computador
- Não gosto de ficar no computador
- Jogar
- Estudar
- Entrar em redes sociais
- Ver notícias
- Ver fofocas
- Ouvir música
- Fazer pesquisa da escola/colégio
- Procurar informações sobre doença e sintomas
- Procurar informações sobre saúde, tratamento e cura

Outro:  \_\_\_\_\_

27. Como você se diverte? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Fico no celular
- Não gosto de ficar no celular
- Não tenho celular

28. O que você costuma fazer no celular? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Não tenho celular
- Não gosto de ficar no celular
- Jogar
- Estudar
- Entrar em redes sociais
- Ver notícias
- Ver fofocas
- Ouvir música
- Fazer pesquisa da escola/colégio
- Procurar informações sobre doença e sintomas
- Procurar informações sobre saúde, tratamento e cura

Outro:  \_\_\_\_\_

29. Como você se diverte? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Usando redes sociais  
 Não gosto de redes sociais

30. Qual ou quais redes sociais você usa? \*

*Marque todas que se aplicam.*

	Nenhuma	WhatsApp	Facebook	Instagram	Snapchat	Tiktok	Youtube	Twitt
--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Se você marcou a opção "Outra(s)": Qual (ou quais) outra(s) rede(s) social(is) você usa?

\_\_\_\_\_

32. Como você se diverte? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Ouço música  
 Não gosto de ouvir música

33. Se você marcou a opção "ouço música", qual o seu estilo musical? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Sertanejo
- Axé
- Funk
- Rock
- Pagode
- Arrocha
- Forró
- Rap
- Hip hop
- Reggae
- Eletrônica
- MPB
- Samba

Outro:  \_\_\_\_\_

34. Como você se diverte? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Jogo videogame
- Não gosto de jogar videogame
- Não tenho videogame

35. Que tipo de jogo você gosta? \*

\_\_\_\_\_

36. Onde você joga? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Eu não jogo
- Em casa
- Fora de casa (casa de amigos, vizinhos, parentes, lan house)
- No GACC
- No hospital

Outro:  \_\_\_\_\_

37. Em qual aparelho você joga videogame? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Eu não jogo
- No celular
- No computador
- Na TV

Outro:  \_\_\_\_\_

38. Como você se diverte? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Fazendo algum esporte
- Não faço esporte(s)
- Não gosto de esporte(s)
- Não faço esporte(s) por limitação da doença

39. Qual tipo de esporte? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Não faço esporte
- Faço apenas a atividade física da escola/colégio
- Futebol
- Vôlei
- Basquete
- Handball
- Karatê
- Capoeira
- Natação
- Dança

Outro:  \_\_\_\_\_

40. Com que você se diverte? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Sozinho
- Com amigos do bairro
- Com amigos da escola
- Com parentes (irmã(s), irmão(s))
- Com parentes (prima(s), primo(s))
- Com parentes (tia(s), tio(s))
- Com namorado/namorada

Outro:  \_\_\_\_\_

41. Quantos amigos você tem? \*

\_\_\_\_\_

42. Qual (ou quais) atividade(s) de diversão vocês fazem juntos? \*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

43. Você apontaria alguma outra forma sua de se divertir que não está nesse questionário? \*

\_\_\_\_\_

44. Quais outras formas de se divertir você conhece? \*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Já estamos acabando!!

45. Qual ou quais dessa(s) atividade(s) faz(em) parte de sua diversão?

*Marque todas que se aplicam.*

- Jogar bola
- Andar de skate
- Andar de bicicleta
- Correr
- Empinar pipa
- Andar de patins

Outro:  \_\_\_\_\_

46. Qual ou quais dessa(s) atividade(s) faz(em) parte de sua diversão?

*Marque todas que se aplicam.*

- Tirar foto(s)
- Fazer vídeo(s)
- Trocar foto(s) e vídeo(s)
- Namorar
- Ir pra festa(s)
- Dançar
- Fumar
- Consumir bebida alcoólica
- Fazer piada
- Xingar
- Brigar
- Zoar os outros

Outro:  \_\_\_\_\_

47. Qual ou quais dessa(s) atividade(s) faz(em) parte da sua vida?

*Marque todas que se aplicam.*

- Brincar de 7 pedras
- Jogar baleado
- Bambolê
- Montar álbum de figurinhas
- Escorregar
- Brincar com brinquedos
- Desenhar
- Pular corda
- Pular elástico

Outro:  \_\_\_\_\_



48. Qual ou quais dessa(s) atividade(s) faz(em) parte da sua vida?

*Marque todas que se aplicam.*

- Jogar dominó  
 Jogar baralho  
 Jogar dama  
 Jogar bingo  
 Jogar sinuca  
 Jogar peteca

Outro:  \_\_\_\_\_

### Diversão na adolescência

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

49. JOGAR BOLA \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

50. ANDAR DE SKATE \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 51. ANDAR DE BICICLETA \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 52. CORRER \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 53. EMPINAR PIPA \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 54. ANDAR DE PATINS \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 55. TIRAR FOTO \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 56. FAZER VÍDEO(S) \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 57. TROCAR FOTO(S) E VÍDEO(S) \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 58. NAMORAR \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 59. IR PARA FESTA(S) \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 60. DANÇAR \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 61. FUMAR \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 62. CONSUMIR BEBIDA ALCOÓLICA \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 63. FAZER PIADA \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 64. XINGAR \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 65. BRIGAR \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 66. ZOAR OS OUTROS \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 67. BRINCAR DE SETE PEDRAS \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 68. JOGAR BALEADO \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

69. **BAMBOLÊ \***

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

70. **MONTAR ÁLBUM DE FIGURINHAS \***

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

71. **ESCORREGAR \***

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?



## 72. BRINCAR COM BRINQUEDOS \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 73. DESENHAR \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 74. PULAR CORDA \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 75. PULAR ELÁSTICO \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 76. JOGAR DOMINÓ \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 77. JOGAR BARALHO \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 78. JOGAR DAMA \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 79. JOGAR BINGO \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 80. JOGAR SINUCA \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você fazia essas atividades NA INFÂNCIA?

## 81. JOGAR PETECA \*

1 - Nunca / 2 - Poucas vezes / 3 - Às vezes / 4 - Muitas vezes / 5 - Sempre

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Chegamos ao fim!**

## 82. Em uma escala de 1 a 5, como você avalia o questionário? \*

*Marcar apenas uma oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Muito obrigada por sua participação!!**

Vou adorar ter sua participação quando alguns resultados estiverem sendo construídos.  
Para mim, sua opinião é sempre importante!  
Beijos!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNDICE B

### ROTEIRO SEMIESTRUTURADO - RODAS DE CONVERSA

(1) Das leituras dos artigos que eu faço e nos resultados daquele questionário que vocês responderam, encontrei esses espaços como de suas convivências diárias ou próximas:



Vocês acham que existem outros? Tirariam algum desses?

(2) Perguntei várias formas de se divertir para a galera da sua faixa etária e encontrei isso:

Você acha que colocaria mais alguma coisa? Tiraria algum desses?

Alguma dessas atividades vocês fazem/fizeram no gacc?

Algum jogo que vocês jogam tem comunidade virtual?

(3) Gostaria de saber mais sobre suas rotinas e práticas de diversão durante a pandemia. O que vocês fizeram para se divertir? Precisaram criar uma nova forma? O que mudou?

- Não poder sair e não poder ver os amigos foram coisas que apareceram muito nas respostas. Vocês acham que isso ainda se mantem? Sentiram falta de outras pessoas ou coisas para fazer durante o período da pandemia? Alguma atividade, lugar, pessoa(s)?

- Vocês precisam ir alguma vez no gacc durante toda a pandemia (de março de 2020 até o momento)?

- Como foi ver os espaços fechados (brinquedoteca e espaço do adolescente)? O que vocês fizeram no gacc nesse período? E o que vocês fizeram em casa?

- No gacc havia muitos recursos para se divertir, jogos, brinquedos, tv etc. Nas suas rotinas da pandemia, vocês acham que faltou algum desses objetos?

- Como foi esse processo do tratamento durante toda a pandemia? Tiveram algum medo, interrupção, alguma informação foi passada no hospital e no gacc?

(4) Se você fosse fazer um vídeo contando sua história, seria um vídeo para postar no tiktok ou no youtube?

(5) Para você, o que representa o gacc? Se você fosse completar essa frase, como seria? O gacc é...

## APÊNDICE C



Universidade Federal da Bahia – UFBA  
 Instituto de Psicologia – IPS  
 Programa de Pós-graduação em Psicologia – PPGPSI  
 Mestrado e Doutorado



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Adolescência e câncer: contextos, ludicidade e experiência oncológica em uma instituição de apoio”, desenvolvida por Queli Nascimento Santos, discente de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Ilka Dias Bichara. Tal estudo tem como objetivo: compreender a função da ludicidade na adolescência, investigando em paralelo o papel dos aspectos lúdicos no desenvolvimento em contexto de adolescentes com câncer presentes em uma casa de apoio. Este termo se atualiza, informando que uma nova etapa de pesquisa será iniciada, em ambiente virtual, através do app Google Meet (com link de acesso e passo a passo), para rodas de conversas entre os adolescentes da instituição e diálogo para compreensão de rotinas e práticas lúdicas durante a pandemia de COVID-19. O convite à sua participação se deve por ser responsável, no momento, por um adolescente vinculado ao Grupo de Apoio à Criança com Câncer. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir à participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para o andamento da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações coletadas. Com o novo procedimento da roda de conversa virtual, a pesquisadora informa que elas serão gravadas, com autorização, reafirmando que você e/ou o adolescente podem desistir de participar a qualquer momento. Durante a roda de conversa, o adolescente também poderá sair da sala a qualquer momento. Compreende-se que a internet pode cair ou oscilar, devendo perguntas e respostas serem novamente repetidas sempre que necessário. A roda de conversa é mediada pela pesquisadora, acompanhada de uma bolsista de Iniciação Científica.

Essa é uma pesquisa do tipo qualitativa. Para a execução inicial da pesquisa, o(s) participante(s) será(ão) observado(s) durante suas atividades nas dependências da instituição e poderá(ão) responder individualmente a questões realizadas pela pesquisadora sobre essas atividades, podendo ser gravado. Além disso, serão convidados a realizar uma pesquisa online sobre suas formas de diversão, na instituição e fora dela. O questionário será feito individualmente, no celular do adolescente ou no seu celular (responsável). Adicionalmente à nova etapa, o adolescente irá participar com outros adolescentes, podendo usar o celular ou qualquer outro dispositivo para participar. Nenhuma informação ficará gravada no aparelho celular e/ou outro dispositivo que tenha sido usado para participar da roda de conversa. A gravação ficará disponível apenas a pesquisadora e sua orientadora. A pesquisadora guardará o material em seu computador, com antivírus, em arquivo protegido por senha, bem como em pendrive e HD externo também protegidos.

Você e o adolescente receberão respostas sobre quaisquer dúvidas que tiverem da pesquisa, em qualquer momento e quando desejarem. Você e o adolescente terão total liberdade para retirar a suas concordâncias, a qualquer momento, sem qualquer penalização ou prejuízo para vocês ou para terceiros. O anonimato do(s) adolescente(s) será assegurado e respeitaremos a sua integridade física, moral, socioemocional e cultural, isto é, não será divulgado qualquer tipo de informação a terceiros. Os possíveis riscos desta pesquisa envolvem o receio das respostas se tornarem públicas quando terminarem o questionário online; vergonha das observações e inibição por expor informações. Nessa nova etapa, o mesmo pode ocorrer, já que os adolescentes serão gravados, gravação que só será iniciada se autorizada por todos os

participantes. Isso poderá gerar ansiedade ao tocar aspectos de suas vidas. Tais riscos serão minimizados mediante esclarecimentos constantes sobre a natureza da pesquisa; sobre o sigilo e confiança, sempre que for solicitado ou quando o pesquisador identificar que seja necessário; e, sobre o armazenamento do material, que ficará disponível por meio de acesso com senha às respostas individuais e coletivas da segunda fase, único pela pesquisadora (ficando com ela por cinco anos). Além disso, será indicado encaminhamento ao serviço psicológico da própria instituição, quando se fizer necessário, ou indicado atendimento psicológico em instituições com serviços gratuitos. E mais, a pesquisadora ficará disponível para o contato posterior, caso o adolescente não se sinta bem após com a participação ou sobre o que foi dito. O sigilo será garantido em todas as etapas do estudo e qualquer material proveniente da participação será guardado em computador próprio, protegido por antivírus, de pasta específica com senha, por período de cinco anos, podendo ser destruído ou usado em novas produções científicas. A participação no estudo não acarretará custos ou terá compensação financeira. Caso seja verificado algum prejuízo com a pesquisa, o participante será indenizado, se comprovado o prejuízo mediante avaliação judicial. Os resultados da pesquisa serão apresentados a unidade de apoio ao paciente oncológico.

No momento em que houver necessidade de esclarecimentos sobre a autorização da participação na pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Queli Nascimento Santos através do telefone (71) 99219-8541 e/ou email: [quelinsantos@yahoo.com.br](mailto:quelinsantos@yahoo.com.br); bem como, com o Comitê de Ética em Pesquisa (dados abaixo).

Desta forma, se concordar, tendo lido e discutido com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento, por favor, assine este termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) ficando com uma cópia para si.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEPIPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

**Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações.**

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA  
Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia, telefone (71)3283.6457, E-mail : [cepips@ufba.br](mailto:cepips@ufba.br)

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

Declaro que entendi os objetivos e condições do meu consentimento na participação dessa pesquisa e concordo em assinar.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

**Este documento será impresso e assinado em duas vias. Uma ficará em poder do pesquisador e a outra com o responsável. Compondo a nova fase: este termo está sendo enviado a você como responsável, que pode assinar de forma virtual e/ou informar SIM ao contato realizado solicitando o consentimento de participação e análise do material coletado. Por favor, guarde esse material.**

## APÊNDICE D



Universidade Federal da Bahia – UFBA  
 Instituto de Psicologia – IPS  
 Programa de Pós-graduação em Psicologia – PPGPSI  
 Mestrado e Doutorado



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa denominada **Adolescência e câncer: contextos, ludicidade e experiência oncológica em uma instituição de apoio**, proposta por mim, Queli Nascimento Santos, sob orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Ilka Dias Bichara. Esse estudo tem como objetivo principal: compreender a função da ludicidade na adolescência, investigando em paralelo o papel dos aspectos lúdicos no desenvolvimento em contexto de adolescentes com câncer presentes em uma casa de apoio. Este termo se atualiza, informando que uma nova etapa de pesquisa será iniciada, em ambiente virtual, através do app Google Meet (com link de acesso e passo a passo), para rodas de conversas entre os adolescentes da instituição e diálogo para compreensão de rotinas e práticas lúdicas durante a pandemia de COVID-19. O convite à sua participação se deve por ter respondido a etapa anterior, por meio do questionário “Diversão na adolescência”, e ser adolescente vinculado ao Grupo de Apoio à Criança com Câncer. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir à participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para o andamento da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações coletadas. Com o novo procedimento da roda de conversa virtual, a pesquisadora informa que elas serão gravadas, com autorização, reafirmando que você pode desistir de participar a qualquer momento. Durante a roda de conversa, o adolescente também poderá sair da sala a qualquer momento. Compreende-se que a internet pode cair ou oscilar, devendo perguntas e respostas serem novamente repetidas sempre que necessário. A roda de conversa é mediada pela pesquisadora, acompanhada de uma bolsista de Iniciação Científica.

Essa é uma pesquisa do tipo qualitativa. Para a execução inicial da pesquisa, você será observado durante suas atividades nas dependências da instituição e poderá responder individualmente a questões realizadas pela pesquisadora sobre essas atividades, podendo ser gravado. Além disso, serão convidados a realizar uma pesquisa online sobre suas formas de diversão, na instituição e fora dela. O questionário será feito individualmente, no seu celular do adolescente ou no seu celular do seu responsável. Adicionalmente à nova etapa, o você irá participar com outros adolescentes, podendo usar o celular ou qualquer outro dispositivo para participar. Nenhuma informação ficará gravada no aparelho celular e/ou outro dispositivo que tenha sido usado para participar da roda de conversa. A gravação ficará disponível apenas à pesquisadora e sua orientadora. A pesquisadora guardará o material em seu computador, com antivírus, em arquivo protegido por senha, bem como em pendrive e HD externo também protegidos.

Seu anonimato será assegurado e respeitaremos a sua integridade física, moral, socioemocional e cultural, isto é, não será divulgado qualquer tipo de informação a terceiros. Os possíveis riscos desta pesquisa envolvem o receio das respostas se tornarem públicas quando terminarem o questionário online; vergonha das observações e inibição por expor informações. Nessa nova etapa, o mesmo pode ocorrer, já que você será gravado, gravação que só será iniciada se autorizada por todos os participantes. Isso poderá gerar ansiedade ao tocar aspectos de suas vidas. Tais riscos serão minimizados mediante esclarecimentos constantes sobre a natureza da pesquisa; sobre o sigilo e confiança, sempre que for solicitado ou quando o pesquisador identificar que seja necessário; e, sobre o armazenamento do material, que ficará disponível por meio de acesso com senha às respostas individuais e coletivas da segunda fase, único pela pesquisadora (ficando com ela por cinco anos). Além disso, será indicado encaminhamento ao serviço psicológico da própria instituição, quando se fizer necessário, ou indicado atendimento psicológico em instituições com serviços gratuitos. E mais, a pesquisadora ficará disponível para o contato posterior, caso você não se sinta bem após com a participação ou sobre o que foi dito. O sigilo será garantido em todas as etapas do estudo e qualquer material proveniente da participação será guardado em computador próprio, protegido por antivírus, de pasta específica com senha, por período de cinco anos, podendo ser destruído ou usado em novas produções científicas. A participação no estudo não acarretará custos ou terá compensação financeira. Os resultados da pesquisa serão apresentados a unidade de apoio ao paciente oncológico. Os resultados obtidos nessa investigação poderão contribuir para a construção de um corpo teórico sobre aspectos lúdicos presentes na adolescência e no desenvolvimento em contexto frente à doença oncológica, pouco explorado nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento; além disso, poderão servir como base de informações ao planejamento estratégico da instituição de apoio para que a temática seja debatida no cotidiano, subsidiando



ações necessárias à valorização e estimulação de atividades lúdicas nessa etapa desenvolvimental, por isso, solicitamos sua autorização através deste termo.

No momento em que houver necessidade de esclarecimentos sobre a autorização da participação na pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Queli Nascimento Santos através do telefone (71) 99219-8541, bem como com o Comitê de Ética em Pesquisa responsável. Desta forma, se concordar, tendo lido e discutido com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento, por favor, assine este termo de assentimento livre e esclarecido ficando com uma cópia para si.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações.

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA

Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia, telefone (71)3283.6457, E-mail : cepips@ufba.br

Salvador, \_de \_\_\_\_\_ de 2021

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_

**Este documento será impresso e assinado em duas vias. Uma ficará em poder do pesquisador e a outra com o adolescente participante da pesquisa. Comendo a nova fase: esse termo está sendo enviado a você e seu responsável receberá outro termo. Assinados de forma virtual e/ou informar SIM ao contato realizado solicitando o consentimento de participação e análise do material coletado. Por favor, guarde esse material.**

## ANEXOS

### ANEXO A

UFBA - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA (IPS) DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Adolescência e câncer: contextos, ludicidade e experiência oncológica em uma instituição de apoio

**Pesquisador:** Queli Nascimento Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 29829520.3.0000.5686

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.144.086

##### Apresentação do Projeto:

O protocolo em análise, versão 03, refere-se a pesquisa de doutorado, com financiamento próprio. Tem por questões de pesquisa: "Como os adolescentes acolhidos em uma Casa de Apoio ao paciente oncológico interagem ludicamente e se apropriam desse novo microsistema? De que forma usam os espaços da Casa de Apoio, destinados ou não a eles, para construir cultura de pares, reproduzindo a experiência vivenciada? De que maneira se configura a interrelação entre os contextos que agora os rodeiam?". Utiliza a abordagem qualitativa de caráter exploratório observacional. Os participantes da pesquisa são 10 adolescentes na faixa etária de 12 a 18 anos de ambos os sexos que estejam presentes na Casa de Apoio no momento do trabalho de campo.

##### Objetivo da Pesquisa:

Não apresenta os mesmos objetivos nos diferentes documentos integrantes do protocolo de pesquisa. O objetivo geral constante no projeto é "compreender a função da ludicidade na adolescência, investigando em paralelo o papel dos aspectos lúdicos no desenvolvimento em contexto de adolescentes com câncer presentes em uma casa de apoio." Os objetivos específicos são "- Conhecer como o microsistema Casa de Apoio ao paciente oncológico é representado pelos adolescentes através dos espaços de circulação e interação nessa instituição; - Caracterizar a criação da cultura adolescente de pares frente aos principais espaços ocupados, que demonstram a reprodução e interpretação do momento experienciado;

**Endereço:** Rua Aristides Novis, 197

**Bairro:** FEDERACAO

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**CEP:** 40.210-730

**Telefone:** (71)3283-6437

**E-mail:** cepips@ufba.br

**UFBA - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA (IPS) DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA**



Continuação do Parecer: 4.144.086

- Identificar, na promoção de eventos lúdicos, as novas culturas lúdicas criadas pelo grupo, já que fazem parte do seu universo nesse período desenvolvimental. - Analisar os componentes da bioecologia do desenvolvimento humano (processo, pessoa, contexto, tempo) na transição ecológica dos adolescentes da Casa de Apoio.”

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Foram apresentados explicitamente os riscos envolvidos na pesquisa, que são: “o receio das falas se tornarem públicas, vergonha das observações e inibição por expor informações. Essas informações poderão gerar ansiedade, ao tocar aspectos de suas vidas”. Como benefícios, destaca-se “contribuir para o avanço do desenvolvimento teórico e empírico de pesquisas que se debruçam pelo estudo do lúdico no universo da adolescência, em específico, da adolescência com adoecimento oncológico.”. Foram apresentadas ainda as medidas para minimizar os riscos, que são: “prestar esclarecimentos constantes sobre a natureza da pesquisa, sobre o sigilo e confiança, sempre que for solicitado ou quando o pesquisador identificar que seja necessário. Além disso, será indicado encaminhamento ao serviço psicológico da própria instituição, quando se fizer necessário, ou indicado atendimento psicológico em instituições com serviços gratuitos ou com baixo custo. O sigilo será garantido em todas as etapas do estudo e qualquer material proveniente da participação será guardado em local reservado.”. Cumpre-se, nessa investigação, os aspectos éticos de acordo com a Resolução CNS 510/16 que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais (BRASIL, Conselho Nacional de Saúde, 2016).

A pesquisadora também apresenta instrumento de coleta de dados. Tal instrumento é um formulário com 82 questões distribuídas em 25 páginas, previsto ser respondido pelo adolescente por um período de 10 a 15 minutos

Avalia-se que os riscos existentes neste tipo de pesquisa são moderados. Entende-se que os benefícios possíveis com a realização da pesquisa em termos sociais, biológicos, científicos superam os riscos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta apresenta tema relevante e original, com visíveis possibilidades de contribuições sociais e/ou científicas. Está em conformidade com a Resolução CNS 466/2012.

O método proposto está adequado à abordagem do objeto de estudo.

**Endereço:** Rua Aristides Novis, 197

**Bairro:** FEDERACAO

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**CEP:** 40.210-730

**Telefone:** (71)3283-6437

**E-mail:** cepips@ufba.br

**UFBA - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA (IPS) DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA**



Continuação do Parecer: 4.144.086

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os termos obrigatórios para o tipo de pesquisa e população participante:

- 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (em conformidade com o exigido pela CONEP);
- 2- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (em conformidade com o exigido pela CONEP);
- 3- Termo de Autorização Institucional (em conformidade com o exigido pela CONEP);
- 4- Termo de autorização de instituição coparticipante (em conformidade com o exigido pela CONEP);
- 5- Termo de Compromisso do Pesquisador (em conformidade com o exigido pela CONEP);
- 6- Termo de Confidencialidade (em conformidade com o exigido pela CONEP);
- 7- Declaração de Concordância com o Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa (em conformidade com o exigido pela CONEP);
- 8- Termo de concessão (não se aplica);

O TCLE está redigido sob a forma de convite, apresentando linguagem clara. Atendem aos princípios da autonomia, beneficência, não maleficência, justiça, privacidade, sigilo e anonimato, bem como todas as informações relevantes ao processo de consentimento livre e esclarecido.

Apresenta Termo de Assentimento em conformidade com a Resolução CNS 466/2012. Este apresenta linguagem clara e acessível aos adolescentes.

O termo de confidencialidade declara que “Os dados coletados, bem como os termos de consentimento (TCLE e TALE) serão mantidos em local reservado, que não gere divulgação, guardados em envelope lacrado (TCLE) e em computador próprio, protegido por antivírus, de pasta específica com senha, por período de cinco anos, e pertencentes exclusivamente à pesquisadora e orientadora, sob a responsabilidade da pesquisadora. Após esse período, os dados poderão ser destruídos ou utilizados, conforme necessidade, para novas produções científicas, acordado entre pesquisador e sujeito da pesquisa no ato da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.” Obs.: O TCLE foi ajustado de maneira a contemplar esse novo procedimento.

Os termos estão apresentados conforme exigência para o tipo de pesquisa e participantes envolvidos.

**Endereço:** Rua Aristides Novis, 197

**Bairro:** FEDERACAO

**UF:** BA

**Telefone:** (71)3283-6437

**CEP:** 40.210-730

**Município:** SALVADOR

**E-mail:** cepips@ufba.br

**UFBA - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA (IPS) DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA**



Continuação do Parecer: 4.144.086

**Recomendações:**

O protocolo em análise não apresenta inconsistências metodológicas que podem repercutir em aspectos éticos. Como as pendências elencadas nas submissões anteriores foram sanadas, não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

O/A pesquisador/a deverá apresentar relatório a este CEP após a conclusão da pesquisa. Solicitar modelo ao CEP quando de sua elaboração.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1509617.pdf	30/06/2020 16:11:01		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo_CEP.docx	30/06/2020 16:10:27	Queli Nascimento Santos	Aceito
Cronograma	Cronograma_doc.pdf	30/06/2020 15:58:59	Queli Nascimento Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo_CEP.pdf	30/06/2020 15:58:25	Queli Nascimento Santos	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_forms_v2.pdf	30/06/2020 15:53:17	Queli Nascimento Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_v2.pdf	30/06/2020 15:51:55	Queli Nascimento Santos	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade_1.pdf	11/05/2020 14:46:55	Queli Nascimento Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_1.docx	11/05/2020 14:42:53	Queli Nascimento Santos	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_instituicao_co	13/02/2020	Queli Nascimento Santos	Aceito

**Endereço:** Rua Aristides Novis, 197

**Bairro:** FEDERACAO

**CEP:** 40.210-730

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3283-6437

**E-mail:** cepips@ufba.br

UFBA - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA (IPS) DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA



Continuação do Parecer: 4.144.086

Outros	participante.pdf	16:03:41	Santos	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	13/02/2020 16:01:22	Queli Nascimento Santos	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_institucional.pdf	13/02/2020 16:00:45	Queli Nascimento Santos	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_concordancia_orientador.pdf	13/02/2020 15:59:45	Queli Nascimento Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_pesquisador.pdf	13/02/2020 15:52:23	Queli Nascimento Santos	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_platfbrasil.pdf	13/02/2020 15:51:01	Queli Nascimento Santos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 08 de Julho de 2020

Assinado por:

**Mauro de Oliveira Magalhães**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Aristides Novis, 197

**Bairro:** FEDERACAO

**CEP:** 40.210-730

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3283-6437

**E-mail:** cepips@ufba.br

UFBA - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA (IPS) DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** Adolescência e câncer: contextos, ludicidade e experiência oncológica em uma instituição de apoio

**Pesquisador:** Queli Nascimento Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 5

**CAAE:** 29829520.3.0000.5686

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.081.247

#### Apresentação do Projeto:

O protocolo em análise, versão 05, refere-se a emenda à pesquisa de doutorado, com financiamento próprio. Tem por questões de pesquisa: "Como os adolescentes acolhidos em uma Casa de Apoio ao paciente oncológico interagem ludicamente e se apropriam desse novo microsistema? De que forma usam os espaços da Casa de Apoio, destinados ou não a eles, para construir cultura de pares, reproduzindo a experiência vivenciada? De que maneira se configura a interrelação entre os contextos que agora os rodeiam?". Utiliza a abordagem qualitativa de caráter exploratório observacional. Os participantes da pesquisa são 10 adolescentes na faixa etária de 12 a 18 anos de ambos os sexos que estejam presentes na Casa de Apoio no momento do trabalho de campo.

Na presente emenda pesquisadora afirma que "após análise dos dados, categorizados através da análise de conteúdo das questões abertas e registro das questões fechadas, tornou-se necessário a realização de uma segunda etapa que se configura como Rodas de conversa virtuais sobre questões emergentes a partir da análise dos questionários e contexto pandêmico."

Na complementação da pesquisa, estão previstas rodas de conversarem a serem realizadas no Google Meet com gravação dos encontros.

#### Objetivo da Pesquisa:

Apresenta os mesmos objetivos nos diferentes documentos integrantes do protocolo de pesquisa.

**Endereço:** Rua Aristides Novis, 197

**Bairro:** FEDERAÇÃO

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**CEP:** 40.210-730

**Telefone:** (71)3283-6437

**E-mail:** cepips@ufba.br

**UFBA - INSTITUTO DE  
PSICOLOGIA (IPS) DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA**



Continuação do Parecer: 5.081.247

Justificativa de Ausência	TCLE_v22.pdf	22/10/2021 20:58:16	Queli Nascimento Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_v22.pdf	22/10/2021 20:57:10	Queli Nascimento Santos	Aceito
Outros	Adendo.docx	30/08/2021 21:35:43	Queli Nascimento Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo_CEP.docx	30/06/2020 16:10:27	Queli Nascimento Santos	Aceito
Cronograma	Cronograma_doc.pdf	30/06/2020 15:58:59	Queli Nascimento Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo_CEP.pdf	30/06/2020 15:58:25	Queli Nascimento Santos	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_forms_v2.pdf	30/06/2020 15:53:17	Queli Nascimento Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_v2.pdf	30/06/2020 15:51:55	Queli Nascimento Santos	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade_1.pdf	11/05/2020 14:46:55	Queli Nascimento Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_1.docx	11/05/2020 14:42:53	Queli Nascimento Santos	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_instituicao_coparticipante.pdf	13/02/2020 16:03:41	Queli Nascimento Santos	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	13/02/2020 16:01:22	Queli Nascimento Santos	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_institucional.pdf	13/02/2020 16:00:45	Queli Nascimento Santos	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_concordancia_orientador.pdf	13/02/2020 15:59:45	Queli Nascimento Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_pesquisador.pdf	13/02/2020 15:52:23	Queli Nascimento Santos	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_platfbrasil.pdf	13/02/2020 15:51:01	Queli Nascimento Santos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

**Endereço:** Rua Aristides Novis, 197

**Bairro:** FEDERAÇÃO

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**CEP:** 40.210-730

**Telefone:** (71)3283-6437

**E-mail:** cepips@ufba.br



## ANEXO B

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, Roberto Sá Menezes, presidente do Grupo de Apoio à Criança com Câncer-Bahia, tenho ciência e concedo autorização para a realização da pesquisa intitulada: **Adolescência e câncer: contextos, ludicidade e experiência oncológica em uma instituição de apoio**, pela pesquisadora **Queli Nascimento Santos**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA, sob orientação da Prof. Dra. **Ilka Dias Bichara**, a ser realizado no Grupo de Apoio à Criança com Câncer - Bahia (GACC/BA) e, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFBA, autorizo também os procedimentos de produção de dados.

Salientamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 510/16 que trata de pesquisas com seres humanos. Os dados provenientes da pesquisa poderão ser utilizados em possíveis desdobramentos como pesquisas científicas, artigos e outras produções.

Salvador, 22 de outubro de 2019

Roberto Sá Menezes  
Presidente



End.: Av. Oceano Pacífico, 210 — Recanto das Ilhas  
São Marcos — Salvador/BA — CEP 41250-010  
Tel: (55) 71 3399-2020/3399-2000  
CNPJ: 32.605.917/0001-06  
gacc@gaccbahia.org.br — www.gaccbahia.org.br

