**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

ANA PAULA AMARAL

**A família como contexto de desenvolvimento moral para crianças e adolescentes
com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade**

**SÃO PAULO
2017
ANA PAULA AMARAL**

**A família como contexto de desenvolvimento moral para crianças e adolescentes
com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
(Versão final – Revisada)**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo, como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestre em
Psicologia.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Psicologia
Escolar e do Desenvolvimento Humano

**ORIENTADORA: Profa. Dra. Luciana Maria
Caetano**

SÃO PAULO

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio, convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Amaral, Ana Paula.

A família como contexto de desenvolvimento moral para crianças e adolescentes com TDAH/ Ana Paula Amaral; orientadora Luciana Maria Caetano – São Paulo, 2017.

172 f.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

1. Moral. 2. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. 3. Pais. 4. Relação pais-criança.

Nome: Amaral, Ana Paula.

Título: A família como contexto de desenvolvimento moral para crianças e adolescentes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Luciana Maria Caetano (Orientadora)

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Ad maiorem natus sum.

Santo Estanislau Kostka

AGRADECIMENTOS

Gratidão à Deus, meu companheiro fiel, presença doce e forte a me conduzir.

Gratidão à minha família que sempre apoiou as minhas escolhas e esteve presente em todos os momentos importantes da minha vida.

Gratidão à minha querida orientadora, Profa. Dra. Luciana Maria Caetano, que sempre acreditou em mim e que soube ser acolhedora e compreensiva em momentos decisivos.

Gratidão à querida Profa. Betânia Alves Veiga Dell’Agli por ser a primeira a me conduzir pelos caminhos da pesquisa, por me ajudar a chegar até aqui e por abrir as portas do Casulo para que eu pudesse realizar este trabalho.

Gratidão à minha querida amiga Renata Lagrotta Franco, anjo de luz enviado por Deus para me ajudar a caminhar quando tudo era escuridão.

Gratidão às minhas queridas amigas e companheiras de jornada, Jackeline Maria Souza e Priscila Bonato Galhardo, que tornaram mais doce e leve o tempo do Mestrado.

Gratidão à todos os amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo pelos momentos maravilhosos que passamos juntos.

Gratidão às mães e avós participantes desta pesquisa, que, gentilmente, cederam seu tempo, compartilharam suas histórias e assim contribuíram para este estudo.

Gratidão aos profissionais do Centro de Atenção à Aprendizagem e ao Comportamento Infantil (Casulo) pelo carinho com que me receberam e me ajudaram na coleta de dados, em especial à Camila Pereira e Christianne Camargo pela solicitude e atenção.

Gratidão à todos os professores, desde os que fizeram parte da minha infância até os que me acompanharam no Mestrado: todos vocês estão presentes neste trabalho, de uma forma ou de outra.

Gratidão à Capes, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de Mestrado concedida.

RESUMO

Amaral, Ana Paula. *A família como contexto de desenvolvimento moral para crianças e adolescentes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico amplamente estudado e o que mais acomete a população infantil em idade escolar. No entanto, pesquisas relacionando o contexto familiar destas crianças e adolescentes com a moralidade são escassas. Este estudo teve por objetivo mapear o contexto familiar deste público no que diz respeito às concepções educativas morais, a legitimidade da autoridade parental e as representações de si dessas mães. MÉTODO: Participaram da pesquisa 17 mães e 5 avós (responsáveis legais) de crianças e adolescentes com diagnóstico de TDAH atendidos por uma instituição filantrópica especializada localizada na cidade de São João da Boa Vista, interior do estado de São Paulo. Para a coleta de dados, os instrumentos utilizados foram: Escala de Concepções Educativas Morais – ECEM, Questionário de legitimidade da autoridade parental e Representações de si de mães de crianças e adolescentes com TDAH. RESULTADOS: Os resultados apontaram para mães que priorizam o respeito unilateral, a justiça retributiva com o uso de sanções expiatórias, o desejo pela obediência e baixa autonomia. Além disso, as mães legitimam a autoridade parental em todos os domínios, sendo as regras de domínio pessoal menos legitimadas que as demais. O uso de punições físicas está muito presente no discurso dessas mães. As representações de si como pessoa dessas mães estão voltadas para a maternidade como valor central e para um olhar positivo sobre si mesmas. Como mães, essas mulheres tem representações de si positivas e positivas morais com ênfase no cuidado. A maior parte das mães percebem diferenças entre educar crianças com TDAH e sem o transtorno. Elas também apresentam representações de si positivas, quando questionadas sobre como o filho, os familiares, os professores e os profissionais da saúde que atendem o filho com TDAH as veem como mães. Em relação às apresentações do TDAH, podemos destacar que as mães de crianças com apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva apresentam a menor média para o construto autonomia e as maiores médias para o construto obediência e para as regras de domínio pessoal. As mães de crianças com apresentação predominantemente desatenta utilizam mais regras e apresentam maior legitimidade da autoridade parental, exceto quando se trata das regras de domínio pessoal. As mães de crianças com apresentação combinada apresentam as menores médias em todos os domínios, o que aponta para menor legitimidade da autoridade parental e menor expectativa de obediência. CONCLUSÃO: O contexto familiar dessa amostra não favorece o desenvolvimento moral. As participantes deste estudo desejam filhos obedientes e utilizam sanções expiatórias para garantir a obediência. Para as participantes, ser boa mãe está relacionado ao cuidado e o sacrifício pelos filhos.

Palavras-chave: Psicologia Moral. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Relação pais e filhos. Representações de si. Legitimidade da Autoridade Parental.

ABSTRACT

Amaral, Ana Paula. *The family as a context of moral development for children and adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neurobiological disorder that is widely studied and which affects the school-age children. However, research relating the family context of these children and adolescents with morality is scarce. This study aimed to map the family context of this public with regard to moral educational conceptions, the legitimacy of parental authority and the self-representations of these mothers. **METHODS:** 17 mothers and 5 grandmothers (legal guardians) of children and adolescents diagnosed with ADHD attended by a specialized philanthropic institution located in the city of São João da Boa Vista, in the state of São Paulo, participated in the study. For the data collection, the instruments used were: Moral Educational Conceptions Scale - ECEM, Questionnaire of legitimacy of parental authority and Self-representations of mothers of children and adolescents with ADHD. **RESULTS:** The results pointed to mothers who prioritize unilateral respect, retributive justice with the use of expiatory sanctions, the desire for obedience and low autonomy. In addition, mothers legitimize parental authority in all domains, with rules of personal dominance less legitimized than the others. The use of physical punishments is very present in the discourse of these mothers. The self-representations as a person of these mothers are focused on motherhood as a central value and a positive image at themselves. As mothers, these women have positive and positive moral self-representations with an emphasis on care. Most mothers perceive differences between educating children with ADHD and without the disorder. They also present positive self-representations when questioned about how the child, family members, teachers, and health professionals who treat the child with ADHD see them as mothers. Regarding the presentations of ADHD, we can highlight that the mothers of children with predominantly hyperactive / impulsive presentation present the lowest mean for the autonomy construct and the highest averages for the obedience construct and the rules of personal dominance. Mothers of children with predominantly inattentive presentation use more rules and have greater legitimacy of parental authority, except when it comes to rules of personal domain. Mothers of children with a combined presentation have the lowest averages in all domains, which points to a lower legitimacy of parental authority and lower expectation of obedience. **CONCLUSION:** The family context of this sample does not favor moral development. Participants in this study desire obedient children and use expiatory sanctions to ensure obedience. For the participants, being a good mother is related to the care and sacrifice for the children.

Keywords: Moral Psychology. Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Parents and children. Representations of self. Legitimacy of the Parental Authority.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Critérios diagnósticos para TDAH – Apresentação predominantemente desatenta	22
Quadro 2. Critérios diagnósticos para TDAH – Apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva	22
Quadro 3. Subcategorias das representações de si das mães participantes deste estudo	79
Quadro 4. Subcategorias – Representações de si – Como pessoa	105
Quadro 5. Subcategorias – Representações de si – Como mãe	109
Quadro 6. Subcategorias – Representações de si – Como mãe de um filho com TDAH	113
Quadro 7. Subcategorias – Representações de si – Julgamento Alheio	117
Quadro 8. Categorias – Impactos na relação entre mães e filhos com TDAH após o diagnóstico e/ou uso de medicação	123

LISTA DE TABELAS

Tabela1. Médias por construto da Escala de Concepções Educativas Morais	82
Tabela 2. Média de respostas às regras para cada domínio, considerando a existência das regras e a legitimidade da autoridade parental, e média de frequência em relação à expectativa de obediência	90
Tabela 3. Média de respostas às regras do domínio convencional, considerando a existência das regras e a legitimidade da autoridade parental, e média de frequência em relação à expectativa de obediência	91
Tabela 4. Média de respostas às regras do domínio prudencial, considerando a existência das regras e a legitimidade da autoridade parental, e média de frequência em relação à expectativa de obediência	94
Tabela 5. Média de respostas às regras para o domínio pessoal, considerando a existência das regras e a legitimidade da autoridade parental, e média de frequência em relação à	

expectativa de obediência	97
---------------------------------	----

Tabela 6. Média de respostas às regras do domínio moral, considerando a existência das regras e a legitimidade da autoridade parental, e média de frequência em relação à expectativa de obediência	100
---	-----

Tabela 7. Média de respostas às regras multifacetadas, considerando a existência das regras e a legitimidade da autoridade parental, e média de frequência em relação à expectativa de obediência	102
---	-----

Tabela 8. Resultados da categoria – Representações de si – Como pessoa divididos por subcategoria	105
---	-----

Tabela 9. Resultados da categoria – Representações de si – Como mãe divididos por subcategoria	110
--	-----

Tabela 10. Resultados da categoria – Representações de si – Como mãe de um filho com TDAH divididos por subcategoria	113
--	-----

Tabela 11. Número de respostas da categoria – Representações de si – Julgamento Alheio divididos por subcategoria	118
---	-----

Tabela 12. Frequência de respostas das participantes em relação aos impactos do diagnóstico e/ou uso da medicação	124
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

ECEM – Escala das Concepções Educativas Morais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
15	
1. REFERENCIAL TEÓRICO	
21	
1.1 TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE	
21	
1.1.1 Principais características do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade	21
1.1.2 A relação entre pais e filhos com TDAH	26

1.2 DESENVOLVIMENTO MORAL	30
1.2.1 Teoria do Juízo Moral de Jean Piaget	30
1.2.2 Representações de si: dimensão afetiva da moral	43
1.2.3 Teoria dos Domínios Sociais	47
1.2.3.1 Fundamentos da Teoria dos Domínios Sociais	47
1.2.3.2 O papel da família no desenvolvimento moral: a legitimidade da autoridade parental	53
2. MÉTODO	64
2.1. OBJETIVOS	65
2.1.1 Objetivo Geral	65
2.1.2 Objetivos Específicos	65
2.1.3 Hipóteses	66
2.2 PARTICIPANTES	66
2.3 LOCAL	68
2.4 INSTRUMENTOS	69
2.4.1 Escala de Concepções Educativas Morais: ECEM	69
2.4.2 Questionário de legitimidade da autoridade parental	71
2.4.3 Representações de si de mães de crianças e adolescentes com TDAH	73
2.5 PROCEDIMENTO	74
2.5.1 Procedimento de coleta de dados	74
2.5.2 Procedimento de análise de dados	76
2.5.2.1 Escala de Concepções Educativas Morais	76
2.5.2.2 Questionário de legitimidade da autoridade parental	77

2.5.2.3	Representações de si de mães de crianças e adolescentes com TDAH	78
2.6	COMITÊ DE ÉTICA	80
3.	RESULTADOS	81
3.1	ESCALA DE CONCEPÇÕES EDUCATIVAS MORAIS	81
3.1.1	Construto Respeito	82
3.1.2	Construto Justiça	83
3.1.3	Construto Obediência	86
3.1.4	Construto Autonomia	87
3.2	QUESTIONÁRIO DE LEGITIMIDADE DA AUTORIDADE PARENTAL	90
3.2.1	Domínio Convencional	91
3.2.2	Domínio Prudencial	94
3.2.3	Domínio Pessoal	96
3.2.4	Domínio Moral	99
3.2.5	Regras Multifacetadas	101
3.3	REPRESENTAÇÕES DE SI DE MÃES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TDAH	104
3.3.1	Representações de si – Como pessoa	104
3.3.2	Representações de si – Como mãe	109
3.3.3	Representações de si – Como mãe de um filho com TDAH	112
3.3.4	Representações de si – Julgamento alheio	116
3.3.5	Impacto do diagnóstico e/ou uso de medicação na relação entre mães e filhos com TDAH	

.....	123
3.4 RESULTADOS POR APRESENTAÇÃO DE TDAH	127
3.4.1 Perfil de mães/avós de crianças e adolescentes com TDAH apresentação predominantemente desatenta	128
3.4.2 Perfil de mães/avós de crianças e adolescentes com TDAH apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva	129
3.4.3 Perfil de mães/avós de crianças e adolescentes com TDAH apresentação combinada	130
4. DISCUSSÃO	133
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
ANEXOS	166

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem sido amplamente estudado por ser um transtorno que acomete uma parcela considerável (de 3 a 5%) das crianças e adolescentes em idade escolar (Carregal & Moreira, 2011). Os sintomas típicos de desatenção, hiperatividade e impulsividade do TDAH impõem muitos desafios, não apenas para os sujeitos acometidos por eles, mas também para as pessoas inseridas nos contextos dos quais eles fazem parte. Dentre estes, podemos destacar a escola e a família por sua relevância (Gonzalez et al., 2014).

Diversos estudos apontam os problemas enfrentados pelas crianças e adolescentes com TDAH no ambiente escolar. Geralmente, estes sujeitos sofrem com o preconceito, com a discriminação, com as dificuldades de aprendizagem, problemas de inserção social, entre outros (Sena & Souza, 2010; Rangel Junior & Loos, 2011). Muitos professores carecem de recursos pedagógicos e emocionais para lidarem com a agitação, impulsividade e desatenção dessas crianças. Eles se sentem desafiados e muitas vezes reagem de forma a ampliar os conflitos em sala de aula (Rangel Junior & Loos, 2011). Os colegas de classe e da escola têm dificuldades para acolher a criança ou adolescente que é impulsivo, que tem dificuldades em seguir regras e cumprir promessas (Sena & Souza, 2010; Abad & Jiménez, 2015).

A família é o contexto social no qual a criança está inserida desde o seu nascimento. Neste contexto a criança se desenvolve e aprende a se relacionar com as pessoas e com as regras. Na interação com o filho com TDAH, ainda antes do diagnóstico, os pais começam a perceber que ele apresenta dificuldades, além do esperado, para seguir as regras (Margari et al., 2013). Além disso, ele não consegue parar de se movimentar e, às vezes, é pego “no mundo da lua”. Nas festas de família, os pais são chamados com frequência para “dar um jeito naquele menino que não para de arrumar confusão” (Abad & Jiménez, 2015). Apesar de já demonstrarem diferenças comportamentais em casa, as crianças com TDAH geralmente são diagnosticadas quando entram na escola, pois o seu comportamento pode ser comparado com o de outras crianças da mesma idade. Começa a saga dos pais (especialmente das mães) de “visitarem” a escola semanalmente e serem “convidados” para ficarem depois das reuniões para conversarem com os professores sobre o comportamento ou as dificuldades de aprendizagem do filho.

Partindo dessas evidências das dificuldades de comportamento, especialmente da resistência em seguir regras, foi realizada uma pesquisa apresentada na pós-graduação em Neuropsicologia Aplicada à Neurologia Infantil, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) que objetivou compreender o julgamento do sentimento de vergonha em crianças e adolescentes com TDAH em situações de violação às regras (Fernandes, Dell'Agli & Ciasca, 2014). A hipótese era que as crianças e adolescentes com o transtorno não relatariam vergonha moral em situações que envolvia o descumprimento das regras, uma vez que a vergonha é considerada um regulador de conduta (La Taille, 2002, 2004).

Os resultados da pesquisa apontaram que os indivíduos com o transtorno, com apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva e combinada, em sua grande maioria, não relataram vergonha (moral e não moral) em situações de violação das regras colocadas por seus pais. No entanto, em relação à quebra do compromisso em situações envolvendo os pares e os professores, o resultado diferiu. Nestes contextos, as crianças e adolescentes demonstraram sentir vergonha, tanto a vergonha moral quanto a não moral.

Esses dados suscitaram algumas questões: por que os sujeitos da amostra não relataram sentir vergonha nas situações envolvendo a quebra de uma promessa feita aos pais? Por que os resultados diferem quando o contexto muda (amigos, pais e professores)? O fato do sentimento de vergonha não se manifestar em relação aos pais revelaria diferentes aspectos do contexto familiar de crianças e adolescentes com TDAH?

Ao pesquisar a bibliografia da área, percebemos que há escassez de trabalhos envolvendo esta temática. Muitas pesquisas objetivaram compreender o contexto familiar dos sujeitos acometidos pelo transtorno. Foram encontradas pesquisas voltadas para: a compreensão do estilo e práticas parentais desses pais e a influência destes na manutenção ou exacerbação dos sintomas (Gonzalez, Bakker & Rubiales, 2014; Bargas & Lipp, 2013; Gau & Chang, 2013; Oh et al., 2012; Ribeiro, 2008); a investigação do estresse e dos conflitos nestas relações (Bargas & Lipp, 2013; Margari et al, 2013; Wehmeier et al., 2010; Bellé, Andreazza, Ruschel & Bosa, 2009); a implicação dos pais no tratamento dos filhos (Silva, Serralha & Laranjo, 2013); os conflitos conjugais nas famílias com sujeitos acometidos pelo transtorno (Guilherme, Mattos, Serra-Pinheiro & Regalla, 2007; Wehmeier et al., 2010); as dificuldades emocionais apresentadas pelos pais (Guerro-Prado, Mardomingo-Sanz, Ortiz-Guerra, García-García & Soler-Lopez, 2015; Abad & Jiménez, 2015), entre outras. No entanto, não foram encontrados estudos voltados para a compreensão do contexto familiar de crianças e

adolescentes com TDAH, no que se refere às concepções educativas morais, à legitimidade da autoridade parental e às representações de si.

Portanto, a pergunta que sustenta a presente pesquisa é: Quais são as características do contexto familiar de crianças e adolescentes com TDAH em três aspectos: concepções educativas morais, legitimidade da autoridade parental e representações de si?

A hipótese central é que este contexto familiar apresenta características que desfavorecem o desenvolvimento moral das crianças e adolescentes com o transtorno. Esta hipótese é reforçada por estudos que apontam que esses pais tendem a ter práticas parentais confusas: em alguns momentos são extremamente rígidos, desnecessariamente e, em outros, flexíveis demais. Além disso, apresentam baixa tolerância, atitudes controladoras, rejeição e estilo parental autoritário (Margari et al., 2013; Wehmeier et al., 2010; Barkley, 2008a).

As características acima apontadas revelam um tipo de relação entre pais e filhos baseada na coação e não na cooperação. Piaget (1932/1994) afirma que muitos pais buscam mais dobrar a vontade dos filhos, através da coação, do que lhes proporcionar reflexão. Segundo o autor, a coação prejudica o desenvolvimento moral.

Acreditamos também que esses pais não se veem como bons pais, isto é, não apresentam um conceito positivo a respeito de sua atuação parental. Essa hipótese encontra respaldo em pesquisas que apontam o descontentamento dos pais de crianças e adolescentes com TDAH em relação ao seu papel (Guerro-Prado et al, 2015; Ribeiro, 2008).

O objetivo geral desta pesquisa foi mapear o contexto familiar de crianças e adolescentes com TDAH, em três aspectos: concepções educativas morais, legitimidade da autoridade parental e representações de si. A partir do levantamento dos dados, relacionamos as concepções educativas morais, a legitimidade da autoridade parental e as representações de si e analisamos as diferenças nas respostas quando os filhos com TDAH têm apresentações distintas (predominantemente hiperativa/impulsiva, predominantemente desatenta ou combinada).

Os aportes teóricos que fundamentaram a presente investigação foram: a teoria piagetiana sobre o juízo moral (Piaget, 1932/1994), o conceito de representações de si de La Taille (2006) e a Teoria dos Domínios Sociais de Turiel (2002, 2006).

A teoria do juízo moral de Jean Piaget (1932/1994) foi a primeira a abordar a moralidade a partir da perspectiva cognitivo-desenvolvimental e buscou compreender o desenvolvimento moral na criança. Nestas pesquisas, o autor encontrou duas morais: a heteronomia e a autonomia. Para o autor, a criança caminha da moral heterônoma, na qual não

há reflexão sobre as regras e as relações são pautadas no respeito unilateral, para a autonomia moral, na qual há reflexão, questionamento e participação ativa na elaboração das regras. A autonomia é uma forma de equilíbrio superior, na qual os princípios de justiça orientam a conduta. Na moral autônoma, as relações são baseadas na reciprocidade e no respeito mútuo. Esta teoria insere novidades na compreensão da moralidade, ao encontrar duas morais na criança e ao considerar a criança ativa na construção do juízo moral.

La Taille (2006), fundamentado na pesquisa piagetiana, aprofundou os estudos das dimensões afetiva e cognitiva da moral. A maior contribuição do autor está na dimensão afetiva: para que o indivíduo cumpra o dever moral, é necessário que ele queira segui-lo e este querer depende de como este se vê, ou seja, de suas representações de si com valor positivo. Para o autor, a pessoa buscará sempre a manutenção das representações de si com valor positivo. Dessa forma, o indivíduo só é capaz de agir moralmente se as representações que ele tem de si mesmo, com valor positivo, estão ligadas a princípios morais.

A Teoria dos Domínios Sociais (Turiel, 1983, 1989) apresenta uma importante contribuição a respeito do contexto social e sua influência no desenvolvimento moral. Para esta teoria, o sujeito está inserido numa gama de conhecimentos sociais muito maior do que a moralidade. Nesta compreensão, a moral é mais um dos domínios do conhecimento social ao qual o sujeito está submetido. Dessa forma, é possível compreender não apenas os aspectos morais do contexto, mas também questões pertinentes à convencionalidade, à individualidade (domínio pessoal), à prudencialidade, dentre outras.

O delineamento metodológico deste estudo se desenvolveu enquanto uma pesquisa de campo descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa e quantitativa. Para participar desta pesquisa foram convidadas 22 mães de crianças e adolescentes com TDAH (com idades entre 8 e 19 anos). O critério de inclusão para participação na pesquisa foi o diagnóstico realizado por profissionais especializados.

É importante mencionar que a amostra foi por conveniência. Quando solicitamos ao Centro de Atenção à Aprendizagem e ao Comportamento Infantil (Casulo) o contato das famílias que atendiam ao critério de inclusão desta pesquisa, fomos informadas que a maior parte delas eram constituídas por mães/avós e seus filhos/netos. A figura paterna está ausente em grande parte dessas famílias, e nos poucos casos em que está presente, estes pais não participam do processo educacional dos filhos. As mães e avós são a referência familiar para essas crianças e adolescentes. A interação e educação dos filhos está sob a responsabilidade dessas mulheres. Dessa forma, por contexto familiar compreendemos a dimensão relacional

estabelecida entre os membros da família, que na era pós-moderna, não apresenta contornos definidos, tampouco segue os padrões tradicionais (pai, mãe e filhos) (Caetano & Yaegashi, 2014). Portanto, acreditamos que a entrevista com as mães e avós, adultos significativos na educação dessas crianças, traz dados suficientes e relevantes para a compreensão deste contexto.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram:

1. Escala de Concepções Educativas Morais - ECEM (Caetano, 2009). Os dados coletados com a ECEM possibilitaram a compreensão da forma de educar os filhos. Este instrumento tem como base a teoria piagetiana de juízo moral.
2. “Representações de si de mães de crianças e adolescentes com TDAH”. Este questionário foi utilizado para acessar as representações de si das mães como pessoa, como mãe, como mãe de um filho com TDAH e também como elas julgam que os outros (filho, familiares, professores e profissionais de saúde) a veem como mãe.
3. “Questionário de legitimidade da autoridade parental” (Barbosa, 2014). Este instrumento possibilitou analisarmos as regras deste contexto familiar e se as mães legitimam a própria autoridade em fazer tais regras. Além disso, foi possível compreender a expectativa das mães sobre a obediência dos filhos em relação a essas regras. A partir destes dados, tivemos acesso aos conteúdos e às regras que fundamentam a educação moral que as mães dão aos seus filhos com TDAH.

Estes três construtos (concepções educativas morais, representações de si e legitimidade da autoridade parental) foram eleitos para o mapeamento do contexto de desenvolvimento moral para crianças e adolescentes com TDAH. A partir destes construtos, buscamos compreender a forma como as mães educam, os conteúdos que compõem a educação moral e como elas se percebem como educadoras.

No primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico que embasará a pesquisa. Inicialmente, abordamos o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade sob dois aspectos: as principais características do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e a relação entre pais e filhos com TDAH. Na sequência, apresentamos as teorias de desenvolvimento moral, começando pela teoria do juízo moral de Jean Piaget (1932/1994), seguida pela dimensão afetiva da moral, com foco nas representações de si (La Taille, 2006) e para finalizar, a Teoria dos Domínios Sociais (Turiel, 1983, 1989). No capítulo sobre a teoria dos domínios sociais, discutimos também o papel dos pais no desenvolvimento moral de seus

filhos, a partir dos trabalhos de Smetana e colaboradores (1988, 1994, 1995, 2000, 2001, 2005, 2013, 2015) sobre a legitimidade da autoridade parental, além de outros autores que também pesquisam o tema. A opção por esta revisão bibliográfica diz respeito aos instrumentos que escolhemos para compreender este contexto.

No segundo capítulo, apresentamos o desenho metodológico do estudo: objetivo geral, objetivos específicos e hipóteses, caracterização dos participantes, informações sobre os instrumentos de pesquisa e procedimentos de coleta e de análise de dados. O terceiro capítulo tem por objetivo apresentar os resultados e no quarto capítulo discutimos e articulamos os dados com as teorias. No quinto capítulo apresentamos as considerações finais sobre o trabalho.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem o intuito de apresentar o referencial teórico que sustenta esta pesquisa. Iniciamos este percurso trazendo as principais informações a respeito da caracterização do TDAH e as implicações deste para o contexto familiar. Na sequência, apresentamos as teorias que embasam os instrumentos utilizados nesta pesquisa: a teoria do juízo moral, de Piaget (1932/1994), a dimensão afetiva da moral, a partir das representações de si, de La Taille (2006) e a Teoria dos Domínios Sociais (Turiel 1983, 1989).

1.1 TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Apresentamos a seguir as principais características do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), bem como uma breve revisão a respeito de estudos que caracterizam e descrevem este transtorno. Ainda apresentamos uma revisão das pesquisas que discutem a relação entre pais e filhos com TDAH.

1.1.1 Principais características do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um dos transtornos mais frequentemente diagnosticados nas crianças em idade escolar, atingindo cerca de 3 a 5% desse público (Carregal & Moreira, 2011).

Segundo os critérios do DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (APA, 2014), o TDAH pode se manifestar de três formas: apresentação predominantemente desatenta; apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva e apresentação combinada, quando ocorre a associação das duas apresentações anteriores.

Nos quadros abaixo (Quadro 1 e Quadro 2) estão descritos os critérios para diagnóstico estabelecidos no DSM-5 (APA, 2014). Para que o diagnóstico seja confirmado, é necessário que seis ou mais dos sintomas abaixo persistam por, pelo menos, seis meses em um grau que seja inconsistente com o nível de desenvolvimento e que provoque impacto negativo direto nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais. Em casos de adolescentes a partir de dezessete anos, são necessários apenas cinco sintomas para a confirmação do diagnóstico.

Quadro 1. Critérios diagnósticos para TDAH – Apresentação predominantemente desatenta.

a.	Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades.
b.	Frequentemente tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas como, por exemplo, durante as aulas.
c.	Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente.
d.	Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho.
e.	Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades.
f.	Frequentemente evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado.
g.	Frequentemente perde coisas necessárias para tarefas ou atividades.
h.	Com frequência é facilmente distraído por estímulos externos.
i.	Com frequência é esquecido em relação a atividades cotidianas.

Quadro 2. Critérios diagnósticos para TDAH – Apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva.

a.	Frequentemente remexe ou batuca as mãos e os pés ou se contorce na cadeira.
b.	Frequentemente levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado.
c.	Frequentemente é inquieto, corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado.
d.	Com frequência é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente.
e.	Com frequência “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado”.
f.	Frequentemente fala demais.
g.	Frequentemente deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída.
h.	Frequentemente tem dificuldade para esperar sua vez.
i.	Frequentemente interrompe ou se intromete nas conversas, jogos e atividades.

Em relação aos sintomas de hiperatividade/impulsividade, o DSM-5 alerta que estes não são apenas uma manifestação do comportamento opositor, nem se trata de desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções.

O Manual também apresenta cinco pontos que devem ser observados para que o diagnóstico seja realizado da forma correta:

- A. Deve haver um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfira no funcionamento e no desenvolvimento, conforme caracterizado nos quadros acima.
- B. Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade devem estar presentes antes dos doze anos de idade.
- C. Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade devem estar presentes em dois ou mais ambientes.
- D. Deve haver evidências claras de que os sintomas interferem no funcionamento social, acadêmico ou profissional ou de que reduzem sua qualidade.
- E. Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de esquizofrenia ou outro transtorno psicótico e não são mais bem explicados por outro transtorno mental.

Considerando as diferenças dos sintomas entre as apresentações, o impacto na vida das crianças/adolescentes também difere.

A apresentação predominantemente desatenta traz maiores prejuízos para a aprendizagem, pois a dificuldade encontra-se na atenção concentrada. Esses sujeitos manifestam muita dificuldade em se concentrar (Costa, Dorneles & Rohde, 2012; Santos & Vasconcelos, 2010). Qualquer estímulo externo (barulho, colegas conversando, carros passando na rua, etc) ou interno (lembrar-se do passeio realizado no final de semana, pensamentos sobre como passar para a próxima fase de um jogo de vídeo game, etc) “roubam” a atenção do sujeito da atividade que está realizando. É comum essas crianças perderem uma parte da explicação do professor e, por isso mesmo, não conseguirem realizar as tarefas propostas. Em provas, elas frequentemente deixam questões sem resposta, uma vez que costumam perder muito tempo divagando. Habitualmente, elas esquecem materiais escolares em casa ou na escola. Crianças com a apresentação predominantemente desatenta não sofrem tanto com dificuldades nas relações sociais, pois, geralmente, são mais calmas e tolerantes com os pares (Sena & Souza, 2010)

Na apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva, as interações sociais são as mais prejudicadas. Os sujeitos apresentam muita dificuldade em estabelecer relações de amizade e, geralmente, são alvo de rejeição pelos pares. Algumas características do transtorno acentuam esse problema, tais como: a dificuldade em controlar impulsos e em adiar gratificações, os problemas com seguimento de regras e em cumprir promessas (Sena & Souza, 2010).

Já na apresentação combinada, as dificuldades recaem tanto sobre a aprendizagem quanto sobre as interações sociais, pois esta forma traz consigo uma associação das características supracitadas (Costa, et al., 2012; Santos & Vasconcelos, 2010). Geralmente, crianças e adolescentes com TDAH apresentação combinada são mais imaturas, o que provoca rejeição pelos colegas. Sentindo-se rejeitadas pelos pares, essas crianças buscam apoio em crianças menores ou do sexo oposto. Brincar com crianças mais novas permite ao sujeito com TDAH assumir a liderança nas brincadeiras, o que diminui a possibilidade de frustrações (Sena & Souza, 2010).

A pesquisa realizada por Bauermeister et al. (2005) trouxe outros dados interessantes sobre as apresentações do TDAH. Foram avaliadas crianças com idades entre 6 e 11 anos com diagnóstico de TDAH, apresentações predominantemente desatenta e combinada, no intuito de investigar a influência das apresentações nas relações sociais dessas crianças. Apesar de não encontrarem diferenças globais significativas nas habilidades sociais entre esses dois grupos, foram encontradas diferenças relevantes no perfil dessas crianças. A apresentação desatenta interfere nas relações entre a mãe e a criança e entre a mãe e a professora. Além disso, a criança com apresentação predominantemente desatenta tem dificuldade nas interações sociais, demonstra menos iniciativa e assertividade e, apesar de conseguir ter maior auto controle nas relações, apresenta maior probabilidade de ser rejeitada por sua passividade. Por outro lado, a apresentação combinada traz maior estresse para a família quando comparada à apresentação desatenta. As características da apresentação combinada provocam conflitos nas relações entre a mãe e a criança, entre a mãe e o professor e entre a criança e o irmão. Essa apresentação traz também maiores prejuízos para a vida financeira e social da família. As crianças com apresentação combinada correm maior risco de serem excluídas pelos pares em decorrência de sua falta de controle.

Pesquisas em neuropsicologia apontam que o sujeito com TDAH apresenta disfunções nas funções executivas. As funções executivas são responsáveis pela capacidade do sujeito de orientar-se de acordo com objetivos e metas, com a realização de ações independentes e com

o planejamento e monitoramento das ações. Disfunções nas funções executivas podem provocar déficit no comportamento inibitório, na auto regulação das emoções e na capacidade preditiva e antecipatória de consequências (Gonçalves et al., 2013; Wehmeier, et al., 2010; Capovilla, Assef & Cozza, 2007; Graeff & Vaz, 2006).

O déficit nas funções executivas também interfere no desenvolvimento emocional. O sujeito com TDAH apresenta impulsividade na expressão das emoções, dificuldade em se controlar, falta de habilidade em manejar situações conflituosas, dentre outras. Essas dificuldades afetam e prejudicam o comportamento nas relações sociais (Abad & Jiménez, 2015).

Wehmeier et al. (2010) também encontraram prejuízos emocionais em decorrência do transtorno. Em suas pesquisas, foi possível identificar: dificuldades em regular e expressar adequadamente os sentimentos, principalmente a agressividade e a raiva, problemas em lidar com a frustração e redução na empatia. Esses resultados corroboram com dados encontrados em pesquisas anteriores (Albert, López-Martin, Fernández-Jáen & Carretié, 2008; Brown, 2006).

Abad & Jiménez (2015) encontraram dados que confirmam que as dificuldades mais acentuadas das crianças com TDAH estão no controle das emoções, na motivação intrínseca, na identificação visual e reconhecimento das emoções dos outros, principalmente quando emoções negativas estão envolvidas.

López-Martín, Albert, Fernández-Jaén & Carretié (2009) realizaram uma pesquisa no intuito de compreender as possíveis diferenças na inteligência emocional dos sujeitos com TDAH. Os dados apontam que a inteligência emocional desses sujeitos apresenta alterações nas seguintes funções: identificação visual de expressões faciais das emoções, identificação das emoções (próprias e dos outros), autocontrole e estabelecimento das relações sociais, motivação e auto percepção.

Todas as dificuldades apresentadas influenciam muito no desenvolvimento psicossocial desses indivíduos, pois trazem prejuízo para a capacidade de empatia nas relações, característica extremamente relevante nas interações sociais e para o estabelecimento dos vínculos afetivos.

Sena e Souza (2010) realizaram uma pesquisa bibliográfica sobre a amizade em crianças e adolescentes com TDAH. Nos estudos realizados, encontraram dados que confirmam a dificuldade que essas crianças e adolescentes apresentam em estabelecer relações de amizade. De acordo com os dados coletados, essas crianças costumam ser

vitimizadas pelos colegas e sofrem com rejeições constantes. Geralmente, não são convidadas para participarem das brincadeiras coletivas e sofrem com apelidos agressivos. Todas essas situações acabam por interferir negativamente na autoestima desse sujeito.

O TDAH trata-se de um transtorno no qual é comum a presença de comorbidades psiquiátricas. Estudos mostram que muitos indivíduos com TDAH apresentam depressão e ansiedade em comorbidade com o transtorno. Crianças e adolescentes com comorbidade associada, no caso a ansiedade, são extremamente preocupadas com o seu desempenho e muitos deles apresentam comportamento fóbico e de pânico. Já os que apresentam associação com a depressão, podem ter dificuldade em experimentar prazer em atividades que antes eram agradáveis, podem manifestar humor extremamente irritadiço, além de aumento ou diminuição no apetite (Wehmeier, et al., 2010).

Todas essas dificuldades, associadas aos sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade provocam problemas significativos na relação com os pares, principalmente, com os pais (Wehmeier, et al., 2010). Muitos estudos apontam que o ambiente familiar em que estas crianças e adolescentes estão inseridos é extremamente desgastante e estressante. Portanto, passamos a uma apreciação dos estudos voltados para a relação entre pais e filhos com TDAH buscando ampliar a compreensão deste contexto.

1.1.2 A relação entre pais e filhos com TDAH

O ambiente psicossocial no qual a criança e adolescente com TDAH estão inseridos desempenha papel fundamental na manifestação do transtorno, pois influencia na forma como os sintomas são compreendidos e manejados. A família, a escola e a sociedade têm função preponderante, uma vez que, dependendo da maneira como lidam com as dificuldades desses sujeitos, podem contribuir positivamente ou prejudicar o seu desenvolvimento (Gonzalez et al., 2014).

Apesar de a escola e a sociedade exercerem papéis importantíssimos na vida desses sujeitos, a família requer atenção especial por ser o contexto no qual, inicialmente, a criança aprenderá a lidar com suas dificuldades.

Os problemas relacionais enfrentados por estas famílias são inúmeros. Geralmente, as crianças e adolescentes com o transtorno não seguem as ordens dos pais, brigam com os

irmãos e amigos, além de provocarem reações negativas nos professores (Margari et al., 2013).

Os conflitos entre pais e filhos com TDAH vão desde os mais simples e corriqueiros como problemas na realização das tarefas escolares e de casa, a escolha das amizades, a hora de dormir e o estabelecimento de atividades de lazer, até os mais preocupantes como uso de álcool e drogas (Wehmeier et al., 2010).

Características peculiares do TDAH provocam desorganização nas relações familiares, tais como: dificuldade em seguir regras, problemas em se autorregular, falta de concentração na realização das tarefas, déficit no comportamento inibitório, entre outros. Além disso, os filhos com o transtorno, geralmente, são mais hostis e menos sensíveis na relação com os pais. Pesquisas indicam que em famílias cujo um dos membros apresenta o transtorno o relacionamento é muito mais estressante e conflituoso do que em famílias nas quais não há a presença do TDAH (Barkley, 2008a; Wehmeier, et al., 2010).

O relacionamento entre pais e filhos acometidos pelo TDAH tende a ser mais exigente e desgastante do que as relações entre pais e filhos sem o transtorno. Esse ambiente estressante acaba por provocar alterações comportamentais e emocionais em outros integrantes da família. Pesquisas indicam que a presença de um membro da família com TDAH pode acarretar problemas também na relação conjugal dos pais (Guilherme et al., 2007; Wehmeier, et al., 2010).

Pais de crianças e adolescentes com TDAH apresentam maiores taxas de depressão e transtornos de ansiedade, além de maior consumo de álcool, quando comparado às taxas apresentadas por pais de filhos sem o transtorno (Guerro-Prado et al, 2015, Barkley, 2008a). Margari et al (2013) também encontraram altos índices de personalidades depressivas nos pais desses sujeitos quando comparados com pais de crianças sem o transtorno. No entanto, os pesquisadores reforçam que não podem afirmar se a presença dos sintomas depressivos estão ou não relacionados com o fato desses pais conviverem com filhos com TDAH. Não se sabe se há uma associação entre uma pré-disposição à depressão relacionada à convivência nesse ambiente, se a depressão é uma comorbidade associada ao TDAH, presente em muitos pais, ou se os sintomas dos pais são consequência, exclusivamente, das dificuldades em se relacionar com os filhos acometidos pelo transtorno.

Dados apontam que pais de crianças com TDAH possuem, de modo geral, maior probabilidade de apresentarem sintomas compatíveis com o transtorno, de 12 a 20% nas mães e de 9 a 54% nos pais. Nos irmãos biológicos o risco de apresentarem TDAH também

aumenta cerca de 17 a 37%. Parentes biológicos têm risco aumentado de cinco a sete vezes de ter TDAH, quando comparados à população geral. Esses dados indicam a importância da herança genética na presença do transtorno (Barkley, 2008a).

Os irmãos também acabam por sofrer os efeitos dos sintomas apresentados pelo sujeito com TDAH. É comum que os irmãos sejam alvos de agressão física, manipulação e agressão verbal por parte dos irmãos com o transtorno. Além disso, os pais têm a expectativa de que os filhos cuidem e protejam seus irmãos com TDAH, já que estes últimos sofrem muito na relação com os pares. Essa responsabilidade atribuída ao irmão sem o transtorno pode aumentar a sobrecarga emocional e o nível de tensão nesta relação (Barkley, 2008a; Guerreiro-Prado et al, 2015).

Pesquisas também indicam que ser pai/mãe de um filho com TDAH pode interferir na atividade profissional dos pais, devido às saídas do trabalho para acompanhar os filhos nas consultas médicas e reuniões escolares. Os pais também podem ter maiores gastos financeiros, uma vez que são necessários acompanhamentos prolongados e de vários profissionais para o tratamento dos sintomas (Guerreiro-Prado et al, 2015)

É muito comum encontrarmos pais que se sentem frustrados e culpados, pois as estratégias usuais de educação não funcionam eficazmente com o filho com TDAH, justamente pela dificuldade em conter os impulsos e em seguir regras. Frequentemente, os pais se sentem “perdidos” sobre como educar seu filho com TDAH. Geralmente, as instruções e ações parentais são inconsistentes e variáveis, o que alimenta o círculo vicioso de interações negativas (Barkley, 2008a).

Assim sendo, a maternidade e paternidade se tornam motivo de desgaste e frustração, pois os pais não conseguem desempenhar este papel conforme gostariam ou de acordo com o que idealizaram (Barkley, 2008a). Guerreiro-Prado et al (2015) afirmam que "Os pais acabam se vendo como menos qualificados para a criança e tudo isso leva a uma menor satisfação com a paternidade e com a maternidade" (p. 333 – tradução nossa). ¹

Em alguns momentos os pais são flexíveis demais e em outros desnecessariamente rígidos (Wehmeier, et al., 2010). Barkley (2008a) aponta que mães de crianças e adolescentes com TDAH demonstram menos tolerância com o comportamento de seus filhos, utilizam estratégias coercitivas (negativas/ineficientes), dificuldades em enfrentar problemas, maior expressividade emocional e uma visão mais negativa da relação com o filho. Margari et al. (2013) relatam que os pais apresentam conduta controladora, rejeitam os filhos, utilizam de

¹ “Los progenitores terminan viéndose a sí mismos como menos cualificados para la crianza y todo ello deriva em una menor satisfacción de la paternidad y la maternidad.”

repetição dos comandos verbais, muitas repreensões e correções, além de terem dificuldade em elogiar os filhos.

Em seu estudo, Abad & Jiménez (2015) encontraram o seguinte dado: pais de crianças com TDAH apresentam baixa atenção e identificação emocional. Isso indica que o vocabulário emocional dessas famílias e, conseqüentemente dessas crianças, é pobre e limitado. Essa limitação traz conseqüências para a modulação da conduta. Ainda nesse estudo, as crianças relataram que não tem o hábito de falar sobre os próprios sentimentos, portanto estão pouco acostumadas a nomeá-los (Abad & Jiménez, 2015).

Apesar de todas essas considerações, quando as crianças são questionadas sobre seu relacionamento com os pais elas não os avaliam negativamente. Barkley (2008a) acredita que este resultado está amparado na visão positiva fantasiosa que a criança com TDAH, mais especificamente as de apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva e combinada, tem a respeito de sua competência e desempenho.

As pesquisas com foco nas relações entre pais e filhos com TDAH são muitas, principalmente por que é reconhecida a importância dessa relação na manutenção ou exacerbação dos sintomas (Gonzalez et al., 2014; Silva et al., 2013; Bargas & Lipp, 2013; Bellé et al, 2009; Barkley, 2008a). Porém, não foram encontrados estudos com a proposta de examinar as questões relacionadas à moralidade e legitimidade da autoridade parental em pais de crianças e adolescentes com TDAH.

Em 2014, foram publicados os dois primeiros artigos que relacionam o transtorno com a moralidade: o primeiro, que buscou compreender o sentimento de vergonha em crianças e adolescentes com TDAH (Fernandes et al, 2014) e, o segundo, que discutiu a influência do metilfenidato no desenvolvimento moral (Colombani, Martins & Shimizu, 2014).

No estudo de Colombani et al (2014), foi realizada uma pesquisa bibliográfica no intuito de promover uma reflexão sobre a patologização e a medicalização da infância, apresentar mecanismos de controle e as implicações para o desenvolvimento moral da criança, articulando as teorias de Foucault e Piaget. De acordo com a pesquisa, o diagnóstico e a medicalização funcionariam como formas de coação do adulto sobre a criança, prejudicando o desenvolvimento da autonomia moral.

A posição assumida na pesquisa de Colombani et al (2014) difere completamente da que assumimos no presente trabalho. Compreendemos que o TDAH é um transtorno neurobiológico, amplamente estudado pela ciência que deve ser diagnosticado e tratado. Sabemos, no entanto, que o diagnóstico precisa ser muito cauteloso e criterioso, o que nem

sempre acontece. Mas o fato do diagnóstico nem sempre ser feito da maneira adequada não invalida todas as pesquisas científicas que comprovam a existência do transtorno, a necessidade de tratamento e o uso de medicação, quando necessário. Além disso, muitas pesquisas indicam os benefícios que um tratamento adequado proporciona para as crianças e seus familiares (Abad & Jiménez, 2015; Wehmeier et al., 2010).

Na pesquisa de Fernandes et al (2014) um dado merece atenção. Foram apresentadas às crianças e aos adolescentes três histórias em que a personagem quebrava uma promessa feita aos pais, à professora e aos pares e era perguntado o que a personagem sentia. As crianças e adolescentes com TDAH (apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva e combinada) responderam que as personagens sentiam vergonha (moral e não moral) ao quebrar a promessa feita aos pares e ao professor. No entanto, na relação com os pais, o sentimento de vergonha (moral e não moral) praticamente não apareceu. Esses resultados apontaram uma diferença importante nessas relações, o que motivou a presente pesquisa.

No próximo capítulo, apresentamos uma revisão sobre os estudos de desenvolvimento moral, especificamente os realizados por Piaget (1932/1994), La Taille (2006) e Turiel (1983, 1989).

1.2 DESENVOLVIMENTO MORAL

Neste subcapítulo abordaremos três teorias sobre o desenvolvimento moral. Primeiramente, apresentaremos a Teoria do Juízo Moral de Jean Piaget (1932/1994) que nos permite apreender construtos piagetianos essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa: obediência, respeito, justiça e autonomia. A segunda teoria, de La Taille (2006), investiga a dimensão afetiva da moral e trará o conceito de representações de si, que é avaliado nas mães participantes deste estudo. Por fim, apresentaremos a Teoria dos Domínios Sociais que permite investigar o conteúdo dos conflitos que acontecem entre mães e filhos, bem como compreender como as mães avaliam os conteúdos das regras e a legitimidade da autoridade parental.

1.2.1 Teoria do Juízo Moral de Jean Piaget

Jean Piaget nasceu em 1896 na cidade de Neuchâtel, na Suíça. Biólogo de formação, Piaget dedicou-se ao estudo e pesquisa nas áreas da Psicologia, Epistemologia e Educação. É mundialmente reconhecido por sua teoria da Epistemologia Genética que visa o estudo da gênese psicológica do pensamento humano. Piaget queria compreender como o indivíduo constrói conhecimento sobre o mundo, por isso estudou o que chamamos de sujeito epistêmico.

Autor de vários livros e centenas de artigos, Piaget dedicou apenas uma de suas obras à teoria sobre o juízo moral, intitulada “O juízo moral na criança”, publicada em 1932. Apesar de não ter dado continuidade aos estudos sobre a moralidade, sua teoria continua sendo referencial para pesquisas em Psicologia Moral até os dias atuais.

Piaget (1932/1994) inicia o livro com uma advertência ao leitor: “Propusemo-nos a estudar o juízo moral, e não os comportamentos ou os sentimentos morais” (Piaget, 1932/1994, p. 21). Trata-se de uma teoria que pretende compreender o respeito que as crianças têm pelas regras a partir do ponto de vista infantil. Para Piaget “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1932/1994, p. 23). Portanto, o objetivo do autor é compreender como a consciência passa a respeitar as regras.

Piaget (1932/1994) encontrou no jogo social a possibilidade de analisar como as crianças se relacionavam com as regras, já que estas constituem o cerne desse tipo de brincadeira infantil. Para o autor, nos jogos sociais mais simples encontram-se regras criadas, em sua grande maioria, pelas crianças, o que não ocorre com outras regras que, geralmente, são transmitidas pelos adultos. Dessa forma, é possível diferenciar o que é próprio do conteúdo das regras e o que advém do respeito das crianças pelas figuras de autoridade, neste caso, os pais.

Inicialmente, o autor investigou como as crianças se relacionavam com as regras no jogo “Bolinha de Gude”², buscando encontrar regularidades em cada faixa etária. Participaram da pesquisa, aproximadamente, vinte meninos com idades entre quatro e treze anos. O pesquisador pedia que a criança o ensinasse como jogar, e esta deveria orientá-lo detalhadamente sobre todos os passos e normas a seguir. A partir de suas observações, Piaget

² O jogo “Bolinha de Gude” possui muitas variações, mas Piaget escolheu para suas observações a modalidade “Quadrado”: “traça-se no chão um quadrado, dentro do qual se colocam algumas bolinhas; o jogo consiste em atingi-las de longe e fazê-las sair desse quadrado.” (Piaget, 1932/1994, p. 25)

(1932/1994) constatou que a relação das crianças com as regras se dá a partir da prática e da consciência das regras.

A prática das regras acontece em quatro estágios sucessivos e se refere à forma como as crianças aplicam as regras nos jogos.

O primeiro estágio recebe o nome de motor e individual. Nesse estágio, a criança tem a ação ritualizada e individualizada. Existe uma falta de sequência e direção dos comportamentos. Ela manipula as bolinhas buscando corresponder aos seus próprios desejos e hábitos motores. Portanto, ainda não se pode falar em regras sociais, mas sim em regras motoras. A regra motora tem sua origem na inteligência pré-verbal e no desejo pela repetição.

Piaget (1932/1994) observou também que as experiências se ritualizam e se tornam esquemas de adaptação motora, para depois, finalmente, transformarem-se apenas em um rito sem esforço de adaptação cognitiva.

Outra característica desse estágio é o simbolismo, que tem seu início nos esquemas motores infantis. Os objetos do jogo transfiguram-se em outros a partir da imaginação. Bolinhas são utilizadas como frutas numa árvore, ovos para cozinhar, etc. O caráter motor, ritualístico e simbólico da prática das regras é essencial, mas não suficiente, ao desenvolvimento das regras morais coletivas.

Apesar das diferenças entre elas, a regra motora e a regra social guardam uma característica similar: a consciência da regularidade. Certas regularidades são inseridas na vida das crianças desde o seu nascimento, por meio da ação coercitiva dos adultos. Imersa nesse mundo regrado, a criança compreende que as coisas são exatamente como são, e que é assim desde sempre e para sempre. Assim sendo, não é possível imaginar que tais regras podem ser alteradas. À criança cabe, apenas, imitar as normas transmitidas pelos adultos, em especial pelos pais. O que está presente na regra, que não aparece no ritual, é o elemento da submissão, que caracteriza o surgimento de toda norma.

O segundo estágio é chamado egocêntrico. É o momento no qual a criança começa a receber as regras codificadas, o que ocorre, geralmente, entre os dois e cinco anos. É uma fase de imitação, onde a criança reproduz os exemplos das regras, mas ela ainda joga sozinha, sem se preocupar em vencer os colegas.

A criança pequena ainda não consegue dissociar-se do outro nem de seu meio. Ela é uma “mistura” de tudo o que há interiormente e exteriormente. Nessa fase, a criança ainda é atravessada pelo pensamento adulto. A relação coercitiva estabelecida com o adulto isola a criança de uma participação efetiva no grupo social. Esse isolamento a mantém presa ao

próprio pensamento, o que favorece o egocentrismo intelectual inconsciente, que é reforçado pelo egocentrismo espontâneo, típico da mente infantil. Portanto, “a coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis” (Piaget, 1932/1994, p. 81).

O egocentrismo funciona como elo intermediário entre as ações intrinsecamente individuais e as socializadas. Piaget (1932/1994) afirma que, para a criança sair do egocentrismo e cooperar é necessário que ela se dissocie do mundo social, liberte-se do pensamento e dos desejos dos outros e esteja consciente do seu eu.

O caráter transcendente e sagrado da regra advém desta ainda ser exterior à consciência da criança. O ambiente coercitivo, no qual a criança se encontra, reforça o egocentrismo e a exterioridade da regra. Tais pontos estão profundamente relacionados ao respeito unilateral, ou seja, da criança pelo adulto ou pelo mais velho.

Nessa fase, a criança deseja jogar com os mais velhos, mas, convencida que o seu jeito está certo, ela não se fixa em comparar sua conduta com a dos outros, mas mergulha no prazer motor de desenvolver suas habilidades. Esse prazer difere essencialmente do prazer social, que fará parte do jogo futuramente.

O terceiro estágio recebe o nome de cooperação nascente e tem início por volta dos sete ou oito anos. Diferentemente do estágio egocêntrico, nesse momento a criança busca vencer os parceiros no jogo. Nessa fase, a unificação das regras começa a receber atenção das crianças. No entanto, apesar da busca por regras que regulamentem o jogo, ainda é possível encontrar variação nas normas e nas formas de jogar. Isso é possível constatar quando os participantes são interrogados separadamente: cada um conta uma versão diferente do mesmo jogo.

Este estágio é marcado pela necessidade das crianças em estabelecerem uma compreensão recíproca no jogo. É a partir desse momento que a criança luta para vencer, mas, agora, observando as regras acordadas. O jogo passa de motor e egocêntrico para converter-se em social, e a cooperação começa a regular as relações.

Piaget (1932/1994) denominou o quarto estágio de codificação das regras. A partir de então, as regras são muito bem elaboradas, com detalhes minuciosos, e conhecidas por todos os jogadores. Essa fase tem início aos onze ou doze anos, aproximadamente.

O que simboliza a passagem do terceiro para o quarto estágio é a diferença de grau na legislação das regras do jogo. Os meninos do quarto estágio sabem as regras detalhadamente e gastam muito tempo buscando aprofundar o conhecimento sobre elas, pois, diferentemente

dos meninos do terceiro estágio, agora eles sentem prazer em legislar. No quarto estágio há um interesse superior que é o fascínio pela regra.

Piaget (1932/1994) faz questão de ressaltar que essa divisão por faixas etárias é puramente didática, uma vez que a progressão nos estágios acontece ininterruptamente e de forma não linear.

No que se refere à consciência de regras, Piaget (1932/1994) a define como a forma das crianças se relacionarem com a regra em si. Nesse processo, as crianças podem considerar a regra como sagrada e imutável, ou flexível e passível de alteração. A consciência de regras também evolui com a idade e pode ser dividida em estágios.

No primeiro estágio, a regra ainda não é tida como obrigatória pela criança e pode ser encarada apenas como um modelo interessante. Aqui se dá o início do estágio egocêntrico.

O segundo estágio é caracterizado pelo ápice do egocentrismo e tem início a primeira metade do estágio da cooperação. O momento é de respeito absoluto e sagrado pela regra originada na relação com o adulto. Esta não pode ser alterada.

Desde o nascimento, a criança está imersa num grande arcabouço de regras. É muito difícil definir o que vem dela e o que é do exterior. No entanto, independentemente da origem da regra (motora, externa ou inventada), se esta for aprovada e legitimada pelo ambiente, nascerá o sentimento de obrigação que a acompanhará.

Piaget (1932/1994) recorreu à tese de Bovet sobre a obrigação consciente: “o sentimento de obrigação só aparece quando a criança aceita as imposições de pessoas pelas quais ela demonstra respeito” (Piaget, 1932/1994, p. 32). Porém, o autor amplia essa tese inserindo a distinção entre o respeito unilateral, dirigido da criança para o mais velho, e o respeito mútuo que pressupõe a igualdade na relação (Piaget, 1932/1994).

Nesse sentido, a criança do segundo estágio sente respeito (unilateral) por quem introduziu a regra e não pela regra em si. Assim sendo, permanece o caráter imutável e sagrado da regra. Essa fase é marcada pelo egocentrismo infantil que se mantém ao lado da coação adulta.

Piaget (1932/1994) não coloca o egocentrismo como uma conduta antissocial, mas pré-social no tocante à cooperação. Nas relações de coação, o respeito unilateral é predominante, enquanto nas relações de cooperação, o respeito mútuo orienta a convivência. No egocentrismo, a criança não consegue estabelecer relações de cooperação, já que seria necessário a descentração cognitiva, ainda inexistente nessa fase. A coação adulta, inversamente, reforça o egocentrismo infantil, pois não permite à criança relacionar-se como

igual. A criança fica submissa às regras impostas pelos adultos, mas, como estas continuam exteriores à consciência, não são capazes de modificar o seu comportamento. Aqui fica evidente a discrepância entre a ação e a consciência: a criança considera a regra sagrada, mas não a coloca em prática.

O terceiro estágio é marcado pela consciência de que a regra pode ser alterada, desde que haja consenso do grupo. O respeito ao acordado no grupo é imprescindível, desde que haja o desejo de estabelecer relações pautadas na lealdade.

Neste estágio da consciência de regras, há uma mudança radical no pensamento infantil: de sagradas, por advirem de um “ser superior”, as regras passam a ser produto de discussões e consentimento do grupo, e, por isso, respeitadas. Nessa mudança, podem-se observar três novas características: a criança aceita a alteração das regras, desde que haja consenso do grupo; as regras não são mais eternas e disseminadas de modo intergeracional; a origem das regras dos jogos não está na imposição feita pelos adultos, mas sim nas próprias crianças. É nesse estágio que a cooperação passa a dirigir as relações, levando a criança à reciprocidade, ponto fundamental para que ela estabeleça convivências marcadas pela generosidade.

Da mesma forma que o respeito unilateral está diretamente associado ao egocentrismo infantil, há uma correlação importante entre o respeito mútuo (cooperação) e a autonomia. Com o avanço da cooperação sobre a coação, é possível à criança submeter-se às regras e, de fato, coloca-las em prática. Essa nova forma de se relacionar com as pessoas, altera também a forma como as regras são vistas pelas crianças. De imutáveis e sagradas, estas passam a ser suscetíveis a alterações, desde que sejam acordadas mutuamente no grupo. Essa mudança pode ser encarada como uma alteração também na personalidade da criança.

Na medida em que a criança se dissocia do outro e tem consciência do próprio eu, ela passa a apresentar e a defender seu ponto de vista livremente, assim como se coloca a ouvir e a compreender o que o outro tem a lhe dizer. Dessa forma, Piaget coloca a cooperação como “fator de personalidade” (Piaget, 1932/1994, p. 82). É nesse momento que a regra deixa de ser exterior ao indivíduo (regra coercitiva), tornando-se característica e resultado da personalidade (regra racional). Diz Piaget “A autonomia sucede assim à heteronomia” (Piaget, 1932/1994, p. 83).

No entanto, o autor alerta para o caráter idealizado da autonomia moral, do respeito mútuo e da cooperação, pois estas são inatingíveis em sua totalidade. Piaget (1932/1994) pontua que, mesmo os adultos, por mais preparados cognitivamente que estejam para

submeter todas as regras à sua reflexão, estes o fazem apenas numa pequena parcela de regras que se apresentam em seu dia-a-dia. Isso ocorre devido ao ambiente social em que vivemos, o qual apresenta contingências e opiniões que interferem na decisão livre e individual. Nas palavras de La Taille (2006):

E quando ele (Piaget) diz que adolescentes apresentam características da autonomia moral, não está afirmando que são totalmente autônomos, mas que o fato de serem capazes de legitimar algumas regras morais sem qualquer referência ao prestígio das figuras de autoridade, mostra que, de fato, a autonomia corresponde a um potencial humano universal. (p. 15)

Fica evidente a grande mudança que ocorre na passagem da heteronomia para a autonomia. Na heteronomia, predominam a coação e o respeito unilateral. Nesta fase, as regras são elaboradas por outras pessoas e impostas ao indivíduo, para que ele se submeta a elas sem o mínimo de reflexão ou crítica. La Taille (2006) afirma que essa submissão às regras está ligada à legitimação da autoridade adulta, em geral dos pais, que é dada pela criança. É bom obedecer, independentemente de qual seja a ordem dada. Por isso, Piaget refere-se à heteronomia como a moral da obediência.

Nesse sentido, Piaget refere-se aos pais como “psicólogos medíocres” (Piaget, 1932/1994, p. 151), pois estes se esforçam em submeter as crianças às suas regras, buscando que elas reconheçam, assim, a sua superioridade.

Já na autonomia, quando o respeito mútuo e a cooperação regulam as relações, a regra é colocada como uma forma de controlar e organizar a convivência, merecendo averiguação cognitiva e reflexão acurada. Essa nova forma de se envolver com a regra permite que o indivíduo possa, junto com o grupo, elaborar novos regulamentos, que atendam às expectativas e desejos daquele grupo específico. Assim sendo, La Taille (2006) complementa: “Enquanto na heteronomia uma regra é moralmente boa por que a ela se deve obedecer, na autonomia (...) deve-se obedecer a uma regra por que ela é boa” (La Taille, 2006, p. 98).

Essa passagem da heteronomia para a autonomia moral, do respeito unilateral ao respeito mútuo, da coação para a cooperação só é possível quando a criança deixa de ser guiada pelo conformismo obrigatório em relação aos adultos e mais velhos, ou seja, quando ela cresce e se sente igual aos outros do grupo. Portanto, é necessário que a criança interaja com companheiros da mesma idade, saindo da relação exclusivamente familiar e abrindo-se para novas possibilidades de convivência. É assim que a consciência moral infantil pode evoluir.

Piaget (1932/1994) deixa claro a importância da interação social para o desenvolvimento da moralidade. É através das diferentes relações que a criança pode passar da moral da heteronomia para a moral autônoma. Nesse sentido, La Taille (2006) aponta que, diferentemente de outros autores da época que defendiam a introjeção passiva dos valores sociais, Piaget (1932/1994) prova que a criança, na sua interação com o meio, dá novo sentido aos valores e regras apresentados socialmente.

Portanto, é apenas através da cooperação progressiva que pode acontecer o nascimento da autonomia moral. Piaget compreende a reciprocidade como “origem lógica das relações” (Piaget, 1932/1994, p. 91) e segundo ele, esta só pode se desenvolver através da cooperação. É por meio da cooperação que o indivíduo consegue submeter o que é individual ao universal. Dessa forma, o respeito mútuo caracteriza-se como aspecto fundamental ao desenvolvimento da autonomia. O autor diz “Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia” (Piaget, 1932/1994, p. 91).

Buscando aprofundar os conhecimentos sobre a moral autônoma, Piaget (1932/1994) elege a justiça como noção moral a ser estudada. O autor considera que esta é a mais racional das noções morais, e, por isso, passível de ser experimentada cientificamente.

A justiça está intimamente relacionada à autonomia moral, portanto, para que se desenvolva nas relações infantis, necessita apenas do respeito mútuo e cresce na medida em que a solidariedade aumenta. Piaget percebeu que a justiça funciona como a lei de equilíbrio das relações e se desenvolve apesar da coação do adulto.

Piaget (1932/1994) introduz três conceitos importantes para a compreensão da justiça e suas variantes: o realismo moral, a responsabilidade objetiva e a responsabilidade subjetiva.

No realismo moral, a criança compreende que os deveres e valores são obrigatórios e devem ser absorvidos irrefletidamente. Sua origem encontra-se na coação adulta. Além disso, independentemente da regra imposta, é boa toda conduta de obediência à norma ou ao adulto, e má toda aquela que age contrariamente ao prescrito. O bem está na obediência. Outro ponto destacado sobre o realismo moral é que a norma deve ser observada em seus pormenores e “à risca” ou “ao pé da letra”, não cabendo interpretação da mesma. Esses dois aspectos levam a criança a julgar pelo prejuízo material das regras e não em função da intencionalidade dos atos.

O julgamento da criança baseado nas consequências materiais do ato, desconsiderando a intenção que o motivou, Piaget denominou de responsabilidade objetiva. Apesar de não considerar um estágio do desenvolvimento, suas pesquisas demonstraram que a responsabilidade objetiva vai perdendo sua força com o aumento da idade, sendo sucedida pela responsabilidade subjetiva. Piaget aponta que a responsabilidade objetiva não é de natureza infantil, mas que nasce da coação adulta. Diante de um “desajeitamento” (quebrar algo, derrubar um objeto, etc) o adulto atribui peso desproporcional aos prejuízos materiais, inculcando na criança a mesma forma de avaliação. O aumento da idade, a autonomia de pensamento e a justiça usada pelos pais nos julgamentos possibilitam à criança modificar a importância dada à responsabilidade objetiva.

A responsabilidade subjetiva supõe a consideração das intenções que motivaram os atos do indivíduo. Dessa forma, as bases para que as responsabilidades sejam julgadas, de acordo com as questões subjetivas envolvidas, são a cooperação e o respeito mútuo. O realismo moral e a responsabilidade objetiva são superados quando a cooperação e a reciprocidade passam a regular as relações.

Piaget (1932/1994) começa a apresentação das noções de justiça pela que é considerada a mais primitiva, por ser a que tende perder algumas características com o desenvolvimento da autonomia. Esta noção de justiça é chamada de retributiva e está ligada diretamente à ideia de sanção. Piaget (1932/1994) concorda com Durkheim sobre a importância da sanção: “a sanção, consiste, em consequência, numa recolocação em ordem, num restabelecimento do elo social e da autoridade da regra” (Piaget, 1932/1994, p. 161). Portanto, para o autor, é importante que a sanção seja aplicada em decorrência da quebra de uma regra.

Com o objetivo de compreender detalhadamente a relação das crianças com as punições, Piaget (1932/1994) colocou em oposição dois tipos de sanção: a sanção expiatória e a sanção por reciprocidade.

A sanção expiatória está associada à moral da coação e às regras da autoridade. Aquele que impõe este tipo de sanção não está preocupado se esta apresenta relação direta com a falta. O que importa é que o indivíduo volte a obedecer, através de um castigo doloroso que provoque o medo de transgredir novamente a regra. Neste tipo de sanção, o único ponto levado em consideração é que exista equilíbrio entre o sofrimento e a gravidade do erro. Esse tipo de sanção está diretamente associado à responsabilidade objetiva dos atos.

As sanções por reciprocidade caminham com a cooperação e com as regras de igualdade. Nesse caso, há a compreensão de que a regra é um instrumento social que organiza as relações e que permite a ligação entre as pessoas por laços de reciprocidade. Portanto, quando há a violação da regra, o que é quebrado é o elo social. Não é necessário impor uma forte repressão para que o respeito à lei seja garantido, pois a regra já está interiorizada e o próprio indivíduo compreende sua importância para a manutenção das relações sociais. O intuito é que o indivíduo seja submetido às consequências da falta, geralmente às que estão relacionadas com o rompimento da ligação de solidariedade. Dessa forma, esse tipo de sanção prevê proporcionalidade entre a falta cometida e a punição.

Em suas pesquisas, Piaget observou que há um caráter de desenvolvimento nas sanções. Com o aumento da idade, as crianças deixam de acreditar que as sanções expiatórias sejam mais justas que as sanções por reciprocidade. Enquanto menores, as crianças tendem a reforçar a necessidade de impor punições severas e dolorosas aos transgressores das regras, desde que estes não sejam elas próprias. No entanto, Piaget se preocupa em sinalizar que esses resultados podem também estar relacionados ao contexto social e familiar no qual as crianças estão inseridas.

Dessa forma, as sanções expiatórias estão diretamente ligadas à moral da heteronomia, uma vez que a autoridade do adulto deve ser mantida a qualquer preço e a obediência é a única maneira correta de agir, característica do realismo moral. A criança, então, legitima a sanção do adulto, já que este ocupa um papel sagrado para ela. Já as sanções por reciprocidade indicam que há uma progressão no desenvolvimento moral da heteronomia para a autonomia, uma vez que estas são caracterizadas pela cooperação e pelo respeito mútuo.

Outro tipo de justiça, descrito por Piaget, é a distributiva. Nesta, a ideia de retribuição ou de sanção estão excluídas. A igualdade se sobrepõe, devido à cooperação característica da autonomia moral. A justiça distributiva não se encontra em oposição à justiça retributiva na qual a sanção ocorre por reciprocidade, uma vez que esta já indica evolução no desenvolvimento moral. Porém, na justiça distributiva, a igualdade supera a necessidade de retribuição.

Existe uma diferença evidente entre as crianças que prezam pela retribuição e entre as crianças que buscam a igualdade: as primeiras não consideram os aspectos psicológicos envolvidos na situação, diferentemente das segundas. As crianças que priorizam a justiça distributiva apresentam uma compreensão moral mais evoluída, pois procuram compreender interiormente como o outro se sentiu a partir de suas próprias experiências ou com base na

observação do contexto, característica típica da responsabilidade subjetiva. Nesse ponto, Piaget também encontra diferenças entre idades, sendo as crianças menores mais propensas à justiça retributiva e as maiores à justiça distributiva. Dessa forma, é possível estabelecer relações entre a justiça retributiva, a coação adulta e o realismo moral; e a justiça distributiva associada à cooperação, reciprocidade e autonomia moral.

Piaget (1932/1994) também procurou compreender como acontece a relação entre a justiça e a autoridade adulta. Em suas pesquisas, o autor encontrou três etapas no desenvolvimento da justiça em relação à autoridade.

Na primeira etapa, as crianças pequenas confundem a justiça com a obediência à ordem do adulto. Para elas, obedecer ao imposto pelo adulto é justo, independente do conteúdo da norma. A igualdade aparece apenas quando a norma da autoridade não se contrapõe à justiça. Nesse momento a justiça retributiva predomina sobre a noção de igualdade.

A segunda etapa é marcada pelo igualitarismo e, conseqüentemente, pela justiça distributiva. É o momento em que a criança confronta a justiça distributiva à obediência e à sanção e há o prevalecimento da igualdade.

No terceiro período, ou etapa, uma noção de justiça mais apurada sucede ao igualitarismo: a equidade. Esta considera as particularidades dos indivíduos, sendo justo o que respeita a necessidade individual.

Nessas três etapas podemos observar também a relação entre o desenvolvimento da moral e a justiça. Em princípio, na heteronomia, na qual a obediência é superior à justiça, à caminho para a autonomia, passando pelo igualitarismo até chegar à equidade. Essa evolução no desenvolvimento da justiça está diretamente relacionada à cooperação e ao respeito mútuo. Primeiramente, a cooperação e o respeito mútuo aparecem na relação entre as crianças. Apenas quando estas crescem, a caminho da adolescência, e se sentem iguais aos adultos, é que a reciprocidade e o respeito mútuo passam a fazer parte dessa relação.

Na perspectiva piagetiana, a relação com os adultos na infância é responsável pela manutenção da heteronomia. A autonomia só pode ser alcançada quando a criança passa a se relacionar com os pares. Nessa relação de igualdade, o respeito mútuo pode aparecer e, em decorrência, a autonomia moral pode emergir.

Nesse sentido, os pais são os adultos mais próximos e os que exercem autoridade e reforçam o respeito unilateral. Apesar de considerar a importância do papel dos pais no desenvolvimento, Piaget atribui a eles a responsabilidade por manter os filhos na

heteronomia, pois estes buscam, na maioria das vezes, “dobrar” a vontade das crianças, ao invés de ajuda-las na conquista da autonomia.

Apesar de não negar a influência da família no desenvolvimento moral, Piaget (1932/1994) não se deteve a estudar essa relação. Para o autor, as relações favorecedoras de desenvolvimento moral são aquelas norteadas pela cooperação. Estas relações de cooperação só podem acontecer entre pares, por que, quando a autoridade está envolvida (pais, professores e qualquer outro adulto), a relação se torna unilateral e o desenvolvimento da moral autônoma fica prejudicado.

Caetano (2008, 2009), entretanto, defende a ideia de que, embora Piaget não tenha estudado o papel dos pais, o autor não nega a importância destes no desenvolvimento moral dos filhos. A autora acredita que os pais podem rever a forma coercitiva de educar e adotar uma postura cooperativa no relacionamento com seus filhos. Dessa forma, poderiam auxiliar, positivamente, no desenvolvimento moral das crianças.

Caetano (2009) tem estudado a contribuição da família no desenvolvimento da autonomia moral. Para a autora, a atuação dos pais é fundamental para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social dos filhos. Em suas pesquisas, a autora encontra pais preocupados e interessados no desenvolvimento moral de seus filhos, mas com dificuldade em ter atitudes que favoreçam a autonomia moral. Essa dificuldade aparece, com força maior, quando os pais se veem na necessidade de aplicar sanções. Quando há a quebra de alguma regra ou quando os filhos agem de maneira, considerada pelos pais, perigosa e errada, os pais acabam por utilizar sanções que impedem a reflexão e a tomada de consciência (característica da moral autônoma).

Caetano (2009) trabalhou com quatro construtos piagetianos, considerados importantes para o desenvolvimento moral: obediência, respeito, justiça e autonomia.

O construto obediência pode parecer contrário à ideia de autonomia, mas a teoria piagetiana o compreende como essencial para o desenvolvimento da moral autônoma (Piaget, 1932/1994). A criança deve passar da obediência à autoridade, nesse caso os pais, para a obediência à regra, característica da moral da autonomia. Dessa forma, Caetano (2009) compreende que, se os pais adotarem a postura de ajudar os filhos a refletirem sobre as regras, oferecerem a possibilidade de boas escolhas, assim como auxiliarem na tomada de consciência e responsabilidade sobre as consequências, os filhos poderão caminhar no desenvolvimento da autonomia moral.

Outro construto adotado foi o de respeito, tão reclamado pelos pais. Para Piaget (1932/1994), existem dois tipos de respeito: unilateral e mútuo. Segundo o autor, o respeito está na base do desenvolvimento do sentimento de obediência em relação às regras. A relação entre pais e filhos é permeada pelo respeito unilateral, uma vez que os pais sempre se colocam em um lugar de superioridade, o que prejudica o desenvolvimento da autonomia moral nas crianças (Piaget, 1932/1994). Caetano (2009), no entanto, compreende que é possível aos pais superarem o respeito unilateral e construírem uma relação de reciprocidade para com os filhos. A coerência nas ações e o incentivo para que os filhos expressem o que pensam e sentem, caracterizam o respeito mútuo, favorecedor da autonomia moral.

A justiça, noção moral tão cara para Piaget por regular as relações, também aparece em destaque na relação entre pais e filhos. Este é um dos pontos onde os pais mais apresentam dificuldades na educação moral (Caetano, 2009). De acordo com as pesquisas de Caetano (2009), os pais se sentem perdidos sobre como aplicar as sanções. Para a autora, é necessário que a reciprocidade e o respeito mútuo estejam presentes para que a justiça oriente as relações entre pais e filhos. Nas palavras de Caetano (2009):

Portanto, trata-se de uma questão de justiça e de reciprocidade: o dever dos filhos de respeitar os pais implica que os pais respeitem os filhos também. Em outras palavras, a proposta do respeito mútuo, da obediência aos princípios de justiça que nascem das relações de cooperação, é o caminho único para a construção da autonomia. (p. 101)

A autonomia, meta a ser alcançada em termos de desenvolvimento moral, carece de relações cooperativas para que seja construída (Piaget, 1932/1994). É necessário que o indivíduo tenha a possibilidade de pensar e agir por si mesmo, sem a necessidade de solicitar permissão a todo momento. Essa liberdade na ação e no pensamento promovem a construção da moral autônoma. Dessa forma, Caetano (2009) sinaliza a importância de haver um canal de comunicação respeitoso entre pais e filhos, onde a troca de pontos de vista, essencial para o desenvolvimento moral, possa acontecer. Para que essa troca aconteça, Caetano (2009) faz questão de salientar que ouvir é fundamental. Muitos pais têm dificuldade de ouvir os filhos e legitimar os seus sentimentos. Na maioria das vezes, os pais são autoritários, desconsideram a opinião dos filhos, impedindo que estes desenvolvam o próprio raciocínio na resolução de problemas. Cabe aos pais, oferecer aos jovens a possibilidade de realizar escolhas e resolver conflitos, preparando-os, dessa forma, para a inserção no mundo adulto (Caetano, 2009).

Caetano (2009) compreende que estes quatro construtos (obediência, respeito, justiça e autonomia) se complementam e se desenvolvem no sujeito simultaneamente, promovendo a construção da autonomia moral.

Com o objetivo de conhecer as concepções educativas morais dos pais brasileiros, Caetano (2009) construiu um instrumento baseado nos quatro construtos piagetianos mencionados acima. O instrumento foi denominado Escala de Concepções Educativas Morais (ECEM) e foi aplicado em pais das cinco regiões brasileiras (norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul). Os resultados da pesquisa apontaram que os pais têm o ideal de desenvolver a autonomia dos filhos, mas encontram dificuldade em aplicar as sanções, dificuldade também encontrada por Piaget em suas pesquisas (Piaget, 1932/1994).

Estes dados de pesquisas retratam o contexto familiar de crianças e adolescentes com desenvolvimento típico. A presente pesquisa, no entanto, terá como foco o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes com desenvolvimento atípico, mais especificamente, com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Em seguida, apresentamos o papel das representações de si na dimensão afetiva da moral, e, posteriormente, as contribuições da Teoria dos Domínios Sociais para a compreensão do contexto social.

1.2.2 Representações de si: dimensão afetiva da moral

A importância do estudo da dimensão afetiva da moralidade neste trabalho se justifica pela necessidade de conhecer as representações de si das mães de crianças com TDAH, numa tentativa de identificar como elas se veem como mães e educadoras. A compreensão da dimensão afetiva da moral parte de uma leitura da perspectiva do desenvolvimento moral fundamentada na teoria piagetiana.

A tese dessa abordagem defende que para compreender os comportamentos morais de um indivíduo é necessário acessar a sua perspectiva ética, ou a vida que vale a pena, adotada por ele. Para alcançar a perspectiva ética é imprescindível que haja a expansão de si próprio. A expansão de si próprio ocorre por meio das representações de si com valor positivo, que podem estar ligadas à moral ou não. Quando as representações de si com valor positivo são morais, o indivíduo experimentará o sentimento de obrigação (La Taille, 2010). La Taille

(2006) compreende a personalidade ética como aquela na qual os valores morais são o centro das representações de si, o que leva a pessoa a agir moralmente.

Antes de aprofundarmo-nos na tese apresentada pelo autor, faz-se necessário diferenciar ética de moral. Essas duas palavras costumeiramente são utilizadas como sinônimos, mas La Taille (2006, 2010), prefere diferenciá-las e propõe que a moral está relacionada a deveres e a ética como “vida que vale a pena”.

Segundo La Taille (2006), a moral responde à questão: como devo agir? Já a reflexão ética busca respostas à pergunta: que vida eu quero viver? A primeira pergunta está associada às normas e aos deveres sociais, que têm por finalidade organizar a vida em sociedade. Por outro lado, a questão ética permite reflexões sobre a felicidade, qualidade de vida e a uma “vida que vale a pena ser vivida” (La Taille, 2006, p. 30). La Taille (2006) faz questão de lembrar que nessa concepção ética estão considerados o bem estar e a felicidade de si mesmo e do outro.

No plano moral, o sentimento de obrigatoriedade é essencial e constante, pois, de acordo com La Taille (2006, 2010), este é representante da forma da moral. Ao falar em forma, o autor remete-se ao que é universal na moralidade humana, no caso, o sentimento de obrigatoriedade. No entanto, é importante ressaltar que os conteúdos da moral recebem influências culturais e sociais.

Para o autor, a existência de um sentimento de obrigatoriedade implica que o indivíduo age “por dever” e “não conforme o dever”. Isso indica que há um plano psicológico moral, ou seja, a ação do indivíduo está baseada na compreensão de que aquela forma de agir corresponde a fazer o bem.

La Taille (2006, 2010) considera incorreto julgar que o sentimento de dever decorre apenas de normas sociais. O autor acredita que há componentes individuais e subjetivos que provocam e reforçam esse sentimento. Portanto, em sua concepção, uma pessoa age moralmente por que quer e este querer está ligado a valores que para ela são norteadores de sua vida, independentemente destes serem exigidos socialmente ou não. Este querer está diretamente relacionado ao plano ético, ou à dimensão afetiva da moral.

No plano ético, a “vida que vale a pena”, ou felicidade, depende da experiência subjetiva de bem-estar do indivíduo. Dessa forma, são as avaliações internas do sujeito sobre a vida que está vivendo que podem dizer se esta vale a pena ou não. À perspectiva ética relaciona-se também o sentido da vida, ou seja, uma vida que vale a pena é aquela em que existe um sentido pelo qual viver.

A expansão de si próprio é o sentido ou objetivo de vida eleito por La Taille (2006) para se referir à teoria adleriana. Nas palavras de Adler (1948), esta “é unicamente o sentimento de ter atingido um grau satisfatório na tendência a elevar-se que pode fornecer um sentimento de quietude, de valor e de felicidade” (p. 56).

A expansão de si próprio remete à superação de si mesmo e ao desejo de se enxergar como alguém de valor. Nesse sentido, La Taille (2006) compreende que a ação moral está intrinsecamente ligada ao amor de si, pois, é a partir da busca de aperfeiçoamento de si que o homem poderá corresponder dignamente à “humanidade que está em nós” (La Taille, 2006, p. 53).

No entanto, o autor frisa que o amor de si não é condição suficiente para a ação moral e diferencia o amor próprio, que busca o interesse pessoal, do amor de si, que visa o aprimoramento de si em prol do bem estar coletivo.

La Taille (2006) também aprofunda a noção de eu para compreender as ações morais. Para o autor, há “quereres” associados à moralidade e outros desligados dessa ideia. No entanto, essa compreensão só é possível quando nos debruçamos sobre o eu, que Perron (1991) define como representações de si.

Perron (1991) apresenta três aspectos fundamentais das representações de si. A primeira característica é que as representações de si vinculam-se à ordem simbólica, pois, estas são possíveis apenas quando tomamos a nós mesmos como um objeto capaz de ser apreendido.

Assim sendo, o segundo aspecto das representações de si é que estas presumem uma assimilação cognitiva, já que são alvo e objeto de conhecimento. Compreendendo as representações de si como assimilações cognitivas, podemos dizer que estas correspondem às interpretações cognitivas e também afetivas que o sujeito faz de si mesmo. Um outro ponto destacado é que o indivíduo nunca faz uma única interpretação ou representação de si, mas sim uma pluralidade de compreensões e de representações a respeito de quem ele é. Dessa forma, essa multiplicidade de representações de si se inter-relacionam e formam uma hierarquia, influenciada pela dimensão afetiva.

O terceiro aspecto das representações de si é que elas são valor, que o autor define como investimento afetivo, emprestando o conceito de valor piagetiano. Perron (1991) compreende que é importante distinguir o valor atribuído a si próprio pelo indivíduo pela objetividade do êxito e o valor dado por meio do êxito experimentado por ele. Para superar-se é necessário que o indivíduo consiga avaliar-se subjetivamente a partir de metas pessoais.

Para Perron (1991), o indivíduo se auto avalia considerando três critérios: os critérios de realidade, que são apresentados pelas situações e resultados objetivos de suas ações; critérios que tem como base comparações interindividuais, a partir dos quais o indivíduo fará uma avaliação mais subjetiva, mais suscetível à valorização ou desvalorização de si; e critérios ligados à uma imagem ideal de si, que funciona como um regulador interno. Dessa forma, é possível uma grande oscilação entre os julgamentos individuais subjetivos e experimentados, dos resultados concretos obtidos em determinada situação. Portanto, podemos dizer que às representações de si estão ligados afetos que podem ter valor positivo ou negativo.

A energética que move o indivíduo no caminho das ações morais é a busca ou a preservação das representações de si com valor positivo. O indivíduo somente se sente na obrigação de respeitar determinadas regras se estas estiverem de acordo com o valor do próprio eu. Dessa forma, seguir estes deveres garantirá a manutenção do eu com valor positivo, trazendo bem-estar subjetivo. Nas palavras de La Taille (2006):

Em suma, identificamos na “expansão de si próprio” e no valor decorrente atribuído ao eu a fonte energética das ações significativas em geral, e das ações morais em particular. Em poucas palavras, identificamos no plano ético as motivações que explicam as ações no plano moral. (p. 51)

Assim sendo, o autor não concorda com a classificação de pessoas morais e pessoas não-morais. Em sua compreensão, o sentimento de obrigatoriedade encontra-se presente em todos os indivíduos, mas para compreender as ações morais e não-morais é necessário conhecer a força desse sentimento, que, para o autor, constitui a energética das ações, afetividade ou plano ético.

La Taille (2006) traz dois outros conceitos caros aos planos ético e moral: autoestima e auto respeito. Autoestima está ligada à valorização de si próprio e auto respeito à autoestima quando dirigida por valores morais. Portanto, “o auto respeito é o sentimento que une os planos moral e ético, pois ele é, por um lado, expansão de si próprio (...), e, por outro, causa essencial do sentimento de obrigatoriedade” (La Taille, 2006, p. 56). O respeito à moralidade está intrinsecamente relacionado ao respeito que o indivíduo nutre por si mesmo.

Piaget (1932/1994), assim como Perron (1991) em seus estudos, fundamenta a perspectiva assumida por La Taille (2006) de que o indivíduo não é um ser passivo que recebe do meio influências e que apenas reproduz o que é esperado dele. Para estes autores, o indivíduo é agente transformador de sua realidade e é autônomo para decidir e construir a

hierarquia de valores que irá conduzir suas ações. Essa hierarquia de valores está diretamente relacionada às representações de si.

La Taille (2010) busca em Colby e Damon (1993) os termos “valores periféricos” e “valores centrais” para “posicionar” os valores de forma hierárquica. Os valores periféricos estão ligados às representações de si, mas apresentam intensidade motivacional menor ou “mais fraca” que os valores centrais. Com isso, o autor defende que quando um indivíduo age contrariamente a valores escolhidos por si mesmo é por que o auto respeito não foi forte o suficiente para superar outros valores associados à autoestima.

Portanto, as pessoas que adotam os comportamentos morais em praticamente todas as situações são aquelas que possuem os valores centrais de suas representações de si associados à moral. Nessas pessoas encontra-se a personalidade ética defendida por La Taille (2006; 2010). Segundo o autor: “ser elas mesmas e ser moral é a mesma coisa.” (La Taille, 2010, p. 113).

Nesse sentido, conhecer as representações de si de uma pessoa nos ajuda a compreender suas atitudes e a forma como ela se relaciona consigo mesma e com os outros.

Este ponto nos remete a um dos objetivos desta pesquisa: conhecer as representações de si de mães de crianças e adolescentes com TDAH. Conheceremos as concepções educativas dessas mães e a forma como estas se veem, além das regras que permeiam as relações familiares.

Neste subcapítulo apresentamos o conceito de representações de si e sua participação na dimensão afetiva da moral. No próximo capítulo, abordamos os conceitos da Teoria dos Domínios Sociais que investiga a coordenação entre os conhecimentos do domínio social que contribuem para a formação dos juízos que norteiam a ação das pessoas, inclusive na dimensão moral.

1.2.3 Teoria dos Domínios Sociais

Este subcapítulo tem por objetivo apresentar os principais conceitos da Teoria dos Domínios Sociais. Esta teoria permite uma visão mais ampla da compreensão que as crianças constroem sobre o conhecimento social, a partir da noção de domínios sociais. Além disso,

abordaremos o vasto repertório de pesquisas, baseadas nesta teoria, no qual a família assume o papel de contexto de desenvolvimento social privilegiado.

1.2.3.1 Fundamentos da Teoria dos Domínios Sociais

A Teoria dos Domínios Sociais nasceu da crítica de Elliot Turiel, (Killen & Smetana, 2015) e seus colaboradores, à proposta de desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg (Biaggio, 1997; Lima, 2003; Bataglia, Morais & Lepre, 2010).

Para a teoria de Kohlberg, o desenvolvimento moral se dá a partir de seis estágios. Os dois estágios iniciais compõem o nível pré-convencional, onde o sujeito age de acordo com princípios individualistas. Os terceiro e quarto estágios constituem o nível convencional, no qual encontramos o respeito às normas sociais e a manutenção da lei e da ordem social. Nos quinto e sexto estágios, já no nível pós-convencional, aparece pela primeira vez o questionamento das leis estabelecidas e o reconhecimento de que estas podem ser injustas e, então, passíveis de alteração. A orientação das ações, no último nível, se dá pelos princípios éticos universais (Biaggio, 1997; Lima, 2003; Bataglia, et al., 2010).

Na teoria kohlberguiana, a dimensão convencional, que abraça regras e expectativas sociais, encontra-se integrada ao desenvolvimento moral ponto que difere na perspectiva da Teoria dos Domínios Sociais (Turiel, 1989; Smetana, 2013; Killen & Smetana, 2015). De acordo com Smetana, Jambon e Ball (2014, p. 23): “Esta abordagem difere do modelo estrutural-desenvolvimental de estágios do julgamento moral, pois distingue normas morais de não morais em relação a convenções, pragmatismo e prudência.”

Turiel (1983, 1989, 2002, 2005, 2006) não compartilha da ideia de estágios de desenvolvimento moral. Para o autor, não é necessário passar por níveis “primitivos” para aos poucos atingir níveis mais elevados do desenvolvimento moral.

Para esta perspectiva teórica, a criança é um sujeito ativo na busca de interpretar e dar sentido ao seu mundo social. Nesse processo de interação com as situações e contextos variados, a criança constrói conhecimento social a respeito do mundo que a cerca. Dessa forma, ele acredita que essa construção, embora não determinada pelo entorno, é influenciada por ele (Turiel, 1989, 2002, 2005, 2006; Killen & Smetana, 2015).

Portanto, a interação e a relação do sujeito psicológico com o mundo proporciona a construção de diversos tipos de conhecimento social (Turiel, 1983, 1989, 2002, 2006; Smetana et al., 2014; Smetana, 2013). Estes conceitos diferenciados formam, o que os pesquisadores denominaram de domínios sociais ou sistemas de desenvolvimento do conhecimento social.

Inicialmente, Turiel (1983, 1989) identifica três domínios que são responsáveis por estruturar o mundo social da criança: moral, social ou convencional, e psicológico. Porém, em pesquisas posteriores, outros domínios foram identificados, como o pessoal e prudencial, além de um ponto de convergência dos domínios, chamado multifacetado (Smetana, 2013; Killen & Smetana, 2015).

Os domínios de conhecimento social constituem sistemas organizados que são construídos a partir da experiência das crianças com diferentes tipos de regularidades no ambiente social (Smetana et al., 2014).

No domínio moral, as regras são obrigatórias e não podem ser alteradas consensualmente. Para que haja mudança em uma regra moral, não basta o consenso entre as pessoas do grupo. As normas morais só podem ser modificadas quando há mudanças nos valores intrínsecos à essas regras. Ou seja, o que mantém as regras morais são os valores associados à elas (Turiel, 1989).

As ações morais não são arbitrárias, e apesar de regularem a organização social, estas não estão subordinadas ao contexto. As normas morais estão voltadas para o bem estar das pessoas, para a garantia de direitos e para a manutenção da justiça (Turiel, 1989).

Outra característica das regras morais é que estas são universalmente aplicáveis, ou seja, elas têm a característica de serem generalizáveis para os mais variados contextos e culturas. A particularidade das questões relacionadas a este domínio é que estas não dependem da imposição de regras por parte da autoridade. As violações morais são erradas mesmo quando não há regras impostas pela autoridade (Killen & Smetana; 2015).

Além disso, Turiel (1989) define as questões de domínio moral como impessoais. Com isso, o autor quer afirmar que estas não estão subordinadas às preferências pessoais, isto é, elas valem para qualquer contexto e para qualquer pessoa, independente dos laços afetivos envolvidos.

Para o autor, o domínio moral não está submetido apenas à educação moral. Segundo esta perspectiva, as crianças não precisam, necessariamente, receber instruções sobre temas morais para que consigam compreender que algumas ações são incorretas. Assim sendo, as

questões morais estão mais relacionadas à interpretação e avaliação individual do que com a transmissão educacional (Turiel, 1989; Smetana, 2005; Killen & Smetana, 2015).

Turiel (1989) acredita que as crianças podem apreender conceitos morais através da própria experiência ou como expectadores da experiência de outra pessoa. Para que a criança possa apreender a experiência de forma mais completa, é essencial que ela perceba, ou sinta, a dor experimentada pela vítima, e saiba os motivos que levaram o agressor a agir daquela forma. Com estas informações, ela poderá coordena-las e então ter uma concepção mais apropriada da situação. Estes dois pontos (dor da vítima e razão do ato do agressor) não estão dados pelas regulações sociais, ou seja, independem das expectativas sociais e das diretrizes das autoridades.

Turiel (1989, 2002, 2006) apresenta dados de pesquisas que comprovam que crianças muito pequenas já conseguem distinguir questões que fazem parte do domínio moral (inalteráveis e obrigatórias) de outros domínios (alteráveis). Esta distinção vai ficando mais clara e consistente à medida que a criança cresce (Turiel, 1989).

Durante a infância, o foco dos conceitos morais se modifica de acordo com a fase em que a criança se encontra. Na primeira infância, ou *early childhood*, o foco do julgamento da criança está sobre o dano físico concreto e na preocupação com o bem estar do outro. Já na chamada *middle childhood*, ou no “meio” da infância, as preocupações estão voltadas mais para as questões de justiça e igualdade. Na *early adolescence* ou pré-adolescência, o juízo levará em conta a equidade nas relações (Smetana, 2013; Smetana et al., 2014).

O domínio convencional possui características distintas do domínio moral. No domínio convencional, as regras são alteráveis e estão relacionadas ao contexto cultural e às figuras de autoridade. Dessa forma, a orientação por este domínio dependerá da contingência das regras, da contextualização, do relativismo, da hierarquia e jurisdição da autoridade (Turiel, 1989, 2002, 2004).

As convenções sociais representam uniformidades de conduta, ou seja, são normas que regulam as interações entre as pessoas e formam um conjunto de conhecimentos compartilhados. A convenções geram padrões de comportamento. Dessa forma, as pessoas sabem o que podem esperar umas das outras, no nível das interações sociais (Turiel, 1989; Smetana, 2013).

Diferentemente das questões do campo da moralidade, as ações convencionais são arbitrárias. Ou seja, são validadas por consenso e estão relacionadas diretamente com o

contexto em que estão inseridas. Isso quer dizer que estas estão sujeitas à alteração em função do grupo ou da cultura (Turiel, 1989; Killen & Smetana, 2015).

As convenções sociais são, geralmente, justificadas com base na autoridade, em expectativas sociais, em normas culturais e em preocupações com a ordem da sociedade. Transgressões às regras convencionais são, comumente, consideradas como menos sérias e menos merecedoras de punição do que as transgressões às regras morais (Smetana et al., 2014).

Turiel (1989) encontra diferenças nas respostas às transgressões morais e às transgressões sociais:

(...) as respostas às transgressões se centravam nas consequências intrínsecas das ações, enquanto as respostas às transgressões relacionadas as convenções giravam em torno das características da organização social. Por exemplo, as respostas às transgressões morais incluíam verbalizações relacionadas à dor ou dano experimentado pela vítima. As respostas às transgressões convencionais constavam de verbalizações referidas à ordem social, às regras e às sanções. (p. 63)

Portanto, a justificativa para a construção de regras convencionais está pautada na importância da manutenção da ordem social para a regulação das relações. Já a justificativa para as regras morais está baseada no cuidado com o outro, e prioriza o bem estar e a justiça.

No domínio psicológico estão as questões associadas à autonomia, metas pessoais, identidade e prerrogativas individuais. Na categoria psicológica, encontramos o conhecimento que os indivíduos têm das pessoas, de si mesmos, da sua personalidade e identidade (Turiel, 1989; Smetana, 2005; Smetana, 2013).

A partir deste tipo de conhecimento, o indivíduo pode compreender as causas psicológicas do seu próprio comportamento e do comportamento dos outros, além de possibilitar a inferência de significados que não estão dados diretamente nas interações sociais (Smetana, 2013; Smetana et al., 2014).

No domínio pessoal encontramos as preferências e escolhas sobre o próprio corpo, decisões sobre a privacidade, escolha de amigos ou atividades (Smetana, 2005; Smetana, 2013). Questões pessoais não podem ser julgadas dentro de padrões de “certo” ou “errado”. Estes temas são vistos como de foro particular. A diferença entre as questões pessoais, morais e de convenções sociais, é que as primeiras não interferem no bem estar, não regulam as interações e não violam os direitos das outras pessoas (Turiel, 1989; Smetana et al. 2014).

Compreender as questões do domínio pessoal como independentes das dos domínios moral e convencional garante autonomia comportamental ao indivíduo e estabelece, com clareza, as fronteiras entre o *self* e o mundo social. Dessa forma, o sujeito exerce o seu poder de tomar decisões autônomas, tem oportunidade de se expressar livremente, mantém o seu direito à privacidade e o desenvolvimento da sua identidade (Smetana et al., 2014).

No domínio prudencial estão os assuntos que pertencem à própria segurança, cuidado consigo mesmo, mal ou dano ao *self*, conforto e saúde. Atos prudenciais diferem dos atos morais, por que os primeiros tem consequências negativas para si mesmo e não para o outro, como é o caso das questões próprias da moralidade (Smetana et al, 2014)

A proposta de definir claramente as diferenças entre os domínios ajuda na classificação das respostas e na compreensão das regras, no entanto, os limites entre estes não é tão claro e rígido. É possível que alguns temas perpassem por mais de uma categoria do conhecimento social. Dessa forma, os juízos sobre questões pertinentes a mais de um domínio exigem a coordenação de conceitos de categorias distintas (Turiel, 1989).

A coordenação entre os conhecimentos dos domínios contribui para a formação dos juízos e norteia a ação dos sujeitos. Assim sendo, o sujeito não é passivo nesse processo, ou seja, não está à mercê da acomodação às normas e convenções. A coordenação dos domínios possibilita respostas únicas e exclusivas (Turiel, 1989; 2002; 2006; Smetana, et al., 2014).

Em algumas situações, existe sobreposição dos domínios, o que pode coloca-los em conflito ou em sobreposição (Smetana, 2013). Esses tipos de situações podem ser denominadas multifacetadas, em que há o envolvimento de diferentes tipos de conceitos sociais que encontram-se em conflito ou em sincronia com outros (Smetana et al., 2014).

Questões multifacetadas não constituem um domínio separado do conhecimento social, mas indicam áreas ou temas onde os domínios se sobrepõem. Dessa forma, situações multifacetadas também podem envolver eventos secundários no qual a violação de uma convenção resulta em dano psicológico aos outros, por exemplo (Smetana et al., 2014).

Pesquisadores também têm considerado situações onde indivíduos interpretam o mesmo evento com características de diferentes domínios, como no caso das relações entre pais e filhos. É comum os pais considerarem algumas questões como convencionais e prudenciais, e, portanto, legitimamente sob sua jurisdição, enquanto os filhos consideram as mesmas situações como de foro pessoal (Smetana et al, 2014).

Eventos multifacetados são a origem de muitas variabilidades e inconsistências nos julgamentos. Pesquisadores da teoria dos domínios sociais têm proposto que uma adequada

compreensão do desenvolvimento deve incluir a análise de como os indivíduos coordenam as questões multifacetadas em seu pensamento (Smetana et al., 2014).

Dentro desta perspectiva teórica, as avaliações morais são influenciadas, também, pela compreensão que o sujeito faz da situação. Estão envolvidos nessa avaliação: o arcabouço emocional, afetivo, psicológico (crenças), social, cultural e educacional do sujeito. Estas questões são denominadas de *Informational Assumptions* (Smetana, 2013).

As *Informational Assumptions* podem vir de muitas fontes, incluindo a ciência, a religião, a inserção em grupos étnicos e em diferentes culturas. Estas são, geralmente, aceitas como verdades absolutas, portanto, inquestionáveis. Assim sendo, é natural que influenciem nos julgamentos (Smetana et al, 2014).

A Teoria dos Domínios Sociais também difere de abordagens teóricas que separam a razão e as emoções no julgamento moral. Para esta teoria, razão e emoção são interdependentes e influenciam-se no julgamento moral (Smetana et al, 2014). Dessa forma, para a compreensão do desenvolvimento moral é necessário incluir também aspectos psicológicos e afetivos, uma vez que estes fornecem a energia para os julgamentos (Smetana, 2005; Smetana, 2013).

Esta teoria dedicou vários estudos empíricos à identificação e distinção, pelas crianças, dos diferentes domínios do conhecimento social. Nos estudos recentes, tem buscado compreender como as crianças equilibram e aplicam os diferentes conceitos, morais e não morais, na compreensão dos variados aspectos de sua vida social. Isso inclui a relação com os pais (crenças sobre educação, práticas e estilos educativos, interação entre adolescentes e pais), com os pares (exclusão, agressividade, preconceito), normais sociais (questões de gênero, sexualidade, normas culturais), sociedade em geral (direitos, liberdade civil, política) e interações sociais dentro das culturas (resistência e subversão) (Smetana et al, 2014).

A Teoria dos Domínios Sociais aparece como uma alternativa ampla para a leitura dos fenômenos sociais. Assim sendo, permite identificar as variáveis que influenciam os julgamentos morais e não morais.

Utilizando um instrumento construído a partir desta perspectiva, identificamos os pontos de conflito na relação entre pais e filhos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, pois investigamos o conteúdo das regras trabalhadas no contexto familiar (itens do instrumento). Esta identificação traz novas concepções sobre a educação moral em famílias cujo um dos integrantes tem TDAH.

O próximo subcapítulo está dedicado a apresentar as pesquisas voltadas para as relações entre pais e filhos dentro desta perspectiva teórica, mais especificamente as questões relacionadas à legitimidade da autoridade parental.

1.2.3.2 O papel da família no desenvolvimento moral: a legitimidade da autoridade parental

A Teoria dos Domínios Sociais compreende que os pais podem exercer papel fundamental e positivo no desenvolvimento moral de seus filhos (Smetana, 1999). Vários aspectos dessa relação têm sido estudadas por esta teoria, como os tipos de interações familiares, os métodos de disciplina que favorecem o desenvolvimento moral, além das crenças sobre a legitimidade da autoridade parental (Smetana, 2005; Smetana et al., 2014).

De acordo com a Teoria dos Domínios Sociais, tanto o relacionamento com os pais como com os pares são contextos essenciais para o desenvolvimento do juízo moral. As experiências vividas pela criança (como vítima ou observadora de transgressões) são fonte de conhecimento social. A partir dessas experiências, as crianças aprendem sobre as consequências inerentes às violações morais, como prejudicar o bem estar e os direitos dos outros (Smetana, 1999; Smetana, 2005).

No entanto, as afirmações, reações e respostas dos pais às transgressões também são outra fonte de conhecimento social. Estratégias educacionais que priorizam a conversa, as justificativas e explicações facilitam o desenvolvimento moral por oferecerem dados sobre a natureza das transgressões e por estimularem as crianças a refletirem sobre seus atos. Esta fonte de conhecimento social ajuda na construção de conceitos morais e na compreensão de princípios abstratos como justiça, igualdade e direitos (Smetana, 1999; Smetana, 2005).

Quando os pais utilizam de respostas agressivas e coercitivas para comunicarem a “falha” da criança, ela se assusta e se sente ameaçada. Isso faz com que a criança volte a sua atenção para os próprios sentimentos ao invés de procurar compreender como a outra pessoa se sentiu com a sua transgressão. No entanto, pesquisas indicam que a combinação de afeto negativo moderado com explicações e justificativas, que voltam a atenção para o bem estar e direitos dos outros, tendem a aumentar a eficácia da intervenção parental, uma vez que esta

estratégia auxilia a criança a focar sobre o dano ou injustiça causada (Zahn-Waxler & Chapman, 1982; Grusec & Goodnow, 1994; Smetana, 1997; Smetana, 2005).

As situações que envolvem disciplina e imposição de regras pelos adultos são interativas, isso quer dizer que, quando o adulto coloca uma regra, as crianças estão interpretando e avaliando a mensagem recebida. Dessa forma, a criança ou adolescente julga a legitimidade da autoridade dos adultos em fazer tal regra e em requisitar obediência (Smetana, 2005).

Sendo assim, as crianças respondem melhor às orientações e regras dos pais, ou de outros adultos, se estas pertencerem à domínios em que elas legitimam tal autoridade. Crianças e adolescentes aceitam melhor explicações dos adultos (em relação às suas transgressões) que são consistentes com o domínio da ação, ou domínio apropriado, e rejeitam mensagens que são discordantes com a ação (domínio inapropriado) (Smetana, 2005; Smetana, 2011).

As intervenções parentais mais adequadas são aquelas que explicitam por que a ação da criança está incorreta, por exemplo, dizer para não bater no amigo por que machuca e ele ficará triste. Este tipo de resposta seria apropriada, ou de domínio apropriado. Mas dar este tipo de resposta para a transgressão de uma regra convencional seria impróprio, ou de domínio inapropriado. Já intervenções como “não faça isso!” são de domínio indiferenciado, pois não deixam claro a natureza do evento (Smetana, 2011).

Em questões dos domínios moral e convencional, adolescentes e pais legitimam a autoridade parental. Ambos concordam que os pais têm autoridade para regular a aplicação de regras e princípios morais na família, como, por exemplo, a norma de não bater nos irmãos, não quebrar promessas ou não mentir para os pais. Há concordância também que os pais têm autoridade legitimada para regular questões convencionais, como fazer tarefas em casa, usar regras de etiqueta, não ofender nem “retrucar” os pais (Smetana, 1988; Smetana, 2011).

Esse ponto de concordância encontra bases nos temas que fazem parte da educação que os pais oferecem aos filhos. É comum que questões como as morais e as convencionais sejam ensinadas pelos pais. Isso faz parte, inclusive, da expectativa social em relação a este papel (Smetana, 2011).

Conflitos em questões morais são raros, justamente por serem legitimadas. Quando acontecem, geralmente é devido à transgressão em princípios como a justiça e equidade. Nesses casos, é comum que este conflito envolva irmãos ou amigos (Smetana, 2011; Smetana et al., 2014).

Pesquisas longitudinais (Smetana, 2011) mostram que a autoridade parental nos domínios moral e convencional continua legitimada, mesmo com o aumento da idade dos adolescentes.

Para as questões do domínio moral, é altamente esperado que os pais estabeleçam regras. Pais e filhos concordam neste ponto. Há também concordância de que os pais devem fazer regras a respeito das questões convencionais, mas a obrigação é menor quando comparada aos itens de domínio moral (Smetana & Asquith, 1994).

Em relação a obediência às regras impostas pelos pais, geralmente os filhos se veem obrigados a obedecer as regras de natureza moral e convencional. Especialmente em relação às regras morais, pais e filhos concordam com a obediência. Referente às questões convencionais, quanto mais jovens as crianças, mais estas acreditam dever obediência aos pais, mas essa crença diminui com o aumento da idade (Smetana & Asquith, 1994).

Apesar da autoridade dos pais ser fortemente legitimada pelos pais e adolescentes nos domínios moral e convencional, existem limites nessa legitimidade. Os pais não estão autorizados, por exemplo, a pedir para as crianças praticarem atos imorais, como bater em alguém ou infringir a lei. Ou seja, são inaceitáveis normas ou regras que entrem em conflito com as questões morais (Smetana, 2011).

Em se tratando de questões do domínio pessoal, os adolescentes não aceitam o controle parental. Os adolescentes compreendem que têm o direito de escolher, por exemplo, qual programa de TV assistir, o tipo de roupa a usar, o estilo de cabelo, as músicas que vão ouvir, os amigos, etc. (Smetana, 1988; Smetana & Asquith, 1994).

Nos itens do domínio pessoal, as crianças ainda legitimam a autoridade dos pais, diferentemente dos adolescentes. Os adolescentes percebem as questões pessoais como as que estão no limite entre o que os pais podem e o que não podem legislar. Neste quesito, os adolescentes julgam que apenas eles podem regular o próprio comportamento (Smetana & Asquith, 1994). Assim sendo, o nível de autonomia comportamental, que compreende auto regulação e tomada de decisões independentes, está relacionado à menor obediência e menor legitimidade da autoridade parental nos itens de domínio pessoal (Smetana, Crean & Campione-Barr, 2005).

Em situações envolvendo itens pessoais, os adolescentes consideram que têm o direito de usar a mentira caso os pais queiram controlar tais questões, como em relacionamentos amorosos, por exemplo (Smetana, 2011; Smetana, et al., 2014). No entanto, eles consideram

inaceitável mentir ou controlar os amigos em questões de natureza moral ou pessoal (Smetana, 2011).

Os pais também tratam as questões pessoais como distintas das normas morais, convencionais e prudenciais. Eles consideram que os adolescentes devem ter algum controle sobre a vida pessoal, mas, geralmente, menos do que os adolescentes gostariam de ter (Smetana, 1988; Smetana, 2011).

Neste ponto, há discordância entre o ponto de vista dos adolescentes e dos adultos. Apesar dos adultos concordarem que é importante a autonomia comportamental dos adolescentes, principalmente quando estes ficam mais velhos, ainda há diferenças em relação às fronteiras dessa liberdade. Questões que são vistas pelos adolescentes como sendo de jurisdição pessoal, os pais consideram ter autoridade para legislar. As principais causas de conflito encontram-se, geralmente, neste aspecto (Smetana, 2005; Smetana, 2013).

Dessa forma, os conflitos na relação entre pais e filhos podem ser vistos não apenas como uma resistência do adolescente à autoridade adulta, mas como sinais da não legitimidade da autoridade parental em algumas questões do domínio pessoal (Smetana, 2005; Smetana et al., 2014).

O estabelecimento dos limites da legitimidade da autoridade parental em questões do domínio pessoal está relacionado ao ajustamento psicossocial dos filhos. O controle excessivo dos pais sobre os filhos, em questões de natureza pessoal, encontra-se associado à sintomas de depressão e ansiedade (Hasebe, Nucci & Nucci, 2004; Smetana, 2013). Ao passo que, um controle e acompanhamento apropriado na tomada de decisão a respeito de questões multifacetadas e pessoais estão associados com melhor ajustamento acadêmico, auto estima positiva e menos sintomas depressivos (Smetana, Campione-Barr & Daddis, 2004).

Questões pessoais compõem um aspecto importante do *self*, pois formam os limites entre o *self* e o mundo social. Esses limites devem ser ativamente e amplamente negociados no contexto familiar. Manter uma área de jurisdição pessoal, onde as preferências, escolhas e interesses sejam preservados garante a autonomia individual e o processo de distinguir-se das outras pessoas, tão importante para a formação da personalidade (Smetana, 1999).

Preservar uma área de foro íntimo e pessoal é essencial para um desenvolvimento saudável da criança, assim como também é importante o acompanhamento criterioso dos pais sobre o comportamento dos filhos em questões convencionais, morais e de segurança pessoal (Nucci, Hasebe & Lins-Dyer, 2005). Faz-se necessário cuidar para que a autonomia comportamental dada respeite o nível de desenvolvimento da criança ou adolescente, por que

autonomia excessiva, numa fase ou num contexto inapropriado, está associada com um mau ajustamento psicossocial (Smetana & Daddis, 2002; Smetana, Campione-Barr & Daddis, 2004).

Cuidados com conforto e saúde (escovar os dentes, tomar banho, usar roupas apropriadas no frio) são questões prudenciais que, inicialmente, não possuem risco mais sério atribuído. No entanto, na adolescência, as questões do domínio prudencial são mais preocupantes, pois podem envolver o uso de álcool e drogas (Smetana, 2011).

Pais e filhos acreditam que os pais devem ser capazes de regular os comportamentos relacionados às questões prudenciais, sejam eles mais sérios, como o uso de álcool e drogas, como menos perigosos, como comer alimentos não saudáveis (Smetana, 2011; Smetana & Asquith, 1994).

Questões prudenciais são diferentes das morais e convencionais num ponto importante. Por definição, questões prudenciais estão relacionadas à segurança individual, conforto e saúde. Muitas das decisões prudenciais que tomamos diariamente referem-se à escolhas pessoais. No entanto, algumas decisões requerem maturidade e, por isso, são regulamentadas por lei, como é o caso da ingestão de bebida alcóolica e de fumar cigarros. Essas questões só se tornam escolhas pessoais quando os indivíduos atingem a idade estipulada pela lei (Smetana, 2011).

Os pais concordam que, para tomar algumas decisões que envolvam o risco à saúde e à segurança, é necessário maturidade. A fim de compreender o grau de maturidade dos filhos para tomarem algumas decisões, geralmente os pais levam em consideração o temperamento do filho e a qualidade da relação estabelecida entre eles (pais e filhos). Dessa forma, é possível presumir que há possibilidade de negociação nesse item. Portanto, a autoridade sobre questões prudenciais é vista como devendo ser transferida dos pais para os filhos no final da adolescência e emergência da fase adulta (Smetana, 2011; Smetana et al., 2014).

Nas questões prudenciais, embora os adolescentes legitimem a autoridade dos pais para fazer regras, eles ainda as consideram pessoais. Dessa forma, apesar de achar que os pais podem fazer regras sobre estas questões, eles não se sentem muito obrigados a segui-las e este sentimento de obrigação diminui com a idade (Smetana, 2011).

As questões prudenciais são ponto de impasse entre pais e filhos. Os adolescentes se sentem no direito de legislar sobre o próprio corpo e saúde, inclusive com direito a decidir sobre o uso de álcool e drogas. Por outro lado, os pais consideram que os filhos ainda são

imaturos para tomarem decisões que podem colocar a saúde e a segurança deles em risco (Smetana, 2011).

Questões multifacetadas não são consideradas um domínio, mas a intersecção de domínios diferentes. Algumas questões, como a escolha de namorados e amigos são vistas pelos adolescentes como próprias da dimensão pessoal, mas os pais compreendem os mesmos pontos como prudenciais, por entenderem que há riscos envolvidos quando acontece uma escolha errada (Smetana, 2011).

Adolescentes e pais têm visões muito diferentes sobre a legitimidade da autoridade parental nas questões multifacetadas. Os pais acreditam que devem controla-las, embora entendam que o seu direito para legislar sobre estas questões seja menor do que nas questões morais, convencionais e prudenciais. Mas os pais consideram ter mais autoridade para regular questões multifacetadas do que questões pessoais. Por outro lado, os adolescentes acreditam ter o direito de legislar sobre essas questões, mais do que os pais consideram, mas também num patamar menor do que sobre as questões pessoais. Este ponto costuma produzir muitas discussões familiares. Porém, para que a autonomia do adolescente cresça, é importante que os direitos dos pais sobre estas questões diminuam ao longo do tempo (Smetana, 2011).

Estes estudos refletem dados norte-americanos, mas há evidências que sugerem os mesmos resultados em diferentes níveis sócio econômicos, etnias e culturas. Pesquisas realizadas em outros países e culturas apontam resultados muito parecidos (Assadi, Smetana, Shahmansouri & Mohamamadi, 2011; Smetana, 2011; Smetana, Ahmad e Wray-Lake, 2015).

Smetana et al. (2015) examinaram as crenças sobre autoridade parental em três amostras de refugiados de guerra que vivem na Jordânia: iraquianos, sírios e palestinos. Jovens árabes distinguiram entre os diferentes domínios da legitimidade da autoridade parental, mas com o aumento da idade, eles também identificaram um conjunto de questões que eles, e não seus pais, deveriam controlar. Esses domínios não sofreram variação nos grupos investigados, embora foram encontradas diferenças na composição dos domínios em relação às pesquisas anteriores. Por exemplo, o item “sair com os amigos” foi visto pelos três grupos como multifacetado (moral + convencional), ponto que em outras culturas foi considerado prudencial. Isso pode ter origem na cultura árabe, onde passar um tempo com a família é um princípio considerado mais importante do que a convivência com os amigos, que podem exercer má influência sobre os adolescentes. Os itens pessoais não sofreram mudanças consideradas significativas de uma cultura para outra (Smetana, et al., 2015). Nos três grupos, quanto maior o trauma de guerra, maior foi a crença de que os pais tem menos autoridade

sobre o comportamento de risco (prudencial). Quanto maior a esperança, maior a crença associada na autoridade parental sobre itens morais, convencionais e prudenciais (Smetana, et al., 2015).

Crenças sobre a autoridade parental, estilos parentais e o relacionamento entre pais e adolescentes no Irã também foram alvo de pesquisa (Assadi, et al., 2011). O estudo teve a participação apenas de mães iranianas. Os resultados indicaram que estas mães legitimam menos a sua autoridade em questões pessoais do que em questões convencionais e prudenciais, assim como tem sido encontrado em pesquisas anteriores. Os conflitos foram considerados mais frequentes e intensos em famílias cujas mães têm perfil autoritário. Os dados apontaram que a frequência dos conflitos é mais intensa quando as mães acreditam ter menos autoridade para regular questões prudenciais (incluindo a amizade) e mais direitos de regular questões pessoais, pelo menos entre as mães de meninos (Assadi, et al., 2011).

Pesquisas relacionando a legitimidade da autoridade parental com outras variáveis também foram realizadas, como: jurisdição dos adolescentes nas questões pessoais (Smetana & Asquith, 1994), estilo parental (Smetana, 1995), regras familiares e tomada de decisão (Smetana, 2000), crenças e práticas educativas parentais (Smetana & Chuang, 2001), controle psicológico e comportamental (Smetana & Daddis, 2002).

Smetana e Asquith (1994) estudaram as fronteiras entre a legitimidade da autoridade parental e a jurisdição dos adolescentes nas questões pessoais. Participaram da pesquisa pais, mães e adolescentes americanos.

Em relação às regras morais, os resultados apontaram que adolescentes e pais legitimam a autoridade parental nessas questões, que estes avaliam as regras morais como obrigatórias e que a transgressão a estas é errada, independentemente da autoridade parental. As questões convencionais também são legitimadas pela autoridade parental, tanto pelos pais como pelos adolescentes, mas estas são contingentes à autoridade parental, ou seja, podem ser modificadas na ausência da autoridade (Smetana & Asquith, 1994).

Pais e adolescentes concordaram que os filhos devem ter autonomia sobre questões pessoais, no entanto, os pais colocam limites neste domínio. Os adolescentes não legitimam a autoridade parental nesse item, mas os pais reforçam a sua autoridade nesse ponto também. Os adolescentes consideram que os pais não têm obrigação de fazer regras neste domínio e eles não se sentem obrigados a obedecer as regras, se os pais as fizerem (Smetana & Asquith, 1994).

Para os adolescentes a amizade é vista como de domínio pessoal, mas os pais veem este ponto como multifacetado (convencional+psicológico), portanto, sob a jurisdição parental. As questões prudenciais tem a autoridade parental legitimada pelos pais e pelos filhos. No entanto, os pais, geralmente, atribuem a si mesmos maior autoridade nesse ponto do que os adolescentes. A justificativa dos pais é que devem proteger a saúde e manter a segurança dos filhos. Os adolescentes classificam as questões prudenciais como pessoais, diferentemente dos pais que as colocam no território apropriado (prudencial) (Smetana & Asquith, 1994).

Durante a adolescência, a jurisdição pessoal aumenta, proporcionando maior autonomia comportamental para os adolescentes. Os conflitos entre pais e filhos geralmente acontecem devido à interpretação diferente que cada um dá em relação aos itens de cada domínio (Smetana & Asquith, 1994).

Em um estudo realizado com pais, crianças, pré-adolescentes e adolescentes, Smetana (1995) buscou relacionar estilos parentais com as concepções dos domínios sociais e os efeitos sobre o desenvolvimento e comportamento do adolescente. Os resultados apontaram que há interferência do estilo parental no julgamento da legitimidade da autoridade parental, por parte dos pais, principalmente nos limites das questões pessoais.

Pais permissivos tendem a dar amplos limites na jurisdição pessoal para os filhos. Estes pais consideram as regras pessoais como menos obrigatórias, além de convencionalizarem questões morais e moralizarem questões de domínio convencional (Smetana, 1995). Pais com perfil autoritário consideram questões convencionais e morais como obrigatórias e sujeitas à autoridade parental, eles acreditam ter obrigação de fazer regras em relação às questões multifacetadas (incluindo a amizade) e tendem a moralizar as questões convencionais (Smetana, 1995). Pais autoritativos estabelecem fronteiras claras entre questões do domínio moral, convencional e pessoal, colocam limites com facilidade sobre a jurisdição pessoal e não concedem autonomia sobre eventos multifacetados, amizade e prudenciais (Smetana, 1995).

Num estudo longitudinal, Smetana (2000), investigou a legitimidade da autoridade parental, as regras familiares e a tomada de decisão em relação aos domínios de conhecimento social em famílias de adolescentes americanos negros. A hipótese era de que estes pais são mais autoritários por que o autoritarismo funcionaria como um fator protetivo, principalmente nas famílias mais pobres. A proposta do estudo longitudinal foi examinar a continuidade desses julgamentos.

Os resultados apontaram que as concepções sobre legitimidade da autoridade parental, a avaliação das regras familiares e a tomada de decisão diferem por geração, ou seja, entre pais e filhos. O domínio das ações mudaram com a idade e houve variação também quando realizada a comparação pela renda familiar (Smetana, 2000).

Mães e adolescentes dizem que os pais têm autoridade legitimada para regular questões morais, convencionais, prudenciais e multifacetadas. Há discordância nas respostas de pais e filhos no tocante aos limites da jurisdição pessoal, pois os pais desejam limites muito restritos, diferentemente dos adolescentes que requerem maior autonomia. Restrições na jurisdição pessoal dos adolescentes, por parte dos pais, pode ter causas culturais e funcionar como medida protetiva (Smetana, 2000).

Com o aumento da idade, aumentou também a rejeição dos pais e dos adolescentes em relação à legitimidade da autoridade parental, quando esta se refere às questões pessoais, e diminuiu o julgamento de que os adolescentes são obrigados a obedecer os desejos dos pais nessas questões. Quanto maior a renda familiar, mais os adolescentes rejeitam a legitimidade da autoridade parental nas questões pessoais. Renda mais alta tem sido associada com pais menos autoritários, com maior foco na autonomia e iniciativa pessoal e maior liberdade para crianças e adolescentes regularem questões pessoais desde mais jovens. Pais negros americanos parecem acreditar que as crianças têm mais obrigação de obedecer todos os tipos de regras parentais do que as famílias americanas de outras etnias (Smetana, 2000).

As crenças dos pais sobre as práticas parentais também foram examinadas em uma pesquisa realizada com pais de pré-adolescentes negros americanos (Smetana & Chuang, 2001). As crenças parentais são componentes significativos do processo de socialização e determinam o estilo parental e as práticas parentais.

Os resultados indicaram que pais e mães têm metas diferentes e, às vezes, conflituosas sobre como educar os filhos. Os pais consideram importante colocar limites e estimular a independência, mas priorizam o estabelecimento de limites à independência. Os pais também limitam a liberdade dos filhos para escolhas pessoais. Mães colocam mais regras para os filhos mais velhos do que para os mais novos, especialmente em relação às amizades. O controle comportamental pode ser mais importante para esses pais do que para pais de outras etnias por causa do grande risco social a que estão expostos, principalmente por causa do racismo e da discriminação (Smetana & Chuang, 2001).

Os controle psicológico e comportamental foram estudados por Smetana e Daddis (2002) por serem considerados aspectos de extrema importância no desenvolvimento

emocional. O controle psicológico refere-se à regulação que os pais tentam exercer sobre as atividades da criança, e que interferem no seu mundo particular e no seu desenvolvimento psicológico. Dentro desse conceito, pode-se incluir a intromissão dos pais em questões particulares, a indução da criança à culpa, ameaças de retirada do amor, interferência na independência da criança e no desenvolvimento saudável do seu *self* e da sua personalidade. Já o controle comportamental refere-se às regras, regulações e restrições que os pais colocam sobre o filho e sobre suas atividades. Examinar a influência das crenças de adolescentes e mães sobre a legitimidade da autoridade parental e avaliar as classificações do controle parental (psicológico e comportamental) foram o objetivo desta pesquisa.

O controle psicológico é sentido pelos adolescentes de forma mais clara e forte quando os pais tentar controlar questões de jurisdição pessoal, as quais, geralmente, não têm a autoridade parental legitimadas por eles. Um controle excessivo por parte dos pais sobre as questões pessoais pode provocar desordens no *self* (Smetana & Daddis, 2002).

Os resultados demonstraram que o monitoramento e controle psicológico diferem quando comparadas as três dimensões examinadas (moral, convencional e pessoal). Os resultados sugeriram que a percepção de controle psicológico é influenciada pela noção de comportamentos particulares que são controlados, bem como o estilo de controle que é exercido. Adolescentes que consideram ter o direito de controlar suas questões pessoais, mas que tem a liberdade restringida neste ponto, julgam que as mães exercem alto grau controle psicológico (Smetana & Daddis, 2002).

Além dos estudos realizados por Smetana e seus colaboradores, outros pesquisadores têm relacionado a legitimidade da autoridade parental à outros assuntos, tais como: a variabilidade na obediência dos adolescentes (Darling, Cumsille & Martínez, 2007); a percepção dos adolescentes sobre a legitimidade dos pais de controlar comportamentos acadêmicos dos filhos (Bernardo, 2010); as diferenças individuais nas crenças sobre a legitimidade da autoridade parental em pré-adolescentes (Kuhn & Laird, 2011); autonomia, piedade, crenças sobre a autoridade parental e obediência (Liu, 2013); interferência da legitimidade da autoridade parental sobre o comportamento do adolescente no tempo de lazer (Keijsers & Laird, 2014); as reações e sentimentos dos filhos referente ao controle e monitoramento dos pais e sua relação com a legitimidade da autoridade parental (LaFleur et al., 2016), entre outros.

Esta explanação traz dados importantes sobre os estudos que vêm sendo realizados dentro do contexto familiar a partir da Teoria dos Domínios Sociais, especialmente no que diz

respeito à legitimidade da autoridade parental. Pensar a realidade dos relacionamentos familiares de maneira mais detalhada possibilita-nos compreender as nuances envolvidas neste contexto.

Dessa forma, esta teoria traz contribuições significativas para a compreensão do contexto familiar no desenvolvimento moral de crianças e adolescentes com TDAH, uma vez que as pesquisas demonstram intensos conflitos nesta relação. No entanto, tais conflitos ainda não foram detalhados e classificados conforme a proposta desta teoria.

No próximo capítulo, detalhamos o desenho metodológico utilizado neste estudo.

2. MÉTODO

A presente pesquisa refere-se a um estudo descritivo e exploratório de campo, de abordagem qualitativa e quantitativa.

A pesquisa descritiva é uma das mais utilizadas no campo das Ciências Sociais e compreende a descrição das características de uma população ou fenômeno (Gil, 2008). Para isso, o pesquisador observa, registra, analisa e correlaciona os dados (variáveis) sem modificá-los. Neste tipo de pesquisa, não há manipulação de variáveis, mas a busca por apresentar os dados conforme encontram-se na realidade. Também não há a investigação de relações causais, mas sim a verificação da relação existente entre variáveis que compõem o objeto de estudo. O objetivo é a descoberta da frequência da ocorrência de um fenômeno, a relação deste com outros, sua origem e características (Cervo & Bervian, 2002). Uma das características deste tipo de pesquisa está no uso de estratégias padronizadas de coleta de dados, como por exemplo os questionários e a observação sistemática (Gil, 2008).

Barros e Lehfeld (1986) compreendem que a pesquisa descritiva aborda também a pesquisa bibliográfica e a de campo. A partir da pesquisa bibliográfica, é possível identificar, avaliar e explicar os aportes teóricos existentes sobre a temática estudada. Já na pesquisa de campo, o pesquisador coleta os dados junto a pessoas que fazem parte da amostra estudada na busca de aprofundar o conhecimento de uma dada realidade, através de observação direta e de entrevistas com o objetivo de coletar informações, explicações e interpretações daquele contexto (Gil, 2008).

Por outro lado, a pesquisa exploratória é utilizada quando não existem teorias pré-estabelecidas. Na pesquisa exploratória, o objetivo é a descrição da natureza das variáveis investigadas. Nesta, é feito o levantamento e a caracterização quantitativa ou qualitativa das variáveis (Gil, 2008).

A pesquisa qualitativa não procura dados numéricos representativos, mas sim, busca ampliar profundamente a compreensão de um dado fenômeno. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é, simultaneamente, o sujeito e o objeto do estudo, por isso precisa se manter isento de julgamentos, além de isolar seus preconceitos e crenças para que estes não

interfiram nos dados coletados (Goldenberg, 1997). Este é um dos pontos da pesquisa qualitativa que recebe muitas críticas no campo da metodologia científica (Minayo, 2001).

Os métodos qualitativos permitem a produção de informações que aprofundam e ilustram determinado fenômeno, sendo irrelevante o número da amostra, pois o essencial é que esta traga à tona novas informações (Goldenberg, 1997).

Minayo (2001) compreende que o trabalho realizado pela pesquisa qualitativa engloba questões como crenças, valores, atitudes e significados, o que é próprio de um universo mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não poderiam ser resumidos a instrumentalização de variáveis.

Neste sentido, esta pesquisa qualitativa se deu a partir de uma entrevista estruturada, na qual a pesquisadora seguiu um roteiro de perguntas pré-estabelecidas, construídas com base no aporte teórico que sustenta este estudo. Nas entrevistas estruturadas, tem-se o cuidado de não fugir das perguntas para que seja possível a comparação das respostas dos participantes da pesquisa (Andrade, 2007).

2.1 OBJETIVO

2.1.1 Objetivo Geral

Este estudo tem por objetivo mapear o contexto familiar de crianças e adolescentes diagnosticados com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em três aspectos: concepções educativas morais, legitimidade da autoridade parental e representações de si.

2.1.2 Objetivos Específicos

- Relacionar as concepções educativas morais, a legitimidade da autoridade parental e as representações de si de mães de crianças e adolescentes com TDAH.

- Investigar se há diferenças entre as concepções educativas morais, a legitimidade da autoridade parental e as representações de si de mães de crianças e adolescentes com TDAH com apresentações distintas (predominantemente hiperativa/impulsiva, predominantemente desatenta ou combinada).

2.1.3 Hipóteses

A hipótese que norteia este trabalho é a de que o contexto familiar de crianças e adolescentes com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade apresenta características que desfavorecem o desenvolvimento moral. Além disso, acreditamos que as mães dessas crianças não se veem como boas mães, isto é, não apresentam um conceito positivo a respeito de sua atuação parental. Levantamos a hipótese também de que a diferença nas apresentações do TDAH altera a forma como as mães educam seus filhos.

2.2 PARTICIPANTES

Buscando atender aos objetivos deste estudo, foram convidadas para participar da pesquisa 22 mães e avós (representantes legais) de crianças e adolescentes com TDAH que são, ou que foram, acompanhadas por uma instituição especializada no atendimento de crianças com queixas escolares: dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento, chamada Centro de Atenção à Aprendizagem e ao Comportamento Infantil - Casulo, localizada em São João da Boa Vista/SP. A amostra foi por conveniência. Em contato com a instituição, foi constatada a ausência da figura paterna na maior parte dos casos que participaram deste estudo. Nos casos em que os pais fazem parte da constituição familiar, estes não assumem a educação dos filhos, ficando esta esfera sob a responsabilidade das mães/avós. Dessa forma, a pesquisa foi realizada com mães e avós que são a referência familiar destas crianças e que podem, portanto, traduzir as características deste contexto.

Mães de crianças e adolescentes com suspeita do transtorno foram excluídas da amostra. Participaram da pesquisa apenas as mães que já tinham recebido o diagnóstico concluído pela equipe de profissionais da instituição.

Das 22 participantes da pesquisa, 17 são mães biológicas e 5 são avós que assumiram a guarda legal dos netos em função da impossibilidade dos pais de cuidarem dos filhos. A idade das participantes está distribuída da seguinte forma: de 21 a 30 anos (N=4), de 31 a 40 anos (N=8), de 41 a 50 anos (N=5), de 51 a 60 anos (N=4) e de 61 a 70 anos (N=1). A idade média das mães participantes é de 36,5 anos, e a média de idade das avós é de 56,4 anos.

As participantes deste estudo possuem os seguintes níveis de escolaridade: ensino fundamental incompleto (N=5), ensino fundamental completo (N=3), ensino médio incompleto (N=1), ensino médio completo (N=9), ensino superior incompleto (N=1) e ensino superior completo (N=3).

Perguntamos também a essas mulheres se possuem outros filhos, além daquele acometido pelo transtorno. Das 22 participantes, 18 possuem outros filhos e 4 responderam que têm apenas o filho com TDAH. Essa pergunta foi realizada por que uma das questões da entrevista pede que a mãe compare sua atuação parental com o filho que apresenta o transtorno em relação ao que não tem TDAH.

Levantamos também alguns dados dos filhos com TDAH. Compõem a amostra, mães de 15 meninos, mães de 2 meninas e avós de 5 meninos. A idade dos filhos está distribuída da seguinte maneira: de 8 a 9 anos (N=7), de 10 a 11 anos (N=11), de 12 a 13 anos (N=3) e 19 anos (N=1), com média de 10,5 anos.

Questionamos também sobre a apresentação de TDAH dessas crianças e adolescentes. Dos 22 filhos, 9 foram diagnosticados com TDAH apresentação predominantemente desatenta, 5 com apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva e 8 com apresentação combinada. Nesta amostra, a maior parte das mães/avós recebeu o diagnóstico entre 24 e 36 meses atrás (n=7), seguidas pelas mães que receberam o diagnóstico entre 12 a 23 meses (n=5) e 36 e 47 meses (n=5).

O uso de medicação também foi questionado. Dos 22 filhos, 8 utilizam o metilfenidato, 1 faz uso de Carbamazepina e 13 não utilizam nenhum tipo de medicação para o tratamento do TDAH.

É importante ressaltar que a escolha por fazer a pesquisa nesta instituição se deu pela seriedade e responsabilidade com que o diagnóstico para o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é realizado. Dessa forma, assumimos a decisão de trabalhar com um número

de sujeitos reduzido, em função de priorizar um diagnóstico confiável e sério. Entendemos que esse cuidado garante a fidedignidade desta pesquisa, diante de um cenário no qual o aumento dos diagnósticos sinaliza para a importância de uma avaliação criteriosa e responsável (Santos & Vasconcelos, 2010). Na descrição sobre o local onde foi realizada a pesquisa, o processo diagnóstico realizado pela instituição será detalhado.

2.3 LOCAL

O Centro de Atenção à Aprendizagem e ao Comportamento Infantil (Casulo) é uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos, sediada em São João da Boa Vista, interior do estado de São Paulo.

As atividades do Casulo tiveram início em agosto de 2007, com um grupo de educadores voluntários de diferentes áreas (psicologia, fonoaudiologia, pedagogia, terapia ocupacional, assistência social, neuropediatria e pediatria) ligados ao Grupo da Caridade André Luiz, entidade espírita.

O trabalho realizado pela equipe do Casulo é voltado para o atendimento de crianças que apresentam queixa escolar relacionadas às dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento que acabam por interferir na adaptação ao ambiente escolar. A instituição prioriza o atendimento de crianças com dificuldades financeiras. A faixa etária atendida pelo Casulo é de 5 anos até 11 anos e 11 meses.

As crianças são encaminhadas por escolas, profissionais de saúde ou por pessoas que conhecem o trabalho da instituição. Em julho e dezembro, são realizadas triagens, cujo objetivo é analisar se a criança apresenta os critérios de inclusão para acompanhamento. Após a fase de triagens, o Casulo oferece às crianças os seguintes serviços:

- Avaliação com profissionais de diversas áreas do conhecimento, tais como: psicólogos e neuropsicólogos, fonoaudiólogo, pediatra, pedagogo, assistência social e encaminhamento para psiquiatra e/ou neurologista infantil.
- Intervenções educacionais e nas especialidades;
- Orientação às famílias das crianças atendidas;
- Orientação à escola e professores;
- Capacitação de profissionais ligados à área;

- Desenvolvimento de pesquisas sobre as temáticas trabalhadas na instituição.

As crianças atendidas pelo Casulo passam por avaliação neuropsicológica, avaliação fonoaudiológica e encaminhamento para avaliação com um médico pediatra. O diagnóstico é concluído após a realização destas avaliações e discussão do caso com a equipe interdisciplinar que compõe o quadro de colaboradores da instituição.

Após o diagnóstico e comunicação do mesmo à família, inicia-se o trabalho de intervenção psicopedagógica, afetiva-emocional (moral), de base construtivista e psicomotora, de acordo com a necessidade.

Além disso, os profissionais do Casulo promovem reuniões mensais de psicoeducação com os pais, reuniões individuais, visitas às escolas para orientação e cursos voltados para as temáticas trabalhadas na instituição (jogos, leitura e escrita, moralidade, relação escola-família).

2.4 INSTRUMENTOS

Afim de alcançar os objetivos propostos na pesquisa, três instrumentos foram utilizados: a Escala de Concepções Educativas Morais (ECEM) (Caetano, 2009), o Questionário de legitimidade da autoridade parental (Barbosa, 2014) e Representações de si de mães de crianças e adolescentes com TDAH.

2.4.1 Escala de Concepções Educativas MORAIS (ECEM)

A Escala de Concepções Educativas Morais (Anexo A), denominada ECEM, foi construída e validada por Caetano (2009) com o objetivo de mensurar a visão dos pais brasileiros a respeito de aspectos essenciais na construção da autonomia moral dos filhos adolescentes.

A escala é constituída por 25 afirmações que correspondem a quatro construtos da teoria piagetiana de desenvolvimento moral (Piaget, 1932/1994): obediência, justiça, respeito e autonomia. Abaixo, segue os itens da escala divididos em seus respectivos construtos:

Respeito:

- 1- Um pai sempre mostra interesse pelas coisas que o filho faz.
- 4- É fundamental que os pais conversem com seus filhos.
- 9- Um pai nunca deve confiar no filho.
- 11- Um pai não deve sempre justificar para os filhos as suas orientações.
- 13- Os pais devem dar palpite em tudo o que o filho faz
- 19- As atitudes dos pais para com os filhos são sempre coerentes.

Autonomia:

- 2- Os pais devem sempre considerar as explicações dos filhos.
- 5- Cabe aos pais tomar as decisões pelos filhos.
- 10- Os filhos, quando autorizados pelos pais, devem ter suas próprias experiências.
- 15- Os pais devem ajudar os filhos a refletirem sobre as suas ações ao invés de lhes dar ordens.
- 18- Nem sempre um pai deve oferecer escolhas aos seus filhos.
- 22- Não se pode sempre ouvir os filhos.
- 23- Os pais devem acatar as opiniões dos filhos.
- 24- Os pais devem substituir os “longos sermões” por poucas palavras.

Justiça:

- 3- Quando o filho faz alguma coisa errada, o pai deve proibi-lo de fazer algo que ele goste.
- 7- Os pais devem sempre contornar os erros dos filhos para não viverem brigando com eles.
- 8- Um pai deve sempre se autocontrolar para castigar seu filho.
- 12- Um pai pode punir fisicamente seu filho caso ele faça algo muito errado.
- 14- Um pai que tem dois filhos precisa sempre agir do mesmo modo com os dois.
- 17- Um pai deve ajudar seu filho a arcar com as consequências dos seus atos.
- 25- O pai pode falar e não agir conforme as suas palavras.

Obediência:

- 6- Os filhos desobedientes devem saber que deixam os seus pais tristes.

16- Uma boa ameaça costuma resolver uma desobediência.

20- Os filhos devem obedecer os pais em todas as situações.

21- O papel dos pais é ser modelo para sustentar as regras junto aos filhos.

Alguns itens da escala estão invertidos (3, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 21, 22, 23 e 25), ou seja, para estes é esperado que as mães discordem da afirmação para que correspondam às premissas da teoria que embasa o instrumento.

As mães responderam cada um dos itens de acordo com o grau de concordância ou discordância, a partir de uma escala *likert* de 7 pontos, como segue: 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo Bastante; 3 – Discordo; 4 – Não sei; 5 – Concordo, 6 – Concordo Bastante e; 7 – Concordo Plenamente.

2.4.2 Questionário de legitimidade da autoridade parental

A legitimidade da autoridade parental será examinada a partir instrumento denominado “Questionário de legitimidade da autoridade parental” construído a partir de pesquisas realizadas por Cumsille, Darling, Flaherty & Martínez (2006) e Darling, Cumsille & Peña-Alampay (2005), com base em estudos da Teoria dos Domínios Sociais. O questionário foi traduzido para o português por Barbosa (2014) (Anexo B) com o objetivo de medir as crenças dos adolescentes brasileiros sobre a legitimidade da autoridade parental. A versão brasileira do instrumento foi aplicada em 717 adolescentes, de 14 a 18 anos, estudantes de escolas públicas e privadas do estado do Rio Grande do Sul.

O instrumento é composto por 20 afirmações, distribuídas em cinco domínios do conhecimento social (convencional, prudencial, pessoal, moral e multifacetado), conforme abaixo:

Domínio Convencional:

1. Sobre suas responsabilidades na casa (cuidar dos animais de estimação, lavar a louça, etc.).
2. Sobre como se comportar (à mesa, por exemplo).
3. Sobre como deve falar com os pais ou outras autoridades.
4. Sobre usar palavrão nas conversas dentro de casa.

Domínio Prudencial:

5. Sobre fumar.
6. Sobre usar drogas.
7. Sobre ingerir bebida alcoólica.
8. Sobre quando ter sua primeira relação sexual.

Domínio Pessoal:

9. Sobre como administrar o seu próprio dinheiro (de sua mesada, por exemplo).
10. Sobre quem são os seus amigos.
11. Sobre os websites que você visita na Internet.
12. Sobre como você usa o seu tempo livre.
13. Sobre as roupas que você usa.

Domínio Moral:

14. Se você incomoda ou machuca os irmãos (em discussão ou brigas, etc).
15. Sobre pegar dinheiro na carteira dos pais sem o conhecimento deles.

Domínio Multifacetado:

16. Sobre passar tempo com os amigos que seus pais consideram “problema”.
17. Sobre o horário em que deve chegar em casa à noite.
18. Sobre quando pode começar a namorar (em que época ou idade).
19. Sobre limpar (ou não) o próprio quarto.
20. Sobre assistir programas violentos ou com conteúdo sexual na TV.

No instrumento original, construído para o público adolescente, para cada uma das regras acima, os participantes devem responder às três questões abaixo:

1. Existe uma regra ou expectativa?
2. Eles têm o direito de construir regras ou ter expectativas sobre esse assunto?
3. Com que frequência você se sente obrigado a obedecer?

Para a presente pesquisa, no entanto, foi necessário adaptar as perguntas, uma vez que a amostra foi constituída por mães e não adolescentes. As mães responderam, então, a essas três perguntas:

1. Existe uma regra ou expectativa sobre esse assunto na sua casa?

2. Você tem o direito de construir essa regra?
3. Com que frequência você acha que o seu filho deve obedecer essa regra?

A primeira pergunta busca compreender a existência da regra naquele contexto familiar. A segunda está diretamente associada à legitimidade da autoridade parental, ou seja, se as mães acreditam ter o direito de construir tal regra. A terceira questão está voltada para a obrigatoriedade de obediência de determinada regra, a fim de compreender a expectativa das mães sobre a frequência de obediência dos filhos.

As respostas para as duas primeiras questões deveriam ser “Sim” ou “Não”, já a terceira questão deveria ser respondida a partir de uma escala *likert* de quatro pontos, sendo 1 – Nunca, 2 – Às vezes, 3 – Muitas vezes e 4 – Sempre.

2.4.3 Representações de si de mães de crianças e adolescentes com TDAH

As representações de si das mães de crianças e adolescentes com TDAH foram verificadas através de entrevista estruturada, com utilização do instrumento: "Representações de si de mães de crianças e adolescentes com TDAH" (Anexo C), inspirado no instrumento “Questionário para a mãe”.³

Este instrumento é constituído por 11 questões que buscam compreender a visão e os sentimentos das mães a partir de três dimensões: representações de si como pessoa, representações de si como mãe, representações de si a partir do julgamento alheio.

Segue descrição das questões e as dimensões das quais fazem parte:

Representações de si – Como pessoa

1. Gostaria que você me contasse como você se vê como pessoa.
2. Gostaria que você me contasse quais os seus sentimentos com relação a si mesmo.

Representações de si – Como mãe

3. Gostaria que você me contasse sobre como você se vê como mãe.
4. Gostaria que você me contasse como você se vê como mãe de um(a) filho(a) com TDAH.

³ Instrumento construído pela pesquisadora Betânia Alves Veiga Dell’Agli (FAPESP). Pesquisa ainda não publicada.

5. Você se vê mãe diferente com o seu filho com TDAH e com o(s) outro(s) filho(s)?
10. Dê uma nota, de 0 a 10, sendo 0 a pior nota e 10 a melhor nota, sobre como você se avalia como mãe.

Representações de si – Julgamento Alheio

6. Como você acha que seu/sua filho(a) com TDAH lhe vê como mãe? O que ele fala no geral?
7. Como os seus familiares a veem como mãe de seu/sua filho(a) com TDAH? O que eles(as) falam no geral?
8. Como os(as) professores(as) de seu/sua filho(a) com TDAH a veem como mãe? O que eles falam no geral?
9. Como os profissionais de saúde que acompanham seu/sua filho(a) com TDAH a veem como mãe? O que eles(as) falam no geral?

Introduzimos também uma questão sobre a relação entre a mãe e o filho após o diagnóstico e o uso de medicação. O intuito foi compreender se houve mudanças a partir da compreensão dos sintomas apresentados pelo filho e após o uso de medicação (quando necessário). A pergunta foi a seguinte:

11. Alguma mudança ocorreu, na relação com o seu filho, após o diagnóstico/uso da medicação?

A análise dos dados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2004) e foi detalhada no próximo item.

2.5 PROCEDIMENTO

2.5.1 Procedimento de coleta de dados

Com o projeto delineado, entramos em contato com o Casulo no intuito de conseguir aprovação para a realização da pesquisa. Foi solicitada uma lista com os dados das crianças e

adolescentes com diagnóstico de TDAH. A instituição disponibilizou também uma lista com os contatos das famílias com filhos com TDAH que são acompanhados ou que passaram por acompanhamento no Casulo.

As participantes foram convidadas a participar da pesquisa através de contato telefônico. Neste contato, a informação de que o genitor era ausente ou não participava ativamente da educação dos filhos na maior parte das famílias foi confirmada. Dessa forma, o convite foi feito para as mães e avós (responsáveis legais) das crianças e adolescentes diagnosticados com TDAH. No momento do contato foram informados os objetivos, o tempo e o procedimento da entrevista. Nos casos em que o convite foi aceito, agendamos um horário para que as mães fossem entrevistadas na própria instituição.

No dia agendado para o início da coleta de dados, seis mães confirmaram presença, no entanto, apenas duas compareceram. Ao analisar o fato ocorrido, percebemos que, para as mães desta amostra, seria necessário ligar um dia antes do encontro para lembrá-las, pois todas as que faltaram relataram esquecimento do compromisso. A partir de então, a entrevista era marcada com uma semana de antecedência, mas um dia antes, era realizado um contato telefônico a fim de confirmar o compromisso agendado. Este procedimento reduziu drasticamente as ausências nas entrevistas.

A instituição disponibilizou uma sala reservada para que as entrevistas pudessem ser realizadas. As entrevistas foram agendadas com intervalo de uma hora cada, para que pudéssemos ter tempo para conversar tranquilamente.

Ao chegarem na instituição e serem direcionadas para a sala mencionada, a pesquisadora se apresentava, contava sobre o estudo e lia com a participante o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Anexo D). Neste momento, era solicitada a autorização para que a entrevista fosse gravada em áudio para transcrição posterior. Para que a entrevista pudesse iniciar, era necessária a assinatura da mãe no termo de consentimento.

O primeiro instrumento apresentado para a participante era a ECEM. Apesar da escala ser autoaplicável, ela foi aplicada no formato de entrevista. Escolhemos este formato por que queríamos apreender os comentários e justificativas das mães a respeito das questões. Cada uma das afirmações era lida pela pesquisadora e a mãe era convidada a escolher o grau de concordância ou discordância numa escala *likert* de 7 pontos. Durante este procedimento, as mães sentiram necessidade de explicar ou justificar suas escolhas. Todos os comentários foram gravados e transcritos.

Após a conclusão da aplicação da ECEM, as mães responderam às questões do “Questionário de legitimidade da autoridade parental”. O questionário em seu formato original também é autoaplicável, mas assim como procedemos com a ECEM, este também foi aplicado no formato de entrevista. As regras eram lidas e as perguntas eram feitas pela pesquisadora. As mães responderam de acordo com as orientações do instrumento. Os comentários feitos durante a aplicação do instrumento foram gravados e transcritos.

O último instrumento aplicado foi o questionário “Representações de si de mães de crianças e adolescentes com TDAH”. Cada uma das questões era lida pela pesquisadora e as mães as responderam livremente. Assim como nos outros dois instrumentos, quando a participante não compreendia bem a questão, a pesquisadora esclarecia-a, fazendo substituição de palavras, mas tomando o cuidado para que estas garantissem o sentido e o significado originais. As respostas também foram gravadas e transcritas na íntegra.

2.5.2 Procedimento de análise de dados

Para a descrição dos procedimentos de análise dos dados, seguiremos a mesma ordem anterior em relação aos três instrumentos utilizados pela pesquisa.

2.5.2.1 Escala de Concepções Educativas Morais

A ECEM é uma escala formada por vinte e cinco itens que correspondem a quatro construtos da teoria piagetiana sobre o juízo moral: respeito, justiça, obediência e autonomia.

Conforme descrito no subcapítulo sobre os instrumentos, alguns itens encontram-se invertidos, ou seja, a forma como estão escritos contradizem a teoria na qual estão embasados. Isso acontece para minimizar a possibilidade de que o participante emita respostas sem reflexão. Estes itens invertidos influenciam a maneira de analisar os dados. Na análise dos dados, é necessário inverter a pontuação desses itens, por exemplo: se uma participante atribuiu nota 7 para um item invertido, na análise dos dados essa pontuação passa a ser 1; se a

nota foi 6 ela passa a valer 2 e assim por diante. Assim sendo, antes de iniciar a soma dos pontos, procedemos com a inversão das notas de todos os itens por participante.

Para chegar num escore de cada construto por participante, somamos a pontuação de cada item que compunha o construto, considerando a escala *likert* de 7 pontos (1- discordo totalmente, 2 – discordo bastante, 3 – discordo, 4 – não concordo nem discordo, 5 – concordo, 6 – concordo bastante e 7 – concordo plenamente) e dividimos pelo número de itens. Dessa forma, conseguimos uma média por construto para cada participante. Feito isso, somamos os escores de cada construto de todas as participantes e dividimos pelo número de participantes, obtivemos, assim, uma média por construto. Essas médias refletiram os construtos mais valorizados e os menos valorizados por essa amostra.

A leitura dos dados foi feita da seguinte forma: as médias mais altas indicam maior concordância com o construto e as médias mais baixas menor concordância.

2.5.2.2 Questionário de legitimidade da autoridade parental

Os dados do instrumento “Questionário de legitimidade da autoridade parental” foram tratados por domínio social (convencional, prudencial, pessoal, moral e multifacetado) e por conceito investigado (existência da regra, legitimidade da autoridade parental e expectativa de obediência à regra).

As respostas às perguntas “*Existe uma regra ou expectativa sobre esse assunto na sua casa?*” e “*Você tem o direito de construir essa regra?*” foram pontuadas com um ponto (1) para as respostas “sim” e zero (0) para as respostas “não”. As respostas à pergunta “*Com que frequência você acha que o seu filho deve obedecer essa regra?*” receberam pontuação de acordo com a escala *likert*, sendo 1 - Nunca, 2 - Às vezes, 3 - Muitas vezes e 4 - Sempre. As pontuações foram atribuídas de acordo com as orientações dos autores para o instrumento original (Darling, Cumsille e Peña-Alampay, 2005).

Os resultados de cada participante foram calculados a partir da soma das respostas por domínio social para cada conceito investigado (existência ou expectativa de existência da regra, legitimidade da autoridade parental e obediência à regra). A soma das respostas foi dividida pelo número de itens que compõem o domínio, a fim de obtermos uma média por

domínio e por participante. Para cada um dos domínios obtivemos uma média que foi calculada a partir da soma das médias dos domínios dividida pelo número de participantes.

Os resultados foram apresentados sob a forma de frequência no intuito de facilitar a leitura dos dados. Quanto maior é a média, maior é a existência das regras para aquele domínio e maior a legitimação das participantes em relação à autoridade parental. Quanto maior é a média em relação à obediência, maior é a expectativa das participantes de que os filhos obedeçam às regras daquele domínio social.

2.5.2.3 Representações de si de mães de crianças e adolescentes com TDAH

A abordagem qualitativa deste estudo foi realizada a partir dos dados provenientes do instrumento “Representações de si de mães de crianças e adolescentes com TDAH”. Os dados foram analisados de acordo com o método da análise de conteúdo de Bardin (2004).

A análise de conteúdo de Bardin (2004) visa localizar temas que se repetem no texto, o que possibilita, por parte do pesquisador, a junção de unidades comuns identificadas na mensagem emitida pelo participante da pesquisa.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Dessa forma, foi possível ter acesso ao texto exato emitido pelo participante. Durante a transcrição, os dados foram separados por questão e por categoria a que cada questão pertencia: Representações de si – Como pessoa, Representações de si – Como mãe e Representações de si – Julgamento Alheio. Ao fazer uma primeira leitura das respostas, decidimos por dividir a categoria Representações de si – Como mãe em duas: Representações de si – Como mãe e Representações de si – Como mãe de filho com TDAH. Essa nova divisão foi inserida por acreditarmos que corresponderia mais efetivamente aos objetivos desta pesquisa. Assim, as respostas ficaram divididas em quatro categorias: Representações de si – Como pessoa, Representações de si – Como mãe, Representações de si – Como mãe de filho com TDAH e Representações de si – Julgamento alheio, conforme quadro abaixo (quadro 3).

A partir desta primeira organização dos dados realizada na etapa de transcrição das entrevistas, foi feita a leitura flutuante (Bardin, 2004) que encontra-se na fase inicial de exploração do material analisado. A leitura flutuante permite apreender de forma não organizada aspectos importantes no texto.

Após esta etapa inicial, seguiu-se para o segundo momento que visava à seleção das unidades de análise. De acordo com Bardin (2004), as unidades de análise sofrem influência dos objetivos do trabalho, das teorias e das inferências pessoais do pesquisador.

Com as unidades de análise selecionadas, passou-se para a etapa de categorização, neste caso de subcategorização uma vez que existiam categorias pré-estabelecidas, conforme mencionado anteriormente. Por categorias ou subcategorias, podemos compreender enunciados que englobam unidades de análise que apresentem temas comuns por grau de proximidade ou similaridade (Bardin, 2004).

As etapas de leitura flutuante, seleção de unidades de análise e subcategorização foram realizadas por dois juízes (pesquisadora e orientadora) de forma independente. Após a discussão da análise realizada entre os juízes, os dados foram submetidos à confiabilidade dialógica dos participantes do Grupo de Pesquisas em Psicologia Moral do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP) a fim de validá-los.

Quadro 3. Subcategorias das representações de si das mães participantes deste estudo.

Representações de si – como pessoa	Representações de si – como mãe	Representações de si – como mãe de um filho com TDAH	Representações de si – julgamento alheio
1 - Representações de si positivas.	1 – Representações de si positivas.	1 – Representações de si diferenciadas.	1 – Representações de si positivas.
2 – Representações de si negativas.	2 – Representações de si positivas morais	2 – Representações de si não diferenciadas.	2 – Representações de si positivas com base no comportamento do outro.
3 – Maternidade como valor central nas representações de si .	com ênfase no cuidado.		3 – Representações de si negativas.
			4 - Representações de si negativas com base no comportamento do outro.
			5 – Representações de si mistas.
			6 – Desconhecimento do julgamento alheio sobre si.

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Com a subcategorização realizada, os resultados qualitativos foram relacionados com os resultados da ECEM e do Questionário sobre legitimidade da autoridade parental no intuito de responder aos objetivos deste estudo.

2.6 COMITÊ DE ÉTICA

Este projeto recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia (CEPH-IP) da Universidade de São Paulo e está sob o CAAE nº 62554116.6.0000.5561.

3. RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados deste estudo que estão organizados por instrumento.

Os dados resultantes da ECEM foram apresentados por construto: respeito, justiça, obediência e autonomia. Os resultados sobre a legitimidade da autoridade parental estão organizados por domínio, da seguinte forma: convencional, prudencial, pessoal, moral e multifacetado. As representações de si estão organizadas por categorias: representações de si – como pessoa, representações de si – como mãe, representações de si – como mãe de filho com TDAH e representações de si – julgamento alheio. Cada categoria das representações de si está dividida em subcategorias.

As transcrições das respostas das participantes foram reproduzidas no texto exatamente da maneira como foram ditas. Para a identificação das participantes utilizamos as iniciais M (mãe) e A (avó) seguidas de um número que indica a ordem na qual a entrevista aconteceu.

É importante mencionar que os dados do estudo piloto não compõem este trabalho, pois serviram de base apenas para refletir e verificar a eficácia da metodologia.

A discussão e a articulação dos resultados serão apresentadas no capítulo 4.

3.1 ESCALA DE CONCEPÇÕES EDUCATIVAS MORAIS

Os resultados da Escala de Concepções Educativas Morais (ECEM) indicaram a tendência das participantes desta amostra de estabelecerem relações respeitadas para com seus filhos. O escore para o construto respeito foi o que obteve maior média, conforme dados na tabela 1. Na escala *likert* o escore do construto respeito (5,06) representa a escolha pela opção “concordo”, que indica a concordância com o construto.

Os outros três construtos apresentaram médias próximas, com pequenas variações entre elas. Na sequência do construto respeito, as participantes elegeram o construto justiça (4,64). Comparativamente, os construtos obediência (4,23) e autonomia (4,21) obtiveram a

menor variação. As respostas destes três construtos representam a escolha por “não concordo nem discordo” na escala *likert*. (Tabela 1).

Tabela 1. Médias por construto da Escala de Concepções Educativas Morais.

CONSTRUTO	MÉDIA
Respeito	5,06
Justiça	4,64
Obediência	4,23
Autonomia	4,21

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Na sequência, os dados foram apresentados por construto, a fim de garantir a melhor compreensão dos resultados. Utilizamos alguns comentários gravados durante a entrevista para ilustrar e ampliar o entendimento dos pontos mais relevantes.

3.1.1. Construto Respeito

No geral, as respostas das mães e avós ao instrumento apontam para atitudes respeitadas para com os filhos. Este construto recebeu maior média (5,06) dentre os que compõem a escala. Esta média indica que as mães “concordam” com este construto, conforme a pontuação da escala *likert*. Dessa forma, podemos inferir que essas mães e avós priorizam e valorizam o respeito na relação com os filhos. No entanto, observamos que os comentários trazem informações relevantes que apontam para algumas contradições nas respostas das mães.

Ao mesmo tempo que as mães estão de acordo com a importância de conversar com os filhos e de lhes mostrar interesse, sem, contudo, dar palpite em tudo o que eles fazem, nos comentários, as participantes desejam garantir seu espaço de “orientadoras”. As mães e avós complementam as respostas dizendo que não devem dar palpite em tudo, o que não significa dizer que elas não devem palpite em nada, como podemos verificar nos trechos abaixo:

"Se ele tá certo no que ele vai fazer não precisa." (A4)

"Nós dá (sorri). Às vezes você tem que deixar ele sozinho, mas a gente acaba, né? (sorri)." (M15)

"Depende do que ele vai fazer. Até onde eu posso eu dou palpite, mas quando vejo que ele consegue eu não dou." (A18)

Apesar dos dados indicarem relações pautadas no respeito, as respostas à dimensão da confiança indicam nova contradição. Esperava-se que as mães indicassem que a confiança é ponto fundamental na relação com os filhos, o que realmente aconteceu. No entanto, alguns comentários que seguiram as respostas foram contraditórios às respostas objetivas dadas ao instrumento. Em suas apreciações, as participantes assumiram que a confiança nos filhos é parcial:

"Eu penso assim, enquanto não te falou uma mentira você tem que confiar, dar um voto de confiança. É o que eu falo para o meu neto 'eu confio, mas o dia que você mentir eu vou perder a confiança'. Tem que confiar por que como essa pessoa vai, né? Confiando e desconfiando. Você tem que confiar, mas sempre de olho. Um olho no gato e o outro no peixe." (A11)

"Eu acho que tem que confiar(...) Também, você vai confiar totalmente também é muito preocupante, né?" (M20)

"Nem sempre, às vezes a gente duvida, mas tem que ter um voto de confiança." (M8).

"Eu acho que tem que confiar mais ou menos. Confiar desconfiando, como diz o ditado." (A22)

Quando se trata de justificar para os filhos as orientações e demonstrar coerência nas atitudes, as participantes afirmam ter dificuldade em manter um padrão comportamental. Não é possível dizer que elas sempre justificam as orientações para os filhos nem que sempre são coerentes.

Com base nos resultados apresentados, presume-se que as participantes desejam construir relações com os filhos baseadas no respeito, porém encontram dificuldade em transformar o desejo em ação.

3.1.2 Construto Justiça

Em relação ao construto justiça, as participantes apresentaram respostas que indicam incoerência, estratégias educativas equivocadas e o uso de sanções expiatórias.

Apesar de concordarem que devem se controlar ao aplicar um castigo, os comentários das participantes apontam incoerência. Seguem trechos da entrevista que ilustram as contradições:

“Eu já castigo bastante, toda vez que faz coisa errada. Eu acho assim, toda atitude errada tem que castigar. Por que ele sabe que fez uma coisa errada.” (M3)

“Eu concordo, mas nem sempre acontece... Nossa, tem vez que o meu marido tem que entrar no meio por que senão eu machuco eles, eu deveria me controlar, mas não é o que acontece.” (M13).

A contradição nas respostas sobre o uso de castigos físicos se mantém durante a entrevista. Ao mesmo tempo que entendem que devem se autocontrolar para castigar o filho e que o uso da punição física é errado, nos comentários muitas mães concordam que bater é aceitável em alguns casos e que, às vezes, essa é a única “estratégia educacional que funciona”:

“Em alguns casos é necessário, mas nem sempre. Não exageradamente, mas concordo.” (M2).

“Concordo e não concordo, por que depende do que aconteceu... concordo.” (M8)

“Às vezes ele leva umas, às vezes você tenta, tenta e só resolve quando leva umas chineladas na bunda.” (M19)

“Não, uns tapinhas na bunda a gente dá, mas não... depende do ponto de vista de bater, eu nunca iria machucar ele, por que eu acho que não faz mal nenhum uma chinelada, que nem esses dias eu peguei ele de chinelo, por que ele gritou comigo e eu não admito isso, entendeu?” (M20)

“De vez em quando precisa dar uns tapas sim, às vezes só falando não adianta.” (M21)

Há, inclusive, a justificativa pessoal de que a punição física auxiliou em sua formação como “gente”:

“Eu concordo, não espancar, mas uma chineladinha, uma palmada deve sim, todos nós apanhamos e viramos gente, os que não apanharam não deram.” (M12).

Duas participantes compreendem, racionalmente, que a punição física não é adequada, mas confessam que não encontram outra estratégia para resolver algumas situações:

"Acho que não, né? Não vai resolver, o certo não é, né? Colocar de castigo... se apanhar resolvesse alguma coisa... eu não concordo, por mais que a gente faça, dá uma chineladinha, um tapinha, agora, espancar não, né? Na hora parece que enquanto não leva uma chineladinha não para (...) não funciona bater (...) acho que na hora que a gente fica muito nervosa a gente faz, mas a gente que é mãe é tonta, depois que faz a gente fica com o coração assim, daí a gente começa a agradar, fica se sentindo culpada (...) então é complicado educar um filho hoje em dia(...) não é certo, mas acabo fazendo (...) por que eu não vou mentir, não spanco, mas uma chineladinha (...) só deixa sem vergonha (...)" (M10).

"Se eu falar que não bato é mentira, mas eu não gosto (...) eu procuro não bater (...), eu discordo de bater." (A18)

Outra participante compreende que a agressão física com amor é benéfica:

"Sei lá, depende como bater, né? Eu acho que o pai e a mãe que ama o filho pode até dar uns tapas, mas com cautela, com amor, né?" (A11).

Continuando a refletir sobre a forma como as mães lidam com sanções e punições, as mães e avós acreditam que um meio eficaz de garantir a obediência é proibir que o filho faça algo que goste. As participantes compreendem que esta é uma maneira correta de punir o filho. As falas de duas participantes ilustram a confiança nesse método:

"É preciso, né? Senão não endireita." (M21).

"Mas se é uma coisa que não é pro bem dele, acho que tem que fazer sim." (A4)

Nesse sentido, não existe a preocupação em associar a punição à falta cometida. O objetivo é apenas causar sofrimento, pois entende-se que assim o filho aprenderá. Uma das participantes também concorda que essa estratégia é eficaz, mas ressalta que é necessário explicar para a criança o motivo daquela atitude:

"Tem que falar com ele por que você vai tirar aquilo que ele gosta por causa do que ele fez. Tem que explicar." (A11).

As mães concordam que não devem contornar os erros dos filhos, mas devem ajudá-los a arcar com as consequências dos próprios atos. As participantes acreditam que devem orientar os filhos, mas que eles devem assumir as consequências de suas escolhas:

"A gente tem que orientar, mas se ele fez ele tem que arcar, ele tem que responder pelos erros." (A18).

“Não pode passar a mão na cabeça de jeito nenhum.” (M20)

A coerência entre pensamento e ação parece ser a maior dificuldade enfrentada por essas mães. As participantes concordam que é necessário agir conforme as próprias palavras, porém algumas confessam que não conseguem fazer tudo o que falam:

"Seria o correto, mas não é o que acontece. Às vezes eu falo e não faço." (M13)

"É difícil, às vezes não dá certo." (A6)

"Acho que tem que falar e fazer pra eles ver, eu acho que eu faço muito isso, eu falo e não faço. O certo é falar e fazer, né?" (M10).

Os dados indicam que as concepções educativas e as ações seguem caminhos contrários. Elas compreendem a importância da coerência entre o discurso e a ação, no entanto, demonstram que não conseguem combinar estes dois fatores.

Ainda que a média do construto justiça indique um posicionamento “neutro” das participantes, pois se insere na gradação “não concordo nem discordo” da tabela, quando unimos os dados quantitativos com os qualitativos (comentários) fica evidente a dificuldades dessas mães em aplicarem sanções justas. Os resultados apontam para o uso de estratégias coercitivas e incoerentes.

3.1.3 Construto Obediência

De maneira geral, as participantes desta amostra desejam filhos obedientes. A média desse construto foi 4,23 que aponta para a pontuação “não concordo nem discordo” da escala *likert*. Porém, os resultados e relatos descritos anteriormente, e os comentários que serão apresentados a seguir indicam a expectativa de obediência.

A alta expectativa de obediência dessas mães fica evidente quando afirmam que os filhos devem obedecê-las em todas as situações. Uma das mães compreende que a obediência aos pais se deve ao fato deles saberem o que é melhor para os filhos:

"Por que os pais sabem o que tá acontecendo e o que é melhor pra eles. Pelo menos eu acho que os pais querem o melhor para os filhos." (M17).

Outra participante acredita que a obediência dos filhos em relação aos pais deve acontecer mesmo depois de alcançarem a vida adulta:

"Ah, plenamente. A vida inteira tem que obedecer os pais, até depois de casado." (M10).

Uma avó relaciona a obediência ao respeito pelos pais:

"Tem que ter respeito com os pais..." (A11)

E no intuito de garantir a obediência, as mães utilizam de estratégias educativas equivocadas. Ao mesmo tempo que as mães afirmam que o uso de ameaças não funciona como estratégia educativa, as participantes lançam mão da chantagem emocional ou ameaça de retirada do amor (Hoffman, 1970) para assegurar a obediência dos filhos. Uma avó comenta o quanto a desobediência a afeta emocionalmente:

"Deixa mesmo, né? Estraga até o dia da gente, né?" (A22).

Outra avó contou que aprendeu com os próprios pais que a desobediência dos filhos provoca tristeza. Por concordar com os pais, ela usa da mesma estratégia:

"Por que eu tinha consciência que se eu fizesse malcriação para os meus pais eu ia deixar eles tristes, então os meus tem que saber também, né?" (A11).

O comentário de uma mãe parece indicar que é fundamental que os filhos se sintam tristes ou culpados diante de uma desobediência:

"Fico muito triste e converso muito pra eles ficarem tristes também pelo que eles fizeram" (M17).

A incoerência nas respostas das mães aparece também quando afirmam que devem ser modelos para os filhos, mas que não conseguem agir dessa forma no dia a dia:

"Tem que ser, mas ninguém é perfeito." (A6).

As respostas tornam evidente a expectativa de que os filhos sejam obedientes. A desobediência é vista como sinal de desrespeito e provoca tristeza nas mães. Isso por que, muitas delas acreditam que os pais sabem o que é melhor para os filhos. Portanto, ao obedecer aos pais, os filhos estarão evitando sofrimento. Claro que esse discurso não é unânime, mas reflete os dados dessa amostra. A obediência aos pais é vista como boa e desejável.

3.1.4 Construto Autonomia

As respostas das participantes indicam dificuldades em lidar com a autonomia dos filhos. Este foi o construto com menor média (4,21) dentre os que compõem a escala. A média 4,21 se enquadra na pontuação “não concordo nem discordo” da escala *likert*. Esses dados apontam para a imparcialidade ou dificuldade de se posicionar de maneira a promover a autonomia dos filhos.

A dificuldade em educar para a autonomia moral aparece, de forma explícita, quando as mães afirmam que os filhos podem ter as próprias experiências apenas quando autorizados pelos pais. Em seus comentários, as mães fazem questão de enfatizar a importância da autorização dos pais neste processo:

“Se o pai permite aí pode, mesmo não sendo do gosto da gente a gente tem que aceitar, mas se eu permitir tudo bem.” (A4)

“Mas nem tudo também, né? Por que as vezes as escolhas deles também, né? Por que as vezes você autoriza e não sabe o que o filho vai fazer... Vai ficar meio termo essa pergunta, né? Só se eu souber o que ele vai fazer. Por que a gente tem que saber, né? ” (A11)

“Algumas coisas não pode, senão libera tudo... participar de certas coisas que eu não concordo, festa (...) essas bagunças (...)” (A18)

“Eu acho que dependendo da autorização eu nem autorizo, entendeu?” (M20)

Pelas respostas podemos perceber que existe extrema dificuldade em dar autonomia para os filhos. As participantes demonstram sentir medo que eles tenham experiências sem a sua supervisão.

As participantes encontram dificuldades em manter a coerência e a linearidade das ações. Elas afirmam ser importante ajudar os filhos a refletirem sobre as ações ao invés de lhes dar ordens, concordam que devem considerar as explicações dos filhos e que é necessário ouvi-los, mas sentem dificuldades em agir dessa forma em todas as situações. Nos trechos a seguir, podemos observar a inconsistência entre o juízo e a ação:

“Apesar de não fazer, o ideal é isso.” (M12)

“Eu tento pelo menos. Sempre não dá.” (M15)

"Depende, a gente tem que ver por que às vezes eles falam uma coisa, qualquer coisa e a gente não liga daí dá errado por que o conselho de uma mãe é bom. Muitas coisas tem que ouvir pra poder ajudar." (A4).

"Ah, aí eu concordo, por que nem sempre dá pra ouvir." (A18).

"Então, não dá pra sempre ouvir, por que eu não sei..." (M20)

Uma mãe aponta que, apesar de se esforçar e de achar importante considerar as explicações do filho, sente dificuldade em compreendê-las devido aos problemas de comunicação:

"O G. nessa parte, ele não é desembaraçado pra explicar entendeu? Então a gente tem dificuldade de entender o que ele está falando. Ele corta muito as frases, a gente que ir montando, pra entender. 'Mãe a coisa'. 'Que coisa, G? Monta frase!'. É difícil entender. Tem que dar muita atenção pra tentar entender o que ele está falando. Tem que concordar plenamente, são coisas, que (...) às vezes ele lembra de uma coisa que aconteceu dois anos atrás, mas aí ele vai contar ele fala, sabe aquela coisa, que aconteceu assim, assim, aí a gente não consegue entender, por que ele grava uns pedaços, se torna muito cansativo (...)" (M20)

A incoerência entre pensamento e ação aparece também no momento de orientar os filhos. Ao mesmo tempo que compreendem que o uso de "longos sermões" é ineficaz, as mães confessam que na prática utilizam desse recurso:

"Concordo, mas não faço. Sou a rainha dos grandes sermões. Na prática vou dos grandes sermões, eu falo muito então eu vou dando voltas, muitos exemplos... eu sempre vou de longos sermões." (M12)

"Esse é o correto, mas eu não consigo... começo a falar e não paro mais, até eu canso. Depende do stress." (M14).

Uma das participantes acredita que os "longos sermões" são uma estratégia necessária para as crianças com TDAH:

"Pra uma criança com TDAH tem que ser um longo sermão." (M9).

Os resultados apontam que as mães não priorizam a autonomia dos filhos. Este foi o construto com menor pontuação, o que indica desvalorização da autonomia. As mães e avós demonstraram que se sentem no direito e acreditam ter a responsabilidade de orientar e supervisionar os filhos em todas as situações. Além disso, entendem que a obediência é fundamental para que os filhos se tornem pessoas de bem.

Passaremos agora para a apresentação dos resultados do Questionário de legitimidade da autoridade parental, onde nos aprofundamos sobre as regras existentes e o seu manejo no contexto familiar das participantes desta amostra.

3.2 QUESTIONÁRIO DE LEGITIMIDADE DA AUTORIDADE PARENTAL

De modo geral, os resultados do “Questionário de legitimidade da autoridade parental” apontam que as participantes legitimam a sua autoridade em todos os domínios do conhecimento social. Além disso, as regras que constituem cada um dos domínios já fazem parte da dinâmica familiar. Em relação à expectativa de obediência, as respostas das mães e avós evidenciaram, mais uma vez, o forte desejo de que os filhos sejam sempre obedientes.

Conforme mencionamos no tópico sobre o procedimento de coleta de dados, apesar deste instrumento ser fechado, gravamos todos os comentários e justificativas das participantes. Os dados qualitativos permitiram a compreensão mais apurada e aprofundada dos resultados quantitativos e fazem parte dessa apresentação.

Na tabela 2, apresentamos o percentual de respostas para as regras pertencentes a cada domínio que corresponde à existência das regras e a legitimidade da autoridade parental. Optamos por apresentar os dados no formato de frequência relativa (%) por traduzir melhor os resultados, uma vez que há variação nas respostas em cada uma das regras que compõem os domínios. Apresentamos também a média sobre a expectativa de obediência para as regras de cada domínio social, considerando a escala *likert* de 4 pontos (1 – Nunca; 2 – Às vezes; 3 – Muitas vezes e 4 – Sempre).

Tabela 2. Percentual de respostas às regras para cada domínio, considerando a existência das regras e a legitimidade da autoridade parental, e média da frequência em relação a expectativa de obediência.

Domínios	Existência da Regra %	Legitimidade da autoridade parental %	Expectativa de obediência à regra (1 a 4)
Convencional	91	95	3,78
Prudencial	82	82	3,44
Pessoal	59	64	2,96

Moral	100	100	4,0
Multifacetado	77	82	3,31

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Podemos observar pelos dados apresentados na tabela 2 que as regras de domínio moral são as que obtiveram maior frequência de respostas, o que indica a existência das regras, a legitimidade da autoridade das mães em construí-las e a alta expectativa das participantes em relação a obediência dos filhos.

As regras convencionais são as que obtiveram a segunda maior frequência de respostas, seguidas pelas regras de domínio prudencial e multifacetado. Já as regras de domínio pessoal foram as que obtiveram menor frequência de existência, legitimidade da autoridade parental e menor média de expectativa de obediência às regras corroborando com dados de pesquisas internacionais.

A seguir, apresentamos os dados, acompanhados dos comentários das participantes, a respeito de cada um dos domínios sociais: convencional, prudencial, pessoal, moral e multifacetado.

3.2.1 Domínio Convencional

De maneira geral, as respostas das participantes demonstraram que as regras de domínio convencional fazem parte do contexto familiar e que a autoridade parental nesses itens é legitimada. Os dados mostram também que há o desejo e a expectativa de que os filhos obedeçam à essas regras.

Na tabela 3 podemos verificar as respostas das mães em relação à existência da regra ou expectativa sobre esses assuntos, a legitimidade da autoridade parental e o desejo das participantes em relação à obediência do filho quando se trata das regras de domínio convencional.

Tabela 3. Respostas às regras para o domínio convencional, considerando a existência das regras e a legitimidade da autoridade parental, e a média da frequência em relação a expectativa de obediência.

Regras de domínio convencional	Existência da regra	Legitimidade da autoridade parental	Expectativa de obediência à regra (1 a 4)
---------------------------------------	----------------------------	--	--

1. Sobre suas responsabilidades na casa (cuidar dos animais de estimação, lavar a louça, etc.)	18	20	3,64
2. Sobre como se comportar (à mesa, por exemplo)	19	20	3,73
3. Sobre como deve falar com os pais ou outras autoridades	22	21	3,91
4. Sobre usar palavrão nas conversas dentro de casa	21	22	3,82
Média	20	21	3,78

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Em relação à existência das regras, as regras convencionais (1) *Sobre suas responsabilidades na casa* e (2) *Sobre como se comportar* apresentaram menor frequência, quando comparamos com a frequência das regras (3) *Sobre como falar com os pais ou outras autoridades* e (4) *Sobre o uso de palavrão nas conversas dentro de casa*. Quando se trata da legitimidade da autoridade parental, há uma sutil diferença nas respostas, mas os dados apontam para a crença das participantes sobre o direito dos pais em construir tais regras e que os filhos devem obedecê-las numa frequência bem alta (média 3,78 numa escala de 4 pontos).

A respeito das regras sobre responsabilidades na casa e sobre como se comportar, podemos dizer que há certa tolerância das participantes em relação a desobediência. As respostas ao questionário indicam o desejo de que os filhos cumpram tais regras, mas os comentários das mães demonstram que nem sempre isso acontece. No entanto, as participantes apresentam flexibilidade em relação à falta de obediência nesses itens, conforme podemos observar em alguns comentários:

“O C. só cumpre isso quando eu tô em casa, por que ele fica com a minha mãe o dia todo. Mas tem a regra.” (M3)

“Tem essas regras sim, mas sobra só pra mim, eu que faço.” (A11)

“Sempre, apesar de que não obedece.” (M14)

“Eu até tento, mas não consigo. Tem, mas não cumpre.” (M19)

“Eu coloquei a regra, mas ela não funciona. Um dia ou outro funciona. Tinha que obedecer sempre.” (A18)

Quando se trata das regras (3) *Sobre como falar com os pais ou autoridades* e (4) *Sobre o uso de palavrão nas conversas dentro de casa*, é possível perceber pelas justificativas das participantes que essas regras parecem assumir maior importância. As respostas das mães à essas regras são mais enfáticas e menos tolerantes. Os números indicam pouca diferença em

relação aos dois itens anteriores, mas os comentários apontam discrepâncias relevantes no que se refere às sanções.

Participantes relacionaram o item sobre como falar com os pais e autoridades (3) com o valor respeito (N=5). Algumas mães e avós (N=4) mencionaram o ato de pedir a benção aos pais e aos mais velhos, como uma atitude altamente desejada e que indica respeito:

“Acho que a educação prevalece em todo lugar, com criança, com adulto, com criança (...) Eu sempre passo pra ele, você tem que respeitar pra ser respeitado.” (A11)

“Eu ensino respeito.” (A18).

“Sim, que eu faço isso com eles. Tem muita criança da idade deles que não tomam bença, mas eles tomam bença do tio, da tia, da madrinha, da vó.” (M1).

“Ter tem, vou ver isso pelo sentido do respeito, tomar a benção, mas eu não me vejo como autoridade pra ele. Eu sempre falo pra não me chamar pelo nome, eu sou mamãe.” (M14)

“Eu falo sim que tem que ter educação, respeitar os mais velhos.” (A4)

Além disso, duas participantes contaram que hoje reproduzem o que aprenderam em seu próprio processo educacional:

“Eu já não acho que é regra por que eu fui criada assim: bença pai, bença mãe, bença tia, respeito aos mais velhos, o mais velho sempre na frente. Ele vê eu fazendo e ele faz, eles vão seguindo, eu não preciso cobrar.” (M8).

“Eu tomava a benção dos meus pais, isso é educação.” (A18)

Alguns comentários das mães e avós (N=9) indicam que o uso de palavrões em conversas dentro de casa (4) é inadmissível. Para duas mães, a quebra dessa regra é passível de agressão física:

“O que o C já levou de tapa na boca! Ô fase, ainda mais pra gente que é sozinha... se você for bater toda hora você mata. Quando eu não tô em casa ele abusa, mas quando eu tô ele fala pouco.” (M3)

“Dentro e fora de casa. Sim, senão eles levam na boca, a última que tentou ficou com a boca sangrando um tempão...” (M13)

A partir do exposto, podemos verificar que, apesar dos dados objetivos apontarem para uma regularidade das respostas, os comentários das participantes evidenciam as disparidades. As regras de domínio convencional fazem parte deste contexto, mas são avaliadas de forma

diferente. Para esta amostra, a regra 3 assume classificação de regra do domínio moral, estando relacionada ao valor respeito.

3.2.2 Domínio Prudencial

No geral, as participantes compreendem que as regras de domínio prudencial são importantes e estão sob sua jurisdição. Além disso, existe a expectativa de que os filhos obedeçam sempre a essas regras. Na tabela 4 apresentamos a distribuição das respostas das participantes divididas por questão e por regra.

Tabela 4. Respostas às regras para o domínio prudencial, considerando a existência das regras e a legitimidade da autoridade parental, e a média da frequência em relação a expectativa de obediência.

Regras de domínio prudencial	Existência da regra	Legitimidade da autoridade parental	Expectativa de obediência à regra (1 a 4)
5. Sobre fumar	21	20	3,73
6. Sobre usar drogas	21	21	3,86
7. Sobre ingerir bebida alcoólica	20	21	3,95
8. Sobre quando ter a primeira relação sexual	9	10	2,36
Média	18	18	3,47

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Em relação a regra sobre fumar (5), praticamente todas as participantes concordam sobre a importância de orientarem seus filhos nesse sentido e as justificativas giram em torno da preocupação com a saúde:

“Por que faz mal para a saúde então devem obedecer sempre” (A18)

“Em casa ninguém fuma, a gente sempre comenta da droga, que fumar faz mal pra saúde.” (M20).

Quando se trata do uso de drogas (6) e da ingestão de bebida alcoólica (7), algumas participantes relataram histórias familiares para exemplificar a necessidade dessas regras:

“Então lá em casa é um problema isso. Eu tenho um filho mais velho e ele tá preso por que ele faz uso de droga, então é uma briga constante por que eu não quero, não aceito, é o que te falei, dois filhos e duas condutas diferentes. Isso é falado, não é permitido. Não é nem o direito, mas explicar pra ele que isso é errado.” (M8)

“Em casa ninguém bebe, ninguém fuma, a gente explica muito bem o problema das drogas, na escola também, por que eu tenho na minha família problema com álcool com drogas. Eu nem vou na casa da minha mãe por que eu tenho dois irmãos com esse problema que é uma judiação, por que eles acharam o crack e parece mendigo de rua, e o outro achou o crack e a bebida e ainda deixou um filho pra minha mãe cuidar, então é muito triste isso, por que os meus filhos nem podem ir na casa da minha mãe. Por que eu não quero que eles vê os tios naquela situação, eles sabem, por que a gente explica por que eles já tem idade pra saber, mas eu não quero que eles vejam os tios nessa situação. Eu tenho muita dó da minha mãe, é muito difícil pra mim. Se tem alguma reportagem, se não é algo que vai chocar muito, a gente deixa ver, por que a realidade é essa, é assim que está o mundo, por que se eles não saberem, depois chega na escola, até me arrepia de falar sobre isso, aí eles vão saber, por que a gente vai explicar pra tentar evitar, né?” (M17)

“Sempre converso com ele, o pai dele vive nas drogas, ele foi gerado nas drogas. Eu falo pra ele: ‘Fio, você não quer passar tudo o que a sua mãe e o seu pai passou, pelo amor de Deus!’ A mãe dele mora na rua. Eu aviso ele: ‘Fio, pelo amor de Deus se alguém te oferecer alguma coisa você não pega’.” (A22)

Apesar da preocupação das participantes com o fumo, as drogas e a bebida alcoólica, por compreenderem que podem ser prejudiciais à saúde e ao futuro dos filhos, em relação à vida sexual elas emitem outra opinião. A opinião das participantes se dividem nesse ponto. A maior parte das mães (N=13) dizem não colocar tal regra e não se sentem no direito de construí-la, porém um número menor (N=9) aponta para a necessidade de estabelecer regras para este item e se sentem no direito de fazê-lo.

As participantes que não se julgam no direito de fazer regras sobre a vida sexual dos filhos apresentam justificativas de domínio pessoal. Podemos verificar esta questão através das justificativas apresentadas:

“Eu nunca falei. Pro mais velho eu falava de camisinha, mas não regra por que é uma escolha dele.” (M8)

“Acho que não é o direito de construir a regra, mas orientar e esperar que sirva pra alguma coisa... vai depender deles.” (M5)

“Não sei se seria uma regra, tenho uma filha de 17 anos e namorou um ano e eu estava o tempo todo conversando, mas é difícil colocar regra, é mais uma reflexão, uma orientação. Eu acho que não teria o direito de fazer regra.” (M14)

“Ainda não converso com ela por que ela é pequena. Isso não tem como a gente por regra, vai ser mais orientação, o filho é da gente mas a gente não segura pra sempre, né? Tem que ser amiga, por que ser for inimiga é pior. Até teria, mas não adianta que eu não vou conseguir segurar.” (M16)

Por outro lado, tivemos uma participante que entende que não conversar sobre o assunto é sinal de respeito dos filhos para com ela, duas participantes demonstraram constrangimento para falar sobre sexualidade com os filhos e duas mencionaram estratégias para “fugir” do assunto quando os filhos perguntam. Segue abaixo os comentários na ordem descrita acima:

“Não conversamos, eles me respeita muito, eles nem falam, não sei se é o jeito que a gente criou.” (A4)

“Ai eu falo, mas pra falar pra um menino... mãe ainda, é muito difícil.” (M3)

“Eu nunca conversei com ele isso aí não.” (M10)

“Eu não falo sobre isso. Ele perguntou, o que é TPM, e eu expliquei que a minha neta fica nervosa, aí o meu filho estava tomando remédio e urinou sangue, daí o S. pensou que ele estivesse menstruado. Eu não falei nada. Deixei quieto.” (A18)

“Olha, com o G eu nunca entrei nessa parte com ele, ele sempre pergunta mas eu dou uma escapada. Ele perguntou o que é sexo e eu falei masculino e feminino, eu não entrei nessa parte.” (A20)

As participantes que legitimam sua autoridade em fazer regras sobre o início da vida sexual dos filhos não apresentaram muitas justificativas, porém uma das avós comentou que coloca a regra por medo de uma gravidez precoce:

“Eu sempre passo pra ele sobre a gravidez precoce, depois tem que trabalhar pra dar dinheiro pro nenê, aí já viu... tem que ter por que é pro futuro dele mesmo, filho tem que pensar.” (A11)

Não podemos deixar de mencionar a média de idade (10,5) dos filhos com TDAH dessas mães, mas é importante lembrar que esse questionário foi voltado para o contexto de regras dessa família e não para um membro específico. A maior parte dessas participantes (N=18) têm outros filhos, entre adolescentes e adultos. Além disso, a pergunta não era apenas sobre a existência da regra nos dias de hoje, mas também sobre a expectativa de que essa

regra exista no futuro. Assim sendo, as mães que não vivem essa realidade atualmente foram convidadas a refletir sobre como lidarão com esse assunto no futuro. Portanto, a discussão é sobre a importância ou não dessas regras naquele ambiente familiar.

3.2.3 Domínio Pessoal

De um modo geral, as participantes da pesquisa colocam regras, legitimam a autoridade parental e esperam obediência também nas questões de domínio pessoal. No entanto, é possível perceber que, em relação aos outros domínios, existe maior flexibilidade. Na tabela 5 podemos observar esses dados.

Tabela 5. Respostas às regras para o domínio pessoal, considerando a existência das regras e a legitimidade da autoridade parental, e a média da frequência em relação a expectativa de obediência.

Regras de domínio pessoal	Existência da regra	Legitimidade da autoridade parental	Expectativa de obediência à regra (1 a 4)
9. Sobre como administrar o seu próprio dinheiro (de sua mesada, por exemplo)	15	16	2,95
10. Sobre quem são os seus amigos	16	17	3,14
11. Sobre os websites que você visita na Internet	14	18	3,45
12. Sobre como você usa o seu tempo livre	4	5	1,68
13. Sobre as roupas que você usa	15	15	3,0
Média	13	14	2,84

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

As participantes que responderam ter o direito de fazer regras sobre como administrar o próprio dinheiro (9) entendem que é responsabilidade delas ensinar os filhos a lidarem com a vida financeira:

“Incentivando né, pra aprender a lidar com o dinheiro, por que senão não tem valor nenhum.” (M1)

“Por que daí ele vai aprender como gastar.” (M8)

“Existe uma forma de lidar com isso. O mesmo que eu uso eu passo pra eles.” (M9)

Observando as respostas objetivas e comparando-as com os comentários das participantes, é possível perceber que as regras sobre escolha de amigos (10) e a visita a websites (11) são classificadas pelas mães e avós como regras do domínio prudencial. As justificativas para colocarem regras, legitimarem a autoridade parental e desejarem obediência estão relacionadas à preocupação com a segurança dos filhos. Podemos observar essa tendência nos comentários abaixo:

“Ah, eu acho que tenho o direito sim. Se eu ver que ele está andando com más companhias eu tenho o direito de falar.” (M2)

“Isso eles tem que cumprir sim, eu falo muito na cabeça deles... amizade é complicado, né?” (M3)

“Eu fico de olho, qualquer coisa eu tesouro. Eu estou ensinando ele a escolher o que é melhor pra ele.” (A11)

“Internet é uma ferramenta perigosa se não souber usar.” (M14)

“Eu vigio sim. Hoje mesmo falei para o S abrir o face para eu ver com quem ele está falando, as conversas. Eu tenho que vigiar por que tem muita pedofilia, prostituição. Eu aprendi a mexer pra vigiar por que eu tenho medo.” (A18)

Em relação às amizades (10), duas mães que colocam regras neste quesito fazem questão de dizer para os filhos não discriminarem os amiguinhos, no entanto, querem que eles mantenham distância daqueles que fazem muita bagunça:

“Tem sim, não precisa desfazer mas não precisa andar com aqueles terríveis.” (M9)

“Eu acho que os pais tem direito sim, já aconteceu isso com criança, quando ele estava no jardim 2, tinha um menino que levava faca na escola. Ele tinha de cinco pra seis anos, e o meu menino gostava dele, meu menino era amiguinho dele, aí eu explicava pro meu menino, você não desfaz dele, mas eu explicava que ele não ia ser uma boa companhia, eu acho que tô no meu direito (...) Sempre, por que a mãe, os pais, sabem o que é melhor pra eles.” (M17)

As participantes que disseram não colocar regras sobre a escolha dos amigos (10) não dispensam as orientações. As mães entendem ser necessário auxiliar os filhos nas escolhas, mas não proíbem o contato:

“Regra, assim, o que eu ponho, quando ele vai no cinema eu quero saber com quem ele vai, mas não assim, você está proibido de andar com aquele. Se eu ver que não é uma boa pessoa eu vou conversar, mas não proibir.” (M5)

“Não vou dizer pra você que é uma regra, é uma conversa. Tem um vizinho lá que vamos se dizer que ele é um menino de 12 anos, que não tem regras, eu penso comigo que a cabecinha não podia fugir muito da cabeça do G, é um menino que anda com menino de 15/16 anos, o pai não coloca regras, fazia umas duas semanas que ele não tava indo pra escola. Eu sempre falo dele, mas não proíbo, mas sim: ‘Você vê se o D está sendo bom pra você’. Por que eu tenho contato com a mãe dele que são pessoas boas, mas na cabeça dos pais acho que eles pensam que é homem então pode soltar, eu não penso assim. Eu acho que não posso fazer regra, mas orientação. Por exemplo, como vou colocar regra na escola se eu não estou vendo? Eu oriento.” (M20).

Ainda em relação às amizades, a fala de uma avó chamou a atenção e merece ser reproduzida. Ela conta sobre o preconceito que o próprio neto sofreu devido aos problemas de comportamento decorrentes do TDAH:

“As pessoas falavam pras crianças não brincarem com o G e do mesmo jeito que doía nos outros doía em mim, por isso eu não falo nada.” (A6)

A escolha de roupas (13) também é um ponto em que há a legitimidade da autoridade parental por parte das participantes. As justificativas apresentadas pelas participantes estão relacionadas com a necessidade de ensinar os filhos que é necessário adequar o vestuário ao ambiente e à situação:

“Roupa de ficar em casa é ficar em casa, as melhor é pra sair, lá ele não tinha não. Tenho por que ele não tem cuidado com roupa, ele foi num aniversário, pode jogar a bermuda fora por que ele raspa em todo lugar.... mas ele tá melhorando...” (A22)

“Roupa pra ir pra missa, pra sair. Roupa de sair é roupa de sair, eu não admito isso usar roupa de sair pra brincar na rua.” (M20)

Apenas o item (12) *Sobre como usar o tempo livre* foi compreendido pela maior parte das mães e avós como legitimamente de domínio pessoal. As participantes não fazem regras e não se acham no direito de fazê-las. Podemos perceber essa compreensão também em seus comentários:

“Depois que ele termina a lição e quer brincar ele pode brincar, quer mexer na internet pode mexer. Não tem regra, a regra é fazer a obrigação primeiro. Acho que eu não tenho o direito.” (M2)

“Se é o tempo livre deles eu acho que não, tem que ser livre mesmo.” (M12)

Os dados mostram que as mães compreendem as regras 10 (escolha de amigos) e 11 (acesso à internet) como de domínio prudencial e a regra 13 (escolha de roupas) como sendo de domínio convencional. A única regra vista como pessoal é a do uso do tempo livre (12).

3.2.4 Domínio Moral

As respostas das participantes sobre as regras do domínio moral foram unânimes: as regras existem, a autoridade parental é legitimada e a obediência deve acontecer sempre. Na tabela 6 podemos observar as respostas das participantes:

Tabela 6. Respostas às regras para o domínio moral, considerando a existência das regras e a legitimidade da autoridade parental, e a média da frequência em relação a expectativa de obediência.

Regras de domínio moral	Existência da regra	Legitimidade da autoridade parental	Expectativa de obediência à regra (1 a 4)
14. Se você incomoda ou machuca os irmãos (em discussão ou brigas, etc)	22	22	4,0
15. Sobre pegar dinheiro na carteira dos seus pais sem conhecimento deles	22	22	4,0
Média	22	22	4,0

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

As respostas objetivas das mães não deixam dúvidas sobre a importância que dão a essas regras. Sobre não incomodar ou machucar os irmãos, uma das participantes apresentou uma justificativa que indica o cerne do domínio moral:

“Respeitar né, o que a gente não quer pra gente não quer para os outros. Eu sempre coloco pra ele, do jeito que te machuca vai machucar o outro.” (M8)

Apesar de afirmarem que essa regra existe, algumas participantes (N=9) relataram ter muita dificuldade em garantir que esta seja cumprida. Quando observamos os comentários e

justificativas, percebemos que o ideal de obediência em relação a incomodar e machucar os irmãos (14) está longe de ser concretizado:

“A gente faz a regra pra não bater, pra não brigar, mas irmão acaba brigando, né?” (M15)

“Apesar que não obedece, eles tem uma diferença muito grande entre eles” (M14)

“Tem, mas não cumpre, a gente fala que não pode...” (M10)

“O certo seria sempre, mas é difícil. Tem que entrar no meio pra separar as vezes.” (M19)

Duas participantes contaram que, para tentar acabar com as brigas e ensinar os filhos a não machucarem os irmãos, utilizam de agressões verbais e físicas:

“É um trabalho que eu tenho com os dois, eu até falo que tenho que arrumar uma psicóloga (...) eles se tratam como dois bichos... eu tenho um problema muito sério com isso, é a genética de lá, na família do pai deles eles são assim, se tratam como bicho, tem horas que eles se pegam de soco, mas quando eu tô em casa eles não fazem por que eles apanham mesmo. Então eu tenho um problema muito sério com isso. Você não tem ideia. Às vezes eu até falei esses dias, acho que eu estou precisando de uma psicóloga, acho que eu. Meu Deus do céu. Eu falo ‘vocês parecem bicho de rua’. É muito difícil, eles brigam por um lápis. É incrível. É impressionante.” (M3)

“Quando briga eu já bato nos dois.” (M9)

Em relação à regra (15) *Sobre pegar dinheiro dos pais sem permissão* as participantes são enfáticas em dizer de sua importância. De todas as mães (N=15) que emitiram comentários a respeito dessa regra, a maior parte delas (N=13) nunca teve problemas nesse sentido. Uma das mães que vivenciaram essa situação com o filho usou a agressão física como “estratégia educativa”:

“Nossa Senhora, isso já aconteceu com ele. Eu fiquei muito, mas muito brava. Ele acabou apanhando até nesse dia, ele disse: ‘Ah, mas eu queria muito’ e eu respondi: ‘Mas você sabia que no final do dia eu ia trazer’ (...)” (M8)

As participantes demonstraram ter dificuldades para garantir o cumprimento destas regras, principalmente quando se trata de incomodar ou machucar os irmãos. Isso pode estar relacionado com estratégias coercitivas e de agressão física usadas pelas participantes na

educação dos filhos. Ao bater nos filhos para ensiná-los que não se deve bater nos irmãos, as mães dão uma mensagem dupla, equivocada, que não reforça a regra mas a enfraquece.

3.2.5 Regras Multifacetadas

As regras multifacetadas são as que apresentam sobreposição de domínios e, geralmente, aparecem como ponto de conflito entre pais e filhos. Isso ocorre por que os pais julgam a regra em domínio diferente dos filhos. Os pais julgam ter direitos sobre legislar algumas regras para as quais os filhos não legitimam a sua autoridade.

Os dados desta pesquisa indicam que as mães, também neste ponto, legitimam a sua autoridade em fazer tais regras e em exigir obediência. Na tabela 7 é possível verificar as respostas das participantes.

Tabela 7. Respostas às regras multifacetadas, considerando a existência das regras e a legitimidade da autoridade parental, e a média da frequência em relação a expectativa de obediência.

Regras multifacetadas	Existência da regra	Legitimidade da autoridade parental	Expectativa de obediência à regra (1 a 4)
16. Sobre passar tempo com amigos que seus pais consideram "problema".	18	18	3,36
17. Sobre o horário em que deve chegar em casa à noite.	19	21	3,77
18. Sobre quando pode começar a namorar (em que época ou idade).	10	12	2,64
19. Sobre limpar (ou não) seu próprio quarto.	18	19	3,41
20. Sobre assistir programas violentos ou com conteúdo sexual na TV.	18	19	3,6
Média	17	1	3,36

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Os comentários das participantes em relação às regras (16) *Sobre passar um tempo com amigos “problema”*, (17) *Sobre horário de chegar em casa à noite* e (20) *Sobre assistir programas violentos ou com conteúdo sexual na TV* indicam preocupação em relação à segurança dos filhos, ou seja, a classificação é de domínio prudencial.

“Tem direito sim, por que o lugar que a gente mora é muito perigoso.” (A4)

“A gente não deixa, acho que tem que construir sim, no meu caso eu acho que eu sinto que, não na parte sexual, mas filme violento eu tenho medo de mexer com a cabeça do G. Aqui o índice de suicídio é muito alto, por que ele quando sabe ele fica perguntando daquilo, como foi, então eu não deixo ele saber. Eu não deixo esses jogos de vídeo game violentos, polícia mata ladrão, eu não deixo. No caso do G eu acho que influencia muito.” (M20)

Uma mãe relata a sua experiência. Mesmo tendo colocado regras em relação às amizades, seu filho mais velho se envolveu com amigos perigosos que o levaram à prisão:

“Eu já nem deixo, e mesmo assim dá problema. Eu falo por causa do meu mais velho... ele vai ter um filho agora. Sabe quando você vê tudo? Eu falava: ‘Esses seus amigos vão te levar pra onde você não quer’. Você tá falando, você tá vendo, mas ele não acreditou, quis pagar pra ver e então ele tá pagando: faz seis meses que ele tá preso, emagreceu 10 quilos... ele fala: ‘Mãe o que eu faço?’ e eu respondo: ‘Sua escolha, filho. O que eu posso fazer é mandar as coisas pra você, mandar comida e vir te ver, é o que eu posso fazer. Ficar aqui pra você eu não vou ficar por que eu sabia o que ia acontecer’.” (M8)

Dentre as regras multifacetadas, a única que dividiu a opinião das participantes foi a que se referia a idade para namorar (18). Neste ponto, muitas participantes responderam (N=12) que este é um item de domínio pessoal, ou seja, os filhos devem escolher quando namorar, mas elas não dispensam suas orientações. Os comentários das mães podem ilustrar melhor esse resultado:

“Eu acho que você pôr uma regra não por que senão vai fazer escondido. Então eu acho que tem que ser amigo. Quer namorar, tá bom. Mas tá sempre ciente do que está fazendo.” (M3)

“Tem orientação, mas não tem regra... eu gostaria muito de fazer uma regra, mas eu acho que não tenho esse direito... só vai namorar quando se formar na faculdade, arrumar um emprego e morar sozinho.” (M5)

“Não tem regra, mas orientação, nessa parte ele é muito sossegado... ele é grande e magro, ele é bonito, as meninas da classe falam que namoram ele, mas ele não liga, aí eu falo: ‘Primeiro você estuda, depois trabalha, namora’. Ele é muito sossegado, ele não me passa isso.” (M20)

Outras participantes (N=10), no entanto, entendem que têm o direito de fazer regras por que os filhos precisam de condições mínimas para iniciarem um relacionamento amoroso. Abaixo alguns trechos das entrevistas:

“O H pergunta quando vai poder começar a namorar e eu falo só depois dos 20 anos, mas eu acho que tem idade certa pra namorar, ainda mais hoje tudo sem juízo. A partir do momento que eles tem juízo, não tem problema.” (A4)

“Claro que tem as namoradinhas na escola, mas namorar mesmo, de verdade, a gente fala que só depois de arrumar um emprego. Quando puder levar a namorada pra sair, comer um lanche, por que a mãe e o pai não vão bancar nem emprestar carro.” (M12)

“Tem essa regra, a I é muito nova já perguntou com quantos anos eu pode namorar, a gente falou com 18 anos, mas aí ela disse que tinha amiga com 12 anos que já namorava daí a gente falou com 16 anos, a gente tentou fazer uma regra... ela começou a namorar com quinze, perto de fazer dezesseis, quase, um mês antes... ela seguiu a regra.” (M15)

As regras multifacetadas, como as dos outros domínios, fazem parte destes contextos familiares. Apenas três, das vinte regras não têm a autoridade parental legitimidade pelas mães e avós. Esse dado indica que as participantes legitimam sua autoridade na construção de todas as regras mencionadas no instrumento e esperam que os filhos as obedeçam sempre.

3.3 REPRESENTAÇÕES DE SI DE MÃES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TDAH

As entrevistas estruturadas com as mães foram realizadas a partir do instrumento “Representações de si de mães de crianças e adolescentes com TDAH”. Como mencionado no procedimento de análise de dados, o instrumento é constituído por 11 questões que estão divididas em três blocos: Representações de si – Como pessoa, Representações de si – Como mãe e Representações de si – Julgamento Alheio. A partir dos dados coletados, percebemos a importância de desmembrar o segundo bloco de perguntas em dois, a fim de explicitarmos as diferenças: Representações de si – Como mãe e Representações de si – Como mãe de um filho com TDAH.

A questão 11 refere-se à presença ou ausência de mudanças nas relações entre mães e filhos após o diagnóstico e/ou uso de medicação. Os resultados serão apresentados no item nomeado “Impacto do diagnóstico e/ou uso de medicação na relação entre mães e filhos com TDAH”, localizado no final deste subcapítulo.

Na sequência, serão apresentados os resultados por categoria previamente estabelecida e as subcategorias construídas a partir da Análise de Conteúdo, conforme detalhado no procedimento da análise de dados.

3.3.1 Representações de si – Como pessoa

As representações de si como pessoa foram investigadas pelas perguntas: *Gostaria que você me contasse como você se vê como pessoa* e *Gostaria que você me contasse quais os seus sentimentos com relação a si mesmo*.

A partir da análise de conteúdo realizada, surgiram três subcategorias: Representações de si positivas, Representações de si negativas e Maternidade como valor central nas representações de si. As subcategorias foram organizadas com base nas unidades temáticas descritas no quadro 4.

Quadro 4: Subcategorias - Representações de si – Como pessoa.

SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO
Representações de si positivas	Respostas nas quais características ou sentimentos positivos em relação a si mesmo ocupam o centro das representações de si, como por exemplo: “gosto de quem eu sou”, “eu me vejo uma pessoa boa”, “eu me sinto bem”, “feliz comigo”, “sou resiliente”, “sou alegre”, “sou amorosa”, entre outras.
Representações de si negativas	Respostas nas quais características ou sentimentos negativos em relação a si mesmo ocupam o centro das representações de si como por exemplo: “sou complicada”, “eu me sinto frustrada”, “eu me acho horrível”, “sinto rejeição”, entre outras que apresentam o mesmo sentido.
Maternidade como valor central nas representações de si	Respostas que indicam que a maternidade se encontra como valor que ocupa o centro das representações de si dessas mães. Quando solicitado que falem sobre como se veem como pessoa, elas respondem sobre o seu papel de mãe: “sou uma

mãe participativa”, “mãe guerreira”, “uma mãe que batalha muito”, “eu sou mãezona”, entre outras respostas que seguem a mesma temática.

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Os dados da tabela 8 demonstram que as participantes que compõem esta amostra apresentam, de modo geral, representações de si positivas (N=9) e a maternidade como valor central nas representações de si (N=9). Uma pequena parcela (N=4) apresenta respostas que indicam representações de si negativas.

Tabela 8. Resultados da Categoria: Representações de si – Como pessoa divididos por subcategoria.

SUBCATEGORIA	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Representações de si positivas	9
Representações de si negativas	4
Maternidade como valor central das representações de si	9

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

A seguir, discutiremos cada uma das subcategorias encontradas a partir da análise de conteúdo realizada nas respostas das participantes.

REPRESENTAÇÕES DE SI POSITIVAS

A primeira subcategoria apresentada foi “Representações de si positivas” formada com base em respostas que apontaram olhar e sentimentos positivos em relação a si mesmo como centro das representações de si. Alguns trechos das entrevistas podem ilustrar essa subcategoria:

“Sou uma pessoa boa, extrovertida, não sou baixo astral, tenho bom humor, converso muito, acho que por ser comerciante, né? Sou bem alegre, mesmo tendo os meus problemas eu não vou ofender você...” (A22)

“(...) Eu me vejo assim uma pessoa que tenta lidar com os problemas do que desesperada. Eu sou resiliente (...)” (M14)

“Eu me vejo uma pessoa boa, tranquila, se eu puder ajudar alguém eu vou ajudar, senão eu não atrapalho, eu procuro me relacionar bem com as pessoas.” (A11)

Quando ressaltamos a centralidade das representações de si positivas nessas respostas, não queremos indicar que as participantes apenas encontram características positivas em si mesmas, mas que estas encontram lugar de destaque em suas falas. Dessa forma, além de relatarem aspectos positivos, elas também contam sobre pontos negativos, mas estes ocupam lugar periférico, conforme podemos observar em algumas falas:

“Eu sou calma e as pessoas acham que eu sou muito calma, eu tenho muita paciência pra mim é bom, tem que ter paciência, não é com agressividade que a gente vai fazer as coisas. Eu não sou muito alegre, mas sou mais quietinha, não sou de conversar. Eu gosto do meu jeito.” (A4)

“(...)Chata, muito exigente, como diz meu marido, gosto de sair muito... Sou muito satisfeita com o meu jeito, gosto de quem eu sou.” (M1)

As respostas das participantes apontam características que são apreciadas por elas mesmas e que fazem com que elas gostem de quem são. Isso não exclui pontos que precisam ser melhorados, mas estes não interferem negativamente na forma como elas se veem.

REPRESENTAÇÕES DE SI NEGATIVAS

Dentre as entrevistas realizadas, encontramos quatro participantes que, de maneira geral, apresentam uma auto avaliação negativa. Dessa forma, a subcategoria sobre representações de si negativas reuniu as respostas das mães que apontaram, quase que exclusivamente, características e sentimentos negativos em relação a forma como se veem. Alguns trechos podem ilustrar com clareza o que acabamos de mencionar:

“Parece que eu não sinto nada. Eu sou um pouco triste... (A18)

“Não me vejo bem, sou hiperativa, sou muito exigente com os outros e comigo mesma, sou tímida, as pessoas me achavam chata... Sinto rejeição, não me acho uma pessoa legal e não gosto muito do meu jeito de ser.” (M7)

“(...)Eu dependo de alguém me ver, senão eu caio em deprê. Eu preciso que a pessoa (...) se a pessoa começar a me ignorar, a pessoa tá ali do seu lado, mas não te fala que você é bonita, que você é capaz, que você consegue, eu me acho

horrível, que eu não posso nada, que eu não sou nada, jogada às cobras...”
(M13)

Apenas uma das mães com representações de si negativas conseguiu relatar uma característica positiva:

“(...)Às vezes acontece alguma coisa, mas eu não consigo falar, depois que eu penso. Isso me atrapalha muito. O que mais eu posso dizer? Eu procuro ser uma pessoa responsável, não voltar atrás no que eu falo. O que mais...? Não tem mais o que falar...” (M2)

Nas falas das mães (N=3) que apresentaram representações de si negativas, especialmente as mencionadas acima (A18 e M13), é possível identificar sinais de baixa autoestima e depressão. A participante M13, inclusive, relata que depende do olhar do outro para se ver de maneira positiva, pois quando se olha só consegue enxergar aspectos negativos.⁴

MATERNIDADE COMO VALOR CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES DE SI

A terceira subcategoria encontrada foi a maternidade como valor central nas representações de si, conforme tabela 8. Ao questionar as participantes sobre como se viam como pessoa, a pesquisadora se deparou com respostas que privilegiavam quase que unicamente o seu papel como mães. Nas falas abaixo, é possível observar a centralidade que esse papel ocupa nas representações de si dessas mulheres:

“Guerreira, nossa, demais, por que não é fácil, eu tento passar pra eles [filhos] menos problema possível, por que tem né? Então, eles veem a mãe como super herói, por que eu procuro ser (...)” (M3)

“Uma mãe que batalha muito, corre muito atrás pra ele, não deixa faltar nada, tudo o que eu posso eu faço (...)” (M8)

“Eu sou mãezona. Eu sou tão mãe que eu esqueço que sou pessoa. Normalmente eu nunca lembro (...)” (M9)

⁴ O adoecimento psíquico das mães de crianças com TDAH é discutido em alguns estudos (Guerro-Prado et al, 2015; Margari et al, 2013), mas não se pode fazer uma associação direta entre a exposição ao TDAH e a depressão.

Essas respostas apontam não só a centralidade da maternidade nas representações de si, como também o olhar positivo e orgulho que demonstram em ser mães. Para essas mulheres, parece que ser mãe é um valor positivo.

No entanto, uma das participantes relata que a centralidade da maternidade “roubou” a sua relação consigo mesma e com seus próprios projetos, o que lhe traz frustração:

“(...)Eu vejo, hoje, um pouco desfigurada do que eu realmente sou. Hoje eu sou somente a mãe e a esposa, eu deixei a minha personalidade pra trás e talvez isso até afete na dinâmica familiar, por que eu vou deixando tudo. Às vezes me vejo prisioneira de alguma coisa por que eu não consigo dar o próximo passo. Então eu vou deixando as coisas que são importantes pra mim em nome de fazer pelas pessoas, pela família...” (M12)

Duas participantes relataram cansaço em ter que se dedicar integralmente à maternidade:

“Sei lá, tem vezes que eu falo que tô cansada, tô triste, tem vezes que a gente cansa, mas se eu não cuidar quem vai cuidar? Se a mãe dele tivesse cuidado dele ia ser bem melhor, por que você deixa a sua vida pra cuidar dele, por que se eu virar as costas quem vai cuidar dele? Eu fico um pouco triste por que eu deixo de viver pra cuidar dele (...)” (A6)

“(...) Às vezes a gente precisa de um tempo pra gente, daí a gente leva o nome de egoísta. Por que eles não querem ficar lá (casa do pai) e ficam só comigo, comigo, aí eu tento forçar um pouquinho pra ficar, daí eles vem tudo... eu nem sei até que ponto é bom convencer a ficar, se não é, deixar de fazer as minhas coisas e ficar só com eles, que eles também estão numa fase que os dois estão precisando de atenção por causa disso (separação)... pra mim não tá fácil. Aí a gente é forte, forte o tempo todo por fora, mas por dentro está difícil (...)” (M19)

Apesar de apresentarem respostas que indicam orgulho em ser mãe, em alguns relatos (N=3) podemos observar os efeitos negativos dessa dedicação intensiva.

Seguimos apresentando as representações de si dessas participantes como mães.

3.3.2 Representações de si – Como mãe

As representações de si como mãe foram investigadas a partir das questões: *Gostaria que você me contasse como você se vê como mãe* e *Dê uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) sobre como você se avalia como mãe.*

As respostas das participantes foram divididas em três subcategorias de análise: representações de si positivas, representações positivas morais com ênfase no cuidado e representações de si negativas, conforme quadro 5.

Quadro 5. Subcategorias - Representações de si – Como mãe

SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Representações de si positivas	Respostas que apontam características ou sentimentos positivos em relação ao seu desempenho como mãe, tais como: “sou uma boa mãe”, “mãe guerreira”, “esforçada”, “o que eu posso fazer eu faço”, entre outras que traduzem o mesmo sentido.
Representações de si positivas morais com ênfase no cuidado	Respostas que indicam características e comportamentos positivos em seu desempenho como mãe e que estão relacionadas ao cuidado com os filhos, como por exemplo: “eu cuido”, “gosto de cuidar”, “eu tenho paciência”, “uma mãe que se preocupa”, “tento participar”, “acompanho na escola”, dentre outras.
Representações de si negativas	Respostas que apresentam um olhar negativo em relação à sua atuação como mãe, tais como: “muito bobona”, “não me acho uma boa mãe”.

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Na tabela 9, podemos observar que a maior parte das participantes (N=18) apresentaram representações de si positivas, destas, dez apresentaram representações de si positivas morais com ênfase no cuidado. Apenas quatro participantes apresentaram representações de si negativas como mãe. Portanto, os dados apontam que as mães dessa amostra se veem como boas mães e relacionam as representações de si positivas, especialmente, ao cuidado que têm com os filhos. Ser boa mãe é cuidar dos filhos.

Tabela 9. Resultados da categoria: Representações de si – Como mãe divididos por subcategoria.

SUBCATEGORIA	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Representações de si positivas	8
Representações de si positivas morais com ênfase no cuidado	10
Representações de si negativas	4

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Na sequência, apresentamos os resultados de cada uma das subcategorias juntamente com trechos das entrevistas que ilustram os dados.

REPRESENTAÇÕES DE SI POSITIVAS

A subcategoria “Representações de si positivas” reúne as respostas das participantes que apresentaram os aspectos positivos de sua atuação parental. Abaixo, seguem algumas respostas que representam esta subcategoria:

“Mãe guerreira, uma boa mãe.” (M3)

*“(...) Elas [filhas] falam que eu sou muito sossegada que eu tinha que bater, mas eu acho que sei lá, eu faço o que eu posso pra ele. Eu acho que sou uma boa mãe, eu não sou ruim.”
(A6)*

“Eu me vejo esforçada, não perfeita, de jeito nenhum, eu me esforço pra fazer o certo, pra ser modelo, eu me esforço pra que a dinâmica aconteça de forma boa pra todos, mesmo que não seja bom pra mim. Sou uma boa mãe.” (M12)

Uma das mães apresenta representações de si positivas e relaciona o “ser boa mãe” com o uso de regras que ela considera fundamental, especialmente para as crianças com TDAH. Segue trecho da resposta da participante:

“O que eu mais prezo em relação a isso, não sei se é por que meus filhos têm TDAH e eles tem dificuldade em seguir regras, eu sou uma mãe bem regrada. Eu gosto de ter regras por que eu acho que facilita muito.” (M5)

Os relatos apontam para características e sentimentos positivos que essas mães e avós têm em relação à sua atuação parental. No tópico seguinte, apresentaremos trechos de entrevistas que ilustram as representações de si positivas morais que tem como base o cuidado com os filhos, ou seja “sou boa mãe por que cuido do meu filho”.

REPRESENTAÇÕES DE SI POSITIVAS MORAIS COM ÊNFASE NO CUIDADO

Uma parte das mães e avós (N=10) apresentou representações de si positivas morais com ênfase no cuidado. Para elas, ser boa mãe está diretamente relacionado com o cuidado na relação mãe-filho. Alguns trechos podem ilustrar as respostas que fazem parte dessa subcategoria:

“(...) No caso do A., ele mudou muito. Depois que eu coloquei ele na escola que eu trabalho e comecei a acompanhar ele mudou muito...” (M2)

“(...) Eu tenho muita paciência com eles, nunca bati neles. Eu gosto muito de criança, de cuidar. Eles me respeita muito. O mais velho fala bença, manda dormir com Deus.” (A4)

“Uma mãe muito brava, muito em cima, pra não dar errado, mas acaba dando, uma mãe que se preocupa, que sempre tá ligando, na escola eu sempre fui, desde o mais velho até o G., nunca deixei de ir...” (M8)

Para essas participantes, ser boa mãe está diretamente relacionado a cuidar do filho e este cuidado se exprime, por exemplo, pelo acompanhamento sistemático nas atividades e reuniões de escola e através da busca por recursos que diminuam os impactos dos sintomas do TDAH, como levar o filho nas consultas médicas e ao Casulo.

REPRESENTAÇÕES DE SI NEGATIVAS

As respostas que compõem a subcategoria representações de si negativas indicam características que as participantes consideram negativas no seu desempenho como mãe. Abaixo, alguns recortes das falas das participantes:

“Não me acho uma boa mãe, faltou eu dar amor, eu não conseguia ter paciência. Eu me sinto culpada, acho que ele é assim por minha causa.” (M7)

“Ah, como mãe, acho que eu sou muito bobona. Ah, eu acho que eu não consigo colocar regras nos filhos, ‘é isso, é isso’. Eu sempre volto atrás, acho que é por isso que eles faz, né? (...)” (M10)

“É cansativo, é estressante. Às vezes sem querer, o comportamento, a falta de atenção, nem culpa, mas sem querer na hora do stress a gente acaba brigando, xingando, aí depois vem o arrependimento por que lembra que não é por mal que ele está fazendo aquilo...” (M19)

Os relatos demonstram que, em sua maioria, as mães têm um olhar positivo sobre sua atuação parental. Parece haver satisfação e orgulho por acreditarem que fazem um bom trabalho, especialmente as que apresentam representações de si positivas morais com ênfase no cuidado.

3.3.3 Representações de si – Como mãe de um filho com TDAH

As representações de si como mãe de um filho com TDAH foram investigadas a partir das seguintes questões: *Gostaria que você me contasse sobre como você se vê como mãe de um filho com TDAH e Você se vê mãe diferente com o seu filho com TDAH e com os outros filhos?*

As respostas dessa categoria indicam se as participantes conseguem perceber diferenças em sua atuação parental devido a presença do TDAH quando comparam a sua relação com outros filhos ou ao observar outras famílias. No quadro 6, apresentamos as subcategorias construídas a partir das respostas das participantes.

Quadro 6. Subcategorias - Representações de si – Como mãe de um filho com TDAH

SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO
Representações de si – diferenciada	Respostas nas quais a participante aponta diferenças e desafios em sua atuação parental com o filho com TDAH em comparação com a sua relação com filhos sem o transtorno ou com o que observa nas outras famílias, tais como: “é muito difícil”, “não é fácil”, “é diferente”, “tem que ter mais paciência”, “tem que falar várias vezes a mesma coisa”, entre outras.
Representações de si – não diferenciada	Respostas nas quais a mãe não aponta diferenças que ela considera significativas em sua atuação parental com o filho com o transtorno, em comparação com a sua relação com os filhos sem TDAH, como por exemplo: “não tem diferença”, “vejo ele normal”, “cada filho exige uma coisa da mãe”, entre outras.

Não conseguiu estabelecer comparação	Respostas que indicam falta de conhecimento sobre possíveis diferenças em sua atuação parental devido ao TDAH por não ter outros filhos ou por que todos os filhos tem o transtorno, não sendo possível estabelecer comparações, tais como: “não sei comparar”, “só tenho um filho”.
---	--

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Na tabela 10 podemos observar que mais da metade das participantes (N=12) conseguem identificar diferenças em sua atuação como mãe de um filho com TDAH. No entanto, uma parcela (N=8) não consegue encontrar diferenças significativas nessa relação, quando comparam a sua atuação com os filhos sem o transtorno.

Tabela 10. Resultados da categoria: Representações de si - Como mãe de um filho com TDAH divididos por subcategoria.

SUBCATEGORIA	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Representações de si diferenciadas	12
Representações de si não diferenciadas	8
Não conseguiu estabelecer comparação	2

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

A seguir, apresentamos trechos das respostas das mães para ilustrar cada uma das subcategorias apresentadas.

REPRESENTAÇÕES DE SI DIFERENCIADAS

A subcategoria “Representações de si diferenciadas” diz respeito às respostas das participantes que encontram diferenças significativas na sua relação como mãe de um filho com TDAH. As participantes (N=10) conseguem distinguir com clareza a interferência do transtorno em sua atuação parental. Algumas respostas ilustram essa subcategoria:

“É diferente. O ritmo é completamente diferente. Com o C tem que ter mais velocidade pra acompanhar. A mãe do K você explica uma vez só, a mãe do C tem que falar mil vezes a mesma coisa, sempre tem que falar a mesma coisa. É diferente, é muito.” (M3)

“É diferente por causa das pessoas, e o amor parece que é mais amor do que os outros que é normal, você quer ajudar no que for possível. As pessoas falam que eu deixei a minha vida pra cuidar dele, mas não é assim, eu fico com dó, a gente não pode ter dó mas eu fico com dó. É mais difícil, exige mais. Até na escola, das minhas meninas nunca fui chamada, mas com o G, agora que melhorou, mas ele esquecia as coisas na escola, você comprava um tênis quase perdia, comprava blusa ele deixava jogada. Depois que ele entrou no Casulo e ir no médico que ele melhorou.” (A6)

“Ele pede uma necessidade diferente. Ele requer explicações. Comprei duas escovas iguais, pinteí o cabo de uma escova e mostrei as diferenças entre elas pra ele. Se eu apenas falar, ele não vai lembrar, vai escovar com qualquer escova. Eu tento fazer ele perceber que ele conseguiu perceber, que não fui eu, mas ele. Ele não conhece essa coisa de limite. Pra ele é complicado. Ele fala coisas que não deve, tem que ter paciência. Tem coisas que tem que falar um milhão de vezes.” (M9)

Pelas respostas das participantes é possível compreender os desafios enfrentados na educação dos filhos com TDAH. As diferenças para essas mães são claras, o que torna essa relação mais exigente e desgastante.

REPRESENTAÇÕES DE SI NÃO DIFERENCIADAS

Por outro lado, algumas participantes (N=8) não identificam diferenças significativas na relação com os filhos com TDAH. Isso não quer dizer que elas não conseguem perceber diferenças, mas que elas não atribuem papel importante a estas. Em alguns comentários podemos compreender como essas mães lidam com a discrepância no comportamento dos filhos com TDAH:

“Não é diferente, é a mesma coisa, é a mesma exigência, tem que ter mais paciência por que tem que ir mais devagar.” (M13)

“Olha, eu não faço essa diferença, pra mim eu nem digo que ele é especial, por que todos são especial, porém ele precisa de mais orientação do que quem não tem TDAH.” (M14)

“É diferente por que elas são diferentes, então acaba sendo um pouquinho diferente, mas eu sou igual pra elas. Só na parte de estudo que eu tenho que ajudar mais, dar mais atenção, mas no mais não.” (M15)

“Eu acho que se fosse diferente não ia ser tão bom como é agora, por que eu vejo ele normal como o irmão, eu não vejo diferença nele. Não vejo dificuldade por que antes de eu saber eu já sabia que ele era muito agitado, então pra mim não tem problema, nunca teve. Não vejo diferença em educar um filho e o outro, o que eu faço pra um faço pro outro, normal.” (M1)

Parece haver, por parte dessas mães, a compreensão de que os filhos são diferentes, mas essa diferença não lhes traz desafios que mereçam destaque. Outra hipótese que podemos levantar é a de que, para algumas mães, parece muito difícil atribuir diferenças entre os filhos. Perceber e se importar com a diferença poderia significar uma desqualificação do filho com TDAH.

NÃO CONSEGUIU ESTABELECEER COMPARAÇÃO

Apenas duas mães não conseguiram estabelecer comparações entre ser mãe de um filho com TDAH e de um filho sem o transtorno. Uma das mães tem apenas um filho e disse não conseguir estabelecer comparações. A outra mãe não conseguiu comparar por que os dois filhos têm o transtorno, mas ela faz questão de partilhar suas estratégias para lidar com os sintomas do TDAH:

“O que eu mais prezo em relação a isso, não sei se é por que meus filhos tem TDAH e eles têm dificuldade em seguir regras, eu sou uma mãe bem regrada. Eu gosto de ter regras por que eu acho que facilita muito. Por que a regra é pra ser cumprida, por que se eu estipulei a regra eu tenho o direito de cobrar, então em casa a gente trabalha muito com essa questão (...) Eu acho que o que mais chama a atenção é isso mesmo, eu até ouço isso das outras pessoas: ‘Como você dá conta, se fosse eu não ia conseguir!’. Tem gente que acha militar e é, se eu não faço assim eu não dou conta. Eu sou bem séria, às vezes o meu filho reclama: ‘Mãe você precisa dar mais risada’ ... só que o meu filho é TDAH se eu dou muita risada ele acha que eu dou brincando com tudo, então eu não posso. Eu tenho o meu momento de brincar, mas eu não posso levar por muito tempo se não confunde as coisas, então logo eu retomo. Então... Eu não sei como seria se eu não tivesse filhos com TDAH, eu não sei como seria. Tem momento de descontração, tem, vamos sair, vamos fazer uma festinha, ‘Posso trazer meu amigo aqui?’, pode, mas cada coisa no seu tempo. Hoje pode, hoje não pode. É o regime militar. Eu não tenho o hábito de liberar muitas extravagâncias. Sou bem exigente. Às vezes não funciona, mas (...)” (M5)

Os relatos dessas mães e avós apontam para os desafios e estratégias que utilizam para enfrentarem os sintomas do transtorno. Deparar-se com esses problemas torna as relações mais exigentes para essas mães.

3.3.4 Representações de si – Julgamento alheio

As representações de si – julgamento alheio foram investigadas a partir de quatro questões: *Como você acha que seu (sua) filho (a) com TDAH lhe vê como mãe? O que ele/ela fala no geral?; Como os seus familiares a veem como mãe de seu (sua) filho (a) com TDAH? O que eles falam no geral?; Como os professor de seu (sua) filho (a) com TDAH a veem como mãe? O que eles falam no geral? e Como os profissionais de saúde que acompanham o seu (sua) filho (a) com TDAH a veem como mãe? O que eles falam no geral?*

As respostas à essas questões nos ajudaram a compreender como as participantes julgam ser avaliadas pelos outros (filho com TDAH, familiares, professores e profissionais da saúde que acompanham o filho com o transtorno) por sua atuação parental.

Analisando as respostas pelo método proposto por Bardin (2004), encontramos seis subcategorias, conforme quadro 7.

Na tabela 11 estão descritas a frequência de respostas para cada subcategoria encontrada a partir da análise de conteúdo.

Quadro 7. Subcategorias - Representações de si – Julgamento Alheio

SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO
Representações de si positivas	Respostas que apontam um olhar positivo do outro sobre a participante como mãe, mas esse olhar tem base na avaliação da participante sobre seus comportamentos na relação com o outro, tais como: “eu me vejo como uma boa mãe pra ele”, “eu sou atenciosa”, “eu sou totalmente aberta”, “sempre tive um bom relacionamento”, entre outras.

Representações de si positivas com base no comportamento do outro	Respostas baseadas no comportamento do outro que indicam para a mãe um olhar positivo sobre a sua atuação parental, tais como: “ele é carinhoso”, “ele é muito apegado comigo”, “acham que eu tenho muita paciência”, “eles acham que eu sou uma boa mãe”, entre outras.
Representações de si negativas	Respostas que apontam um olhar negativo do outro sobre a participante como mãe, mas esse olhar tem base na avaliação da participante sobre os seus comportamentos na relação com o outro, tais como: “uma mãe relapsa”, “desatenta”, “ausente”, entre outras.
Representações de si negativas com base no comportamento do outro	Respostas baseadas no comportamento do outro que indicam um olhar negativo sobre a sua atuação como mãe de um filho com TDAH, tais como: “ele me olha com cara de raiva”, “ele me enfrenta”, “muita discriminação”, “insuportável”, entre outras.
Representações de si mistas	Respostas que apontam características positivas e negativas em sua atuação como mãe de um filho com TDAH, tais como: “super mãe, mas brava”, “muito exigente, mas me ama”, “autoritária, mas que corre atrás”, entre outras.
Desconhecimento do julgamento do outro sobre ela	Respostas em que a participante não sabia julgar como o outro a vê como mãe de um filho com TDAH, tais como: “eles não participam”, “eles não comentam nada”, “nunca reclamaram”, entre outras.

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Tabela 11. Número de respostas das participantes da categoria: Representações de si – Julgamento Alheio dividido por subcategorias.

SUBCATEGORIAS	FILHO COM TDAH	FAMILIARES	PROFESSORES	PROFISSIONAIS DA SAÚDE
Representações de si positivas	1	3	7	11

Representações de si				
positivas com base no	11	8	6	5
comportamento do outro				
Representações de si			4	
negativas				
Representações de si				
negativas com base no	4	3	1	
comportamento do outro				
Representações de si mistas	6	1	1	
Desconhecimento do				
julgamento do outro sobre	0	7	3	6
si				

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Na sequência, apresentamos os pontos mais relevantes de cada uma das subcategorias (filho com TDAH, familiares, professores e profissionais da área da saúde), trazendo trechos das entrevistas como exemplos.

REPRESENTAÇÕES DE SI – JULGAMENTO ALHEIO – FILHO COM TDAH

De modo geral, podemos dizer que as participantes desta pesquisa apresentam representações de si positivas quando buscam compreender como o filho com TDAH as avaliam como mães. Metade da amostra (N=11) acredita que o filho a avalia positivamente a partir do comportamento e daquilo que ele fala. Alguns trechos das entrevistas ilustram bem essa subcategoria:

“Ele fala que eu pego no pé dele pra fazer lição. Ele acha que sou boa mãe. Ele é muito carinhoso. Nós conversa muito, quando ele chega da escola fica só eu e ele. Daí a gente fica conversando.” (A4)

“Uma super mãe. Ele é muito carinhoso, ele me liga toda hora: ‘Onde a senhora tá? O que a senhora tá fazendo?’” (M8)

“Como ele me vê? Acho que ele deve pensar que eu sou a melhor mãe do mundo. Ele é carinhoso, ele se preocupa quanto custa as coisas, pergunta se é caro. ‘Se for caro você pode deixar’, ele fala. Acho que ele me vê como boa mãe.” (M10)

“Eu acho que ele me acha uma super mãe por que ele fala que me ama toda hora. Agora que eu sei ele falou: ‘Mãe eu te amo’, fico até emocionada.” (M17)

Das 22 mães entrevistadas, 6 delas apresentaram o que denominamos de representações de si mistas, subcategoria que engloba aspectos positivos e negativos de sua atuação parental. As representações mistas tem base no comportamento e nos comentários dos filhos, mas também na própria percepção. Alguns trechos para ilustrar:

“Acho que ele pensa que eu cobro muito, que eu sou chata, por que eu cobro mesmo, às vezes a gente acaba sendo chata, por que tem que cobrar, exigir que faça certo. Ele demonstra carinho, que gosta, mas acho que ele pensa que eu sou chata.” (M2)

“Ele fala pra todo mundo que ele tem uma super mãe, mas que a mãe dele é muito brava.” (M3)

“Eu acho que ele me acha muito exigente, que eu cobro muito... Eu sei que ele me ama incondicionalmente, ele é muito apegado a mim, ele é uma pessoa bastante apegada, mas ele, eu acredito, que ele se frustra por que ele não consegue alcançar o que eu espero dele.” (M12)

As participantes que apresentam representações de si mistas acreditam que os filhos, apesar de demonstrarem amor à elas, as consideram muito exigentes e bravas e que isso indicaria características negativas em sua função parental.

REPRESENTAÇÕES DE SI – JULGAMENTO ALHEIO – FAMILIARES

Uma parte das participantes (N=8) do estudo considera que seus familiares as veem como boas mães, a partir do comportamento ou das falas apresentadas por eles. Esta subcategoria foi chamada de representações de si positivas com base no comportamento do outro. Alguns trechos das entrevistas podem ilustrar esse posicionamento:

“Eu não tenho muito contato assim, não sou de ir na casa de irmã... Elas falam pra mim: ‘O que você passa é difícil.’ Eles me veem como uma boa mãe.” (M3)

“Aqueles comentários, nossa, você dá conta... É um olhar positivo...” (M5)

“Minha mãe falou que eu mesmo tinha que cuidar do G. Que eu sou uma boa mãe.” (A6)

“Acho que pelo que eles falam eles me acham uma boa mãe.” (M10)

Outra parte da amostra (N=7) não consegue avaliar o que os familiares acham delas como mães, ou por que não eles participam ou por que não falam nada a respeito:

“Eles não falam nada.” (M7)

“Meus familiares eu não sei. Acho que eles não entendem muito.” (M2)

“Eles não comentam nada, nem sabem.” (M13)

As respostas dessa subcategoria ficaram bastante divididas. Uma parcela da amostra conta com um olhar positivo sobre a sua atuação parental, mas muitas mães e avós não podem dispor de auxílio e participação dos familiares.

REPRESENTAÇÕES DE SI – JULGAMENTO ALHEIO – PROFESSORES

De modo geral, as participantes deste estudo acreditam que são vistas pelos professores do filho como boas mães. Na tabela 11, podemos verificar que sete participantes apresentam representações positivas de si e seis apresentam representações positivas de si com base no que os professores falam e demonstram. Abaixo ilustraremos essas duas subcategorias com trechos das entrevistas.

Na subcategoria “Representações de si positivas” encontraremos as respostas das mães que acreditam ser bem avaliadas pelos professores em seu desempenho:

“Por que eu sempre disse que se tivesse algum problema era pra me ligar que eu tentava resolver, então eles não tem essa queixa de mim na escola, eu sempre quis ajudar... eles sempre me viram como uma boa mãe.” (M1)

“Eu acho que no aspecto positivo, eu participo bastante, eu sou chamada sempre, mas sempre acato o que eles falam, a gente trabalha junto. Principalmente do mais novo, que é mais agitado, o mais velho já teve fase mais difícil, mas agora nem tanto, mas o mais novo eu sempre estou em contato com a professora, ajudo no que ela me pede...” (M5)

“Ah, não sei, eu procuro estar sempre presente quando eles me chama, converso com a professora, com a diretora, eles me chamam pra conversar e eu sempre eu vou (...)” (M10)

É interessante notar que essas mães consideram positivas a sua atuação por estarem sempre presentes, por participarem das reuniões e por atenderem aos chamados e solicitações da escola. Ser boa mãe é participar e estar sempre presente.

As respostas das mães que compõem a subcategoria “Representações de si positivas com base no comportamento do outro” em sua percepção a respeito do comportamento e dos comentários dos professores para avaliarem sua atuação parental, como podemos observar nas seguintes apreciações:

“Elas falam que eu sou uma super mãe. Vou em todas as reuniões, não falto, as vezes eu chego um pouquinho atrasada por causa do meu serviço.” (M17)

“É o que a S sempre fala: ‘Eu não posso reclamar. Se a gente liga você vem, se não pode vir naquela hora depois você vem, você sempre dá um jeitinho’. Sempre tô junto com ele.” (M8)

“Eles acham que eu faço demais, que eu faço muita coisa. Eles falam que uma mãe não faz o que eu faço pra ele. Eu fui com os meus e com ele também. Já tenho um filho de 49 anos com cabelo branco.” (A4)

Os relatos das duas subcategorias nos fazem presumir que, para estas participantes, ser uma boa mãe é participar das reuniões, ouvir o que os professores falam, atender aos chamados das coordenadoras e diretores, acompanhar o desempenho escolar e comportamental dos filhos. Ser boa mãe é participar da vida escolar dos filhos.

REPRESENTAÇÕES DE SI – JULGAMENTO ALHEIO – PROFISSIONAIS DA SAÚDE

As participantes dessa amostra apresentam representações de si positivas, quando se trata do olhar que elas acham que os profissionais da saúde têm em relação ao seu papel como mãe. Na tabela 11 é possível verificar que metade das participantes (N=11) apresentam representações de si positivas. Uma parte das mães e avós (N=5) apresentam representações de si positivas quando observam o comportamento e os comentários dos outros sobre sua

atuação parental. Na sequência, apresentamos trechos das entrevistas para ilustrar as subcategorias.

A subcategoria “Representações positivas” reúne as respostas das mães que acreditam ser avaliadas positivamente pelos profissionais que acompanham o seu filho com TDAH: Alguns comentários expressam essa opinião:

“Uma pessoa que tenta resolver, que sempre corre atrás. Agora ele vai passar com o neuro. Eu não fico parada.” (M1)

“Eu acho que eles me veem como uma super mãe, por que não tem outra pessoa que tem contato com eles.” (M3)

“Eles sempre me viram bem, de bons olhos. Eu sempre tive um bom relacionamento, tanto aqui, quanto com a psiquiatra.” (A11)

A avaliação positiva como mãe se deve à predisposição em ajudar o filho, em acompanhá-lo e em “correr atrás” do que for preciso para ajudá-lo a se desenvolver.

As respostas das participantes que compõem a subcategoria “Representações de si positivas com base no comportamento do outro” estão embasadas nas observações que elas fazem do comportamento e dos comentários dos profissionais da saúde que acompanham o filho com TDAH. Alguns trechos podem ilustrar esta subcategoria:

“Eles me veem assim totalmente diferente. Eu sou totalmente aberta pra entender o que eles estão falando. Isso aconteceu na escola. Eu levei o diagnóstico e a professora disse que isso não vale nada e eu disse pra mim vale tudo. Aí eu consegui uma monitora pra acompanhar ele na escola, mesmo não tendo direito. A secretaria de educação disse que ia ceder por que viu que eu sou uma mãe que vai atrás. E a médica dele também lá em Campinas, ela falou que esse trabalho é feito em conjunto por isso que tá dando certo.” (M14)

“O neuro fala que eu sou uma ótima mãe (...)” (M17)

“Eles acham que eu sou legal, por que eles falam que uma mãe não faz o que eu faço, de ficar atrás dele, de levar ele, de cuidar.” (A4)

Podemos verificar que, mais uma vez, ser boa mãe está relacionado ao acompanhamento, a levar os filhos nas consultas, a acatar o que os profissionais falam e todos os comportamentos relacionados a participar e se fazer presente. Esse olhar se repete nas subcategorias que compõem as “Representações de si – julgamento alheio”. Ser boa mãe está relacionado a ter uma postura de cuidado e de presença.

3.3.5 Impacto do diagnóstico e/ou uso de medicação na relação entre mães e filhos com TDAH

As respostas referentes ao impacto do diagnóstico e/ou uso de medicação foram tema da última pergunta do instrumento “Representações de si de mães de crianças e adolescentes com TDAH”. A questão foi a seguinte: (11) *Alguma mudança ocorreu, na sua relação com seu filho, após o diagnóstico/uso da medicação?*

As respostas das mães também foram analisadas e separadas em duas categorias: houve mudanças e não houve mudanças. No quadro 8 podemos encontrar a descrição das categorias encontradas.

Quadro 8. Categorias - Impactos na relação entre mães e filhos com TDAH após o diagnóstico e/ou uso de medicação.

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Houve mudanças	Respostas que indicam a percepção das mães sobre a mudança no comportamento do filho com TDAH e na sua relação com ele, tais como: “mudou muito”, “a diferença é grande”, etc.
Não houve mudanças	Respostas onde as mães indicam não perceber mudanças no comportamento ou na relação com os filhos com TDAH, como por exemplo: “não percebi”, “não mudou nada”, etc.

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Na tabela 12 podemos verificar a frequência das respostas das mães em cada uma das categorias.

Tabela 12. Frequência de respostas das participantes em relação aos impactos do diagnóstico e/ou uso da medicação.

CATEGORIA	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Houve mudanças	15
Não houve mudanças	7

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

De maneira geral, os dados indicam que a uma parcela das mães (N=15) perceberam mudanças significativas na relação com o filho com TDAH após o diagnóstico e/ou uso da medicação.

A seguir, apresentaremos trechos das respostas das mães para ilustrar cada uma das categorias apresentadas.

HOUVE MUDANÇAS

Nesta categoria encontram-se as respostas das mães que perceberam mudanças importantes no relacionamento com o filho com TDAH após o diagnóstico, tratamento, orientações e, nos casos em que houve necessidade, o uso de medicação.

Nos relatos das mães é possível observar as mudanças concretas percebidas por elas:

“Sim, por que às vezes tem que conversar um pouco mais, e eu aprendi a fazer isso com ele (...) Eu aprendi, bastante, por que ele é uma criança muito teimosa, e as vezes você estressa. Hoje estou mais controlada, sou menos estressada, mas às vezes estressa. Uma criança que não tem esse problema você fala ‘não’ e acabou, mas uma criança com esse problema não aceita não. Eu aprendi que o problema deles é esse. Ele acha que tudo tem que ser sim. Ele faz uma coisa e ele fala que não fez. Esse é um problema sério.” (M3)

“Eu acho que o que ajuda mais o G é mais o Casulo, mas o remédio é mais a escola, mas se ele está bem ele vai ficar bem, mas se ele já acordou mais agitado o remédio não adianta. Acho que melhora a concentração, na escola. Eu acho que as orientações ajudam, depois do grupinho de quarta ajudou muito. Às vezes ele não conseguia nem entrar, mesmo tomando medicação ele ficava bravo, agitado, olho vermelho, depois do grupinho melhorou sim.” (A6)

Uma mãe aponta a importância da parceria entre ela e o Casulo:

“Eu acho que foi um conjunto de coisas que aconteceram. O Casulo ajudou a gente a aceitar e ver que tinha alguma coisa e como lidar. Disse o que eu precisava ir atrás e eu corri atrás e eu não delegava essa responsabilidade ao Casulo, eu fui ajudando e trabalhando ajudar a cortar, comprei lego. Acho que o F já está conseguindo se organizar, o caderno mais organizado, as palavras mais corretamente. O fono ajudou também, ele está falando melhor. Ajudou a entender melhor o que ele tem e a ajudá-lo a lidar com isso. Foi começando a dar resultado. O livro ‘No mundo da lua’, me passaram um site com informações e comecei a ler sobre TDAH. Eu venho estudando o TDAH, por que se eu não souber como lidar eu não vou poder orientá-lo. Se eu não souber, não consigo

ajudar. Sim, melhorou a relação. Quando teve que sair do Casulo, naquele ano comecei a correr atrás de outras coisas e comecei a correr atrás de informações por que ele não poderá ficar a vida toda no Casulo e eu preciso aprender a ajuda-lo. Educar dá trabalho.” (M9)

Os relatos de duas mães indicam que os filhos perceberam as mudanças em si mesmos:

“O V desde muito novinho, desde cinco anos a gente já sabia que a possibilidade era essa, quando fechou o diagnóstico eu já estava esperando, eu já trabalhava isso há muito tempo. Ele começou a tomar remédio muito cedo, por que ele era muito agitado... com o remédio melhorou bastante... Com o tratamento, nossa, não tem nem comparação! Melhorou demais! Até pra eles mesmos, coisas que eles não percebiam antes da medicação, que ele não parava pra pensar, depois, até na hora de conversar, senta, consegue terminar, consegue falar com coerência, você consegue entender... então ele mesmo me falou por várias vezes: ‘Nossa mãe, parece que eu tô ficando bom’. Ele mesmo percebe isso, em tudo, no dia a dia eu não preciso ficar falando duzentas vezes pra tirar a roupa do chão, a gente passa o tempo mais aliviado de ficar o tempo todo chamando a atenção... então ajuda muito.” (M5)

“Nossa, mudou bastante e assim ele teve até eu não esperava ter um efeito tão rápido da medicação, no segundo dia. Acho que por causa do foco e a médica tinha dito que o remédio tinha um efeito bem rápido, ele começou a perceber isso, ele disse: ‘Mãe é verdade, eu vejo que eu consigo!’. Ele tem a consciência que não pode ficar sem o remédio. Então mudou muito, até o comportamento. O remédio trouxe muito benefício, mas ele ficou o dobro de ansioso, nervoso e desafiador, mas só de ver ele se esforçando pra ler, pra escrever, pra fazer as coisas eu nem me importo com essas outras coisas. A autoestima dele melhorou, ele viu que conseguia a aí ele se motivou, por que ninguém motiva ninguém, se ele não achar não adianta. Até eu falei que depois de três anos que eu fui na reunião da escola e a professora disse que ele foi para o terceiro ano por mérito, que ele não precisou nem de ajuda, mas ainda é gritante a dificuldade, a insegurança de fazer sozinho. Mas teve muita mudança.” (M14)

O diagnóstico e as orientações ajudaram uma das mães a ressignificar a própria história:

“Sim, por que daí você passa a entender, por que daí você passa... Se você acha que ela é normal, você vai cobrar mais, se você acha que ela tem uma deficiência, uma debilidade, você vai entender e vai devagar tentando entender. Por que daí eu comecei a prestar atenção e me ver nele... é diferente mesmo, vamos no ritmo dele. Eu converso muito com a minha mãe: ‘Mãe, lembra que eu reprovei na primeira série por que eu não conseguia acompanhar, eu não conseguia prestar atenção?’ Bom, isso foi até a quinta série. ‘É tudo o que o G faz.’ ‘Nossa!’”. (M8)

A avó de uma das crianças relata que hoje, após o diagnóstico do neto, consegue compreender que sua filha, mãe dele, também tem TDAH e que na época ela não soube lidar por falta de informação. Ela comenta que o conhecimento adquirido ajuda no desenvolvimento do neto, mas também na relação com sua filha:

“Ah sim, devido conhecimento que eu tive através daqui [Casulo] como tratar, como eles agem, ajudou a tratar melhor a G [filha], a relação ficou muito melhor. Por que antigamente, quanto dinheiro ela perdeu, e muitas vezes eu cheguei bater nela e eu comecei a perceber que eu estava judiando, que ela não conseguia. Ele (neto) vai conseguir ter mais condições que a mãe dele por que ele teve tratamento, por que a mãe dele não deu pra desenvolver na parte da escola, mas o G é um excelente aluno, tanto em Matemática, Português, então é um menino bastante inteligente também. Por isso que eu te falo, se a gente não sabe, tem que procurar saber com quem sabe.” (A11)

Uma das mães aproveitou a oportunidade para reforçar a importância de orientar os pais sobre como lidar com os filhos com TDAH. Ela comenta que ainda poderia ser feito mais nesse sentido. Além disso, a mãe elogia o trabalho feito pelo Casulo e também denuncia a falta de cuidado de alguns profissionais em diagnosticar o transtorno o que, segundo ela, prejudica as crianças que realmente têm o diagnóstico. Em suas palavras:

“Nós pais sentimos falta de mais orientação, mais profissionais especializados. O M faz um tratamento ótimo, mas não tem aqui, é lá em Campinas, ele já passou por São Paulo. A Dra J que atende ele em Campinas ficou espantada com a qualidade do diagnóstico do Casulo. Hoje em dia qualquer criança tem TDAH e isso prejudica o meu filho e as outras crianças que realmente tem o TDAH.” (M14)

A mesma mãe também faz um desabafo em relação à escola:

“Escola não existe educação inclusiva, eles exclui, entendeu? Então eu sofri muito, ele saiu da particular para o estadual pra poder continuar no Casulo, por que eu acho aqui mais importante que a escola, por que na escola não é aplicado nada de benefício pra ele, mas tem que estar lá. Se não fosse a medicação ia estar no mesmo sofrimento do início do ano, deprimido, sem vontade de ir na escola, triste. O sonho dele estava dependendo de ir na escola. Ele perguntou: ‘Mãe pra ser motorista de caminhão eu preciso ir na escola?’ Eu respondi que sim e ele disse que então ele não queria mais.” (M14)

Os relatos dessas e de outras mães que percebem diferenças após o diagnóstico, uso de medicação e tratamento oferecido pelo Casulo e por outros profissionais, apontam para a importância deste trabalho para a melhora na qualidade de vida dessas famílias.

NÃO HOUVE MUDANÇAS

A categoria “não houve mudanças” engloba as mães que não percebem mudanças no comportamento do filho nem em sua relação com eles. As respostas das mães que estão nessa categoria foram muito sucintas, sem conteúdo que pudesse acrescentar a sua compreensão. Desta forma, não reproduziremos aqui os trechos das entrevistas por que as respostas se limitaram a “*Não percebi mudanças*”.

No próximo subcapítulo apresentamos as diferenças encontradas quando comparamos os resultados dos instrumentos por apresentação de TDAH.

3.4 RESULTADOS POR APRESENTAÇÃO DE TDAH

Um dos objetivos deste estudo era comparar os resultados dos instrumentos considerando as apresentações de TDAH. A apresentação do TDAH está relacionada a sintomas e comportamentos diferenciados que trazem maiores ou menores desafios para a atuação parental.

Devido à pequena quantidade de sujeitos em cada uma das apresentações do transtorno (apresentação predominantemente desatenta – 9; apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva – 5; e apresentação combinada – 8) não houve possibilidade de realizar um tratamento estatístico para identificar se as diferenças encontradas são estatisticamente relevantes ou não. Dessa forma, apresentaremos os perfis dessas mães com base nos dados encontrados.

3.4.1 Perfil das mães/avós de crianças e adolescentes com TDAH apresentação predominantemente desatenta

As mães de filhos com TDAH com apresentação predominantemente desatenta (N=9) apresentaram maior média nos construtos respeito (5,28) e justiça (4,73). O construto obediência obteve menor média (4,19) para esta amostra.

Em relação às regras existentes neste contexto familiar, as respostas das participantes indicam prioridade para as regras de domínio moral (100%), seguidas pelas regras convencionais (97%) e multifacetadas (91%). As médias das respostas em relação às regras dos domínios prudencial (78%) e pessoal (64%) foram as menores, indicando menor índice de existência dessas regras.

Quando se trata da legitimidade da autoridade parental, essas mães e avós se sentem no direito de construir as regras, especialmente as de domínio moral (100%), multifacetado (98%), convencional (97%) e prudencial (92%). As regras de domínio pessoal também são legitimadas (76%), no entanto, neste quesito, as mães parecem garantir espaço para a jurisdição dos filhos.

A obediência é ponto importante para essas mães. As médias apresentadas apontam para o alto desejo de que os filhos sejam obedientes. Numa escala *likert* de 4 pontos, as médias apresentadas para os domínios moral (4), convencional (3,97), multifacetado (3,89) e prudencial (3,75) indicam alta expectativa de obediência nesses domínios. A expectativa de obediência às regras pessoais também é alta (3,09), mas parece haver flexibilidade neste quesito.

Em relação às representações de si dessas mães, no geral elas são positivas. Na categoria “Representações de si – como pessoa”, as maiores médias dessas mães foram nas subcategorias “maternidade como valor central das representações de si” (N=4) e “representações positivas” (N=4). Quando se trata das representações de si como mães, as participantes apresentam maior frequência de respostas na subcategoria “representações de si positivas morais com ênfase no cuidado” (N=5).

Uma parcela das participantes (N=5) apresenta representações de si não diferenciadas, ou seja, elas não conseguem perceber diferenças na exigência em educar uma criança com TDAH e uma criança sem o transtorno.

Quando observam o comportamento e os comentários dos filhos, as mães e avós (N=5) consideram a sua atuação positiva, ou seja, apresentam representações de si positivas com base no comportamento do outro. No entanto, três participantes apresentam representações de si mistas, ou seja, positivas e negativas.

As mães de filhos com apresentação desatenta possuem maior frequência de respostas na subcategoria “representações de si – desconhecimento do julgamento do outro” (N=5), indicando falta de participação da família ou mesmo de comentários que indiquem como eles as avaliam como mães.

As respostas dessas participantes, no que diz respeito aos professores, indicam que esta pode ser uma relação conflituosa. As respostas se dividem entre as subcategorias “representações de si positivas” (N=3) e “representações de si negativas” (N=3).

Na relação com os profissionais da saúde as respostas das mães dividem-se igualmente entre representações de si positivas (N=3), representações de si positivas com base no comportamento do outro (N=3) e desconhecimento do julgamento do outro sobre si (N=3).

As representações de si das mães e avós são positivas, quando observam o relacionamento com os profissionais da saúde que atendem o filho com TDAH.

3.4.2 Perfil das mães/avós de crianças e adolescentes com TDAH apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva

As mães de filhos com TDAH apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva (N=5) apresentaram maior média para o construto respeito (4,63), seguido pelo construto justiça (4,31). As médias para os construtos obediência (4,3) e autonomia (3,75) merecem destaque, uma vez que, ao comparar os resultados das mães de apresentações distintas, as mães de crianças com apresentação hiperativa/impulsiva obtiveram maior média em obediência e menor média em autonomia. Estes resultados indicam alta expectativa de obediência e baixo incentivo à autonomia moral.

As regras de domínio moral (100%), seguidas pelas regras convencionais (90%) e prudenciais (80%) aparecem em maior número neste contexto familiar. As regras multifacetadas (72%) e pessoais (72%) obtiveram o mesmo índice de respostas. No entanto, é importante ressaltar que essas mães apresentam o maior número de regras pessoais, quando comparamos com os resultados das outras mães.

Essas mães e avós legitimam a autoridade parental em todos os domínios: moral (100%), convencional (90%), prudencial (85%), pessoal (80%) e multifacetado (72%). Cabe

ênfatar que as regras de domínio pessoal são mais legitimadas por essas mães do que as multifacetadas, o que indica alto grau de controle.

Considerando a escala *likert* de 4 pontos, as participantes apresentam maior expectativa de obediência em relação às regras do domínio moral (4), convencional (3,55) e prudencial (3,55). Essas mães e avós desejam maior obediência nas regras pessoais (3,2) do que nas regras multifacetadas (3,08).

As representações de si como pessoa das mães de crianças com apresentação hiperativa/impulsiva são positivas (N=3). Nas respostas dessas mães não encontramos destaque na categoria maternidade como valor central das representações de si (N=1), como aconteceu nos resultados das outras mães. As representações de si como mãe dividem-se em positivas (N=2) e positivas morais com ênfase no cuidado (N=2).

Quando relatam as diferenças em educar uma criança com o transtorno e sem o transtorno, todas as mães (N=5) conseguem observar nitidamente as discrepâncias.

As representações de si a partir do julgamento do filho com TDAH são positivas com base no que observam em seu no comportamento e em seus comentários (N=3). Em se tratando dos familiares, as opiniões dividem-se em representações positivas com base no comportamento o outro (N=2) e negativas com base no comportamento do outro (N=2).

A relação com os professores parece dividir as opiniões dessas mães e avós. As respostas distribuem-se igualmente nas seguintes categorias: representações de si positivas (N=1), representações de si negativas (N=1), representações de si positivas com base no comportamento do outro (N=1), representações mistas (N=1) e desconhecimento do julgamento do outro (N=1).

3.4.3 Perfil das mães/avós de crianças e adolescentes com TDAH apresentação combinada

As médias das respostas das mães de crianças com apresentação combinada (N=8) são mais altas para os construtos respeito (5,08) e justiça (4,73), seguidos pelos construtos autonomia (4,39) e obediência (4,22).

Nas respostas dessas mães e avós, observamos a existência de regras em todos os domínios, mas em um número menor do que nas respostas das outras mães. A maior

frequência de existência de regras foi no domínio moral (100%). Na sequência encontramos as regras de domínio convencional (84%) e prudencial (84%). As regras de domínio multifacetado (60%) e de domínio pessoal (55%) foram as que obtiveram menor frequência.

A autoridade parental é legitimada em todos os domínios, especialmente nos domínios moral (100%) e convencional (94%). Em comparação com os resultados das outras participantes, as mães de crianças com apresentação combinada apresentam a menor legitimidade parental nos domínios prudencial (69%), multifacetado (63%) e pessoal (58%).

As médias das respostas sobre o grau de expectativa de obediência também são mais baixas em comparação com os resultados apresentados pelas outras participantes. As regras com maior expectativa de obediência são as de domínio moral (4), convencional (3,78) e prudencial (3,03), considerando a escala *likert* de 4 pontos.

As representações de si como pessoa têm a maternidade como valor central para a maior parte das mães de crianças com apresentação combinada (N=4). As participantes apresentam representações de si positivas morais com ênfase no cuidado (N=4) e positivas (N=3) em relação à sua atuação parental.

Quando se trata de avaliar as diferenças entre educar uma criança com TDAH e sem TDAH, uma parte das mães apresenta representações de si diferenciadas (N=3) e outra parte apresenta representações de si não diferenciadas (N=3). Assim sendo, algumas percebem as diferenças e outras não conseguem identifica-las ou não as consideram significativas.

As representações de si dessas mães a partir do julgamento alheio, neste caso o filho com TDAH, são positivas com base no comportamento do outro (N=3), negativas com base no comportamento do outro (N=2) e mistas (N=2).

Uma parte das mães (N=5) consideram que os familiares apresentam uma visão positiva de sua atuação parental, quando observam o seu comportamento e os seus comentários. Em relação aos professores, essas mães apresentam representações de si positivas com base no comportamento do outro (N=4) e positivas (N=3). Parece haver uma boa relação entre essas mães e os professores de seu filho com TDAH. Quando observam a relação com os profissionais de saúde que acompanham seu filho com TDAH, essas mães apresentam representações de si positivas.

De modo geral, as mães deste estudo apresentam concepções educativas baseadas no respeito unilateral, na justiça retributiva com uso de sanções expiatórias, na obediência como ideal a ser atingido pelos filhos e baixa autonomia moral. As regras de todos os domínios estão presentes neste contexto familiar, exceto as que se referem ao uso do tempo livre

(domínio pessoal), ao início da vida sexual (domínio prudencial) e de namoro (regra multifacetada). A obediência às regras é altamente esperada por essas mães e avós. As representações de si das participantes são, basicamente positivas (como pessoa, como mãe, como mãe de um filho de TDAH e julgamento alheio), mas podemos destacar as subcategorias “maternidade como valor central nas representações de si” e “representações de si positivas morais com ênfase no cuidado” que se diferenciam das demais.

No próximo capítulo discutimos os resultados deste estudo articulando-os com a teoria, no intuito de responder aos objetivos.

4. DISCUSSÃO

O contexto familiar de crianças e adolescentes com TDAH tem sido amplamente estudado devido a sua relevância. Características dos sujeitos com o transtorno como a dificuldade em expressar as emoções, em se controlar, em seguir regras, em lidar com a frustração, o déficit no comportamento inibitório, na auto regulação das emoções, na capacidade preditiva e antecipatória das consequências provocam muitos conflitos nos relacionamentos familiares (Abad & Jimenez, 2015; Gonçalves et al., 2013; Wehmeier et al., 2010). Muitos estudos apontam que este ambiente é muito mais conflituoso e estressante quando comparado com famílias sem a presença do TDAH (Margari et al., 2013; Wehmeier et al., 2010; Bellé et al., 2009; Barkley, 2008a).

Gonzalez et al. (2014) apresentam dados que reforçam que a família ocupa papel fundamental na conservação ou aumento dos sintomas do TDAH. Dessa forma, muitos pesquisadores têm se debruçado a compreender as variáveis presentes neste contexto tão peculiar. Encontramos pesquisas que se dedicaram a identificar os estilos e práticas parentais e como estes influenciam nos sintomas apresentados pelos filhos com TDAH (Gonzalez et al., 2014; Bargas & Lipp, 2013; Gau & Chang, 2013; Oh et al., 2012; Ribeiro, 2008). Outros estudos buscaram investigar as dificuldades emocionais apresentadas pelos pais de crianças e adolescentes com o transtorno (Guerro-Prado et al., 2015; Abad & Jimenez, 2015).

Estes e outros estudos que se aprofundaram na temática sobre a família de crianças acometidas pelo transtorno têm contribuído para a construção de estratégias mais eficientes para o tratamento dos sintomas. Porém não encontramos pesquisas articulando o TDAH e a moralidade no contexto familiar. Dentre os problemas vivenciados por estas crianças e adolescentes, podemos destacar as dificuldades no seguimento de regras. As regras são objeto de estudo, particularmente, das teorias da Psicologia Moral de abordagem deontológica (o dever é sempre normativo).

A família como contexto de desenvolvimento moral tem sido estudada por pesquisadores como Caetano (2008, 2009, 2013) que investiga as concepções educativas morais no Brasil e Smetana (1988, 1994, 2005, 2011, 2013) que têm pesquisado a legitimidade da autoridade parental em vários países e culturas. Os estudos destas autoras apontam para a possibilidade dos pais estabelecerem relações justas e promotoras do desenvolvimento moral dos filhos.

A presente pesquisa buscou ampliar a compreensão sobre o contexto familiar de crianças e adolescentes com TDAH a partir do estudo da moralidade. Assim sendo,

mapeamos três aspectos deste contexto: concepções educativas morais, legitimidade da autoridade parental e representações de si.

As concepções educativas morais foram investigadas a partir da Escala de Concepções Educativas Morais (Caetano, 2009). Os dados quantitativos apontaram maior média para o construto respeito, seguido pela justiça, obediência e por último, autonomia. Ao articularmos os dados quantitativos com os qualitativos percebemos um cenário contraditório, no que se refere a juízo e ação.

Apesar dos resultados objetivos assinalarem para o desejo dessas mães e avós de educarem os filhos com base no respeito mútuo e na reciprocidade, através dos comentários é possível perceber que o respeito de que tratam nos seus comentários é o respeito unilateral (Piaget, 1932/1994).

O respeito unilateral é o que a criança tem pelo adulto e não pela regra. A coação adulta faz com que a criança não tenha possibilidades de expressar seus pensamentos e sentimentos diante de uma ordem dada: não há negociação. O adulto, no lugar de autoridade, se sente no direito de colocar uma regra para a criança sem ter necessidade de justificar o motivo da orientação. Dessa forma, a criança aprende a respeitar o adulto e não a regra. Além disso, não há respeito do adulto pelo processo de individualidade e de aprendizagem da criança. Isso permite que ele dê palpite em tudo o que a criança faz. O respeito unilateral mantém a regra exterior à consciência por que não promove na criança reflexão sobre a sua importância. Neste tipo de respeito é relevante que a ordem seja cumprida. O não cumprimento da regra é sinônimo de desrespeito ao adulto (Piaget 1932/1994).

As mães participantes deste estudo parecem fazer uma relação direta entre respeito e obediência: meu filho me respeita se ele me obedece e me desrespeita se me desobedece. Isso fica nítido nas sanções aplicadas pelas mães nos casos de desobediência: ameaça de retirada do amor ou chantagem emocional (Hoffmann, 1970) e punições físicas. O item que fala sobre a retirada do amor, no construto obediência, obteve o maior grau de concordância das mães. De acordo com Hoffmann (1970) a estratégia de ameaça da retirada do amor ou chantagem emocional é mais prejudicial ao desenvolvimento emocional dos filhos do que o autoritarismo por que busca promover a obediência através do sentimento de culpa. Os filhos ficam angustiados por medo do abandono. Barkley (2008b) reforça para os pais que o amor é ponto fundamental na segurança emocional dos filhos e eles devem saber que este sentimento independe dos resultados obtidos na escola, do comportamento disruptivo e conflituoso ou de quantos amigos eles têm.

Um ponto que merece destaque nesta discussão é o uso de punição física nos casos de desobediência. São inúmeros os relatos de agressão física, apesar das mães afirmarem que devem se auto controlar para castigar os filhos. As respostas indicam um conflito entre responder o que é esperado socialmente (negação da agressão física) e o que de fato acontece. Na prática, as mães acreditam que bater no filho o corrigirá e fará com que ele se torne uma “pessoa de bem”.

Nos comentários das participantes podemos perceber que há uma reprodução do que elas próprias viveram em sua infância. Sem conseguir identificar nem refletir sobre as marcas psicológicas que as agressões sofridas deixaram, essas mães não conseguem dar sentido para a orientação de que “não se deve bater nos filhos”. “*Por que não?*”, em seu íntimo essas mães se perguntam. “*Eu apanhei e sou uma boa pessoa*”, respondem.

Mesmo tendo contato com o discurso de profissionais que afirmam que bater nos filhos é errado e que a agressão provoca danos psicológicos importantes no desenvolvimento infantil (Caetano, 2013), esses pais continuam sem saber como agir. As mães e avós deste estudo deixam claro que elas foram vítimas de violência física por parte dos pais e que essa estratégia “funcionou”, por que elas se tornaram “pessoas de bem”. Fica difícil desconstruir essa experiência apenas com orientações e explicações que não as façam entrar em contato com as dores e danos emocionais oriundos desse tipo de educação.

Percebemos também no discurso dessas mães e avós que é necessário fazer valer a sua autoridade, nem que para isso seja necessário o uso de punições físicas. A obediência dos filhos aos pais é aprovada e esperada socialmente. Os pais desejam filhos obedientes como prova de sua competência parental. Uma mãe diz: “*Eu tô fazendo tudo pra ele ser um menino obediente, né?*”.

Piaget (1932/1994) já apontou em seus estudos sobre o juízo moral que os pais de sua época apresentavam muitas dificuldades em lidar com as sanções. Em seus estudos, o autor discorreu sobre dois tipos de sanção: as expiatórias e as por reciprocidade. As sanções expiatórias têm o objetivo de causar dor e sofrimento à quem cometeu a falta. Nesse caso, não é necessário que a sanção tenha associação com a falta cometida. O importante é que a criança se arrependa pela dor impelida pelo adulto. As sanções expiatórias impedem a reflexão sobre a regra, elas funcionam apenas como uma forma dura de fazer a criança obedecer pelo medo da punição. No caso das sanções por reciprocidade, a criança é levada a perceber que ao descumprir uma regra o elo social é quebrado. Dessa forma, a criança compreende a importância da regra e respeita-a por que esta tem a função de organizar as relações sociais.

As agressões físicas e as ameaças de retirada do amor são consideradas sanções expiatórias, onde a dor por ter descumprido a regra é mais importante do que a compreensão da função da regra. A obediência ao adulto é mais importante que a aprendizagem sobre a importância da regra para a promoção de relações sociais justas.

Caetano (2009) também encontrou alto índice de pais (70% de uma amostra de 840 pais) que concordam com o uso da punição física na educação dos filhos. Para estes pais, dependendo da situação ou falta cometida, apenas uma agressão física pode fazer a criança compreender a gravidade do seu erro.

Estudos de Abramovith et al. (2008) e Abidin et al. (1992) corroboram com os dados sobre abuso físico encontrados nessa pesquisa. Os autores encontraram alto nível de exposição à agressão física praticada no ambiente familiar de crianças e adolescentes diagnosticados com TDAH. Na pesquisa realizada por Ulloa Flores e Navarro Machuca (2011), os pacientes com TDAH e com transtorno dissocial relataram as maiores frequências em todos os tipos de abuso familiar (emocional, físico, negligência e sexual). Quando questionados sobre os motivos dos abusos por parte dos pais, os pacientes atribuíam as causas à desobediência e ao desrespeito, dados próximos aos que encontramos neste trabalho.

A dificuldade no uso de sanções aparece desde as pesquisas realizadas por Piaget (1932/1994) até a pesquisa realizada por Caetano (2009) no Brasil. Considerando a problemática neurobiológica do TDAH, as crianças com o transtorno apresentam dificuldades acentuadas no cumprimento de regras e se envolvem com mais frequência em conflitos, quando comparadas à crianças que não possuem esta condição, o que amplia os desafios familiares. Dessa forma, as exigências em educá-las são maiores para estas mães que, em muitos casos, apresentam problemas psiquiátricos e neurológicos (incluindo o TDAH), associados à questões emocionais, falta de apoio familiar e restrições financeiras. Nesse cenário, carente de recursos básicos, é comum encontrarmos estratégias educativas coercitivas e ineficazes. Barkley (2008a) aponta que os pais de crianças e adolescentes com TDAH utilizam estratégias educativas ineficientes e inconsistentes, negativas e coercitivas, além de apresentarem menor tolerância em relação ao comportamento dos filhos. Esse tipo de educação acaba por alimentar a violência no ambiente familiar.

Barkley (2008b), em seu livro *“TDAH: Guia completo para pais, professores e profissionais da saúde”*, enfatiza que o uso de punições em excesso é prejudicial para as crianças com o transtorno. De acordo com o autor, o uso de punições em crianças com TDAH deve ser diferente do que acontece com as crianças sem o transtorno. No caso das crianças

com TDAH não é correto punir todo comportamento inadequado. Barkley (2008b) acredita que esta atitude seria injusta, por se tratar de crianças que apresentam dificuldades importantes neste ponto. As mães deste estudo, no entanto, apresentam uma visão diferente. O comentário de uma delas evidencia esta questão e aponta para a falta de compreensão sobre como devem agir: *“Eu já castigo bastante, toda vez que faz coisa errada. Eu acho assim, toda atitude errada tem que castigar. Por que ele sabe que fez uma coisa errada (M3)”*. Quando as punições são usadas de forma isolada, sem a inserção de respostas positivas e de encorajamento, podem provocar ressentimento e hostilidade nas crianças, além de tentativas de controlar os pais através de retaliação, devido ao excesso de punições (Barkley, 2008b).

Barkley (2008b) orienta os pais a seguirem a seguinte regra: primeiro o reforço positivo, depois o negativo. Os pais devem se dedicar a observar os comportamentos adequados dos filhos e elogiá-los, antes de se atentarem apenas aos erros das crianças. É através dos elogios e palavras de confiança e coragem que a criança mudará o seu comportamento. É importante que os pais compreendam que educar um filho com TDAH tem particularidades intrínsecas. Dessa forma, o comportamento apresentado por essas mães foge do que poderia ser considerado benéfico para a educação dessas crianças.

Outro item que compõe o construto justiça é o que se refere aos “longos sermões”. A maior parte das participantes acredita que esta estratégia não funciona, mas acabam a colocando em prática nos momentos de estresse. Barkley (2008b) concorda com essas mães que o uso de muito “falatório” não produz resultados positivos. Para crianças e adolescentes com TDAH o uso de poucas palavras associadas com a ação efetiva produz consequências benéficas para a educação dessas crianças. Barkley (2008b) deixa claro que o que traz resultados positivos concretos é a ação coerente e não a repetição insistente de orientações. Dessa forma, é necessário que essas mães saiam da teoria e comecem a agir diferentemente. Neste ponto, podemos lembrar que em suas respostas, as mães afirmaram compreender a importância da coerência nas ações, mas confessam não conseguir colocar este conhecimento em prática.

Relembrando as características dessa amostra, é importante mencionar que essas mães recebem orientações de especialistas sobre como devem proceder em relação à educação dos filhos, porém elas continuam utilizando estratégias coercitivas que funcionam mais para aumentar os conflitos familiares do que para promover o desenvolvimento moral de seus filhos. Entretanto, mudanças concretas na forma como essas mães educam acontecem a longo prazo, uma vez que os transtornos do neurodesenvolvimento impõem maiores exigências

quando comparadas aos desafios enfrentados por mães de crianças com desenvolvimento típico.

Na pesquisa de Caetano (2009) as respostas dos pais indicam que eles não querem obediência cega, apesar de, na prática, educarem os filhos para serem obedientes. Porém, os dados deste estudo indicam prevalência da educação para a obediência. A diferença encontra-se, especialmente e objetivamente, nas respostas ao item sobre a obediência aos pais em todas as situações. Os resultados do estudo de Caetano (2009) indicam que os pais não concordam com a obediência irrestrita, o que não acontece com os dados apresentados nesta pesquisa. As participantes deste estudo concordam que os filhos devem obedecer os pais em todas as situações.

A importância dada pelas participantes à obediência é oposta ao conceito de autonomia. Coerentemente com esta constatação, o construto autonomia obteve o menor escore dentre os que compõem o instrumento. Esse resultado aponta que a autonomia é o construto com menor concordância por parte das participantes.

A autonomia moral, de acordo com Piaget (1932/1994) permite o questionamento das regras e a reflexão sobre elas. As regras são seguidas apenas se fazem sentido para o sujeito que as compreende como necessárias para a organização das relações sociais. O desenvolvimento da autonomia moral depende de relações cooperativas, pautadas no respeito mútuo.

No respeito mútuo, a criança pode discutir a regra e expressar seu ponto de vista. O respeito é voltado para a regra e não para a pessoa que a constituiu. O respeito se deve ao fato da regra ser boa e não de ter sido imposta pelo adulto. Esse tipo de respeito está diretamente relacionado às relações de cooperação (Piaget 1932/1994).

Para Piaget (1932/1994) não é possível estabelecer relações baseadas no respeito mútuo entre pais e filhos por que há a interferência da autoridade dos pais que acaba por desnivelar a relação. Por outro lado, Caetano (2009) acredita que é possível aos pais modificarem suas ações no intuito de promover relações mais cooperativas com os filhos.

Em seus estudos, Caetano (2009) encontra pais que desejam educar para a autonomia, mas que sentem dificuldades de se relacionarem de forma a auxiliar os filhos a se tornarem autônomos moralmente. Contudo, nesta pesquisa, as mães não valorizam a autonomia moral dos filhos, e isso pode ser observado em suas respostas. Poderíamos justificar as diferenças encontradas na faixa etária dos filhos dos participantes dos estudos. No estudo de Caetano (2009) participaram pais de adolescentes, nesta pesquisa são mães de crianças e adolescentes

com TDAH. No entanto, é necessário observar que este instrumento mede as concepções educativas dos pais em relação a autonomia moral dos filhos e não a comportamental. Isso indica que a autonomia discutida aqui se refere a uma relação cooperativa e de reciprocidade entre pais e filhos, que prevê liberdade de expressão e de questionamento diante das regras colocadas. Portanto, independentemente da idade dos filhos, seria possível que os pais apresentassem comportamentos pautados no respeito mútuo, como defende Caetano (2009).

Dessa forma, compreendemos que as mães participantes desta pesquisa não educam para a autonomia moral. Esse dado está diretamente relacionado com a constatação de que essas mães desejam filhos obedientes.

Em resumo, podemos dizer que as concepções educativas morais das participantes deste estudo, investigadas pela Escala de Concepções Educativas Morais (Caetano, 2009) estão voltadas para a formação de filhos obedientes. Os dados, quantitativos e qualitativos, mostram que as mães estabelecem relações pautadas no respeito unilateral, ou seja, elas desejam que seus filhos as respeitem, mas a recíproca não é necessária. No intuito de garantir a obediência, essas mães utilizam sanções expiatórias como a ameaça de retirada do amor ou chantagem emocional (Hoffmann, 1970), e a punição física. Sendo a obediência o princípio máximo a ser seguido, naturalmente a autonomia alcançou a menor média de concordância no instrumento. As ações dos filhos devem sempre ser supervisionadas.

Quando se trata da investigação que fizemos a respeito das regras no ambiente familiar, através do “Questionário de legitimidade da autoridade parental”, encontramos dados que corroboram com os que encontramos na ECEM: as mães desejam filhos obedientes.

De modo geral, as regras que compõem o instrumento fazem parte do contexto destas famílias. As mães e avós colocam regras em todos os domínios, inclusive no domínio pessoal, apesar deste último ter apresentado uma frequência menor. Quanto a legitimidade da autoridade parental, as participantes não apresentam dúvidas quanto ao seu direito de construir regras e também de exigir obediência. A expectativa de que os filhos sempre obedecem às regras construídas por elas permeou as respostas de todas as mães.

Os dados deste estudo também foram encontrados em outras culturas e países (Smetana, 1988; Smetana, 1994; Darling et al., 2005; Assadi et al., 2011; Smetana, 2011; Smetana et al., 2015): as regras dos domínios moral e convencional são as mais legitimadas pelas mães, seguidas pelas regras prudenciais e multifacetadas, e por último, como menos legitimadas, estão as regras do domínio pessoal.

Nas regras de domínio moral, vale destacar algumas particularidades encontradas neste estudo. Todas as mães colocam regras de domínio moral, legitimam a autoridade parental e esperam obediência sempre. No entanto, em seus comentários, as mães revelam que a regra sobre não incomodar ou bater nos irmãos não é obedecida pelos filhos. Estudos indicam que conflitos envolvendo agressões físicas e verbais entre crianças e adolescentes com TDAH e seus irmãos são frequentemente relatados. (Barkley, 2008a; Guerreiro-Prado et al, 2015).

Não bater nos irmãos é uma regra clássica do domínio moral por estar relacionada diretamente ao bem estar do outro. Estudos indicam que conflitos nas questões de domínio moral são raros por que os filhos costumam legitimar a autoridade parental neste domínio e, quando ocorrem, normalmente é devido ao desrespeito aos princípios de justiça e equidade em casos envolvendo os irmãos (Smetana, 2011; Smetana et al., 2014). Além das dificuldades características do transtorno, já mencionamos que as mães deste estudo apresentam muitos problemas em estabelecer relações com os filhos pautadas na justiça e que as sanções aplicadas são expiatórias, ou seja, não seguem os princípios de reciprocidade e equidade.

Nesse sentido é importante mencionar que durante a aplicação deste questionário, mais uma vez, as mães afirmaram utilizar a agressão física para fazer os filhos compreenderem que não devem bater nos irmãos. Para ensinar que bater no irmão é errado, as mães batem nos filhos. Comportamento contraditório que apenas reforça a invalidade da regra.

Alguns estudos apontam para a ineficiência de estratégias coercitivas e agressivas na educação dos filhos (Zahn-Waxler & Chapman, 1982; Grusec & Goodnow, 1994; Smetana, 1997; Smetana, 2005). Ao se sentirem ameaçadas pelo comportamento agressivo dos pais, as crianças tendem a ficar com medo e a direcionarem a sua atenção para o próprio sentimento. Consequentemente, as crianças não conseguem refletir sobre o que o outro sentiu por ela ter descumprido uma regra, no caso, como o irmão se sentiu por ter sido agredido por ela. O processo de conseguir se colocar no lugar do outro para compreender como ele se sentiu é interrompido pelo medo da punição do adulto (Zahn-Waxler & Chapman, 1982; Grusec & Goodnow, 1994; Smetana, 1997; Smetana, 2005).

Neste cenário, as crianças e adolescentes com TDAH, que já apresentam dificuldades em ser empáticas devido às características do transtorno (Albert, López-Martin, Fernández-Jáen & Carretié, 2008; Brown, 2006), encontram mais uma barreira neste processo. Elas acabam por obedecer por medo do adulto e não pela validade da regra (Piaget, 1932/1994) ou por ter compreendido o sentimento do outro. Barkley (2008b) afirma que sanções como estas

são ineficientes para crianças com TDAH, pois acabam por provocar revolta e afastamento dos pais.

O desejo pela obediência e respeito (unilateral, como já mencionamos) fica evidente nas respostas ao Questionário. As mães tratam uma das regras de domínio convencional como de domínio moral. Estamos falando da regra sobre como falar com os pais ou autoridades. Para as mães, a desobediência a esta regra corresponde ao desrespeito aos pais. A associação entre obediência e respeito aparece mais uma vez.

Quando se trata do uso de palavrões, as mães relatam que não admitem este comportamento e o desrespeito a essa regra deve ser punido de forma dura, ou seja, com agressões físicas. Mais uma vez encontramos o uso de sanções inadequadas, que não promovem a reflexão, apenas perpetuam o medo e a revolta.

Assim como em outros estudos sobre a legitimidade da autoridade parental, as regras de domínio pessoal continuam sendo legitimadas pelos pais, apesar de haver compreensão de que é necessário maior autonomia comportamental neste quesito (Smetana, 1988; Smetana, 1994; Darling, et al., 2005; Assadi et al., 2011; Smetana, 2011). O único item deste domínio em que a autoridade das mães não é legitimada é sobre o uso do tempo livre. Neste caso, as mães compreendem que os filhos devem ter autonomia na escolha.

A independência em relação às questões do domínio pessoal está ligada a um bom ajustamento psicossocial. É importante que haja um espaço preservado onde as ações individuais podem ser respeitadas. O excesso de controle parental nas questões de domínio pessoal está relacionado à maiores taxas de depressão e ansiedade (Hasebe, Nucci & Nucci, 2004; Smetana, 2013). Por outro lado, um acompanhamento adequado e respeitoso, no qual é dada ao filho a oportunidade de reflexão e decisão, está relacionado à bons índices de auto estima e desempenho escolar (Smetana, Campione-Barr & Daddis, 2004).

As regras que compõem o domínio pessoal, em geral, são as que mais provocam conflitos nos contextos familiares, justamente por que os pais querem controlar pontos que não são legitimados pelos adolescentes (Smetana, 2005; Smetana et al., 2014). A partir dos dados podemos inferir que esta pode ser uma área de conflito também entre as mães desta amostra e seus filhos com TDAH. Os resultados obtidos a partir da ECEM e do “Questionário de legitimidade a autoridade parental” indicam que há pouco espaço para o desenvolvimento da autonomia comportamental e moral neste contexto familiar. As mães e avós buscam controlar o comportamento dos filhos e punir as desobediências. Estas características podem

ampliar as dificuldades no seguimento de regras tão predominante nas crianças e adolescentes com TDAH (Barkley, 2008b).

Entretanto, faz-se necessário considerar que as crianças e adolescentes com o transtorno apresentam dificuldades na capacidade antecipatória, no comportamento inibitório e imaturidade emocional. Dessa forma, é esperado que estas mães acompanhem e supervisionem o comportamento de seus filhos além do que é necessário em casos de crianças sem o transtorno. Esta é uma tarefa desgastante e exigente para estes pais (Brown, 2007; Barkley, 2008b). Apesar da necessidade de maior assistência por parte dos pais, continua importante a educação para a autonomia. Este acompanhamento próximo deve auxiliar a criança a se tornar cada vez mais independente, permitindo a ela que desenvolva recursos para a inserção na vida social. O apoio dos pais deve acontecer apenas nas situações em que a criança ainda não possui as habilidades desenvolvidas (Brown, 2007).

É importante mencionar que duas regras de domínio pessoal foram avaliadas por algumas mães como de domínio prudencial: a escolha de amigos e o uso de internet. Para as participantes que acreditam ter legitimidade nestas duas regras, seu acompanhamento é essencial e é de sua responsabilidade, uma vez que eles podem se prejudicar pela influência de amigos “bagunceiros” ou por utilizarem a internet de forma inadequada. Na visão dessas mães, essas regras são fundamentais para garantir a segurança dos filhos. No caso de crianças com TDAH, podemos entender que estas duas ações podem requerer o acompanhamento dos pais, uma vez que elas apresentam dificuldades para dimensionar os perigos a que estão expostas (Barkley, 2008b). Porém, vale destacar que orientar os filhos buscando desenvolver a reflexão para questões que podem trazer riscos não significa colocar regras que reforcem a autoridade, mas sim o uso destas para aumentar a competência dessas crianças e adolescentes para a auto regulação.

Além do item sobre o uso do tempo livre, duas outras regras não tiveram a autoridade parental legitimada: sobre quando ter a primeira relação sexual e sobre quando começar a namorar. A regra sobre início da vida sexual originalmente é considerada prudencial, por envolver riscos à saúde (exposição às doenças sexualmente transmissíveis) e a possibilidade de uma gravidez precoce. Já a regra sobre quando começar a namorar é considerada multifacetada, por estar na intersecção entre o domínio pessoal e o domínio prudencial. Ambas as regras foram consideradas pela maior parte das mães como de domínio pessoal. As participantes deste estudo não se consideram no direito de fazer regras sobre esta área da vida dos filhos. Entretanto, algumas mães não dispensam as orientações. Mais que respeito pelas

escolhas individuais dos filhos, parece haver dificuldades em lidar com este assunto. Muitas demonstram vergonha e falta de repertório para a educação sexual dos filhos.

Rapatão (2015) fez uma pesquisa buscando compreender como o tema sexualidade é tratado em termos de educação, em especial no ambiente familiar. Seus resultados mostraram muita dificuldade das mães em falar sobre o tema com os filhos. As mães que participaram da pesquisa não sabiam explicar conceitos básicos, como o que é relação sexual nem tinham conhecimento sobre doenças sexualmente transmissíveis. No momento de conversar com os filhos sobre sexualidade, foi necessário um mediador para encorajá-las. A autora menciona a falta de preparação desses pais para falar sobre a própria sexualidade, e esta falta de preparo fica ainda mais evidente quando se trata da educação sexual dos filhos. Os resultados do estudo apontam para a necessidade dos pais serem incluídos em programas de educação sexual, não apenas os adolescentes, como normalmente acontece. Afinal, o início da educação sexual acontece em casa, não só através do diálogo, mas também pela observação dos filhos em relação à sexualidade dos pais.

Pelo estudo de Rapatão (2015) percebemos que a dificuldade para falar sobre sexualidade com os filhos não é exclusividade das mães deste estudo. É um tema permeado pela influência da cultura, da educação que tiveram, da religião e de muitos outros fatores. O importante é ressaltar que, também neste aspecto, os pais precisam ser ajudados para que possam educar seus filhos.

Em se tratando de crianças e adolescentes com TDAH, é fundamental que os pais compreendam a importância de lhes dar orientação sexual para que se consiga diminuir possíveis consequências negativas. Brown (2007) cita o estudo longitudinal de Barkley (1998) que verificou que adolescentes com TDAH iniciavam a vida sexual mais precocemente, usavam menos métodos contraceptivos e tinham maior probabilidade de contrair doenças sexualmente transmissíveis do que adolescentes sem o transtorno. Portanto, é relevante lembrar que o transtorno traz dificuldades em projetar problemas em decorrência dos próprios comportamentos, por isso, para este público, as orientações, incluindo as de cunho sexual, são ainda mais relevantes (Barkley, 2008a).

Das regras de domínio prudencial, três delas são fortemente legitimadas pelas mães: uso de drogas, álcool e cigarro. A maioria das mães estabelecem essas regras e demonstram preocupação nesse sentido, inclusive por terem histórias familiares envolvendo essas questões. O uso de álcool e drogas deve ser frequentemente acompanhado pelos pais de

adolescentes com TDAH. Pesquisas indicam que esta população está mais vulnerável e mais propensa a se envolver com drogas lícitas e ilícitas (Wehmeier et al., 2010).

Em resumo, podemos dizer que as mães colocam regras em todos os domínios, incluindo o pessoal, que legitimam a autoridade parental e esperam obediência em todos eles. A obediência às regras assume papel importante na educação dessas crianças e adolescentes, uma vez que as queixas nesse ponto são muitas.

Os dados do “Questionário de legitimidade da autoridade parental” articulam-se com os resultados da ECEM. Ambos apontam o desejo por filhos obedientes, com pouca autonomia, tanto moral quanto comportamental, o uso de estratégias coercitivas no descumprimento às regras e o respeito unilateral que conduz essas relações.

Depois de refletirmos sobre as concepções educativas morais e as regras deste contexto familiar, é importante nos debruçarmos sobre as representações de si dessas mães: como elas se veem como pessoas e como mães? Além disso, é diferente ser mãe de uma criança com TDAH? O que ela acha que as pessoas pensam dela como mãe? Essas foram as questões que buscamos responder através do instrumento “Representações de si de mães de crianças e adolescentes com TDAH”.

De modo geral, as mães participantes deste estudo apresentam representações de si positivas em todas as categorias investigadas (pessoa, mãe, mãe de criança com TDAH e julgamento alheio). De acordo com La Taille (2006), as representações de si positivas promovem a expansão de si próprio e impulsionam o comportamento. O indivíduo busca garantir a preservação das representações de si positivas, a fim de manter um padrão comportamental coerente com o que avalia ser melhor para si mesmo. Nas respostas das participantes, podemos verificar que elas apresentam algumas características que deveriam nortear as suas ações, tais como: cuidado, ajuda ao próximo, calma, resiliência, paciência, busca por se relacionar bem com os outros, exigência, ser prestativa, ser batalhadora, ser guerreira, entre outras.

Nas representações de si como pessoa é importante salientar um aspecto: uma parte das participantes (N=9) apresenta a maternidade como valor central das representações de si. Isso quer dizer que, quando perguntadas sobre como elas se veem como pessoas, essas participantes responderam sobre seu papel como mãe. Nestes casos, ficou evidente que a maternidade assume a centralidade das representações de si dessas mulheres. Ser mãe e ser pessoa é a mesma coisa.

Mulher e maternidade sempre estiveram relacionadas, principalmente no imaginário social. Apesar do discurso democrático que abre espaço para as mulheres no mercado de trabalho, na política, no esporte, entre outros que eram prioritariamente liderados pelos homens, ainda há a crença de que a mulher só se realiza plenamente na maternidade. De acordo com Nunes (2011): “A maternidade e os valores a ela associados são, portanto, ainda hoje, considerados expressão por excelência do feminino e do que as mulheres teriam de melhor.” (p.113). A descoberta de métodos contraceptivos eficientes traz para as mulheres a possibilidade de escolha entre ser mãe ou não. No entanto, as mulheres que decidem não ter filhos em nome de uma escolha pessoal são assoladas por perguntas insistentes e pela culpa, inculcada pela sociedade ou por sua própria família, por serem taxadas de egoístas ou materialistas (Nunes, 2011). Além disso, a associação entre feminilidade, docilidade, capacidade de gerar e atributos para o cuidado colocam a maternidade como caminho “natural” para a mulher (Silva, 2012).

Neste cenário, a maternidade é carregada de expectativas sociais, mas também individuais. Além das transformações no corpo, a maternidade está envolvida numa gama de sonhos, fantasias, medos, ansiedades, ressignificações e lembranças que interferem diretamente na relação mãe-filho. O processo de ser mãe traz consigo a reelaboração de sua identidade como pessoa (Cabral & Levandowski, 2011). Cabral e Levandowski (2011) esclarecem a reorganização interna que ocorre em função da maternidade:

De fato, o nascimento de um bebê conduz a mulher à reavaliação e reorganização da maioria das representações de *self*: como mulher, mãe, esposa, profissional, filha, dela própria enquanto pessoa, de seu lugar em sua família de origem e de seu papel na sociedade. Essas mudanças terão de ser reelaboradas por conta da experiência da maternidade. (p.39)

Ao observar as representações de si dessas mães que colocam a maternidade como valor central, podemos nos perguntar: Essas mães tiveram a oportunidade de elaborar a experiência de ser mãe e reorganizarem as representações de si?

Neste ponto, é importante lembrar as características dessa amostra. São mães de crianças e adolescentes que apresentam aspectos peculiares. Mães de crianças com algum tipo de particularidade, como as acometidas por algum transtorno ou deficiência, lidam com a frustração de muitas expectativas. Os filhos não são como elas esperavam e exigem habilidades ainda não adquiridas.

Silva (2012) realizou um estudo com mães de crianças com deficiência buscando compreender as representações sociais em torno da maternidade. O pesquisador encontrou dados sobre a naturalização dos cuidados maternos atrelado ao papel da mulher e a interferência desta na constituição da identidade. Além disso, é esperado socialmente que as mulheres tenham filhos e desempenhem a maternidade de acordo com o ideal construído pela sociedade. Neste contexto, o filho com deficiência causa frustração, mas a mãe continua mantendo a característica de uma maternidade pautada no amor e no cuidado. No entanto, a chegada de um filho com deficiência muda temporariamente ou permanentemente os sonhos, planos e projetos dessas mães. As diferenças apresentadas por este filho solicitam cuidados e atenção que demandam tempo e dedicação, muitas vezes, de forma integral.

Apesar do TDAH não ser considerado uma deficiência e sim um transtorno neurobiológico e que o prognóstico é bom, especialmente quando as crianças recebem tratamento adequado, os cuidados demandados, seja em estratégias educacionais diferenciadas, ou devido aos vários acompanhamentos profissionais necessários, também ocupam a vida dessas mulheres. Ter um filho que apresenta um comportamento diferenciado dos demais traz para estas mães a necessidade de ressignificar não só as representações de si como pessoa, mas também como mãe. A maternidade ocupa de forma tão intensa a vida dessas mães que é difícil ter espaço para a reelaboração da identidade. O ser pessoa vai sendo consumido pelo ser mãe. Assim como disse claramente uma participante deste estudo: *“Eu sou mãezona. Eu sou tão mãe que eu esqueço que sou pessoa. Normalmente eu nunca lembro.”* (M9).

Neste contexto, a maternidade passa a ser centro das representações de si. Ser mãe e ser pessoa passa a ser a mesma coisa e ocupam o mesmo lugar. Ser boa mãe é se sacrificar pelos filhos, é colocar o bem estar deles acima do próprio. Para algumas mães essa constatação é sinônimo de realização e para outras de despersonalização. Contudo, é fato que essas mães colocam a maternidade como valor que norteia suas vidas.

E quando perguntadas sobre como se veem como mães, uma parcela (N=10) dessas mulheres apresenta representações de si positivas morais com ênfase no cuidado. Esse resultado aponta para a forma como essas mães compreendem a função materna: ser boa mãe é cuidar do filho. A característica do cuidado, socialmente tão relacionada à mulher e especialmente à função materna (Silva, 2012), aparece nos discursos das participantes como forma de atestar a sua competência como mães.

Gilligan (1982) buscou compreender por que as mulheres alcançaram níveis tão baixos de desenvolvimento moral nas pesquisas de Kohlberg quando comparadas com os homens. A autora percebeu que a diferença pode estar na sensibilidade em relação às necessidades e pontos de vista dos outros, e na preocupação em manter a unidade. Dessa forma, Gilligan (1982) propõe uma perspectiva feminina da moralidade, chamada de “voz diferente” que está baseada na experiência da conexão com o outro. Nesta perspectiva, a tomada de decisões morais será dirigida pela prioridade dada ao cuidado e à preservação dos relacionamentos (Gilligan, 1982; Kuhnen, 2014). A ética do cuidado é tida como referência e como norteadora das ações, especialmente para as mulheres.

Dessa forma, podemos dizer que as representações de si positivas morais com ênfase no cuidado correspondem às representações de si das mães que colocam o cuidado dos filhos como norteador de suas ações e, isso é positivo, de acordo com as suas avaliações.

Para essas mães, o cuidado é expresso pelo acompanhamento dedicado, pela participação ativa na escola e nas instituições que cuidam das dificuldades do filho, na dedicação intensa em sua educação, entre outros comportamentos que buscam garantir o bem estar e os direitos dessas crianças.

De acordo com essas mães, os filhos as veem de forma positiva e isso pode ser conferido pelo comportamento deles. De maneira geral, elas relatam o carinho com que os filhos as tratam, além das palavras que reforçam a sua boa atuação parental. Apesar dos castigos e punições físicas, da forma como as mães cerceiam a autonomia dos filhos, estes ainda nutrem a visão de “super mãe”. Estes dados corroboram com dos estudos de Barkley (2008a) que apontam para uma visão romântica dos filhos com TDAH em relação aos seus pais. Embora os conflitos familiares sejam muitos, as crianças ainda conservam a percepção de que os pais são excepcionais em sua atuação parental.

Partindo do pressuposto de que ser boa mãe é cuidar do filho e cuidado é sinônimo de acompanhamento, dedicação e participação, as mães acreditam que os professores e os profissionais de saúde possuem uma percepção positiva de sua atuação materna. Muitas mães dizem “eu sempre participo das reuniões, eu acompanho em todas as consultas” como garantia de sua competência.

Outra pergunta pode ser feita neste contexto: apresentações diferentes do TDAH (combinada, desatenta e hiperativa) podem interferir nesses resultados? Este é um dos objetivos específicos que esta pesquisa buscou responder.

De maneira geral, podemos dizer que as mães de crianças com apresentação combinada privilegiam a justiça e a autonomia na educação dos filhos. Esse resultado encontra respaldo quando observamos os dados sobre legitimidade da autoridade parental. Essas mães colocam regras nos domínios moral, convencional e prudencial, e são as que apresentam menor média de frequência de regras para o domínio pessoal, quando comparadas com as mães de crianças com outras apresentações. Em relação à legitimidade da autoridade parental e expectativa de obediência às regras, também são as mães que apresentam a menor frequência de respostas em todos os domínios, indicando que, dentre as mães participantes, estas legitimam menos a autoridade parental e têm menos expectativa de obediência às regras. As representações de si como pessoa tem a centralidade na maternidade e como mãe possuem representações de si positivas morais com ênfase no cuidado. Quando comparamos os resultados das mães, verificamos que as mães de filhos com apresentação combinada dividem-se em representações de si diferenciadas, ou seja, elas conseguem perceber diferenças na atuação parental quando se trata da educação do filho com TDAH, e representações de si não diferenciadas, quando as diferenças não ficam evidentes para elas. Quando se trata do julgamento alheio, essas mães acreditam que são bem vistas em seu papel materno e essa crença tem base no comportamento do outro (filho com TDAH, família e professores). Os profissionais da saúde, de acordo com as mães, apresentam concepções positivas a seu respeito.

Quando observamos os dados das mães de crianças com apresentação desatenta, percebemos que estas são as que mais colocam regras e legitimam a autoridade parental. As mães dessas crianças priorizam o respeito e a justiça nas relações com os filhos, no entanto, são as que mais utilizam das regras em todos os domínios para organizar o ambiente familiar e garantir a sua autoridade. As mães dividem-se em representações de si que tem a maternidade como centro e representações de si positivas. As representações de si como mães estão baseadas no cuidado. Diferentemente das mães de crianças com outras apresentações, as mães de filhos com apresentação desatenta não encontram diferenças na educação dos filhos em decorrência do transtorno. Em relação ao julgamento alheio, encontramos algumas diferenças nas respostas que envolvem a percepção dos familiares. A maior parte das mães desconhecem o julgamento dos familiares, ou por que eles não sabem sobre o transtorno ou por que não participam do processo. Os filhos as veem como boas mães, e isso pode ser observado a partir do comportamento deles. Já os professores apresentam percepções positivas e negativas dessas mães, o que pode indicar conflitos nessa relação.

As mães de filhos com apresentação hiperativa/impulsiva priorizam as concepções educativas que garantem a obediência em detrimento da autonomia. Esses dados também podem ser observados no instrumento de regras. Essas mães apresentaram maiores médias nas regras de domínio pessoal em relação à existência de regras, legitimidade da autoridade parental e expectativa de obediência. Isso indica que as mães dessas crianças cerceiam a autonomia comportamental dos filhos colocando regras e exigindo obediência num domínio onde eles deveriam ter maior independência. As representações de si como pessoa são positivas, diferentemente das outras mães que possuem como centro das representações de si a maternidade. Como mãe, as representações de si dividem-se em positivas e positivas morais com ênfase no cuidado. Por outro lado, essas mães conseguem perceber claramente as diferenças entre educar um filho sem TDAH e um filho com o transtorno. O julgamento alheio é positivo e está embasado no comportamento do outro. Essa percepção está relacionada ao filho com TDAH, os familiares e professores.

De forma geral, encontramos diferenças entre as respostas das mães, considerando as apresentações de TDAH dos filhos, nos três aspectos: concepções educativas morais, legitimidade da autoridade parental e representações de si dessas mães. Em relação às concepções educativas, podemos destacar que as mães de crianças com apresentação hiperativa/impulsiva apresentam a menor média para o construto autonomia e as maiores médias para o construto obediência e para as regras de domínio pessoal, indicando serem mães que privilegiam a educação de filhos obedientes. As mães de crianças com apresentação desatenta são as que mais utilizam regras e legitimam a autoridade parental, menos em relação ao domínio pessoal. Já as mães de crianças com apresentação combinada apresentam as menores médias em todos os domínios, indicando menor legitimidade da autoridade parental e menor expectativa de obediência. Referente às representações de si, os dados não diferem significativamente. Podemos destacar que as mães que mais percebem as diferenças entre educar filhos com e sem TDAH são as de crianças com apresentação hiperativa/impulsiva. Por outro lado, as mães de crianças com apresentação desatenta não estabelecem diferenças.

Este resumo aponta que as mães de crianças com apresentação hiperativa/impulsiva parecem desejar ainda mais a obediência dos filhos, inclusive quando se trata das questões pessoais. Parece haver também maior clareza das diferenças em se educar um filho com e sem TDAH. Podemos associar estes dados com as características das crianças que tem essa apresentação de TDAH, por serem mais agitadas, mais impulsivas, terem maior dificuldade em adiar gratificações, problemas com seguir regras e cumprir promessas (Sena & Souza,

2010). Sendo assim, é mais fácil perceber as diferenças ao comparar as exigências na educação e compreender a importância que a obediência ocupa no desejo dessas mães, uma vez que filhos obedientes diminuiria os conflitos no ambiente familiar.

As mães de crianças com apresentação desatenta parecem usar mais das regras do que as outras mães no intuito de organizar o ambiente familiar. São também as mães que não conseguem perceber com tanta clareza as dificuldades em educar uma criança com TDAH em comparação com educar uma criança sem o transtorno. Também é possível estabelecer uma relação com as características da apresentação desatenta. As crianças com apresentação desatenta, geralmente, não têm problemas de comportamento e relacionamento. Elas são normalmente mais calmas e tranquilas, exigindo menos dos pais (Sena & Souza, 2010). Dessa forma, as diferenças não ficam tão aparentes e as mães não conseguem percebê-las. Em relação às regras, para estas crianças torna-se mais fácil colocar regras e exigir obediência, uma vez que não costumam entrar em embates, apesar de necessitarem que as regras sejam retomadas muitas vezes.

Já as mães de crianças com apresentação combinada apresentam menor número de regras, menor legitimidade da autoridade parental e menor expectativa de obediência. Além disso, são as que se dividem na percepção das diferenças na educação de crianças com e sem o transtorno. Essas respostas também podem estar relacionadas às apresentações do TDAH. As crianças com apresentação combinada reúnem as características das apresentações desatenta e hiperativa. São crianças com muitas dificuldades com regras e nos relacionamentos, além de serem mais imaturas (Costa et al., 2012; Santos & Vasconcelos, 2010; Sena & Souza, 2010). Por isso, é possível pensar que, para estas mães, colocar e manter as regras é mais difícil. Também podemos inferir que a divisão quanto a percepção das diferenças na educação deve-se justamente à “mistura” de sintomas de desatenção e hiperatividade, o que provoca comportamentos contraditórios.

Considerando as características das crianças e adolescentes com TDAH e os desafios enfrentados por essas famílias, questionamos as mães sobre a importância do diagnóstico, tratamento e uso de medicação. As mães relatam vários sentimentos em relação a descoberta do transtorno: raiva, tristeza, medo, alívio, incerteza, preocupação. Barkley (2008b) aponta que é natural que os pais passem pela negação, pela tristeza e depois aceitação. Compreender que o filho tem um transtorno neurológico que interferirá diretamente em sua vida provoca medo e frustração. Contudo, saber que os problemas apresentados por ele não são decorrentes

de um fracasso educacional por parte dos pais, como muitos insinuam, traz alívio (Barkley, 2008b).

De forma geral, as mães deste estudo compreendem que o diagnóstico e o tratamento trouxeram compreensão sobre as dificuldades do filho, além de orientação sobre estratégias educativas mais eficientes. As mães percebem diferenças nítidas no comportamento dos filhos e na relação entre eles. Algumas crianças estão conseguindo melhorar o seu desempenho acadêmico, o que interferiu positivamente em sua autoestima. A comunicação entre mães e filhos também foi afetada de maneira positiva pela compreensão do transtorno e de como manejar os sintomas.

No intuito de ilustrar a importância do diagnóstico, apresento o caso de uma mãe participante da pesquisa. Por ser professora, esta mãe se sente muito frustrada por perceber as dificuldades acadêmicas do filho. Ela sempre notou diferenças em seu comportamento e percebia que as dificuldades escolares fugiam do habitual. Esta mãe buscou ajuda e descobriu o transtorno. Os sentimentos foram ambivalentes: frustração e alívio. Primeiro a frustração de ter um filho que não tem um desempenho acadêmico brilhante, assim como ela sonhou. Depois ficou aliviada por saber que a “culpa” não era dela. Agora ela enfrenta a negação do marido que é professor e não aceita o problema do filho. Neste relato podemos perceber a complexidade emocional vivida por estes pais.

Retomando o objetivo geral deste estudo que é o mapeamento do contexto familiar de crianças e adolescentes com TDAH a partir das concepções educativas morais, legitimidade da autoridade parental e representações de si das mães, é possível dizer que o contexto familiar desta amostra não favorece o desenvolvimento moral. O ideal de filhos obedientes, que para essas mães, é o objetivo máximo da educação, limita a autonomia moral e comportamental. A legitimidade da autoridade parental, em todos os domínios, reforça essa ideia. As sanções expiatórias, como a retirada do amor e as punições físicas, são utilizadas para assegurar a obediência. A imagem positiva que possuem de sua atuação parental está respaldada no cuidado dispendido na educação e acompanhamento dos filhos, tanto que, para muitas mães, a maternidade é valor central nas representações de si. Podemos dizer que, para as participantes dessa amostra, ser boa mãe é acompanhar, cuidar, participar e se sacrificar pelos filhos. Portanto, colocar limites e garantir a obediência a qualquer custo faz parte desse projeto parental. Quanto maior a obediência, melhor terá sido seu desempenho como mãe. Assim sendo, possuem representações de si positivas que alimentam a forma de agir dessas mães.

Contudo, precisamos lembrar mais uma vez que estamos nos referindo a mães de crianças e adolescentes com TDAH. São mães que lidam com crianças que apresentam enorme dificuldade em seguir regras e conter impulsos. Vale lembrar também que no contexto popular, a indisciplina está sempre relacionada à má educação oferecida pelos pais. Dessa forma, essas mães muitas vezes foram culpadas pelo comportamento dos filhos. Portanto, parece natural desejar filhos obedientes, por que filhos obedientes e disciplinados significaria ter feito um bom trabalho.

Entretanto, essas crianças e adolescentes não têm o padrão comportamental esperado por essas mães. Devido a sua condição neurobiológica, o ideal de filhos obedientes é uma meta praticamente inatingível. Mesmo assim, essas mães continuam nutrindo altas expectativas em relação à esses filhos. No intuito de concretizar a idealização construída (individualmente e socialmente), elas colocam ainda mais regras, são ainda mais rígidas, mais coercitivas e mais punitivas (Barkley, 2008a, 2008b). Elas sentem dificuldade em desconstruir a imagem idealizada desse filho e aceita-lo assim como ele é. Essas mães tentam “encaixar” essa criança no padrão comportamental esperado socialmente. Nessa tentativa, ampliam e intensificam estratégias que podem funcionar para crianças sem o transtorno, mas que são ineficientes quando se trata dessa população. O método educativo não traz o retorno esperado e essas mães se frustram (Brown, 2007).

Brown (2007) orienta os pais a se fixarem apenas em regras que sejam fundamentais para o bem estar, segurança e desenvolvimento emocional dos filhos. Dessa forma, a exigência diminui e as situações de conflito também. Se existe um foco, objetivos e regras claros, sem exageros, essas crianças têm maiores condições de corresponder a estas expectativas. Barkley (2008b) compreende que quanto mais cooperativo o ambiente e mais justa com a condição da criança for a tarefa solicitada, mais difícil será perceber as diferenças entre as crianças com e sem o transtorno. Para isso, é necessário que os pais se desprendam das idealizações em relação a essa criança e a aceitem como ela é.

Barkley (2008b) e Brown (2007) reforçam a importância dos pais praticarem o perdão em relação à essas crianças. Perdoar o comportamento inadequado, a impulsividade, a constante quebra de regras fará com que esses pais tenham condições emocionais para recomeçar e continuar nesse processo educativo desgastante. Ter em mente que essas crianças apresentam este comportamento por um problema que foge, exclusivamente, à sua vontade faz parte deste processo de aceitação.

Reconhecer e elogiar aquilo que a criança tem de bom, incentivar a vencer novos desafios e a confiar em seu potencial são estratégias educativas mais eficazes para estas crianças do que aquelas que priorizam a coerção e a punição para todo comportamento “inadequado” (Brown, 2007; Barkley, 2008b).

A obediência tem importância no processo de desenvolvimento moral. É necessário aprender obedecer inicialmente os pais (heteronomia) para depois obedecer as regras (autonomia) (Piaget, 1932/1994). Assim, o problema que se quer salientar aqui é que essas mães buscam que os filhos obedeçam à autoridade, no caso à elas, e não as regras. Essa forma de educar impede a reflexão e a introjeção da regra como algo importante para a convivência em sociedade. O prejuízo é ainda maior para crianças que apresentam dificuldades neurobiológicas em seguir regras.

É claro que essa condição imposta pelo transtorno traz maiores desafios nesse processo. Na maioria dos casos, as mães não estão preparadas para lidarem com as necessidades desses filhos. Não podemos desconsiderar a história de vida dessas mães, a forma como foram educadas, as dificuldades emocionais enfrentadas por elas, problemas financeiros, entre outros. Todas essas questões aparecem de forma explícita ou implícita na educação dessas crianças. Assim sendo, não se pode julgar essas mulheres que se esforçam para cumprir com o que consideram ser “boa mãe”.

Uma das dificuldades enfrentadas por essas famílias que ficou mais forte neste estudo é o uso das sanções. Essas mães não sabem punir os filhos quando há o descumprimento de uma regra. Barkley (2008b) aponta que o uso persistente de punições negativas e agressivas só prejudica o desenvolvimento dessas crianças, especialmente a agressão física.

Nesse sentido, Caetano (2013) apresenta propostas educativas para os pais que desejam aprender novas estratégias. Em seu livro *“É possível educar sem palmadas”*, a autora discute temas como as consequências psicológicas dos maus tratos na infância, regras, punições e sanções, limites e abusos psicológicos, como lidar com os próprios sentimentos e como acolher os sentimentos dos filhos, além de abordar estratégias de resolução de conflitos. A obra visa auxiliar os pais na dificuldade em educar os filhos, para que eles não reproduzam a história de violência sofrida na infância.

Em 2014 foi promulgada a lei 13.010/2014 que recebeu o nome de “Menino Bernardo” em referência à morte do menino Bernardo Boldrini, assassinado pelo pai e pela madrasta em abril do mesmo ano. Esta Lei estabelece o direito de crianças e adolescentes serem educados sem o uso de punições físicas, ameaças ou tratamento cruel. Os pais que

forem denunciados por humilharem ou agredirem fisicamente ou psicologicamente seus filhos devem ser encaminhados para programas que os orientem sobre estratégias educativas adequadas. Nestes programas pais e filhos devem receber auxílio psicológico ou psiquiátrico. Estas são as sanções ou medidas educativas aplicadas aos pais que forem denunciados. No entanto, existem poucos centros de atendimento especializados para acolher e orientá-los. Assim, os pais continuam sem receber acompanhamento adequado e o ciclo de violência se perpetua.

Os dados apresentados neste estudo apontam para a necessidade de ampliar os programas voltados para o acolhimento das mães de crianças acometidas pelo transtorno. Garantir um espaço para reflexão, cuidado e atenção para essas mães influenciaria diretamente nessas relações familiares.

Vale destacar também o trabalho realizado pelo Casulo, tantas vezes elogiado por essas mães. O acolhimento dessas famílias, o diagnóstico realizado com competência e seriedade, o atendimento oferecido às crianças e às mães auxiliam no desenvolvimento de um ambiente familiar mais saudável.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito de mapear o contexto familiar de crianças e adolescentes com TDAH a partir de questões voltadas para a moralidade (concepções educativas morais, legitimidade da autoridade parental e representações de si) surgiu da hipótese de que este ambiente não promoveria o desenvolvimento moral. Essa hipótese foi confirmada pelos resultados apresentados.

As concepções educativas morais indicaram a forma como essas mães educam. As respostas quantitativas que pregam o respeito nessa relação foram desconstruídas por comentários que mostram que o desejo é que os filhos sejam obedientes.

A expectativa de obediência fica nítida também no conteúdo das regras e na legitimidade da autoridade parental. As mães entendem ter o direito de estabelecer regras em todos os domínios e cobrar o cumprimento delas. Apesar disso, deixam de colocar regras em temas importantes, mas que são de difícil tratamento, como a sexualidade.

Quando investigamos a forma como essas mães se veem, percebemos que elas se olham positivamente e acreditam estar desempenhando bem o seu papel. Afinal, para essas

mulheres, ser boa mãe é tornar os filhos obedientes. E o uso da punição física busca garantir o cumprimento das ordens da autoridade.

As dificuldades encontradas por essas mães em lidar com os sintomas do TDAH são nítidas. As necessidades desses filhos ocupa as suas vidas, fazendo-as esquecer que são pessoas. Ser pessoa e ser mãe são a mesma coisa; ocupam o mesmo lugar. O cuidado com os filhos, traduzido pelo acompanhamento permanente, as idas constantes à escola ou aos médicos as fazem sentir que estão fazendo o seu papel.

Cabral e Levandowski (2011) ressaltam que ao se tornar mãe, a mulher reavalia e revive intensamente as identificações com a sua própria mãe, de forma consciente e inconsciente. Ela reflete sobre a maneira como a sua mãe atuava como mãe, esposa e mulher. A mulher passa também por uma reorganização de toda a sua identidade pessoal, incluindo os papéis de mulher, mãe, esposa, filha, profissional, lugar na sociedade e na família de origem. Além disso, precisa se encontrar com os medos, expectativas, fantasias e desejos em relação a essa criança. São muitas as transformações que acontecem no interior dessa mulher. Soma-se a tudo isso a frustração de que esse filho não é perfeito (Silva, 2012).

A amostra participante desta pesquisa possui características diferenciadas. São mães de crianças e adolescentes que passaram por um diagnóstico criterioso e que recebem orientações individuais e em grupo sobre como educar os filhos. Ainda assim, essas mulheres encontram dificuldades em sua atuação parental. A maior parte dessas mães não consegue se apropriar do conhecimento adquirido e articular as características do TDAH às exigências educacionais dessas crianças.

É importante mencionar que as dificuldades em educar os filhos não são exclusividade das mães participantes deste estudo. Em pesquisas realizadas no contexto brasileiro (Caetano, 2009), as mesmas dificuldades são encontradas, em menor ou maior grau. De maneira geral, os pais encontram problemas em se comunicar com os filhos, em promover a sua autonomia, em aplicar sanções justas, em garantir o respeito nas relações, dentre tantas outras questões envolvidas no processo educacional. Estas dificuldades se tornam ainda mais desafiadoras quando se trata de um filho com um transtorno como o TDAH.

Considerando todos os aspectos mencionados, algumas questões ainda podem ser exploradas: qual é a concepção de maternidade que norteia a ação dessas mulheres? Que aspectos influenciam a atuação parental? Que tipo de educação essas mães receberam de seus pais? Quais expectativas elas nutrem em relação ao seu papel como mãe?

Neste processo educacional, não podemos desconsiderar a cultura na qual estamos inseridos que privilegia a palmada, a obediência irrestrita às autoridades, que reforça a crença de que ser boa mãe é tornar o filho “bonzinho” e obediente. Questões socioculturais, socioeconômicas, de história de vida e crenças sobre o papel da maternidade, não investigadas nessa pesquisa, podem ser alvo de pesquisas futuras. Essas questões ampliariam a compreensão sobre este contexto tão peculiar.

Partindo da perspectiva da Teoria dos Domínios Sociais, seria importante pesquisar as *Informational Assumptions* desta população, no intuito de compreender os aspectos emocionais, psicológicos, culturais, sociais e educacionais que influenciam este contexto familiar. Além disso, conhecer como as crianças e adolescentes com TDAH se relacionam com as regras e legitimam a autoridade parental poderia compor estudos futuros.

Apesar da nossa hipótese ter sido confirmada de que o contexto familiar de crianças e adolescentes com TDAH não favorece o desenvolvimento moral dessas crianças, é importante salientar que o contato com essas mães, através das entrevistas, provocou o aumento do meu respeito por essas mulheres. “*Elas fazem o que podem. Elas fazem o que conseguem*”, foi o que pensei ao terminar essas entrevistas.

Nesse sentido, é importante ampliar os trabalhos voltados para os pais de crianças e adolescentes com TDAH, assim como fez questão de salientar uma das mães. Ter um espaço onde é possível conversar sobre as dificuldades, sem julgamento, com acolhimento necessário para que eles se sintam seguros e confiantes potencializará o tratamento dessas crianças.

Um acompanhamento especializado associado à pais dedicados e esforçados produz resultados importantes. O relato de uma das mães evidencia os esforços empreendidos para que o filho acometido pelo transtorno possa se desenvolver. Esta mãe compra ou empresta livros, estuda o transtorno, adquire jogos educativos e cria estratégias específicas para auxiliar o filho. Ela compreende que é necessária uma parceria para que ele se desenvolva e possa viver bem: “*Eu acho que foi um conjunto de coisas que aconteceram. O Casulo ajudou a gente a aceitar e ver que tinha alguma coisa e como lidar. Disse o que eu precisava ir atrás e eu corri atrás e eu não delegava essa responsabilidade ao Casulo, eu fui ajudando e trabalhando...*” (M9).

Acreditamos que o presente estudo traz novas contribuições para a compreensão deste contexto familiar quando se propõe a investigar aspectos da moralidade, ainda não estudados. Compreendemos que o regulador das ações educativas dessas mães é o desejo por filhos obedientes, desconsiderando uma das características mais típicas do TDAH: dificuldade em

seguir regras. Portanto, o ideal de filhos obedientes dificilmente será alcançado, mas continua sendo perseguido por essas mães e avós.

Além disso, este trabalho trouxe reflexão e espaço de escuta para essas mães, que se sentiram agradecidas por terem sido ouvidas. A maior parte dos temas tratados na entrevista não são refletidos por elas no dia-a-dia. Por isso, creio que essa interação trouxe benefícios para essas mães. Para mim, os benefícios são claros: sou mais pessoa depois dessa experiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁵

Abad, M. F. & Jiménez, Z. A. (2015). Eficacia de um programa conjunto de desarrollo de la inteligencia emocional para padres e hijos con TDAH. *Perspectiva Educacional Formación de Profesores*, 54(2), p. 20-40.

Abidin, R. R., Jenkin, C. L. & McGauchey, M. C. (1992). The relationship of early family variables to children's subsequent behavioral adjustment. *J Clin Child Adolesc Psychol*. 21(1), p. 60-69.

Abramovitch, S., Maia, M. C. & Cheniaux, E. (2008). Transtorno de déficit de atenção e do comportamento disruptivo: associação com abuso físico na infância. *Ver Psiq Clín*. 35(4), p. 159-164.

Adler, A. (1948). *Guiando al niño: Según los principios de la Psicología del individuo*. Buenos Aires: Paidós.

⁵ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association

- American Psychiatry Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5*. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association.
- Albert, J., López-Martin, S., Fernández-Jaén, A. & Carretié, L. (2008). Alteraciones emocionales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: datos existentes y cuestiones abiertas. *Rev Neurol*, 47(1), p. 39-45.
- Assadi, S. M., Smetana, J. G., Shahmansouri, N. & Mohamamadi, M. (2011). Beliefs about parental authority, parenting styles and parent-adolescent conflict among Iranian mothers os middle adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), p. 424-431.
- Bailer, C., Tomitch, L. M. B. & D'Ely, R. C. S. (2011). Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. *Revista Intercâmbio*, 24, p. 129-146.
- Barbosa, P. V. (2014). *O desenvolvimento da autonomia adolescente: contexto valores, estilos educativos e a legitimidade da autoridade parental*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa-Portugal: Edições 70.
- Bargas, J. A. & Lipp, M, E, N. (2013). Estresse e estilo parental materno e o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), p. 205-213.
- Barkley, R.A. (org) (2008a). *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Manual para diagnóstico e tratamento*. 3ª. Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Barkley, R. A. (2008b). *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde*. Porto Alegre: Artmed.
- Barros, A. J. P. & Lehfeld, N. A. S. (1986). *Um guia para a iniciação científica*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Bataglia, P. U. R.; Morais, A.& Lepre, R. M. (2010). A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*, 15(1), p. 25-32.

- Bauermeister, J. J. et al. (2005). Comparison of the DSM-IV combined and inattentive types of ADHD in a school-based sample of Latino/Hispanic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), pp. 166-179.
- Bellé, A. H., Andreazza, A. C., Ruschel, J. & Bosa, C. A. (2009). Estresse e Adaptação Psicossocial em Mães de Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), p. 317-325.
- Bernardo, A. B. I. (2010). Exploring Filipino adolescents' perceptions of the legitimacy of parental authority over academic behaviors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, p. 273-280.
- Biaggio, A.M.B. (1997). Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(1).
- Brown, T. E. (2006). Executive Functions and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Implications of the Conflicting View. *International Journal of Disabilities, Development and Education*, 53(1), p. 35-46.
- Brown, T. E. (2007). *Transtorno de Déficit de Atenção: a mente desfocada em crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed.
- Cabral, S. A. & Levandowski, D. C. (2011). Representações maternas de mães adultas: relato clínico a partir da entrevista R. *Psic. Clin.*, 23(2), p. 37-52.
- Caetano, L. M. (2013). *É possível educar sem palmadas? Um guia para pais e educadores*. (livro eletrônico). São Paulo: Paulinas.
- Caetano, L. M. (2008). *O conceito de obediência na relação pais e filhos*. São Paulo: Paulinas.
- Caetano, L. M. (2009). *Pais, Adolescentes e Autonomia Moral: Escala de Concepções Educativas*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Caetano, L. M. & Yaegashi, S. F. R. *A relação escola e família: reflexões teóricas* In: *Relação escola e família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança*. 1 ed. São Paulo: São Paulo, 2014, v.1, p. 11-40.

- Capovilla, A. G. S., Assef, E. C. S. & Cozza, H. F. P. (2007). Avaliação Neuropsicológica das Funções Executivas e Relação com Desatenção e Hiperatividade. *Avaliação Psicológica*, 6(1), p. 51-60.
- Carregal, D. C. & Moreira, S. R. G. (2011). Aspectos psicológicos de crianças portadoras de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *Mental*, 9(17), p. 643-650.
- Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (2002). *Metodologia científica*. 5. Ed. São Paulo: Prentice Hall.
- Colby, A. & Damon, W. (1993). The uniting of self and morality in the development of extraordinary moral commitment. In: Noam, G. G. & Wren, E. (org) *The moral self*. (p. 149-174). Cambridge: The Mit Press.
- Colombani, F., Martins, R. A. & Shimizu, A. M. (2014). Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: a medicalização e a coação no desenvolvimento moral. *Nuances: estudos sobre educação*. 25(1), p. 193-210.
- Costa, A. C., Dorneles, B. V. & Rohde, L. A. P. (2012). Identificação dos procedimentos de contagem e dos processos de memória em crianças com TDAH. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), p. 791-801.
- Darling, N., Cumsille, P. & Peña-Alampay, L. (2005). Rules, legitimacy of parental authority, and adolescent autonomy in Chile, the Philippines, and the United States. In J. G. Smetana (Ed.), *Changing boundaries of parental authority: New directions in child and adolescent development*. Pp. 47-60. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Darling, N., Cumsille, P. & Martínez, M. L. (2007). Adolescents' as active agents in the socialization process: Legitimacy of parental authority and obligation to obey as predictors of obedience. *Journal of Adolescence*, 30, p. 297-311.
- Fernandes, A. P. A., Dell'Algi, B. A. V. & Ciasca, S. M. (2014). O sentimento de vergonha em crianças e adolescentes com TDAH. *Psicologia em Estudo*, 19(2), p. 333-344.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC. (Apostila).
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

- Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record.
- Gau, S. S. & Chang, J. P. (2013). Maternal parenting styles and mother-child relationship among adolescents with and without persistente attention-deficit/hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 34, p. 1581-1594.
- Gonçalves, H. A., Mohr, R. M., Moraes, A. L., Siqueira, L. S., Prando, M. L. & Fonseca, R. P. (2013). Componentes atencionais e de funções executivas em meninos com TDAH: dados de uma bateria psicológica flexível. *J Bras Psiquiatr*, 62(1), p. 13-21.
- Gonzalez, R., Bakker, L. & Rubiales, J. (2014). Estilos parentales em niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), p. 141-158.
- Graeff, R. L. & Vaz, C. E. (2006). Personalidade de Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) por Meio do Rorschach. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(3), p. 269-276.
- Grusec, J. E. & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, p. 4-19.
- Guerro-Prado, D., Mardomingo-Sanz, M. L., Ortiz-Guerra, J. J., García-García, P. & Soler-López, B. (2015). Evolución del estrés familiar en niños con transtorno por déficit de atención com hiperactividad. *An Pediatr (Barc)* 83(5), p. 328-335.
- Guilherme, P. R., Mattos, P., Serra-Pinheiro, M. A. & Regalla, M. A. (2007). Conflitos conjugais e familiares e presença de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na prole: revisão sistemática. *J Bras Psiquiatr*, 56(3), p. 201-207.
- Hasebe, Y., Nucci, L. & Nucci, M. S. (2004). Parental control of the personal domain and adolescent symptoms of psychopathology: A cross-national study in the United States and Japan. *Child Development*, 75, p. 815-826.
- Hoffman, M. L. (1970). Desenvolvimento Moral. In L. Carmichael. (1898/1975). *Manual de Psicologia da Criança*. Vol. 9 (II). P. Mussen (org. ed. Original); S.P. Netto (coord. Ed. Brasileira) p. 1-159. São Paulo: EPU (ed. Da Universidade de São Paulo).

- Keijsers, L. & Laird, R. D. (2014). Mother-adolescent monitoring dynamics and the legitimacy of parental authority. *Journal of Adolescence*, 37, p. 515-524.
- Killen, M. & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. In M. E. Lamb (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental Science*, vol. 3, 7th (p. 701-749). Editor-in-chief, RM Lerner. NY: Wiley-Blackwell.
- Kuhn, E. S. & Laird, R. D. (2011). Individual differences in early adolescents' beliefs in the legitimacy of parental authority. *Developmental Psychology*, 47(5), p. 1353-1365.
- Kuhnen, T. A. (2014, maio). A ética do cuidado como teoria feminista. *Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas*, Londrina, PR, Brasil, 9.
- LaFleur, L. K., Zhao, Y., Zeringue, M. M. & Laird, R. D. (2016). Warmth and legitimacy beliefs contextualize adolescents' negative reactions to parental monitoring. *Journal of Adolescence*, 51, p. 58-67.
- La Taille, Y. (2002). O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), p. 13-25.
- La Taille, Y. (2004). *Vergonha: A ferida moral*. Petrópolis: Vozes.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2010). Moral e ética: uma leitura psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, p. 105-114.
- Lei Menino Bernardo (2014). Recuperado em 09/05/2017. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm
- Lima, A. E. O. (2003). A ética e o ensino infantil: o desenvolvimento moral na pré-escola. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.
- Liu, Y. (2013). Autonomy, filial piety, and parental authority: A two-year longitudinal investigation. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(5), 557-581.

- López-Martin, S., Albert, J., Fernández-Jaén, A. & Carretié, L. (2009). Neurociencia afectiva del TDAH: Datos existentes y direcciones futuras. *Escritos de Psicología*, 3(2), p. 17-29.
- Margari, F., Craig, F., Petruzelli, M. G., Lamanna, A., Matera, E. & Margari, L. (2013). Parents psychopathology of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 34, p. 1036-1043.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Nucci, L, Hasebe, Y. & Lins-Dyer, M. T. (2005). Adolescent Psychological Well-Being and Parental Control of the Personal. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, p. 17-30.
- Nunes, S. A. (2011). Afinal, o que querem as mulheres? Maternidade e mal-estar. *Pisc. Clin.*, 3(2), p. 101-115.
- Oh, W., Park, E. S., Suk, M. H., Song, D. H. & Im, Y. (2012). Parenting of children with ADHD in South Korea: the role of socioemotional development of children with ADHD. *Journal of Clinical Nursing*, 21, p. 1932-1942.
- Perron, R. (1991). *Les representations de Soi*. Centre Regional des Lettres de Midi-Pyrénées. Toulouse: Editions Privat. (Tradução em português).
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Rangel Junior, E. B. & Loos, H. (2011). Escola e desenvolvimento psicossocial segundo percepções de jovens com TDAH. *Paideia*, 21(50), p. 373-382.
- Rapatão, A. S. C, (2015). *Educação sexual, saúde e sexualidade: (re) significando as relações entre pais e filhos*. Dissertação de Mestrado em Educação Sexual, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, Brasil.
- Ribeiro, V. L. M. (2008). *A família e a criança/adolescente com TDAH: relacionamento social e intrafamiliar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

- Santos, L. F. & Vasconcelos, L. A. (2010). Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(4), p. 717-724.
- Silva, C. G. C., Serralha, C. A. & Laranjo, A. C. S. (2013). Análise da demanda e implicação dos pais no tratamento infantil. *Psicologia em Estudo*, 18(2), p. 281-291.
- Smetana, J. (1988). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. *Child Development*, 59, p. 321-335.
- Smetana, J. G. & Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, 65, p. 1147-1162.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles of conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, p. 299-316.
- Smetana, J. G. (1997). Parenting and the development of social knowledge reconceptualized: A social domain analysis. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and the internalization of values* (p. 162-192). New York: Wiley.
- Smetana, J. G. (1999). The role of parents in moral development: a social domain analysis. *Journal of Moral Education*, 28(3), p. 311-321.
- Smetana, J. G. (2000). Middle-class African American adolescents' and parents' conceptions of parental authority and parenting practices: a longitudinal investigation. *Child Development*, 71(6), p. 1672-1686.
- Smetana, J. & Chuang, S. (2001). Middle-class African American parents' conceptions of parenting in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 11(2), p. 177-198.
- Smetana, J. G. & Daddis, C. (2002). Domain-specific antecedents of parental psychological control and monitoring: The role of parenting beliefs and practices. *Child Development*, 73(2), p. 563-580.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N. & Daddis, C. (2004). Developmental and longitudinal antecedents of family decision-making: Defining healthy behavioral autonomy for middle-class African American adolescents. *Child Development*, 75, p. 932-947.
- Smetana, J. G. (2005). Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (p. 119-153). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Smetana, J. G., Crean, H. F., & Campione-Barr, N. (2005). Adolescent's and parent's changing conceptions of parental authority. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, p. 31-46.
- Smetana, J. G. (2011). Beliefs About Parental Authority. In. *Adolescents, families and social development: How teens constructo their worlds*. (p. 172-191). Wiley-Blackwell.
- Smetana, J. G. (2013). Moral Development: The Social Domain Theory View. In Zelazo, P. D. (ed.). *The Oxford Handbook of Development Psychology*. Vol. 1 – Body and Mind. (p. 832-863). Editor-in-chief Peter E Nathan. Oxford, NY: OUP – Oxford University.
- Smetana, J. G., Jambon, M. & Ball, C. (2014). The Social Domain Approach to children's moral and social judgments. In Killen, M. & Smetana, J. G. (ed). *Handbook of Moral Development*. 2th Ed. (p. 23-45). NY, NY: Psychology Press.
- Smetana, J. G., Ahmad, I. & Wray-Lake, L. (2015). Iraqi, Syrian, na Palestinian refugee adolescents' beliefs about parental authority legitimacy and its correlates. *Child Development*. 86(6), p. 2017-2033.
- Sena, S. S. & Souza, L. K. (2010). Amizade, infância e TDAH. *Contextos Clínicos*. 3(1), p. 18-28.
- Sibley, M. H., Waxmonsky, J. G., Robb, J. A. & Pelham, W. E. (2013). Implications of changes for the field: ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), p. 34-42.
- Silva, F. A. (2012). *Representações sociais da maternidade segundo mães de crianças com deficiência*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1989). Dominios y categorias em el desarrollo cognitivo y social. In Enesco, I., Delval, J. & Linaza, J (orgs.). *El mundo social em la mente del niño*. (p. 37-68). Madrid: Alianza.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: social development, context, and conflict*. New York, NY: Cambridge University Press.

Turiel, E. (2005). Thought, emotions, and social interactional processes in moral development. In Kille, M. & Smetana, J. G. (orgs.). *Handbook of moral development*. (p. 7-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Turiel, E. (2006). The development of morality. In N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology*. Vol 3: Social, emotional, and personality development (6th ed, William Damon, Series Ed, p. 789-857). New York, NY; Wiley.

Ulloa Flores, R. E. & Navarro Machuca, I. G. (2011). Estudio descriptivo de la prevalência y tipos de maltrato em adolescentes com psicopatologia. *Salud Mental*, 34, p. 219-225.

Wehmeier, P. M., Schacht, A. & Barkley, R. A. (2010). Social and Emotional Impairment in Children and Adolescents with ADHD and the Impact on Quality of Life. *Journal of Adolescent Health*, 46, p. 209-217.

Zan-Waxler, C. & Chapman, M. (1982). Immediate antecedentes of caretakers' methods of discipline. *Child Psychiatry & Human Development*, 67, 2478-2492.

ANEXO A

ECEM – ESCALA DE CONCEPÇÕES EDUCATIVAS MORAIS

Avalie as frases abaixo, atribuindo uma nota de 1 a 7. Conforme o quadro que se segue:

1	2	3	4	5	6	7
Discordo totalmente	Discordo Bastante	discordo	Não sei	concordo	Concordo bastante	Concordo plenamente
Discordo				Concordo		

Frases	Notas
1- Um pai sempre mostra interesse pelas coisas que o filho faz.	
2- Os pais devem sempre considerar as explicações dos filhos.	

3- Quando o filho faz alguma coisa errada, o pai deve proibi-lo de fazer algo que ele goste.	
4- É fundamental que os pais conversem com seus filhos.	
5- Cabe aos pais tomar as decisões pelos filhos.	
6- Os filhos desobedientes devem saber que deixam os seus pais tristes.	
7- Os pais devem sempre contornar os erros dos filhos para não viverem brigando com eles.	
8- Um pai deve sempre se auto-controlar para castigar seu filho.	
9- Um pai nunca deve confiar no filho.	
10- Os filhos, quando autorizados pelos pais, devem ter suas próprias experiências.	
11- Um pai não deve sempre justificar para os filhos as suas orientações.	
12- Um pai pode punir fisicamente seu filho caso ele faça algo muito errado.	
13- Os pais devem dar palpite em tudo o que o filho faz.	
14- Um pai que tem dois filhos precisa sempre agir do mesmo modo com os dois.	
15- Os pais devem ajudar os filhos a refletirem sobre as suas ações ao invés de lhes dar ordens.	
16- Uma boa ameaça costuma resolver uma desobediência.	
17- Um pai deve ajudar seu filho a arcar com as conseqüências dos seus atos.	
18- Nem sempre um pai deve oferecer escolhas aos seus filhos.	
19- As atitudes dos pais para com os filhos são sempre coerentes.	
20- Os filhos devem obedecer os pais em todas as situações.	
21- O papel dos pais é ser modelo para sustentar as regras junto aos filhos.	
22- Não se pode sempre ouvir os filhos.	
23- Os pais devem acatar as opiniões dos filhos.	
24- Os pais devem substituir os “longos sermões” por poucas palavras.	
25- O pai pode falar e não agir conforme as suas palavras.	

ANEXO B

Questionário sobre as regras na família

Como funcionam as regras na sua família? Por favor, leia cada questão e reflita a respeito. Para cada situação você responderá a três perguntas:								
Pergunta 1: Seus pais têm regras ou expectativas sobre esses assuntos?	1. Existe uma regra ou expectativa?		2. Eles têm direito de construir regra?		3. Com que frequência você se sente obrigado a obedecer?			
Pergunta 2: Você acredita que SEUS PAIS têm o DIREITO DE CONSTRUIR regras ou ter expectativas sobre esse assunto?					Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Pergunta 3: Com que frequência você se SENTE OBRIGADO a seguir essas regras e expectativas, mesmo quando não concorda com elas? Caso não exista uma regra sobre esse assunto na sua família, imagine se você se sentiria obrigado a obedecer, caso não houvesse tal regra.	Sim	Não	Sim	Não	1	2	3	4
1. Sobre suas responsabilidades na casa (cuidar dos animais de estimação, lavar a louça, etc.)								
2. Sobre como se comportar (à mesa, por exemplo)								
3. Sobre como deve falar com os pais ou outras autoridades								
4. Sobre usar palavrão nas conversas dentro de casa								
5. Sobre fumar								
6. Sobre usar drogas								
7. Sobre ingerir bebida alcoólica								
8. Sobre quando ter sua primeira relação sexual								
9. Sobre como administrar o seu próprio dinheiro (de sua mesada, por exemplo)								
10. Sobre quem são os seus amigos								
11. Sobre os websites que você visita na Internet								
12. Sobre como você usa o seu tempo livre								
13. Sobre as roupas que você usa								
14. Se você incomoda ou machuca os irmãos (em discussão ou brigas, etc)								
15. Sobre pegar dinheiro na carteira dos seus pais sem conhecimento deles								

16. Sobre passar tempo com amigos que seus pais consideram "problema"								
17. Sobre o horário em que deve chegar em casa à noite								
18. Sobre quando pode começar a namorar (em que época ou idade)								
19. Sobre limpar (ou não) seu próprio quarto								
20. Sobre assistir programas violentos ou com conteúdo sexual na TV								

ANEXO C

REPRESENTAÇÕES DE SI DE MÃES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TDAH

Identificação da mãe:

Nome: _____

Data Nascimento: _____ Idade: _____

Profissão: _ _____ Escolaridade: _ _____

Dados do filho:

Nome: _ _____ Apresentação do TDAH: _____

Idade: __ Sexo: __ _____ Escolaridade: _____ Outros filhos? _____

Há quanto tempo seu filho recebeu o diagnóstico? _____ Seu filho faz uso de medicação? _

Questões:

Instrução: *As perguntas se referem a sua visão sobre os seus sentimentos em relação à como você se sente como pessoa, ao seu papel de mãe e como os outros o(a) vêm neste papel. Fique à vontade para responder da forma que quiser, mas é importante que me dê detalhes. Obrigada.*

Representação de si – Como pessoa

1- Gostaria que você me contasse sobre como você se vê como pessoa.

2- Gostaria que você me contasse quais os seus sentimentos com relação a si mesmo (a)?

Representação de si – Como mãe

3- Gostaria que você me contasse sobre como você se vê como mãe.

4- Gostaria que você me contasse como você se vê como mãe de um(a) filho com TDAH.

5- Você se vê mãe diferente com o seu filho com TDAH e com o(s) outro(s) filho(s)?

Representação de si – Julgamento alheio

6- Como você acha que seu/sua filho(a) com TDAH lhe vê como mãe? O que ele (a) fala no geral?

7- Como os seus familiares o(a) veem como mãe de seu (sua) filho (a) com TDAH? O que eles(as) falam no geral?

8- Como os(as) professores(as) de seu (sua) filho (a) com TDAH o(a) veem como mãe? O que eles(as) falam no geral?

9- Como os profissionais de saúde que acompanham seu (sua) filho (a) com TDAH o(a) veem como mãe? O que eles(as) falam no geral?

10- Dê uma nota de 0 a 10, sendo 0 a pior nota e 10 a melhor nota, sobre como você se avalia como mãe.

11- Alguma mudança ocorreu, na sua relação com seu filho, após o diagnóstico/uso da medicação?

ANEXO D

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) dirigido ao participante da pesquisa (pais)

Estamos realizando uma pesquisa intitulada "A família como contexto de desenvolvimento moral para crianças e adolescentes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)", que tem por objetivo investigar o papel da família como contexto de desenvolvimento moral, no que diz respeito à legitimidade da autoridade parental, às concepções educativas e às representações de si dos pais, para crianças e adolescentes com TDAH.

Para tanto, serão aplicados três instrumentos de pesquisa (Escala de Concepções Educativas Morais – ECEM, Questionário – sobre regras na família e Representações de si de pais de crianças e adolescentes com TDAH) com pais de crianças e adolescentes com diagnóstico de TDAH, com idades entre 8 e 18 anos, as quais acontecerão no território ao qual o sujeito e a instituição pertencam. Por meio desses instrumentos buscaremos compreender, as relações entre os temas referidos anteriormente. As entrevistas serão gravadas, mediante autorização dos entrevistados e integralmente transcritas. Cópias da transcrição serão oferecidas aos entrevistados.

O acompanhamento do estudo será permitido aos participantes, abrindo a eles perspectivas para que possam se interessar pelos conhecimentos produzidos ao longo de seu desenvolvimento. Os participantes poderão se beneficiar das reflexões produzidas no processo de participação na pesquisa, como, por exemplo, as que se referem às relações entre pais e filhos.

As informações fornecidas por você serão sigilosas e confidenciais, sendo utilizadas exclusivamente para os fins desta pesquisa e seu nome não será divulgado em nenhum dos relatórios ou publicações realizadas.

Você tem o direito de não participar desta pesquisa. Caso aceite participar, poderá interromper o processo em qualquer momento que considerar adequado. Além disso, está assegurado o seu direito de não relatar aspectos considerados inoportunos. Asseguramos que esse estudo apresenta riscos mínimos ao participante, não sendo previsto riscos à integridade física, porém este pode vir a se sentir constrangido devido as perguntas realizadas sobre a relação pais e filhos. Em caso de eventuais desconfortos trazidos pela participação nessa pesquisa, se caracterizada a necessidade de atendimento psicológico ou de qualquer outro profissional da área da saúde, o pesquisador responsabilizar-se-á pelo encaminhamento a um serviço de atendimento gratuito.

Qualquer dúvida ou esclarecimento relativo à pesquisa, você pode entrar em contato com a mestrande Ana Paula Amaral Fernandes ou com a orientadora do estudo, Professora Dra. Luciana Maria Caetano ou através do endereço Av. Prof. Mello Moraes, nº 1721, Bloco A - CEP 05508-030 - Cidade Universitária – São Paulo – SP; ou dos e-mails: apamaral@usp.br ou lmcaetano@usp.br ou ainda pelos telefones (19) 98168.0721 ou (11) 3091-5024 ou (11) 3091-4184.

Eu, _____, RG _____, concordo em participar desta pesquisa e informo que estou ciente dos objetivos do estudo, assim como da confidencialidade acerca da minha identidade. Estou ciente que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados a esta pesquisa. Entendo, também, que posso deixar de participar a qualquer momento do trabalho sem que isso acarrete prejuízo de qualquer ordem e sem necessidade de explicação alguma. Em caso de eventuais desconfortos trazidos pela minha participação nessa pesquisa, se caracterizada a necessidade de atendimento psicológico, tenho clareza de que o pesquisador responsabilizar-se-á pelo meu encaminhamento a um serviço de atendimento psicológico gratuito. Concordo em participar, bem como autorizo, para fins de pesquisa e de divulgação científica, a utilização dos dados coletados a partir dos instrumentos aplicados durante este estudo.

Declaro que recebi cópia do Termo de Assentimento.

Assinatura do sujeito participante _____

Assinatura da mestrande Psicóloga Ana Paula Amaral Fernandes _____

Assinatura da orientadora Professora Dra. Luciana Maria Caetano _____

Data: ____ / ____ / ____

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – IPUSP
Av. Professor Mello Moraes, 1721 – Bloco G, sala 27 CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP Telefone: (11) 3091-4182
Homepage: http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=312&Itemid=283&lang=pt