

**DOI:** 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.001

## **“NÃO VAI SER SURPRESA”: EDUCADORA SOCIAL IMAGINANDO SEU TRABALHO EM CASA DE ACOLHIMENTO EM RECIFE-PE**

**TACIANA FEITOSA DE MELO BRECKENFELD**

Doutoranda do Curso de Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, taciaa.breckenfeld@ufpe.br;

**MARIA ANGÉLICA BANDEIRA BRASILEIRO**

Mestranda pelo Curso de Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, angelica.bandeira@ufpe.br;

**ALICE DOS SANTOS VASCONCELOS**

Doutoranda do Curso de Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, alice.vasconcelos.res@ufpe.br;

**ANA KARINA MOUTINHO LIMA**

Professor orientador: Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Professora de Pós graduação do PPG em Psicologia Cognitiva da UFPE, ana.mlima@ufpe.br.

### **RESUMO**

No Brasil, o acolhimento institucional faz parte de uma política pública regida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que oferece um espaço de proteção e cuidado excepcional e provisório às crianças e adolescentes que tiveram seus direitos ameaçados ou violados quando sob tutela da família. A casa de acolhimento visa promover um ambiente saudável para o desenvolvimento social e afetivo dos infantes. Nesse cenário, o educador social realiza atividades que envolvem desde os cuidados básicos até a substituição parental temporária. Contudo, não há uma formação específica para esse profissional, pautando sua prática a partir de seus próprios valores e crenças. O objetivo do presente estudo foi investigar como uma educadora social recém-contratada, atuando pela primeira vez em casa de acolhimento do Recife, imagina os cuidados com crianças e adolescentes a serem feitos na casa de acolhimento. Como referencial teórico metodológico, utilizamos uma abordagem sociocultural, reportando-nos aos

estudos sobre imaginação de Zittoun e colaboradores e as proposições sobre a Clínica da atividade desenvolvidas por Clot. Como instrumentos de investigação tem-se entrevistas semiestruturadas, vídeos de rotinas na casa de acolhimento e uma caixa para produção artístico-manual intitulada `caixa de surpresas`. Os resultados obtidos mostraram que a educadora social sofreu emocionalmente quanto ao tipo de vinculação que deveria estabelecer com as crianças e demonstra dificuldades para imaginar a própria prática profissional. Foi observado que a participante construiu, pela imaginação, ações para dar conta de situações nunca previstas por ela e não antecipadas na regulamentação da instituição. Nesse sentido, a imaginação foi a saída para que a participante realizasse ações inovadoras, preservando a sua singularidade e construindo sua identidade profissional. O estudo aponta também para a necessidade de ampliação de investigações sobre o trabalho desenvolvido por educadores sociais, assim como a definição precisa de protocolos que antecipem problemas que os educadores podem enfrentar.

**Palavras-chave:** Educadores sociais, Imaginação, Políticas públicas, Casa de acolhimento.

## INTRODUÇÃO

Como cuidar de uma criança? Este é um questionamento pungente para pais, mães, responsáveis legais e aqueles que os rodeiam, assim como para os mais diversos centros educativos, pesquisadores na área do desenvolvimento humano, governantes e a sociedade em geral. Tão plural quanto a abrangência de indivíduos interessados nesta pergunta são as mais variadas respostas que para ela se apresentam, visto que esse não é um debate simples. As formas de cuidado são construídas e reconstruídas ao longo do tempo e refletem perspectivas sobre quem é a criança, quais as suas necessidades, em que contexto social, econômico e cultural está inserida, como promover seu desenvolvimento e bem-estar. Concomitantemente à compreensão crescente da importância dessa fase do desenvolvimento, no Brasil vêm sendo estabelecidas diretrizes e leis que asseguraram os direitos básicos das crianças e adolescentes, tendo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como um importante marco destas políticas públicas. De maneira geral, é esperado que as crianças “[cresçam] e se [desenvolvam] em um ambiente familiar que lhe ofereça condições de vida digna e salutar, propiciando-lhes o suporte afetivo, material e social necessário à sua formação” (MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO, 2016, p. 8).

Apesar da convivência familiar ser privilegiada nesses documentos, é reconhecido que a unidade familiar pode vir a ser um meio prejudicial para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, caso os exponham a qualquer forma de violência que comprometa a integridade psíquica, física e social (BRASIL, 1990). Nesse cenário, torna-se necessário a intervenção urgente e eficaz do Poder Público primeiramente com a finalidade de, conforme estipulado pela Nova Lei da Adoção (Lei nº 12.010 de 2009), propiciar orientação, apoio e promoção social da família de origem ou, dada a impossibilidade, aplicação de medidas de proteção à criança e ao adolescente. Assim, dentre as diversas medidas de proteção previstas pelo ECA, as crianças e adolescentes poderão ser encaminhados para o acolhimento institucional (BRASIL, 2009).

O acolhimento institucional é uma medida provisória e excepcional, isto é, um espaço transitório até a reintegração familiar ou a colocação em família substituta (BRASIL, 2009). Esse programa de acolhimento preconiza a proteção à integridade física e emocional de crianças e adolescentes que estão privadas do convívio com as figuras primárias de cuidado. Para tanto, o acolhimento institucional prevê um

ambiente residencial coletivo para no máximo 20 usuários e uma equipe de profissionais multidisciplinar, com funções de cuidado específicas (CONANDA, 2009).

Outra característica da instituição de acolhimento é que ela pode ser promovida ora pelo serviço público, seja na esfera estadual ou municipal, ou por meio de iniciativa de Organizações Não Governamentais (ONG's). Segundo o Censo SUAS de 2022, em território nacional estão dispostos 2.110 abrigos institucionais, destes cerca de 55% são promovidos pelo serviço público (SUAS, 2022). Atualmente 30.502 crianças e adolescentes estão no programa de acolhimento no Brasil.

Ressalta-se, no entanto, que a história do acolhimento institucional no Brasil não é recente, sofrendo diversas alterações de nome e funções ao longo do tempo, co-emergindo à medida que mudanças de perspectiva sobre a infância foram surgindo. Um exemplo disto foi o orfanato, promovido predominantemente com viés caritativo, advindo da tradição cristã, diferente do carácter assistencial e público da atualidade (RIZZINI; RIZZINI, 2004). Posteriormente, o orfanato foi modificado para o abrigo que, apesar de seus avanços legais, ainda carregava uma história de práticas abusivas, como o afastamento de crianças e adolescentes de suas famílias por motivos arbitrários e indevidos, a fim de serem “disciplinados” (MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO, 2016), sendo um espaço marcado pela negligência e abandono (BRECKENFELD, no prelo). A mudança de terminologia de abrigo para acolhimento institucional em 2009 acompanha uma nova compreensão para o acolhimento: “não [deve] ser [concebido] meramente como um lugar para ‘guardar / abrigar’ crianças e adolescentes, mas sim um lugar onde estes possam, de fato, ser acolhidos em suas especificidades, preservando-se a esfera afetiva, aspecto fundamental para o desenvolvimento humano.” (MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO, 2016, p. 9).

O trabalhador que assiste às crianças e adolescentes nas casas de acolhimento é chamado de cuidador ou educador social. Este profissional lida com o público infante-juvenil acolhido diariamente e proximamente: a rotina envolve desde os cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção, até desenvolver atividades recreativas e lúdicas. Outras atividades desenvolvidas incluem a organização do ambiente, organização de registros individuais do desenvolvimento de cada criança, acompanhamento nos serviços de saúde e escola, promoção do fortalecimento da auto-estima e construção da identidade dos acolhidos e apoio na preparação para desligamento da casa de acolhimento (CONANDA, 2009).

Embora possamos presumir a importância de uma preparação do educador para lidar com as particularidades do cuidado infanto-juvenil institucionalizado, o trabalho do educador social nem sempre envolve uma formação especializada e continuada - uma vez que a escolaridade mínima exigida na seleção é a conclusão da educação básica. O último Censo SUAS registrou que 74,2% dos profissionais que trabalham com unidades de acolhimento no Brasil possuem escolaridade até o ensino médio completo (SUAS, 2022). A literatura (ITO; AZEVEDO, 2021; BERNARDES; MARIN, 2019) reconhece que não existe no Brasil programa específico de formação sistemática ou espaço de diálogo contínuo que os ajude na habilitação formal das ações necessárias nas casas de acolhimento, embora previstas em lei (CONANDA, 2009). Assim, percebemos que o educador social que atuará na casa de acolhimento pela primeira vez, enfrentará um trabalho cheio de desafios para o qual não existe uma padronização de conduta.

Isso contribui para que o início das atividades sejam marcadas por um não saber/não conhecer do contexto e das intervenções nas casas de acolhida. O cotidiano enfrentado por esses trabalhadores se torna desafiador, pois há muitas crianças acolhidas nas instituições ao mesmo tempo em que há poucos educadores sociais treinados e preparados para o exercício dos cuidados. Este cenário abre espaço para que cada educador atue de forma particular, pautado em sua própria visão de mundo e em suas percepções singulares de quais seriam as intervenções corretas, bem como pode gerar sérios desgastes psíquicos nos trabalhadores. A exemplo disso, Breckenfeld (no prelo) entrevistou a coordenadora da Gerência de alta complexidade do Estado de Pernambuco (GEPAC), departamento que administra contratação dos trabalhadores que atuam nas casas de acolhimento, e constatou que, entre os anos de 2017 a 2019, nove educadores sociais foram afastados dos serviços por denúncia e verificação de negligência e 27 solicitaram a rescisão do contrato, após atuarem nos dois primeiros meses de trabalho.

A partir destas reflexões, destacamos o pensamento do psicólogo do trabalho Yves Clot, cujo interesse científico se debruça sobre a relação saudável entre os trabalhadores e suas atividades de trabalho. O autor desenvolve estudos que abordam como cada pessoa constrói o seu trabalho, de forma particular e subjetiva, enfatizando aspectos como a capacidade criativa e inventiva do sujeito em suas atividades de trabalho. O estudo da atividade em Clot (2006, 2010) é uma ferramenta teórica importante na compreensão da capacidade das pessoas em desafiar imprevisibilidades e impedimentos no real de suas atividades. Ao realizarem ações

a partir dos seus conjuntos simbólicos, históricos e culturais, Clot compreende que o contexto sócio-histórico dá à pessoa as próprias condições de atividade, mas cada trabalhador irá criar seu repertório de escolhas e condutas que definirão suas atividades realizadas. Contudo, a depender das dificuldades que esse contexto profissional alude aos trabalhadores, como imprecisão de informações, objetivos pouco definidos e pouca prescrição, este pode se tornar fonte de adoecimento.

Tendo em vista que a relação entre trabalhador e atividade podem ser geradoras de sofrimento, Clot (2017) desenvolve o que denominou de **Clínica da Atividade**. A ideia de Clínica refere-se à defesa de Clot para uma Psicologia que parte da realidade do trabalho e volta ao campo, pois para ele, não há Psicologia do Trabalho sem transformação da situação de trabalho (CLOT, 2017).

Clot (2006) defende que a atividade não é apenas uma operação visível aos olhos, mas sim o que é feito e o que ainda não foi feito, ou seja, a atividade é uma colisão de possibilidades. Assim, aquilo que é previamente prescrito não é capaz de absoluta realização quando passa à condição de **atividade real** (DA ROCHA FALCÃO, 2019; CLOT, 2006). Logo, a atividade de trabalho não pode ser limitada à **atividade prescrita**, mas o esforço envolve revelar o processo real do trabalho e sua interseção com os elementos de prescrição presentes, visto que qualquer atividade humana é mediada por sua inserção histórico-cultural. Desse modo, Clot (2007) concebe a atividade realizada pelos trabalhadores como atividade real e os inúmeros desdobramentos de possibilidades que são intrínsecas a esta podem ser chamados de real da atividade. Ou seja, **o real da atividade** envolve tudo aquilo que resiste à habilidade da pessoa e se revela nas contradições, fracassos e imprevisibilidades, pois existem mais possibilidades do que as que se apresentam previamente.

Nesse sentido, a clínica da atividade engloba uma perspectiva de atividade que não se refere somente ao que é feito pelo trabalhador, mas também o que não se faz; o que não pode ser feito; o que se pretende fazer; o que deveria ter sido feito; o que se imaginou fazer; o que se espera fazer; e o que se faz sem querer fazê-lo (BORGES, 2004). Assim, ao antecipar suas atividades no dia a dia das casas de acolhimento, os educadores sociais lidam com questões nem sempre previstas pelo trabalho, sendo convocados a imaginar o que devem fazer.

A imaginação, por sua vez, é um processo que tem sido estudado em diferentes áreas do conhecimento, e podemos perceber que há um interesse histórico pela imaginação com importantes contribuições filosóficas, como podemos identificar em Vico, Kant e Goethe (CORNEJO, 2016; TATEO, 2015). No campo da psicologia,

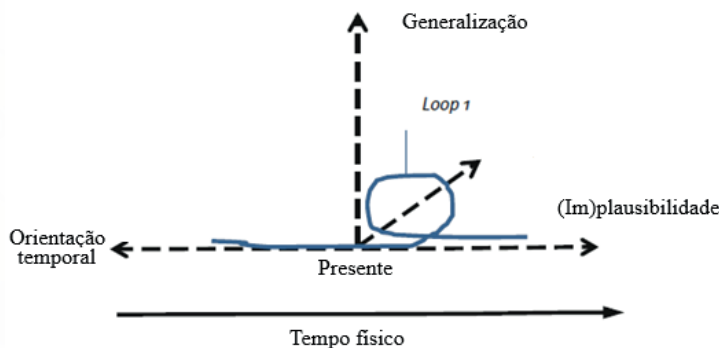
estudiosos à luz da teoria sociocultural tem tido interesse por investigar a imaginação (BARTLETT, 1928; VYGOTSKY, 2004, 2014), considerando a constituição recíproca da pessoa e seu ambiente social, com foco no sujeito e em sua capacidade criativa para imaginar (GFELLER & ZITTOUN, 2021; MARKOVÁ, 2018).

Entre os estudos mais recentes da imaginação, tem-se os desenvolvidos por Tania Zittoun, do *Institut de Psychologie et Éducation em Neuchâtel*, na Suíça e colaboradores (ZITTOUN & CERCHIA, 2013; ZITTOUN & GILLESPIE, 2016, 2018; ZITTOUN, 2020; GFELLER & ZITTOUN, 2021; ZITTOUN, GROSSEN & SALAMIN, 2021, ZITTOUN & GLAVEANU, 2018). Nosso interesse recai de maneira especial nos estudos de Zittoun e colegas, pois exploram o processo cognitivo da imaginação à luz do pensamento sociocultural, fornecendo um modelo teórico explicativo. Os estudos realizados por Zittoun & Cerchia (2013), Zittoun & de Saint-Laurent (2014), Zittoun & Gillespie (2016, 2018), Zittoun & Glaveanu (2018), Gfeller & Zittoun (2021) recuperam as ideias do psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934) sobre a imaginação como uma função mental superior e defendem a imaginação como um processo semiótico mediado pela cultura que permite a exploração de alternativas possíveis.

O modelo proposto por Tania Zittoun e colaboradores (p.ex., ZITTOUN & CERCHIA 2013; ZITTOUN & GILLESPIE, 2016; ZITTOUN & SATO, 2018; ZITTOUN & ROSENSTEIN, 2018; GFELLER & ZITTOUN, 2021) representa a imaginação do seguinte modo: a pessoa, localizada em um ambiente social e material, está vivenciando seu fluxo de experiência e pensamento dentro dos limites do tempo e do espaço, o que chama-se experiência proximal (p. ex.: sentada na poltrona assistindo televisão); de repente, algo, denominado gatilho (p. ex.: o cheiro de bolo no forno), pode disparar um desacoplamento temporário da experiência proximal em que a pessoa se distancia do que está acontecendo no “aqui-e-agora” para vivenciar experiências distais alternativas, não sujeitas à lei do tempo e espaço (p. ex.: imaginar-se na mesa comendo bolo com a mãe que não vê há anos). Por fim, o processo imaginativo pode se encerrar no momento em que a pessoa retorna sua atenção à experiência proximal (p. ex.: ao que está passando na televisão). Como desfecho desse passeio imaginativo, podem acontecer diferentes repercussões, como por exemplo: emocionais (sentir saudades da mãe) e/ou comportamentais (desligar a televisão e ligar para a genitora).

Esse conceito de imaginação é representado visualmente por um gráfico de *loop* (ZITTOUN & CERCHIA, 2013; ZITTOUN & GILLESPIE, 2016), aqui traduzido como *espiral*, como veremos na figura 1 abaixo:

Figura 1- Gráfico representativo do *Loop* imaginativo



Fonte: Adaptado de Zittoun e Gillespie (2016)

Zittoun e Gillespie (2016, 2018) falam de três dimensões que permitem descrever o *loop* imaginativo. Estas dimensões são: temporalidade, grau de generalidade e grau de (im)plausibilidade. Sobre a dimensão temporal, Zittoun e Gillespie (2016) se referem à possibilidade dos sujeitos, através da imaginação, viverem memórias do passado, criando possibilidades futuras e construindo alternativas no presente. Quanto ao grau de generalidade, Zittoun e Gillespie (2016) se referem a escala entre experiências mais concretas e específicas até experiências mais gerais e abstratas. Para o grau de (im)plausibilidade, tem-se a possibilidade do fluxo da imaginação se movimentar do que é considerado real ou plausível em um determinado ambiente sociocultural, para o que é menos plausível, o que é hipotético ou irreal no mesmo ambiente.

Assim, o modelo do *Loop* Imaginativo e a Clínica da Atividade possuem conceitos importantes para entender a experiência de um trabalhador que irá lidar com as novidades e imprevisibilidades de seu trabalho. No caso dos educadores sociais de casa de acolhimento, nota-se que há escassez de diretrizes, sendo insuficientes para compor um repertório de atividades prescritas para o trabalho. Logo, eles podem construir, através da imaginação, ações para dar conta desse contexto. Os educadores sociais estão a todo momento se deparando com situações de trabalho que os convocam para realizar uma atividade real a partir do que eles imaginam que devam fazer e, assim, criam ações novas para desempenharem no cenário ainda desconhecido. A exemplo disso, um educador social que nunca teve experiência com trabalho em casa de acolhimento imagina que quando iniciar seu trabalho (dimensão temporal), para desenvolver atividades lúdicas (atividade prescrita), irá



utilizar massinha de modelar (grau de plausibilidade) para fazer brincadeiras com as crianças que envolve fazer diferentes formas, animais, comidinhas, e outras invenções através da massinha (grau de generalidade). Contudo, ao vivenciar a primeira semana de trabalho como educador social, tal educador é orientado que o uso da massinha de modelar não é permitido (real da atividade) dentro da casa de acolhimento por causa dos perigos relativos ao uso da massinha na boca pelas crianças pequenas, e é encorajado a pensar novas formas de brincadeira para realizar.

Desse modo, este estudo teve por objetivo analisar como se dá a dinâmica entre atividade prescrita, processos imaginativos e atividade real por uma educadora social ao trabalhar com crianças em uma casa de acolhimento na cidade do Recife - Pernambuco. Acreditamos que promover o exercício imaginativo da participante oportuniza aos profissionais de gestão pública, da educação e da própria casa de acolhimento conhecerem este universo simbólico pouco visualizado, mas fundamental para se delinear projetos de capacitação, critérios para seleção de educadores sociais e proporcionar mudanças na atuação destes nas casas de acolhida.

## **MÉTODO**

---

A presente investigação é fruto da tese de doutorado intitulada "Imaginação e Atividade: Estudos de caso com educadores sociais de casa de acolhimento da cidade do Recife" (BRECKENFELD, no prelo). O projeto foi aprovado pelo comitê de ética (CAAE: 30778920.4.0000.5208) e teve todos os seus procedimentos pautados na Resolução 510/2016 (BRASIL, 2016). Esse estudo se caracteriza por ser um estudo de natureza qualitativa, de caráter idiográfico a partir de um recorte de um dos estudos de caso apresentados na tese. Os dados foram discutidos à luz do referencial teórico sociocultural abordado anteriormente, sendo feitas articulações com a teoria da atividade de Yves Clot e com os estudos da imaginação desenvolvido por Tania Zittoun e colaboradores.

Participou da investigação uma educadora social recém-contratada, que ainda não havia assumido essa posição profissional, com codinome Camélia. A participante Camélia era uma mulher de 38 anos, com formação em nível superior em Pedagogia e duas pós-graduações na área de educação, além de experiência profissional em creche e escola pública. Ela morava com a mãe e um sobrinho, o qual, segundo ela, criava como filho. A participante declarou ser solteira e disse que não podia ter filhos pelo método de gestação tradicional, por questões fisiológicas não

totalmente investigadas pela participante. Camélia realizou a seleção simplificada em 2017 para vaga de educador social de casa de acolhimento na cidade do Recife, sendo selecionada para o cargo no ano de 2020.

Anterior a entrada na casa de acolhimento, Camélia participou de reunião coordenada pela presidente da GEPAC, órgão governamental responsável pela contratação de educadores sociais de casas de acolhimento e, durante a reunião, Camélia teve contato com as informações esperadas para a vaga, com as devidas atribuições e funções do educador social. Ao final desta reunião, foi explicado pela pesquisadora principal o projeto de pesquisa no qual este trabalho se baseia e estendido o convite para a participação dos pretendentes a vaga de educador social, sendo aceito por Camélia, via assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

A casa de acolhimento a qual Camélia foi designada era da esfera pública e, neste estudo, chamaremos essa instituição de Florescer. A casa de acolhimento Florescer ficava localizada em um bairro da zona norte da cidade do Recife e sua estrutura era de uma casa, composta por dois dormitórios, uma cozinha, uma sala de tv, três banheiros, duas salas administrativas e uma lavanderia. A equipe era formada por 34 trabalhadores no total, incluindo coordenadora, assistente social, psicólogas, pedagogas, auxiliares de serviços gerais, educadores sociais, auxiliares de lavanderia, cozinheiras e porteiro. Na ocasião da pesquisa, a casa contava com 31 crianças e adolescentes, entre 4 a 16 anos.

Foram realizadas cinco entrevistas individuais com a participante, com roteiros semiestruturados e áudio-gravadas. As duas primeiras entrevistas ocorreram de forma presencial e as outras três foram realizadas por meio de videochamada na plataforma digital **GoogleMeet**, devido ao início da pandemia da COVID-19, em 2020. A **primeira entrevista** ocorreu no dia anterior à entrada de Camélia na casa de acolhimento e teve como objetivo conhecer informações sociodemográficas da participante e provocá-la quanto ao que imaginava sobre como seria o trabalho de educadora social e sobre como seria a casa de acolhimento em que iria ficar. A **segunda entrevista** ocorreu uma semana após o início dos trabalhos de Camélia na casa de acolhimento e visou conhecer as percepções dela sobre o início de seu trabalho. Ao final deste segundo encontro, a entrevistadora - a pesquisadora principal neste trabalho - entregou um instrumento para criação de imagens, chamado Caixa de Surpresas, composta por materiais disponíveis para criação livre e icônica, como por exemplo papéis, lápis coloridos, tesoura sem ponta, adesivos, hidrocor e cola.

Como instruções, foi explicado que a produção seria requerida no último encontro e foi dada a seguinte pergunta norteadora para o trabalho imagético: "Como você imagina seu trabalho como educador social de casa de acolhimento?".

Na **terceira entrevista**, realizada na 13ª semana de trabalho de Camélia na casa de acolhimento, foram apresentados recortes de quatro vídeos<sup>1</sup> que versavam sobre as atividades de rotina do educador social dentro de casa de acolhimento, são essas: banho, alimentação, momento livre e brincadeira. Após a apresentação de cada vídeo, a participante era convidada a falar sobre o que imaginava a respeito do que deveria acontecer nessas diferentes situações. A **quarta entrevista** com Camélia ocorreu na 14ª semana de trabalho e teve por objetivo conhecer sobre o que a participante imaginava acerca de seu futuro profissional, sobre os aprendizados e desafios da intervenção de um educador social frente às situações cotidianas que emergiram até aquele momento. Por fim, a **quinta entrevista**, feita durante a 15ª semana de trabalho de Camélia, foi voltada para conhecer a produção imagética da Caixa de Surpresas produzida por Camélia. Após realizadas as entrevistas, estas foram transcritas para a análise de dados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos a seguir trechos das entrevistas, os quais Camélia imaginou sobre sua função de educadora social. Na primeira entrevista, Camélia ainda não havia realizado atividades na casa de acolhida, logo, sua fala aponta para a dinâmica imaginativa dela frente ao prescrito, ou seja, as informações que ela teve acesso durante a reunião com a GEPAC. Vejamos o **Fragmento 1** o que ela diz ao ser perguntada sobre como se imagina como educadora social:

*(...) eu sou professora, atuo como professora. Eu na verdade já trabalho com um público especial, por conta de ser professora, já trabalhei com creche, então assim, não sou muito leiga no assunto, né? Não tenho uma visão muito, é, como, sonhadora da situação. Sou muito realista, porque trabalho em comunidades parecidas de crianças abusadas, então assim, não vai me assustar tanto porque eu trabalhava dentro das comunidades.*

A partir do fragmento 1 destacado, foi possível perceber que Camélia ressalta que sabia que não seria um local fácil de trabalhar, antecipando que uma das

1 Para mais detalhes ver BRECKENFELD, no prelo.

situações que as crianças podem ter vivenciado até chegarem lá, seria a questão da violência sexual. Esse conteúdo ratifica as questões contextuais e sociais do alto índice de violência sexual no Brasil contra crianças e adolescentes (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021). Ao ser perguntada sobre como imaginava algo ainda não vivenciado por ela, o *loop* de Camélia acontece, ou seja, ela constrói um cenário nutrido de fatores culturais ancorados cotidianamente pela sua história pessoal e social no país. Dessa maneira, quando Camélia se desloca para o tempo futuro, criando um cenário de generalidade sobre crianças abusadas e sofridas em casa de acolhimento, ela toma como plausível em sua imaginação, encontrar crianças advindas de contextos e histórias sofridas. Pois, é nutrida pelo aporte contextual e cultural de que um dos motivos de crianças e adolescentes serem afastados de suas famílias de origem se deve às faltas de condições socioeconômicas (CAVALCANTE, MAGALHÃES & PONTES, 2007) e por isso, o grau de plausibilidade de sua imaginação está perto da realidade concreta encontrada no Brasil. Além disso, Camélia parece generalizar que tanto os trabalhos anteriores na rede pública, como o de educadora social são similares, antecipando que o novo trabalho não haverá novidades e surpresas, dada a experiência dela.

Já no **fragmento 2**, ao ser perguntada sobre como imaginava que seria lidar com os acolhidos, ela respondeu:

*Quando você vê uma criança ou um adolescente, você precisa ver o contexto, você não pode comparar as situações, eu nunca vou poder comparar o que eu dei para o meu filho, com o público que tem lá, que muitas vezes eu vou precisar tirar do meu bolso, pra que ele chegue até mim com um chinelo, muitas vezes eu vou ter que dar o meu lanche, posso ficar com fome mas eu sei que eu tenho dinheiro pra comer, eles não, é diferente a realidade.*

No fragmento 2, Camélia vem construindo um cenário sobre como visualiza que será o trabalho como educadora social e sobre as crianças e adolescentes que lá estarão. A partir de então, ela antecipa possibilidades do que fará enquanto educadora social, como: tirar dinheiro do próprio bolso e dar o próprio lanche. Essa situação de vulnerabilidade e vitimação de crianças/adolescentes, que nutre a imaginação de Camélia, se consolida na historização da pobreza, que contribui para a precarização e deterioração das relações afetivas e parentais, sem falar nos pequenos espaços, com pouca ou nenhuma privacidade, falta de alimentos e problemas econômicos que acabam gerando situações estressantes, abusivas e de extrema negligência, resultando em danos importantes (BAPTISTA, 2010).

Após uma semana de trabalho na casa de acolhimento, na segunda entrevista, foi perguntado a Camélia sobre como ela compreendia, até aquele momento, a função do educador social na casa de acolhimento, Camélia responde no **fragmento 3**:

*Materno-educador, na função. Materno, não só no sentido mãe, né? Porque mãe não é só aquela apenas que gera, mas no sentido do cuidar, dos proventos da alimentação, do crescer e do educar, no sentido dos princípios mesmo, do dizer "olha é assim, não é", porque dentro da sociedade familiar é isso que acontece e, por algum motivo, no meio do caminho, isso perdeu deles, pra eles isso foi perdido, por algum motivo, que aqui a gente não vai perguntar, mas que a gente tenta suprir em algum momento, até, entre aspas, a punição, quando a gente chama a atenção, que é o que a parte materno-educador faz.*

Enquanto na entrevista 1 Camélia imaginou que iria encontrar um contexto de crianças vulneráveis, nesse segundo momento, ela se deparou com o **real da atividade**, isto é, com o que ela pode ter vivido, realizado e não realizado, durante essa primeira semana de trabalho. A partir disso, ela identifica um conjunto de carências que a faz imaginar uma ação de proteção em relação aos acolhidos, quando diz, por exemplo, que se deve cuidar, ensinar e até punir. Ela tem mais experiência na casa de acolhimento e dessa experiência ela traz um elemento que parece constituir o real da sua atividade.

Diante das carências e ausências da casa, Camélia diz que o educador social é alguém que precisa exercer o papel materno. Aquele dinheiro que ela inicialmente imaginou que seria necessário doar a fim de ajudar a criança em uma espécie de ação protetora, ela agora generalizou a partir da ideia de maternidade. Para ela, é plausível pensar que ser educadora é assumir a generalidade da mãe, porque o real da atividade tem implicado em um contexto que as faltas estão presentes, como roupa, sapato, escova de cabelo, etc. Dessa maneira, a atividade imaginada de Camélia lhe proporciona antecipar os caminhos que sua ação deve seguir, explorando oportunidades e expectativas, que ultrapassam a atividade prescrita, e se relacionam com toda sua história pessoal e contexto social e cultural.

Da terceira entrevista, que fez uso de vídeos, destacamos para esse momento o trecho relativo ao banho, ocasião que foi iniciada a partir de um vídeo no qual o educador social estava cumprindo a rotina estabelecida em casa de acolhimento para a higiene dos acolhidos. Ao ser perguntada sobre como imaginava um lugar

para o banho das crianças e como um educador social poderia fazer nesse momento do banho, Camélia diz no **fragmento 4**:

*Dá pra perceber que é uma coisa bem industrial, ficou parecendo assim aquela, num tem aquele filme de Charles Chaplin? Eu nem me lembro o nome, que ele fica parecendo uma maquininha assim...eu já mudaria o lugar de tomar banho... às vezes tem muita criança e não dá para você humanizar a situação, né? você reparou o lugar? o lugar já num é muito humano, não tem bichinho, não tem nada, o lugar já num é muito atrativo pro banho, pô, que lugar seco pro bichinho tomar banho. É uma coisa básica né? A casa ter pelo menos adesivos nas paredes para a criança brincar.*

A entrevista com o vídeo permitiu Camélia distanciar-se do momento presente para uma experiência do passado, ao lembrar o filme de Chaplin e apontar o grau de plausibilidade para o trabalho realizado na casa, quando menciona: “às vezes tem muita criança e não dá para você humanizar a situação”. O seu **real da atividade** surge quando ela diz: “o lugar já num é muito humano, não tem bichinho, não tem nada”, ou seja, Camélia anuncia as fragilidades que tem visto enquanto o espaço da casa de acolhimento fornece para o momento do banho. Para Clot (2010), a troca entre o real da atividade construído por Camélia e a atividade realizada é fonte de desenvolvimento para as pessoas, e assim percebemos que Camélia também generaliza sobre o lugar ideal para o banho das crianças ao dizer: “É uma coisa básica né? A casa ter pelo menos adesivos nas paredes para a criança brincar.”, permitindo a ela transformar a experiência vivida no aqui e agora.

Na quarta entrevista, Camélia contou que vivenciou um episódio inesperado na casa de acolhimento e mostrou seu dedo do pé enfaixado. No **fragmento 5** ela diz:

*O garoto surtou. Aí a gente precisou pegar ele pra dar a medicação. Quando ele tá no surto ele tem uma força bem legal e a gente precisou pegar ele pra dar a medicação mesmo. Ele toma uma medicação controlada, aí eu fiz, ‘essa medicação não tá surtindo efeito’. Afastei móveis para não se machucar, segurei porque ele tá tendo surto, né? e pegar nos meus peitos, pegar no meu rosto, pegar nos meus braços, assim, e eu tive que soltar. Tanto é que minhas unhas são sempre curtas, uso sempre brincos muito pequenos, cabelo sempre muito pequeno, já por conta de trabalhar com crianças e às vezes elas têm deficiências.*

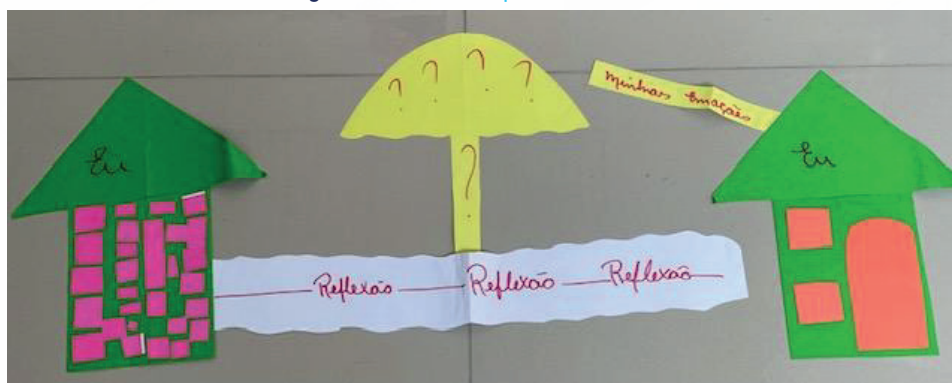
Camélia viveu uma situação que não estava prescrita e nem era esperada por ela. Ela contou com expressão de surpresa sobre a situação com o garoto de

codinome Pedro. Vemos que diante da imprevisibilidade da situação trazida por ela, Camélia imagina que Pedro não está com a medicação fazendo efeito, uma vez que o “surto” dele ocorreu. Camélia generaliza a respeito da medicação no controle de episódios que saíam do considerado normativo, e considera plausível a contenção física para evitar outros problemas. Durante a atividade realizada, Camélia imaginou a funcionalidade da medicação como podendo conter o garoto e considerou plausível aumentar a dosagem para que ele se acalmasse. Ou seja, naquela ocasião, para tomar decisão, ela imaginou que a medicação poderia conter o garoto. No âmbito da imaginação, Camélia nos traz o que uma pessoa, em uma ocasião de surpresa, imagina. Mas ela também nos trouxe uma atividade real, em que ela se vê diante de alguém que tem uma força muito grande, e precisa agir para controlar essa criança. Logo, ela sinaliza a inexistência do prescrito, o que imaginou e também, a atividade real, pois na atividade real há imprevisibilidades e surpresas. Assim, Camélia realizou o que achou que deveria fazer em termos de contenção física para um garoto, pensando no risco e bem estar dos outros acolhidos e da própria criança.

Outro aspecto em que Camélia generalizou se refere à questão de crianças com deficiência, uma vez que ela diz que já usa unhas, brincos e cabelo pequeno para lidar melhor com crianças que têm algum desenvolvimento atípico. Imaginar que isso pode constituir seu espaço de trabalho, lhe faz antever o que acredita ser importante ao lidar com os acolhidos e com situações que fujam do controle.

A **quinta entrevista** ocorreu uma semana após a última entrevista e foi possível conhecer a produção imaginativa de Camélia a partir da “Caixa de Surpresa”, que será apresentada abaixo:

**Figura 2: Caixa de Surpresas de Camélia**



Fonte: Breckenfeld (no prelo)

Ao ser perguntada sobre o que produziu, ela diz no **fragmento 6**:

(...) a primeira casa sou eu. A gente precisa olhar pra dentro, eu não posso tá o tempo todo me absorvendo com os problemáticos da casa...tem as minhas emoções, né? Minhas emoções, afinal, a casa tá o tempo todo se transformando por que são, além de nós funcionários, são os acolhidos, que ficam e que vão embora. Eu não quis colocar especificamente nas emoções, mas eu também sinto raiva por isso. A linha do tempo aqui se chama 'Reflexão' porque quando acontece alguma problemática a gente tem que parar, refletir e conversar com os outros educadores para tomar a melhor decisão. Essa linha do tempo é uma caminhada, sabe? É o andar dentro da casa, da educadora refletir sobre o que acontece e, quando não sabe a temática da casa, é buscar um educador de apoio que já tá na casa a mais tempo pra poder entender, pra tomar uma decisão melhor.

Ao pensar a casa de acolhimento como um lugar que se conecta a ela e as emoções em vigor dentro de Camélia, os significados simbólicos vão sustentando a imagem criada por ela e como tem construído seu posicionamento enquanto educadora social. A imaginação de Camélia lhe permitiu manejar experiências do passado e futuro, de modo a recriar algo novo, com o objetivo de transformar o seu presente. Ao dizer: "a gente tem que parar, refletir e conversar com os outros educadores para tomar a melhor decisão", Camélia reconhece que o prescrito não lhe fornece em absoluto o como fazer, mas encontra na reflexão e no diálogo uma saída para diminuir a lacuna da dúvida. Outro ponto que nos chama atenção se refere ao reconhecimento de Camélia do sentimento de raiva ao lidar com os acolhidos que saem e entram na instituição. Mesmo estando prescrito que o educador social é um facilitador na inserção da criança e adolescente com a família pretendente à adoção ou na reintegração à família de origem, Camélia parece apontar que há um abalo afetivo nela, enquanto educadora, nesse fluxo, de modo a corroborar o que os estudos dizem sobre a tensão que os educadores sociais sentem no estabelecimento de vínculo com os acolhidos (PONCE, 2013).

Ao se referir às interrogações presentes na elaboração da "caixa de surpresas" de Camélia, ela diz: "são perguntas minhas de educador", perguntas estas que denunciam seu real da atividade, suas dúvidas, suas inquietações. Ela aponta a dualidade de que, ainda que haja uma regra geral, esta escapa a compreensão dos acolhidos em seus diversos contextos particulares. O resultado de sua imaginação pode aparecer na construção simbólica da "Caixa de surpresa" e em uma educadora

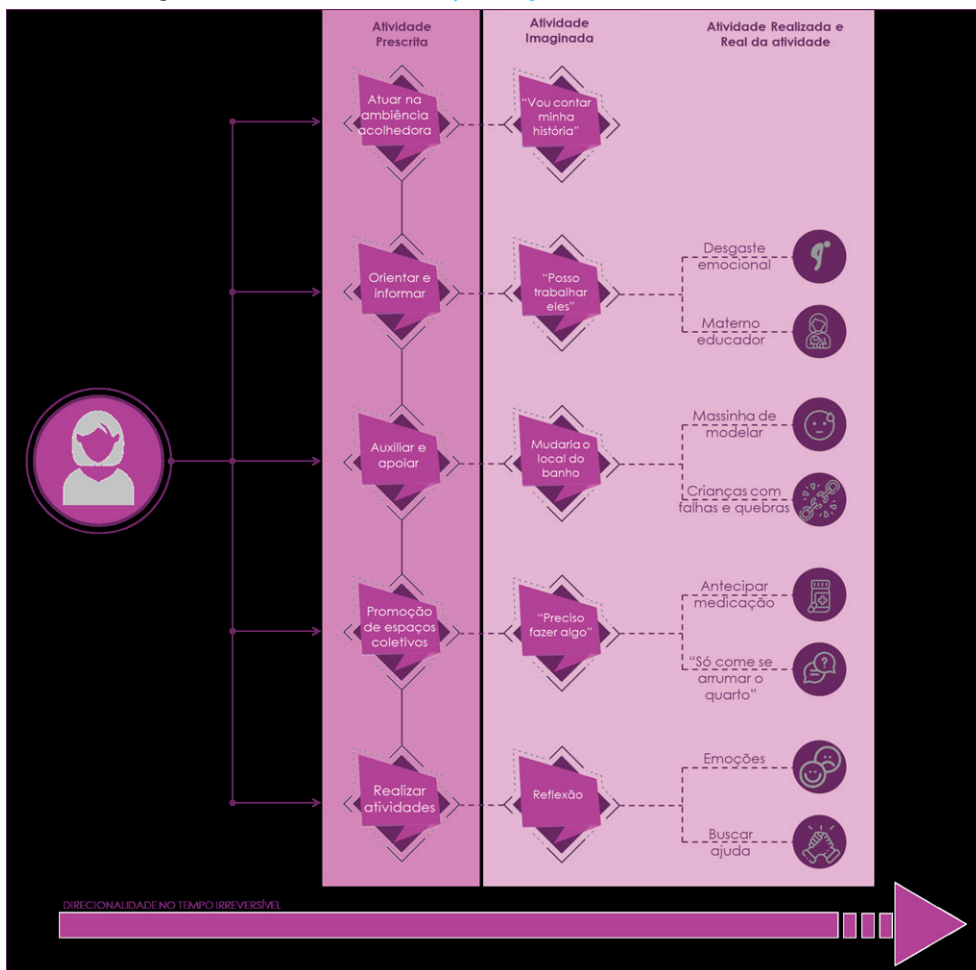


social construindo sua atividade imaginada e sua atividade real, pautada em dinâmicas que envolvem dúvidas, emoções e reflexão.

Em síntese, quando analisamos o estudo de caso de Camélia ao longo do tempo, observamos que a dinâmica prescrito, imaginado e atividade real nos permitiu identificar elementos que incluem a definição de sua identidade profissional como materno educadora e a forma ideal de funcionamento da casa de acolhimento. Também notou-se as interrupções à atividade, o real da atividade, nas angústias decorrentes das transgressões ao prescrito, como no caso em que segurou o menino em crise, os limites financeiros pessoais para auxiliar as crianças na casa, a dificuldade que reconhece para humanizar a situação por serem muitas) crianças. Mais especificamente, em relação à identificação do que ela admitiu como sua identidade profissional na casa de acolhimento, como materno educadora, ela construiu ações que visavam o educar como uma mãe e como uma educadora e, em uma espécie de entrelace desses dois lugares, Camélia se desenvolveu.

Diante do exposto, pensamos que o educador social constitui sua prática cotidiana a partir de elementos que nutrem a sua imaginação frente a ausência do prescrito. Dessa maneira, indaga-se sobre qual formação ele deveria ter, ou capacitações e treinamentos que o auxiliassem em repertórios mais amplos e consistentes sobre o que fazer na ocasião de educador social de casa de acolhimento. O desafio é grande, pois “não há ainda uma identidade fechada no Brasil para o Educador Social, este profissional está sendo a cada dia, por meio de sua existência, de sua intervenção nos processos educativos que se colocam diante dele” (SOUZA et al., 2008, p. 81). Vimos que Camélia pode se projetar para o futuro, ou seja, para ações que ela tinha que desenvolver num instante próximo, em meio a um conjunto de atividades que tinham para realizar, dentre as prescritas e as atividades reais e isso se ancorou em experiências culturais e sociais que demarcaram a forma dela vislumbrar as ações que iria realizar na casa de acolhimento, como também, denunciou o real da atividade. Apresentaremos abaixo uma síntese da história de Camélia ao longo das entrevistas realizadas:

Figura 3 - Síntese da transformação imaginativa e da atividade de Camélia



Fonte: Breckenfeld (no prelo).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do nosso estudo, compreendemos que há uma fragilidade importante no que tange tanto o detalhamento de prescrições para a atuação dos educadores sociais, quanto a efetivação de espaços de trocas entre os educadores sociais e a instituição casa de acolhimento, para que as ações realizadas possam ser compreendidas no âmbito coletivo. Vimos que Camélia realizou ações para dar conta de respostas no contexto que faziam parte de seu repertório simbólico, histórico e cultural para o que lhe era demandado. Em Clot (2006, 2010), entendemos que a

autonomia para criar soluções diante das imprevisibilidades é um movimento saudável do sujeito, contudo a ausência em demasia de orientações são geradoras de adoecimentos para os trabalhadores. É o que vemos em Camélia: sua atuação como educadora social tornou-se fonte de sofrimento emocional quando deparou-se com situações para as quais não havia nem diretrizes nem espaços coletivos entre os próprios educadores sociais para dialogarem e construir ações em conjunto. Por exemplo, na situação em que ela não soube o que fazer e agiu fora de sua competência ao alterar a prescrição de fármacos quando se depara com o comportamento fora do esperado de um acolhido.

Foi possível perceber que ainda há prevalência de uma visão estereotipada na forma de imaginar a casa de acolhimento. Na fala de Camélia, por exemplo, ela se ancora em uma perspectiva histórica de que os locais reservados para abrigar crianças e adolescentes estão mais atentos às questões sociais (falta de dinheiro, doação, caridade) e não com o acolhimento e proteção em si. Tal ideia se sustenta na história, desde o século XVIII, em que as casas que acolhiam crianças e adolescentes surgiram como uma das primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada. Suas características eram de caráter assistencialista, disciplinadoras e visavam a ordem para não atrapalhar a sociedade. Na maior parte dos casos, os usuários eram crianças e adolescentes pobres que achavam nessas instituições a alimentação, roupa e educação que não teriam em outro lugar (SILVA, 2012). Essa perspectiva histórica parece alimentar a forma como Camélia imagina a sua atuação como educadora social. A exemplo disso, temos a ocasião em que ela pressupõe a necessidade de dar do próprio dinheiro para suprir as carências materiais (chinelo, comida) dos acolhidos.

Outra contribuição deste estudo se refere à relação estabelecida entre imaginação e clínica da atividade que possibilita compreender como uma educadora social imagina seu futuro na casa de acolhimento, no que tange às relações de trabalho, relações sociais e afetivas, bem como entender como a participante transforma aquilo que foi imaginado em planejamentos e ações, por vezes impedidas, por vezes efetivadas. Assim, tais desfechos do real da atividade realimentam a construção de novos *loops* imaginativos, compondo um ciclo contínuo de atividade prescrita, atividade imaginada e a atividade real.

Foi possível perceber também que, inicialmente, Camélia construiu imaginativamente sobre quem deveria ser o educador social de casa de acolhimento, ao definir como “materno educador” na função. E vimos que na atividade prescrita

ela precisou realizar os cuidados básicos, mas também vivenciou situações que precisou ir além, como por exemplo, fornecer os cuidados morais, corretivos, educacionais. Dessa forma, Camélia não imaginou apenas o que iria desenvolver futuramente dentro da casa de acolhimento, porém, ela constituiu o real da atividade onde cotidianamente realizou atividades que deram conta do que ela antecipou a respeito de ser uma educadora social.

Conhecer esse olhar da própria educadora para si mesma, seus desafios e dificuldades foi pertinente, uma vez que foi possível conferir a Camélia novas experiências afetivas ao imaginar e refletir sobre as ações realizadas e não realizadas por ela. Exploramos ao longo das entrevistas, os sentimentos e a forma de ser afetada a partir do trabalho como educadora social. Tanto no aspecto psicossocial, com os vínculos interpessoais, os papéis e a cultura, como também, no aspecto subjetivo, como na construção da identidade, do sentimento de si, lançando no contexto, modos de ação sobre o trabalho de educador.

## REFERÊNCIAS

---

BAPTISTA, Myrian Veras. Um olhar para a história. In M. V. BAPTISTA, & I. M. F. R. GUARÁ (Coords.). **Abrigo: Comunidade de acolhida e socioeducação**, 2ª ed, São Paulo: NECA, p. 25-36, 2006.

BARTLETT, F. C. Tipos de imaginação. **Journal of Philosophical Studies**, v.3, n. 9, p. 78-85, 1928.

BERNARDES, Jade Wagner; MARIN, Angela Helena. Intervenção com educadoras sociais no contexto de acolhimento institucional: relato de experiência. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 117-130, 2019.

BORGES, Maria Elisa Siqueira. Trabalho e gestão de si: para além dos "recursos humanos". **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 7, p. 41-49, 2004.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Lei Nº 12.010, DE 3 DE AGOSTO DE 2009. Dispõe sobre adoção e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de Abril de 2016. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de Maio. Seção 1, p. 44-46, 2016.

BRECKENFELD, Taciana. IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE: ESTUDOS DE CASO COM EDUCADORES SOCIAIS DE CASAS DE ACOLHIMENTO DA CIDADE DO RECIFE (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife. No prelo.

CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves; MAGALHAES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. Abrigo para crianças de 0 a 6 anos: um olhar sobre as diferentes concepções e suas interfaces. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 329-352, set. 2007.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**, Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**, 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Yves. Clínica da atividade. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18-22, 2017.

CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes. Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasília, 2009.  
CORNEJO, C. From fantasy to imagination: a cultural history and a moral for psychology. In B. Wagoner, I. Bresco and S. H. Awad (Eds). **Psychology of Imagination**. Vol 3. Cultural Psychology. Charlotte, NC: Information Age Publishers, 2016.

DA ROCHA FALCÃO, J. T. As colisoes dramaticas como operadores teóricos cruciais para a abordagem histórico-cultural da atividade de trabalho. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CLÍNICA DA ATIVIDADE – CICA, 4., Braganca Paulista, 2019.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. [forumseguranca.org.br](http://forumseguranca.org.br), 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em: 21 de Maio de 2021.

GFELLER, Fabienne; ZITTOUN, Tania. The embodied dimension of imagination. Expanding the loop model. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 55, p. 73-88, 2021. ITO, Sidney Issao; AZEVÊDO, Adriano Valério dos Santos. Educadores sociais em abrigos destinados a crianças e adolescentes: revisão sistemática. **Contextos Clínicos**, v. 14, n. 1, p. 276-303, 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO. ACOLHER: Orientações sobre Acolhimento Institucional e Familiar. Recife, Procuradoria Geral da Justiça, 2016.

MARKOVA, Ivana. From Imagination to Well-Controlled Images. In T. ZITTOUN & V. P. GLAVENAU (Eds.), Oxford **Handbook of imagination and culture**, Oxford University Press, p. 319-44, 2017.

PONCE, L. G.. Um olhar winnicottiano sobre o imaginário coletivo das mães sociais acerca do cuidado infantil na situação de abrigamento (Dissertação de mestrado). Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**, 2ª Ed. Rio de Janeiro, Edições Loyola, 2004.

SILVA, M. L. S. (2012). Lei Nacional de Adoção e Acolhimento Institucional: o ponto de vista de psicólogos e assistentes sociais. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde, Santa Maria.

SOUZA, Ângela Nogueira. Oficineiros do Programa Fica Vivo: Que ofício é este? In: Encontro de Oficineiros do Programa Fica Vivo! Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: 2008. P. 1-14.

SUAS – Sistema Único de Assistência Social. Censo de 2022. Brasília: SUAS, 2022.  
TATEO, L. **Giambattista Vico and the principles of cultural psychology a programmatic retrospective**. History of the Human Sciences, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.  
VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ZITTOUN, Tania. Imagination in people and societies on the move: A sociocultural psychology perspective. **Culture & Psychology**, v. 26, n. 4, p. 654-675, 2020.

ZITTOUN, Tania; CERCHIA, Frédéric. Imagination as expansion of experience. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 47, p. 305-324, 2013.

ZITTOUN, Tania; GILLESPIE, Alex. **Imagination: Creating alternatives in everyday life**. In: VP GLAVEANU (Ed.), The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research, Palgrave Macmillan UK, 2016.

ZITTOUN, Tania; GILLESPIE, Alex. Imagining the collective future: A sociocultural perspective. **Imagining collective futures: Perspectives from social, cultural and political psychology**, p. 15-37, 2018.

ZITTOUN, Tania; GLĂVEANU, Vlad. Imagination at the Frontiers of Psychology. In T. ZITTOUN & VP GLAVEANU, (Eds.), **Handbook of imagination and culture**, Oxford University Press, p. 1-15, 2018.

ZITTOUN, Tania; GROSSEN, Michèle; SALAMIN, Fabienne Tarrago. Creating new spheres of experience in the transition to a nursing home. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 28, p. 100458, 2021.

ZITTOUN, Tania; ROSENSTEIN, Adeline. Theater and imagination to (re) discover reality. In ZITTOUN T., GLAVEANU, V. P. (Eds.), **Handbook of imagination and culture**, Oxford University Press., p. 223-242, 2018.

ZITTOUN, Tania; DE SAINT-LAURENT, Constance. Life-creativity. **Rethinking creativity: Contributions from social and cultural psychology**, p. 58-75, 2014.

ZITTOUN, Tania; SATO, Tatsuya. **Imagination in adults and the aging person: Possible futures and actual past**. In T. Zittoun & V. P. Glăveanu (Eds.), **Handbook of culture and imagination**, Oxford University Press, 2018.