

TEMAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE

Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência
"Dante Moreira Leite" (CENPE)
FCL/UNESP/Araraquara
V.4 - 2004



0313076015



TEMAS EM
EDUCAÇÃO
E SAÚDE



Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência
"Dante Moreira Leite" - CENPE
FCL - Araraquara - UNESP
V. 4 - 2004

UNESP - Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara
Diretor: José Antonio Segatto
Vice: José Murari Bovo

Supervisor do CENPE: Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Vice-Supervisor do CENPE: Leandro Osni Zaniolo

Conselho Deliberativo do CENPE	Conselho de Publicação
Titular: Luci Regina Muzzeti	Luci Pastor Manzoli
Suplente: Roseli Aparecida Parizzi	Maria Lúcia de Oliveira
Titular: Maria Cristina B. Stefanini	Morgana Múrcia Ortega
Suplente: Maria Júlia C. Dall'Acqua	Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Titular: Morgana Múrcia Ortega	
Suplente: Sandra Fernandes de Freitas	

Coordenação Geral
Maria Lúcia de Oliveira

Revisão
Sidney Barbosa (FCL/CAr - UNESP)

Colaboração
Maria das Graças Gomes Villa da Silva (FCL/CAr - UNESP)

Conselho Editorial: Ana Maria Pimenta de Carvalho (USP-RP), Antônio Álvaro Soares Zuim (UFSCAR), Antônio dos Santos Andrade (USP-RP), Audrey L. Seton (FE-USP), Cecília Guarnieri (UNICAMP), Cilene Chakur (UNESP-CAr), Cleonice Bosa (UFRGS), Gisele Ganadi (UNICAMP), Jaime L. Zorzi (PUC-SP e CEFAC-SP), Leila Stein (UNESP-CAr), Maria de Lurdes Ramos da Silva (FE-USP), Mário Sérgio Vasconcelos (UNESP-Assis), Paula Ramos de Oliveira (UNESP-CAr), Sílvia Torres Alamilla (Universidade Nacional Autônoma de México), Sônia Regina Fiorim Enumo (UFES-Vitória), Stela Gronsborg (Instituto Sedes Sapientiae), Susan Dunhan Smolinsky (USA), Vera da Rocha Rezende (UNESP-Bauru).

Projeto gráfico, editoração eletrônica e capa: Antônio Parreira Neto

TEMAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE. Revista do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência "Dante Moreira Leite", Araraquara, SP - Brasil, 1996/2001 -

1996, 1

Publicação interrompida em 1997 e 1998

1999, 2

2000/2001, 3

Publicação interrompida em 2001 e 2003

ISSN 1517-7947

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS
FINALIDADES E O FUNCIONAMENTO DO
CENTRO DE PESQUISAS DA INFÂNCIA E DA
ADOLESCÊNCIA "DANTE MOREIRA LEITE" (CENPE)

Josefa Emília LOPES

Leandro Osni ZANIOLO

Mari Elaine Leonel TEIXEIRA

Morgana Múrcia ORTEGA

Paulo Rennes Marçal RIBEIRO

Sandra Fernandes de FREITAS

Táisa Borges de SOUZA 13

SAÚDE MENTAL INFANTIL: TENDÊNCIAS ATUAIS

Joseane de SOUZA

Elisângela Moreira Careta GALINDO

Ana Maria Pimenta CARVALHO 25

OS BENEFÍCIOS DA HIPOTERAPIA NOS AJUSTES POSTURAIIS EM CRIANÇAS PORTADORAS DE PARALISIA CEREBRAL Daniela Carrogi VIANNA Maria Elisabete Salina SALDANHA Leide Masicero Taques Moeckel AMARAL	43
A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA ATRAVÉS DOS TEMPOS Clarice Aparecida Alencar GARCIA Fabiana Cristina de SOUZA	59
CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO SOCIODRAMÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE RELACIONAMENTO SOCIAL EM ALUNOS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL Karina Elisa da COSTA Antônio dos Santos ANDRADE	75
GÊNERO NO COTIDIANO DA CRECHE: MÃE, MULHER OU EDUCADORA INFANTIL? Renata F. Fernandes GOMES Maria de Fátima ARAÚJO	97
SESSÃO DE COMUNICAÇÕES	
APRENDER E NÃO APRENDER: PRODUTO DA INTERAÇÃO DE FATORES ORGÂNICOS, PSICOGÊNICOS E AMBIENTAIS Danielle Cristina de CARVALHO Suzana FAIS Josefa Emília Lopes RUIZ Mari Elaine Leonel TEIXEIRA Morgana Múrcia ORTEGA Sandra Fernandes de FREITAS Taísa Borges de SOUZA	115

USO FUNCIONAL DA VISÃO: DESENVOLVIMENTO
DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA ANÁLISE
DO SIGNIFICADO DA EFICIÊNCIA VISUAL SOBRE O
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO

Maria Júlia Canazza DALL'ACQUA 119

PROCEDIMENTOS DIAGNÓSTICOS E INTERVENTIVOS
E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Walter José Martins MIGLIORINI 123

CONTENTS

PRESENTATION 11

SOME CONSIDERATIONS ABOUT FUNCTION
OF RESEARCH CENTRE OF CHILDHOOD
AND ADOLESCENCE “DANTE MOREIRA LEITE” (CENPE)

Josefa Emília LOPES

Leandro Osni ZANIOLO

Mari Elaine Leonel TEIXEIRA

Morgana Múrcia ORTEGA

Paulo Rennes Marçal RIBEIRO

Sandra Fernandes de FREITAS

Táisa Borges de SOUZA 13

CHILDHOOD MENTAL HEALTH: RECENT
THEORETICAL TENDENCIES

Joseane de SOUZA

Elisângela Moreira Careta GALINDO

Ana Maria Pimenta CARVALHO 25

**ANALYSIS OF BENEFITS FROM THE USE OF HYPOTHERAPY
AS A THERAPEUTIC RESOURCE IN POSTURAL
ADJUSTMENTS IN CEREBRAL PALSY PATIENTS**

Daniela Carrogi VIANNA

Maria Elisabete Salina SALDANHA

Leide Mascieiro Taques Moeckel AMARAL 43

SCHOOL AND THE RELATION SCHOOL-FAMILY

Clarice Aparecida Alencar GARCIA

Fabiana Cristina de SOUZA 59

**CONTRIBUTION OF THE SOCIODRAMATIC GROUP
FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL ABILITIES IN STUDENTS
OF THE FOURTH SERIES OF THE ELEMENTARY SCHOOL**

Karina Elisa da COSTA

Antônio dos Santos ANDRADE 75

**GENDER IN THE DAILY ROUTINE IN A DAY CARE CENTRE:
MOTHER, WOMAN OR TEACHER FOR CHILDREN?**

Renata F. Fernandes GOMES

Maria de Fátima ARAÚJO 97

COMMUNICATIONS

**TO LEARN AND NOT TO LEARN: A PRODUCT OF THE
INTERACTION OF ORGANIC, PSYCHOGENIC
AND ENVIRONMENTAL FACTORS**

Danielle Cristina de CARVALHO

Suzama FAIS

Josefa Emília Lopes RUIZ

Mari Elaine Leonel TEIXEIRA

Morgana Múrcia ORTEGA

Sandra Fernandes de FREITAS

Táisa Borges de SOUZA 115

FUNCTIONAL USE OF THE SIGHT: DEVELOPMENT OF
STRATEGIES OF INTERVENTION TO THE ANALYSIS OF THE
MEANING OF SIGHT EFFICIENCY RELATED TO THE
BEHAVIOUR OF CHILDREN WITH LOW VISION

Maria Júlia Canazza DALLACQUA 119

DIAGNOSTIC AND INTERVENTION PROCEDURES
AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Walter José Martins MIGLIORINI 123

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que o CENPE – Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” apresenta uma nova edição da revista “Temas em Educação e Saúde” – Vol 4.

Os trabalhos aqui publicados tratam de temas que integram pesquisa e intervenção. Os assuntos abordados por pesquisadores e especialistas referem-se à promoção da Educação e Saúde infantil, incluindo a relação família e escola, a contribuição do grupo sociodramático e o cotidiano da creche.

A presente edição inclui também trabalhos de intervenção que vem sendo desenvolvidos junto ao Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” (CENPE). Alguns desses trabalhos integram o aprender e não aprender, o uso funcional da visão e procedimentos diagnósticos e interventivos da psicologia na educação.

Podendo dividir com vocês leitores um sentimento de tarefa cumprida, acreditamos que essa revista possa contribuir para a atualização de profissionais na sua vida acadêmica e extra-acadêmica e favorecer o incentivo de novos trabalhos na área.

O conselho de publicação

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS
FINALIDADES E O FUNCIONAMENTO DO
CENTRO DE PESQUISAS DA INFÂNCIA E DA
ADOLESCÊNCIA “DANTE MOREIRA LEITE”
– UNIDADE AUXILAR DA FCL-CAR-UNESP

Josefa Emília Lopes RUIZ
Leandro Osni ZANIOLO
Mari Elaine Leonel TEIXEIRA
Morgana Múrcia ORTEGA
Paulo Rennes Marçal RIBEIRO
Sandra Fernandes de FREITAS
Taísa Borges de SOUZA

RESUMO

Este artigo descreve as funções do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” e suas atividades de atendimento e prestação de serviços à comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: instituição; cuidados na infância; cuidados na adolescência; psicopedagogia; saúde mental.

No ano de 1977, com a finalidade de atender às solicitações de pais e professores de crianças com problemas de desenvolvimento e aprendizagem, docentes do Departamento de Psicologia da Educação do antigo ILCSE – Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação, pesquisadores que tinham como objeto de suas áreas de estudo o desenvolvimento da criança e o processo de ensino-aprendizagem, criaram o Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa “Dante Moreira Leite” (CENPE).

O crescimento do centro motivou sua transformação em unidade auxiliar no ano 1983, vinculada aos departamentos de Psicologia da Educação, Didática e Ciências da Educação. Desde então, foram desenvolvidos, até o presente momento, 34 programas de atuação, dos quais 23 incluíram, nos seus objetivos, a integração da pesquisa ao trabalho de intervenção.

Mais recentemente, a fim de atender as exigências da Resolução UNESP n. 40 de 06.06.02, a qual dispõe sobre a criação, organização e funcionamento de unidades auxiliares e de centros interdepartamentais, o atual Conselho Diretor do CENPE elaborou um novo regulamento, aprovado em outubro de 2002, segundo o qual o CENPE passou a ser denominado *Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite”*, com vistas a melhor atender às propostas e transformações que efetivamente caracterizam as finalidades dos serviços oferecidos pela Unidade Auxiliar, sedimentando sua identidade.

Esta unidade auxiliar constitui um centro de pesquisa, extensão e ensino voltado para a realização de estudos psicossociais e pedagógicos da infância e da adolescência nas áreas de educação e saúde.

Tem como objetivos atender instituições tais como escolas, centros de educação e recreação, centros de saúde, creches e centros de reabilitação com o objetivo de assessorar trabalhos e de promover programas nas áreas de educação e saúde.

Com base nessas atividades, desenvolve conhecimentos e contribui para a formação de profissionais, oferecendo condições para treinamento de alunos do Curso de Pedagogia e para coleta de da-

dos e informações realimentadoras do ensino neste curso. Desta forma, desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, entre as quais destacam-se, como objetivos principais:

- Desenvolver projetos de pesquisa e/ou de extensão com docentes da FCL afins com a especificidade da Unidade Auxiliar;
- Promover grupos de estudo envolvendo docentes, profissionais especializados e alunos de graduação e pós-graduação;
- Prestar assessoria a instituições e órgãos públicos e privados;
- Organizar e promover cursos de pós-graduação, extensão, atualização, temáticos e outros;
- Organizar e promover congressos e eventos científicos similares;
- Realizar diagnóstico e intervenção nas áreas de psicologia, psicopedagogia, pedagogia, fonoaudiologia, serviço social, terapia ocupacional e áreas afins;
- Desenvolver programas e projetos nas áreas de educação e saúde com temáticas voltadas para orientação vocacional, orientação sexual, orientação de pais, orientação de professores, orientação familiar, educação especial e outros;
- Orientar e supervisionar programas de estágio para profissionais e alunos de graduação e pós-graduação, de acordo com normas próprias.

A Unidade Auxiliar, dentro de suas finalidades, pode manter convênios com entidades públicas e/ou privadas, receber bolsistas e contar com a colaboração de técnicos e/ou profissionais ligados às atividades que realiza. Para a execução de seus objetivos, a Unidade Auxiliar conta com um grupo de pessoas que desempenham funções específicas na Supervisão, no Conselho Deliberativo, na Equipe de Especialistas, na Secretaria e nos Núcleos Temáticos. O Conselho Deliberativo é constituído pelo Supervisor e Vice-Supervisor, por dois representantes da Equipe de Especialistas, por um docente representante de cada departamento da FCL envolvido com a Uni-

dade Auxiliar, por um membro representante da Direção da FCL indicado pelo diretor e por um representante discente. A Equipe de Especialistas é constituída por profissionais especialmente contratados ou admitidos de acordo com os dispositivos legais adotados pela UNESP e atualmente responde pelos serviços nas seguintes áreas: psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia e serviço social. À equipe de especialistas compete:

- Realizar triagem e anamnese dos casos inscritos na Unidade;
- Desenvolver atividades de diagnóstico e intervenção nas áreas específicas e/ou interdisciplinares;
- Realizar orientação a pais e familiares de crianças inscritas na Unidade;
- Elaborar e executar programas de intervenção interdisciplinar;
- Supervisionar estágios de alunos e profissionais interessados em ampliar sua formação profissional;
- Participar de projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes na Unidade Auxiliar, conforme solicitação e carga horária disponível;
- Participar de programas e/ou projetos estabelecidos em convênio com outras entidades públicas e/ou particulares;
- Participar, com outros profissionais, das reuniões de discussão de casos que se fizerem necessárias;
- Participar de comissões, estudos e assessorias técnicas;
- Organizar e participar de eventos, cursos, jornadas e similares;
- Auxiliar nos trabalhos de apoio ao ensino, pesquisa e extensão universitária;
- Realizar e divulgar pesquisas relacionadas às atividades desenvolvidas;
- Elaborar relatórios periódicos referentes às atividades desenvolvidas;
- Desempenhar outras atividades correlatas e afins.

Além da participação nos projetos, a Equipe de Especialistas desenvolve trabalhos de extensão, sob a forma de:

- Avaliação interdisciplinar de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, de linguagem, comportamento e atraso no desenvolvimento, realizado individualmente ou em grupo.
- Atendimento de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, de linguagem, comportamento e atraso no desenvolvimento, realizado individualmente ou em grupo, nas áreas específicas.
- Programa de Orientação a Pais.
- Apoio técnico aos projetos mencionados.
- Acompanhamento junto às escolas, de casos atendidos na Unidade Auxiliar.
- Divulgação dos trabalhos.

A Equipe de Especialistas também desenvolve, entre os seus projetos de intervenção, o *Programa de Estágio Interdisciplinar aos Alunos do Curso de Pedagogia*, que tem como objetivo oferecer aos alunos do Curso de Pedagogia oportunidade para ampliar a formação acadêmica, através de experiências teórico-práticas no atendimento a grupos de crianças com dificuldades escolares.

A Unidade Auxiliar está organizada sob a forma de Núcleos Temáticos, os quais são definidos como unidades básicas concernentes à natureza das atividades realizadas na Unidade Auxiliar, possibilitando o desenvolvimento de Projetos de Extensão, Projetos de Pesquisa, Grupos de Estudo, Atendimentos e Assessorias. Ainda, para a execução de programas e/ou projetos de duração determinada, a Unidade Auxiliar pode contar com bolsistas, estagiários e com a colaboração de técnicos e profissionais ligados às suas atividades.

Os Núcleos Temáticos são constituídos a partir das áreas específicas de conhecimento e atuação que são objeto de estudo, pesquisa e extensão de serviços oferecidos pela Unidade Auxiliar. Atualmente, os Núcleos Temáticos estão organizados em doze modalidades, assim denominados:

1. Núcleo de Psiquiatria e Psicologia Clínica;

2. Núcleo de Prevenção ao Uso de Drogas;
3. Núcleo de Estudos de Imagem e Violência;
4. Núcleo de Estudos da Sexualidade;
5. Núcleo de Psicanálise;
6. Núcleo de Orientação Profissional;
7. Núcleo de Educação para a Diversidade;
8. Núcleo de Estudos da Linguagem;
9. Núcleo de Prevenção aos Maus Tratos na Infância;
10. Núcleo de Formação e Capacitação Profissional;
11. Núcleo de Diagnóstico e Atendimento Interdisciplinar;
12. Núcleo de Educação à Distância.

Em função das novas diretrizes propostas pela Reitoria, a Unidade Auxiliar deve adotar medidas duradouras no sentido de criar condições para se transformar gradativamente em um Centro de Excelência reconhecido pela comunidade acadêmica brasileira.

Ainda com base nessas diretrizes, considera-se importante que, a médio prazo, desenvolva-se uma proposta de intervenção que articule efetivamente o ensino, a pesquisa e a extensão como partes indissociáveis e integrantes de um mesmo objetivo: o fortalecimento de projetos de pesquisa duradouros e de qualidade, que constituam resultados passíveis de divulgação para a comunidade científica nacional e internacional, e intervenções que se caracterizem como aplicação dos conhecimentos produzidos pelas equipes coordenadas por docentes dos Departamentos que atuam na Unidade Auxiliar e de outros que pretendam a ela se credenciar.

Dessa forma, tem sido prioritário o incentivo às seguintes metas:

- Transformação gradual da Unidade Auxiliar num Centro de Excelência em pesquisa e educação continuada;
- Desenvolvimento de projetos de pesquisa que integrem o ensino e a pesquisa com a extensão de serviços à comunidade e

que, efetivamente, sejam divulgados em congressos e reuniões científicas similares;

- Continuidade da atual política de organização de eventos científicos;
- Gradualmente, integrar o atendimento individualizado ou em grupo realizado pela equipe técnica a projetos de pesquisa que objetivem atingir resultados além da simples prestação de serviços à comunidade. Com isto, espera-se erradicar uma eventual fragmentação dos trabalhos desenvolvidos pela equipe técnica e pelos docentes.
- Priorização de ações para constituição e funcionamento do trabalho de equipe multiprofissional com vistas ao aprimoramento e aperfeiçoamento do ensino de graduação;
- Criação de um espaço, com periodicidade mensal, para discussão dos projetos e atividades desenvolvidas pelos docentes com apoio da equipe multiprofissional da Unidade Auxiliar;
- Ampliação da capacidade de mobilização de recursos e meios junto a agências de fomento;
- Atividades visando à consolidação de ações que proporcionem a facilitação da publicação de livros que divulguem os trabalhos desenvolvidos no Centro por docentes, equipe multiprofissional e alunos de graduação e pós-graduação;
- Ampliação do espaço físico e aquisição de equipamentos que possibilitem melhores condições e oportunidades para o desenvolvimento de suas atividades;
- Ampliação do quadro de profissionais integrantes da equipe técnica acoplada ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão e/ou programas de atuação;
- Proposição da criação de Cursos de Aprimoramento com temáticas afins, visando à formação continuada de profissionais;
- Incentivo a intercâmbios com universidades no país e no exterior.

Além dessas metas, o suporte técnico do Pólo Computacional é considerado imprescindível para a organização de bancos para os

dados existentes, como as informações relevantes obtidas nas triagens e nos atendimentos, e para a criação de programas de informática úteis para a modernização dos serviços de secretaria, administração e divulgação dos trabalhos.

Os projetos de pesquisa desenvolvidos atualmente abrangem seis linhas de pesquisa, a saber:

1. Processo Educacional: desenvolvimento, dificuldades e formação do educador;
2. Educação Especial e Reabilitação;
3. Orientação Profissional;
4. Sexualidade e Educação Sexual;
5. Psicologia Clínica;
6. Saúde.

O planejado é que os projetos relacionados continuem ativos até 2005, sendo que outros projetos poderão ser propostos e desenvolvidos.

A seguir, são apresentados os projetos em andamento, vinculados às respectivas Linhas de Pesquisa, as quais são brevemente descritas:

Linha de Pesquisa 1 – Processo Educacional: desenvolvimento, dificuldades e formação do educador:

- Composta por estudos com enfoque em determinados períodos do desenvolvimento da criança e do adolescente, suas experiências de aprendizagem e dificuldades escolares. Visa a ampliação desses conhecimentos na formação profissional e pessoal do educador.

Projetos vinculados:

A) Projeto de Atenção ao Desenvolvimento da Identidade Profissional do Educador, à Infância e à Adolescência

Objetivos: O trabalho tem como objetivo geral oferecer aos educadores um espaço de diálogo, reflexão e de veiculação de conhecimento produzido na pesquisa acadêmica e extra-acadêmica por pes-

quisadores da psicanálise e como um espaço de produção de conhecimento e de troca de experiências como campo de pesquisa.

B) *A Aquisição da Escrita e da Ortografia: Signos e Representações Gráficas*

Objetivos: Discutir a natureza da representação escrita da língua e o caráter simbólico dos sinais materiais.

Linha de Pesquisa 2 – Educação Especial e Reabilitação:

- Engloba estudos sobre a criança portadora de atraso no desenvolvimento, deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla. Atenção à família.

Projetos desenvolvidos:

A) *Programa de Atendimento a Pessoas com Deficiência Visual*

Objetivos: Propiciar oportunidades visuais a pessoas com visão subnormal ou cegas em diferentes aspectos da vida, seja no âmbito familiar, escolar ou social.

B) *Ação Interdisciplinar de Educação e Assistência à Criança Portadora de Encefalopatias Crônicas Não Progressivas*

Objetivos: 1) Promover uma ação interdisciplinar junto a crianças portadoras de encefalopatias crônicas não progressivas. 2) Adquirir, fundir, reciclar e triar conhecimentos relacionados às práticas educativas com essas crianças. 3) Construir por meio do exercício dessas práticas um novo perfil do profissional em reabilitação.

C) *Programa de Estimulação do Desenvolvimento Infantil na Fase Pré-Escolar*

Objetivos: Promover a produção de conhecimentos e intervenções baseados em estudos com crianças portadoras de atraso de desenvolvimento em fase pré-escolar.

D) Programa de Intervenção para a Inclusão Social da Pessoa com Deficiência

Objetivos: Caracterização institucional, estudo de casos e elaboração de propostas de intervenção terapêutica e pedagógica, por meio da arte-terapia, para crianças e adolescentes com deficiência.

Linha de Pesquisa 3 – Orientação Profissional:

- Reúne estudos teórico-metodológicos sobre a escolha profissional com alunos de segundo e terceiro anos, concluintes e egressos do ensino médio. Oferece também orientação aos pais desses alunos.

Projetos desenvolvidos:

A) *A Escolha Profissional: Aspectos Valorativos do Processo de Decisão*

Objetivo: Levar o adolescente a refletir sobre questões ligadas à escolha profissional. Desenvolver trabalho de orientação profissional para estudantes do ensino médio.

Linha de Pesquisa 4 – Sexualidade e Educação Sexual:

- Proporcionar um espaço de formação e informação para que o adolescente possa expor suas dúvidas e angústias ligadas ao comportamento sexual.

Projetos desenvolvidos:

A) *Orientação Sexual: Corpo, Afeto e Sexualidade no Processo de Auto-Conhecimento e na Construção de uma Cidadania Ativa*

Objetivos: Promover orientação sexual para adolescentes.

Parceria: Núcleo de Estudos e Sexualidade (NUSEX).

Linha de Pesquisa 5 – Psicologia Clínica:

- Desenvolver a produção de conhecimentos no campo da psicologia clínica.

Projetos desenvolvidos:

A) Procedimentos Diagnósticos e Interventivos em psicologia da Educação

Objetivos: Focalizar a interface entre a psicologia clínica e a educação e o desenvolvimento de procedimentos diagnósticos e interventivos que possibilitem o intercâmbio entre ambas as áreas.

Linha de Pesquisa 6 – Saúde:

- Promover a realização de projetos de pesquisa e intervenção nas diversas áreas da saúde.

Projetos desenvolvidos:

A) *Acendendo as Luzes: por uma Política de Prevenção de Drogas nas Escolas*

Objetivos: Analisar o uso indevido de drogas nas escolas públicas de Araraquara e propor uma política de prevenção no município.

Entre suas finalidades, a Unidade Auxiliar se destina também à constituição de grupos de estudos, vinculados ou não aos projetos de pesquisa:

- Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas **“Identidade e Inclusão Social da Pessoa com Deficiência”** (vinculado a projeto de pesquisa);
- Grupo de Estudos **“Psicanálise e Educação”** (vinculado a projeto de pesquisa);
- Grupo de Estudos **“Orientação Profissional”** (vinculado a projeto de pesquisa);
- Grupo de Estudos **“Introdução às Ciências Sexológicas”** (em parceria com o Núcleo de Estudos da Sexualidade – NUSEX);
- Grupo de Estudos **“Adolescência na Contemporaneidade”**;
- Grupo de Estudos **“Dificuldades Escolares”**.

A Unidade Auxiliar também tem organizado e realizado eventos científicos ou de divulgação, tais como a Jornada de Educação e Saúde, a Semana de Orientação Sexual e a Feira de Profissões, entre outros, além da publicação do periódico *Temas em Educação e Saúde*.

É também objetivo da Unidade Auxiliar organizar cursos de extensão universitária e propor cursos de especialização.

Assim, o Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência vem ampliando sua capacidade de atuação, ampliando seu espaço e serviços para todos os departamentos da FCL com a finalidade de possibilitar a implementação do seu plano de atividades, previsto a partir de 2002.

SOME CONSIDERATION ABOUT FUNCTION OF RESEARCH CENTRE OF CHILDHOOD AND ADOLESCENCE "DANTE MOREIRA LEITE"

ABSTRACT

This paper describes functions and activities in Research Centre of Childhood and Adolescence "Dante Moreira Leite".

KEYWORDS: institution; childhood care; teenagers care; psychoipedagogy; mental health.

SAÚDE MENTAL INFANTIL: TENDÊNCIAS ATUAIS

Joseane de SOUZA¹

Elisângela Moreira Careta GALINDO²

Ana Maria Pimenta CARVALHO³

RESUMO

Muitas pesquisas têm demonstrado a prevalência de transtornos psicopatológicos na infância. Estima-se uma porcentagem de 23,2% para tais problemas sendo que 10% são considerados casos moderados e severos (requerendo assistência especializada). Tais dados sugerem que os profissionais de saúde devem ter conhecimento básico de Psicologia do Desenvolvimento para identificar aspectos saudáveis da criança e diferenciá-los de desordens mentais. O presente artigo tem como objetivos: apresentar um breve histórico sobre o estudo da saúde mental infantil e apontar as tendências teóricas atuais que buscam compreender os transtornos mentais infantis sob a ótica interacionista, que inclui os conceitos de resiliência e vulnerabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento, saúde mental, resiliência.

¹ Aluna do Programa de Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto e bolsista do CNPq.

² Aluna do Programa de Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto.

³ Professora doutora do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da EE-RP. Endereço para contato: EE-RP/Depto. EPCH - av. Bandeirantes, 3900 - 14040-902 - Ribeirão Preto, SP - e-mail:anacar@eerp.usp.br

1. POR QUE ABORDAR A SAÚDE MENTAL INFANTIL

A população infantil tem cada vez mais apresentado distúrbio psicológico, visto que é crescente o atendimento prestado a essa clientela nos serviços de saúde.

Segundo Boarini e Borges (1998), a maior parte das queixas e dos diagnósticos realizados nos serviços de saúde mental da rede pública de saúde refere-se a crianças com problemas de aprendizagem escolar.

Almeida Filho (1985), em sua pesquisa, aponta uma prevalência de 23,2% dos transtornos psicopatológicos na infância, sendo que deste valor 10% são considerados casos moderados e severos (necessitando de assistência especializada) e 13,2% são considerados casos leves ou duvidosos, dispensando assistência especializada.

Os dados acima indicam que os profissionais de saúde deveriam dar atenção especial às dificuldades decorrentes da infância, realizando uma observação minuciosa do desenvolvimento infantil.

Segundo Fleitlich e Goodman (2002), é importante formar profissionais de saúde mental capacitados, nas comunidades locais, para que possam oferecer tratamentos simples, efetivos e de baixo custo (como grupos de treinamento para pais no manejo de crianças com comportamento difícil), já que as estimativas mostram que a prevalência dos transtornos psicopatológicos se concentra na população mais carente. Porém, para que esta proposta se concretize é necessário que os profissionais de saúde tenham conhecimento básico da Psicologia do Desenvolvimento, para que possam identificar os aspectos saudáveis da criança, bem como diferenciá-los de transtornos, principalmente nas crianças que vivem em ambientes estressantes e que, conseqüentemente, são mais vulneráveis.

O presente trabalho tem como objetivos apresentar um breve histórico sobre a saúde mental infantil e apontar as tendências teóricas atuais que buscam compreender este objeto sob um enfoque interacionista.

2. BREVE HISTÓRICO SOBRE DESENVOLVIMENTO E SAÚDE MENTAL INFANTIL

A preocupação com as questões da saúde mental infantil é recente. Até o século XVII não se dava importância à infância como uma fase distinta do desenvolvimento humano. A julgar pela arte e literatura desse período, após os 3 ou 4 anos de idade, as crianças jogavam os mesmos jogos que os adultos, tanto com outras crianças como com adultos, e participavam ativamente das celebrações e festividades (Mussen et al., 1977). Estes autores afirmam que na Escola Medieval não existia o sistema graduado de educação, no qual os assuntos apresentavam-se em ordem do mais fácil ao mais difícil. Colocavam-se os estudantes de todas as idades, entre 10 e 20 anos, indistintamente na mesma sala de aula e não se pensava que as crianças eram “inocentes” e que, por esse motivo, deviam ser protegidas das referências a assuntos sexuais.

No século XVII observou-se grande mudança nas atitudes do homem em relação às crianças e sua moral. A partir desta época não mais se fizeram às crianças quaisquer referências a assuntos sexuais, para não corromper sua inocência, e assim a criança tornou-se uma pessoa “especial”.

Segundo Mussen et al. (1977), os moralistas e pedagogos do século XVII argumentavam que a criança não era mais considerada “engraçadinha” ou agradável, mas como alguém que tinha necessidade de ajuda e orientação. Segundo os autores, antes de corrigi-las as pessoas deviam em primeiro lugar compreendê-las. Citam ainda que Jean-Jacques Rousseau, filósofo francês, escritor da última metade do século XVIII, acreditava que a criança era dotada de um senso moral inato. Porém, ao final do século XVIII, as crianças começaram a ser consideradas objeto específico de estudo.

Charles Darwin foi um dos autores que mais influenciaram a história da Psicologia Infantil, pois estava convencido de que o estudo do desenvolvimento era crucial para compreender o ser humano.

Mas somente no século XX é que se deu ênfase ao estudo sistemático da criança. Mais precisamente, no início deste século, os pesquisadores envidavam esforços para detalhar as seqüências de passos ou estágios e identificar a aquisição de vários tipos de comportamento na infância, tais como andar, manipular objetos e falar, conhecer a idade em que a maior parte das crianças conseguia ficar de pé sozinha, sem ajuda, pegar um cubinho com seu polegar e indicador ou então pronunciar sua primeira palavra.

Mas a atenção para a doença mental e para o desequilíbrio emocional só foi despertada após a II Guerra Mundial. Atribuíam-se esses desajustamentos às primeiras experiências da infância, noção que, apoiada pela teoria psicanalítica, aceitava-se na época.

Assim, até hoje vários pesquisadores apontam as experiências do início da infância como situações que afetam o ajustamento psicológico e social do indivíduo no futuro. Atualmente, a maioria dos estudiosos parece concentrar-se na criança e em seu bem-estar; em seu crescimento e desenvolvimento; na aquisição de habilidades, capacidades e características pessoais.

Para se compreender o desenvolvimento infantil é preciso que se compreenda também a mudança e a continuidade, quais as mudanças desenvolvimentais e quais tipos de consistência ou continuidade são compartilhados pelos indivíduos em todas as culturas, como também quais são exclusivas de uma dada cultura, de um grupo dentro de uma cultura ou de um indivíduo específico. É preciso, ainda, explorar tanto a natureza quanto o meio ambiente, tanto a biologia quanto a cultura e saber como o indivíduo interage com elas para explicar a consistência e a mudança no desenvolvimento infantil (Bee, 1996).

Uma das questões mais antigas da Psicologia para entender o desenvolvimento é a discussão natureza versus meio-ambiente, conhecida como hereditariedade versus ambiente ou nativismo versus empirismo. A pergunta formulada por psicólogos desenvolvimentais é se o desenvolvimento da criança é governado por um padrão inato ou se ele é moldado pelas experiências posteriores ao nascimento (Bee, 1996).

O lado nativista/natureza foi representado principalmente por Platão e René Descartes, os quais acreditavam que pelo menos certas idéias eram inatas. Do outro lado, um grupo de filósofos britânicos, chamados de empiristas, como John Locke, considerava o nascimento uma lousa em branco em latim, uma tábula rasa, concordando que envolvem todo conhecimento era criado pela experiência (Mussen et al., 1977).

Segundo Bee (1996), na Psicologia do Desenvolvimento não existe uma teoria única que englobe todos os aspectos do desenvolvimento. Assim, não se pode afirmar que haja uma única teoria “certa”, é preciso compreender as alternativas que envolvem o processo do desenvolvimento e verificar onde cada enfoque é forte ou fraco.

Para a autora, neste campo existem quatros enfoques principais:

1. Psicanalítico – esta abordagem parte do pressuposto que alguns aspectos da personalidade da criança são inatos, sua ênfase baseia-se no processo interno (intrapésíquico).

2. Cognitivo-desenvolvimental – os autores buscavam compreender como os indivíduos adquiriam o conhecimento do mundo que o cercava, no plano físico e social.

3. Aprendizagem – nesta perspectiva, o contexto ambiental é fundamental no processo de aprendizagem.

4. Maturacional – teóricos preocupavam-se em descrever o desenvolvimento físico dos bebês, uma vez que o ambiente tem o papel de fornecer à criança estímulos que despertem o seu comportamento.

Além do conhecimento sobre as teorias da Psicologia do Desenvolvimento, faz-se necessário apreender os principais marcos evolutivos do indivíduo, pois a sintomatologia de determinados transtornos psicopatológicos difere conforme o seu nível de desenvolvimento.

3. PRINCIPAIS AQUISIÇÕES EVOLUTIVAS E TRANSTORNOS PSICOPATOLÓGICOS

Observações científicas sobre o desenvolvimento da criança incluem a descrição e a medida de índices objetivos, quais sejam: altura, peso, aquisições de linguagem, capacidade motora e desempenho intelectual, como também as mais subjetivas mudanças de sentimentos, atitudes e percepções. A expressão *status* evolutivo é usada para expressar a soma total das várias medidas e níveis funcionais de um dado momento da vida da criança. O *status* é um conceito mais abrangente do que a idade cronológica, que é apenas uma entre muitas variáveis que influenciam o *status* evolutivo (Ches e Hassib, 1982).

A seguir, apresentar-se-á uma breve descrição dos estágios evolutivos que caracterizam o período compreendido entre a infância e a adolescência.

Ao nascer, a criança apresenta reflexos característicos da própria espécie, que lhe permitem sobreviver e, gradativamente, reagir aos estímulos ambientais, construindo pouco a pouco o psiquismo infantil.

Segundo Papalia e Olds (1981), no primeiro ano de vida, a criança evolui de um ser reflexo para um ser que estabelece esquemas de causalidade, quando começa a se interessar pelo resultado de suas ações. Já não focaliza somente seu próprio corpo, sua atenção se volta também para os objetos e eventos externos, passando de um ser indiferenciado para alguém com gradativa consciência de si mesmo, que se relaciona socialmente primeiro com a própria mãe para, posteriormente, se relacionar com a família e com a própria sociedade.

Por volta dos 2 anos de idade, ela pode resolver problemas simples usando respostas anteriormente dominadas; adquire a capacidade de utilização de símbolos, que permite, por exemplo, que comece a desenvolver mentalmente os passos necessários para a resolução de problemas; desenvolve a capacidade de imaginar eventos em sua própria mente e de segui-los até certo grau. Em outras palavras, já pode pensar. Paralelamente, desenvolvem-se também os processos:

de memória que, nessa fase, não mais necessitam de estímulos externos e podem ser acessados voluntariamente pela criança; de pensamento e de linguagem oral, que a inserem de forma mais adequada no contexto social que a rodeia. Adquire, ainda, capacidade de organizar jogos simbólicos que lhe permitem brincar com outras pessoas e de começar a representar graficamente seu próprio mundo, a partir daquilo que sabe sobre ele.

Aos 7 anos, o padrão de pensamento da criança altera-se. Ela passa a utilizar hipóteses que lhe permitem avaliar melhor o seu mundo, checando-o e, assim, constrói seu mundo de forma mais próxima da realidade. Inicia-se, então, a construção de uma moral autônoma, a partir do questionamento do mundo adulto, que é representado por pais e professores e pela relação com outras crianças.

Nessa faixa etária detectam-se as patologias principalmente em função do rendimento escolar, com os transtornos de aprendizado, acompanhados pelos transtornos déficit de atenção e hiperatividade, pelos retardos mentais e pelos demais quadros psicopatológicos, como depressões, manias, quadros ansiosos, como pânico, transtornos obsessivos e tantos outros passíveis de cuidados e acompanhamento.

Há variações nas taxas de prevalência de transtornos psicopatológicos em crianças e adolescentes. Vários estudos epidemiológicos indicam taxas entre 9 e 16%, em países desenvolvidos (Bird, 1996), porém, no Brasil, Fleitlich e Goodman (2001) encontraram prevalência de 10% em áreas urbanas de classe média e em áreas rurais com populações de nível sócio econômico semelhante à população de classe média dos países desenvolvidos.

Na idade pré-escolar identificam-se bem algumas patologias, como os quadros depressivos que, no pré-escolar, têm uma prevalência de cerca de 0,9%, e os quadros ansiosos, como a ansiedade de separação.

Bahls (2002) avaliou, na cidade de Curitiba, o índice de sintomas depressivos em 463 adolescentes de escola pública, com idade entre 10 e 17 anos. Os resultados revelaram alto índice de sintomas

depressivos entre os estudantes, havendo um nítido predomínio do gênero feminino sobre o masculino, ficando a distribuição de 72,3% para meninas e de 27,7% para meninos, com pico de aparecimento provável no período dos 12 aos 15 anos de idade.

Na adolescência acontecem outras mudanças no processo de pensamento. A pessoa passa a se valer do pensamento abstrato, que lhe proporciona a possibilidade de estabelecer hipóteses sobre fatos imaginários e de avaliar e escolher as possibilidades. Assim, nessa idade, a crise é decorrente da sua liberdade, autonomia e da responsabilidade (Papalia e Olds, 1981).

Um outro marco importante nessa fase é a construção da identidade sexual, que se inicia nos primeiros anos de vida e cujas mudanças mais significativas dar-se-ão na fase da adolescência. Somados a essas mudanças podem surgir outros conflitos psicológicos que se configuram em algumas patologias psiquiátricas semelhantes às do adulto, com o aparecimento dos quadros de depressão e tentativas de suicídio; quadros delinquentes e outras patologias de importância fundamental (Bee, 1997).

Um estudo epidemiológico recente, conduzido na Inglaterra e que entrevistou 10.500 famílias, encontrou um índice de 10% de transtornos psicopatológicos entre crianças. Os resultados mostraram que, entre as crianças de 5 a 15 anos, 5% tinham transtornos de conduta clinicamente significativos, 4% apresentavam transtornos emocionais (ansiedade e depressão) e 1% das crianças foram diagnosticadas como hiperativas (Fleitlich, 2002).

Os transtornos de conduta são caracterizados por comportamentos agressivos ou desafiantes, que vão além das travessuras infantis ou da rebeldia do adolescente. Este quadro inclui manifestações de agressividade e de tirania, crueldade com relação a outras pessoas ou animais, destruição de bens de terceiros, condutas incendiárias, roubos, mentiras repetidas, cabular aulas e fugir de casa, crises de birra e de desobediência anormais, freqüentes e graves.

O tratamento e a prevenção desses transtornos têm impacto concreto no futuro dos jovens, favorecendo a diminuição da

criminalidade, do abuso de substâncias, do abandono escolar, e do desenvolvimento de transtornos de personalidade e de transtornos mentais na vida adulta, além de propiciar que esses jovens se desenvolvam com maior capacidade de atuar como pais.

Porém, para entender se a criança está se desenvolvendo de forma saudável é necessário que se faça uma avaliação para, posteriormente, estabelecer-se um diagnóstico. Uma boa avaliação requer: conhecimento do desenvolvimento infantil, observação das influências ambientais, instrumentos adequados e uma abordagem teórica que busque a interação entre ambiente e natureza.

4. TENDÊNCIAS ATUAIS

Atualmente, os psicólogos desenvolvimentais concordam que o desenvolvimento de uma criança é produto da interação entre sua natureza e meio ambiente. Muitos estudos têm focalizado como o ambiente influencia o desenvolvimento, e um dos enfoques refere-se a fatores de risco.

Segundo Ajuriaguerra e Marcelli (1986), fatores de risco são todas as condições existenciais da criança ou de seu ambiente que acarretam um risco de morbidade mental superior ao observado por meio de pesquisas epidemiológicas na população em geral. Esses fatores de risco abrangem a criança, a família e a sociedade. São eles:

- Na criança: a prematuridade, o sofrimento neonatal, a gemelaridade, a patologia somática precoce, as separações precoces;
- Na família: a separação parental, o desentendimento crônico, o alcoolismo, a doença crônica, em particular de um dos pais, o casal incompleto (mãe solteira), o falecimento de um dos pais;
- Na sociedade: a miséria sócio-econômica, a situação de migrante e outros.

Essas variáveis não são independentes, estando freqüentemente associadas a efeitos cumulativos como: miséria sócio-econômica e prematuridade, por exemplo.

O estudo dos fatores de risco é feito a partir da análise estatística e não da individual, não se prevendo quem será perturbado ou poupado e nem mesmo o tipo ou a gravidade da patologia. Pode-se dizer que este estudo evidencia fatores psicossociais de sofrimento psíquico, mas é restrito na avaliação prognóstica de um indivíduo (Ajuriaguerra e Marcelli, 1986).

Nas décadas de 80 e 90, alguns autores (Rutter, 1987; Masten, Best e Garmezy, 1990) ampliaram o foco da avaliação do desenvolvimento infantil, propondo um modelo interacionista, que se propõe correlacionar as influências ambientais com as diferentes características de cada criança ao nascer, isto é, conhecer as maneiras pelas quais as interações natureza/meio ambiente variam de uma criança para outra. A idéia básica é que o mesmo ambiente pode ter efeitos muito diferentes nas crianças que nasceram com características desiguais. Sob esse enfoque, as crianças podem apresentar certas vulnerabilidades, a saber: temperamento difícil, anomalia física, alergias, tendências genéticas ao alcoolismo, entre outras, e também alguns fatores de proteção, como bom nível cognitivo, boa coordenação, um temperamento fácil ou um belo sorriso, que tendem a deixá-las mais resistentes diante do estresse. Tais vulnerabilidades e fatores de proteção interagem, então, com o ambiente da criança (Bee, 1997). Para entender essas questões, é preciso acrescentar a elas as noções de competência, resiliência e vulnerabilidade.

De acordo com Ajuriaguerra e Marcelli (1986), competência designa a capacidade ativa do indivíduo de utilizar suas aptidões sensoriais e motoras para atuar ou tentar atuar sobre seu ambiente. “O bebê nasce com excelentes meios para assinalar suas necessidades e sua gratidão aos que o cercam”: de fato, ele pode mesmo escolher aquilo que espera de seus pais ou repetir aquilo que não quer com meios poderosos. Por exemplo, ele nasce com capacidade de seguir com os olhos um objeto de cores vivas, de fixar uma forma estruturada (rosto) por mais tempo do que alvos de uma só cor, capacidade de reagir aos sons puros, mas sobretudo de demonstrar sua preferência pelos sons humanos, capacidade olfativa que permi-

te distinguir o odor de sua mãe e capacidade de discernir e de preferir o leite materno etc.

Com efeito, para que a criança siga a progressão do desenvolvimento das habilidades é necessário que lhe sejam asseguradas relações sociais adequadas e suporte afetivo, vitais para ela conseguir avançar.

A noção de vulnerabilidade, inicialmente atribuída aos trabalhos de Freud, foi retomada por Bergman e Escalona através da hipótese de uma “barreira protetora contra os estímulos”. Essa barreira apresentaria uma espessura que varia de criança para criança. Em certos casos, a barreira é demasiado fina, promovendo uma excessiva sensibilidade na criança, o que não lhe dá chances para se proteger contra as inevitáveis intromissões ou embaraços do ambiente. Em outros casos, a barreira é demasiadamente espessa e, sobretudo, estanque, donde provém uma sensibilidade defeituosa, que não permite que o Ego da criança seja flexível para processar as experiências precoces. Esta vulnerabilidade é tanto de origem constitucional, genética, quanto construída pela progressiva estruturação epigenética. Com efeito, tanto a vulnerabilidade genética quanto um estresse excessivo são encontrados com uma frequência desproporcional nas camadas menos favorecidas da sociedade, e o fato de o indivíduo encontrar-se em uma situação que ofereça poucos recursos, materiais ou afetivos, pode diminuir sua capacidade de enfrentar o estresse (Ajuriaguerra e Marcelli, 1986).

Resiliência é o termo usado para descrever os indivíduos que têm respostas positivas ao estresse e que possuem habilidade para enfrentá-lo e resolvê-lo, ainda que a presença de alguma habilidade e de determinada característica ambiental possam ser consideradas como mecanismo de proteção para a criança em relação às adversidades do ambiente estressante. As variações na qualidade ou habilidade das crianças são muito importantes, pois tornam algumas delas altamente vulneráveis ao estresse da infância, enquanto outras são protegidas das piores conseqüências (Rutter, 1987).

A vulnerabilidade ou a resistência inata interage de uma maneira específica com o caráter facilitador do ambiente (Bee, 1996). Um ambiente facilitador é aquele em que a criança tem pais amorosos e responsáveis e onde existe uma estimulação rica. Se a relação entre a vulnerabilidade e o caráter facilitador for meramente aditiva, descobrir-se-á que os melhores resultados ocorrem com bebês resistentes, criados em ambientes ótimos, enquanto que os piores resultados acontecem com bebês vulneráveis, criados em ambientes ruins; as outras combinações estariam entre esses extremos. Mas não é isso que Horowitz (1987) propõe. Em vez disso, a autora sugere que uma criança resistente num ambiente inadequado pode se sair muito bem, pois essa criança pode tirar vantagens da estimulação e de oportunidades existentes; da mesma forma, uma criança vulnerável pode se sair muito bem num ambiente altamente facilitador. De acordo com este modelo, é a dupla dificuldade, a criança vulnerável num ambiente pobre, que leva a resultados ruins para a criança.

Werner (1986), em suas pesquisas, encontrou que escores muito baixos de QI são mais comuns entre as crianças que tiveram um baixo peso ao nascer e que foram criadas em famílias pobres, enquanto que as crianças com baixo peso ao nascer, criadas em famílias de classe média, têm essencialmente QIs normais, assim como os bebês de peso normal criados em famílias pobres.

Entende-se que o mesmo ambiente pode causar efeitos muito diferentes na criança, dependendo das qualidades ou capacidades que trazem para a equação.

Uma questão a ser pesquisada é quais fatores ambientais e individuais podem proteger o indivíduo das possíveis conseqüências negativas provocadas por um ambiente estressante? Para esclarecê-la é necessário acrescentar o conceito de Mecanismo de Proteção.

Para Rutter (1987), o termo mecanismo de proteção é o conjunto de fatores que muda o funcionamento e a estrutura de uma resposta, a qual leva o indivíduo a enfrentar o evento estressante. O autor questiona quais seriam os mecanismos de proteção que poderiam

diminuir os riscos psiquiátricos das crianças que vivem com pais com depressão ou em discórdia conjugal.

Usa-se o termo mecanismo de proteção quando se prevê na trajetória do risco uma mudança com grande probabilidade de resultado adaptativo. Quanto ao processo de vulnerabilidade, este ocorre quando a previsão da trajetória adaptativa é retomada em um caminho negativo, estando a ênfase nos pontos que mudam a trajetória do desenvolvimento e o foco da atenção no processo envolvido. Por exemplo, para afirmar que o sucesso acadêmico ou a auto-eficácia são protetores deve-se perguntar como estas qualidades se desenvolveram e como elas mudaram o curso da vida (Rutter, 1987).

O autor aponta quatro processos que colaboram para a ocorrência de mecanismos de proteção:

1. Redução do impacto dos riscos: ocorre, provavelmente, de duas formas diferentes, quais sejam, alterando o significado da variável de risco ou alterando a exposição ao risco. No primeiro caso pode-se ter como exemplo as situações de hospitalização como eventos desencadeadores de estresse na criança e, portanto, situações de risco para seu desenvolvimento. Arranjar tais situações de forma a reduzir o impacto do sofrimento físico e emocional decorrentes da ruptura do curso de vida que vinha operando até então constitui-se em alteração do significado daquela situação. A utilização de estratégias como: contar com adultos acolhedores que deixam a criança a par do que se passa e/ou vai se passar com ela dali adiante e/ou ter espaços para atividades lúdicas podem minimizar o impacto do sofrimento. Quanto à exposição ao risco, tem-se verificado que há diferença nas disposições à vulnerabilidade relacionadas ao gênero. Nem todas as crianças de famílias com fatores de risco como, por exemplo: depressão dos pais ou discórdia na família são prejudicadas. Meninas tendem a ser mais vulneráveis. Tais diferenças são mediadas por suscetibilidades determinadas biologicamente e por aspectos relacionais. Por exemplo, verificou-se que os pais tendem a discutir mais em frente dos filhos do que das filhas. Diferenças de temperamento também estão envolvidas. Crianças com temperamento fácil têm menos probabilidade de ser o “bode-expiatório” que aque-

las com temperamento difícil. A proteção está nas qualidades que a criança tem para estabelecer interações mais harmoniosas.

2. Redução das reações negativas em cadeia: ela consiste na redução daquela série de reações negativas que, seguindo-se a exposição ao risco, servem para perpetuar os efeitos desse risco. Inclui mudança no padrão do cuidado da criança. Por exemplo, os efeitos nocivos da perda dos pais na infância podem ser atribuídos a inadequação dos cuidados substitutivos, em instituições, por exemplo, e não à própria perda.

3. Estabelecer e manter a auto-estima e auto-eficácia: é um fator de proteção ter uma boa estabilidade de sentimentos e de valor próprio como pessoa, juntamente com confiança e convicção. Alguns tipos de experiências são mais eficazes no fortalecimento da auto-estima, como segurança, relacionamento harmonioso e amoroso e sucesso na realização de tarefas importantes para o indivíduo. Crianças que desde cedo têm segurança em suas relações parentais, têm mais chances de crescer com sentimentos de auto-estima e auto-eficácia altos. Por exemplo, crianças com bom desempenho escolar tendem a ter um bom autoconceito. O convívio com crianças do mesmo grupo e o fato de enfrentarem desafios nas tarefas escolares pode protegê-las de desvantagens do seu ambiente familiar. Contudo, também a falta de desafios pode criar vulnerabilidade ou riscos psiquiátricos.

4. Criar oportunidades: algumas situações podem trazer novas oportunidades que são consideradas também como mecanismos protetores, tornando-se mais evidentes no processo educacional. Por exemplo, alto grau de escolaridade promove bom emprego, protegendo o indivíduo de dificuldades econômicas.

Rutter (1987) aponta que, na revisão de pesquisas sobre crianças resilientes ao estresse, três grupos de variáveis têm operado como fator protetor:

- a. Características de personalidade, como auto-estima;
- b. Coesão familiar e ausência de discórdia;

c. A variedade do sistema de suporte externo que encoraja e reforça uma criança para enfrentar a situação.

Nesse sentido, conclui-se que o desenvolvimento da criança é o resultado de uma interação dinâmica entre fatores hereditários e educacionais, ou entre aspectos biológicos e os do meio. Assim, ainda que se possam separar a hereditariedade e o ambiente, na realidade eles estão sempre sobrepostos e interagindo. Nesse sentido, observa-se que o crescimento cronológico é o resultado de mudanças e interações simultâneas nas áreas em que a hereditariedade e o ambiente se sobrepõem. Também os fatores ambientais podem desencadear o florescimento de algumas funções, assim como regular e controlar o grau e a direção do desenvolvimento. Inversamente, peculiaridades orgânicas podem bloquear, enfraquecer ou elevar o impacto de estímulos ambientais, ou lhes impor uma estrutura idiossincrática (Chess e Hassib, 1982).

Entretanto, até agora os estudos voltados à busca de correlação significativa entre índices mensuráveis de qualidade ambientais, tais como o jeito de criar a criança e a classe social, padrões identificáveis de desenvolvimento e tipos de personalidade, têm sido contraditórios. No entanto, a relação entre ambientes experimentais extremamente distorcidos e as alterações no desenvolvimento da personalidade tem sido bem estabelecida. A manipulação experimental de variáveis ambientais em animais causou perturbações no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos filhotes, análogas aos quadros do comportamento humano anormal. Ainda que tais observações não expliquem a totalidade do desenvolvimento humano, elas indicam que a qualidade e a natureza da experiência desempenham um importante papel no processo de desenvolvimento (Bell, 1968, Sameroff, 1975).

Assim, através das pesquisas realizadas na área do desenvolvimento infantil, conclui-se que a criança necessita de alguns fatores essenciais para se desenvolver de forma saudável, do ponto de vista psicológico, quais são:

1. Apresentar, ao nascer, peso e padrões de respostas reflexas que permitam o início de sua ligação com o ambiente.
2. Pertencer a uma família que lhe proporcione afeto e segurança e satisfaça suas necessidades básicas (alimentação, vestuário, higiene, etc.).
3. Viver em um ambiente que lhe ofereça estimulação, conforme sua idade.
4. Ter ou desenvolver, no decorrer de sua vida, capacidade para enfrentar e saber lidar com o estresse do dia-a-dia.
5. Desenvolver habilidades cognitivas e sociais que a auxiliem a se adaptar ao seu meio social.

Sendo assim, as pesquisas sobre Desenvolvimento Infantil buscam trazer contribuições significativas para o bem-estar humano, pois o conhecimento advindo delas poderá auxiliar os profissionais de saúde mental infantil no diagnóstico de transtornos psicopatológicos e, conseqüentemente, a oferecer um atendimento de qualidade à criança. Por outro lado o enfoque interacionista amplia os elementos de análise para se compreender o desenvolvimento normal e os desvios, abrindo caminhos para intervenções menos medicalizantes.

CHILDHOOD MENTAL HEALTH: RECENT THEORETICAL TENDENCIES

ABSTRACT

Many reserches show the prevalence of childhood mental disorders. It is estimated that there are 23,2% of such disorders and 10% are moderate or severe cases (requiring specialized treatment). These data suggest that health professionals need to know about Development Psychology. The aims of this work are: to introduce a

brief historic view of childhood mental health and development and recent theoretical tendencies. These theories approach mental health in an interactionist view. This includes resiliency and vulnerability concepts.

KEYWORDS: development, mental health, resilience.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, F.N. *Epidemiologia das desordens mentais na infância no Brasil*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1985, 112 p.

AJURIAGUERRA J. de e MARCELLI, D. *Manual de psicopatologia infantil*. 2a. ed. Tradução Alceu Edir Filman. Porto Alegre: Artes Médicas/São Paulo: Masson, 1986, 454 p.

BAHLS, S.C. Epidemiologia de sintomas depressivos em adolescentes de uma escola pública em Curitiba, *Revista Brasileira de Psiquiatria*, vol. 24, n. 2, p. 63-67, 2002.

BEE, Hellen. *O ciclo vital*. Tradução Regina Garcez, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 656 p.

_____. *A criança em desenvolvimento*. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, 550 p.

BELL, R.Q. A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychol. Rev.* vol. 75, p. 81-95, 1968.

BIRD, H.R. Epidemiology of childhood disorders in a cross-cultural context. *J. Child Psychol. Psychiatry*, vol. 37, p. 35-49, 1996.

BOARINI, M.L. e BORGES, F.R. Demanda infantil por serviços de saúde mental: um sinal de crise. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 3, n. 1, 1998.

CHESS, S. e HASSIB, M. *Princípios e prática da psiquiatria infantil*, Tradução de Ruth Cabral. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982, 535 p.

FLEITLICH, B. e GOODMAN, R. Epidemiologia. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. vol. 22, supl. 2, p. 2-6, 2000.

FLEITLICH, B. e GOODMAN, R. Social factors associated with child mental health problems in Brazil: cross sectional survey. *Br. Med. J.*, vol. 32, n. 3, p. 599-600, 2001.

_____. Implantação e implementação de serviços de saúde mental comunitários para criança e adolescente. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, vol. 24, n. 1, p. 2-2, 2002

HOROWITZ, F.D. *Exploring developmental theories: Toward a structural/behavioral model of development*. Hillsdale: Erlbaum, 1987.

MUSSEN, P.H.; CONGER, J. J. e KAGAN, J. *Desenvolvimento e personalidade da criança*, Tradução Maria Silva Mourão Netto. 4a. ed. São Paulo: Editora Harbra, 1977, 561 p.

PAPALIA, D.E. e OLDS, S.W. *O mundo da criança: da infância à adolescência*. Tradução Auriphebo Berrance Simões. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1981, 578 p.

RUTTER, D.R. e DURKIN, K. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Orthopsychiatric Association*, v. 57, p. 316-331, 1987.

SAMEROFF, A.F. Early influences on development: fact or fantasy. Merrill-Palmer Q., *Behav. Dev.* vol. 21, p. 267-294, 1975.

WERNER, E.E. A longitudinal study of perinatal risk. In: FARRAN, D.C. e MCKINNEY, J.D. *Risk in intellectual and psychosocial development*. Orlando: Academic Press, 1986, p. 3-28.

OS BENEFÍCIOS DA HIPOTERAPIA NOS AJUSTES POSTURAIIS EM CRIANÇAS PORTADORAS DE PARALISIA CEREBRAL¹

Daniela Carrogi VIANNA²

Maria Elisabete Salina SALDANHA³

Leide Masieiro Taques Moeckel AMARAL⁴

RESUMO

Paralisia Cerebral é uma afecção encefálica que ocorre na fase maturacional, apresentando seqüelas variáveis, envolvendo desordens de postura e movimentos. Examinaram-se alterações posturais de pacientes portadores de Paralisia Cerebral durante e após a realização de Hipoterapia, observando ajustes posturais. Participaram oito crianças, entre 6 e 12 anos, com tetraparesia espástica, apresentando déficits das reações básicas de endireitamento, proteção e equilíbrio. Utilizou-se a Hipoterapia como terapêutica complementar, exigindo respostas

¹ Pesquisa subsidiada pela Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Paulista, dentro do Programa Iniciação Científica.

² Acadêmica do Curso de Fisioterapia da Universidade Paulista, Campus Sorocaba. Bolsista de Iniciação Científica.

³ Fisioterapeuta docente da Disciplina de Cinesioterapia da Universidade Cidade de São Paulo.

⁴ Fisioterapeuta Coordenadora do setor de Fisioterapia e Hipoterapia da Instituição Terapêutica de Grupos de Habilitação e Reabilitação - INTEGRAR. Endereço para correspondência: Daniela Carrogi Vianna. Rua Nicolau Perrela, 131 – Vila Progresso – 18090-450 – Sorocaba, SP – Brasil – e-mail: danfisio@uol.com.br, marcoliza@uol.com.br

posturais automáticas. As crianças foram submetidas a duas sessões semanais, durante doze meses. Constatou-se melhora das variáveis estudadas, concluindo-se que a Hipoterapia auxilia na ativação dos ajustes posturais em crianças com Paralisia Cerebral.

PALAVRAS-CHAVE: paralisia cerebral, hipoterapia, postura.

INTRODUÇÃO

A Paralisia Cerebral (PC) designa um grupo de afecções do Sistema Nervoso Central (SNC) que ocorrem durante a infância. Possui caráter não progressivo e apresenta clinicamente distúrbios de motricidade, postura, equilíbrio, coordenação, tono, sendo acompanhada por movimentos involuntários. A etiologia é diversa, podendo comprometer o SNC no período em que o encéfalo encontra-se em maturação, seja no pré-natal, peri-natal ou pós-natal (Batshaw, 1991; Brandão, 1992; Nitrini e Bacheschi, 1993; Cypel e Diamant, 1998; Ferraretto e Souza, 1998; Unnithan *et al.*, 1998; Sciberras e Spencer, 1999).

A topografia de acometimento e a forma clínica mais comum de PC é a tetraparesia espástica, em que a complexidade de comprometimentos é muito grande, dentre os quais se destacam, principalmente, a ausência parcial ou total das reações de endireitamento (retificação), proteção (reflexo vestibular fásico) e equilíbrio, importantes na formação dos ajustes posturais (Ferraretto e Souza, 1998).

No Brasil não há estudos conclusivos quanto à incidência dessa afecção. Nos países desenvolvidos, a incidência varia de 1,5 a 7/1.000 nascidos vivos (Nitrini e Bacheschi, 1993).

O trabalho fisioterapêutico com esses pacientes visa à utilização de procedimentos de facilitação neuromuscular proprioceptiva, procurando-se o controle qualitativo das variáveis de tono muscular e performance motora (Neves, 1994; Umphred, 1994; Durigon e Sá, 1996; Shepherd, 1998).

O reflexo postural é a base para a realização de movimentos normais e especializados, sendo constituído de um grande número de respostas motoras automáticas. Estes ajustes automáticos variam de pequenas alterações tónicas a grandes movimentos (Nashner *et al.*, 1989; Davies, 1996; Ekman, 2000).

Segundo Gontijo (1998), Mulligan (1998), Oliveira *et al.* (1999) e Stokes (2000), o controle motor depende da integração de vários estímulos, sendo multidimensional. É essencial utilizar reações de equilíbrio e postura para a realização dos movimentos. Por este motivo a intervenção holística e multiprofissional, dentro de um trabalho individualizado, proporciona maior integração sensorial, embora este fato deva ser avaliado com critério, haja vista as variadas disfunções que o paciente pode apresentar, inclusive déficits na interpretação da mensagem sensorial.

Nas últimas décadas, a Hipoterapia tem sido integrada aos programas de tratamento da criança portadora de Paralisia Cerebral. Durante a cavalgada, o deslocamento do centro gravitatório proporciona à criança estímulos proprioceptivos, provocando respostas posturais automáticas para manter o equilíbrio. Desta forma, os principais benefícios apresentados são: melhora do controle postural e regulação tónica, melhorando conseqüentemente a movimentação apendicular (MacPhail, *et al.*, 1998).

A marcha do cavalo proporciona, pela movimentação tridimensional (vetores de força longitudinais, látero-laterais e ântero-posteriores), alterações contínuas do centro de gravidade. Esses movimentos provocam deslocamentos pélvicos similares aos observados na marcha humana, estimulando todo o sistema proprioceptivo a produzir respostas de ajustes posturais, a fim de trabalhar a manutenção do equilíbrio (Bertotti, 1988; Barolin e Sambroski, 1991).

Segundo Bracciali *et al.* (1998), a Hipoterapia, por realizar-se de forma lúdica, em meio à natureza, e possibilitar independência, mesmo que momentânea, aos portadores de PC, torna-se mais prazerosa, e este fator intensifica a disposição dessas crianças ao tratamento

fisioterapêutico global, uma vez que os pacientes portadores de Paralisia Cerebral submetem-se a tratamentos prolongados, necessitando da elaboração de terapêuticas alternativas.

Atualmente, a Hipoterapia vem sendo aplicada de forma praticamente empírica, o que torna necessário estudos quantitativos e qualitativos nessa esfera, a fim de corroborar de forma científica para o conhecimento dos benefícios dessa terapêutica.

Considerando-se o fato de que o equilíbrio postural é essencial para a execução motora e que a cavalgada proporciona estímulos tridimensionais, que facilitam essas respostas posturais, este trabalho teve por objetivo a observação das alterações posturais de pacientes portadores de Paralisia Cerebral durante e após a realização de sessões de Hipoterapia, para elucidar se esta terapêutica pode auxiliar na aquisição de ajustes posturais automáticos.

CASUÍSTICA E MÉTODOS

Para a realização deste estudo de delineamento experimental foram selecionados oito pacientes que realizam sessões de Hipoterapia e Cinesioterapia na Instituição Terapêutica de Grupos de Habilitação e Reabilitação (INTEGRAR).

O critério de inclusão dos pacientes foi ser portador de tetraparesia espástica, com distúrbios posturais, causada por hipóxia neonatal, idade entre 6 e 12 anos, sendo, na amostra aleatória, duas crianças do sexo feminino e seis do sexo masculino.

Esses pacientes realizavam Cinesioterapia entre um e seis anos e Hipoterapia entre seis meses e seis anos na instituição pesquisada.

Todos possuíam cognição normal e três deles, distúrbios visuais. Nenhum possuía distúrbios auditivos. Todos se encontravam em treino de marcha com utilização de órteses de posicionamento.

Este trabalho iniciou-se com a autorização dos pais ou responsáveis pelos menores.

Para a terapêutica, os cavalos foram selecionados da seguinte forma: os pacientes que apresentavam encurtamento de músculos adutores utilizaram cavalos de dorso largo e os que apresentavam encurtamento de músculos abdutores, cavalos de dorso estreito.

O tipo de encilhamento foi escolhido de acordo com a necessidade da criança ter ou não um maior contato com o animal. Dessa forma, as crianças que necessitavam de maior contato utilizaram a manta como encilhamento e as que não necessitavam de tanto contato, a sela.

A condução foi realizada de forma lenta com esses pacientes hipertônicos, a fim de facilitar a regularização tônica.

Todos os pacientes foram submetidos a duas sessões semanais de Hipoterapia, com trinta minutos de duração para cada sessão, durante doze meses de estudo. Continuaram, ainda, realizando a Cinesioterapia.

Para a realização da análise postural, as crianças vestiram camisetas de cor preta, o que tornou possível a visualização das marcações de cor alaranjada, feitas nas espinhas escapulares direita e esquerda e nas espinhas ilíacas póstero-superiores direita e esquerda – estas marcações possibilitaram a observação das respostas posturais que cada criança apresentou durante a cavalgada.

Para a análise das respostas terapêuticas, os pacientes foram fotografados e filmados, antes, durante e após as terapias. Ainda, por meio do auxílio de um goniômetro, foi graduada a lateralização do tronco pela observação do alinhamento dos processos espinhosos da coluna cervical em relação às espinhas escapulares direita e esquerda e dos processos espinhosos da coluna lombar relacionada às espinhas ilíacas póstero-superiores direita e esquerda.

Para a obtenção da medida de lateralização da coluna cervical, o braço fixo do goniômetro foi posicionado paralelo ao solo, enquanto que o braço móvel foi posicionado na linha média da coluna cervical, orientado para a protuberância occipital externa, e o eixo goniométrico foi colocado sobre o processo espinhoso da sétima vértebra cervical.

Já para a obtenção da medida de lateralização da coluna lombar, o braço fixo do goniômetro foi posicionado nivelado com as espinhas ilíacas póstero-superiores, o braço móvel foi dirigido para o processo espinhoso da sétima vértebra cervical e finalmente o eixo goniométrico foi posicionado entre as espinhas ilíacas póstero-superiores, sobre a crista sacral mediana.

As fotos e a filmagem foram analisadas por meio da observação da resposta do paciente à terapêutica, e as variáveis estudadas foram: a mudança do posicionamento das articulações dos tornozelos, joelhos, punhos, mãos, tronco e cabeça da criança sentada sobre o dorso do cavalo durante o início, meio e fim da terapia e a postura de tronco e cabeça que a criança assumiu na postura sentada antes e após a Hipoterapia, por meio da comparação da seqüência das fotos e da filmagem, o que caracterizou a análise qualitativa do estudo.

As medidas de referência para a análise quantitativa do trabalho foram tomadas com auxílio de um goniômetro, descrito anteriormente, medindo-se a lateralização da coluna cervical e lombar que cada criança apresentou na posição sentada sobre um banco de espaldar antes e após a realização da Hipoterapia.

Antecedendo a realização da seqüência de fotos, houve a necessidade da utilização de adaptações metodológicas, como argolas e degraus, para possibilitar posicionamentos adequados aos pacientes na posição sentada, pois embora as crianças fossem todas tetraparéticas, cada uma delas possuía características diferentes de controle motor, encurtamentos e deformidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

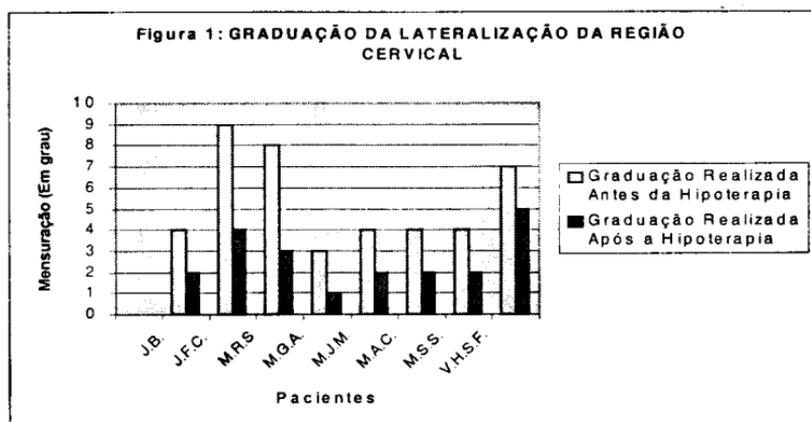
A tabela 1 e a figura 1 demonstram as diferentes graduações das lateralizações dos pacientes na posição sentada e relacionam as graduações realizadas antes e após a Hipoterapia, identificando a graduação da melhora do ajuste postural na região cervical.

Constatou-se que o valor modal de diferença de angulação foi de 2°, sendo que 75% das crianças apresentaram diferença de angulação de 2° na melhora do ajuste postural na região cervical e 25%, o valor de 5° na melhora do ajuste postural na região cervical.

Como pode ser observado nas ilustrações, todas as crianças apresentaram melhora da lateralização após a realização da Hipoterapia.

Tabela 1: GRADUAÇÃO DA LATERALIZAÇÃO DA REGIÃO CERVICAL

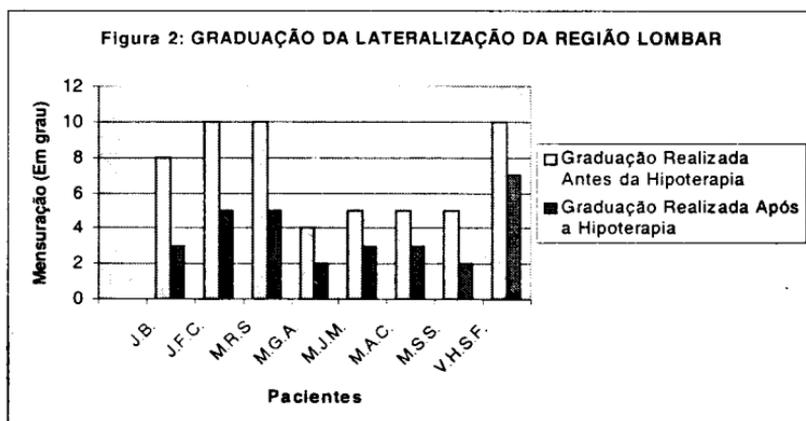
Pacientes	Lateralização na posição sentada	Graduação realizada antes da Hipoterapia	Graduação realizada após a Hipoterapia	Graduação da melhora do ajuste postural
J.B.	A Direita	4	2	2
J.F.C.	A Esquerda	9	4	5
M.R.S.	A Direita	8	3	5
M.G.A.	A Esquerda	3	1	2
M.J.M.	A Direita	4	2	2
M.A.C.	A Esquerda	4	2	2
M.S.S.	A Esquerda	4	2	2
V.H.S.F.	A Esquerda	7	5	2



A tabela 2 e a figura 2 demonstram as diferenças encontradas nas lateralizações dos pacientes na posição sentada e relacionam as graduações realizadas antes e após a Hipoterapia, identificando a graduação da melhora do ajuste postural na região lombar.

Constatou-se o valor modal de 5° e 2°, sendo que 37,5% das crianças apresentaram o valor de 5° na melhora do ajuste postural na região lombar, 37,5% das crianças apresentaram o valor de 2° na melhora do ajuste postural na região lombar e 25% das crianças apresentaram o valor de 3° na melhora do ajuste postural na região lombar, também demonstrando que todas as crianças apresentaram melhora postural após a terapia.

Pacientes	Lateralização na posição sentada	Graduação realizada antes da Hipoterapia	Graduação realizada após a Hipoterapia	Graduação da melhora do ajuste postural
J.B.	A Direita	8	3	5
J.F.C.	A Esquerda	10	5	5
M.R.S.	A Direita	10	5	5
M.G.A.	A Esquerda	4	2	2
M.J.M.	A Direita	5	3	2
M.A.C.	A Esquerda	5	3	2
M.S.S.	A Esquerda	5	2	3
V.H.S.F.	A Esquerda	10	7	3



Em relação à análise qualitativa, optou-se por relatar apenas um paciente, haja vista que as respostas após a terapia se deram de forma semelhante.

Na figura 3a nota-se o paciente M.G.A. sentado sobre o dorso do cavalo nos momentos iniciais da terapia: o tronco está inclinado à direita como resposta de proteção e equilíbrio aos vetores de força que atuam contra-lateralmente a ele.

Na figura 3b, tendo como parâmetro as marcações em cor alaranjada localizadas nas espinhas escapulares, espinhas ílfacas pósterio-superiores e nos processos espinhosos, observa-se o paciente M.G.A. sentado sobre o dorso do cavalo nos momentos finais da terapia: o tronco encontra-se retificado como resposta de equilíbrio aos vetores de força que atuam sobre ele.



Figura 3a: Paciente M.G.A. durante os 15 minutos iniciais da Hipoterapia (vista dorsal)



Figura 3b: Paciente M.G.A. durante os 15 minutos finais da Hipoterapia (vista dorsal)

Na figura 4a, o paciente M.G.A., antes da terapia, na posição sentada sobre o banco de madeira, apresenta uma hipercurvose da coluna dorsal com elevação do ombro esquerdo e anteriorização da cabeça.

Na figura 4b observa-se o paciente M.G.A. novamente na posição sentada sobre o banco de madeira, após a terapia: o tronco encontra-se em simetria com retificação do pescoço e cabeça.



Figura 4a: Paciente M.G.A. antes da Hipoterapia (vista dorsal)



Figura 4b: Paciente M.G.A. após a Hipoterapia (vista dorsal)

No início da pesquisa de campo, houve dificuldade para a realização da análise quantitativa, visto que a população do estudo, apesar de apresentar a mesma topografia de acometimento e forma clínica, também possui características próprias de controle de tronco, de membros superiores, e de membros inferiores e é portadora de diferentes

tipos de deformidades. Por estes motivos, adaptações metodológicas (como argolas e degraus, para posicionamento adequado) foram implantadas, a fim de considerar essas limitações e possibilitar que a graduação da lateralização das regiões cervical e lombar pudesse ser realizada com maior confiabilidade nos resultados.

As oito crianças que participaram do estudo e foram posicionadas sobre o banco de espaldar obtiveram melhora da manutenção da postura sentada estática na visão ventral e dorsal logo após a realização desta terapêutica. Esses resultados são concordantes com as pesquisas de Umphred (1994) e Durigon e Sá (1996), que preconizaram que o uso dos procedimentos de facilitação proprioceptiva busca a regularização do tono muscular e, concomitantemente, um melhor controle postural.

Todos os pacientes sentados sobre o dorso do cavalo em uma postura dinâmica na visão lateral e na visão dorsal apresentaram melhora do controle postural, observada pelo maior alinhamento de tronco, durante a segunda metade da terapia, ou seja, durante os quinze minutos finais. Esses dados mostram a atuação do deslocamento do cavalo por meio de sua movimentação tridimensional na estimulação das respostas posturais da criança, como relatado por Bertotti (1988), Barolin e Sambrosky (1991) e Macphail *et al.* (1998), que demonstraram a utilização terapêutica do cavalo, para propiciar respostas de ajustes posturais da criança, buscando a manutenção das reações de equilíbrio, de proteção (reflexo vestibular fásico) e de retificação (reação de endireitamento).

Os dados mostram a atuação do deslocamento do cavalo na estimulação das respostas posturais da criança, como relatado por Goes (1996), que sugere a utilização terapêutica do cavalo para propiciar de forma ativa ou passiva respostas posturais da criança aos deslocamentos do animal.

A observação comparativa dos pacientes antes e após a terapia mostrou uma melhora no controle postural após a terapia. Nossos resultados são concordantes com Bertotti (1988), Feldkamp (1990), Ridgway e Harman (1999) e Botelho *et al.* (2003), pois estes relatam

que os resultados terapêuticos foram obtidos devido à mobilização de diversas articulações, levando a respostas de equilíbrio, desta forma desenvolvendo uma melhora no controle tônico e, por sua vez, postural.

É importante salientar que a Hipoterapia é uma atividade prazerosa e como tal promove alterações emocionais que segundo Volchan *et al.* (2003) também interferem nas respostas motoras.

Foi possível observar, pela análise qualitativa, que a lateralização da região cervical e lombar diminuiu após a realização da Hipoterapia, o que foi comprovado pela análise quantitativa através da mensuração em grau, por meio de um goniômetro, dessas lateralizações que as crianças apresentaram.

CONCLUSÕES

A realização desta pesquisa permitiu concluir que a Hipoterapia auxilia na aquisição dos ajustes posturais imediatamente após a realização da terapêutica.

Faz-se necessária a continuidade deste trabalho com novas pesquisas, buscando elucidar como ocorre este mecanismo de ajuste postural pelo deslocamento do cavalo.

THE BENEFITS OF HYPOTHERAPY IN POSTURAL ADJUSTMENTS IN CEREBRAL PALSY CHILDREN

ABSTRACT

Cerebral Palsy is an encephalic affection occurring at the maturational phase, presenting variable sequelae, involving posture and movement disorders. We examined postural changes of Cerebral Palsy patients during and after Hypotherapy, observing postural

adjustments. Eight children, aged between 6 and 12, with spastic tetraparesis and showing deficits in basic responses of straightening, protection and balance. Hypotherapy was used as supplementary therapy, requiring automatic postural responses. The children were submitted to two sessions weekly, during twelve months. The studied variables showed improvements, and the conclusion was that Hypotherapy helps the activation of postural adjustments in children with Cerebral Palsy.

KEYWORDS: cerebral palsy, hypotherapy, posture.

REFERÊNCIAS

- BAROLIN, G.S.; SAMBROSKI, R. A História da educação equestre. In:_____. *O cavalo como recurso terapêutico*. 3a. ed. Brasília: s.n., 1991.
- BATSHAW, M.L. *Your child has a disability – A complete sourcebook of daily and medical care*. Boston, 1991.
- BERTOTTI, D.B. Effect of therapeutic horseback riding on posture in children with Cerebral Palsy. In:_____. *Physical therapy*. 10a. ed., Pensilvânia: s.n., 1988.
- BOTELHO, L.A.A.; OLIVEIRA, B.G.; SOUZA, S.R.N. O efeito da equoterapia na espasticidade de membros inferiores. *Méd. Rehabil.*, s.l., v. 22, n.1, p. 11-13, 2003.
- BRACCIALLI, L.M.P.; PRESUMIDO, M.; AGULHON, A. M. Cavalgar: Recurso auxiliar no tratamento de crianças com Paralisia Cerebral. *Fisioterapia em Movimento*. s.l., v. XI, n.1, p. 31-37, 1998.
- BRANDÃO, J. S. *Bases do tratamento por estimulação precoce de Paralisia Cerebral*. Rio de Janeiro: Ed. Científica, 1992.
- CYPEL, S.; DIAMENT, A. Encefalopatias crônicas da infância (Paralisia Cerebral) – Cap. 54. In:_____. *Neurologia infantil*. 3a. ed. São Paulo: Ed. Atheneu, 1998.
- DAVIES, P.M. Sequência de movimentos e reações de equilíbrio normais. In:_____. *Passos a seguir: Um manual para o tratamento no hemiplégico adulto*. São Paulo: Ed. Manole, 1996.

DURIGON, O. F. S.; SÁ, C.S.C. Intervenção fisioterápica facilitatória em pacientes com encefalopatia não progressiva crônica da infância. *Revista Fisioterapia da Universidade de São Paulo*. São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 54-64, 1996.

EKMAN, L.L. Distúrbios clínicos do sistema motor – Cap. 10, In:_____. *Neurociência – Fundamentos para a reabilitação*. 1a. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 2000.

FELDKAMP, M. Metas motoras da Hipoterapia em crianças com Paralisia Cerebral. *Revista Ortopédica*, s.l., s.n., 1990.

FERRARETTO, I.; SOUZA, A.M.C.D. *Paralisia Cerebral – Aspectos práticos*. São Paulo: Ed. Memnon, 1998.

GOES, M.A.A. A cura no lombo do cavalo. *Hippus*, São Paulo, s.n., 1996.

GONTIJO, A. Teoria neuromaturacional versus abordagem dos sistemas dinâmicos. *Fisioterapia em Movimento*, s.l., v. XI, n. 1, p. 121-135, 1998.

MacPHAIL, H.E.A.; EDWARDS, J.; GOLDING, J.; MILLER, K.; MOSIER, C.; ZWIERS, T. Trunk Postural Reactions in Children with and Without Cerebral Palsy During Therapeutic Horseback Riding. *Pediatric Physical Therapy*, s.l., v. 10, p. 143-147, 1998.

MULLIGAN, S. Patterns of Sensory Integration Dysfunction: A Confirmatory Factor Analysis. *The American Journal of Occupational Therapy*, s.l., v. 52, n. 10, p. 819-827, 1998.

NASHNER, L.M.; SHUPERT, C.L.; HORAK, F.B.; BLACCK, F.O. Organization of Posture Controls: An Analyse of Sensorial and Mechanical Contraents. *Progress in Brain Research*, s.l., v. 80, n. 33, p. 411-418, 1989.

NEVES, L.F. A abordagem da criança portadora de paralisia cerebral, In:_____. *Fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional em pediatria*. 2a. ed. São Paulo: Ed. Sarvier, 1994.

NITRINI, R.; BACHESCHI, L.A. Encefalopatia não-progressiva da infância ou Paralisia Cerebral. Cap. 21. In:_____. *A neurologia que todo médico deve saber*. São Paulo: Ed. Maltese, 1993.

OLIVEIRA, K.M.M.; CAJUEIRO, M.L.; SILVA, V.F. A influência do treinamento com carga em padrões de deambulação, equilíbrio e flexibilidade em uma criança com lesões cerebrais. *Temas Sobre Desenvolvimento*, s.l., v. 8, n. 47, p. 29-34, 1999.

RIDGWAY, K.; HARMAN, J. EquiSport Center for Therapeutic Options, Equine Back Rehabilitation. *Vet. Clin. North Am. Equine Pract.*, s.l., v. 15(1), p. 263-280, 1999.

SCIBERRAS, C.; SPENCER, N. Cerebral Palsy in Malta, 1981 to 1990. *Developmental Medicine and Child Neurology*, s.l., v. 41, p. 508-511, 1999.

SHEPHERD, R.B. Treinamento do desenvolvimento motor e otimização do aprendizado motor. Cap. 3. In: _____. *Fisioterapia em pediatria*. 3a. ed. São Paulo: Ed. Santos, 1998.

STOKES, M. Paralisias cerebrais e distúrbios de aprendizado motor. Cap. 19. In: _____. *Neurologia para fisioterapeutas*. São Paulo: Ed. Premier, 2000.

UMPHRED, D.A. Manejo terapêutico do cliente com distúrbios cerebrais inflamatórios e infecciosos. Cap. 16. In: _____. *Fisioterapia neurológica*. 2a. ed. São Paulo: Ed. Manole, 1994.

UNNITHAN, V.B.; CLIFFORD, C.; BAR-OR, O. Evaluation by Exercise Testing of the Child with Cerebral Palsy. *Sports Medicine*, s.l., v. 26, n. 4, p. 239-251, 1998.

VOLCHAN, E.; PEREIRA, M.G.; OLIVEIRA, L. Estímulos emocionais: processamento sensorial e respostas motoras. *Rev. Bras. Psiquiatr.* s.l., vol. 25, supl. 2, p. 29-32, dez. 2003.

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA ATRAVÉS DOS TEMPOS

Clarice Aparecida Alencar GARCIA ¹

Fabiana Cristina de SOUZA ²

RESUMO

O artigo a seguir, aborda um assunto polêmico, que percorre décadas sem muito sucesso na aceção de transformações eficazes, e aventa a função social da escola e a relação escola-família. Traz ainda um pouco da história desses dois segmentos e levanta questionamentos a respeito de possíveis atitudes a serem tomadas em busca da melhoria da qualidade de ensino. Conclui-se que os desafios do futuro demandam mudanças e inovações básicas no que se vai aprender e ensinar, e nos métodos a serem utilizados.

PALAVRAS-CHAVE: educação, escola-família.

¹ Mestre em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara – SP – Brasil. Endereço: Rua Piedade, 67 – Centro – Lençóis Paulista – SP – 18680-050, e-mail: clarice.garcia@ig.com.br

² Doutoranda em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara – SP – Brasil. Endereço: Rua Capitão José de Biagi Neto, 171 – Jardim Grajau – Jaboticabal – SP – 14870-000, e-mail: fabi_cds@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O texto que aqui desenvolvemos busca focalizar o discurso educacional renovador no Brasil entre as décadas de 1930 e 1960. Chamando nossa atenção para a questão da educação, Cunha (1998) propõe que os educadores escolanovistas no Brasil defendiam uma Escola Nova socializadora, e não psicologizante, como muitos apre-goaram durante um bom tempo da história.

A história brasileira vem sofrendo profundas transformações que se refletem na relação família-escola, isso ocorreu por volta dos anos 60 e 80; a quebra dessa relação se refletiu diametralmente na escola pública, que era referência nacional em educação.

Ao longo da sua tese de livre docência, o professor Marcus Vinicius da Cunha (1998) nos relata a forma como a educação escolar se constituiu no transcorrer da história e o papel da família na educação das crianças. É interessante ressaltar que em cada momento histórico a escola e a família tinham valor e posição diferenciados na sociedade.

A sociedade brasileira vem mudando, principalmente no que se refere à composição das famílias. Se antes a constituição familiar era pai, mãe e filhos – sendo o pai o responsável pelas decisões e pelo sustento e em alguns casos a família era coordenada pelas mães, em relação ao direcionamento da vida de cada componente –, a sociedade contemporânea vem dando lugar a novas composições familiares, por exemplo: pai e filhos, mãe e filhos e inúmeras outras. São comuns as segundas uniões; isso compõe agrupamentos familiares bem diferentes, constituídos pelos filhos do primeiro casamento do homem, mais os filhos do primeiro casamento da mulher e também seus filhos em comum. Essas novas constituições acabam por trazer uma nova realidade para as escolas, que precisam encontrar formas de atender essa diversidade. Buscando compreender essa realidade posta, acabamos por inserir um discurso inconveniente na sociedade ao considerar a educação tema para especialistas; dessa forma a família se distancia um pouco do seu próprio papel, que deve ser ativo na formação de seus filhos.

À medida que as famílias se esquivam do seu papel de educar, vendo os professores como únicos responsáveis pela educação dos seus filhos, imputam uma carga excessiva às escolas. Isso gera ainda a falta de compromisso das famílias em relação ao desenvolvimento da própria sociedade.

Vivemos nos dias de hoje questionamentos e dúvidas que já foram vividos em outros momentos, em relação à função da escola e a educação dada aos filhos pela família. Assim, buscamos contextualizar as diferentes vertentes discursivas do Ideário Educacional Renovador e a Realidade Educacional do momento. Mais do que isso, nós procuramos discutir a dualidade da escola, repensar sua função e mencionar como a família está sendo vista pela escola no século XXI.

A FUNÇÃO DA ESCOLA

Com o advento da modernidade, não só a família como também a escola foram destinadas ao cuidado e educação das crianças e jovens. Com a nova estruturação da sociedade, a família perdeu o tempo que tinha disponível para cuidar desse item cogente; na tentativa de amenizar esse problema, as escolas foram abarcando essa função até então exercida pelas famílias. Com o desenvolvimento social e acúmulo de saberes, a coletividade precisa encontrar formas mais elaboradas de atender as hodiernas necessidades educacionais.

No Brasil, a escola como instituição distinta da família construiu-se aos poucos, às custas das pressões científicas e dos costumes característicos de uma vida mais urbana que, há aproximadamente dois séculos, sinalizaram para a necessidade de uma organização voltada à formação física, moral e mental dos indivíduos, missão essa impossível para o âmbito doméstico. Esse modelo esteve a serviço, sobretudo durante o século XIX, da moldagem das elites intelectuais nacionais. A escola diferia profundamente da família e oferecia à formação das crianças e dos jovens uma educação da qual nenhuma outra instituição poderia se ocupar.

Os primórdios da República, na onda dos movimentos sociais, políticos e culturais que marcaram época, impuseram a necessidade de modernizar a sociedade e colocar a nação nos trilhos do crescimento, exigindo então um outro modelo e uma maior abrangência da ação educacional. Volta-se então a escola aos pobres, aos imigrantes e às mulheres. Embora guardadas e bem delimitadas as diferenças entre casa e escola, passou-se a buscar mais apoio daquela, entendendo-se a eficácia da ação normalização da escola sobre crianças e jovens, quando respaldadas pelo conhecimento e aquiescência da família sobre a mesma. Apesar disso, reservava-se à escola, como sempre, os direitos sobre o conhecimento científico acerca das áreas disciplinares, como também sobre aqueles que diziam respeito aos processos de aprendizagem das crianças e adolescentes, conhecimentos estes informados pela biologia, psicologia e ciências sociais, preservando lugar de autoridade escola no gerenciamento das questões pedagógico-educacionais.

Segundo Cunha (1998: 6), o discurso educacional renovador brasileiro, com uma visão funcionalista da sociedade, pressupunha que a missão da escola era trabalhar em benefício do enquadramento do indivíduo, na coletividade, pelo fato de que as famílias já não podiam contribuir adequadamente para preservar a harmonia entre órgãos componentes do tecido social.

Como nesse momento a família é desvalorizada em relação à educação de seus filhos, a escola ganha maior valor, sobretudo com o movimento de ascensão da burguesia, pelo qual a economia e a sociedade sofrem mudanças bruscas e os valores estão em fase de ajustamento.

Cunha (1998) relata que, apesar da diferença visível de qualidade de ensino, a escola naquela época sustentava a coerência do ideário igualitarista da burguesia, tentando manter viva a convicção de que a escola para o povo, paralelamente à escola para a elite, não constituía uma discriminação, mas sim um imperativo da realidade. A escola dualista não era um fator de separação de classes, porquanto trazia oportunidades de igualdade quando se diferenciava internamente apenas para respeitar as peculiaridades. Este pensamento era

uma forma de fazer com que os menos favorecidos aceitassem, passivamente, a estratificação social predeterminada da sociedade da época.

Talvez seja por essas razões que Saviani (1995: 22), em um de seus textos sobre a Escola Nova, discute a questão de seu ideário:

(...) acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

No entanto, apesar de oito décadas terem transcorrido, esta dualidade parece se cristalizar, provavelmente, devido à consolidação e à segmentação das classes sociais. Com isso, a questão sobre a função da escola vem cada vez se aprofundando mais. Segundo Silva (1990: 25):

É necessário reconhecer, portanto, que a escola é uma instituição cujo objetivo fundamental é a socialização dos conhecimentos acumulados. Não há como negar que o papel inerente à escola seja a transmissão do saber sistematizado, a formação cultural como instrumento de inserção social dos indivíduos enquanto cidadãos.

Se levarmos em consideração a definição de Silva sobre a função da escola e compararmos com os resultados das últimas avaliações externas feitas nas escolas públicas, poderemos observar que a escola vem provando que é ineficiente e não está cumprindo com sua função (Idéias 30, 1998).

O documento, denominado Raízes e Asas, produzido pelo CENPEC (1996) e outras organizações, arrazoia que ao se pensar em educação há necessidade de se ter clareza da função social da escola e conseqüentemente do homem que se quer formar. Para isso, é fundamental que se realize uma prática pedagógica competente e socialmente comprometida, principalmente num país como o Brasil, onde se convive com grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais.

Delval (2001: 81), em publicação recente, explica que:

A função tradicional que a educação desempenhou foi a de facilitar a inserção do indivíduo no mundo social. Para isso, ele deve aprender as formas de conduta social, os rituais, as tradições e as técnicas para sobreviver.

Porém, o referido autor nos coloca que este panorama tem mudado devido às exigências sociais. Hoje, a escola tem a responsabilidade de “cuidar” das crianças. Segundo Delval (2001), a escola até pode ter a função de “cuidar” das crianças, já que os pais necessitam sair para trabalhar, mas esta não é sua função fundamental. Quando a escola se sobrecarrega de responsabilidades adversas, a missão de transmitir conhecimento acaba ficando em terceiro lugar.

Para Delval (2001), a escola atual é mais que um lugar onde se busca a formação acadêmica e a superação do status social. Ele admite que a escola tem mais funções do que parece a primeira vista, e que o “currículo oculto”, que a escola transmite de modo subjacente àquilo que aparentemente se ensina, tem grande importância. Neste contexto, os valores, sentimentos e representações de cada membro da equipe escolar influenciam no desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

Faz parte do currículo oculto toda atividade não planejada inicialmente que venha a se desenvolver no âmbito escolar durante o ano letivo (campanhas de saúde, do meio ambiente, campanhas de cunho eleitoral). A escola tem que estar sempre pronta a se adequar a elas; para cumprir ordens diretas acaba muitas vezes suprimindo o que era de fato sua função e direito do aluno e deixa de transmitir os conteúdos aos quais havia se proposto.

São muitos os autores que poderíamos citar aqui para discutir a função da escola, alguns que privilegiam a questão do conhecimento acumulado, como Saviani (1997), outros, considerados mais modernos ou “pós-modernos”, que por sua vez dizem ser a função da escola formar competências como, por exemplo, Petrenoud (2000), afirmando que devido ao fato da escola ter se democratizado, tem o dever de

inserir na sociedade cidadãos aptos a resolver questões mais práticas, já que muitos alunos não seguirão a carreira acadêmica.

Mas por não ser este o foco da questão deste artigo nos limitaremos à discussão criada em torno da função da escola, que ainda é um assunto assaz profuso – este texto continuará problematizando a relação família-escola, por haver uma preleção permanente de que esta relação favorece as questões do processo ensino-aprendizagem.

INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

A família, que em alguns momentos da história foi considerada incapaz de educar seus filhos, como nos relata Cunha (1998), hoje é chamada a participar ativamente da educação das crianças e dos jovens, com o fim de que venha a auxiliar a escola em seus propósitos.

Ressalta-se a importância da presença da família na-vida escolar de seus jovens e crianças, indicando que essa participação é positiva se houver firmeza quanto aos propósitos e valores morais, apoio mútuo e sentido de continuidade. Também são percebidas com facilidade as escolas que contam com a participação da família e da comunidade. Nelas se multiplicam os recursos, o desempenho dos alunos melhora muito e sua administração se torna mais independente, como quer a Lei de Diretrizes e Bases da nossa Educação. Do outro lado entretanto existem impactos negativos quando há falta de consistência entre os valores da família e da escola e quando a família não apóia a vida escolar dos filhos e as orientações da escola. Outra grande dificuldade do lado das escolas e das professoras e professores é a falta de costume com as novas estruturas familiares, suas características e dificuldades. Muitos são os casos em que os docentes mantêm uma visão da antiga organização familiar, não tomando conhecimento das suas limitações e da nova opinião esposada pelas famílias sobre essa ou aquela orientação da escola, inclusive em relação à ordem e à ética.

A atuação da família é fundamental para o sucesso da criança na escola e, por conseguinte, na vida. Mas é preciso lembrar-se que será a participação da família na vida escolar dos filhos que deve guardar boa diferença do trabalho voluntário em si, uma vez que aquele tipo de trabalho não encerra um compromisso de longo prazo, por definição. Famílias e escolas reconstróem suas relações e voltam a se constituir no mais poderoso elo de sustentação de uma Educação de alto padrão em todos os níveis.

O dever da família com o processo de escolaridade e a importância de sua presença no contexto escolar é publicamente reconhecido, na legislação nacional e nas diretrizes do Ministério da Educação aprovadas no decorrer dos anos 90, tais como:

- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069/90), nos artigos 4º e 55º;

- Política Nacional de Educação Especial, que tem como uma de suas diretrizes gerais adotar mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno. E, ainda, conscientizar e comprometer os segmentos sociais, a comunidade escolar, a família e o próprio portador de necessidades especiais na defesa de seus direitos e deveres. Entre seus objetivos específicos, temos: envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando;

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), artigos 1º, 2º, 6º e 12º;

- Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei n. 10172/2007), que define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família) e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

E não podemos deixar de registrar a recente iniciativa do MEC que instituiu a data de 24 de abril como o Dia Nacional da Família na Escola. Nesse dia, todas as escolas deveriam convidar os familiares dos alunos para participar de suas atividades educativas.

Relacionados os sustentáculos formais da relação família-escola-educação, é importante pontuar ainda alguns aspectos. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que a família, independente do modelo como se apresente, pode ser um espaço de efetividade e de segurança, mas também de medos, incertezas, rejeições, preconceitos e até de violência. Assim, é fundamental que conheçamos os alunos e as famílias com as quais lidamos. Quais são suas dificuldades, seus planos, seus medos e anseios? Enfim, que características e particularidades marcam a trajetória de cada família e conseqüentemente, do educando a quem atendemos. Estas informações são dados preciosos para que possamos avaliar o êxito de nossas ações enquanto educadores, identificar demandas e construir propostas educacionais compatíveis com a nossa realidade.

Em segundo lugar, na relação família-educadores, um sujeito sempre espera algo do outro. E para que isso de fato ocorra é preciso que sejamos capazes de construir coletivamente uma relação de diálogo mútuo, onde cada parte envolvida tenha o seu momento de fala, mas também de escrita, onde exista uma efetiva troca de saberes. A capacidade de comunicação exige a compreensão da mensagem que o outro quer transmitir, e para tal se faz necessário o desejo de querer escutar o outro, a atenção às idéias emitidas e a flexibilidade para recebermos idéias que podem ser diferentes das nossas. Uma atitude de desdém e preconceituosa pode danificar profundamente a relação família-escola e trazer sérios prejuízos para o sucesso escolar e pessoal dos educandos, também amiúde ressaltando quando escolas desenvolvem projetos que envolvem a comunidade e auxiliam na resolução desses problemas.

Segundo Kaloustian (2002), a família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vem se estruturando. É a família que propicia os aportes efetivos e sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento do bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que os valores éticos e humanitários são absorvidos e onde se aprofundam os laços de

solidariedade; é também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

Lopez (2002) acrescenta que a família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social. A educação bem-sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto. A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

Desta forma, cresce o consenso e a exigência por participação em educação. Muitas conferências e documentos argumentam a favor da participação dos pais de família e da comunidade no processo educativo, nas decisões e na gestão da escola. Ao mesmo tempo, continuam as tentativas concretas de participação, nem sempre conseguindo o sucesso esperado.

Muitos órgãos como associações de pais e mestres, conselhos escolares, associações de pais de família, comitês colegiados de gestão, entre outros, foram criados no intuito de auxiliar a escola em sua função, porém nem sempre funcionam efetivamente, para propiciar melhoria e avanços nos processos e resultados educativos.

Segundo Torres (1997), no mundo inteiro o mesmo fenômeno se repete, velhos e novos mecanismos e instâncias de participação social no aparelho escolar não funcionam e se adicionam similares razões para o seu não funcionamento: burocratização, politização, concepção, mecanismos clientelares, ou simplesmente falta de interesse, informação e comunicação, educação e capacitação, orçamento, experiência, capacidade de gestos, vontade de participar.

Como se pode notar, são muitos os fatores que interferem nesta relação para obstar o seu sucesso. Assim, é preciso salientar a necessidade de revisão dos parâmetros sobre os quais se assenta a premissa da participação em educação.

Durante a história tem havido uma dissensão sobre a responsabilidade de educar as crianças. Será dever da família ou da escola? Neste momento, mesmo tentando constituir uma parceria, os parcei-

ros ainda se cobram muito e somam pouco, talvez por falta de conhecimento mútuo.

Há muito tempo a escola pede que a família e a comunidade participem da educação escolar de seus filhos, porém não tem levado em conta que alguns fatores interferem na relação família-escola.

Para Szymanski (1997), um dos fatores é que a ação educativa dos pais difere necessariamente da escolar nos seus objetivos, conteúdos, métodos no padrão de sentimentos e emoções que estão em jogo, na natureza dos laços pessoais entre os protagonistas e, evidentemente, nas circunstâncias em que ocorre.

Outra consideração refere-se ao comportamento das famílias das diferentes camadas sociais em relação à escola. Mesmo na escola pública, famílias de classe média desenvolvem estratégias de participação tendo em vista a criação de condições para o sucesso escolar de seus filhos, pode-se dizer que criando uma saída individual. Nem sempre esses pais se engajam num projeto coletivo de melhoria de ensino e das relações da escola com a comunidade. Além do mais, o nível de escolaridade e a facilidade de verbalização possibilitam a esses pais uma crítica que famílias das classes trabalhadoras não conseguem ou não ousam fazer.

Um fator a ser considerado refere-se às estratégias de socialização familiar: se elas são ou não complementares às da escola, e isto depende muito da classe social a que a família pertence. As famílias podem desenvolver práticas que venham a facilitar a aprendizagem escolar e desenvolver hábitos coerentes com os exigidos pela escola.

As famílias divergem umas das outras quanto a modelos educativos. Os professores parecem se esquecer disso quando culpam os pais e a desestruturação familiar pelo fracasso escolar da criança ou jovem. A escola ainda considera a família burguesa o paradigma de família “bem” estruturada, esquecendo-se que na quase totalidade das escolas públicas esse é um modelo que está longe da realidade.

Entretanto, mesmo que o modelo ideal de estrutura familiar predominasse, os desejos e anseios em relação aos filhos e os modelos educativos dessas famílias são diferentes.

Segundo Bouchard (apud: Inszymanski,1997), existem três modelos educativos: o racional, o humanista e o simbiosinérgico:

1. No modelo racional, os pais mantêm uma hierarquia, na qual eles decidem e impõem suas decisões sobre as atividades e o futuro dos filhos. Nesse modelo é dada muita importância à disciplina, à ordem e à submissão.

2. No modelo humanista, os pais se colocam mais como guias, dando aos filhos o poder de decisão. Permitem e estimulam a expressão das emoções pelos filhos, encorajam-nos em seus empreendimentos, reconhecem e valorizam as capacidades e potencialidades.

3. No modelo simbiosinérgico há uma co-gestão do poder, e pais e filhos são parceiros nas atividades que concernem a ambos. A relação neste modelo acontece de maneira que pais e filhos respeitam os direitos e deveres, partilham responsabilidades cotidianas e desenvolvem uma consciência social embasada na troca de experiências, sentimentos e emoções.

Da mesma maneira que os pais possuem modelos de educação diferenciados, a escola também oferece aos pais modelos diferentes de participação. Muitas vezes, numa mesma escola há diferença no tratamento dos pais. Assim, os conflitos entre família e escola podem advir das diferenças de classe sociais, valores, crenças, hábitos de intenção e comunicação subjacentes aos modelos educativos.

O dilema família-escola descreve durante longa data um percurso um tanto tortuoso, cheio de encontros e desencontros; não podemos dizer que resolveríamos isto no momento atual, apesar de todos os apelos feitos pela mídia, pelo governo federal e em cada pequeno núcleo escolar.

Mas talvez possamos apontar algum caminho. Segundo Szymanski (1995), o ponto de partida é o conhecimento mútuo.

O conhecimento das escolas a respeito das famílias é, muitas vezes, baseado em preconceitos. O mais freqüente é o da “família desestruturada”, outro é o da carência cultural e do desinteresse da família. O preconceito se limita numa interpretação fechada do ou-

tro e do seu mundo e define atitudes, sentimentos e ações que guardam a mesma característica de rigidez.

Reconhecer significa sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para as novas possibilidades de ser do outro, e de ser com o outro. O primeiro passo é encarar os próprios preconceitos e depois sair dessa perspectiva limitada e ensaiar um novo olhar, de preferência interrogativo e curioso.

O processo de reconhecimento pede também um dar-se a conhecer, que ocorre na relação face a face, aberta e respeitosa.

As famílias, principalmente as de crianças com dificuldades, vêem a escola como um mundo incompreensível para elas, com o poder de dar um veredicto sobre o futuro de seus filhos.

Segunda a autora, uma proposta para amenizar esta situação seria uma parceria que se desenvolvesse na base dos recursos e possibilidades pessoais e da comunidade, não valorizando tanto as dificuldades e limitações apresentadas, pois estas sempre foram alvo de críticas e objeto de desculpas para o fracasso de algumas ações. Um aspecto importante a ser considerado é a formação, tanto para os pais como para os professores, naquilo que concerne à prática específica de cada segmento: familiar e escolar.

Percebe-se que atualmente ocorre uma confusão quanto a quem cabe a educação das crianças, os pais esperam da escola, e por sua vez esta espera que os pais enviem para a escola filhos prontos para receberem os saberes científicos.

É necessário deixar claro de quem é cada função. A instituição família como responsável pela educação socializadora e a escola como responsável pela educação científica. Sabe-se que quando a família cumpre bem o seu papel, aumenta a probabilidade de sucesso. Mas se a família está falhando, como será adquirida por ela esta competência para educar os filhos?

Alguns ainda acreditam que esta é uma competência inata, natural da família, mas percebe-se visivelmente que não é isto que ocorre atualmente. Por esta razão, algumas instituições escolares governamentais têm criado programas e ações para auxiliar as famílias na

educação de seus filhos. Um exemplo é o trabalho do governo cubano, que promove o Programa de Educação Comunitária Para a Vida focalizando aspectos de saúde, nutrição e desenvolvimento psicoafetivo em relações sociais (Educação Para a Vida: UNICEF, 1992). Essa possibilidade de auxiliar as famílias com mais informações para melhor educar seus filhos deve ser o fio condutor das ações das escolas e secretarias de educação. Os pais muitas vezes se sentem perdidos frente ao acúmulo de informações sem direcionamento que recebem e deveres estabelecidos pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). A TV veicula as novas conquistas da psicologia e de como é feita a interpretação pelos pais sobre os traumas que o castigo causa às crianças.

Para Szymanski é necessário que se criem equipes multidisciplinares que possam colaborar para a construção de um conhecimento.

As famílias precisam aprender a linguagem da escola, principalmente a burocrática. A escola precisa entender e aceitar a linguagem da família, na maioria das vezes inculta e rudimentar. No momento em que esses dois núcleos puderem se perceber e se aceitar, provavelmente, o relacionamento família-escola frutificará.

CONCLUSÃO

O fim do milênio e por assim dizer os mecanismos ideológicos que constróem cada um dos ideais dessa nova era incentivaram uma série de propostas de reforma educacional.

Família e escola se confrontam na busca de caminhos desse novo ideário educacional no qual as antigas diretrizes e normas não afrontadas pela ruptura comportamental, idealista e transformadora continuam se perpetuando.

Os desafios do futuro demandam mudanças e inovações profundas nos fins e metas educacionais para responder a questões básicas sobre o que é necessário aprender e ensinar e com que métodos.

Os sistemas educativos são herdeiros de sua própria história e da cultura. Esta história e esta cultura vêm demonstrando ineficaz falta de valores, além de que os próprios fundamentos intelectuais se perdem em meio ao idealismo de que tudo deve estar fundamentado na prática. Mas que prática é essa? A ideal ou a real?

Seja como for, faltam fundamentos, tanto para a escola como para a família, para estilizar sua atuação diante de transformações comportamentais e ideológicas cada vez maiores.

Resta-nos aqui dizer que entre as práticas *ideal* e *real* – que poderão traçar o perfil educacional desse novo milênio –, encontra-se a formação intelectual e o desenvolvimento de ações fundamentais e não idealistas.

SCHOOL AND THE RELATION SCHOOL- FAMILY

ABSTRACT

This article approaches a controversial issue, which covers decades, without much success in the meaning of efficient transformations. It discusses the social function of school and the relation school-family. It carries also a little of the history of these two segments and raises questionings regarding possible attitudes to be taken searching for the education quality improvement. One concludes that the challenges of the future demand basic changes and innovations on that it goes to learn and to teach, and on the methods to be used.

KEYWORDS: education, school-family.

REFERÊNCIAS

Centro de Pesquisas para Educação e Cultura – CENPEC. *Raízes e Asas*. São Paulo: MEC, (Coleção), 1996.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *O discurso educacional renovador no Brasil (1930-1960)*. Tese de livre docência da UNESP-Campus de Araraquara. Araraquara, SP, 1998.

DELVAL, Juan. *Aprender na vida e aprender na escola*. Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KALOUSTIAN, Silvio Manoug. *Família brasileira – A base de tudo*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPEZ, Jaume Sarramona. *Educação na família e na escola*. São Paulo: Loyola, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROSA, Sanny S. da. *Construtivismo e mudança*. 4a. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 30a. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. *Pedagógica histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 6a. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Rose Neubauer da. *Analfabetismo e subdesenvolvimento: Ainda um desafio*. São Paulo: Cortez, 1990.

Sistema de Avaliação Educacional, Secretaria do Estado de Educação. *Idéias 30*, FDE, 1998.

SZYMANSKI, Heloisa. Encontros e desencontros na relação família-escola. In: *Os desafios enfrentados no cotidiano escolar*. São Paulo: FDE, 1997, p. 213-225.

TORRES, Rosa Maria. Participação da comunidade na escola ou participação da escola na comunidade? In: *Projeto de Educação Continuada*. Módulo 1 – A escola pública e suas relações humano-sociais e educacionais, 1997.

CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO
SÓCIODRAMÁTICO PARA O
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE
RELACIONAMENTO SOCIAL EM ALUNOS
DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Karina Elisa da COSTA¹

Antônio dos Santos ANDRADE²

RESUMO

Este trabalho buscou verificar a contribuição do grupo sóciodramático para o desenvolvimento de habilidades sociais em alunos da 4ª série do ensino fundamental. Participaram do grupo oito alunos (quatro garotos e quatro garotas) de uma escola pública e, ao final, realizaram-se entrevistas com suas professoras. A análise dos dados mostrou que o processo grupal passou por três etapas:

¹ Aluna do Mestrado em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCL-RP) – Universidade de São Paulo (USP). Este trabalho foi realizado com a colaboração do aluno de graduação Rodrigo Otávio Néri de Matos, que atuou como Ego-Auxiliar desta aluna.

² Professor do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Endereço para correspondência: Av. Bandeirantes, 3900, B. Monte Alegre, 14040-901, Ribeirão Preto, SP, e-mail: antandra@ffclrp.usp.br; home-page: <http://gepsed.ffclrp.usp.br>.

de facilitação do contexto grupal; de desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade nas relações interpessoais; de “fechamento” e encerramento do processo grupal. Concluiu-se que as brincadeiras permitiram a revisão das regras de convívio social.

PALAVRAS-CHAVE: grupo de alunos; ensino fundamental; sociodrama educacional.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de grupos de alunos no ensino fundamental tem sido alvo de muitos estudos nos últimos anos. Dentre os temas mais estudados estão: fatores que influenciam o funcionamento do grupo; percepção de alunos e professores sobre o trabalho em grupo; tipos de grupo; avaliação da eficácia dos grupos cooperativos; influência da composição do grupo no desempenho acadêmico dos alunos; dentre outros.

Entretanto, um levantamento bibliográfico referente às publicações recentes sobre grupos de alunos no ensino fundamental revelou que tal eixo temático tem sido abordado, no campo empírico, sobre duas perspectivas distintas: 1) grupos de alunos em atividades curriculares; 2) grupos de alunos em atividades extracurriculares. O levantamento bibliográfico também mostrou que o número de estudos dentro da primeira perspectiva é muito maior, se comparado com a segunda. A seguir, têm-se alguns trabalhos desenvolvidos dentro de ambas diretrizes.

I - GRUPOS DE ALUNOS EM ATIVIDADES CURRICULARES

McMaster e Fuchs (2002) fizeram uma revisão bibliográfica de pesquisas publicadas de 1990 a 2000 examinando os efeitos das estratégias de aprendizagem colaborativa no desempenho acadêmico de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Quinze estudos atenderam aos critérios estabelecidos pelos autores e foram classificados

em sete categorias: 1) aprendizagem colaborativa combinada com assistência de ensino via computador; 2) aprendizagem colaborativa combinada com estratégias de ensino; 3) aprendizagem colaborativa combinada com tutoria; 4) grupos de cooperação no dever de casa; 5) aprendizagem em conjunto; 6) aprendizagem colaborativa como parte do programa de reestruturação da escola; 7) aprendizagem colaborativa estruturada *versus* desestruturada. Seis dos quinze estudos relataram efeitos estatisticamente significativos favorecendo a aprendizagem colaborativa como estratégia eficaz para melhorar o desempenho acadêmico de alunos com problemas de aprendizagem. Entretanto, os autores ressaltaram os limites de tal conclusão, salientando haver necessidade de maiores estudos sobre o assunto.

Cantwell (2002) estudou os fatores psicológicos e cognitivos na preferência por trabalho em grupo em 290 alunos com idade entre 12 e 17 anos. Para tal, utilizou escalas e questionários para medir a motivação, a consciência metacognitiva, a necessidade de afiliação, ansiedade social, a preferência por aprendizagem individual ou em grupo e o desconforto em grupo de aprendizagem. A análise dos dados revelou que os estudantes que relataram preferência por trabalho em grupo também indicaram maior sociabilidade, baixa ansiedade social, melhor desempenho e ótima consciência metacognitiva. Já os alunos que expressaram preferência por trabalhar individualmente mostraram baixa sociabilidade, alta ansiedade social, mas não se diferenciaram em nenhuma medida cognitiva. E, por fim, estudantes que relataram desconforto em grupo, similarmente, relataram alto nível de ansiedade social combinada com baixa sociabilidade, mas também indicaram baixo nível de consciência metacognitiva.

Veenman e Kenter (2000) realizaram um estudo para verificar a percepção dos professores sobre a eficácia da aprendizagem colaborativa; verificar como a aprendizagem colaborativa tem sido aplicada na sala de aula; a frequência e os problemas encontrados pelos professores durante sua implementação; observar diretamente a interação dos alunos durante o trabalho cooperativo em grupo e verificar a percepção dos mesmos sobre a aprendizagem colaborativa. Participaram do estudo 69 professores de 1ª a 4ª séries de nove

escolas da região centro e sul de Netherlands e 363 estudantes (46% garotos e 54% garotas de 4ª a 8ª séries) de cinco das nove escolas referidas no estudo com os professores. As observações aconteceram em 29 salas de aula também de cinco das nove escolas que participaram do estudo com professores. Os resultados mostraram que, segundo os professores, a aprendizagem colaborativa melhora a habilidade social, a aprendizagem e a auto-estima dos alunos. Entretanto, 54% dos professores relataram dificuldades com a monitoração dos grupos cooperativos, principalmente com a seleção dos alunos, preparação prévia do material e da classe e com o barulho durante o trabalho em grupo cooperativo. Em relação à percepção dos alunos sobre o trabalho em grupo, somente 2% relataram problemas com trabalho em conjunto. As observações, entretanto, mostraram que a maioria das atividades era dominada por um ou dois alunos que tomavam as decisões e dividiam as tarefas, enquanto os demais alunos ouviam e aceitavam as decisões. Portanto, o clima não era de cooperação, os alunos não ouviam uns aos outros, não se ajudavam mutuamente e não acatavam as idéias e sugestões dos outros. Observou-se, ainda, que a maioria dos professores não utilizava o método correto da aprendizagem colaborativa descrito na literatura e, por isso, relataram dificuldades em monitorar as atividades em grupo cooperativo.

II - GRUPOS DE ALUNOS EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

Em relação aos estudos com grupo de alunos em atividades extracurriculares, incluem-se os trabalhos desenvolvidos na chamada Orientação Educacional realizada tanto por educadores, quanto por psicólogos.

Andrade (1997) relata uma experiência de atendimento a dois grupos de crianças com problemas de aprendizagem utilizando técnicas psicodramáticas. As crianças eram repetentes das séries iniciais do ensino fundamental e de nível sócioeconômico muito baixo. No início, as crianças expressavam agressividade durante as brincadeiras e jogos corporais. A diminuição do comportamento agressivo no

decorrer das sessões permitiu a introdução de brinquedos no grupo (jogos com regras, mediados por objetos: dominós, lotos, dama, pega-varetas, etc.) e o contato corporal foi substituído pelo diálogo. Em seguida, o grupo evoluiu para a dramatização, que surgiu como iniciativa das próprias crianças. Nesta etapa, segundo o autor, as técnicas psicodramáticas tomaram suas formas convencionais. Os resultados mostraram que apenas uma criança não conseguiu aprovação no final do ano escolar, apesar de ter superado grande parte de sua dificuldade de aprendizagem; uma outra criança abandonou o grupo antes do final do primeiro semestre do atendimento.

Andrade (2001) atendeu dois grupos de alunos portadores de deficiência mental durante três semestres consecutivos através do Psicodrama Moreniano. O grupo I compunha-se de seis alunos de 10 a 13 anos e o grupo II, de seis alunos de 14 a 17 anos. Montaram-se, ainda, dois grupos controles equiparados aos dois grupos experimentais em idade, sexo, nível de escolaridade e QI, que não receberam o atendimento psicodramático. No final dos três semestres, comparou-se as avaliações escolares dos grupos experimentais com os respectivos grupos controles. Para o grupo I não foi encontrada diferença significativa. Para o grupo II verificou-se que dois terços dos alunos do grupo experimental inicialmente sem média haviam se recuperado, enquanto metade dos alunos inicialmente com média do grupo controle evadiram-se ou foram reprovados por falta de média. A entrevista com a coordenadora pedagógica e os professores dos alunos informou que, de modo geral, os alunos que freqüentaram os grupos de psicodrama apresentaram significativos progressos quanto a: criatividade em redação, maior interesse pelos assuntos apresentados pelo professor e um melhor comportamento em sala de aula. A entrevista com a psicóloga da instituição informou sobre uma melhora generalizada nos processos de socialização dos alunos que participaram dos grupos experimentais. O autor analisou os jogos escolhidos pelos grupos durante as sessões psicodramáticas e destacou que no grupo I predominaram jogos motores-corporais, enquanto no grupo II predominaram os jogos verbais-simbólicos. Porém, os dados mostraram um decréscimo na freqüência de jogos motores no decurso das

sessões de ambos os grupos, o que, segundo o autor, “parece indicar a importância dos jogos corporais motores na formação dos vínculos no interior do grupo, sobretudo no caso de crianças mais jovens” (Andrade, 2001, p. 121).

Freeman e Fulton (2003) verificaram que é vasta a literatura que aponta o psicodrama como estratégia eficaz para melhorar o autoconceito, as habilidades sociais e o “comportamento problema”; entretanto, salientam que poucos estudos empíricos têm sido realizados para constatar tal afirmação. Sendo assim, os autores realizaram um estudo para verificar o efeito de atividades psicodramáticas no autoconceito, nas habilidades sociais e no comportamento problema de 119 alunos da 3ª série e 118 da 4ª série de uma escola rural dos Estados Unidos, selecionados aleatoriamente. O grupo experimental participou de atividades psicodramáticas de 40 minutos, uma vez por semana, durante dezoito semanas. As atividades exigiam dos participantes análise de regras, trabalhar cooperativamente em tarefas de criatividade, expressar ação e emoção e realizar role-playing. Segundo os autores, as atividades planejadas para melhorar o autoconceito, a autodisciplina e as habilidades sociais dos alunos. Os grupos haviam passado por um período pré-teste de nove semanas, em que tinham atividades de música. Portanto, o período experimental das atividades psicodramáticas se iniciou na 10ª semana de aula, continuando por dezoito semanas. Utilizou-se de escalas para avaliar o autoconceito e a habilidade social dos alunos. Os resultados não mostraram nenhum efeito significativo para as três variáveis dependentes (autoconceito, habilidade social e comportamento problema). Entretanto, os autores enfatizam a necessidade de estabelecer medidas mais consistentes no pré e pós-teste e sugerem a necessidade de um período de orientação prévia para os alunos participarem eficazmente das atividades psicodramáticas, de modo a obter benefícios com a experiência, e destacam, ainda, que um período maior de intervenção deve ser considerado na reprodução do estudo.

O presente trabalho se aproxima do estudo de Freeman e Fulton (2003) por buscar verificar a contribuição do grupo sócio-dramático

no desenvolvimento de habilidades sociais em alunos da 4ª série do ensino fundamental. Porém, se distancia do mesmo no que se refere à metodologia e avaliação dos resultados. Nestes dois últimos aspectos, se aproxima dos trabalhos de Andrade (1997; 2001) que enfatizam uma análise qualitativa dos dados.

O enfoque psicodramático em contextos escolares tem sido aplicado tanto em atividades curriculares – estratégia de ensino e aprendizagem – quanto em atividades extracurriculares – grupos de orientação educacional e programas de prevenção. É em relação ao caráter de quebra de estereótipos, de atitudes sociais e de conscientizar sobre os papéis dos indivíduos no grupo, nas instituições, na sociedade e no mundo que o sociodrama pode ser utilizado nos contextos educacionais em atividades extracurriculares.

Neste sentido, pode-se supor que o sociodrama aplicado à educação torna-se um laboratório de relações sociais, no qual seus participantes, ao conviverem com outras pessoas, “aprendem” a viver socialmente de forma espontânea, assumindo adequada e adaptativamente os papéis que lhes são atribuídos.

Assim, o objetivo do grupo de alunos aqui relatado era que as reuniões fossem um espaço de convivência, em que os alunos usufríssem de liberdade e, assim, liberassem suas espontaneidades³ e criatividades⁴. O grupo era uma oportunidade dos alunos vivenciarem seus papéis sociais, compreenderem melhor e recriarem de maneira mais satisfatória e melhor adaptada tais papéis dentro da instituição escolar.

³ De acordo com o Psicodrama, a criatividade é a prontidão para mudanças e transformações e seu principal catalisador é a espontaneidade. É do processo espontaneidade-criatividade que o indivíduo cria novos papéis sociais.

⁴ Por espontaneidade entende-se a capacidade de dar respostas novas, adequadas e criativas para situações novas e inesperadas, ou para situações antigas mas que vêm se repetindo e para as quais temos dado uma resposta rígida, repetida e desgastada. Segundo Moreno, nascemos espontâneo mas perdemos esta qualidade ao longo da vida, devido às normas, regras e costumes do ambiente em que vivemos e das pessoas com quem nos relacionamos. O fornecimento de um espaço de liberdade para que os indivíduos possam resgatar sua espontaneidade e recriar o “como” executar seus papéis é a proposta fundamental do Psicodrama.

METODOLOGIA

Participaram do grupo oito alunos da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública de Ribeirão Preto, conforme a tabela abaixo:

NOME*	SEXO	IDADE	SÉRIE
Walter	Masculino	10	4ªA
Mateus	Masculino	9	4ªB
João	Masculino	9	4ªB
Rafael	Masculino	10	4ªA
Diana	Feminino	10	4ªA
Mariana	Feminino	13	4ªA
Júlia	Feminino	9	4ªB
Vitória	Feminino	11	4ªB

* Nomes Fictícios.

As reuniões do grupo eram semanais (dez sessões no total), com duração de uma hora e aconteciam na biblioteca da escola. Esta era ampla, com várias mesas redondas e cadeiras, que eram afastadas para que os alunos tivessem espaço para brincarem. No canto da sala havia algumas prateleiras com livros que ocupavam somente um quarto da sala, não prejudicando o espaço das atividades do grupo.

Os resultados foram analisados a partir das observações dos coordenadores, do diário de campo e das entrevistas com as professoras dos alunos no final do processo grupal.

RESULTADOS

I - O processo grupal

A análise dos resultados mostrou que o processo grupal se desenvolveu através de três etapas. Na primeira, denominada de *facili-*

tação do contexto grupal (compreendendo as três primeiras sessões), o grupo mostrou-se dependente dos coordenadores, esperando os comandos dos mesmos para iniciar e interromper uma atividade. No início das sessões, os coordenadores propunham brincadeiras para aquecer os alunos; alguns destes, após realizarem as atividades sugeridas pelos coordenadores, se sentiam seguros para tomarem a iniciativa de propor brincadeiras. Entretanto, as brincadeiras propostas pelos alunos, neste momento, eram conservas culturais de jogos infantis já conhecidos por todos os participantes.

Nesta primeira fase, os alunos testaram a liberdade dada pelos coordenadores de fazerem o que quisessem naquele espaço da escola; testaram a confiança nos coordenadores e as regras de disciplina; descobriram qual o papel de cada um dentro do grupo e perceberam que os coordenadores não eram a autoridade (professor) que dava as ordens.

O início das sessões, nesta etapa, era tenso; mas com o desenrolar das brincadeiras, o grupo relaxava e, ao final do encontro, sentados em círculo, os alunos sentiam-se confortáveis para expressarem-se através do verbal – já na primeira sessão falaram de seus professores, da escola e do ato de estudar, sem que os coordenadores perguntassem. Após vivenciarem a experiência de escolher o que fazer, saindo do esquema da aula tradicional, os alunos reclamaram que seus professores eram chatos, inventaram apelidos para os mesmos, contaram casos em que agrediram e/ou ameaçaram de agressão verbal ou física seus professores e, ainda, disseram que não gostavam de estudar.

Ao final da segunda sessão, os alunos sugeriram brincadeiras para a sessão seguinte, dentre elas desenhar com guache. Tal sugestão foi atendida. Entretanto, uma atividade estruturada após duas sessões com atividades não estruturadas, em que os alunos tinham a liberdade de fazer o que quisessem, fez com que situações e sentimentos vividos em sala de aula fossem reproduzidos no grupo: insegurança e medo de expressar verbalmente o conteúdo dos desenhos; baixa criatividade; medo da crítica externa e indisciplina.

Com tais comportamentos os alunos reivindicavam a liberdade proposta pelos coordenadores nas sessões anteriores e tirada na sessão citada, devido à atividade estruturada.

Na segunda etapa do grupo, denominada de *desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade nas relações interpessoais* (compreendendo as sessões de 4 a 7), os alunos tornaram-se independente dos coordenadores para propor brincadeiras; porém, dependiam dos mesmos para facilitar o convívio social dentro do grupo. Nesta fase, todas as brincadeiras eram propostas pelos alunos e, quando havia mais de uma opção, era feita uma votação. A princípio, as brincadeiras eram conservas culturais⁵ (cobra-cega, pega-pega, corre-cotia, quente ou frio), porém, os alunos criavam maneiras diferentes de jogar a brincadeira (de esconder, fugir, sabotar, etc.). Assim, a criatividade, nesta fase, começou a surgir no grupo, com este recriando as conservas culturais lúdicas.

Entretanto, a repetição das brincadeiras no decorrer das sessões desmotivou os alunos, que não mais criavam formas diferentes de brincar com as conservas culturais. Assim, sentiram necessidade de criar brincadeiras novas para sair da monotonia. Então, na sexta sessão, num ato espontâneo e criativo – no sentido moreniano dos termos – os alunos criaram brincadeiras inéditas.

O avanço do grupo da fase anterior para esta consistiu, portanto, no fato dos alunos, nesta fase, conseguirem criar brincadeiras inéditas. Mas, vale ressaltar que os alunos ainda propunham brincadeiras que eram conservas culturais, porém estas eram diferentes das até então jogadas no grupo.

Mas, a característica principal desta etapa foi a competitividade. Os alunos competiam sobre quem ia assumir o papel de protagonista nas brincadeiras e, quando o jogo envolvia um vencedor, todos

⁵ Conserva cultural é tudo aquilo que numa cultura (comportamento, costume, objetos, artes, livros, etc.) surgiu de um processo criativo, de um ato espontâneo, porém permaneceu estático, rígido, sendo tomado como fórmula única, verdade absoluta, inibindo a espontaneidade e dificultando a recriação e a manifestação do novo. Segundo Moreno, a conserva cultural é a alienação da espontaneidade.

queriam tal lugar; tudo era possível quando se tratava de vencer o adversário, inclusive sabotar/roubar na brincadeira.

O jogo da cobra-cega, na quinta sessão, ilustra quão grande se tornou a competitividade dentro do grupo. Quando Diana assumiu o papel de cobra-cega, Walter amarrou muito forte a venda nos olhos da aluna para provocá-la. Irritada, Diana chutava toda vez que um aluno a provocava durante a brincadeira. Quando Júlia foi pega por Diana e assumiu o papel de cobra-cega, temendo ser provocada pelos colegas, deu chutes e socos no ar com expressão de raiva. Walter, ao ser pego por Júlia e inverter o papel de provocador para provocado – já que era a cobra-cega – se enraiveceu e também começou a chutar o ar para ninguém se aproximar dele. Os demais alunos, então, para não serem atingidos, se defenderam colocando cadeiras na frente de si. Cercado pelas cadeiras, Walter chutou as mesmas em cima dos alunos, especialmente de Diana que, por sua vez, devolvia o chute.

Walter e Diana, que estudavam na mesma classe, em todas as sessões entraram em conflito. Verificou-se que o grupo foi propício para que as relações vividas em sala de aula se reproduzissem e fossem solucionadas ou vivenciadas de forma diferente no grupo. Este possibilitou que cada integrante se deparasse com dificuldades pessoais de convívio social, principalmente no que se refere à competição, ao respeito aos limites e características do outro, à timidez e aos medos de rejeição por se sentir inferior e diferente dos outros.

Outro exemplo de situação de interação social proporcionada pelo grupo e que aconteceu na fase em questão foi a seguinte: com a iniciativa dos alunos de propor brincadeiras, várias vezes os participantes tiveram que ceder o lugar de líder na brincadeira para que todos assumissem todos os papéis nos jogos. Com isso, os alunos enfrentaram o conflito de conquistar o lugar/papel almejado, mas ter que cedê-lo a outro. Walter foi quem demonstrou maior dificuldade em vivenciar tal conflito – visto que era o mais competitivo dos alunos.

Nesta fase, portanto, a espontaneidade e criatividade já apareceram com maior autonomia nos alunos e estes enfrentaram conflitos de relacionamento interpessoal, tendo que resolvê-los de forma adequada e adaptada.

Na terceira etapa do grupo, denominada de *fechamento e encerramento do processo grupal* (compreendendo as sessões de 8 a 10), o grupo permaneceu grande parte do tempo sentado em círculo conversando, falando das brincadeiras já executadas e mostrando resistência às atividades propostas pelos coordenadores que envolviam movimentos corporais. Acredita-se que a continuação do grupo por mais tempo proporcionaria, ao mesmo, vivenciar uma etapa em que prevalecesse a expressão verbal e, nesta, talvez, se pudesse discutir diretamente as questões da instituição escolar. Entretanto, a proximidade do término causou tristeza e desânimo nos alunos, que não mais se dedicavam às atividades do grupo.

Na nona sessão pediu-se aos alunos que fizessem um desenho em que expressassem seus sentimentos e opiniões sobre o grupo, as atividades desenvolvidas e os coordenadores. Os alunos se dividiram aleatória e espontaneamente em dois subgrupos e sentaram-se em duas mesas diferentes. Walter e Diana, antes rivais e competidores, ficaram na mesma mesa e trocaram materiais de forma solidária e afetuosa. Cada aluno fez dois desenhos, um para cada coordenador, e, ao contrário do que aconteceu na terceira sessão (primeira etapa), nenhum aluno demonstrou dificuldade em criar e explicar os desenhos. Estes foram coloridos, criativos e confeccionados com todos os materiais disponíveis (guache, massinha, canetinha, giz de cera e lápis de cor). Os alunos que terminaram primeiro não atrapalharam os demais. Assim, concluiu-se que os alunos fizeram uma avaliação positiva do grupo, das atividades realizadas e dos coordenadores. Também, notou-se que o grupo proporcionou um ambiente satisfatório, pois os alunos que na terceira sessão ficaram inseguros, com bloqueio no momento de realizar e explicar o desenho, e manifestaram indisciplina, nesta sessão não apresentaram tais comportamentos, demonstrando maior segurança em si, no grupo, na atividade e respeito aos limites do outro.

Na última sessão, os alunos, a princípio, se mostraram resistentes e não falaram com os coordenadores. Observou-se que a ansiedade de despedida era muito grande. Este dia foi a primeira vez que Walter faltou e o grupo sentiu sua ausência, pois era ele quem sempre liderava as reuniões. O silêncio só foi quebrado quando João achou uma peteca e o grupo brincou com a mesma. Após este aquecimento, o grupo inventou uma brincadeira inédita e todos participaram espontânea e criativamente. Rafael, que nunca havia falado no grupo, neste dia se expressou verbalmente, contou piadas e propôs brincadeiras inéditas.

Assim, o grupo terminou com os alunos com dificuldades de expressão verbal e com dificuldades de relacionamento social (timidez) conseguindo romper tais comportamentos. O grupo que, a princípio, dependia das ordens dos coordenadores para iniciar uma atividade – internalização e controle do ensino tradicional – alcançou a criatividade e espontaneidade, conseguindo criar brincadeiras novas.

Nas brincadeiras das conservas culturais, as regras de convívio social foram testadas e os alunos, várias vezes, tiveram que lidar com a competitividade, agressividade, solidariedade, com a inversão de papéis e com o respeito ao próximo. Verificou-se que as situações de sala de aula e o comportamento dos alunos na mesma foram reproduzidos no decorrer das sessões, sendo vivenciados de forma diferente da ocorrida na situação de aula tradicional e sem julgamentos externos.

II - O processo individual dos alunos

A tabela a seguir trata da participação de cada aluno durante as sessões do grupo e da avaliação das professoras após encerramento das reuniões.

ALUNO/ SITUAÇÃO INICIAL	PARTICIPAÇÃO NO GRUPO	AVALIAÇÃO DA PROFESSORA
<i>Júlia:</i> Insegura, tímida, carente, com dificuldades de expressão verbal e relacionamento social.	Raramente se expressou verbalmente, mas se dedicou com entusiasmo a todas atividades do grupo. Emitia sua opinião no momento de escolher brincadeiras e propôs jogos ao grupo somente na 5ª sessão. Mostrou baixa tolerância à frustração, sendo agressiva ao se sentir ameaçada.	Afirmou que nos dias das reuniões do grupo Júlia realizava as atividades escolares com maior dedicação e rapidez.
<i>Rafael:</i> Tímido, inseguro, com sentimento de inferioridade e com dificuldades de aprendizagem e de expressão verbal.	Na 9ª sessão sentiu-se seguro para sentar-se junto do grupo – antes sentava longe dos colegas – não mais se identificando como diferente. Até a 8ª sessão se recusou a participar das primeiras atividades do grupo em cada reunião – brincava somente a partir da segunda brincadeira ou rodada - e suas atuações eram no plano lúdico, sem atuações no verbal. Na 10ª sessão já se expressava verbalmente, emitia opiniões, fazia piadas, tinha iniciativa e tomava decisões.	A professora afirmou que não notou diferença no comportamento de Rafael na sala de aula, acrescentando que o aluno não sabia ler e escrever e era muito inseguro.

<p>Vitória: Dificuldades de expressão verbal, de relacionamento social e de aprendizagem.</p>	<p>Participou ativamente na primeira sessão, porém na segunda esteve presente mas se recusou a participar das brincadeiras. Na terceira sessão abandonou o grupo, revelando ser muito tímida e retraída.</p>	<p>Disse que era de se esperar que a aluna abandonasse o grupo por ser muito tímida e de difícil acesso.</p>
<p>Mateus: Criativo, comunicativo, seguro e com senso de iniciativa.</p>	<p>Se comportou no grupo de forma criativa, espontânea e aberta aos contatos sociais. Mostrou-se comunicativo, sem receio de emitir opiniões e idéias. Juntamente com Walter, liderou as decisões e criações do grupo, porém de forma muito mais tolerante que aquele.</p>	<p>A professora contou que após a sessão o aluno relatava com felicidade as experiências vividas no grupo.</p>
<p>Walter: Comunicativo, criativo, autoritário, individualista, com dificuldades em realizar atividades em grupo e com baixa tolerância à frustração.</p>	<p>Em todas sessões mostrou-se criativo, com iniciativa, reivindicando a liderança/protagonismo nas brincadeiras e sendo o aluno que mais se envolveu com as atividades do grupo. Porém, demonstrou dificuldade em ceder sua vez a outro, se comportando, muitas vezes, de forma autoritária e agressiva em relação aos ataques dirigidos a ele.</p>	<p>A professora afirmou que Walter, após participar do grupo, mostrou maior abertura às relações sociais.</p>

<p>Diana: Comunicativa, com opiniões próprias, porém rígida e insegura em algumas situações.</p>	<p>Foi porta-voz do grupo na denúncia da autoridade e do individualismo de Walter. Mostrou-se comunicativa, defendendo e reclamando suas opiniões e desejos. Mostrou-se muito espontânea e criativa durante todas sessões, protagonizando a criação de brincadeiras inéditas nas 6^a e 10^a sessões.</p>	<p>A professora relatou que não percebeu nenhuma mudança no comportamento de Diana.</p>
<p>Mariana: Tímida, distante, com dificuldades de aprendizagem e de concentração</p>	<p>Participou ativamente da 1^a sessão, porém se distanciou do grupo nos encontros seguintes, participando apenas de algumas brincadeiras. Protagonizou a criação de uma brincadeira inédita na 6^a sessão.</p>	<p>A professora relatou que Mariana passou a faltar menos nas aulas após participar do grupo.</p>
<p>João: Tímido, com dificuldades de expressão verbal, de aprendizagem e de relacionamento social.</p>	<p>João sempre participou de todas as atividades do grupo, se relacionando bem com os colegas; porém mostrou baixa criatividade e iniciativa, além de raramente se expressar verbalmente e tomar decisões.</p>	<p>Relatou que no dia do grupo o aluno demonstrava maior motivação e realizava as atividades mais rapidamente.</p>

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

O tempo de duração do grupo aqui relatado foi pequeno se comparado com os grupos descritos na literatura e, talvez por isso, as professoras notaram pouca alteração no comportamento dos alunos. Freeman e Fulton (2003) concluíram que dezoito sessões psicodramáticas não são suficientes para melhorar as habilidades sociais, o autoconceito e o “comportamento problema” dos alunos de 3ª e 4ª séries, ressaltando a necessidade de um tempo maior de intervenção para se obter melhores resultados. Os resultados aqui encontrados corroboram tal conclusão.

Além disso, Andrade destaca que em seus dois estudos (1997 e 2001) as crianças passaram aos jogos simbólicos – às dramatizações – no último dos três semestres de atendimento. Concluiu que “estes dois estudos parecem sugerir, se corroborados por outros, que as crianças, quando deixadas com liberdade para escolher, sem qualquer constrangimento ou sugestão pelo cenário das sessões, optam por se dedicar aos jogos que lhes favoreçam o conhecimento, a pesquisa e o desenvolvimento das interações no interior do grupo, portanto no desenvolvimento de vínculos, antes de optarem pela dramatização” (Andrade, 2001).

Como salientaram Freeman e Fulton (2003), são necessárias medidas mais consistentes no pré e pós-teste para avaliar a promoção do desenvolvimento de habilidades sociais pelo grupo sociodramático em alunos do ensino fundamental. Mas não se pode deixar de comentar que os jogos (motores corporais) escolhidos pelo grupo durante as sessões beneficiaram a criação do vínculo entre os alunos e geraram conflitos sociais que acabaram sendo solucionados dentro do próprio grupo.

Por meio das brincadeiras, as regras de convívio social foram testadas e os alunos, várias vezes, se depararam com dificuldades pessoais de convívio e tiveram que lidar com a competitividade, agressividade, solidariedade, com a inversão de papéis, com o respeito aos limites e características do outro, com a timidez e o medo da rejeição por se sentir inferior e diferente dos demais. Verificou-

se que as situações de sala de aula e o comportamento dos alunos na mesma foram reproduzidos no decorrer das sessões, sendo vivenciados de forma diferente da ocorrida na situação de aula tradicional por não haver julgamentos e pressões externas. Alunos com dificuldades de expressão verbal no início do grupo, ao final do processo grupal já se expressavam com criatividade e espontaneidade.

Assim, mesmo com poucas sessões, o grupo sociodramático possibilitou aos alunos enfrentar e resolver conflitos de convívio social. É verdade que produziu pouco efeito, ou, pelo menos, pouco observável por suas professora, na habilidade de relacionamento social dos alunos, porém é possível dizer que, com um tempo maior de duração, o grupo sociodramático exporia seus participantes a vários outros conflitos sociais, o que, a longo prazo, promoveria o desenvolvimento de suas habilidades sociais, da autoestima e de atitudes que forneceria respostas novas às situações velhas e respostas espontâneas, criativas e adaptadas às situações novas.

Todavia, antes de encerrar, cabe um comentário sobre a avaliação da professora de Walter a respeito dele. A professora declarou que o aluno mostrou maior abertura ao relacionamento social após participar do grupo. Sabendo que Walter protagonizou todas as sessões e conflitos do grupo, podemos dizer que o desenvolvimento de habilidades sociais, no grupo sociodramático, está relacionado com o envolvimento ou o protagonismo do participante nas atividades grupais, pois o protagonista vivencia, no contexto grupal, suas dificuldades de convívio social, tendo a oportunidade de resolvê-las de forma diferente da habitual. Portanto, acredita-se que o grupo sociodramático, quando aplicado num período de tempo adequado, é um bom recurso para o desenvolvimento de habilidades sociais em alunos do ensino fundamental.

CONTRIBUTION OF THE
SOCIODRAMATIC GROUP FOR THE
DEVELOPMENT OF SOCIAL ABILITIES IN
STUDENTS OF THE 4TH SERIES OF THE
ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

This work search for to verify the contribution of the sociodramatic group for the development of social abilities in students of the 4th serie of the elementary school. The group had eight students of a public school and, at the end, the teacher of the students was interviewed. The analysis of the data showed that the group process had three stages: of facilitation of the group context; of development of the spontaneity and of the creativity in the interpersonal relationships; of closing of the group process. It possible concluded that the games allowed the revision of the rules of social conviviality.

KEYWORDS: group of students; elementary school; educational sociodrama.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A.S. Deficiência mental, jogos e psicodrama: Importância dos jogos corporais no desenvolvimento do vínculo em grupos de crianças. *Revista da Sociedade Portuguesa de Psicodrama*, n. 6, p. 105-124, 2001.

_____. Uma abordagem psicodramática moreniana para o atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais da escolaridade. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 5 (2), p. 93-105, 1997.

CANTWELL, R.H. e ANDREWS, B. Cognitive and Psychological Factors Underlying Secondary School Students' Feelings Towards Group Work. *Educational Psychology*, 22 (1), p. 75-89, 2002.

FÉO, M.S. Atendimento conjunto pais-crianças: Uma proposta de trabalho ambulatorial. In: RICOTTA, L.A. (Org.). *Cadernos de psicodrama: Psicodrama nas instituições*. São Paulo: Ágora, p. 15-30, 1990.

FERRARI, D.C.A. A postura do psicodramatista no psicodrama com criança. *Revista da FEBRAP*, ano 7, n. 2, p. 55-60, 1985.

FREEMAN, G.D.; FULTON, K.S.C.R. Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behavior. *The Journal of Educational Research*, 96 (3), p. 131-138, 2003.

GILLIES, R.M.; ASHMAN, A.F. Behavior and Interactions of Children in Cooperative Groups in Lower and Middle Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), p. 746-757, 1998.

GILLIES, R.M. The Behaviors, Interactions, and Perceptions of Junior High School Students During Small-Group Learning. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), p. 137-147, 2003.

GONÇALVES, C. (Org.). Psicodrama moreniano com crianças. *Psicodrama com crianças: uma psicoterapia possível*. São Paulo: Ágora, p. 65-84, 1988.

GONÇALVES, C. (Org.). Psicodrama e participação social. In: *Psicodrama com crianças: uma psicoterapia possível*. São Paulo: Ágora, p. 17-42, 1988.

KLINGNER, J.K.; VAUGHN, S.; SCHUMM, J.S. Collaborative Strategic Reading During Social Studies in Heterogeneous Fourth-Grade Classrooms. *The Elementary School Journal*, 99 (1), p. 3-22, 1998.

LOU, Y.; ABRAMI, P.C.; SPENCE, J.C. Effects of Within-class Grouping on Student Achievement: An Exploratory Model. *The Journal of Educational Research*, 94 (2), p. 101-112, 2000.

MCMASTER, K.N.; FUCHS, D. Effects of Cooperative Learning on the Academic Achievement of Students with Learning Disabilities: An Update of Tateyama-Sniezek's Review. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17 (2), p. 107-117, 2002.

ROHRBECK, C.A.; GINSBURG-BLOCK, M.D.; FANTUZZO, J.W.; MILLER, T.R. Peer-Assisted Learning Interventions with Elementary School Students: A Meta-Analytic Review. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), p. 240-257, 2003.

VEENMAN, S.; KENTER, B. e POST, K. Cooperative Learning in Dutch Primary Classroomns. *Educational Studies*, 26 (3), p. 281-302, 2000.

GÊNERO NO COTIDIANO DA CRECHE: MÃE, MULHER OU EDUCADORA INFANTIL?

Renata F. Fernandes GOMES¹

Maria de Fátima ARAÚJO²

RESUMO

O sistema educacional no Brasil é um dos setores que mais empregam mulheres. Basta observarmos a composição do quadro profissional docente para verificarmos como a “guetização” sexual se torna evidente. No caso da educação infantil, especialmente, esta situação se agrava, devido o caráter peculiar desta instituição que articula a educação e os cuidados necessários às crianças pequenas. Assim, o presente artigo busca fazer algumas reflexões sobre como a categoria de gênero interfere no dia-a-dia da creche, a partir das falas das educadoras decorrentes de uma pesquisa realizada sobre suas práticas sociais cotidianas, tendo como referência os estudos feministas.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; gênero; estudos feministas.

¹ Psicóloga; mestranda em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Assis, SP. Avenida Dom Antonio, 2100. C.P. 335. 19814-970. E-mail: renataffg@bol.com.br.

² Psicóloga; professora e doutora do Departamento de Psicologia Clínica da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Assis, SP. Avenida Dom Antonio, 2100. C.P. 335. 19814-970. E-mail: fatimaraujo@uol.com.br.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca fazer algumas reflexões a respeito de como a categoria de gênero interfere no dia-a-dia da educação infantil, mais especificamente da creche. Para isto utilizaremos ao longo do texto considerações pertinentes decorrentes de uma pesquisa³ realizada com as educadoras de uma creche filantrópica, localizada no interior paulista, sobre suas práticas sociais cotidianas.

A instituição escolar, incluindo a pré-escola, constitui-se como um espaço gendrado, ou seja, *a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino* (Louro, 2001, p. 89).

O sistema educacional no Brasil é um dos setores que mais empregam mulheres. Basta observarmos a composição do quadro profissional da instituição escolar para verificarmos como a “guetização” sexual se torna evidente, sendo também percebida já no início do curso de formação docente (Backx, 2001). No caso da creche, especialmente, esta situação se agrava, devido o caráter peculiar desta instituição que contempla a educação e os cuidados necessários às crianças pequenas de forma indissociável.

No quadro docente da creche investigada havia somente mulheres na função de educadora infantil, assim como nas outras funções – cozinheiras, faxineiras, secretárias e coordenadoras – o que não é característica somente desta instituição, ou seja, a grande maioria das creches é constituída por professoras, pajens, educadoras, monitoras, recreacionistas, auxiliares do desenvolvimento infantil, enfim, são

³ A referida pesquisa, *As práticas (des) educativas com crianças de zero a três anos: Seus significados e suas origens – o discurso das educadoras de uma creche filantrópica*, foi realizada sob orientação da Profa. Dra. Beatriz Belluzzo Brando Cunha. Nesse momento, focamos as práticas implementadas pelas educadoras, as quais foram observadas e analisadas com a finalidade de buscarmos elementos importantes para a compreensão dos modelos educacionais presentes no atendimento às crianças pequenas em nossa sociedade, bem como oferecer pontos para repensarmos a formação de educadores no contexto atual da educação infantil.

diversas as denominações que recebem as pessoas diretamente envolvidas com as crianças pequenas.

A referida pesquisa visava compreender como estas profissionais significavam suas ações em seus contextos de trabalho e os diversos sentidos, por elas atribuídos, em suas interações com as crianças. Para interpretá-los recorreremos às teorias que fundamentam os estudos sobre a infância como construção histórica e social e as instituições envolvidas com o atendimento das crianças pequenas. Considerando que o significado e os diversos sentidos atribuídos a uma prática são construções simbólicas engendradas coletivamente, utilizamos a abordagem teórico-metodológica construcionista.

Realizamos entrevistas semi-dirigidas com sete educadoras da creche investigada. Elas pertenciam a uma faixa etária que variava de trinta a cinquenta e sete anos; a maioria possuía pouca escolaridade, somente duas tinham o ensino médio com formação em magistério. Além disso, verificamos que a história de vida dessas educadoras era fortemente marcada por serviços domésticos, envolvendo ou não crianças. Estes dados puderam ser compreendidos mais claramente por meio da análise das entrevistas.

No que diz respeito à história de vida dessas mulheres pouco foi aprofundado, pois a pesquisa centrava-se nas práticas implementadas por elas. No entanto, estas foram fundamentais para entendermos a origem e o significado atribuídos ao trabalho desenvolvido na creche e, especialmente, mostrou-nos como a questão de gênero interfere no cotidiano da instituição. O gênero, apesar de não ter sido abordado na pesquisa, estava presente nas histórias de vida, nos aspectos institucionais e nas interações com as crianças.

Diante desses dados obtidos na pesquisa, algumas inquietações foram surgindo: por quê “somente” mulheres trabalham em creche? Cuidar e educar crianças pequenas são funções femininas? Qual o motivo dos salários reduzidos, da ampliada carga horária, enfim, da desvalorização profissional? Como deveria ser a formação desses profissionais?

Este artigo pretende fazer algumas reflexões sobre como a categoria de gênero se manifesta nas falas das educadoras da creche pesquisada. Na análise recorreremos ao aporte teórico dos estudos feministas para compreender as questões referentes a gênero e poder, uma vez que o gênero se constitui nas e pelas relações de poder (Scott, 1995).

(RE) SIGNIFICANDO O CONCEITO DE CRECHE: A PARTICIPAÇÃO DO MOVIMENTO FEMINISTA

A creche sofreu grandes modificações ao longo do tempo. De espaço de proteção e guarda transformou-se em um espaço educativo que busca integrar as funções educar e cuidar como direitos das crianças, dever do Estado e opção da família. No Brasil, o movimento de mulheres, sob orientação feminista, teve um papel fundamental na consolidação dessa concepção de creche, ou seja, como uma alternativa positiva para a socialização de crianças pequenas.

Segundo Merisse (1997), as instituições de atendimento infantil, no Brasil, aparecem, em meados do século XIX, num contexto de graves problemas sociais. Nesse sentido, a creche foi vista como uma instituição capaz de amenizar a situação de extrema pobreza vivida por mulheres e crianças, principalmente filhos/as de ex-escravas.

Para este autor, a creche evolui gradativamente passando por quatro fases na história do atendimento à infância brasileira. Entretanto, esta não é uma evolução constante, sendo marcada por ciclos alternantes de expansão e retraimento. Isto aconteceu porque esta instituição geralmente não foi pensada em função dos interesses e necessidades das crianças, mas de agentes externos, como por exemplo, a necessidade de força de trabalho feminina num determinado momento – situação de guerra. (Rosemberg, 1989).

A primeira fase é caracterizada pelo seu caráter exclusivamente **filantrópico** com forte apelo religioso, principalmente oriundo da igreja católica. O atendimento oferecido – sob a égide da caridade –

era bastante precário, restrito à alimentação e guarda; demonstrado pelo grande número de crianças que morriam dentro das próprias instituições.

Desta forma, com intuito de reduzir a alta mortalidade infantil dentro das creches se incorpora uma preocupação *higiênico-sanitária*, influenciada pelo Movimento Higienista⁴ do final do século XIX, o que caracteriza a segunda fase. Com base no higienismo, posteriormente a puericultura se torna um modelo de referência, vindo da Europa. Os puericultores valorizavam a família nuclear e defendiam que as funções relativas ao cuidar e educar dos filhos deveriam ser as principais funções da mulher. Nesse sentido, *ao "cientificar" o modelo de relação mãe-filho como o único modelo desejável de relação com a criança pequena, encerra a creche no terreno perigoso de comparação com a mãe e substituição das famílias* (Rosemberg, 1989, p. 91).

Em relação às creches, consideravam que estas eram um "mal necessário", sendo indicadas somente para mães pobres que necessitavam trabalhar fora do lar, ou seja:

Entendidas como "mal necessário", as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares (Oliveira, 2002, p. 100).

Com o processo de urbanização e industrialização ocorrido no país nas décadas de 40 e 50, juntamente com a Consolidação das Leis do Trabalho, a qual inclui uma regulamentação sobre creche na legislação trabalhista de 1943, há uma expansão no número de creches, apesar de ainda bastante insatisfatória. No entanto, nesse momento, esta instituição é marcada predominantemente pela perspec-

⁴ Com o século XIX chega da Europa o ideário do progresso, da ordem e da ciência, os quais trazem novas formas de se compreender a filantropia. Nessa perspectiva, o higienismo se constitui num forte movimento, incutindo novos hábitos de saúde e higiene, abrangendo outras esferas da vida social não diretamente relacionadas ao âmbito da saúde e nutrição. "Mas o movimento insere-se também na onda pela melhoria da raça humana, levantada com base nas teorias evolucionistas, pelos eugenistas". (Marcílio, 1997, p.66).

tiva *assistencialista*, ou seja, é compreendida como benefício social para mães trabalhadoras. Nas palavras de Merisse (1997, p. 45), as creches *passam, com o tempo, a apresentar cada vez mais as características de uma instituição destinada a permitir a utilização da força de trabalho feminina*.

Por outro lado, com a emergência dos vários movimentos sociais urbanos da década de 60, dos quais destacaremos o movimento feminista⁵, devido sua fundamental importância no caso das creches, pois buscava ressignificar esta instituição questionando as concepções até então vigentes. Destacava a questão dos cuidados e responsabilidades para com a infância, exigia modificações nos valores e práticas tradicionais, engendrando transformações nas concepções dos papéis do homem e da mulher e da instituição familiar, assim como em outras esferas da vida social.

Essas idéias propagadas pelo movimento feminista influenciaram fortemente a visão do atendimento que deveria ser oferecido às crianças, permitindo uma ampliação do conceito de creche – não compreendida como um mal necessário, que substitui a família, mas como alternativa positiva complementar a ela. O exemplo mais nítido dessa influência é o Movimento de Luta por Creches⁶ ocorrido em São Paulo na década de 80, este *apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto de uma luta por direitos sociais e de cidadania, modificando e acrescentando significados à creche, enquanto instituição* (Merisse, 1997, p. 49).

Essa corresponde à última fase, na qual inclui-se uma *proposta educativa* consistente que articula o cuidado e a educação, contemplando o desenvolvimento integral das crianças. Embora influências de todas as outras fases ainda permaneçam no imaginário social,

⁵ O movimento feminista surge nos EUA proveniente principalmente da camada média da população conseguindo grande destaque na década de 60 e, posteriormente, se expande para praticamente todos os países ocidentais, denunciando a discriminação de gênero em prol da igualdade de direitos.

⁶ “O Movimento de Luta por Creches foi oficialmente criado em 1979, como resolução do Primeiro Congresso da Mulher Paulista” (Rosemberg, 1989, p.98). Para uma análise mais detalhada sobre esse movimento ver Rosemberg, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: O caso da creche – 1984. In: Rosemberg, Fúlvia (Org.). *Creche – temas em debate*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 90-103.

como observamos nos relatos das educadoras da referente pesquisa – a valorização do “cuidar”, o fato de se compreenderem como *mães substitutas*, a percepção da creche como uma extensão da casa das crianças, substituição da família. O que nos faz concordar com Fúlvia Rosemberg (1989, p. 101) quando ela afirma: *apesar das conquistas conseguidas, a mobilização das mulheres no período não foi suficiente para romper o círculo da creche: ou seja, de ser uma instituição provisória, destinada a apenas algumas mães.*

ENTRE O PÚBLICO É O PRIVADO: A CRECHE COMO EXTENSÃO DO ESPAÇO DOMÉSTICO E FAMILIAR

Conforme a pesquisa demonstrou, as educadoras transferiam as habilidades aprendidas no cotidiano familiar para o contexto da creche, tornando esta, para as crianças, uma extensão de suas casas. Esta transposição do espaço privado para o público produz graves conseqüências tanto para as crianças e famílias atendidas quanto para os profissionais envolvidos neste atendimento.

As famílias – “mães” – sentem-se culpadas por não cuidarem de seus próprios filhos, em contrapartida, as educadoras se percebem como *mães substitutas*. Esta concepção culmina numa desvalorização profissional, já que para serem educadoras infantis basta somente ter experiência com crianças, mais particularmente com os filhos, desconsiderando uma formação acadêmica pré-estabelecida.

Zilma de Oliveira descreve a multiplicidade de sentimentos que envolvem as relações entre as famílias – mães – e os/as professores/as de educação infantil, reiterando a importância de uma formação adequada que propicie condições de reflexão sobre a parceria creche e família.

Como a creche e a pré-escola são comunidades basicamente femininas, uma de suas dificuldades é o risco de não haver diferenciação de papéis entre a professora e a mãe, o que provoca freqüentes disputas. Sentimentos de alegria e de apreensão, de culpa e de alívio, de hostilidade e de agradecimento perpassam as primeiras relações das mães com

as creches e por vezes permanecem durante toda a permanência da criança nela. Verdadeiras lutas costumam ser travadas para ver quem faz mais pela criança, caso a formação dos professores não os leve a refletir sobre a questão (Oliveira, 2002, p.180).

Segundo Márcia Franco (2002), as semelhanças da creche em relação ao espaço doméstico e familiar também são explicitadas pelas crianças. Esta autora, buscando problematizar a questão do “desaparecimento” da infância, realizou uma pesquisa com crianças de um Centro de Educação Infantil sobre a infância por elas vivida na instituição. Entre outros aspectos verificou que as crianças não diferenciavam a instituição infantil da instituição familiar. Indagando sobre as diferenças entre a casa e a pré-escola obteve as seguintes respostas: *“A diferença é que em casa eu durmo na cama e na escola é no colchão no chão”*. (...) *“A diferença é muito pouca, pois, na minha casa, tem brinquedo que nem aqui, só não tem carbono”* (2002, p. 57).

Ainda recorrendo aos dados desta pesquisa, gostaria de ressaltar a argumentação da diretora do Centro a respeito da homogeneização dos espaços verificada pelas crianças. *“Olha, isso é preocupante, pois se as crianças não vêem diferença entre essas duas instituições é porque, pelo menos, uma delas não está fazendo a sua parte”* (2002, p. 61).

Diante desses fatos, acreditamos que a creche ainda não conseguiu romper com significados construídos ao longo de sua história – como podemos depreender das representações das educadoras, famílias e crianças –, apesar de a educação infantil, atualmente, conforme propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁷ (LDB), ser considerada como primeira etapa do sistema educacional.

Nem mesmo a instituição familiar, embora grandes mudanças tenham ocorrido em seu âmbito, conseguiu romper com modelos tradicionais da família nuclear burguesa, para a qual a principal fun-

⁷ “Artigo 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Lei n. 9394/96).

ção da mulher é a responsabilidade com a educação e cuidados dos filhos, reiterando as concepções de gênero dominantes.

Considerando que as educadoras têm um papel fundamental na formação das crianças que freqüentam a creche e que a educação infantil – creche e pré-escola – *tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo tendo como sujeito a criança de zero a seis anos de idade* (Rocha, 1999, p. 61), acredito ser necessário realizarmos um grande trabalho envolvendo as famílias atendidas, as crianças, os profissionais e a comunidade para que ocorra uma mudança de mentalidade referente a esta instituição. Ou, seja, *uma nova trajetória orientada ao seu aperfeiçoamento, por intermédio da formação e aperfeiçoamento dos educadores, apresenta-se para ser coletivamente trilhada* (Oliveira, 2002, p. 119).

Desta forma, a profissionalização e valorização do educador/a infantil e da creche no âmbito educacional se tornam imprescindíveis, delimitando os papéis atribuídos às famílias e à instituição de educação infantil, no que diz respeito à educação e cuidados necessários às crianças pequenas, para que sejam complementares e não que uma substitua a outra.

Assim, a creche será compreendida como um espaço público, educativo e de convivência social para as crianças, capaz de potencializar experiências significativas que promovam a ampliação do universo cultural delas; além de ser concebida como uma alternativa positiva para as famílias, impedindo a “domestificação” da creche.

O CONCEITO DE GÊNERO E DE IDENTIDADE

Segundo Jane Flax, *o propósito fundamental da teoria feminista é analisar como nós pensamos, ou não pensamos, ou evitamos pensar sobre o gênero* (1992, p. 225), sendo este seu principal objeto de investigação.

Conforme Guacira Lopes Louro o *conceito* [de gênero] *pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas*. Então, nos propomos a fazer algumas reflexões sobre como as rela-

ções de gênero estão sendo concebidas e experimentadas no contexto da creche estudada.

O gênero é constituinte das identidades⁸ dos sujeitos – assim como outras categorias sociais como classe, raça/etnia e idade/geração – e construído nas relações sociais, perpassando a instituição de educação infantil de diferentes maneiras. *Ou seja, as relações de gênero são processos complexos e instáveis constituídos por e através de partes inter-relacionadas* (Flax, 1992, p. 228). As concepções de gênero diferem ao longo do tempo e nas diversas sociedades, até mesmo no interior dessas.

Em relação às práticas desenvolvidas na creche, as educadoras consideravam como mais relevantes aquelas relacionadas aos cuidados básicos – alimentação, sono, higienização, ou seja, banho, escovação de dentes e troca de fraldas. Nestas, conforme as observações, elas demonstravam atenção, envolvimento e dedicação acentuados, ocupando a maior parte do tempo delas. O “cuidar” estava sempre associado a uma dimensão afetiva, ou seja, a educadora precisa *gostar do que faz, cuidando com amor e carinho*. Em contrapartida, as atividades mais diretivas – quando ocorriam – eram caracterizadas pelo espontaneísmo.

Cuidar, segundo as educadoras, é estar implicado com as necessidades do outro, assegurar condições satisfatórias de proteção, higiene, saúde e alimentação. Estar atento às emoções e sentimentos das crianças, possibilitando trocas afetivas. Demonstrar atitudes de amor e carinho, além de preocupações com questões relacionadas à segurança e integridade física das crianças.

A compreensão das educadoras infantis como um/a profissional responsável pelos cuidados cujo maior atributo é a afetividade contribui para a “feminização” do profissional de creche, já que no imaginário social um dos requisitos necessários para se “cuidar” de crianças – além de gostar – é a prática, ou seja, a experiência com filhos, sobrinhos, crianças, o que diz respeito a características femi-

⁸Sobre o conceito de identidade ver Stuart Hall, em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*.

ninas. Esta concepção é naturalizada e generalizada, reproduzindo estereótipos de gênero. Por isso, o fato de haver somente mulheres trabalhando nesta instituição não era questionado, sendo considerado “natural”. Assim, o ambiente da creche se tornava um local eminentemente feminino.

Esse modo de pensar os significados atribuídos a masculino e feminino delimita a homens e mulheres determinados tipos de atividades humanas, geralmente restringindo às mulheres trabalhos vinculados ao ambiente doméstico com ampliada carga horária, salários reduzidos e condições de trabalho insatisfatórias.

Desta forma, as relações de gênero têm sido relações de dominação – moldadas pelas redes de poder que circulam numa sociedade –, pois produzem arranjos de gênero que favorecem as desigualdades, os quais são entendidos como aspectos naturais e não como relações constituídas socialmente. *Na perspectiva das relações sociais, homens e mulheres são ambos prisioneiros do gênero, embora de modos altamente diferenciados mas interrelacionados* (Flax, 1992, p. 229).

Desta forma, concordamos com Foucault quando ele afirma:

(...) onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção com uns de um lado e outros de outro; não se sabe ao certo quem o detém mas se sabe quem não o possui (1979, p. 75).

Devido a uma formação precária ou falta mesmo desta, as educadoras necessitavam buscar em suas histórias de vida adultos significativos – mães, professoras, colegas de trabalho – para lhes dar legitimidade em suas práticas cotidianas. O modelo de mãe foi o mais recorrente como modelo identitário, o que as levava a se compreenderem como *mães substitutas*, culminando numa fusão entre os papéis de mãe, mulher e educadora.

Em contrapartida, a própria instituição selecionava mulheres com características “essencialmente” femininas – mediante estereótipos de gênero – para exercerem a função de educadora infantil, especialmente aquelas que fossem mães ou, em último caso, tivessem

experiência com crianças. Posteriormente, passaram a contratar mulheres que tivessem alguma formação especializada em nível médio ou superior, respectivamente, magistério ou pedagogia. Entretanto, esta era considerada importante somente para cumprir exigências da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Com o intuito de rompermos com estas concepções de gênero preconceituosas, propomos um outro modo de pensarmos a questão da *identidade*. Ou seja, não concebendo-a como algo fixo, rígido, imutável, que diz da essência do sujeito. Mas como uma construção histórica, cultural e social, sendo passível de transformações ao longo do tempo. As *identidades* de gênero, assim como outras, são estabelecidas mediante relações sociais que estão em contínuo processo (Louro, 2001).

Estes arranjos de gênero estão inseridos numa sociedade onde a dominação masculina é preponderante, delimitando as funções atribuídas a homens e mulheres de forma desigual, expressando as relações de poder constituídas socialmente quanto às concepções de masculinidade e feminilidade.

Somos constituídos por diversas e múltiplas *identidades* que estão em processo, coexistindo no universo da subjetividade (Louro, 2001). Nessa perspectiva, poderemos ampliar o repertório de possibilidades de constituição do quadro profissional da creche, não restringindo-o a pessoas reféns de modelos identitários como os de mãe, considerados como essência da mulher, os quais fazem perpetuar a desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Tornando possível a produção de novas referências para estes profissionais que trabalham em creches e pré-escolas.

Por isso, precisamos estar atentos às formas como o gênero é significado pelas pessoas, não devemos recorrer a modos de pensar e ser lineares, hierárquicos, binários e coerentes, pois neles estão implícitas concepções ideológicas que sempre favorecem mais uns do que outros.

Uma excessão em relação a esta concepção de educador é verificada em *uma* das entrevistadas, a qual possui uma formação

mais especializada e profissional. Esta educadora compreende-se como professora, enquanto que as outras ambigualmente assumem papéis de mãe, tia ou um parente mais próximo. Isto nos faz inferir que uma formação adequada possibilita conceber o cuidado e a educação de crianças pequenas como práticas profissionais, possibilitando novas referências para a atuação desse profissional.

Esta educadora demonstrou um posicionamento crítico em relação às práticas desenvolvidas na creche, preocupando-se com o planejamento pedagógico, com a busca de articulação entre teoria e prática e em desenvolver atividades mais adequadas aos interesses e necessidades das crianças.

A partir dessa concepção, acredita que o papel do professor consiste em ensinar e aprender com as crianças, propiciando uma escuta acolhedora a elas. Assim, a criança se desenvolve no processo de interação criança/criança e criança/adulto, mas este também se constitui, se constrói e transforma a si mesmo. A criança é vista como um sujeito ativo, cognoscente e desejante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A creche, apesar das enormes conquistas no âmbito da educação infantil, nas quais teve papel preponderante o movimento feminista, como percebemos ao longo de sua história, ainda não conseguiu romper com estigmas que a associam a práticas e discursos assistencialistas.

A educação e os cuidados necessários às crianças pequenas são diretamente associados à função da mulher, sendo mais recorrente o modelo de mãe como referência para a prática cotidiana. A mulher, por sua vez, é representada com características essencialmente femininas, reproduzindo estereótipos de gênero, as quais são entendidas como aspectos naturais e não como produzidas socialmente.

Este modo de pensar os significados atribuídos a masculino e feminino torna o ambiente da creche um local eminentemente feminino, delimitando a homens e mulheres diferentes tipos de atividade.

des. Nessa perspectiva, as relações de gênero têm se constituído em relações de dominação, pois restringem às mulheres atividades pouco valorizadas socialmente, que não exigem formação acadêmica pré-estabelecida. Já que no imaginário social basta ter experiência com crianças, mais particularmente com os filhos, para exercer a função de educador infantil.

Desta forma, acreditamos que somente por meio da desconstrução de modelos tidos como naturais através de uma formação adequada, que inclua o gênero como operador das transformações, é que conseguiremos novas referências para o educador/a infantil, a fim de ressignificarmos a atuação deste profissional na creche.

Entretanto, isto apenas se concretizará mediante políticas públicas que garantam a profissionalização e valorização do professor e da instituição de educação infantil no âmbito educacional. Assim poderemos vislumbrar mudanças significativas nas concepções e práticas desenvolvidas nas creches tendo como eixo central a articulação entre teoria e prática.

GENDER IN THE DAILY ROUTINE IN A DAY CARE CENTRE: MOTHER, WOMAN OR TEACHER FOR CHILDREN?

ABSTRACT

The educational system in Brazil is one of the sectors which most employ women. We can check it only if we observe how the teacher scene is made to verify how a kind of sexual "ghetto" is formed. Specially, in education for children this situation worsens due to the peculiar characteristic of this institution which articulates the education and the attention required to little children. So this article tries to promote some observation about how the gender

interferes in a daily life of a day care centre from the speech of the teachers. This speech was collected from a research about social practices with reference to feminist studies.

KEYWORDS: education for children, gender, feminist studies.

REFERÊNCIAS

BACKX, Sheila de Souza. Cotidiano escolar: A reprodução da ideologia de gênero. In: *Cadernos do CFCH*, 2001.

CUNHA, Beatriz B. Brando; GOMES, Renata F. Fernandes. *As práticas (des)educativas com crianças de zero a três anos*: Seus significados e suas origens. O discurso das educadoras de uma creche filantrópica. 2002. 134 f. Relatório final de pesquisa. (Iniciação Científica em Psicologia). UNESP. Campus Assis, SP, 2002.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 205-217.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir*: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1984.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. *Compreendendo a infância como uma condição da criança*. Porto Alegre: Mediação, 2002. (Cadernos de Educação Infantil 11).

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 5a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, educação e sexualidade*. Uma perspectiva pós-estruturalista. 4a. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educador*. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-34.

_____. Gênero e magistério: Identidade, história e representação. In: CATANI, Denice Barbara (Org.). *Docência, memória e gênero*:

Estudo sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p. 85-97.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 51-76.

MERISSE, Antônio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: O caso das creches. In: MERISSE, A. (et al.) *Lugares da infância: Reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 25-51.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Eloísa A.C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações.

ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). *Creche – Temas em debate*. São Paulo: Cortez, 1989.

SCOTH, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 2, jul./dez. 1995.

SESSÃO DE COMUNICAÇÕES

APRENDER E NÃO APRENDER: PRODUTO DA INTERAÇÃO DE FATORES ORGÂNICOS, PSICOGÊNICOS E AMBIENTAIS

Danielle Cristina de CARVALHO¹

Suzana FAIS²

Josefa Emília Lopes RUIZ³

Mari Elaine Leonel TEIXEIRA⁴

Morgana Múrcia ORTEGA⁵

Sandra Fernandes de FREITAS⁶

Táisa Borges de SOUZA⁷

A busca por alternativas aos problemas enfrentados pelas crianças no processo de aprender tem sido motivo para constantes discussões, tendo em vista que partimos do pressuposto de que todo ser humano é passível de aprendizagem, desde que sejam oferecidos meios significativos de ensino. Tais problemas provêm de dificuldades de aprendizagem que podem ser de caráter emocional, social e/ou orgânico. Quando se encontra crianças que necessitam

¹ Estagiária do CENPE e aluna do 4º ano do curso de Pedagogia.

² Estagiária do CENPE e aluna do 4º ano do curso de Pedagogia.

³ Psicóloga da equipe de profissionais do CENPE.

⁴ Assistente Social da equipe de profissionais do CENPE.

⁵ Fonoaudióloga da equipe de profissionais do CENPE.

⁶ Psicopedagoga da equipe de profissionais do CENPE.

⁷ Psicóloga da equipe de profissionais do CENPE.

de um olhar diferenciado é necessário uma investigação dos possíveis fatores que estão dificultando o seu acesso ao aprender. Sendo assim, desenvolver um trabalho que busca compreender tais dificuldades e colaborar com o processo de aprendizagem é fator instigante para o desenvolvimento do presente estudo.

Este trabalho vem sendo desenvolvido no CENPE (Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite”), através do Programa de Estágio Interdisciplinar oferecido aos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras-UNESP – Campus de Araraquara, supervisionado por uma equipe composta por Assistente Social, Fonoaudióloga, Psicóloga e Psicopedagoga.

O objetivo é identificar e compreender os fatores que estão interferindo no processo de aprendizagem da criança e a partir deste momento propor um trabalho de atendimento a essas crianças considerando o contexto familiar e escolar com a finalidade de se obter progresso no seu desenvolvimento, levando-se em conta as suas habilidades e possibilidades.

Este trabalho cumpriu várias etapas. Inicialmente, realizou-se a triagem das crianças inscritas neste centro pelo Serviço Social. Num segundo momento foram feitas as entrevistas de anamnese com os pais das crianças, em grupo. A partir das queixas trazidas pelos mesmos, as crianças foram divididas em grupos, também levando em consideração a idade e o nível escolar. Em seguida partiu-se para a avaliação dos grupos, que ocorreu em seis semanas, em que cada sessão compunha-se de atividades que exploravam o raciocínio, linguagem verbal e não verbal, atenção, memória auditiva e visual, questões emocionais, cognitivas, motoras e sociais. Para tanto, utilizaram-se as provas piagetianas, E.O.C.A, Dupla Educativa, além de observações da leitura, escrita, linguagem oral, cálculo e comportamento. Ao final da sexta sessão os resultados obtidos contextualizaram questões acerca do comportamento, linguagem, leitura e escrita, aspectos gerais do desenvolvimento e possíveis encaminhamentos, permitindo com esses dados construir critérios para os atendimentos seguintes.

Para um grupo específico, os atendimentos de intervenção prosseguiram semanalmente, abarcando atividades que atendessem as necessidades de cada criança, sendo essas identificadas no processo da avaliação. O grupo relatado é composto por três crianças com idade entre 12 e 13 anos e que estavam na 5ª e 6ª séries. Após um trabalho de seis meses a criança “T” foi encaminhada para atendimento psicológico, visto que não apresentava comprometimento escolar e sim questões emocionais e comportamentais, necessitando de um acompanhamento mais específico. Os atendimentos à criança “W” continuam em andamento, uma vez que foi diagnosticada junto a outros profissionais disfunção orgânica que acarreta em dificuldades de aprendizagem, exigindo um atendimento contínuo e especializado. Já para a criança “G” constatou-se a necessidade de um trabalho de intervenção familiar devido os resultados satisfatórios no seu processo de aprendizagem obtidos durante os atendimentos. Todas as sessões de atendimento foram supervisionadas pela equipe interdisciplinar do CENPE. A essas crianças, por questões éticas, será garantido o anonimato.

Concluindo, salienta-se a importância da equipe interdisciplinar que efetiva este projeto, e de se considerar a criança como um todo para alcançar a eficiência do trabalho na busca dos esclarecimentos e possibilidades sobre o aprender e o não-aprender, além de propiciar mudanças significativas no desenvolvimento da criança. Outro fator importante do programa de estágio é a contribuição na formação do educador, pois permite ao futuro educador adquirir conhecimentos para desenvolver um olhar mais sensível às necessidades de seus alunos e assim melhor ajudá-los no processo de aprendizagem.

USO FUNCIONAL DA VISÃO:
DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE
INTERVENÇÃO PARA ANÁLISE DO
SIGNIFICADO DA EFICIÊNCIA VISUAL
SOBRE O COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS
COM BAIXA VISÃO

Maria Júlia Canazza DALL'ACQUA

Com o objetivo de identificar e descrever funções visuais de crianças em situações de intervenção para análise do papel desempenhado pela visão no contexto geral do desenvolvimento de crianças com deficiência visual, o trabalho de pesquisa que aqui se descreve caracterizou-se por atendimentos semanais a quatro crianças com idades em torno de 8 e 36 meses de vida por ocasião do início do estudo, que teve a duração de doze meses e foi realizado nas dependências da Unidade Auxiliar CENPE "Dante Moreira Leite" da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara, São Paulo.

Tendo como base de sustentação teórica o pressuposto de que a visão é uma função sensorial aprendida cuja eficiência é desenvolvida e aprimorada, as oportunidades de estimulação propiciadas às crianças participantes tiveram por objetivo fazer face ao conceito de desenvolvimento visual automático e espontâneo, contrapondo-se a essa postura e valorizando a idéia de um planejamento detalhado e

específico para levar a criança a iniciar, o mais cedo possível, um processo que lhe permita viver experiências visuais significativas, ensinando-a a usar essa via sensorial (Dall'Acqua, 2002).

A estimulação de bebês e crianças pequenas, mais especificamente crianças vulneráveis, cujos processos de desenvolvimento encontram-se claramente comprometidos ou ameaçados por circunstâncias ambientais ou biológicas, desenvolveu-se significativamente nos últimos trinta anos. Para ser considerada intervenção precoce é necessário que o trabalho tenha início antes da idade de 36 meses, e que tenha como objetivo promover o desenvolvimento da criança com alguma incapacidade, que esteja sob risco, ou que apresente algum outro tipo de desvantagem (Pakula; Palmer, 1997). Segundo a literatura, com a característica de intervir o quanto antes, foram intensificados trabalhos para minimizar o impacto da deficiência ou da prevalência dos fatores de risco, para fortalecer a atuação das famílias e para definir fundamentação necessária a desenvolvimentos subseqüentes, cujas conclusões são unanimemente favoráveis à estimulação da visão remanescente, para qual a seqüência do desenvolvimento permite trilhar caminhos bastante próximos e semelhantes aos de crianças sem impedimento visual (Dall'Acqua, 1997, 2002).

As respostas obtidas foram bastante pontuais, evidenciando uma grande dificuldade quanto à generalização para situações semelhantes, porém não iguais. Além disso, os ganhos estiveram restritos e limitados ao controle visual em tarefas de seguimento. Quanto mais distantes as idades de desenvolvimento em relação às idades cronológicas, mais limitadas pareceram ser as possibilidades de ganhos novos e diferenciados.

Para as crianças dotadas de prognóstico menos favorável no que diz respeito à ampliação do repertório de habilidades na área visual, inclusive na intersecção da mesma com a área motora para o estabelecimento do sistema perceptivo-motor, a diversidade ficou reduzida. Contudo, a possibilidade de não perder a visão residual foi de extrema importância. Com limitações significativas na área motora, a presença de um canal sensorial de sentido distal pareceu contribuir muito para, ao se somar às demais informações, compor um quadro

mais completo e diversificado do meio físico e social no qual o indivíduo se insere.

Portanto, em casos de seqüelas neurológicas originando múltipla deficiência, a visão assume função de pedra angular no contexto das mudanças de comportamento e ampliação de repertório. E, como tal, merece e necessita ser mais amplamente estudada, para o desenvolvimento de novos princípios que irão nortear outras estratégias de intervenção.

REFERÊNCIAS

DALL'ACQUA, M.J.C. *Intervenção no ambiente escolar*. Estimulação de uma criança com visão subnormal ou baixa visão. São Paulo: Editora da UNESP, 2002, 192 p. ISBN 85-7139-401-6.

PAKULA, A.L.; PALMER, F.B. Early Intervention for Children at Risk for Neuromotor Problems. In: GURALNICK, M.J. *The Effectiveness of Early Intervention*. Seattle: Paul H. Brookes Publishing Co., 1997, p. 99-108.

PROCEDIMENTOS DIAGNÓSTICOS E INTERVENTIVOS E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: RESUMO DE PROJETO

Walter José Martins MIGLIORINI¹

A observação de que a criança comunica, em praticamente todos os casos, o seu conflito já na entrevista inicial, possibilitou o desenvolvimento de procedimentos cujo recurso fundamental é o manejo da própria entrevista. Uma das principais vantagens desses procedimentos é possibilitar ao psicólogo intervir diretamente na angústia e no conflito da criança, expondo-a, o mínimo possível, à intervenção clínica.

Donald W. Winnicott desenvolveu um modelo de consultas, na forma de entrevista única centrada na criança, que difere do tratamento psicanalítico propriamente dito por não focalizar a transferência e as resistências e tampouco priorizar as interpretações. A finalidade é estabelecer, por meio da atividade lúdica, uma comunicação significativa com a criança, de forma que esta possa expressar o seu conflito.

O uso de consultas tem se mostrado eficaz em situações de interrupção no desenvolvimento infantil, seja por que houve uma intensificação da angústia e conseqüente formação de sintomas, seja

¹ Docente do Departamento de Psicologia da Educação – Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência Dante Moreira Leite – UNESP – Araraquara. e-mail: walter@fclar.unesp.br

porque uma alteração crítica no ambiente, como morte, separação, mudanças, nascimento de um irmão, provocou essa interrupção.

Estudos recentes têm contribuído para a técnica da consulta, propondo novas modalidades de intervenção, de forma a incluir o uso de outros recursos expressivos tais como histórias, cartas, instrumentos projetivos e a escolha e o uso de diferentes materiais pela criança durante a entrevista.

O objetivo desse estudo é o aperfeiçoamento de um procedimento clínico para situação de entrevista inicial e a investigação mais ampla de sua aplicabilidade no contexto clínico e, em especial, de sua utilidade no atendimento de crianças com dificuldades emocionais associadas ou não a problemas de aprendizagem, além de sua fundamentação teórica e das possíveis ampliações de seu uso, como por exemplo em situações grupais e institucionais. O procedimento envolve a modelagem de uma figura humana em argila e vem sendo pesquisado no CENPE – Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência Dante Moreira Leite, com a finalidade também de subsidiar, por meio de diagnóstico e/ou intervenção, o serviço de triagem.

Tenho verificado sua utilidade tanto como recurso para estabelecer um bom *rapport*, quanto como um meio para facilitar à criança expressar sua angústia e conflitos. Em alguns casos, sua utilização abreviou consideravelmente o número de entrevistas durante o processo psicodiagnóstico e, em outros, foi possível fornecer algum tipo de ajuda à criança no sentido de retomar o seu desenvolvimento.

Enquanto técnica, alinha-se aos modelos em psicologia que centralizam na figura humana o processo diagnóstico ou intervenção. Esta perspectiva apresenta algumas vantagens: a universalidade e simplicidade da própria representação da figura humana que, por esse motivo, facilita o intercâmbio entre o educador e o psicólogo e a possibilidade de desenvolvimento de um modelo de diagnóstico e intervenção que possa subsidiar o trabalho em equipe multidisciplinar.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

A *Revista Temas em Educação e Saúde* (ISSN 1517-7947) é uma publicação anual do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” (CENPE). Tem por objetivo incentivar o intercâmbio de idéias e de experiências concernentes às áreas de educação e saúde. Visa divulgar trabalhos originais na forma de artigo sobre: relatos de pesquisas concluídas ou em andamento, estudos teóricos, debates, entrevistas, resenhas, traduções, relatos de experiência profissional, trabalhos de intervenção relativos às diversas áreas de conhecimento no âmbito da educação e da saúde.

I Sobre o encaminhamento dos trabalhos

1. A apresentação dos trabalhos deve seguir as normas de publicação da ABNT.
2. Os trabalhos deverão ser inéditos, não sendo permitida sua apresentação simultânea em outra revista.
3. Os trabalhos para apreciação deverão ser encaminhados em três vias impressas (papel A4, margens superior e esquerda: 3 cm; margens inferior e direita: 2 cm), acompanhados de disquete devidamente identificado, gravado em word for windows (versão 6.0 ou 7.0).
4. Em duas das cópias impressas devem ser omitidos o(s) nome(s) filiação do(s) autor(es) e todas as referências que permitam a sua identificação. Essas duas cópias serão encaminhadas à pareceristas.

Nas folhas de rosto não identificadas permanecerá apenas o título do trabalho. Os autor(res) deverá(ão) responsabilizar-se para que o texto não apresente elementos que o(s) identifique(em).

5. Em uma cópia impressa, o título deve estar em português (em maiúscula e centralizado). Nomes completos do(s) autor(es) por extenso e apenas o sobrenome em maiúscula; a filiação institucional do autor (Departamento, Universidade, sigla, cidade, estado, país, endereço completo, e-mail, CEP, em nota de rodapé).

6. As páginas deverão ser numeradas (o numeral deve aparecer no canto superior direito).

7. Em página à parte, resumo de, no máximo, cem palavras e três palavras-chave que identifiquem o conteúdo do trabalho, ambos em inglês e português, inclusive o título do trabalho.

8. Agradecimentos deverão aparecer em nota de rodapé.

9. O(s) autor(es) deverá(ão) anexar uma carta de encaminhamento ao Conselho de Publicação da Revista autorizando o processo editorial de seu(s) trabalho(s). A carta deverá ser assinada pelo(s) autor(es).

10. Serão aceitos trabalhos escritos em português.

11. Os trabalhos apresentados são de inteira responsabilidade do(s) autor(es) que o(s) subscreve(m).

12. O(s) trabalho(s) deve(m) ser encaminhado(s) à Revista devidamente revisado(s).

13. Sobre a extensão de laudas:

Artigos: 5 a 20 laudas.

Relatos de pesquisa: até 15 laudas.

Comunicações: 2 laudas.

Resenhas: 2 a 4 laudas.

Entrevistas e reportagens: até 10 laudas.

Traduções: até 20 laudas.

II Sobre a avaliação e publicação dos trabalhos

1. A oportunidade da publicação atenderá aos seguintes critérios:

- a) obediência às normas técnicas;
- b) avaliação pelo Conselho Editorial;
- c) adequação ao tema (quando houver).

2. Os pareceres concluirão por:

- a) aprovar para publicação;
- b) aprovar com sugestões e/ou exigências de alterações;
- c) não aprovar para publicação.

3. O resultado da avaliação será informado ao(s) autor(es) o mais rapidamente possível. Em caso de recusa do(s) autor(es) em atender as exigências de alteração do(s) trabalho(s) o(s) mesmo(s) deverá(ão) comunicar essa decisão ao Conselho de Publicação, mediante carta, podendo posteriormente propor o(s) trabalho(s) a outras revistas.

4. O(s) trabalho(s) aprovado(s) para publicação e com sugestões e/ou exigências de alteração, deverá(ão) ser reformulado(s) e reencaminhado(s) à revista no prazo estipulado pelo Conselho de Publicação.

5. Os originais e disquetes não serão devolvidos.

6. A revisão final do trabalho ficará a cargo da Revista, que se reserva o direito de fazer modificações consideradas imprescindíveis para a publicação.

7. Serão publicados os trabalhos aprovados e recomendados por pareceristas das áreas correspondentes do Conselho Editorial e/ou *ad hoc*.

8. Os trabalhos que não estiverem de acordo com estas normas serão devolvidos aos autores.

9. Os casos não previstos serão resolvidos pelo Conselho de Publicação.

Endereço para encaminhamento:
Conselho de Publicação da
Revista Temas em Educação e Saúde
A/C Maria Lúcia de Oliveira
Centro de Pesquisas da Infância e da
Adolescência “Dante Moreira Leite” (CENPE)
Rodovia Araraquara-Jaú, km 1
CEP 14800-901
Caixa Postal 174
e-mail: cenpe@fclar.unesp.br

gráfica
unesp 

araraquara

