Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento

VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento

DESENVOLVIMENTO E DIREITOS HUMANOS

25 a 27 de novembro
UERJ – Rio de Janeiro

2009

www.sbpd.org.br

ISSN: 2177-1413

FAPERJ Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

PUC RIO

uff Universidade Federal Fluminense

UFRJ

ANAIS

COMISSÕES

COMISSÃO ORGANIZADORA LOCAL

Pesquisadores:
Dominique Colinvaux (UFF)
Zena Eisenberg (PUC-Rio)
Nyrma Nunes de Azevedo (UFRJ)
Leila Sanches de Almeida (UFRJ)
Leila Nunes (UERJ)
Angela Donato Oliva (UERJ/UFRJ)
Adriana Fresquet (UFRJ)
Vera Vasconcellos (UERJ)
Maria Regina Maciel (UERJ)
Maria Lucia Seidl de Moura (UERJ)
Luciana Pessôa (UERJ)
Deise Maria Fernandes Mendes (UERJ)

Doutorandas:
Flávia Mª Cabral de Almeida (UERJ)
Ana Rosa Picanço Moreira (UERJ)
Rita Gomes (UERJ)
Érica Rosana Dias Vidal (UFRJ)

Mestrandas:
Jôse Peixoto (UERJ)
Gabriela Castanheira (UFF)

Alunos da Graduação:
Carolina Sousa (UERJ)
Maciel Cristiano (UERJ
Gisele Ribeiro Lemos (UERJ)
Ana Carolina Grilo da Costa (UFRJ)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Coordenação:
Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes (UERJ)
Nyrma Souza Nunes de Azevedo (UFRJ)

Avaliadores Ad Hoc:

Adelaide Alves Dias
Adriana Lia Friszman de Laplane
Alacir Villa Valle Cruces
Ana Cecília de Sousa Bastos
Ana Luiza Bustamante Smolka
Angela Donato Oliva
Bernadete de Lourdes Alexandre Mourão
Carolina Lampreia
Cecilia Guarnieri Batista
Celina Maria Colino Magalhães
Claudia Broetto Rossetti
Elton Hiroshi Matsushima
Fernando Augusto Ramos Pontes
Ivalina Porto
Jane Correa
Katia de Souza Amorim
Leila Sanches de Almeida
Luciana Fontes Pessôa
Marcia Moraes
Margarida de Andrade Serra
Maria Claudia Santos Lopes de Oliveira
Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira
Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro
Maria Isabel Patricio de Carvalho Pedrosa
Maria Regina Maciel
Mauro Luís Vieira
Nilma Figueiredo de Almeida
Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues
Raul Aragão Martins
Rosângela Francischini
Ruben de Oliveira Nascimento
Sávio Silveira de Queiroz
Silvia Vasconcelos Carvalho
Zena Winona Eisenberg
Vera Maria Ramos de Vasconcellos

APOIO

FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

UERJ
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

PUC RIO

uff
Universidade Federal Fluminense

UFRJ

ISSN: 2177-1413

APRESENTAÇÃO

Prezados Sócios e participantes do VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento

Desde maio de 2008, quando se decidiu, em assembléia da ABPD, pela realização do VII CBPD no Rio de Janeiro, na UERJ, a Diretoria dessa entidade, juntamente com algumas pessoas, vem se mobilizando para que esse Congresso possa se constituir em um espaço de diálogo, transdisciplinar, entre pessoas que têm, por foco de investigação, o Desenvolvimento Humano.

Nesse sentido, esta publicação é o resultado da acolhida de mais de 400 propostas inicialmente inscritas nas modalidades de apresentação definidas para o evento.

Assim, pesquisadores oriundos das várias regiões do país, filiados as mais diversas possibilidades analíticas e com focos em determinados aspectos do desenvolvimento humano, comparecem aqui, com suas reflexões.

Ele não seria possível, no entanto, sem o trabalho árduo tanto da Comissão Científica, em avaliá-los, quanto da comissão organizadora local, em aproximá-los a partir de afinidades temáticas. A essas pessoas, nosso reconhecimento e agradecimento.

Sua leitura atenta revela a diversidade que caracteriza o campo de conhecimento denominado "Psi", aqui circunscrito ao âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, imprescindível para fomentar o diálogo, no sentido de aproximações e distanciamentos, e as possibilidades de compreensão do Ser Humano, Sujeito em constante desenvolvimento.

Temos certeza que esse material possibilitará a ampliação do diálogo, a busca de novas fronteiras.

Portanto, explore-o em todas as suas possibilidades, divulgue-o, dialogue com os autores aqui presentes. O fortalecimento da Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento é o que todos almejamos. Esse é um passo de enorme importância.

Rosângela Francischini
ABPD - Presidente

PROGRAMA

Dia 25								
	9:30h - 10h30	10h30 - 12h	12h - 14h	14h - 15h30	16h - 17h30	17h30 - 18h	18h - 19h30	19h30 - 20h30
12016F-12º andar			Almoço		LT04 - 318 / LT04 - 429 LT06 - 313 / LT06 - 482	Coffee Break		
12050F - 12º andar			Almoço	LT04 - 5 / LT04 - 45 LT04 - 67 / LT04 - 130 LT04 - 139 / LT04 - 141 LT04 - 275 / LT04 - 444 LT04 - 576 / LT04 - 617 LT04 - 622 / LT05 - 79 LT05 - 81 / LT05 - 149 LT05 - 183 / LT05 - 295 LT05 - 360 / LT05 - 426	LT04 - 655	Coffee Break		
12088F - 12º andar			Almoço	LT01 - 349 / LT01 - 468 LT01 - 488 / LT01 - 118	LT01 - 484 / LT01 - 37 LT01 - 54 / LT01 - 297	Coffee Break		
12092F - 12º andar			Almoço	LT02 - 205 / LT02 - 256 LT02 - 380 / LT02 -670	LT04 - 92 / LT04 - 87 LT04 - 51 / LT04 - 682 LT04 - 109 / LT04 - 474	Coffee Break		
12093F - 12º andar			Almoço	LT04 - 353 / LT04 - 620 LT04 - 658 / LT04 - 441 LT04 - 654 / LT05 - 36	LT04 - 162 / LT04 - 202 LT04 - 231 / LT04 - 248 LT04 - 466	Coffee Break		
12096F - 12º andar			Almoço	LT04 - 10 / LT04 - 142 LT04 - 357 / LT04 - 257 LT04 - 347	LT04 - 585 / LT04 -429 LT04 - 442 / LT04 - 460	Coffee Break		
12097F - 12º andar			Almoço	LT05 - 136 / LT05 - 497 LT05 - 358 / LT05 - 136 LT05 - 558 / LT05 - 610	LT04 - 212 / LT04 - 245 LT04 - 269 / LT04 - 345	Coffee Break		
12100F - 12º andar			Almoço	LT06 - 243 / LT06 - 337 LT06 - 56 / LT06 - 582	LT05 - 639 / LT05 - 38 LT05 - 394 / LT05 - 41 LT05 - 485	Coffee Break		
12104F - 12º andar			Almoço	LT08 - 636 / LT08 - 632 LT08 - 85 / LT08 - 315 LT08 - 230	LT06 - 209 / LT06 - 215 LT06 - 331 / LT06 - 562 LT06 - 642	Coffee Break		
12108F - 12º andar			Almoço	LT04 - 244 / LT04 - 317 LT04 - 318 / LT04 - 429 LT04 - 654 / LT05 - 568 LT06 - 224	LT08 - 148 / LT08 - 328 LT08 - 448 / LT08 - 635	Coffee Break		
12116F-12º andar			Almoço	LT07 - 144 / LT07 - 489 LT07 - 261		Coffee Break		
Aud 11 - 1º andar	Abertura	Abertura	Almoço	LT02 - 447 / LT04 - 544 LT04 - 7 / LT04 - 8 LT06 - 29 / LT06 - 312 LT06 - 313 / LT06 - 482 LT07 - 144 / LT07 - 261 LT07 - 489	MESA REDONDA 9	Coffee Break	Palestra	Palestra
Aud 13 - 1º andar			Almoço	LT04 - 22	LT04 - 637	Coffee Break		
Aud 31 - 3º andar			Almoço	LT04 - 470 / LT04 - 201 LT04 - 110	LT02 - 189	Coffee Break		
Aud 33 - 3º andar			Almoço	LT04 - 401	LT03 - 221	Coffee Break		

Dia 26						
	8:30h - 10h	10h30 - 12h	12h - 14h	14h - 15h30	16h - 17h30	17h30 - 18h
10093F-10 andar	LT04 - 18 / LT04 - 50 LT04 - 233 / LT04 - 419 LT04 - 660 / LT06 - 312	LT04 - 544	Almoço			Coffee Break
10096F -10º andar	LT02 - 340 / LT02 - 414 LT02 - 447 / LT02 - 565 LT02 - 573	LT02 - 21 / LT02 - 111 LT02 - 117 / LT02 - 236 LT02 - 647	Almoço			Coffee Break
10097F -10º andar	LT04 - 48 / LT04 - 264 LT04 - 416 / LT04 - 459 LT04 - 627	LT04 - 57 / LT04 - 62 LT04 - 161 / LT04 - 402 LT04 - 544	Almoço			Coffee Break
10100F -10º andar	LT04 - 361 / LT04 - 612 LT07 - 646	LT04 - 388 / LT04 - 390 LT04 - 638 / LT04 - 669	Almoço			Coffee Break
10104F -10º andar	LT05 - 319 / LT05 - 371 LT05 - 465 / LT05 - 471 LT05 - 608	LT05 - 282 / LT05 - 435 LT05 - 467 / LT05 - 477 LT05 - 634	Almoço			Coffee Break
10112F-10º andar	LT04 - 191 / LT04 - 386 LT04 - 450 / LT04 - 478 LT04 - 480	LT02 - 343/ LT04 - 254 LT07 - 274 / LT07 - 483 LT08 - 564	Almoço			Coffee Break
10122F-10º andar		LT04 - 89 / LT04 - 113 LT04 - 155 / LT04 - 560	Almoço			Coffee Break
12050F- 12º andar			Almoço	LT02 - 181 / LT02 - 182 LT02 - 392 / LT02 - 475 LT02 - 587 / LT02 - 59 LT03 - 268 / LT03 - 342 LT03 - 469 / LT04 - 306 LT04 - 403 / LT04 - 422 LT04 - 423/ LT04 - 424 LT04 - 643 / LT04 - 672 LT04 -93		Coffee Break
12088F-12º andar			Almoço	LT01 - 128 / LT01 - 391 LT01 - 492 / LT01 - 540	LT03 - 94 / LT03 - 119 LT03 - 310 / LT03 - 326 LT03 - 339	Coffee Break
12092F-12º andar			Almoço	LT03 - 29 / LT03 - 49 LT03 - 324 / LT03 - 387	LT04 - 11 / LT04 - 43 LT04 - 364 / LT04 - 409 LT04 - 476	Coffee Break
12093F-12º andar			Almoço	LT04 - 159 / LT04 - 316 LT04 - 569 / LT04 - 574 LT04 - 623	LT04 - 132/ LT04 - 146 LT04 - 594 / LT04 - 640 LT04 - 661	Coffee Break
12096F-12º andar			Almoço	LT06 - 78 / LT06 - 126 LT06 - 168 / LT06 - 169 LT06 - 172	LT04 - 68 / LT04 - 180 LT04 - 185 / LT04 - 307 LT04 - 341	Coffee Break
12097F-12º andar			Almoço	LT04 - 322 / LT06 - 134 LT06 - 320 / LT06 - 334 LT06 - 626	LT04 - 44 / LT05 - 213 LT05 - 226 / LT05 - 311 LT05 - 314	Coffee Break
12100F-12º andar			Almoço	LT02 - 420 / LT04 - 425 LT04 - 60 / LT07 - 592	LT04 - 220 / LT04 - 309 LT04 - 370 / LT04 - 410 LT04 - 479	Coffee Break
12104F-12º andar			Almoço	LT02 - 332 / LT02 - 438 LT02 - 439 / LT04 - 152		Coffee Break
12108F-12o andar			Almoço	LT08 - 458		Coffee Break
Aud 11 - 1º andar	MESA REDONDA 5	MESA REDONDA 2	Almoço	MESA REDONDA 4	MESA REDONDA 8	Coffee Break
Aud 13 - 1º andar	LT02 - 325	LT04 - 553	Almoço	LT04 - 163	LT04 - 127	Coffee Break
Aud 31 - 3º andar	LT04 - 69	LT06 - 413 / LT06 - 436 LT06 - 653 / LT06 - 657	Almoço	LT04 - 107	LT04 - 164 / LT04 - 374 LT04 - 396	Coffee Break
Aud 33 - 3º andar	LT04 - 115	LT07 - 350	Almoço	LT04 - 228 / LT04 - 229 LT04 - 247	LT04 - 373 / LT04 - 456	Coffee Break

Dia 27							
	8:30h - 10h	10h30 - 12h	12h - 14h	14h - 15h30	16h - 17h30	16h - 17h30	17h30 - 18h
10005F-10º andar	LT05 - 36 / LT05 - 568	LT01 - 91 / LT01 - 641	Almoço		LT01 - 563 / LT01 - 602 LT01 - 625		Coffee Break
10015F-10º andar	LT02 - 355 / LT02 - 368 LT02 - 555 / LT02 - 621	LT04 - 287/ LT04 - 344 LT04 - 369 / LT04 - 443 LT04 - 86 / LT05 - 434 LT07 - 541	Almoço				Coffee Break
10030D-10 andar	LT04 - 24 / LT04 - 105 LT04 - 106 / LT04 - 138 LT04 - 300	LT04 - 26	Almoço				Coffee Break
10092F-10º andar	LT04 - 200 / LT04 - 262 LT04 - 267 / LT04 - 347 LT04 - 600		Almoço		LT02 - 440		Coffee Break
10093F-10º andar	LT04 - 82 / LT05 - 30 LT05 - 214 / LT05 - 327	LT04 - 490 / LT04 - 539 LT04 - 566 / LT04 - 606 LT07 - 541	Almoço				Coffee Break
10096F -10º andar	LT04 - 197 / LT04 - 249 LT04 - 289 / LT04 - 338 LT04 - 463 / LT04 - 609	LT04 - 606 / LT04 - 86 LT04 - 143 / LT04 - 187 LT04 - 586 / LT04 - 651 LT02 - 236	Almoço				Coffee Break
10097F -10º andar	LT04 - 135 / LT04 - 193 LT04 - 242 / LT04 - 359 LT04 - 567	LT04 - 9 / LT05 - 42 LT05 - 395 / LT05 - 453 LT05 - 491	Almoço				Coffee Break
10100F -10º andar		LT02 - 551 / LT04 - 583 LT04 - 584 / LT04 - 650	Almoço				Coffee Break
12050F- 12º andar			Almoço	LT01 - 554 / LT01 - 642 LT04 - 151 / LT04 - 279 LT04 - 614 / LT04 - 618 LT04 - 633 / LT04 - 671 LT06 - 52 / LT06 - 53 LT06 - 154/ LT06 - 186 LT06 - 198 / LT06 - 604			Coffee Break
12088F-12º andar			Almoço	LT04 - 27 / LT04 - 103 LT04 - 131 / LT04 - 145 LT04 - 266	LT01 - 19 / LT01 - 99 LT01 - 381 / LT01 - 455		Coffee Break
12092F-12º andar			Almoço	LT04 - 31 / LT04 - 265 LT04 - 273 / LT04 - 417 LT07 - 631	LT02 - 72 / LT02 - 335 LT02 - 336 / LT02 - 451		Coffee Break
12093F-12º andar			Almoço	LT05 - 70 / LT05 - 80 LT05 - 260 / LT05 - 493	LT03 - 272 / LT03 - 308 LT03 - 457 / LT03 - 595		Coffee Break
12096F-12º andar			Almoço		LT06 - 329 / LT06 - 363 LT06 - 389 / LT06 - 437 LT06 - 481		Coffee Break
12097F-12º andar			Almoço	LT02 - 40 / LT02 - 546 LT07 - 354 / LT07 - 393 LT07 - 412			Coffee Break
12104F-12º andar			Almoço		LT04 -153 / LT04 - 227 LT04 - 550 / LT04 - 570 LT04 - 571		Coffee Break
Aud 11 - 1º andar	Mesa Redonda 10	Mesa Redonda 3	Almoço	Mesa Redonda 6	Mesa Redonda 11	Encerramento	Coffee Break
Aud 13 - 1º andar	LT01 - 382	LT04 - 561	Almoço	LT04 - 384	LT05 - 462 / LT05 - 499 LT05 - 591		Coffee Break
Aud 31 - 3º andar	LT04 - 90	LT02 - 379	Almoço	LT04 - 367 / LT04 - 432 LT04 - 538	LT06 - 147 / LT06 - 258 LT06 - 404		Coffee Break
Aud 33 - 3º andar	LT04 - 241	LT04 - 624	Almoço	LT06 - 224 / LT06 - 294	LT04 - 406 / LT04 - 428 LT04 - 578		Coffee Break

SUMÁRIO

COMUNICAÇÃO ORAL 27

INFÂNCIA, JUVENTUDE E DIREITOS HUMANOS 28

LT01 - 019 DIREITO À CIDADE: PERFIL E DEMANDAS DA JUVENTUDEDE UM BAIRRO DA PERIFERIA DE BELÉM_PARÁ_AMAZÔNIA 28

LT01 - 037 ADOLESCÊNCIA: ANOMIA E VIOLÊNCIA 29

LT01 - 054 PORQUE TEMEMOS OS ADOLESCENTES INFRATORES? 29

LT01 - 099 CRIANÇAS, CIDADES E BRINQUEDOTECAS 30

LT01 - 118 BRINCADEIRAS DE RUA EM BELÉM - PARÁ 32

LT01 - 128 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS: POLÍTICAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 33

LT01 - 297 ADOLESCÊNCIA EM CONFLITO COM A LEI E SUAS RELAÇÕES COM O DECLÍNIO DA FUNÇÃO PATERNA: UM ESTUDO PSICANALÍTICO 35

LT01 - 349 O BRINCAR COMO DIREITO DA CRIANÇA HOSPITALIZADA: UMA EXPERIÊNCIA NA PEDIATRIA 37

LT01 - 381 ADOLESCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS EM UM GRUPO DE JOVENS DE CLASSE SOCIOECONÔMICA BAIXA. 38

LT01 - 391 A GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E SUA REPERCUSSÃO NA VIDA DE JOVENS ADOLESCENTES DE PORTO ALEGRE 40

LT01 - 455 MENINAS, EXPLORAÇÃO SEXUAL COMERCIAL, CORPO E SUBJETIVIDADE 41

LT01 - 468 BRINQUEDOTECA HOSPITALAR SOB O OLHAR DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE 43

LT01 - 484 SAÚDE, DOENÇA MENTAL E SERVIÇOS DE SAÚDE NA VISÃO DE ADOLESCENTES E SEUS CUIDADORES NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM 45

LT01 - 488 O BRINCAR NO CONTEXTO HOSPITALAR PEDIÁTRICO 47

LT01 - 492 BEBÊS DE ZERO A SEIS MESES EM CONTEXTO DE ABRIGO: DESCRIÇÃO DOS PADRÕES DE CUIDADO 48

LT01 - 540 TRILOGIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL À CRIANÇAS: COMPREENSÃO DE PAIS E EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL 49

COGNIÇÃO, LINGUAGEM E NOVAS TECNOLOGIAS 51

LT02 - 021 AS NARRATIVAS INTERACIONAIS SOBRE GÊNERO PRODUZIDAS POR ADOLESCENTES EM UM AMBIENTE VIRTUAL 51

LT02 - 040 NARRATIVAS MATERNAS E DISCURSO NARRATIVO DA CRIANÇA 52

LT02 - 072 AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COMPARTILHADO 54

LT02 - 117 DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS: CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL 55

LT02 - 205 COGNIÇÕES ESPACIAIS: ESTUDO COM UM JOGO MULTIMÍDIA 58

LT02 - 236 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DO NOME DAS LETRAS E DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA A APRENDIZAGEM DOS SONS DAS LETRAS 59

LT02 - 236 AS RELAÇÕES ESPACIAIS EM DOIS JOGOS INTERATIVOS 60

LT02 - 332 UMA LEITURA DE “CHARLIE E LOLA” A PARTIR DE PIAGET E VYGOTSKY 61

LT02 - 335 A NOÇÃO DE ACASO E A QUANTIFICAÇÃO DAS PROBABILIDADES NO CONTEXTO CONCRETO E VIRTUAL 62

LT02 - 336 LIVROS, COMPUTADORES, BIBLIOTECA – TENSÕES E INTERFACES NA FORMAÇÃO DE LEITORES 63

LT02 - 340 TECNOLOGIA DE ENSINO COMO RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO DE PRÉ REQUISITOS DE LEITURA PARA CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL 65

LT02 - 343 ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS PREMATUROS: O USO DA ESCALA BAYLEY EM AMBULATÓRIO DE ***FOLLOW-UP*** 68

LT02 - 355 HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO PRÉ-VERBAL: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMEN-

TO DO VOCABULÁRIO 69

LT02 - 368 O EFEITO DE VIZINHANÇA ORTOGRÁFICA EM TAREFAS DE LEITURA EM VOZ ALTA 70

LT02 - 380 MEMÓRIA DE TRABALHO: E S T U D O COMPARATIVO ENTRE SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL 71

LT02 - 414 ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN SUBMETIDAS À INTERVENÇÃO COM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO COGNITIVA 73

LT02 - 420 IMITAÇÃO PRECOCE E INTERSUBJETIVIDADE 74

LT02 - 438 ANÁLISE DA PRODUÇÃO NACIONAL ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DESCONTÍNUO 75

LT02 - 439 ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O TESTE DE DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO INDUTIVO (TDRI) 77

LT02 - 451 RELAÇÕES ON-LINE ENTRE ADOLESCENTES DA GRANDE VITÓRIA / ES: UMA ABORDAGEM EVOLUCIONISTA 79

LT02 - 546 ANÁLISE DO RECONHECIMENTO E COMPREENSÃO DAS EMOÇÕES INFANTIS EM DIFERENTES CONTEXTOS SOCIAIS 80

LT02 - 551 EMOÇÕES EM DIFERENTES CONTEXTOS 81

LT02 - 555 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL E A ALFABETIZAÇÃO 83

LT02 - 565 A RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM NO ALUNO SURDO A PARTIR DE UMA REFLEXÃO SOBRE O ***SIGN WRITING*** 84

LT02 - 573 O APRENDER NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS COM QUEIXA DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM 86

LT02 - 621 NOMEAÇÃO SERIADA RÁPIDA: ANÁLISE DAS HABILIDADES COGNITIVAS ENVOLVIDAS NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA 87

LT02 - 647 DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA EM BRAILLE: ANÁLISE DE ERROS PRESENTES NA PRODUÇÃO TEXTUAL 88

LT02 - 670 EDUCAÇÃO E COGNIÇÃO. UM MODELO DE ANÁLISE DE PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO 90

ÉTICA, MORAL E DIREITOS HUMANOS 92

LT03 - 029 PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA: UM ESTUDO NO CAMPO DA MORAL E DA ÉTICA 92

LT03 - 049 HUMILHAÇÃO CONSTANTE NO TRABALHO VERSUS SOBREVIVÊNCIA DA FAMÍLIA EM UM CONTEXTO DE SURDEZ: JUÍZOS DE VALOR MORAL E DE REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE 94

LT03 - 050 HUMILHAÇÃO CONSTANTE NO TRABALHO VERSUS SOBREVIVÊNCIA DA FAMÍLIA EM UM CONTEXTO DE SURDEZ: CONTEXTO DE SURDEZ E NÃO SURDEZ 95

LT03 - 094 JUÍZOS MORAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE GENEROSIDADE E AUTORIDADE 96

LT03 - 119 EDUCAÇÃO MORAL: COGNIÇÃO E AFETO 97

LT03 - 272 PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES DO SEU COMPROMETIMENTO FUTURO COM A CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS 99

LT03 - 308 PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE AS EXPLICAÇÕES DADAS POR SUAS MÃES REFERENTES AOS DIREITOS HUMANOS 101

LT03 - 310 JULGAMENTO SÓCIOMORAL E O CONSUMO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO 102

LT03 - 324 TIPOS DE SANÇÃO PRESCRITOS POR ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL 104

LT03 - 326 A GENEROSIDADE, OS REGULADORES MORAIS E A INTEGRAÇÃO DE VALORES: UM ESTUDO DE PSICOLOGIA 105

LT03 - 339 GRATIDÃO E DÍVIDA PSICOLÓGICA NA INFÂNCIA 107

LT03 - 387 A PERCEPÇÃO DA SEXUALIDADE FEMININA E DO HIV/AIDS ENTRE UNIVERSITÁRIAS DO IBILCE/UNESP 109

LT03 - 457 RESOLUÇAO DE CONFLITOS DE GÊNERO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO MORAL 111

LT03 - 595 EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA E A CONSTRUÇÃO DE VALORES DE DEMOCRACIA E DE CIDADANIA 113

DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E PRÁTICAS SÓCIO-CULTURAIS 114

LT04 - 009 PATERNIDADE EM FAMÍLIAS URBANAS: ANÁLISE DO ENGAJAMENTO DOS PAIS NO COTIDIANO DOS FILHOS ATÉ CINCO ANOS DE IDADE. 114

LT04 - 010 INCLUSÃO E AMIZADE: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 116

LT04 - 011 A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA INCLUSIVA SOB UMA ANÁLISE BIOECOLÓGICA 118

LT04 - 018 ESCOLA SOB TENSÃO: A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA NA SOCIEDADE TECNOLÓGICA 120

LT04 - 024 ESTUDO PRELIMINAR SOBRE A INFLUÊNCIA DA PROFESSORA NA APRENDIZAGEM DA RESOLUÇÃO DE UMA TAREFA EM CRIANÇAS DE 18 A 24 MESES 121

LT04 - 027 ESPAÇOS URBANOS PARA (E DAS) BRINCADEIRAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA CIDADE DE SALVADOR (BA). 123

LT04 - 031 PROMOVENDO A SAÚDE E O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA EM UMA CRECHE FILANTRÓPICA NA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS 124

LT04 - 043 INTERAÇÕES E RELAÇÕES DE AMIZADE EM CLASSES INCLUSIVAS 125

LT04 - 044 CRENÇAS E PRÁTICAS DE CUIDADOS MATERNOS: RELAÇÕES COM O AMBIENTE FAMILIAR E A HISTÓRIA REPRODUTIVA 127

LT04 - 048 AMIZADE NA ADOLESCÊNCIA: O QUE OCORRE COM JOVENS COM SÍNDROME DE DOWN? 128

LT04 - 051 O PATRIMÔNIO CULTURAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO 130

LT04 - 057 INTERAÇÃO DE UMA CRIANÇA EM CONTEXTO FAMILIAR E NA "ESCOLINHA" 131

LT04 - 060 INVESTIGAÇÃO DA CONFORMIDADE DE GÊNERO EM CRIANÇAS 132

LT04 - 062 EDUCAÇÃO INFANTIL: PROTEÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DO ESCOLAR 133

LT04 - 068 INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL NÃO-FALANTE NO CONTEXTO REGULAR DE ENSINO 135

LT04 - 082 CUIDADOS INFANTIS EM FAMÍLIAS CARIOCAS 136

LT04 - 086 A COMUNICAÇÃO GESTUAL E SUA GÊNESE NO PRIMEIRO ANO: UM ESTUDO LONGITUDINAL 138

LT04 - 087 O PATRIMÔNIO CULTURAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO 139

LT04 - 089 CONCEPÇÕES MATERNAS E INTERAÇÃO MÃE- BEBÊ COM DEFICIÊNCIA VISUAL 140

LT04 - 092 A PESQUISA COM JOGOS EM UMA PERSPECTIVA PIAGETIANA: REVISÃO DOS TRABALHOS BRASILEIROS ENTRE 2005 E 2008 141

LT04 - 103 SUBSISTÊNCIA RIBEIRINHA: PRÁTICAS SÓCIO-CULTURAIS NA AMAZÔNIA 143

LT04 - 105 FALA MATERNA DIRIGIDA A CRIANÇAS EM CENÁRIOS COMUNICATIVOS ESPECÍFICOS E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEMINFANTIL: UM ESTUDO DE QUATRO DÍADES 144

LT04 - 106 ONTOGÊNESE DO SORRIR NOS PRIMEIROS SEIS MESES DE VIDA 145

LT04 - 109 PRÁTICAS PARENTAIS: UMA REVISÃO DA LITERATURA BRASILEIRA 147

LT04 - 113 CARACTERÍSTICAS DO INVESTIMENTO MATERNO EM UMA AMOSTRA DE MÃES DO RIO DE JANEIRO 148

LT04 - 131 ENTRE PIQUES, BOLAS E BONECAS: DO QUE BRINCAM MENINAS E MENINOS DA CAPITAL E DO INTERIOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO? 150

LT04 - 132 QUEM JOGA JUNTO É AMIGO? UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE OS RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS ENTRE ADOLESCENTES PRATICANTES DE JOGOS *ONLINE* 151

LT04 - 138 O DESENVOLVIMENTO DA AUTO-REGULAÇÃO EM UM GRUPO DE BEBÊS DE 18 A 20 MESES 152

LT04 - 142 OS PAIS E O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA 154

LT04 - 143 ASPECTOS DO COTIDIANO DAS CRIANÇAS QUE INFLUENCIAM NA FORMAÇÃO SÓCIO-CULTURAL 155

LT04 - 145 DESCONTO DO FUTURO: VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS E DO CONTEXTO 157

LT04 - 146 A RELAÇÃO ENTRE PERCEPÇÃO DE CONTEXTO E MODELOS DE FUTURO EM DOIS GRUPOS DE JOVENS DO RIO DE JANEIRO 158

LT04 - 152 A RELAÇÃO ENTRE MODELOS CULTURAIS, APOIO SOCIAL E QUALIDADE DO AMBIENTE FAMILIAR EM TRÊS CONTEXTOS CATARINENSES 159

LT04 - 153 TESTE DE PRONTIDÃO ESCOLAR (***LOLLIPOP***) 160

LT04 - 155 CARACTERÍSTICAS SOCIAIS E PESSOAIS RELACIONADAS COM PERFIS DE CUIDADO DIRETO EM MÃES BRASILEIRAS 162

LT04 - 159 PROCEDIMENTOS INTUITIVOS DE SOLUÇÃO DE PROBLEMA DE ANÁLISE COMBINATÓRIA 163

LT04 - 161 CRENÇAS MATERNAS E PATERNAS SOBRE INVESTIMENTO PARENTAL 165

LT04 - 162 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COMPARATIVO 166

LT04 - 180 ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE UM GRUPO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN 167

LT04 - 185 CRENÇAS E CONHECIMENTO DE PAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN DE ATÉ 2 ANOS DE IDADE 169

LT04 - 187 DIAGNÓSTICOS E PROGNÓSTICOS NO DESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO DE CASO DE CRIANÇA COM MÚLTIPLAS QUEIXAS 170

LT04 - 191 DIÁLOGOS ENTRE INFÂNCIAS: NARRATIVAS COMO PRÁTICAS DE FORMAÇÃO 172

LT04 - 193 O BRINCAR EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES COM QUEIXAS DE ALTERAÇÃO DE LINGUAGEM: IDENTIFICANDO COMPETÊNCIAS 173

LT04 - 197 ALTO GRAU DE AGRESSIVIDADE EM CRIANÇAS PEQUENAS: EXPRESSÃO DE DIFICULDADES NA INTERAÇÃO AMBIENTE-CRIANÇA 175

LT04 - 200 OBSERVANDO A INTERAÇÃO DE CRIANÇAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE MOVIMENTO E PENSAMENTO 176

LT04 - 202 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS CONCEITUAS EM PROFESSORAS: UMA PESQUISA DE INTERVENÇÃO 178

LT04 - 212 INTERAÇÃO, TRABALHO EM GRUPO E PAPÉIS SOCIAIS: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL 179

LT04 - 220 SENTIMENTOS EMPÁTICOS DE ADOLESCENTES EM DIFERENTES SITAÇÕES SOCIAIS 180

LT04 - 227 AVALIAÇÃO DA ASSERTIVIDADE EM CRIANÇAS 181

LT04 - 231 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE ESCOLAS PÚBLICAS: APONTAMENTOS DA PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL 182

LT04 - 233 SENTIMENTOS EMPÁTICOS: COMO OS FILHOS PERCEBEM AS VERBALIZAÇÕES DOS SENTIMENTOS DE TRISTEZA, RAIVA E INJUSTIÇA DE SUAS MÃES 184

LT04 - 242 CONHECIMENTO SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM DE UMA UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA NEONATAL 185

LT04 - 245 MULHERES NA POLÍTICA: O PROCESSO EDUCACIONAL E A NATURALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS DE GÊNERO 186

LT04 - 248 A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM GRUPOS DE APOIO 188

LT04 - 249 INICIATIVAS COMPARTILHADAS PARA A INFÂNCIA: CRESCENDO NA FAMÍLIA E NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL 189

LT04 - 254 O SUJEITO CEREBRAL E A INFÂNCIA DE HOJE 191

LT04 - 257 A COMPREENSÃO EMOCIONAL EM CRIANÇAS DE TRÊS A CINCO ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DA CIDADE DE JOÃO PESSOA 192

LT04 - 262 TECENDO RELAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS NAS BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLA 193

LT04 - 264 QUEM DISSE QUE EU NÃO VEJO? ENXERGANDO A CONSTRUÇÃO DA IMAGINAÇÃO E DAS RELAÇÕES SOCIAIS NAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS CEGAS 195

LT04 - 265 BRINCADEIRAS INFANTIS EM PARQUINHO PÚBLICO 196

LT04 - 266 CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE RIBEIRINHA A PARTIR DA INTERAÇÃO ENTRE PARCEIROS DE FAZ-DE-CONTA 197

LT04 - 267 MODOS DE PARTICIPAÇÃO DE UMA

PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA 199

LT04 - 269 PALAVRAS DE CIDADANIA(S): DISCURSOS, PERCURSOS E SIGNIFICAÇÕES 200

LT04 - 273 PINTANDO E BORDANDO AS RELAÇÕES AFETIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 201

LT04 - 287 ECOLOGIA FAMILIAR: UM ESTUDO DESCRITIVO DOS PADRÕES DE RELACIONAMENTO NA FAMÍLIA, PRÁTICAS PARENTAIS E TEMPERAMENTO DA CRIANÇA 203

LT04 - 289 QUALIDADE DAS RELAÇÕES PAIS E FILHOS E PRÁTICAS PARENTAIS NA PERCEPÇÃO DOS FILHOS 204

LT04 - 300 A RELAÇÃO ENTRE PAIS E PROFESSORES DE BEBÊS: UMA ANÁLISE DA NATUREZA DE SEUS ENCONTROS DIÁRIOS 205

LT04 - 307 DESENVOLVIMENTO E ADAPTABILIDADE DE DE PESSOAS COM TRANSTORNO AUTISTA NA PERSPECTIVA EVOLUCIONISTA 207

LT04 - 309 DA RECONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DO ADOLESCENTE INFRATOR: O QUANTO TEM SIDO POSSÍVEL? 209

LT04 - 316 CONSTRUINDO E TRANSFORMANDO SIGNIFICAÇÕES NA MICROCULTURA DO GRUPO DE BRINQUEDO 210

LT04 - 322 AVALIAÇÃO DO REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS EM ALUNOS NÃO-ORALIZADOS 211

LT04 - 338 BRINCANDO DE CASINHA E REVELANDO SUAS CONCEPÇÕES DE GÊNERO: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS 213

LT04 - 341 MODIFICABILIDADE COGNITIVA DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN EM PROVAS DINÂMICAS OU ASSISTIDAS APÓS INTERVENÇÃO COM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO COGNITIVA 214

LT04 - 344 A APRENDIZAGEM DE PAPÉIS SEXUAIS COMO QUESTÃO PARA MÃES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL 215

LT04 - 345 PROBLEMATIZANDO A DIFERENÇA RACIAL PARA MÃES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL 217

LT04 - 346 APRENDER BRINCANDO? RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NÃO LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 219

LT04 - 347 O PROBLEMA DO DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES: UM DIÁLOGO ENTRE VIGOTSKI E DAMÁSIO 221

LT04 - 353 EXPRESSÃO DO CONCEITO DE MORTE EM CRIANÇAS: UM ESTUDO ANALISANDO DESENHOS 222

LT04 - 357 RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS: DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 223

LT04 - 359 EFEITOS DA PREMATURIDADE SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS 225

LT04 - 361 MÍDIA E ADOLESCÊNCIA: UMA DISCUSSÃO SOBRE TRANSTORNOS ALIMENTARES 226

LT04 - 364 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONDIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO 228

LT04 - 369 RECURSOS COMUNICATIVOS UTILIZADOS POR BEBÊS EM INTERAÇÃO COM DIFERENTES INTERLOCUTORES, DURANTES PROCESSO DE ADAPTAÇÃO À CRECHE: UM ESTUDO DE CASO 229

LT04 - 370 JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE SOCIABILIDADES E INSERÇÃO SOCIAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA FRONTEIRA URBANO-RURAL DE FEIRA DE SANTANA, BAHIA 231

LT04 - 386 NARRATIVAS VISUAIS E A ANÁLISE DE PEQUENAS HISTÓRIAS NO ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 232

LT04 - 388 UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO JULGAMENTO RELIGIOSO 234

LT04 - 390 VALORES MORAIS NO AGRESTE PERNAMBUCANO 235

LT04 - 402 CONCEPÇÕES DE MÃES E EDUCADORAS SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL 236

LT04 - 409 BRINCADEIRA DE CRIANÇAS AUTISTAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 237

LT04 - 410 A LINGUAGEM ESCRITA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES DA MINA BREJUÍ/RN: ANÁLISE DE FATORES INTERVENIENTES NA APRENDIZAGEM 239

LT04 - 416 TRÊS NÍVEIS DE INTERSUBJETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO PRECOCE 240

LT04 - 417 OS ESTILOS LINGUÍSTICOS E AS CONCEPÇÕES NA INTERAÇÃO EDUCADORA-CRIANÇA

EM CRECHES PÚBLICAS 242

LT04 - 419 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E TRABALHO: DISCURSOS E CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS 243

LT04 - 425 A FUNÇÃO DA EMPATIA NO DESENVOLVIMENTO PRECOCE INFANTIL 244

LT04 - 429 INTERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA 246

LT04 - 441 DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ASSISTIDOS POR UM CAPS INFANTIL EM CAMPINA GRANDE-PB 247

LT04 - 442 DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL: SIGNIFICADOS PRODUZIDOS POR DISCENTES DE UM CURSO SUPERIOR 248

LT04 - 443 MÃES ADOLESCENTES: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO 250

LT04 - 450 DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA A PARTIR DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS NUM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇA ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO UTILIZADAS POR CRIANÇAS HOSPITALIZADAS EM SITUAÇÃO PRÉ-CIRÚRGICA 252

LT04 - 460 ADAPTAÇÃO À REALIDADE UNIVERSITÁRIA DE ESTUDANTES SERGIPANOS 254

LT04 - 463 CRIANÇA-CONTEXTO: CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS EM UMA CASA DE APOIO 255

LT04 - 466 PROFISSÃO DOCENTE: DESENVOLVIMENTO DOS SUJEITOS E DA ATIVIDADE 257

LT04 - 474 ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA: UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTO-REGULAÇÃO DO PENSAMENTO 258

LT04 - 476 A CRIAÇÃO DISCURSIVA DE AMBIENTES ARGUMENTATIVOS E O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO EM INDIVÍDUOS COM SÍNDROME DE DOWN 260

LT04 - 479 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ARGUMENTAÇÃO ENTRE PARES E COM O PROFESSOR EM UMA AULA DE GEOGRAFIA 262

LT04 - 480 O CONFLITO NA ARGUMENTAÇÃO E NA EXPLICAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO 263

LT04 - 490 "CUIDADO COM ELE" - SIGNIFICAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO, NO PRIMEIRO ANO DE VIDA, EM CRECHE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE UM BEBÊ MORDEDOR 265

LT04 - 539 CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E INTERAÇÕES EDUCADOR-CRIANÇA EM CRECHES PÚBLICAS E PRIVADAS 266

LT04 - 550 ESCALA DE ATITUDES PARA O PERDÃO – EFI (ENRIGHT FORGIVENESS INVENTORY): ESTRUTURA E CONTEÚDO DO PERDÃO INTERPESSOAL EM JOVENS E ADULTOS 267

LT04 - 560 CONCEPÇÕES MATERNAS ACERCA DAS HABILIDADES SOCIOCOMUNICATIVAS DE BEBÊS 269

LT04 - 566 EDUCAÇÃO INFANTIL: SUPERAÇÃO DA PERSPECTIVA ASSISTENCIALISTA 270

LT04 - 567 CONSCIÊNCIA RETÓRICA NO DISCURSO INFANTIL 272

LT04 - 569 O JOGO MANCALA COMO RECURSO AUXILIAR À AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ARITMÉTICOS E CONSERVAÇÃO DE QUANTIDADES DISCRETAS 273

LT04 - 570 O APRENDER NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS COM QUEIXA DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM 274

LT04 - 571 O JOGO MANCALA E SUAS IMPLICAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS 275

LT04 - 583 DESENVOLVER TALENTOS: UM IMPERATIVO EDUCACIONAL 277

LT04 - 571 A EXPRESSÃO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NA ATIVIDADE DE CONTAR HISTÓRIAS 278

LT04 - 585 PSICOLOGIA ESCOLAR E ARTE: PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE OS ALUNOS DO CURSO DE PSICOLOGIA. 280

LT04 - 586 AJUSTAMENTO DE INTENÇÕES SOCIOCOMUNICATIVAS ENTRE BEBÊS E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM 281

LT04 - 594 SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA: A VEZ E A VOZ DOS ADOLESCENTES 282

LT04 - 606 O PAPEL DAS EMOÇÕES NA COMUNICAÇÃO ENTRE CRIANÇAS NO BERÇÁRIO DA CRECHE 284

LT04 - 607 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO 285

LT04 - 609 CONVERSANDO COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUAS PERCEPÇÕES SOBRE AS INTERAÇÕES E SITUAÇÕES VIVIDAS NO ESPAÇO ESCOLAR 286

LT04 - 612 SENTIMENTOS E PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA TAREFA ESCOLAR 288

LT04 - 620 SENTIMENTOS E PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA TAREFA ESCOLAR 290

LT04 - 623 ASSIMILAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CULTURA DE UM GRUPO DE BRINQUEDO 291

LT04 - 627 INDICADORES DE STRESS EM MÃES DE BEBÊS PREMATUROS INTERNADOS UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA NEONATAL 293

LT04 - 628 A PROPOSTA CURRICULAR DE RALPH WINFRED TYLER: UM DIÁLOGO DA EDUCAÇÃO COM A PSICOLOGIA NA DÉCADA DE 1940 E OS DESDOBRAMENTOS DESTE CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE 294

LT04 - 638 DESENVOLVIMENTO MORAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA 296

LT04 - 640 ORIENTAÇÃO VOCACIONAL: OS DESAFIOS DA ESCOLHA PROFISSIONAL 297

LT04 - 650 ALGUNS FATORES CONTRIBUINTES PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MUSICAIS: UM ESTUDO PRELIMINAR 298

LT04 - 651 A EMERGÊNCIA DE CONDUTAS ARGUMENTATIVAS DE OPOSIÇÃO NA BRINCADEIRA INFANTIL EM AMBIENTE VIRTUAL 300

LT04 - 654 AVALIAÇÃO PRELIMINAR DA INTERFERÊNCIA DO MANEJO DE AÇAIZAIS (Euterpe ssp) NA MUNDANÇA DE COMPORTAMENTO DE UMA COMUNIDADE RIBEINHA EM PONTA DE PEDRAS-MARAJÓ/PA. 301

LT04 - 658 OFICINAS: UMA CLÍNICA DA INVENÇÃO 303

LT04 - 660 BULLYING NA ADOLESCÊNCIA: COMPARAÇÃO ENTRE SEXOS 304

LT04 - 661 UTILIZAÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE REFLEXÃO DO JOVEM A RESPEITO DO GERENCIAMENTO DO SEU TEMPO 306

LT04 - 669 ESCOLA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO: A CONSTRUÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA ÉTICA 307

FAMÍLIA, RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E COTEMPORANEIDADE 309

LT05 - 030 INFLUÊNCIA DO APOIO SOCIAL SOBRE CRENÇAS E PRÁTICAS MATERNAS EM MÃES DE DIFERENTES CONTEXTOS DO BRASIL 309

LT05 - 038 INFLUÊNCIA DA GUARDA EXCLUSIVA E COMPARTILHADA NO RELACIONAMENTO ENTRE PAIS E FILHOS 310

LT05 - 041 RELAÇÕES PARENTAIS EM UMA FAMÍLIA RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA 311

LT05 - 042 SER PAI EM UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA AMAZÔNICA: ESTUDOS DE CASO 312

LT05 - 070 PAI CONFUSOS, FILHOS PERTURBADORES, PROFESSORES EXTENUADOS? 314

LT05 - 080 FAMÍLIAS NUCLEARES, MONOPARENTAIS E RECASADAS: UM ESTUDO DE CARACTERIZAÇÃO 315

LT05 - 136 DESCONTINUIDADES INTERGERACIOANAIS: OS TEMAS DO TRABALHO E DO NAMORO NA RELAÇÃO ENTRE PAIS E FILHOS ADULTOS COABITANTES 316

LT05 - 213 AS VIVÊNCIAS MATERNAS DIANTE DO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR 317

LT05 - 214 ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR INFANTO-JUVENIL: A PERSPECTIVA DAS MÃES DE VITIMADAS 319

LT05 - 226 CRIANÇAS ABRIGADAS: CONFIGURAÇÕES FAMILIARES 320

LT05 - 260 TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS PARA O DIÁLOGO FAMILIA E EDUCAÇÃO INFANTIL 321

LT05 - 282 AS MUDANÇAS NO CONTEXTO FAMILIAR DE PACIENTES CRÔNICOS EM HOME CARE 323

LT05 - 311 VALORAÇÃO DA FAMILIA, AFILIAÇÃO COM PARES SÓCIO-NORMATIVOS E CONDUTAS DESVIANTES EM JOVENS 324

LT05 - 314 MULHERES ENCARCERADAS E SEUS FILHOS: QUEM SÃO? 325

LT05 - 319 A ESTRUTURA FAMILIAR A PARTIR DA SURDEZ DE UM FILHO 326

LT05 - 327 ATIVIDADES COTIDIANAS DE IRMÃOS QUE CUIDAM DE IRMÃOS DE FAMÍLIAS DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO BAIXO 328

LT05 - 358 A CRIANÇA, A FAMÍLIA E O SINTOMA: COMO MANEJAR QUESTÕES TRANSGERACIONAIS NA CLÍNICA? 329

LT05 - 371 DESENVOLVIMENTO DO APEGO EM CONTEXTO ESPECÍFICO 331

LT05 - 394 REPRESENTAÇÕES DE PARTERNIDADE: DESCREVENDO O PRÓPRIO PAI COMO PAI E O MODELO DE PAI IDEAL 332

LT05 - 395 PATERNIDADE – REFLEXÕES SOBRE UMA NOVA VIDA 333

LT05 - 434 O QUE PENSAM MÃES SOBRE PRÁTICAS E CUIDADOS DE FILHOS (AS): UMA ANÁLISE QUALITATIVA COM MÃES CATARINENSES 335

LT05 - 435 IMPORTÂNCIA DA REDE SOCIAL DE APOIO PARA MÃES DE CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA 336

LT05 - 453 A PARTICIPAÇÃO PATERNA NO ATENDIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA EM UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL 338

LT05 - 465 INTERAÇÕES FAMILIARES DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL NÃO ORALIZADOS 339

LT05 - 467 A FAMÍLIA FRENTE AO INDIVÍDUO NÃO ORALIZADO OU COM DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO: PERCEPÇÕES E ATITUDES 340

LT05 - 471 RELAÇÃO MÃE-BEBÊ NO CONTEXTO DE INFECÇÃO MATERNA PELO HIV/AIDS: DA GESTAÇÃO AO TERCEIRO MÊS DE VIDA DO BEBÊ 342

LT05 - 477 PAIS DE CRIANÇAS COM SÍNDORME DE DOWN: EXPERIÊNCIA DE PATERNIDADE E ENVOLVIMENTO PATERNO 343

LT05 - 485 OS HOMENS DO SÉCULO XXI NO CUIDADO DOS FILHOS: UM PAPEL SOCIAL EM ABERTO 345

LT05 - 491 TORNAR-SE PAI, TORNAR-SE MÃE NO CONTEXTO DA REPRODUÇÃO ASSISTIDA 346

LT05 - 493 PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS EM RELAÇÃO AO PRIMOGÊNITO EM FAMÍLIAS COM DOIS FILHOS 348

LT05 - 497 PARENTALIDADE EM CONTEXTO DE DEPRESSÃO MATERNA NO FINAL DO PRIMEIRO ANO DE VIDA DO BEBÊ 349

LT05 - 558 O NEGATIVO NA TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL: DESENVOLVIMENTO E LUGAR DO SUJEITO NA FAMÍLIA 351

LT05 - 608 RELAÇÕES ENTRE OS SCRIPTS DE APEGO INDIVIDUAIS E COMPARTILHADOS EM CASAIS COM UM FILHO COM AUTISMO 352

LT05 - 610 O APEGO COMPARTILHADO EM CASAIS E SUAS RELAÇÕES COM A CONJUGALIDADE, A COPARENTALIDADE E A PARENTALIDADE 354

LT05 - 634 RELAÇÃO CONJUGAL E REPRODUÇÃO ASSISTIDA: A COESÃO, A AFETIVIDADE/SEXUALIDADE E A COMUNICAÇÃO DOS CASAIS DURANTE A GRAVIDEZ E A REALIZAÇÃO DO TRATAMENTO 356

LT05 - 639 TRANSIÇÃO PARA A PARENTALIDADE E A RELAÇÃO CONJUGAL NO CONTEXTO DA REPRODUÇÃO ASSISTIDA: DA GESTAÇÃO AO PRIMEIRO ANO DE VIDA DO BEBÊ 358

PESSOAS EM SITUÇÃO DE RISCO E POLÍTICAS DE PROTEÇÃO 360

LT06 - 056 SEXO NÃO É BRINCADEIRA: O SENTIDO DE INFÂNCIA PARA ADOLESCENTES INSERIDAS NA EXPLORAÇÃO SEXUAL COMERCIAL 360

LT06 - 078 PROJETO? OLHAI POR NÓS?: UMA EXPERIÊNCIA COTIDIANA COM ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO E AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS 361

LT06 - 126 GARANTIA DE DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO MUNICÍPIO DE NATAL/RN: MAPEANDO DEMANDAS NO ABRIGO PÚBLICO CASA DE PASSAGEM I 363

LT06 - 134 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A IMPORTANCIA DE REDES DE APOIO: RELATO DE ESTAGIARIOS DE PSICOLOGIA NO AMBULATÓRIO DA SÍNDROME DE DOWN DO HOSPITAL DE CLINICAS DA UFPR 364

LT06 - 168 EDUCADORAS DE ABRIGO: AS DIFICULDADES INICIAIS DE ADAPTAÇÃO NO TRABALHO COM CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS 365

LT06 - 169 CONHECIMENTOS DE EDUCADORES SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: O TRABALHO COM CRIANÇAS EM ABRIGO 366

LT06 - 172 “TIA, QUE FASE É ESSA?” REFLEXÕES

SOBRE ADOLESCÊNCIA EM ABRIGO 367

LT06 - 209 UM ESTUDO TEÓRICO SOBRE PROVISORIEDADE E EXCEPCIONALIDADE DO ABRIGO COMO MEDIDA DE PROTEÇÃO 369

GRUPO DE PESQUISA INDIVIDUAL 370

INFÂNCIA, JUVENTUDE E DIREITOS HUMANOS 371

LT06 - 215 INSTITUIÇÃO DE ABRIGO: SEMELHANÇAS E SINGULARIDADES NAS REALIDADES LOCAL E NACIONAL 371

LT06 - 243 DESENVOLVIMENTO, ADOLESCÊNCIA E RISCO SOCIAL: COM A PALAVRA ADOLESCENTES INTEGRANTES DE UM PROJETO SÓCIO-EDUCATIVO 372

LT06 - 320 MANUAL DE CUIDADOS: ESTRATÉGIA PARA PREPARAÇÃO DE ACOMPANHANTES DE CRIANÇAS SUBMETIDAS À CIRURGIA ELETIVA 374

LT06 - 329 PROFESSORES EM SITUAÇÃO DE RISCO E RESILIÊNCIA COMO FATOR DE PROTEÇÃO 376

LT06 - 331 DESENVOLVIMENTO SÓCIO-MORAL E ASSISTÊNCIA AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: ANÁLISE DE UMA INSTITUIÇÃO SOCIOEDUCATIVA NO INTERIOR DO NORDESTE 377

LT06 - 334 BRINQUEDOTECA HOSPITALAR: O QUE ESTÁ SENDO PUBLICADO NAS BASES DE DADOS NACIONAIS? 379

LT06 - 337 PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL: AÇÕES DE POTENCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATENDIDAS NAS AÇÕES SÓCIO-EDUCATIVAS DE CONVIVÊNCIA 381

LT06 - 363 INTERVENÇÃO PRECOCE, INVENTÁRIO PORTAGE E A PROMOÇÃO DA AMAMENTAÇÃO 382

LT06 - 389 VULNERABILIDADES ASSOCIADAS AO BAIXO PESO AO NASCER: UM ESTUDO DE CORTE 384

LT06 - 437 VIDA REPRODUTIVA DE PESSOAS VIVENDO COM HIV/AIDS: REVISANDO A LITERATURA 386

LT06 - 481 AVALIAÇÃO DE RESILIÊNCIA EM CONTEXTO DE REABILITAÇÃO: UM ESTUDO COM PESSOAS COM LESÃO MEDULAR 387

LT06 - 562 GARANTIA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS ABRIGADAS 388

LT06 - 582 O SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL 389

LT06 - 626 A PRÁTICA DA PSICOPROFILAXIA CIRÚRGICA EM UM HOSPITAL PEDIÁTRICO DO RIO GRANDE DO NORTE 391

LT06 - 645 ASSISTÊNCIA ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI NO PÓLO PETROLINA - JUAZEIRO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-MORAL. 393

DIVERSIDADE E PROCESSOS IDENTITÁRIOS 395

LT07 - 274 A CONSTRUÇÃO DE BIOIDENTIDADES POR NARRATIVAS: OBESIDADE E CIRURGIAS BARIÁTRICAS 395

LT07 - 354 UMA NOVA IMAGEM CORPORAL QUE DESPONTA NA ADOLESCÊNCIA E A POSSIBILIDADE DE UMA NOVA CONSTRUÇÃO DO EU 396

LT07 - 393 IDENTIDADES NARRATIVAS: TECENDO HISTÓRIAS 397

LT07 - 412 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EXPRESSÕES DE PRECONCEITO EM SITUAÇÃO LÚDICA ESTRUTURADA 399

LT07 - 483 A TERAPIA OCUPACIONAL E A SÍNDROME DE RETT: COMPREENDENDO A RELAÇÃO 400

TERAPÊUTICA NO CONTEXTO AMBULATORIAL À LUZ DO MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. 400

LT07 - 541 CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR 401

LT07 - 592 IDENTIDADE: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA RELAÇÃO COM O OUTRO 403

LT07 - 631 IMAGÍSTICAS E UNIVERSO CULTURAL REVELADOS NOS DESENHOS DE CRIANÇAS CIGANAS 404

LT07 - 646 O LUTO COMO PARTE INTEGRANTE NO PROCESSO DE ADOLESCER 405

DESENVOLVIMENTO ADULTO E ENVELHECIMENTO 406

LT08 - 085 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE PREPARAÇÃO PARA APOSENTADORIA: CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS IDOSOS NA VIDA PÓS-CARREIRA 406

LT08 - 230 PROGRAMA SISTÊMICO INTEGRADOR GLOBAL: UM NOVO PACC 408

LT08 - 315 EFEITOS PSICOLÓGICOS DA DIMINUIÇÃO DA CAPACIDADE FUNCIONAL EM IDOSOS 409

LT08 - 328 DIREITOS HUMANOS E SAÚDE MENTAL EM IDOSOS 411

LT08 - 448 RESILIÊNCIA E AUTO-ESTIMA: UM ESTUDO COM IDOSOS DA REDE DE SAÚDE NA ZONA LESTE DE NATAL-RN. 412

LT08 - 564 PERCEPÇÃO E RECONHECIMENTO DE EXPRESSÕES FACIAIS EM CRIANÇAS, JOVENS E IDOSOS 414

LT08 - 632 ENVELHECIMENTO PROFISSIONAL: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES ENGENHEIROS 415

LT08 - 635 COMO ENVELHECER MELHOR EM INSTITUIÇÕES DE LONGA PERMANÊNCIA 416

LT08 - 636 LABORATÓRIO DE ESTUDOS SOBRE A LONGEVIDADE – LAELON: BUSCANDO UMA NOVA PERSPECTIVA SOBRE LONGEVIDADE 418

INFÂNCIA, JUVENTUDE E DIREITOS HUMANOS 421

LT01-091 A CRECHE COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E COLABORAÇÃO CRÍTICA 421

LT01-563 1.1 O QUE PENSA A CRIANÇA PEQUENA SOBRE A ESCOLA INFANTIL 422

1.2 MÍDIA TELEVISIVA: O PAPEL SOCIAL DE UM DESENHO ANIMADO 424

1.3 A CRIANÇA INSTITUCIONALIZADA E O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE (DES)PROTEÇÃO INTEGRAL 426

1.4 CONTO E RECONTO DE HISTÓRIAS INFANTIS: UMA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES CRIANÇAS-PROFESSORA 427

1.5 EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO 428

LT01-602 JOVENS EM CONTEXTOS DE VIOLÊNCIA NO RIO GRANDE DO NORTE 430

LT01-625 ESTUDO CONCEITUAL EM PSICOLOGIA ACERCA DO ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES 431

LT01-641 AGENTE AUXILIAR DE CRECHE: EDUCADOR DA INFÂNCIA CARIOCA 433

COGNIÇÃO, LINGUAGEM E NOVAS TECNOLOGIAS 434

LT02-440 LEITURA E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO – UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA ADULTOS COM USO DE SOFTWARE 434

LT02-447 ENTRE O BIOLÓGICO E O SUBJETIVO – A CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DO PACIENTE COM SÍNDROME DO X-FRÁGIL 435

DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E PRÁTICAS SÓCIO-CULTURAIS 437

LT04-007 A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA NA GRADE CURRICULAR DOS CURSOS DE QUÍMICA E QUÍMICA INDUSTRIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF (2003-2008) 437

LT04-008 A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA NA GRADE CURRICULAR DOS CURSOS DE QUÍMICA E QUÍMICA INDUSTRIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF (2003-2008) 438

LT04-026 ESPAÇOS URBANOS DE BRINCADEIRAS 440

LT04-110 JOGO LIG-4 E SISTEMAS COGNITIVOS: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS E PROPOSTAS METODOLÓGICAS 441

LT04-135 ARGUMENTAÇÃO E CONHECIMENTO: A RELEVÂNCIA/PERTINÊNCIA DE UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVA 442

LT04-164 O QUE PENSAM PROFESSORES SOBRE APRENDIZAGEM E COMO SE APRENDE: UM ESTUDO REALIZADO EM ESCOLAS PÚBLICAS 444

LT04-201 JOGO SUDOKU E LÓGICA DAS SIGNIFICAÇÕES: ANÁLISE TEÓRICA E CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS 445

LT04-228 GÊNERO E PROPENSÃO AO COMPORTAMENTO DE RISCO 446

LT04-229 CICLO VITAL E PROPENSÃO AO RISCO 448

LT04-244 UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO ESPAÇO ESCOLAR: RELAÇÕES DE ENSINO E PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS 449

LT04-247 A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS E PSICÓTICAS: DIREITO À EDUCAÇÃO PARA TODOS OU IMPERATIVO DE INSERÇÃO? 450

LT01-367 1.1 O DESENVOLVIMENTO AFETIVO DE BEBÊS COM RISCO DE AUTISMO 451

1.2 A INVESTIGAÇÃO SENSORIAL PRECOCE EM BEBÊS COM IRMÃOS AUTISTAS 452

1.3 A IMPORTÂNCIA DA CONEXÃO AFETIVA EM UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE PARA CRIANÇAS RECÉM-DIAGNOSTICADAS AUTISTAS OU COM RISCO AUTÍSTICO 452

LT04-373 ESTADO DO CONHECIMENTO: AFETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR 453

LT04-374 FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO ASSOCIADOS AOS PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS E EMOCIONAIS INFANTO-JUVENIS 455

LT04-396 DETECÇÃO E PREVENÇÃO PRECOCE DAS DIFICULDADES CARACTERÍSTICAS DOS TRANSTORNOS PSICOPATOLÓGICOS INFANTO-JUVENIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I DA REGIÃO DE NATAL-RN 457

LT04-396 PRÁTICAS PARENTAIS E COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS NA INFÂNCIA 459

LT04-428 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NOS MODOS DE VIVER A INFÂNCIA DE UMA CRIANÇA MORADORA DE PERIFERIA URBANA E DE UMA CRIANÇA MORADORA DE ASSENTAMENTO RURAL 460

LT04-432 ASSOCIAÇÃO ENTRE AMBIENTE FAMILIAR E SINTOMATOLOGIA DO TRANSTORNO POR DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE E DE CONDUTA DISSOCIAL NA INFÂNCIA 462

LT04-456 MÃE-BEBÊ: MÚTUA RECIPROCIDADE E COMUNICAÇÃO 464

LT04-470 O DESENHO E A EXPERIÊNCIA DA IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA 465

LT04-538 A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROPSICOLOGIA COGNITIVA PARA O ENTENDIMENTO DE ALGUNS ASPECTOS COGNITIVOS DA SÍNDROME DO X-FRÁGIL E DE OUTRAS SÍNDROMES NEUROLÓGICAS DE ETIOLOGIAS GENÉTICAS 467

LT04-544 AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA DA SÍNDROME DO X-FRÁGIL 468

LT04-578 CRIANÇAS ABRIGADAS: INTERVENÇÃO PREVENTIVA 470

FAMÍLIA, RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E CONTEMPORANEIDADE 472

LT05-036 CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO NA SOCIOCULTURA: A TRANSIÇÃO PARA A PARENTALIDADE 472

1.1 MUNDOS INDIVIDUAIS, MUNDOS PARTILHADOS: UM ESTUDO COMPARATIVO COM MÃES DE DIFERENTES GERAÇÕES (BRASIL, ESTADOS UNIDOS, ITÁLIA, TIMOR LESTE) 472

1.2 CONSTRUÇÃO CULTURAL DA MATERNIDADE: EXPERIÊNCIAS DE MÃES DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR - BA 473

1.3 SIGNIFICADOS DE MATERNIDADE PARA MULHERES COM TRAJETÓRIA REPRODUTIVA MARCADA POR PERDAS GESTACIONAIS RECORRENTES 475

1.4 A TRANSIÇÃO PARA A PATERNIDADE E A PATERNIDADE EM TRANSIÇÃO 476

LT05-462 A CRIANÇA (IN)VISÍVEL: A INFÂNCIA E A CRIANÇA NAS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS EM FAMÍLIAS DE UMA COMUNIDADE LITORÂNEA 477

LT05-462 O IMPACTO DA PSICOTERAPIA BREVE PAIS-BEBÊ PARA A DEPRESSÃO MATERNA E PARA A INTERAÇÃO PAIS-BEBÊ: ESTUDO LONGITUDINAL DO NASCIMENTO AO SEGUNDO ANO DE VIDA DO BEBÊ – PSICDEMA 479

LT05-499 O IMPACTO DA PSICOTERAPIA BREVE PAIS-BEBÊ PARA A DEPRESSÃO MATERNA E PARA A INTERAÇÃO PAIS-BEBÊ: ESTUDO LONGITUDINAL DO NASCIMENTO AO SEGUNDO ANO DE VIDA DO BEBÊ – PSICDEMA 481

LT05-568 ASPECTOS BIOPSICOSSOCIAIS DA GRAVIDEZ ADOLESCENTE: ESTUDO LONGITUDINAL DA GESTAÇÃO AO SEGUNDO ANO DE VIDA DA CRIANÇA 483

LT05-591 ESTUDO LONGITUDINAL SOBRE O IMPACTO DO NASCIMENTO DO SEGUNDO FILHO NA DINÂMICA FAMILIAR E NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DO PRIMOGÊNITO - ELSEFIAO SEGUNDO ANO DE VIDA DA CRIANÇA 484

PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RISCO E POLÍTICAS DE PROTEÇÃO 486

LT06-147 ABRIGAMENTO INFANTO-JUVENIL E PERSPECTIVAS PARA A INFÂNCIA EMPOBRECIDA: UM ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE SERRA/ES 486

LT06-258 BEBÊS ACOLHIDOS EM CONTEXTO DE ABRIGO: AVALIAÇÃO DE AMBIENTE DE CUIDADO 487

LT06-294 O CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADA EM ASSISTÊNCIA SOCIAL ENQUANTO PROTEÇÃO SOCIAL ESPECIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: MAPEANDO DEMANDAS 488

LT06-313 CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENFRENTAMENTO DE SITUAÇÕES DE MAUS-TRATOS CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE 490

LT06-404 CRIANÇAS E ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS: PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM EM ABRIGOS DO MUNICÍPIO DO NATAL/RNCRIANÇA E O ADOLESCENTE 491

LT06-413 ASPECTOS PSICOSSOCIAIS, ADESÃO AO TRATAMENTO E SAÚDE DA MULHER NO CONTEXTO DO HIV/AIDS: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DA GESTAÇÃO AO SEGUNDO ANO DE VIDA DO BEBÊ – PSICAIDS 492

LT06-436 INTERVENÇÕES COMPORTAMENTAIS PARA PROMOÇÃO DE USO DE PRESERVATIVO EM MULHERES VIVENDO COM HIV/AIDS 494

LT06-482 INCLUSÃO SOCIAL OU NATURALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS? UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA NA ASSISTÊNCIA SOCIAL 495

LT06-653 OS FATORES DE RISCO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES VITIMIZADOS PELA VIOLÊNCIA SEXUAL NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA IDENTIFICADOS NOS PROCESSOS E DENÚNCIAS NO JUIZADO DA INFÂNCIA E JUVENTUDE 496

LT06-657 ABUSO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: QUEM SÃO OS ABUSADORES? 498

LT06-657 ABUSO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: QUEM SÃO OS ABUSADORES? 499

DIVERSIDADE E PROCESSOS IDENTITÁRIOS 499

LT07-144 ABRIGAMENTO INFANTO-JUVENIL E PERSPECTIVAS PARA A INFÂNCIA EMPOBRECIDA: UM ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE SERRA/ES 499

LT07-261 ANÁLISE DE PEQUENAS HISTÓRIAS DE ADOLESCENTES AUTORES DE ATO INFRACIONAL COMO METODOLOGIA DE BASE NARRATIVISTA-DIALÓGICA 500

LT07-489 1.1 SELF EM DESENVOLVIMENTO: DO MODELO CARTESIANO À PERSPECTIVA NARRATIVA E DIALÓGICA 502

1.2 SELF DIALÓGICO EM DESENVOLVIMENTO: AFETO, VALORES E CONCEPÇÕES DINÂMICAS DE SI EM UMA PERSPECTIVA SISTÊMICA E CULTURAL 503

1.3 CONSCIÊNCIA, SELF E DIÁLOGO 504

1.4 O ESTUDO DO SELF COM CRIANÇAS: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA, DINÂMICA E DESENVOLVIMENTAL 505

GRUPO DE PESQUISA EM SIMPÓSIO 507

INFÂNCIA, JUVENTUDE E DIREITOS HUMANOS 508

LT01- 382 O BRINCAR: RELAÇÕES COOPERATIVAS DESENVOLVIDAS NA INFÂNCIA POR MEIO DA ATIVIDADE LÚDICA. 508

COGNIÇÃO, LINGUAGEM E NOVAS TECNOLOGIAS 509

LT02 - 189 PENSANDO SOBRE O PENSAR: ESTUDOS SOBRE TEORIA DA MENTE E METACOGNIÇÃO 509

1. GRUPO DE PESQUISA 01 509

1.1 CONHECIMENTO E ESTIMULAÇÃO DE CAPACIDADES E PROCESSOS MENTAIS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA MENTE E METACOGNIÇÃO 509

2. GRUPO DE PESQUISA 02 510

2.1 ANÁLISE DAS REAÇÕES E MANIFESTAÇÕES LINGUÍSTICAS DE CRIANÇAS DURANTE UM PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO 510

2.2 TEORIA DA MENTE E LINGUAGEM: UM ESTUDO DE INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO 511

3. GRUPO DE PESQUISA 03 513

3.1 TEORIA DA MENTE E AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS E TENDÊNCIAS EMERGENTES 513

COGNIÇÃO, LINGUAGEM E NOVAS TECNOLOGIAS 514

LT02 - 325 O PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DA VELOCIDADE DE NOMEAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ACURÁCIA E FLUÊNCIA DE LEITURA NO PORTUGUÊS 514

1. GRUPO DE PESQUISA 01 514

1.1 CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DA VELOCIDADE DE NOMEAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO POSTERIOR DA LEITURA NO PORTUGUÊS 514

1.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, VELOCIDADE DE NOMEAÇÃO E LEITURA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE LEITURA 515

1.3 A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA POR CRIANÇAS E ADULTOS: O PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DA VELOCIDADE DE NOMEAÇÃO 516

1.4 AS IMPLICAÇÕES DA FLUÊNCIA DE LEITURA PARA GARANTIR A COMPREENSÃO LEITORA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO 518

LT02 - 379 RECONHECIMENTO DE PALAVRAS EM FALANTES DO PORTUGUÊS: O ESTADO DA ARTE SOBRE OS EFEITOS GERADOS PELO CONTROLE DE VARIÁVEIS PSICOLINGUÍSTICAS E DA ANÁLISE DE UNIDADES SUBLEXICAIS DAS PALAVRAS ESCRITAS 518

1. GRUPO DE PESQUISA 01 518

1.1 LEITURA EM VOZ ALTA DE PALAVRAS ISOLADAS POR CRIANÇAS FALANTES DO PORTUGÊS EM FASE DE AQUISIÇÃO DA LEITURA: UMA REVISÃO DE LITERATURA 518

1.2 A EMERGÊNCIA DO EFEITO DE REGULARIDADE NA LEITURA DE CRIANÇAS FALANTES DE PORTUGUÊS BRASILEIRO EM FUNÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO DE REGULARIDADE DAS PALAVRAS 520

1.3 META-ANÁLISE DOS ESTUDOS DE VIZINHANÇA ORTOGRÁFICA REALIZADOS COM FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO 521

1.4 CONTAGEM DA FREQUÊNCIA DOS BIGRAMAS EM PALAVRAS DE QUATRO A SEIS LETRAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO 522

ÉTICA, MORAL E DIREITOS HUMANOS 523

LT03 - 221 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS 523

1. GRUPO DE PESQUISA 01 523

1.1 IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA PELOS ADOLESCENTES A DIFERENTES GERAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS 523

1.2 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS 525

1.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES 526

DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E PRÁTICAS SÓCIO-CULTURAIS 528

LT04 - 022 NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DESENVOLVIMENTO INFANTIL (NEPeDI) 528

1. GRUPO DE PESQUISA 01 528

1.1 PROJETOS DE PESQUISAS EM ANDAMENTO 528

1.2 PROJETOS DE PESQUISAS EM ANDAMENTO 528

2. GRUPO DE PESQUISA 02 528

2.1 PROJETO DE EXTENSÃO EM ANDAMENTO 528

LT04-069 PROXIMIDADE E DISTANCIAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO PIAGETIANO DE DESCENTRAÇÃO PARA A PESQUISA EM PSICOLOGIA 528

1. O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS E A ALTERNÂNCIA DE CONDIÇÃO ENTRE SUJEITO E OBJETO DO CONHECIMENTO: QUESTÕES DE PROXIMIDADE E DISTANCIAMENTO 530

1.1 INTRODUÇÃO: A TÉCNICA E A PERCEPÇÃO 530

1.2 CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO DE SUPERAÇÃO 530

1.3 PALAVRAS FINAIS 530

2. GRUPO DE PESQUISA 02 531

2.1 PROXIMIDADE E DISTANCIAMENTO NA PESQUISA ACADÊMICA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS SOBRE A SUA PRÓPRIA PRÁTICA 531

LT04 - 090 LINGUAGEM E SIGNIFICAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA 532

1. GRUPO DE PESQUISA 01 532

1.1 SIGNIFICAÇÃO E LINGUAGEM NO PRIMEIRO ANO DE VIDA 532

2. GRUPO DE PESQUISA 02 533

2.1 ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITO ENTRE PARES POR CRIANÇAS QUE AINDA NÃO FALAM: EXAMINANDO A COMPREENSÃO SOCIAL 533

3. GRUPO DE PESQUISA 03 534

3.1 QUANDO "NADA" É "TUDO": PERCEPÇÕES DE PAIS X OLHARES INVESTIGATIVOS SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM 534

LT04 - 107 GRUPO DE PESQUISAS INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO 535

1. PROJETOS DE PESQUISAS EM ANDAMENTO 535

1.1 A CONSTRUÇÃO DO SELF COM O OUTRO EM CONTEXTOS DE SOCIALIZAÇÃO DISTINTOS 535

1.2 AUTONOMIA E INTERDEPENDÊNCIA EM FAMÍLIAS DO RIO DE JANEIRO 536

LT04 - 115 ADOLESCÊNCIA, MÍDIA E EDUCAÇÃO: NOVAS QUESTÕES E DESAFIOS 536

LT04 - 127 INVESTIGAÇÃO DA EMPATIA COMO UM CONSTRUTO MULTIDIMENSIONAL 537

1. GRUPO DE PESQUISA 01 537

1.1 TRISTEZA, CULPA, RAIVA, INJUSTIÇA E ROLE-TAKING SÃO DIMENSÕES DIFERENCIADAS DA EMPATIA? 537

2. GRUPO DE PESQUISA 02 538

2.1 ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE REATIVIDADE INTERPESSOAL E SUAS ESPECIFICIDADES NO CONTEXTO BRASILEIRO 538

3. GRUPO DE PESQUISA 03 540

3.1 ESCALA DE EMPATIA SOCIAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO 540

4. GRUPO DE PESQUISA 04 541

4.1 EMPATIA, DESENVOLVIMENTO MORAL E CONDUTA DESVIANTE EM ADOLESCENTES: TESTAGEM DE UM MODELO TEÓRICO 541

LT04 - 163 PROXIMIDADE, DISTANCIAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: MEDIAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE O INDIVÍDUO A FAMÍLIA E A ESCOLA 543

1. GRUPO DE PESQUISA 01 543

1.1 EDUCAÇÃO E GESTÃO DE CONFLITOS ENTRE PARES 543

2. GRUPO DE PESQUISA 02 544

2.1 APROXIMAÇÃO – AFASTAMENTO NA RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E AS PRÁTICAS DE LEITURA: O PAPEL DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR 544

3. GRUPO DE PESQUISA 03 546

3.1 RESILIÊNCIA E PROMOÇÃO DE SAÚDE: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA INTEGRADA 546

LT04 - 241 AFETIVIDADE, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DE TEORIAS PSICOGENÉTICAS 547

1. GRUPO DE PESQUISA 01 547

1.1 A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS POR UMA EDUCADORA INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL 547

2. GRUPO DE PESQUISA 02 548

2.1 OS SENTIMENTOS E O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO: CONTRIBUIÇÕES DE JEAN PIAGET 548

3. GRUPO DE PESQUISA 03 549

3.1 AFETIVIDADE E REPRESENTAÇÕES DE SI DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA PIAGETIANA 549

4. GRUPO DE PESQUISA 04 551

4.1 OS SENTIMENTOS NORMATIVOS NA RELAÇÃO PAIS E FILHOS 551

5. GRUPO DE PESQUISA 05 552

5.1 AFETIVIDADE E FORMAÇÃO DO LEITOR 552

LT04 - 317 ESTUDOS SOBRE O PERDÃO INTERPESSOAL: COGNIÇÕES, EMPATIA E RECONHECIMENTO DAS EMOÇÕES 553

1. GRUPO DE PESQUISA 01 553

1.1 O PENSAMENTO MORAL DO PERDÃO EM CRIANÇAS 553

2. GRUPO DE PESQUISA 02 554

2.1 O PERDÃO E O RECONHECIMENTO DE EXPRESSÕES FACIAIS 554

3. GRUPO DE PESQUISA 03 556

3.1 O PENSAMENTO DO PERDÃO EM IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS 556

4. GRUPO DE PESQUISA 04 557

4.1 O PERDÃO INTERPESSOAL E A EMPATIA PELO OFENSOR 557

LT04 - 318 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS EU–OUTRO NOS PROCESSOSDE DESENVOLVIMENTO: A QUESTÃO DO TEMPO 558

1. GRUPO DE PESQUISA 01 558

1.1 PROXIMIDADE / DISTANCIAMENTO: A INTERCORPOREIDADE E A MÚTUA CONSTITUIÇÃO EU-OUTRO-AMBIENTE. 558

2. GRUPO DE PESQUISA 02 560

2.1 HISTÓRIAS DE APROXIMAÇÃO: CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS ENTRE CRIANÇAS EM UMA SITUAÇÃO PROVISÓRIA DE ABRIGO 560

3. GRUPO DE PESQUISA 03 561

3.1 APROXIMAÇÃO, DISTANCIAMENTO E NEGOCIAÇÃO DE SENTIDO EM RELAÇÕES EU - OUTRO NO DIÁLOGO PSICOTERAPÊUTICO 561

LT04 - 384 A FAMÍLIA, O ESPAÇO E O TEMPO: ASPECTOS DO COTIDIANO INFANTIL NA CRECHE 562

1. GRUPO DE PESQUISA 01 562

1.1 A RELAÇÃO CRECHE FAMILIA NO COTIDIANO DE UMA CRECHE MUNICIPAL DA CIDADE DE BELÉM 562

2. GRUPO DE PESQUISA 02 563

2.1 ARRANJO ESPACIAL E DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS NA CRECHE 563

3. GRUPO DE PESQUISA 03 564

3.1 O TEMPO NA CRECHE: EDUCADORES E PAIS FALAM DO TEMPO 564

LT04 - 401 ARTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO 566

1. GRUPO DE PESQUISA 01 566

1.1 JOVENS, ARTE, CIDADE: ITINERÁRIOS DE UM PROGRAMA DE PESQUISAS EM CONSTRUÇÃO 566

2. GRUPO DE PESQUISA 02 567

2.1 INVETI-CIDADES: GRAFFITI, ARTE E CIDADE 567

3. GRUPO DE PESQUISA 03 568

3.1 TEATRO ENTRE O NÃO SER E O SER: REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS DE UMA JOVEM COM O TEATRO 568

LT04 - 553 O DESENVOLVIMENTO HUMANO EM PROJETOS EDUCACIONAIS E SÓCIO-CULTURAIS 569

1. GRUPO DE PESQUISA 01 569

1.1 DESENVOLVIMENTO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM PROGRAMA ESPECIAL DE LICENCIATURA 569

2. GRUPO DE PESQUISA 02 571

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDU CAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA QUESTÃO DE DESENVOLVIMENTO E DE DIREITO HUMANO 571

3. GRUPO DE PESQUISA 03 573

3.1 DESENVOLVER E ADOLESCER EM SITUAÇÕES DE RISCO: OLHARES DO EDUCADOR SOCIAL 573

LT04 - 561 PESQUISAS BRASILEIRAS EM DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CONTRIBUIÇÃO DE ESTUDOS LONGITUDINAIS E TRANSVERSAIS EM DIVERSOS CONTEXTOS 574

1. GRUPO DE PESQUISA 01 574

1.1 ESTUDO LONGITUDINAL DE PORTO ALEGRE: DA GESTAÇÃO À ESCOLA - ELPA 574

2. GRUPO DE PESQUISA 02 575

2.1 DETERMINANTES SOCIODEMOGRÁFICOS FAMILIARES E INDIVIDUAIS DO COMPORTAMENTO ANTISSOCIAL NA INFÂNCIA 575

3. GRUPO DE PESQUISA 03 577

3.1 A ORGANIZAÇÃO DE REDES MULTICÊNTRICAS DE PESQUISA: A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA EM ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO 577

LT04 - 624 QUESTÕES DE LINGUAGEM E COGNIÇÃO: PERSPECTIVAS EM INTERLOCUÇÃO 578

1. GRUPO DE PESQUISA 01 578

1.1 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO 578

2. GRUPO DE PESQUISA 02 580

2.1 LINGUAGEM, CULTURA E PRÁTICAS EDUCATIVAS 580

3. GRUPO DE PESQUISA 03 580

3.1 LINGUAGEM, CONHECIMENTO E DISCURSO: COMO CRIANÇAS APRENDEM A ESCREVER? 580

4. GRUPO DE PESQUISA 04 582

4.1 LINGUA, DISCURSO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO - APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA 582

LT04 - 637 TEMPO, SELF E NARRATIVA 583

1. GRUPO DE PESQUISA 01 583

1.1 SENSO DE SI E NARRATIVA: A ABORDAGEM DE PEQUENAS HISTÓRIAS 583

2. GRUPO DE PESQUISA 02 584

2.1 A CONSTRUÇÃO TEMPORAL DO SIGNIFICADO NARRATIVO 584

2.2 IDENTIFICAÇÃO DOS MARCADORES TEMPORAIS 585

2.3 IDENTIFICAÇÃO DOS INCIDENTES 585

2.4 IDENTIFICAÇÃO DA TRAMA CONCEITUAL 585

2.5 RECURSOS SIMBÓLICOS 585

2.6 CRONOTOPOS 585

3. GRUPO DE PESQUISA 03 586

3.1 O TEMPO INTEGRANDO OS ESTUDOS DO DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO 586

3.2 A ABREVIAÇÃO DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO NO INÍCIO DA VIDA E A EMERGÊNCIA DO SELF 586

3.3 O PAPEL DOS PADRÕES DE ORGANIZAÇÃO PARA INVESTIGAR A COMUNICAÇÃO E A SUA MUDANÇA COM CRIANÇAS AUTISTAS E EM PSICOTERAPIA NARRATIVA 586

4. GRUPO DE PESQUISA 04 587

4.1 A MATRIZ RELACIONAL MÃE-BEBÊ: UM CAMINHO METODOLÓGICO PARA ENTENDER AS PRIMEIRAS INTERAÇÕES 587

PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RISCO E POLÍTICAS DE PROTEÇÃO 588

LT06 - 224 PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RISCO E POLÍTICAS DE PROTEÇÃO 588

1. GRUPO DE PESQUISA 01 588

1.1 ABRIGO ENQUANTO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO 588

2. GRUPO DE PESQUISA 02 589

2.1 ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS EM CONTEXTO DE ABRIGO: AS EDUCADORAS, OS ESPAÇOS, AS FAMÍLIAS, O CORPO TÉCNICO E A COMUNIDADE 589

3. GRUPO DE PESQUISA 03 591

3.1 O ABRIGO ENQUANTO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO DE QUALIDADE: PANORAMA DE PESQUISAS DO GIAAA-USP-RP 591

4. GRUPO DE PESQUISA 04 592

4.1 A BRINCADEIRA COMO UMA POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO EM ABRIGOS 592

5. GRUPO DE PESQUISA 05 593

5.1 "O CINEMA FALA": A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES TEMATIZADA NO FILME "CRIANÇAS INVISÍVEIS" 593

LT06 - 312 INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UM CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO 594

1. GRUPO DE PESQUISA 01 594

1.1 A IMPORTÂNCIA DE CONHECER E INVESTIR NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES 594

2. GRUPO DE PESQUISA 02 595

2.1 UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS POR PAIS SOCIAIS EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES 595

3. GRUPO DE PESQUISA 03 597

3.1 PAIS EM FOCO: UM ESPAÇO PARA PAIS SOCIAIS 597

4. GRUPO DE PESQUISA 04 598

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL COMPORTAMENTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ABRIGADOS EM INSTITUIÇÕES DA CIDADE DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA 598

DIVERSIDADE E PROCESSOS IDENTITÁRIOS 599

LT07 - 350 IDENTIDADE EM DESENVOLVIMENTO: ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS 599

1. GRUPO DE PESQUISA 01 599

1.1 ANÁLISE DE POSICIONAMENTOS IDENTITÁRIOS DE ADOLESCENTES QUE CUMPREM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS A PARTIR DA ABORDAGEM NARRATIVISTA -

DIALÓGICA 599

2. GRUPO DE PESQUISA 02 601

2.1 A HOMOSSEXUALIDADE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA NO ENCARCERAMENTO 601

3. GRUPO DE PESQUISA 03 601

3.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES INFANTIS 601

DESENVOLVIMENTO ADULTO E ENVELHECIMENTO 603

LT08 - 458 DESENVOLVIMENTO ADULTO E ENVELHECIMENTO: REFLEXÕES SOBRE FAMÍLIA, QUALIDADE DE VIDA E VELHICE BEM-SUCEDIDA 603

1. GRUPO DE PESQUISA 01 603

1.1 PERCEPÇÃO DE CONTROLE E VELHICE BEM-SUCEDIDA 603

1.2 OBJETIVO 604

1.3 MÉTODO 604

1.4 RESULTADOS 604

1.5 CONCLUSÕES 605

2. GRUPO DE PESQUISA 02 605

2.1 BOA QUALIDADE DE VIDA NA VELHICE: COMO DEFINIR, OBTER E MANTER? 605

2.2 OBJETIVO 606

2.3 MÉTODO 606

2.4 RESULTADOS 606

2.5 CONCLUSÕES 606

3. GRUPO DE PESQUISA 03 607

3.1 ENVELHECER NA AMAZÔNIA: UM CASO DE VELHICE BEM-SUCEDIDA AS MARGENS DE UM RIO 607

3.2 OBJETIVO 608

3.3 MÉTODO 608

3.4 RESULTADOS 608

3.5 CONCLUSÕES 608

4. GRUPO DE PESQUISA 04 608

4.1 PSICOLOGIA DO ENVELHECIMENTO E IDOSOS COM DEMÊNCIA: UM PROGRAMA DE ATENÇÃO AOS FAMILIARES 608

4.2 OBJETIVOS 609

4.3 MÉTODO 609

4.4 RESULTADOS 610

4.5 CONCLUSÕES 610

PÔSTER 611

INFÂNCIA, JUVENTUDE E DIREITOS HUMANOS 612

LT01 - 554 O VÍNCULO TERAPÊUTICO: PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS NA PRÁTICA DA DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA 612

LT01 - 642 SEGURANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR E IDENTIDADE SEXUAL 612

COGNIÇÃO, LINGUAGEM E NOVAS TECNOLOGIAS 612

LT02-181 PROJETO DE AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA DOS PACIENTES PORTADORES DE SÍNDROMES NEUROLÓGICAS DE ETIOLOGIA GENÉTICA (SÍNDROME DO X ? FRÁGIL) 612

LT02- 182 IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS E RECURSOS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA JUNTO A UM INDIVÍDUO COM PARALISIA CEREBRAL NÃO-FALANTE 614

LT02-392 DÉFICITS COGNITIVOS E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA NEUROFIBROMATOSE DO TIPO 1 (NF1) 614

LT02 - 475 CONHECIMENTO MORFOLÓGICO DERIVACIONAL E SUAS RELAÇÕES COM O DESEMPENHO NA ESCRITA DE PALAVRAS 615

LT02 - 587 GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E INTERAÇÃO MÃE-FETO: O AFETO COMEÇA DENTRO DA BARRIGA 615

LT02 - 059 O GESTO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM 618

ÉTICA, MORAL E DIREITOS HUMANOS 618

LT03 - 268 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO MORAL DOS

ALUNOS 618

LT03 - 342 A TRAPAÇA EM SITUAÇÕES DE JOGO: UM UDO SOBRE OS JUÍZOS DE CRIANÇAS 618

LT03 - 469 ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – IDENTIFICAÇÃO DE BARREIRAS FÍSICAS NO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO DO CAMPUS BÁSICO, NA BIBLIOTECA CENTRAL E NA REITORIA 620

DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E PRÁTICAS SÓCIO-CULTURAIS 620

LT04 - 005 RELAÇÕES DE CRIANÇAS COM A NATUREZA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL 620

LT04 - 045 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE MÃES ADOLESCENTES: UMA REVISÃO DA LITERATURA 620

LT04 - 067 ENVOLVIMENTO PARENTAL E DESEMPENHO ESCOLAR 622

LT04 - 093 TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA: UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA NO BRASIL 622

LT04 - 130 AMBIENTE INSTITUCIONAL E DESEMPENHO ESCOLAR: UMA ANÁLISE ECOLÓGICA A PARTIR DO RAF 622

LT04 - 139 ANÁLISE DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 623

LT04 - 141 AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO TEXTUAL EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL 623

LT04 - 151 A PSICOPEDAGOGIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA 624

LT04 - 275 DISCUSSÕES SOBRE A AMAMENTAÇÃO COMO INDICADOR DE INVESTIMENTO PARENTAL EM UM GRUPO DE MÃES BRASILEIRAS 624

LT04 - 279 OFICINAS DE SENTIMENTOS E SENSAÇÕES: UM ESPAÇO PARA A AÇÃO DE SIGNIFICAR 624

LT04 - 306 DESORDEM COORDENATIVA DESENVOLVIMENTAL EM ESCOLARES DE 4 E 5 ANOS DE IDADE 625

LT04 - 422 DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: A MÚSICA COMO FORMA DE INTERVENÇÃO 625

LT04 - 423 COMPARAÇÃO DA APRENDIZAGEM MUSICAL ENTRE CRIANÇAS COM TDAH E CRIANÇAS SEM O TRANSTORNO 626

LT04 - 424 A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TDAH 626

LT04 - 444 A METODOLOGIA OBSERVACIONAL ATRAVÉS DE REGISTROS EM VÍDEOS PLANEJADOS E CASEIROS: ALCANCES, POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES 626

LT04 - 576 PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NOS GRUPOS DE PESQUISA BRASILEIROS 627

LT04 - 614 O JOGO DE DOMINÓ COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO: UM ESTUDO BASEADO NA PSICOLOGIA GENÉTICA PIAGETIANA 627

LT04 - 617 ENVOLVIMENTO PARENTAL E TAREFA ESCOLAR UMA ABORDAGEM INTRODUTÓRIA SOBRE A TEMÁTICA 628

LT04 - 618 DESEMPENHO NO JOGO DE DOMINÓ DE CRIANÇAS NASCIDAS A TERMO E PRÉ-TERMO E BAIXO PESO EM IDADE PRÉ-ESCOLAR 628

LT04 - 622 PESQUISA E POLÍTICAS PUBLICAS NO CONTEXTO DA ABORDAGEM SISTÊMICA 628

LT04 - 643 UMA ANÁLISE DO ESTRESSE INFANTIL EM ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR 629

LT04 - 655 629

1.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS 629

1.2 A ARTE DO SER DISCENTE NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS 631

LT04 - 671 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: LER COM (A) ARTE 631

LT04 - 672 DA INTERVENÇÃO DA MUSICOTERAPIA NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO DO LESADO MEDULAR E SUA REINSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO 633

FAMÍLIA, RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E CONTEMPORANEIDADE 633

LT05 - 079 RELAÇÕES DE CRIANÇAS COM A NATUREZA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL 633

LT05 - 081 A FAMÍLIA E OS DIREITOS DA MULHER FORA DO ÂMBITO FAMILIAR 633

LT05 - 149 GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: A PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA COM A NOTÍCIA DA GRAVIDEZ 634

LT05 - 183 PESQUISAS SOBRE FAMÍLIAS: CONTRIBUIÇÕES DA LITURATURA ATUAL 635

LT05 - 295 RELAÇÃO ENTRE O ENVOLVIMENTO PATERNO E AS INTERAÇÕES EMITIDAS POR SUAS FILHAS EM CONTEXTO ESCOLAR 636

LT05 - 360 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO ADOLESCER 636

LT05 - 426 SOCIABILIDADE MODERNA, DINÂMICA FAMILIAR E PROBLEMAS DE DESENVOLVIMENTO 636

LT05 - 426 SOCIABILIDADE MODERNA, DINÂMICA FAMILIAR E PROBLEMAS DE DESENVOLVIMENTO 637

PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RISCO E POLÍTICAS DE PROTEÇÃO 637

LT06 - 052 CARACTERIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO PSICOSSOCIAL 637

LT06 - 053 HOMICÍDIO E O VALOR DA VIDA: ESTUDO DE CASOS DE ADOLESCENTES EM RISCO PSICOSSOCIAL 638

LT06 - 154A IMPORTÂNCIA DA TERAPIA DE INTEGRAÇÃO SENSORIAL (TIS) NA ATENÇÃO À CRIANÇA EM CONTEXTO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA 639

LT06 - 186 CONHECIMENTOS DE EDUCADORAS E MÃES DE CRIANÇAS ABRIGADAS NO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO PROVISÓRIO INFANTIL (EAPI) ACERCA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL 640

LT06 - 198 A REDE DE RELAÇÕES DA CRIANÇA ABRIGADA NAS FUNÇÕES DE CUIDADO, PROTEÇÃO, EDUCAÇÃO, APOIO EMOCIONAL E BRINCADEIRA 640

LT06 - 604 GARANTIA DE DIREITOS: O SERVIÇO DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES 641

ERRATA 642

LT04 - 403 CONTINUIDADE/DESCONTINUIDADE DO *SELF* NA NARRATIVA DE ÍNDIOS COM TRANSTORNOS PSIQUIÁTRICOS 642

COMUNICAÇÃO ORAL

INFÂNCIA, JUVENTUDE E DIREITOS HUMANOS

LT01 - 019
DIREITO À CIDADE: PERFIL E DEMANDAS DA JUVENTUDEDE UM BAIRRO DA PERIFERIA DE BELÉM_PARÁ_AMAZÔNIA

Lúcia Isabel da Conceição ***Silva*** *- UFPA*

Resumo: Falar das intensas e profundas transformações que vivemos atualmente, apesar da obviedade da discussão, é ainda necessário para pensar nas igualmente intensas contradições que acompanham e resultam dessas transformações.

Dentro do conjunto da população, as novas gerações aparecem como as maiores atingidas por tais transformações e diversos estudos têm sido pródigos em demonstrar as diversas formas pelas quais estas influências se concretizam. Neste contexto de cisão, os jovens brasileiros, majoritariamente, têm se constituído nos expoentes das formas como a negação de direitos se concretiza em suas vidas e nas condições nas quais vivenciam a juventude: políticas públicas ineficientes, falta de mecanismos de participação, reduzida agenda de oportunidades.

A negação se acentua quando se olhar para as camadas mais pobres da população, para as quais, a vida "pós-moderna" traz a negação dos direitos mais básicos, fazendo da luta pela sobrevivência a motivação prioritária, conforme já foi possível identificar em trabalhos anteriores. Aos jovens pobres são reduzidas ou negadas as possibilidades de escolha, as oportunidades de construção de projetos de futuro, os instrumentos de luta pela melhoria da qualidade de vida.

Estudos demonstram que são muitos os óbices à participação dos jovens nas esferas públicas, sobretudo aos pobres, na medida em que lhes faltam as condições mais básicas ao exercício da cidadania. Eles em geral, precisam vencer barreiras impostas pela situação de exclusão e de vivencia de não-direitos. O que se constata, é, portanto, uma espécie de cidade dividida, ou das condições desiguais de exercício do direito à cidade. De um lado aqueles que têm acesso a bens, serviços, equipamentos e bens culturais e de outro, aqueles jovens, a maioria é importante frizar, aos quais esse direito de usufruto é negado.

A proposta desse trabalho é assim, apresentar uma tentativa da atuação nessa perspectiva, como parte do projeto Juventude e Resistência: significados e alternativas de participação de jovens no enfrentamento à violência, um projeto de pesquisa e extensão do Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente – GEAM, do Instituto de Ciências da Educação da UFPA.

Trata-se de um trabalho desenvolvido em parceria com um grupo de entidades organizadas do bairro do Guamá – Resistência Guamazônica (Centro de Estudos e Práticas em Educação Popular - CEPEPO; Espaço Cultural Nossa Biblioteca e Associação de pais Moaraná) – na periferia da cidade de Belém, estado do Pará.

A iniciativa surge das próprias organizações como forma de enfrentar tanto a violência no bairro, visibilizado pela mídia ou sociedade local, como o mais violento da cidade, quanto para enfrentar o próprio estereótipo da violência de forma a reconceitualizá-la como fenômeno estrutural e multidimensional, refazendo, portanto, sua focalização em termos de sujeitos individuais ou fenômeno localizado.

O projeto como um todo inclui campanhas, ações formativa, atividades de teatro e educomunicação e ações mais amplas de advocacy locais, nacionais e internacionais.

Para esta apresentação pretende-se, entretanto, expor os dados iniciais das ações do diagnóstico sócio-econômico e cultural do bairro, realizado através de aplicação de um questionário a 1000 jovens de 15 a 29 anos,moradores do bairro; além disso, pretende-se também apresentar as discussões sobre os processos formativos (oficinas e encontros cm jovens) e as possibilidades de inserção da juventude do bairro na atividade, tais aspectos tomados como parte do processo de pesquisa e uma forma de discutir as possibilidades de adesão dos e das jovens nas ações coletivas, numa expressão de que a despeito de que eles e elas, mesmo sob condições adversas, são capazes de dar respostas propositivas e protagonistas.

Esses resultados iniciais revelam que é urgente e necessário que se paute e tematize na educação (formal e informal) o sujeito jovem, a participação, o exercício da cidadania na acepção mais abrangente e concreta que este termo possa significar, assegurando-lhes organicamente mecanismos de expressão e participação, além dos espaços tradicionais de forma a estender essa organicidade para diversos e diferentes espaços de participação, incluindo aí, a organização e gestão dos desenhos de intervenção e inserção na cena pública.

Trabalho, educação e trabalho aparecem como as maiores preocupações e demandas para os jovens das classes pobres e das periferias das grandes cidades, os quais, de forma unânime reivindicam maiores e melhores condições de acesso e permanência, mais condições de qualificação.

Diante dessas situações torna-se cada vez mais urgente que se paute esse segmento etário na agenda pública em termos de compreender suas expectativas, formas de vida e demandas para vivenciar de forma plena o tempo da juventude.

É preciso ainda, que cada vez mais isso se faça através do protagonismo desses próprios sujeitos, a

partir de mecanismos e espaços de participação dentro dos quais os e as jovens expressem suas necessidades, proponham formas de atendê-las e construam autonomia e independência para controlá-las, enfim, onde tomem parte nas decisões.

Coloca-se assim, para as instituições que atuam com jovens a necessidade de reunir condições e estratégias para captar as diferentes expectativas e experiências da juventude, de contribuir para que este segmento elabore uma compreensão mais ampla de mundo, uma vez que esta é base para a ampliação da experiência social. Ora, o que se evidencia é que ao mesmo tempo em que se reivindica participação da juventude também se impõem interdições a suas potencialidades e reais possibilidades de fazer parte do mundo diversificado dos novos sítios de lutas por mudanças.

Participação não é imperativo, não basta que se diga participem! É cada vez mais necessário pensar em condições e nossos estudos tem revelado pelo menos dois grandes conjuntos delas que são as condições concretas de vida, donde se incluem garantia de direitos sociais básicos e a presença de mecanismos ou espaços de participação diversos que valorizem experiências e vivencias dos jovens, valorizem autonomia. Diante destas condições, os/as jovens, é possível afirmar, tem respondido afirmativamente.

LT01 - 037
ADOLESCÊNCIA: ANOMIA E VIOLÊNCIA

*Maria Vitória Campos Mamede **Maia** - UFRJ*

Resumo: São recorrentes as queixas de falta de limite das crianças e adolescentes, tanto de moradores de favelas, como do asfalto, como dos condomínios fechados luxuosos. Neste caso, não há fronteiras sociais. Variam seus clamores, mas todos são igualmente incômodos. Não obstante, habituamo-nos a eles. Convivemos com eles. "É o jeito", dizem uns. "É a crise da família", diagnosticam outros e uma farta literatura surge das recomendações dos especialistas. Assim, desaparece a necessidade de entendermos quem são essas crianças... Mas quem são esses jovens denominados de anti-sociais? Insisto, igualmente, em outras perguntas decorrentes dessa primeira: por que, hoje, a expressão das emoções, particularmente a agressividade, toma a via da atuação em lugar de outras formas como a expressão pela linguagem? Quem se dispõe a ouvi-las? Winnicott enfatiza, na sua obra, a importância das instâncias sociais como provedoras de limite e afeto às crianças desde os primórdios de suas vidas. Imagina a vida do ser humano como um espaço envolto de cuidados. Afirma que a vida relacional começa no momento em que o feto, empurrando seu pé na barriga da mãe, encontra um limite e esse limite é significado por ela. Os jovens e crianças anti-sociais sabem que possuíam e que possuem um lugar no colo da mãe e nos ombros do pai. Eles brigam por tê-lo de volta. Daí o fato de Winnicott dizer que eles foram desapossados daquilo que tinham certeza possuírem, foram destituídos de um lugar que tiveram. Eles sabem a quem reivindicar a perda. Eles sabem que não foram eles que causaram a dor que sentem. Neste fato também reside a idéia de esperança subjacente na chamada tendência anti-social: a esperança de fazer com que alguém do meio que circunda essa criança venha a dar-lhe de volta o que ela sente como perdido: atenção. Essa esperança é um paradoxo implícito no conceito de tendência anti-social. Aquele que incomoda, destrói e rouba é igualmente aquele que espera um reconhecimento, apesar de seus atos incomodativos. Seus movimentos, inicialmente, serão pouco perceptíveis: chorará muito, emudecerá, fará xixi na cama. Depois irá ampliando esse incômodo para além dos braços maternos ou dos ombros paternos, para além da porta de casa. Incomodará a escola, a rua. Se ninguém parar para ouvir ou significar esse incômodo, as barras de uma prisão, talvez, já sejam algo desejado como limite para o gesto centrípeto deste jovem. A contemporaneidade instaura uma crise que Baumann denominará de fluidez do espaço, uma modernidade líquida, na qual ocorre uma igual fluidez dos papéis sociais e uma destituição de lugares. Pergunto-me: Como a falência do pacto social e a anomia propiciam a quebra dos limites ou uma construção falseada dos mesmos? O presente trabalho, tendo como referência os conceitos winnicotianos sobre agressividade, tendência anti-social e delinqüência, tenta refletir sobre as possíveis causas da agressividade e da violência da adolescência.

Palavras chave: contemporaneidade, anomia, falência do pacto social, Winnicott, adolescência.

LT01 - 054
PORQUE TEMEMOS OS ADOLESCENTES INFRATORES?

*Maria Vitória Campos Mamede **Maia** - UFRJ*
*Maria Helena **Zamora** - PUC - Rio*

Resumo: São recorrentes as queixas de falta de limite das crianças e adolescentes, tanto de moradores de favelas, como dos condomínios fechados luxuosos. Neste caso, não há fronteiras sociais. Variam seus clamores, mas todos falam da dificuldade de controlar e interferir na vida dos filhos e alunos. Surge uma farta literatura de graus variados de cientificidade, com recomendações dos especialistas. Assim, mascara-se a necessidade de entendermos quem são esses jovens denominados de anti-sociais, ou mais gravemente, de delinqüentes. Neste artigo procuraremos responder por que tememos os adolescentes

ditos infratores, entendendo-se aqui que a adolescência enquanto fenômeno social já está sendo considerada como existindo a partir dos 8 anos de idade (adolescência precoce) e se estendendo até depois dos 24 anos (adolescência tardia ou adultescência) segundo os mais recentes dados da OMS, além de tentarmos refletir por que, hoje, a expressão das emoções, particularmente a agressividade, toma a via da atuação em lugar de outras formas, como a expressão pela linguagem?

Para que essa reflexão ocorra iremos recorrer principalmente ao pensamento de Winnicott (1983) sobre a questão da delinqüência e dos atos anti-sociais. Winnicott enfatiza, na sua obra, a importância das instâncias sociais como provedoras de limite e afeto às crianças desde os primórdios de suas vidas. Para além desse pequeno mundo familiar, há o portão da casa, há o portão do quintal, há a rua, há a escola, o bairro, a cidade, o país. Os círculos concêntricos vão ampliando o universo da criança e vão, simultaneamente, dando a ela tempo e ritmo, confiança e fidedignidade no mundo e em si mesmo: surge a crença em si, no espaço que a circunda e a responsabilidade pelo outro.

Os jovens anti-sociais sabem que possuíam e que possuem um lugar no colo da mãe e nos ombros do pai, mas o perderam. Eles brigam por tê-lo de volta. Daí o fato de Winnicott dizer que elas foram desapossadas daquilo que tinham certeza possuírem, destituídas de um lugar que tiveram. Elas sabem que não foram elas que causaram a dor que sentem. Elas sabem a quem reivindicar a perda. Neste fato também reside a esperança subjacente na chamada tendência anti-social: a esperança de fazer com que alguém do meio que circunda essa criança venha a dar-lhe de volta a atenção que ela sente perdida.

Como um apelo e uma exigência ao social, onde a criança interfere de forma disruptiva, os comportamentos anti-sociais também podem ser pensados como estratégias de sobrevivência em um mundo de limites fluidos, onde a Lei não representa a todos e nem é aplicável para todos no território da polis (Costa, 1989; Vilhena, 2007). É preciso compreender que se os atos anti-sociais são a expressão da falência do pacto social, uma queixa do adolescente, são também sua tentativa política de comunicação, um verdadeiro empreendimento de subjetivação (Vicentin, 2005). Portanto, faz grande diferença localizar sua situação de classe social, já que a convivência entre as classes na cidade é rara e permeada de desconfiança. Embora tais fenômenos de transgressão sejam encontráveis em todas camadas sociais, são em geral os adolescentes pobres os punidos com a privação de liberdade.

Pela definição legal, presente no Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei 8069 de 13/07/1990, diz-se adolescente daquele que tem entre doze anos completos e dezoito anos incompletos. A partir do paradigma da proteção integral, entende-se que, no caso de infração, deve-se conjugar a devida retribuição com aspectos protetivos, referentes aos direitos de cidadania, que estão muitas vezes ausentes dessas jovens vidas. Para isso a autoridade judiciária atribui ao jovem uma das chamadas medidas socioeducativas. De acordo com o ato delituoso cometido, de maior ou menor gravidade, pode ser recomendada desde uma advertência até a internação em um estabelecimento educacional. A medida socioeducativa tem tanto a natureza pedagógica quanto a sancionatória, pois qualquer proposta de educação envolve regras claras e limites, assim como cuidado e respeito. Pelo Estatuto, a perda parcial ou total da liberdade só poderia corresponder a uma ação grave, por exemplo, atentatória contra a vida. Mesmo assim, a Lei define que a internação precisa estar sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Contudo, mostraremos que essa face do acolhimento ainda não chegou plenamente ao universo das mencionadas medidas e que muitas vezes esse momento de recomposição da cidadania e das boas condições para o pleno desenvolvimento é vivido como uma ameaça real à integridade e aos direitos humanos dos adolescentes. Este caminho, que cala o protesto do jovem com autoritarismo e brutalidade torna impossível qualquer reparação e também torna o afastamento dele em relação à sua família e a sociedade ainda mais difícil – tal como nos adverte Winnicott ao tratar da "educação nazista".

Diante do exposto, este trabalho pretende discutir quais medidas socioeducativas efetivamente re-constroem ou dão possibilidades reais desses jovens saírem do anonimato como cidadão que não conseguem ser para passarem a ter um lugar na sociedade digno de um re-inicio, ou ousaríamos dizer, de um início de vida. Procuraremos aqui responder à pergunta inicial, que motiva nosso percurso: por que os tememos? Será que eles apontam para as incoerências de nossa sociedade e de nós mesmos, como cidadãos que não fazemos ouvir nossa indignação diante da anomia social que hoje vivemos?

Palavras-chave: adolescente em conflito com a Lei, medidas socioeducativas, anomia social, Winnicott.

LT01 - 099

CRIANÇAS, CIDADES E BRINQUEDOTECAS

Dolores Cristina Gomes **Galindo** - *UFMT*
Leonardo Lemos de **Souza** - *UFMT*
Morgana Moreira ***Moura*** - *UFMT*
Vanusa Barbosa ***Rodrigues*** - *UFMT*

Introdução: A relação entre crianças, cidades e brinquedotecas, é discutida neste trabalho buscan-

do a reflexão de como, nesta última se fazem presentes tensões entre crianças e ordenações urbanas. Utilizamos como apoio as discussões que defendem a necessidade de rever as pesquisas sobre a infância, valorizando o papel da criança na investigação (Jobim e Souza, 1997).

Desse modo, busca escapar aos modelos de investigação que concebem a criança pelo viés da abstração e do universalismo. Ao longo da discussão, optamos por utilizar o termo "criança" no plural para enfatizar três premissas: 1) há uma ampla diversidade de possibilidades de infâncias; 2) a crítica ao essencialismo fundado na naturalização das idades da vida e 3) a infância e as demais categorias etárias são definidas reciprocamente.

Metodologia: Utilizamos o espaço uma brinquedoteca universitária para realizar três oficinas disparadoras de brincadeiras sobre a cidade. Foi construído um pequeno cenário em dimensões compatíveis com a altura das crianças, com elementos característicos do município, divididos em três grupos: 1) natureza e paisagem: rio, peixes e ponte; 2) habitação/instituições: casas, escola e igreja e 3) transporte: carros, ônibus e cavalos.

Dois professores e duas alunas de extensionistas, respectivamente, coordenaram, facilitaram e registram a experiência. As oficinas duraram em média trinta minutos cada, sendo dividas em três fases, uma primeira introdutória, uma segunda voltada propriamente à brincadeira e uma terceira destinada ao fechamento da atividade.

As crianças que participaram tinham entre quatro e nove anos, todas da rede pública de ensino do município ou usuárias de creches. As crianças chegavam acompanhadas das professoras e logo se espalhavam. Iniciava-se a temática convidando as crianças, que desejassem, a sentarem em círculo no centro do espaço, e fazíamos algumas perguntas sobre a cidade: Quem sabe o nome da cidade que moramos? O que vocês fazem na cidade? O que tem na cidade? A fase de desenvolvimento se dava com as crianças brincando por toda extensão da brinquedoteca, utilizando, o pequeno cenário da cidade.

No fechamento, compúnhamos um novo círculo e promovíamos a reflexão sobre a localização da brinquedoteca, a localização da cidade e sua apropriação, com perguntas tais como: O que vocês fizeram na cidade? Onde fica a brinquedoteca? Onde fica a universidade? Fica em Rondonópolis? O que a gente faz na universidade? Vocês conhecem outra cidade? Cada oficina foi registrada em vídeo e em fotografia e, posteriormente, foi transcrita considerando como eixos organizadores os brinquedos/brincadeiras e como mudança de turno os movimentos da câmera ou a finalização das primeiras. Além disso, foram realizadas notas de observação pelas pessoas responsáveis pela coordenação e facilitação das oficinas.

Resultados: Através das oficinas evidenciamos que a apropriação do urbano emergente não se restringiu aos elementos disponíveis no pequeno cenário característicos do município onde vivem.

Na análise das cenas, três aspectos chamaram a atenção: (1) a pluralidade de sentidos do termo cidade no contexto das falas e práticas, (2) a relação entre brinquedoteca e universidade e (3) a relação entre adultos e crianças durante as oficinas. Nas oficinas se destaca a circulação de diversos sentidos da palavra cidade, de maneira que o município parece abarcar várias outros espaços: a cidade do centro, a cidade do bairro distante ou, ainda, aquela diferente da universidade que estaria no seu exterior. No âmbito da cidade como lugar de circulação, as crianças trazem, talvez, o que há de mais urbano: o trânsito, com destaque, para os acidentes, buzinas e o uso do transporte coletivo.

Aspectos menos urbanos, como as crianças pescando ou ainda andando a cavalo, também aparecem, marcando a presença de práticas que destoam dos aspectos mais urbanos como o trânsito e seus acidentes.

Na brinquedoteca, os adultos ocupavam uma posição secundária, sendo o ritmo das atividades marcado pelas crianças, o que levou alguns docentes envolvidos nas atividades, à afirmação de um pretenso "fracasso" de algumas oficinas dada a "agitação" e "indisciplina" das crianças.

No entanto, compreendemos que a reação à "agitação" e "indisciplina" das crianças diz da presença de um repertório discursivo que liga as mesmas à ausência de ordem, o que na cidade, conduz ao delineamento de espaços destinados apenas a sua presença, ou ainda, a sua exclusão de outros espaços.

Conclusões: No contexto de pesquisa, a circulação uniu os lugares do contexto urbano, onde a rotina e o cotidiano racionalizam a vida pública e privada. O cenário foi tão somente um disparador de brincadeiras, pois as crianças subverteram os lugares, objetos e funções. Também chamam atenção as insistentes dificuldades de acesso a alguns espaços públicos. A circulação limitada à periferia da vida citadina torna alguns espaços inviáveis de serem ocupados, seja porque se situam longe geograficamente, seja porque, mesmo próximos são posicionados como inacessíveis.

As crianças trouxeram, ainda, a sua condição de vida e suas relações com diversos espaços, tais como a casa, a escola, a igreja e o trabalho. Vimos também que, na brinquedoteca, as interações entre adultos e crianças atualizaram a dificuldade de tomar as crianças de modo ativo, sendo atualizadas distintas assimetrias. Para escapar à racionalidade da inclusão planejada é necessária uma participação ativa das crianças.

Com a criação da brinquedoteca, a Universidade, inicialmente, um espaço fora das rotinas de circulação das crianças, passa a ser apropriada pelas mesmas como um lugar possível – um lugar para "brincar". Para as crianças, a universidade cabe na brinquedoteca. Em contraponto, para os adultos, a brinquedoteca parece não caber na universidade.

Trazer as crianças para a universidade, por si só é um grande mérito, pois implica em romper uma dinâmica de segregação espacial. As oficinas parecem sugerir que o diálogo entre gerações pode ser uma via importante para que a brinquedoteca possa funcionar como espaços para crítica à racionalidade que permitiu sua emergência, indo além de um espaço para crianças.

Palavras-chave: Crianças; Brinquedoteca; Espaço urbano.

LT01 - 118

BRINCADEIRAS DE RUA EM BELÉM - PA

*Eline Freire **Monteiro** - UFPA*
*Fernando Augusto Ramos **Pontes** - UFPA*
*Simone Souza da Costa **Silva** - UFPA*

Resumo: As relações sociais constituem fator essencial no processo de evolução humana, de maneira que se justifica sua intensa investigação pela área da Psicologia do Desenvolvimento (Bussab, 2003). O espaço em que uma criança desenvolve-se naturalmente inclui vários contextos de interação, dentre estes se destaca a relação entre pares, em especial o grupo de brincadeiras. A literatura tem destacado o papel destes grupos na construção da identidade individual e na significação simbólica em contexto sociocultural. O desenvolvimento infantil deve ser analisado contextualmente, considerando-se sua dinamicidade e complexidade, além da interação de elementos de ordem pessoal, relacional e contextual (Silva, 2006; Verba, 1994).

Embora a brincadeira seja uma atividade universal nas diferentes culturas, as características contextuais em que as brincadeiras ocorrem revelam-se em sua forma peculiar de expressão, ou seja, cada cultura possui especificidades no brincar (Moraes & Otta, 2003). Entende-se, então, a brincadeira como produto coletivo e inovador, sendo a criança agente ativo neste processo, contribuindo para produção de culturas particulares entre os parceiros de brincadeira (Corsaro, 1985). A cultura da brincadeira deve ser compreendida como própria do mundo infantil, que é interligado a outros sistemas do mundo adulto (família, escola, trabalho e religião). Em uma perspectiva ecológica, as interações criança-criança constituem elemento chave para a compreensão do universo infantil (Teixeira & Nunes, 2001).

Brincadeiras tradicionais infantis constituem uma cultura local (Friedmann, 1990). Mesmo com a existência de certos padrões lúdicos universais, verifica-se a presença de variações regionais na designação ou na existência ou supressão de certas regras. Sendo a freqüência de brincar na rua significativa no cotidiano de muitas crianças brasileiras, pode-se conceber a ampla gama de possibilidades para a construção de relações sociais em tal ambiente.

Investigar a criança como participante ativo em seu desenvolvimento implica considerar o ambiente no qual ela está inserida, as diversas condições de vida em que nasce e se desenvolve. O ambiente natural da criança torna-se local privilegiado para se observar a autonomia do universo infantil, mais especificamente, em situações de brincadeira, atividade em que as crianças trocam olhares, aprendem e transmitem repertórios verbais, assumem papéis, influenciam e são influenciadas pelos contextos e pelas relações interpessoais que mantém umas com as outras (Carvalho & Beraldo, 1989).

A rua é considerada um espaço no qual interagem fatores de proteção e fatores de risco para crianças e adolescentes, caracterizando-se como um ambiente de desenvolvimento. A observação do espaço da rua e da forma como as crianças o utilizam em suas atividades cotidianas permite um olhar descritivo da sua realidade. Diferentes categorias de comportamentos podem ser identificadas neste contexto, destacando-se as categorias de brincadeiras. A brincadeira em contexto de rua é um fenômeno paradigmático do estudo da organização social e da cultura infantil (Pontes & Magalhães, 2003). A alta freqüência de brincadeiras nas ruas aponta a função deste contexto como agente socializador de crianças e adolescentes, como um grande centro de convivência coletiva. Apesar das condições desfavoráveis de desenvolvimento, as crianças que brincam na rua mostram-se como seres humanos exercendo suas capacidades de apropriação e transmissão de práticas culturais (Pontes & Magalhães, 2003).

As brincadeiras mais freqüentemente observadas em contexto de rua envolvem aspectos de competição, em que um indivíduo ou grupo vence no final e, o desenrolar de variadas relações interpessoais, com o prazer associado a influenciar e ser influenciado mutuamente por outros participantes. Verifica-se, ainda, a participação maior de crianças do sexo masculino em brincadeiras de rua, seja por identificação e habilidades para com elas, ou por questões socioculturais tradicionais, sendo as meninas mais afastadas desse tipo de brincadeira. Enquanto a idade das crianças presentes nas ruas depende, entre outros fatores, do tipo de brincadeira que estão brincando. Considerando a complexidade das características atribuídas às brincadeiras de rua, percebe-se a sua importância

para o desenvolvimento infantil, principalmente no que se refere à aprendizagem de habilidades socioculturais e ao convívio no grupo de pares. Diante disto, o objetivo deste trabalho foi descrever as formas características de brincadeiras e identificar as preferências em função de sexo e idade dos brincantes.

Os participantes desta pesquisa foram seiscentos e sessenta e oito crianças e adolescentes, de 1 a 18 anos (423 meninos e 245 meninas) moradores (ou visitantes) em três ruas de um bairro de periferia da cidade de Belém – Pará, observados no período de janeiro a junho de 2001. A pesquisa foi realizada em três passagens interligadas, no bairro da Terra Firme, periferia da cidade de Belém: passagem Samaumeira, passagem Park Amazônia e passagem Angelim. As ruas não possuíam serviços públicos de esgoto, pavimentação e iluminação, sendo habitadas por população com renda média entre um e dois salários mínimos, e baixa escolaridade (m=3,87 anos de estudo / pessoa). Foram realizadas sessões de observação por varredura, uma vez por semana, durante os meses de coleta. As brincadeiras encontradas nesta pesquisa foram categorizadas de forma mutuamente exclusiva em: brincadeiras de contingência física; brincadeiras de exercício sensório-motor; brincadeiras de contingência social; brincadeiras de construção; brincadeiras turbulentas; brincadeiras simbólicas/faz-de-conta e brincadeiras de regras.

As crianças ocupam a rua principalmente para brincar e, essa ocupação ocorre de maneira diferenciada conforme idade e gênero. Os resultados mostram que a rua, como espaço de brincadeira, é ocupada por diferentes faixas etárias, sendo mais freqüente a presença de meninos de 10 a 13 anos e meninas de 5 a 9 anos. As categorias de brincadeiras mais freqüentes foram brincadeiras de regras, envolvendo a ritualização de papéis e cenas a serem representados de maneira competitiva, e de contingência social, em que há um esquema de revezamento social motivado pelo prazer de provocar respostas contingentes e responder contingentemente ao outro, seguidos de brincadeiras de contingência física, onde a criança exercita relações espaciais e causais manuseando instrumentos. A categoria gênero responde por grande parte das diferenças nas brincadeiras de rua, os meninos passando mais tempo na rua, brincando mais de brincadeiras de regras e de contingência social e, as meninas passando relativamente menos tempo, brincando mais de brincadeiras de regras e de contingência física.

As brincadeiras de maior freqüência nesta pesquisa foram a peteca, a pipa e o futebol, todas praticadas tipicamente por meninos, sendo que foram contabilizados mais de cento e setenta tipos diferentes de brincadeiras. Enquanto as brincadeiras preferidas pelas meninas foram as variadas piras, elástico, baralho, pular corda e casinha, além de pipa e peteca também. Quanto à faixa etária, as crianças de 0 a 4 anos preferem brincadeiras simbólicas ou faz-de-conta, brincadeiras de regras e de contingência física; crianças de 5 a 9 anos brincam mais de brincadeiras de regras, de contingências social e física; enquanto as crianças maiores, de 10 a 18 anos e, inclusive os adolescentes acima de 18 anos preferem brincar predominantemente de brincadeiras de regras, seguidas não tão significativamente de brincadeiras de contingência social.

Os resultados deste trabalho indicam a confirmação do potencial socializador dos grupos de brincadeiras na rua. Este aspecto é apoiado pela frequência e pela variedade de atividades e brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, uma expressão do tempo despendido neste espaço e das possibilidades de amplas e variadas relações, interações, confrontos e aprendizagens.

Palavras-chave: criança, brincadeiras de rua, desenvolvimento.

LT01 - 128

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS: POLÍTICAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Michele Guedes Bredel de ***Castro*** *- UFF*

Resumo: Verifica-se que na contemporaneidade, as discussões sobre a infância e a criança adquiriram outro status. Nunca se estudou tanto a infância. Nunca se deu tanta atenção aos estudos da criança. Mas, o que é ser criança? O que é a infância afinal? Quem é a criança hoje? Como se constitui a infância atualmente?

Nos dias de hoje, a infância se constitui um campo emergente de estudos e uma temática de natureza inter e multidisciplinar. As discussões sobre a infância e a criança estão sendo retomadas e discutidas por pesquisadores e estudiosos de várias partes do mundo, nas mais diversas áreas, historiadores, antropólogos, sociólogos, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, dentre outros "logos". A criança/infância tornou-se objeto de cuidado e inúmeros discursos elaborados por um número crescente de especialistas, vem gerando uma multiplicidade de concepções e imagens sobre a infância, nem sempre convergentes.

Os estudos contemporâneos trazem como tese principal o fato de que as crianças participam coletivamente da sociedade e são dela sujeitos ativos e não meramente passivos, porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem frente aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar do mundo social. Ou seja, os estudos atuais propõem

estudar a infância por si própria, rompendo com o adultocentrismo, entendendo a criança como um ser social e histórico, produtor de cultura e participante ativo das decisões no âmbito das instituições educacionais nas quais está inserida.

Tendo os pressupostos colocados como elementos para reflexão e unido a isso minha atuação na educação infantil, seja como professora regente da primeira etapa da educação básica, como formadora de docentes para atuar com crianças pequenas, como pesquisadora e aluna do Curso de Doutorado em Educação, surgiu meu interesse em pesquisar as políticas e práticas para a educação da pequena infância no sentido de verificar as condições, possibilidades e potencialidades do direito à participação da criança no processo educativo.

O trabalho ora apresentado nesta comunicação oral traz reflexões iniciais de uma tese de doutorado em andamento, desenvolvida através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

A pesquisa apresentada neste artigo tem como questões norteadoras: Como as crianças são representadas como *sujeito de direitos* nas políticas educacionais e nos documentos que subsidiam o projeto político pedagógico da instituição educacional? O direito à participação relativamente às políticas educacionais é comentado? De que maneira? De que maneira os diversos profissionais que atuam com as crianças expressam a concepção da *criança como sujeito de direitos*, e, em especial, como caracterizam o direito à participação da criança no processo educativo? De que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição educacional garantem a participação da *criança como sujeito de direitos*? Como a criança entende o seu direito à participação no processo educativo?

Buscando responder criticamente às questões supracitadas, o estudo tem por objetivo central compreender o papel que a *criança ocupa como sujeito de direitos* nas políticas educacionais e práticas pedagógicas.

É possível dizer que nos últimos anos um novo olhar sobre as crianças e suas infâncias tem sido sistematizado em diversas áreas do conhecimento, os estudos da Psicologia do Desenvolvimento, da Sociologia da Infância, da Antropologia da Infância, da Geografia de Infância, entre outras, têm contribuído para a emergência de um novo paradigma, novos ângulos de se perceber e compreender as crianças e suas ações.

Podemos dizer, portanto, que a década de 90 viu questionada essa concepção da criança como um "vir-a-ser", provocando o surgimento de uma concepção de infância como grupo específico que produz e reproduz a vida social. Isto significa que as crianças merecem ser consideradas e estudadas por meio da compreensão que têm de si mesmas e do mundo em que vivem, do que pensam e esperam dos adultos.

Este paradigma que considera a criança como um ser dotado de direitos e possibilidades está presente em documentos legais nacionais e internacionais - a Declaração dos Direitos da Criança (DDC), de 1959, com desdobramentos na Convenção dos Direitos da Criança (CDC), de 1989; a Constituição Federal Brasileira, de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998 – que deram um novo tratamento às crianças, configurando na legislação seu lugar como sujeito de direitos: direitos relativos à proteção, à provisão e à participação.

Para definir aspectos metodológicos mais seguros e coerentes com o objeto investigado, optei pelo modelo qualitativo de pesquisa (Bodgan; Biklen, 1994) que busca privilegiar a compreensão dos significados dos fenômenos sociais.

O estudo exploratório foi realizado em uma instituição de Educação Infantil. Realizei entrevistas audiogravadas do tipo semi-estruturadas com a coordenadora pedagógica, a vice-diretora, três educadoras e três auxiliares de serviços gerais.

Com o objetivo de apreender as práticas das profissionais e tentando verificar como ocorre a participação infantil e como é provocada ou negada no cotidiano com as crianças, fiz observações vídeogravadas na sala de atividades.

Inspirada em um conjunto de textos que tratam de autoconfrontação[1] (BRONCKART, 1999, 2006; CLOT, 2005; FAÏTA e VIEIRA, 2003; PLAZAOLA GIGER, 2007 ; SOUZA-E-SILVA, 2004; VIEIRA, 2003, 2004) sessão reflexiva[2] (LIBERALLI, 2002; LOUSADA, 2006; MAGALHÃES, 2004, 2007) e grupo focal[3] (CARLINI-COTRIM, 1996; GATTI, 2005; VEIGA e GONDIM, 2001). E que além disso, parte do trabalho do professor como objeto de análise, da psicologia do trabalho, da ergonomia, com o intuito de melhor compreender as práticas educacionais, ou seja na tentativa de se buscar compreender a complexidade da conduta dos docentes. Lancei mão, além da entrevista e da observação, de um encontro com as três profissionais que atuam diretamente com as crianças na sala de atividades, com a finalidade de conversar sobre o vídeo de uma delas. Este momento foi vídeogravado e teve como objetivo que as profissionais falassem entre si sobre o assunto que estou pesquisando, procurando assim entender melhor suas intenções naquele momento.

Como dito anteriormente, a tese está em andamento, neste sentido pretendo dar continuidade ao trabalho empírico analisando documentos nacionais[4], municipais[5] e da própria instituição[6], pois parto

do princípio de que as políticas educacionais para a infância, assim como o trabalho nas instituições de Educação Infantil, são representados também em textos legais (legislações, diretrizes curriculares) e naqueles produzidos institucionalmente (Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino).

Pude concluir, que o verbo participar, tal qual na sociedade, parece não estar sendo conjugado de modo efetivo na instituição, pois participar, neste contexto, parece ser o oposto de "ficar parado". Participar limita-se a ter direito de falar, de fazer algumas escolhas – levantar o dedo para perguntar, para ir ao banheiro, ir ao quadro, ajudar a "tia", obedecer às regras, etc. Neste sentido, a instituição educacional escancara seu potencial de reprodutora da ideologia dominante quando imprime em sua cultura a lei do "manda quem pode, obedece quem tem juízo". Assim, a participação da criança requer, sobretudo, uma qualificação da escuta adulta para o diálogo.

Falar em participação da criança nas instituições educacionais hoje supõe uma análise da criança concreta, portanto exige considerar a complexidade de sua ação, bem como as representações dos adultos acerca da criança como um sujeito de direitos que, ao se socializar, apropria-se do conhecimento e valores existentes, ao mesmo tempo em que também produz cultura (FERNANDES, 1979; MARTINS, 1993).

Referências Bibliográficas: BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. 4 ed. Porto: Porto, 1994. BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos:* por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999. BRONCKART, Jean Paul. In: Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.); MATENCIO, M. L. M. *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. CARLINI-COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 285-93, 1996. CLOT, Y. L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In : L. Fillietaz & J.-P. Bonckart (eds) *L´analyse des actions et des discours en situations de travail*: concepts, méthodes, applications. Louvain–la-neuve: Peeters, 2005, p. 37-55. FAÏTA, D.; VIEIRA, M.A.M. Reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. *Delta* , São Paulo, v. 19, p. 123-154, 2003. FERNANDES, Florestan. As Trocinhas do Bom Retiro. In: _____. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979. GATTI, Bernardete A. *Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005. LIBERALI. F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (org). *Trajetórias na formação de professore de línguas*. Paraná: Editora UEL, 2002, p.20-43. LOUSADA, E.G. *Entre trabalho prescrito e realizado*: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos. In: MAGALHÃES, M. C. M. (Org.) *A formação do profissional reflexivo*. São Paulo: EDUC, 2004, p. 128-146. MARTINS, José de Souza (org.). *O Massacre dos inocentes:* a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993. PLAZAOLA GIGER, I. La leçon racontée para l'enseignant: analyse de l'agir textualisé. In : PLAZAOLA GIGER, I. ; STROUMZA, K. (dir). *Paroles de praticiens et description de l'activité*: problématisation méthodologique pour la formation et la recherche. Bruxelles : De Boeck, 2007, p. 37-61. SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O Ensino como Trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O Ensino Como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. VEIGA, L.; GONDIM, S.M.G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2001. VIEIRA, M. A. M., Autoconfrontação em clínica da atividade: metodologias de análise dialógica de situações de trabalho. *Intercâmbio*, Rio de Janeiro, v. XII, p. 259-271, 2003. VIEIRA, M.A.M. Autoconfrontação e análise da atividade.In: FIGUEIREDO, M. et al. (Orgs.). *Labirintos do trabalho:* interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 214-237.

1 De acordo com Vieira (2003), os procedimentos de intervenção em situações de trabalho, praticados pelos grupos franceses da APST e da Clinique de l'Activité , associam concepções dialógicas de linguagem a contribuições da ergonomia e da ergologia para o estudo das situações de trabalho (demanda, reformulação da demanda, entrada em campo, pesquisa de campo, procedimentos de autoconfrontação). Esses grupos desenvolveram procedimentos nos quais o trabalhador é confrontado ao seu trabalho, possibilitando uma análise minuciosa da atividade e fazendo do princípio da confrontação um caminho para auxiliar nas complexas análises das situações de trabalho. Nesse sentido, segundo o autor (2004, p. 215), acredita-se que "a resposta aos problemas do trabalho reside na 'pessoa' do trabalhador", enquanto ser indissociável do coletivo no qual atua, e não num sujeito individualista, tomando decisões dependentes, exclusivamente, de sua subjetividade avaliativa.

4 Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

5 Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e textos legais relacionados à educação infantil.

6 Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar.

LT01 - 297

ADOLESCÊNCIA EM CONFLITO COM A LEI E SUAS RELAÇÕES COM O DECLÍNIO DA FUNÇÃO PATERNA: UM ESTUDO PSICANALÍTICO[1]

Halanderson Raymisson da Silva ***Pereira*** *– UNIR*
Melissa Andrea Vieira de ***Medeiros*** *– UNIR*

Introdução: A adolescência em conflito com a lei é um dos fenômenos que ganhou grande repercussão nas últimas décadas, principalmente pelos meios de comunicação, que por inúmeras vezes aborda a temática de forma sensacionalista, exacerbando dados estatísticos e corroborando com caracterizações estigmatizantes.

Mesmo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90, norteando a política de atendimento à criança, ao adolescente, e as ações jurídico-sociais que os atendem, existe muitos fatores de risco que envolve esse contingente: drogas, prostituição infanto-juvenil, falta de acesso a educação gratuita e de qualidade, falta de moradia, saúde e lazer. Entretanto, estas informações não são tão divulgadas como os índices de criminalidade, onde se aponta a participação de um número significativo de adolescentes.

Mas o que significa o ato infracional na adolescência? Não seria este um sintoma, um pedido de socorro? Quais os aspectos subjetivos que envolvem a infração? Quais fatores se articulam para o não reconhecimento de limites?

Objetivo: Os psicanalistas entendem o pai como o responsável pelo interdito, pela introjeção da Lei e pelo reconhecimento de limites (FREUD, 1923; LACAN, 1958; NASIO, 2007). Tendo tais preceitos da psicanálise estudamos o declínio da função paterna e sua relação com o ato infracional cometido por adolescentes.

Método: A presente pesquisa foi realizada na Unidade de Internação Sentenciado Masculino I em Porto Velho/ RO. Os dez adolescentes participantes cumpriam tal medida e foram selecionados pela própria direção da instituição.

Para coleta dos dados foi utilizada pesquisa de campo e gravação de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os colaboradores. Para a análise e interpretação das informações obtidas, foi usada a proposta de investigação qualitativa de Gonzáles Rey (2005), onde foi dado maior enfoque ao singular, ao particular. A técnica de análise dos dados empregada foi a análise de conteúdo entendida como inferência do texto, onde se busca as condições de produção e as estruturas psicológicas e sociológicas do emissor aplicada nos discursos mais variados. (BARDIN, 1977).

Resultados: A análise do conteúdo das entrevistas e dos comportamentos dos adolescentes colaboradores desvelou como tema central o "abandono sentido", que inferimos estar ligado ao declínio da função paterna descrita pelo arcabouço teórico psicanalítico.

A função paterna na psicanálise encarrega-se não apenas de interditar o desejo incestuoso da criança pela mãe, mas ao impor-lhes limites, impedindo a satisfação imediata da pulsão, inaugura um laço durável e inelutável entre o desejo e a lei, tanto para o indivíduo como para o corpo social (MEDEIROS, 2005; MENA, 2004, HURSTEL, 2004). Entretanto, quando há falha na função, forclusão (LACAN, 1963), a criança fica alienada ao desejo da mãe, gozando indefinidamente, entregue a própria sorte de suas pulsões.

Os colaboradores por meio de suas falas nos apresentaram um contexto em que há carência da presença de pais e mães, principalmente dos pais: 2 adolescentes moravam com o pai, 5 o pai é falecido, 2 moravam apenas com a mãe e 1 deles com nenhum dos pais.

O declínio da função paterna está presente nestes dados, não pela ausência do pai real, mas pela ausência das figuras parentais como mediadoras do que é proibido e permitido, "[...] não é pois necessário que haja um homem para que haja um pai" (DÖR, 1991, p.19). Os colaboradores relataram que passaram a ver mais seus pais depois que entraram, segundo eles, "na vida do crime": *Meu pai e minha mãe não tavam nem ai para mim antes de eu vir parar aqui. (Anderson)*.

Ao entrarem em conflito com a lei, por meio do ato infracional acreditamos que reivindicaram um lugar na inscrição social, já que na família não foram reconhecidos como desejavam. Cabe destacar que 8 dos 10 entrevistados disseram ter cometido infrações não por uma necessidade material, mas por que queriam atrair atenções para si: *Emílio: Rapaz... por causa que ninguém tava afim de me dar atenção... ai eu peguei do meu jeito... ai entrei nessa vida, ai eu to ai...*

Considerações finais: A reintegração dos adolescentes internados a sociedade não depende exclusivamente da "boa vontade" deles, de suas motivações internas e aspectos subjetivos, mas também atravessa as políticas públicas que os atende e as condições objetivas e ideológicas da instituição que os assistem.

Não há um único fator de risco para conduta infracional, mas sim um conjunto de fatores que se engendram para "criar" o adolescente em conflito com a lei. A própria medida socioeducativa pode vir a ser um fator de risco caso sua natureza reparadora e educativa seja distorcida, tornando-se parte do sistema que contribui para a segregação dos adolescentes.

Em Lacan (1958), vemos que a função paterna transcende o pai real, podendo a função ser exercida por um sujeito que ao ser evocado pelo discurso da mãe adquire uma potência significante no psiquismo da criança. Todavia, quando pai e mãe reais são ausentes e o Outro que venha a mediar os desejos e a Lei não consegue exercer a função, a criança fica a mercê de um gozo autístico, não reconhecendo limites.

O ato infracional, nessas circunstâncias, é um sin-

toma, "um pedido de socorro, que neste caso apresenta o último recurso na tentativa de ser ouvido, portanto, tornando-o porta voz do mal estar familiar, social e de outros contextos". (KULKA, 2007, p.64).

O declínio da função paterna se apresenta em nossa pesquisa como o abandono sentido pelo adolescente em conflito com a lei. Em sua família não encontra apoio, os limites e o cuidado que deseja e ao reivindicar um lugar na inscrição social, através do ato infracional, revive outra condição de abandono, desamparo, agora sentido pela própria sociedade e pelas leis que a regem. Não se sente amparado pela lei, logo a transgride de forma inconsciente no intuito de questioná-la como mantenedora da ordem social e psíquica.

Palavras-chave: adolescência, função paterna, ato infracional.

Referências Bibliográficas: BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado Federal, 1988. BRASIL. Lei 8069/90, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, e dá outras providências. DOR, J. *O pai e sua função em psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991. FREUD, S. (1923). O Ego e o Id. *In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.* Rio de Janeiro: Imago, 1987. GONZÁLES REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade:* os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005. HURSTEL, F. A Função Paterna, Questões de Teoria ou: Das Leis A Lei. Tradução Paulo Schneider. In: ALTOÉ, S (Org). *Sujeito do Direito, Sujeito do Desejo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2004. cap. 10. KULKA, T. O Adolescente em Cumprimento de Medida Socioeducativa: liberdade assistida. In: ROEHRIG, L. D. et al. *Caderno de Psicologia Jurídica*. Curitiba: Unificado, 2007. LACAN, J. (1953 e 1963). *Nomes-do-Pai*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. LACAN, J. (1957-1958). *O seminário 5*. As formações do inconsciente. Rio de Janeiro, Zahar, 1999. MENA, L. F. B. *A função do pai em psicanálise*: para que serve a autoridade?: função e deriva na modernidade. 2004. 134f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano). Setor de Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. MEDEIROS. M. A. V. *O pai nos mitos amazônicos*: uma leitura psicanalítica. São Paulo, 2005. 234f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano). Setor de Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. NASIO, J.D. *Édipo*: o complexo do qual nenhuma criança escapa. Rio de janeiro: Zahar, 2007.

1 Resumo estendido decorrente de uma pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica pela Universidade Federal de Rondônia, realizada no período de 2008 a 2009, orientada pela Prof. Dra. Melissa Andrea Vieira de Medeiros.

LT01 - 349

O BRINCAR COMO DIREITO DA CRIANÇA HOSPITALIZADA: UMA EXPERIÊNCIA NA PEDIATRIA

***Ferreira**, Állyssen Andressa - UFMT/Rondonópolis*
***Souza**, Leonardo de Lemos - UFMT/Rondonópolis*

Introdução: O direito ao brincar encontra-se em documentos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, documento da Unicef de 1959, e, no Brasil, no artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Para Oliveira (1993), no brinquedo, a criança encontra a liberdade para conduzir suas próprias ações criando uma relação entre o pensamento e os eventos reais.

Segundo Ferro e Amorim(2007), a hospitalização pode afetar o próprio processo de recuperação da criança, interferindo em sua qualidade de vida. Para lidar com tal situação, o brincar tem funcionado como uma estratégia de enfrentamento, como apontam Valladares e Carvalho (2006). A criança enferma necessita de um tratamento caracterizado, que seja voltado às peculiaridades do seu momento de vida. O brincar, nessa situação, torna-se um elo entre o mundo da criança e o mundo dos adultos – representado pelo hospital – amenizando o sentido ameaçador da hospitalização.

A instalação de brinquedotecas em ambientes hospitalares ganhou ainda mais importância depois que o Congresso Nacional aprovou, no dia 21 de março de 2005, a Lei no 11.104, que dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde, que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Além de garantir um atendimento médico humanizado e de qualidade às crianças hospitalizadas, a brinquedoteca tem se mostrado bastante eficiente, reduzindo o tempo de internação e acelerando o processo de recuperação.

Melo (2003) refere que a doença provoca uma série de mudanças na vida da criança e que, através da brincadeira, elas vivenciam essa nova realidade completa de que, ao brincar, constrói uma nova história, dá sentido às experiências vividas ao longo do tratamento e encontra uma nova forma de vivenciá-las.

Objetivo: Assegurar o direito do brincar a crianças hospitalizadas, contribuindo para o seu bem-estar e desenvolvimento saudável, proporcionando-lhes um momento para o alívio do desconforto causado pela internação por meio de situações nas quais possam expressar as mais diversas aflições do estado em que se encontram, e favorecendo a produção de sua vivência com o fortalecimento de pontos saudáveis.

Metodologia: Os objetivos foram buscados através de atividades lúdicas desenvolvidas por estudantes do 4º ano de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso, com crianças usuárias da ala de

pediatria de um hospital da cidade de Rondonópolis-MT. Para tal, utilizaram-se brinquedos depositados em uma caixa chamada de "Baú Mágico". O trabalho foi realziado em grupo ou individual, caso a criança não pudesse sair do leito.

Resultados: A criança que se encontra hospitalizada pode pensar que não lhe é permitido brincar, tendo a idéia de que a hospitalização é uma punição por algo que tenha feito ou alguma desobediência a uma regra estabelecida (Valladares & Carvalho, 2006). O relato dessa experiência deixa evidente que, para a criança, a hora do brincar no hospital é a hora em que ela cultiva seu laço com a saúde, conquista autonomia e uma via já conhecida para expressar suas emoções.

As visitas feitas à ala pediátrica do hospital causaram interesse nas crianças, que, ouvindo o barulho das rodas do "baú mágico", logo se animavam e queriam juntar-se à brincadeira. Aquelas que podiam sair do leito iam para a "sala de televisão", espaço encontrado para reunir as crianças em grupo para brincar. A maioria das crianças estava acompanhada da mãe.

De acordo com Winnicott (1975), o brincar é próprio à saúde, pois impulsiona ao crescimento, conduzindo aos relacionamentos grupais. Aqui, o autor coloca o brincar como comunicação. Esse é um fator muito importante, pois através do jogo grupal, as crianças se comunicam por meio da brincadeira e partilham esse fator comum que é a hospitalização. Fantin (2000) explica que a brincadeira possibilita saber como a criança vê o mundo e como gostaria que ele fosse, pois na brincadeira ela expressa seu pensamento, organizando e compreendendo o seu mundo.

Como apontam Motta e Enumo (2004), essa é uma estratégia de enfrentamento à representação de doença e punição vivida nessa situação. Uma das crianças que acompanhamos estava esperando para a realização de uma cirurgia. Durante a brincadeira, ela deixou visível sua tensão relacionada às fantasias sobre a cirurgia, pode elaborar alguns medos através do desenho e do manejo de instrumentos musicais de brinquedo. Um menino que estava com uma fratura no braço, trouxe a saudade da escola e dos amigos e pode falar sobre isso com a mãe após o término da brincadeira. Encontramos também uma criança diagnosticada com dengue hemorrágica, à qual fomos levar os brinquedos até o leito e que aos poucos foi se expressando, o que trouxe o alívio da tensão do estado em que se encontrava.

Valladares e Carvalho (2006) ressaltam que a hospitalização pode desencadear efeitos negativos sobre o desenvolvimento normal infantil. Este processo impede que a criança continue em sua rotina diária e frequente ambientes estimuladores. Os efeitos observados nos pacientes pediátricos foram de ótima correspondência à proposta do "baú mágico", reforçando os caracteres saudáveis e amenizando aspectos enfermos.

Considerações finais: Observou-se que existe a possibilidade de garantir à criança o direito de brincar, mesmo que se encontre hospitalizada, a partir de projetos direcionados à ala pediátrica e, num âmbito mais institucional, com a implantação de brinquedotecas. Percebemos que a criança doente que brinca, torna-se produtiva, desenvolve maior comunicação, demonstra seus sentimentos e vivencia a experiência com menor trauma, participando mais ativamente de seu processo de cura. No comportamento das crianças que participaram da brincadeira proposta no hospital, foi nítida a reprodução de experiências cotidianas, o alívio da tensão causada pelo processo de recuperação ou espera para cirurgia e a maior interação com o ambiente.

Entendemos que o brincar é direito da criança, em todo e qualquer estado em que ela se encontre. Para a criança hospitalizada, em especial, além de legitimar esse direito característico de sua fase da vida, colabora para que essa experiência seja menos causadora de medo e sofrimento. Inserida no mundo da brincadeira, a criança se encontra como sujeito e sente-se produtiva, capaz de ações para além da condição de paciente hospitalar.

Palavras-chave: pediatria; brincar; direito.

LT01 - 381

ADOLESCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS EM UM GRUPO DE JOVENS DE CLASSE SOCIOECONÔMICA BAIXA.

*Polyanna Firmes **Martins** – Faculdade Pitágoras-Linhares/ES.*
*Ruy Anderson Santos **Martins** - Faculdade Pitágoras-Linhares/ES.*

Resumo: A adolescência, segundo concepções da Psicologia Social e do Desenvolvimento, é um fenômeno psicológico e social que caracteriza uma fase da vida entre a infância e a fase adulta. Esta maneira de compreendê-la segundo Ozella (2002), traz importantes elementos de reflexão, pois sendo um processo psicossocial, a adolescência pode apresentar diferentes peculiaridades conforme o ambiente social, econômico e cultural em que o adolescente se desenvolve. Uma das discussões levantadas antes da realização da pesquisa foi compreender se tal etapa da vida é natural e, portanto, comum a todas as culturas ou se é uma fase historicamente construída e pertencente a determinado contexto sócio-histórico (Clímaco,1991 apud Ozella 2002). Percebe-se que com a sociedade moderna e o capitalismo vigente, assim como as diferentes formas de compreender a educação e o

trabalho, houve a abertura de um espaço para essa etapa da vida localizada entre a infância e a fase a adulta. Com o capitalismo e as grandes exigências do mercado de trabalho, tornou-se necessário o prolongamento dessa fase chamada adolescência, para que o jovem pudesse se preparar para o mundo do trabalho, prolongando assim o período escolar e convívio no mesmo ambiente que os pais. Nesse sentido, foi possível perceber a entrada de mais um grupo social, com características peculiares na sociedade ocidental moderna. Em comparação com outras culturas, como a dos indígenas, percebemos que na maior parte das vezes, não existe o período de adolescência entre eles, e cada membro da tribo indígena sai da infância e entra direto na vida adulta. Na sociedade capitalista moderna, a adolescência se confunde com a puberdade, pois é justamente nesse período que o sujeito está passando por diversas transformações, seja física ou psicológica. A maturidade física os coloca frente a uma condição inevitável que é a entrada no mundo adulto. A partir dessa afirmação, a presente pesquisa objetivou investigar, dentro de um grupo de adolescentes de classe sócio-econômica baixa, quais as concepções e vivências que esse mesmo grupo tem sobre a fase em que estão passando. Para isso foi selecionada uma amostra de 10 adolescentes, com renda familiar de um salário mínimo por pessoa, considerando tal renda como sendo de classe sócio-econômica baixa, entre alunos de uma escola de Ensino Fundamental da cidade de Linhares-ES. Os participantes foram seis meninos e quatro meninas que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, tendo idade variando entre 14 e 16 anos, por entender tal idade como sendo o período de adolescência. Dessa forma a pesquisa se deu através da realização de uma entrevista semi-estruturada com perguntas que abrangiam aspectos como: trabalho, escola, sexualidade, drogas, violência e expectativa de vida. Todas as entrevistas foram feitas individualmente dentro da escola onde os adolescentes estudam e foram gravadas com o consentimento da Diretora da escola, dos pais dos participantes e dos próprios participantes que também assinaram o Termo de Compromisso. Os resultados apontaram que para 38,4% dos entrevistados a adolescência representa uma fase de amadurecimento físico e psicológico, onde a responsabilidade sobre seus atos é cobrada por seus pais. Os participantes disseram sentir dificuldade em abrir mão do conforto da infância e passar a viver como adultos. Ao perguntar sobre as principais mudanças ocorridas nessa nova fase, a maioria deles respondeu que as mudanças físicas são mais visíveis e radicais do que as mudanças de comportamento, pois eles ainda se consideram imaturos e despreparados para assumir os relacionamentos amorosos e o mercado de trabalho, sendo essa maturidade gradativa e lenta. Ao perguntar sobre o que eles pensavam sobre a fase adulta, 43% dos participantes disseram que ser adulto significa assumir responsabilidades e 24% deles disseram que ser adulto significa formar uma família. Percebemos nesses pontos que ambos os dados se entrecruzam e dizem respeito ao amadurecimento emocional e profissional presente na concepção de adulto desses adolescentes. Dentre as atividades de lazer mais praticadas pela amostra dessa pesquisa, o uso da internet e o contato com os amigos ficaram em primeiro lugar. E, contrário ao esperado pelos pesquisadores por se tratar de adolescentes de classe sócio-econômica baixa, 66,7% da amostra não possuem trabalho remunerado, auxiliando os pais apenas em afazeres domésticos. No grupo de perguntas sobre sexo, drogas e violência, a maioria deles revelou que já tiveram experiência sexual, apesar de falar pouco sobre isso com os pais e amigos; 50% dos participantes disseram nunca ter usado nenhum tipo de droga, inclusive o álcool, mas eles ou alguém do convívio deles já passaram por alguma situação de violência social fora de casa. Tais resultados apontam para uma concepção de adolescência como um período de descobertas pessoais e sobre o mundo. Todos os participantes disseram passar por conflitos pessoais devido a dificuldade na transição entre a infância e a fase adulta. De acordo com esses adolescentes da amostra, a maior preocupação deles em relação ao futuro é ter sucesso profissional, tendo como veiculo para isso uma especialização de nível superior, tal preocupação surge pelas condições econômicas em que eles se encontram, e pelo fato de seus pais não terem sucesso profissional. Estes resultados apresentam apenas as informações obtidas pelos participantes, sem qualquer distorção, mas muitos dados parecem partir de um discurso socialmente correto e aceitável. Ao final dos resultados, foi possível compreender o fenômeno da adolescência como sendo um produto da sociedade atual, mas os participantes apresentaram um discurso da adolescência como sendo uma fase natural do desenvolvimento. As vivências e as concepções desse grupo de pesquisa são parecidas com as dos demais grupos de adolescentes, independente de sua classe social, o que indica muitas semelhanças na forma de compreender essa fase do desenvolvimento entre os grupos de mesma idade.

Palavras-chave: adolescência, desenvolvimento humano, grupo social.

Referência Bibliográfica: OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas. CONTINI, M de L. J. et al. Conselho Federal de Psicologia, Brasília: 2002.

LT01 - 391

A GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E SUA REPERCUSSÃO NA VIDA DE JOVENS ADOLESCENTES DE PORTO ALEGRE

Jane ***Knijnik****, PPGSS-PUCRS*

Introdução: A gravidez na adolescência tem sido um tema amplamente discutido e pesquisado por diferentes órgãos de âmbito mundial como OMS, UNESCO, UNICEF, bem como por programas nacionais como IBGE, Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde (PNDS), SUS, Ministério da Saúde, que expressam o alto índice de gestação na população jovem.

É um problema mundial de saúde pública, pois atinge principalmente a classe social mais pobre e com menores níveis de escolaridade, sendo na maioria das vezes não planejada. Tem repercussões biologias, familiares, emocionais, sociais, limitando ou mesmo adiando projetos de vidas dessas adolescentes, que muitas vezes param de estudar e passam a apresentar sentimentos de baixa auto- estima .A gravidez na adolescência constitui-se um problema de saúde pública no Brasil e em outros paises em razão do aumento de sua incidência.

Em função das repercussões sobre a mãe e sobre o concepto, a OMS considerou a gravidez adolescente como gravidez de risco, embora se considere atualmente que este risco seja mais social do que biológico.A literatura aponta os riscos e prejuízos da experiência da gravidez para a mãe adolescente ,do descaso e da não aceitação da paternidade ,do adiamento dos projetos de vida e do projeto escolar.

No Brasil conforme dados do Ministério da Saúde existem 51 milhões de jovens na faixa etária de 10 a 14 anos o que corresponde a quase um terço da população total e segundo levantamento realizado em 2003 adolescentes entre 10 e 19 anos representam 22% nos partos ocorridos no Brasil no período.

Segundo dados da Coordenadoria geral da Vigilância da Saúde (CGVS) da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre – Sistema de Informação sobre Nascidos Vivos das crianças nascidas em Porto Alegre em 2005, 17,6 % eram de mães menores de 20 anos.

Para Madeira (1998) 64% dos meninos e 13% das meninas entre 15-17anos são sexualmente ativos e 20% das adolescentes se tornam grávidas no primeiro mês após sua primeira relação sexual (Madeira, 1997).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001) a adolescência se refere ao período compreendido entre 11 e 19 anos de idade, parâmetro também adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Prosad, 1993; Pinheiro 2000)

Segundo o ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, lei número 8069 de 1990, considera-se criança a pessoa até 12 anos incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Este estudo descreve a vivência de jovens que estão experimentando a maternidade pela primeira vez na faixa etária de 12 a 18 anos, seguindo o conceito do ECA de adolescência, no município de Porto Alegre, RS

Objetivo Geral: Analisar os significados da gravidez na adolescência para jovens mães adolescentes de Porto Alegre.

Objetivos específicos: 1. Apontar os principais fatores que influenciam na ocorrência de gravidez na adolescência. 2. Compreender como impactos emocionais se expressam na gravidez adolescente. 3. Conhecer as repercussões da gravidez na adolescência na realidade pessoal e social onde as mesmas estão inseridas

Metodologia: A pesquisa está fundamentada pelo método dialético crítico e se caracteriza como do tipo qualitativo.

A amostra intencional constitui-se de 20 mães adolescentes primigestas com idade entre 11 e 18 anos (ECA) sem patologias prévia , pacientes do Hospital Materno-Infantil Presidente Vargas (HMIPV), um Hospital Materno-Infantil público de Porto Alegre, onde a autora do estudo trabalha como psicóloga à 30 anos.

Resultados: Ao tentar entender os significados da gestação adolescente e prevenir suas repercussões é indispensável levar em conta as características psicosociais da adolescente e seu contexto familiar.

Constata-se estarem as adolescentes entrevistadas num nível sócio-econômico muito baixo estando, em sua quase totalidade sem atividades remuneradas e afastadas ou bastante atrasadas em escolaridade.

Observa-se ,portanto,que não foi a gravidez que afastou as adolescentes dos estudos, mas sim que elas já estão sem estudar antes da gravidez .

Chama-nos a atenção também que a grande maioria dos parceiros escolhidos pelas jovens para serem os pais de seus filhos não são mais adolescentes,provavelmente expressando o desejo de poder contar com a ajuda financeira destes parceiros. Deparamo-nos com um grupo de jovens em estado de vulnerabilidade e exclusão social onde a gravidez parece estar sendo percebida como a possibilidade de uma perspectiva de inclusão social e de manutenção de um padrão social de uma cultura familiar onde as mulheres engravidam precocemente.

Conclusão: Nossos resultados nos fazem pensar que o desejo e a busca da gravidez na adolescência estão relacionados à privação social , aos sentimentos de exclusão,inerentes ao meio social tão pobre do qual fazem parte e à insuficiência de interdição da família ,no caso representada pela figura da avó que por ter sido também mãe adolescente funciona como um modelo a ser seguido.

Pode-se entender que engravidar dentro de uma vida tão sem perspectivas possa representar uma tentativa de valorização pessoal e de busca de aumento da auto-estima bem como de repetição do modelo materno de gestação adolescente.

Palavras - chaves: gravidez, adolescência, exclusão

Referências Bibliográficas: ALMEIDA, Margareth A. Santine. *Gravidez adolescente –adversidades das internações*. Tese de doutorado apresentada em 2001 na FCL/UNESP. AMAZARAY, M. R. Machado, P.S. OLIVEIRA, V. Z .*A experiência de assumir a gestação na adolescência*: um estudo fenomenológico. Psicologia Reflexão e crítica. V. 11 (3) 431-440, 1998. AQUINO, Estela, HEILBORN, Maria Luiza e Colab. *Adolescência e reprodução no Brasil:* a heterogeneidade dos perfis sociais. Cód. De Saúde Pública. V. 19. supl. 2. Rio de Janeiro. 2003. BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo* .ED. 70 Ltda.Lisboa . Portugal, 2006. BALLONE, G.J. *Gravidez na adolescência*. In: Psiq Web Internet, disponível em: httpp//:www.psiqweb.med.br.revisto em 2004. BASSO,STELLA C. e colab.-El embarazo de la adolescente: uma nova prespectiva In:*Sexualidade Humana-aspectos para desarrolar docência em educação sexual*-Organizaçâo Panamericana de la Salud-OMS-1990. CARDOZO Vitoria, Maria, TORRES Lesbya. *Perfil sócio-demográfico de la madre adolescente em reciém nacido de bajo peso*. Bol. Méd postgrado: 18 (3): 109-113 Jun. sept. 2002. CATHARINO, T.R. e GIFFIN, K. *Gravidez na adolescência*: investigação de um problema moderno. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação ,2002. CATHARINO, T.R. e GIFFIN, K. *Gravidez e adolescência:* investigação de um problema moderno. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Ouro Preto. M. 6.,2002. CATHARINO, Tânia R. *Da gestão dos riscos à invenção do futuro:* considerações médico-psicológicas e educacionais sobre histórias de meninas que engravidaram entre 10 e 14 anos. Tese apresentada na Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia para obtenção do grau de Doutor. São Paulo. 2002. 219p. DADORIAN, D. *Gravidez na adolescência:* um novo olhar. Psicologia, Ciência e Profissão. 21 (3) 84-,2003. DAMIANI, F.E. *Gravidez na adolescência:* a quem cabe previnir? Revista Gaúcha de Enfermagem. 24 (2) 161-168,2003. ESTEVES,E.R.-*Trajetória de vida :repercussões da maternidade adolescente na biografia de mulheres viveram tal experiência*. Est.Psic.(Natal)vol10 n3 Natal set/dez 2005. FAVERO, M. H. e MELLO, R. M. *Adolescência, maternidade e vida escolar*: a difícil conciliação de papéis. Psicologia: Teoria e Pesquisa. 133 (1) 131-136,1997. HMIPV-EQUIPE UTI -NEONATAL –*Levantamento mães adolescentes* 2007. IBGE-INDICADORES DE JOVENS MÃES-2006. KNAUTH, Daniela e HEILBORN, Maria Luiza. *Sexualidade juvenil:* aportes para as políticas públicas. In: o aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. P. 399-417. Lakatos,Eva Maria e Marconi .*Fundamentos de Metodologia Científica*. Atlas,São Paulo, 2001. LIMA e colab. *Gravidez na adolescência*. Revista AMRGS. 41 (2) 65-6,1997. MACHADO, R. C. A. e Paula L. G .*Gravidez na adolescência*. Acta Médica. V. 1 257-264 ,1996. MADEIRA, A. M. *Maternidade na adolescência*: uma análise à luz do discurso médico. Enfem. Ver. V. 3 (6) 21-30,1997. MADEIRA, A. M. *Mães adolescentes que freqüentam a puericultura de um centro de saúde:* algumas características. Enferm.Ver. V. 4(7-8) 98-108,1998. Ministério da Saúde – Painel de Indicadores do Sus –Ano 1 –n.1 agosto de 2006 .p.19. Ministério da Saúde –Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher (PNDS) 2006. OLIVEIRA, N.R. *Perfis de grávidas e mães adolescentes:* estudo psicossocial de adolescentes usuárias de um serviço público de pré-natal e maternidade. São Paulo, 1999, 710 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. PACHECO, Alexandra; COSTA, Raquel e FIGUEIREDO, Bárbara. *Estilo de vinculação, qualidade da relação com figuras significativas e da aliança terapêutica e sintomatologia psicopatológica:* estudo exploratório com mães adolescentes. International Journal of Clinical and Health Psychology. V.3 p.35-59 Granada: Espanha,2002. PINHEIRO, V.S. *Repensando a maternidade na adolescência*. Estudos de Psicologia 5(1) 243-251,2000. Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre - Coordenadoria geral da Vigilância da Saúde / CGVS–Sistema de Informação sobre Nascidos Vivos, 2007. PROSAD. Programas de Saúde do Adolescente. *Bases programáticas*. Ministério da Saúde. Brasília.,1993. VITALLE, Maria Silvia e AMANCIO, Olga Maria. *Gravidez na adolescência*. Disponível em *http://www.brazilpedmeios.org.br/set2001/bnpar101.html*, 2007. VIÇOSA, Geraldina e colab - *Programa Integral a Gestante adolescente* -Mater.Inf.Ginec. Porto Alegre V.11 (1) Jan/Jun 1992. Winiawer, Silvia .*Política de atenção a saúde da criança e do adolescente*,2007. Assessoria do Planejamento. Secretaria Municipal da Saúde de Porto Alegre – 2007.

LT01 - 455

MENINAS, EXPLORAÇÃO SEXUAL COMERCIAL, CORPO E SUBJETIVIDADE

*Ana Cristina Serafim da **Silva** – UFCG*
*Maria de Fátima Pereira **Alberto** – UFPB*

Introdução: O presente trabalho é resultado de uma dissertação de mestrado , cuja temática versa

sobre a exploração sexual comercial dos corpos de crianças e adolescentes do sexo feminino, entendendo-se aqui, exploração, como uma violência. A exploração e a violência sexual praticada contra crianças e adolescentes são pautadas na agenda mundial como uma violação dos direitos humanos, havendo um consenso em relação a tal consideração em âmbito internacional. Tal posicionamento favoreceu a conscientização da sociedade civil quanto à gravidade que a problemática exige, possibilitando o incremento de denúncias, gerando maior visibilidade do fenômeno, por vezes silenciado pela sociedade e pelo Estado brasileiro, que passam a ser considerados responsáveis e omissos no enfrentamento da violação de direitos da criança e adolescente. O conceito de exploração abrange o abuso e as diversas formas de prostituição, o tráfico e a venda de pessoas, as intermediações e o lucro, com base na oferta e demanda de serviços sexuais das pessoas, o turismo sexual e a pornografia infantil. Este trabalho contempla a modalidade de Exploração Sexual Comercial (a partir de avanços na temática o nome prostituição passou a ser chamado de Exploração Sexual Comercial - ESC) (Leal, 1999, 2002). A ESC é entendida como uma forma de abuso sexual, por estarem impressas no seu interior relações abusivas de poder por parte de uma pessoa mais velha sobre o vitimizado (a), onde a sexualidade é usada de uma maneira destrutiva, que se configura como um desrespeito a seres em processo de desenvolvimento; geralmente estão implícitas a violência psicológica e social, podendo acarretar prejuízos diversos, além de marcar a trajetória de vida para sempre, através de conflito, angústia e culpa (Faleiros, 2000). Seria uma forma de abuso sexual associada à remuneração dos serviços sexuais, estando mais implícitos o caráter comercial É um fenômeno transversal, que atinge todas as classes sociais e grupos da sociedade, os quais podem contribuir para a exploração, através da indiferença, o desconhecimento das conseqüências nocivas sofridas pelas crianças, e pelos valores que consideram crianças como mercadorias (Libório, 2003). Todavia essa realidade, apesar de vários estudos até então realizados, ainda é pouco investigada, particularmente quanto as suas conseqüências. Por haver uma maior incidência de meninas em situação de Exploração Sexual Comercial (ESC), esta pesquisa se limitou ao estudo de crianças e adolescentes do sexo feminino em situação de ESC.

Objetivos: Diante disso, este trabalho tem como objetivo geral analisar as vivências subjetivas relacionadas ao uso do corpo por crianças e adolescentes do sexo feminino vitimizadas pela exploração sexual comercial. Para tal, têm-se como objetivos específicos: Conhecer junto às meninas vitimizadas pela ESC em João Pessoa o fator desencadeador do uso do corpo como objeto de exploração; Identificar junto às meninas vitimizadas pela ESCCA as demandas de uso do corpo; Compreender como se dá a vivência subjetiva dessas demandas; Analisar o processo de construção subjetiva dessas meninas a partir do uso desse corpo. Para analisar as vivências subjetivas relacionadas ao uso do corpo pelas meninas vitimizadas pela exploração sexual comercial, parte-se da concepção de que as categorias subjetividade, infância e adolescência, corpo e gênero são construções sociais. Neste sentido os referenciais teóricos que ajudam a compreender como as meninas vivenciam subjetivamente o uso do corpo são os da psicologia sócio-histórica (Vygotsky, 2007; Bock, 2002), o estruturalismo de Foucault (Foucault, 1979, 1996) e autores que tratam da dimensão de gênero (Lavinas, 1990, 1997; Safiotti, 2000) e de infância e adolescência (Ariès, 1981; Alberto, 2002; Ozella, 2002).

Metodologia: Com relação aos instrumentos utilizados nesta pesquisa, fez-se uso da Territorialização, Entrevista semi-estruturada e Diário de Campo. Para análise das entrevistas foi utilizado Análise de Conteúdo de Bardin, enfatizando-se a ausência ou a presença do tema, a despeito de sua freqüência.

Resultados: A partir das análises feitas, com relação aos dados bio-sócio-demográficos, entre as 14 meninas que participaram da pesquisa, as idades variavam de 14 anos aos 18 anos; houve a predominância de meninas de cor morena e negra; a maioria delas não estudam e quase metade das meninas tem filhos; a maioria disse que morava com a família, entre os membros da família citados foram: pais, filhos, irmãos e avós, mas há quem dissesse morar em casas de acolhida ou nas ruas da cidade. Durante a pesquisa foram identificados duas áreas como de maior concentração de meninas em situação de ESC, foram a Orla Marítima de João Pessoa e o Centro da Cidade – Lagoa e Ponto de Cem Réis. A partir dessas áreas de maiores concentrações, pode-se observar o surgimento de 2 grupos de meninas, um que via a ESC como um trabalho (na Orla Marítima) e outro que o fazia por necessidade, esporadicamente (no Centro da cidade). A partir da análise das falas das meninas, surgiram algumas 10 categorias e subcategorias, que abordam temas além das categorias já citadas, subjetividade, infância e adolescência, corpo e gênero, outros temas, tais como, violência, percepção e caracterização da atividade, primeiras experiências sexuais, causas do uso do corpo e cuidados do corpo.

Conclusões: Pôde-se constatar que a construção da subjetividade dessas meninas através do corpo é mediada por vários fatores, demarcado por uma experiência de infância e adolescência não vivida, ou permeada de violência, dos direitos negados, com destaque para a relação desigual do gênero, que se submetem aos poderes dos homens, poder esse normatizado e naturalizado pela sociedade. Tudo isso

faz com que essas meninas não se vejam como sujeitos pertencentes à sociedade, visto que esta estipula quem pode ou não pertencer, criando micropoderes que fazem com que aqueles que não devem pertencer, sejam excluídos. Tal situação leva muitas meninas a negarem o corpo, sentirem nojo de si e do corpo, sentindo-se mal por estar fazendo algo que lhes tira a dignidade e lhes tira o direito de ser sujeito de Direito. A construção da subjetividade dessas meninas, através do uso do corpo na exploração sexual comercial, não tem causa única, mas está atrelado a diversas causas, tendo a necessidade de sobrevivência como fator que se faz presente em todas as categorias, aliado a violência estrutural, social, sexual, física, psicológica, sendo assim levada a entrar na ESCCA, influenciada pelos vários fatores e violências, tendo que adequar o corpo as demandas exigidas pelos clientes/exploradores, que abusam de um corpo, que foi violado e negado o direito a ter direito.

Palavras-chaves: Exploração sexual comercial; vivência subjetiva; meninas

Referências Bibliográficas: ALBERTO, M. de F. P. *A dimensão subjetiva do trabalho precoce de meninos e meninas em condição de rua em João Pessoa* - Pb. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil, 2002. ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. (2ª ed.) Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. BOCK, A.M.B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In BOCK, A.M.B.; GONÇALVEZ, M. G. & FURTADO, O. (orgs). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva critica em psicologia*. (2ªed.). São Paulo: Cortez, 2002. FALEIROS, E. T. S. *Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. Brasília: Thesaurus, 2000. FOUCAULT, M. *Microfísica do poder.* (R. Machado, Trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir:* nascimento da prisão. (L. M. P. Vassallo, Trad). (14ª ed.). Petrópolis: Vozes, 1996. LAVINAS, L. Gênero, cidadania e adolescência. In MADEIRA, F. (Org.). *Quem mandou nascer mulher?* Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record, p. 11-43, 1997. LEAL, M. L. P. *A Exploração Sexual Comercial de meninos, meninas e adolescentes na América Latina e Caribe:* Relatório Final – Brasil. (2ª ed.). Brasília: CECRIA, UNICEF, CESE, 1999. LEAL, M. L. P. & LEAL, M. F. P. *Pesquisa sobre Trafico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual no Brasil* – PESTRAF: Relatório Nacional – Brasil. Brasília: CECRIA, 2002. LIBÓRIO, R. M. C. *Desvendando vozes silenciadas: as adolescentes em situação de exploração sexual comercial*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2003. OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In M. L. CONTINI & S. H. KOLLER (Org.), *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. SAFFIOTI, H.I. B. Exploração Sexual de Crianças. In AZEVEDO, A. A. & GUERRA, V. N. de A. (orgs). *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder.* (2ª ed.). São Paulo: Iglu, 2000. VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da mente* (J. C. Neto, L. S. M. Barreto e S.C. Afeche, Trad.) (7ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LT01 - 468

BRINQUEDOTECA HOSPITALAR SOB O OLHAR DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE

*Priscilla Cristhina Bezerra de **Araújo** - UFRN*
*Andressa Moreira **Hazboun** - UFRN*
*Juliana Medeiros Freire da Costa **Mafra** - UFRN*
*Heloísa Karmelina Carvalho de **Sousa** - UFRN*
*Luciana Carla Barbosa de **Oliveira** - UFRN*
*Eulália Maria Chaves **Maia** - UFRN*

Introdução: A Política Nacional de Humanização (PNH-HumanizaSUS), surge no âmbito da saúde visando a humanização do atendimento abrangendo a valorização dos sujeitos em sua diversidade, implicados no processo de produção de saúde, ou seja usuários, trabalhadores e gestores (1). O documento orientador sugerido se constitui em instrumento de garantia dos direitos de tais atores, sustentando a preocupação em resgatar o respeito à vida humana, considerada em seus aspectos social, psicológico, biológico, ético, educacional e cultural, presentes em todo relacionamento humano.

Nesse trabalho, a análise recairá sobre o usuário, mais especificamente as crianças e adolescentes hospitalizados, e as estratégias diversificadas de humanização. Nesse sentido, vale ressaltar a Cartilha dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados, promulgada em 1995 pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), por meio da Resolução nº 41. Em seu item 9, por exemplo, a cartilha dispõe que: "Toda criança e adolescente hospitalizados tem direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar".

Diante dessa situação, faz-se importante resguardar a criança de um atendimento impessoal, extremamente tecnicista e agressivo e oferecer a mesma um espaço só seu, que traduza seu modus operandi e priorize suas necessidades enquanto ser biopsicossocial em fase de pleno desenvolvimento. A inserção do brincar na realidade hospitalar adquire significância especial, haja vista as especificidades de tal realidade já mencionadas e a concepção da atividade lúdica como a ferramenta essencial para assegurar a saúde física, emocional e intelectual da criança e adolescen-

te. No espaço Brinquedoteca, a efetuação de atividades lúdicas, pedagógicas, recreativas e, sobretudo, terapêuticas, cumprem a função de ofertar à criança e adolescente internados a possibilidade de elaborar de maneira saudável o evento possivelmente traumático (1,3,4,5).

Deste modo, a Brinquedoteca se apresenta como um recurso de potencialização da continuidade do processo de crescimento infanto-juvenil, uma vez que a criança ou adolescente poderá explorar um ambiente que, ao contrário do ambiente hospitalar, lhe parece familiar e acolhedor (6,7,8). Recentemente o espaço Brinquedoteca foi alvo de um projeto de Lei, a saber: a Lei nº 11.104, sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 21 de março de 2005, instituindo obrigatoriamente nos hospitais, que ofereçam atendimento pediátrico, as brinquedotecas nas suas dependências.

Objetivos: Esse estudo visa, de maneira geral, compreender os significados atribuídos pelos profissionais de saúde à atividade lúdica no contexto da hospitalização infanto-juvenil. Mais especificamente, avaliando a importância dada ao brincar pelos profissionais de saúde na rotina hospitalar, identificando também o lugar ocupado pela Brinquedoteca no imaginário dos que "fazem" saúde e, por fim, averiguando se tais profissionais vislumbram como possibilidade formas diversificadas de intervenção a partir do uso da ludicidade junto aos pacientes.

Metodologia: A pesquisa foi realizada em dois Hospitais Universitários do Rio Grande do Norte (RN), que estão vinculados à rede pública de saúde, sendo referência em atendimento infantil no Estado. O Hospital Universitário Ana Bezerra (HUAB), é localizado no interior do estado, sendo considerado uma referência regional na assistência materno-infantil de baixa e média complexidade. O outro, o Hospital Professor Heriberto Bezerra (HOSPED), se situa na capital do estado, e também é considerado referência na assistência infantil de baixa, média e alta complexidade.

A amostra total foi de 76 profissionais de saúde (assistentes sociais, auxiliares e técnicos de enfermagem, enfermeiros, médicos e nutricionistas). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFRN, sendo utilizado na coleta de dados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e uma entrevista semi-estruturada. A coleta foi realizada através da aplicação individual dos instrumentos, com membros da equipe de saúde que compõem o quadro de assistência pediátrica dos hospitais universitários. Para análise e tratamento dos dados utilizou-se o programa estatístico SPSS 11.0.

Resultados: Com relação aos dados sócio-demográficos obteve-se que a maioria era do sexo feminino (52,6%), católica (76,3%), casada (48,7%); 34,2% possuem dois filhos e 42,1% encontra-se na faixa etária entre 35 a 45anos. Os profissionais são: 22,4% enfermeiros, 47,4% técnicos e auxiliares de enfermagem, 17,1% médicos, 6,6% assistentes sociais e 6,6% nutricionistas.

No que concerne à importância da brinquedoteca, 76,3% da amostra considerou-a como sendo "importante" ou "muito importante" e 23,6% classificou-a como "pouco importante" ou "sem importância". Especificamente acerca da brinquedoteca presente no hospital em que estavam inseridos, 94,4% dos profissionais a avaliaram como "ótima" (71,1%) ou "boa" (26,3%) e 2,6% como "muito ruim". Desses especialistas, 80,3% dizem conhecer as atividades exercidas na brinquedoteca hospitalar, enquanto 18,4% dizem não conhecer e 1,3% não responderam à questão.

Com relação à multidisciplinaridade nas brinquedotecas hospitalares, os psicólogos devem estar inseridos nas brinquedotecas de acordo com 96,1% dos entrevistados, os pedagogos foram mencionados por 78,9%, os assistentes sociais por 72,4%, os técnicos e auxiliares de enfermagem por 69,7%, os nutricionistas por 52,6%, os enfermeiros por 48,7% e os médicos por 46,1%.

No que diz respeito aos dados qualitativos, a primeira questão abordou o significado que os profissionais atribuem à brinquedoteca. Notou-se o predomínio de adjetivos que a qualificava como um espaço educativo e promotor de interação durante o período de internação. A função da brinquedoteca no hospital foi associada à recuperação das crianças, como um local onde há brincadeiras e lazer, que auxiliam a diminuição do estresse e reabilitação. Observou-se, quanto às atividades desenvolvidas na brinquedoteca do hospital conhecidas pelos entrevistados, que as mais citadas foram relacionadas à contação de histórias e à pintura de desenhos.

Conclusões: Aparentemente, há uma abertura dos profissionais e otimismo com relação à presença do lúdico dos hospitais, necessitando, entretanto, de uma maior disseminação de conhecimento acerca do tema. Faz-se necessário uma ação estruturada, desenvolvida por profissionais inseridos nas equipes de saúde das instituições, envolvendo-a como um todo, a fim de edificar gradualmente um modelo de atendimento capaz de conter a complexidade do adoecer e a singularidade de cada paciente.

Palavras-chaves: Brinquedoteca, profissionais de saúde, humanização.

Referências Bibliográficas: Oliveira, S. S. G. de; Dias, M. da G. B. B. & Roazzi, A. O lúdico e suas implicações nas estratégias de regulação das emoções em crianças hospitalizadas. Psicologia: Reflexão e Crítica. 2003; 16 (1), 1-13. Ministério da Saúde. Política Nacional de Humanização. Humanizasus. Brasília: Ministério da Saúde do Brasil. 2004. Ange-

rami-Camon. A criança e a hospitalização. Psicologia hospitalar. São Paulo: Pioneira. 2003. Mitre, R. M. de A. & Gomes, R. A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde. Ciência e Saúde Coletiva. 2004; 9 (1), 147-154. Motta, A. B. & Enumo, S. R. F. Brincar no hospital: estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil. Psicologia em Estudo. 2004; 9 (1), 19-28. Mitre, R. M. de A. & Gomes, R. A perspectiva dos profissionais de saúde sobre a promoção do brincar em hospitais. Ciência e Saúde Coletiva. 2007; 12 (5). Favero, L., Dyniewicz A. M., Spiller A. P. M., Fernandes L. A. A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de enfermagem: relato de experiência. Cogitare Enfermagem. 2007; 12 (4). Oliveira, H. de. A enfermidade sob o olhar da criança hospitalizada. Caderno de Saúde Pública. 1993; 9 (3), 326-332.

LT01 - 484

SAÚDE, DOENÇA MENTAL E SERVIÇOS DE SAÚDE NA VISÃO DE ADOLESCENTES E SEUS CUIDADORES NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM.

*Priscila Carla Costa **Luz** - UFPA*
*Fernando Augusto Ramos **Pontes** - UFPA*
*Simone Souza da Costa **Silva** - UFPA*

Introdução: O estudo da adolescência deve ser pautado na contextualização do indivíduo como um ser histórico-social, considerando que o adolescente não é mais criança e que também ainda não pode ser visto como adulto e que, portanto se constitui como um grupo específico que merece atenção. A adolescência deve ser vista como um período de transição, de amadurecimento não só no aspecto orgânico/biológico, mas emocional, psicológico e afetivo. Somam-se às questões cronológicas os aspectos hormonais e fisiológicos, as conquistas e funções cognitivas, os parâmetros sócio-afetivos, a construção dos recursos intrapsíquicos e as macro-dimensões históricas, sociais e morais (Reis & Zioni, 1993). Neste sentido, a família exerce uma relação de reciprocidade com o adolescente, apresentando assim as mesmas dificuldades neste período, uma vez que os próprios cuidadores muitas vezes não conseguiram resolver os dilemas e impasses de sua adolescência.

Em termos gerais, a literatura de desenvolvimento concorda que a família é um contexto primordial, cujas relações influenciam a trajetória a ser percorrida não só pela criança, mas também pelo adolescente ao longo do ciclo de vida. É no espaço familiar que as crianças experimentam as primeiras identificações e se apropriam de um modelo de família, iniciando um processo de apreensão de valores e significados que irão contribuir em seu desenvolvimento. Além da família outros contextos passam a ser mais significativos na adolescência como a escola, igreja, grupo de amigos, onde na busca pela identidade e autonomia o adolescente começa a ter relações mais efetivas com seus pares e o ambiente.

Esta fase da vida para muitos sujeitos passa a ser um momento de crise, onde a identidade desse adolescente não dispõe de recursos mínimos para enfrentar os riscos dispostos pelo ambiente tornando essa população mais vulnerável. Atualmente existe uma crescente preocupação, tanto em nível nacional, quanto internacional com as pesquisas sobre a saúde dos adolescentes, cada vez mais, essa temática vem atraindo o olhar dos mais diferentes profissionais. No entanto, a maior parte dos trabalhos está voltada para a identificação do problema, e em menor número para o desenvolvimento de estratégias de intervenção e prevenção. Percebe-se que a comunidade científica tem reconhecido a necessidade e a seriedade de investimentos para pesquisas nesta área (Benetti, Ramires, Schneider, Rodrigues & Tremarin, 2007). Isto reforça a importância de investigar melhor a demanda em saúde mental dos adolescentes, pois essa faixa etária se constitui como uma grande parcela da população que procura atendimento.

Os serviços e sistemas de saúde têm participação importante na determinação dos níveis de bem-estar e condições de vida de cada amostra populacional do país. Aprofundar, especificar e ampliar o conhecimento sobre eles, na perspectiva da acessibilidade, desempenho e impacto dos sistemas, e sobre as condições e a qualidade da atenção prestada em contextos específicos é imprescindível. Tais conhecimentos podem se constituir em apoio às decisões de gestores, gerentes e profissionais da área. Neste setor, há ainda um longo caminho a ser percorrido até que se conquiste a eqüidade e a garantia do direito à saúde. Além disso, as transformações demográficas, sociais e econômicas que ocorrem na sociedade brasileira impactam as condições de vida da população, ao mesmo tempo em que geram novas demandas para o sistema de saúde do país, requerendo a readaptação ao novo perfil de necessidades da população. O conhecimento dos conceitos estabelecidos pelos órgãos responsáveis pela promoção da qualidade de vida e os conceitos adotados pelos próprios adolescentes permite intervenções mais eficazes nos serviços oferecidos à comunidade.

Objetivo: O presente estudo visou à investigação da temática da saúde mental a partir da perspectiva dos adolescentes e de suas famílias.

Metodologia: Participaram desse estudo 60 famílias da cidade de Belém, selecionadas aleatoriamente através de escola de ensino fundamental e médio. Foram tomadas 30 famílias cujos adolescentes freqüentavam regularmente uma escola da rede pública localizada em uma área central da cidade e 30 que

freqüentavam uma escola pública da região periférica. Foi realizado um levantamento do número de adolescentes de ambos os sexos entre 12 e 17 anos de idade. O contato com as famílias foi estabelecido através dos adolescentes. Os participantes do estudo foram divididos em três grupos, G1 - grupo dos adolescentes, G2 - grupo de cuidadores do sexo masculino e G3 - grupo de cuidadores do sexo feminino.

Os instrumentos utilizados foram o roteiro de entrevista da família, questionário da visão dos cuidadores sobre saúde e doença mental e sobre os serviços de saúde e o questionário abordando o mesmo tema sendo direcionado para os adolescentes. Também foi utilizado o diário de campo. O roteiro de entrevista da família foi elaborado com base no Genograma (Carter & McGoldrick, 1995) e no questionário biosociodemográfico (Machado, 2007). O questionário direcionado ao adolescente continha questões qualitativas e quantitativas. Por meio dos questionários buscou-se identificar a visão dos participantes acerca da saúde mental e dos serviços de saúde dos adolescentes; avaliar as interações intergeracionais acerca da aprendizagem em relação à visão de saúde e à busca de serviço a partir da família; diagnosticar as condições e barreiras de acesso aos serviços de saúde mental e os aspectos sociais e culturais no contexto referente à saúde mental. O questionário aplicado aos cuidadores verificou os mesmos aspectos avaliados com os adolescentes. No diário de campo foram registradas as percepções e os sentimentos vivenciados em todos os encontros durante a inserção ecológica na escola, na comunidade e na família.

Inicialmente foi estabelecido contato com as escolas públicas da região de Belém, solicitando adesão à pesquisa. A partir da concordância em participar da pesquisa, foi marcada uma conversa com os cuidadores para o preenchimento do roteiro de entrevista da família. Depois de preenchida a entrevista, foi aplicado o questionário da visão dos cuidadores sobre saúde e doença mental e sobre os serviços de saúde. Na escola, o instrumento foi aplicado em pequenos grupos de 4 a 5 adolescentes com a devida assessoria da equipe de pesquisa, quando necessário a aplicação foi individual com cada participante na escola.

Resultados: O diário de campo e o roteiro de entrevistas mostraram a implicação dos aspectos socioeconômicos e dos acontecimentos estressantes da história de vida familiar na saúde mental dos adolescentes e demais membros da família.

Os resultados dos questionários revelaram que a visão de saúde mental dos adolescentes estava associada à capacidade de pensar de forma crítica e relacionar-se bem com os outros. Da doença mental, os adolescentes apresentaram uma visão integradora entre corpo-mente. Observaram-se estereótipos acerca da doença mental e dos profissionais do setor como psicólogos e psiquiatras. Os profissionais de saúde, os pais e amigos constaram como as principais redes de apoio. Foram encontradas mais barreiras ideológicas do que estruturais para o acesso aos serviços de saúde. As estratégias de cuidado dos adolescentes variaram entre comportamentos em busca de mudança e fuga do problema.

Referente a visão dos cuidadores, saúde mental esteve associada com o bom funcionamento físico, cognitivo e com a satisfação pessoal, apresentando algumas diferenças entre a visão do cuidador do sexo feminino e do masculino. Sobre doença mental, identificou-se uma visão integradora corpo-mente e associação com problemas de concentração. A escola, o profissional de saúde e a mídia foram os principais formadores de opinião sobre a visão de saúde e doença mental. Dos estereótipos, foram identificadas mais barreiras ideológicas do que estruturais. Acerca da busca de ajuda e rede de apoio, a mãe, o pai e profissionais de saúde foram citados. Com relação às estratégias de cuidado, o mais freqüente foi a busca por mudanças.

Conclusões: Esse estudo pode mostrar como fatores socioeconômicos, aparentemente distais, perpassam todo o desenvolvimento, influenciando diretamente e/ou indiretamente na vida dos indivíduos. A condição de pobreza e todas as conseqüências relacionadas a ela afetam a qualidade de vida e bem-estar dos adolescentes e das famílias. Neste estudo foi constatado que condições precárias de moradia, transporte, saneamento, bem como a violência e as drogas presentes na dinâmica e funcionamento da comunidade são fatores de risco à saúde das famílias e dos adolescentes.

O estudo revelou que estereótipos sociais ainda são presentes e fortes, o que dificulta na melhoria da atenção nos serviços de saúde mental tornando-se uma barreira de acesso ao serviço. Mostrou também o desconhecimento do papel e função do profissional de saúde mental. Além disso, revelou as principais redes de apoio dos adolescentes frente a um problema mental/emocional e as estratégias de cuidado utilizadas por estes para cuidarem de si mesmo frente ao sentir-se mal mentalmente/emocionalmente. Também foram identificadas as diferenças e semelhanças entre as visões dos adolescentes, das cuidadoras e dos cuidadores para todos os aspectos investigados no estudo. Com isso, pode ser ratificado a relevância em se estudar a saúde dos adolescentes para tentar amenizar esse período da vida tão difícil e conturbado, auxiliando os mesmos em seu desenvolvimento.

Palavras- chave: saúde, adolescência e cuidadores.

LT01 - 488

O BRINCAR NO CONTEXTO HOSPITALAR PEDIÁTRICO

Ingryd Cintya Augusto ***Machado*** *- UFRN*
Priscilla Cristhina Bezerra de ***Araújo*** *- UFRN*
Andressa Moreira ***Hazboun*** *- UFRN*
Luciana Carla Barbosa de ***Oliveira*** *- UFRN*
Eulália Maria Chaves ***Maia*** *- UFRN*

Introdução: A hospitalização configura-se como crise para o indivíduo, caracterizando-se como uma situação potencialmente traumática que exige o enfrentamento de uma variedade de estressores. No caso da criança, produz despersonalização, ruptura nos vínculos com a família, escola e comunidade, inserindo-a em um ambiente com conotações hostis em que há regras e restrições, bem como procedimentos dolorosos e invasivos. Essas situações podem ocasionar transtornos na alimentação, aprendizagem ou no sono, depressão, somatizações ou comportamentos regressivos.

Sendo assim, o processo de adoecer e a hospitalização podem produzir conseqüências nocivas nas crianças, que estão numa fase do desenvolvimento sempre associada a brinquedos e brincadeiras. Logo, é no brincar que a criança demonstra o seu universo, é o momento em que ela representa o seu mundo interno e sente-se a vontade para expressar-se. Os brinquedos são elementos utilizados como recursos facilitadores e importantes para a internalização de normas, regras, papéis, identificações, da relação eu - mundo. O brincar é a representação social da realidade, de forma a possibilitar o desenvolver dos processos afetivos e cognitivos da criança proporcionando a elaboração das experiências vividas. E nesse sentido, há uma importância do profissional competente para mediar corretamente às brincadeiras e atividades no contexto hospitalar, para que assim seja possível realizar ações terapêuticas, possibilitando a criança hospitalizada expressar e externar seus sentimentos.

Então, a introdução da brinquedoteca e do lúdico na rotina da enfermaria e, portanto, das crianças hospitalizadas, colabora para o desenvolvimento saudável da criança, sendo um recurso psicológico, ou seja, é um caminho para amenizar a permanência dentro do ambiente hospitalar, contribuindo para a superação da enfermidade não sendo apenas um brincar como recreação, todavia, como técnica lúdica, terapêutica, estimulativa e educativa.

Tendo em vista a importância do brincar e da aprendizagem, desenvolvimento do alívio e sofrimento causado pela hospitalização percebeu-se a necessidade de realizar um projeto que favorecesse o brincar no Hospital de Pediatria Professor Heriberto Bezerra (HOSPED), hospital da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal.

Objetivos: O projeto visa oferecer, através das técnicas lúdicas, educativas e terapêuticas, a minimização do trauma ocasionado pelo processo doença-hospitalização, proporcionando o desenvolvimento holístico dos pacientes pediátricos.

Mais especificamente, busca reduzir os conteúdos ansiogênicos e estressores; fortalecer vínculos entre paciente-equipe-família; facilitar a elaboração dos conflitos ocasionados pela situação do adoecer e da hospitalização; propiciar a estimulação, interação, socialização e educação dentro do hospital; resgatar a vida, a alegria e o sorriso da criança; minimização da carência afetiva das crianças provocadas pela quebra de vínculos sociais; aumento da auto-estima e qualidade de vida do paciente; redirecionar a atenção do paciente, que até então estava em sua dor ou doença; atenuar a ansiedade, as tensões e o estresse ocasionados tanto pela instalação da patologia na criança, quanto pela permanência em um ambiente estranho e adverso ao desenvolvimento infantil; propiciar a saída momentânea da realidade da hospitalização para entrar no mundo da fantasia; e; por fim, estimular a leitura e o desenvolvimento cognitivo infantil em um ambiente de privação escolar.

Metodologia: Para alcançar os objetivos propostos, as atividades são realizadas com crianças de zero a 16 anos, internadas no HOSPED, por uma equipe composta de Psicólogo, Psicopedagoga, Técnica de enfermagem e discentes de psicologia. O projeto teve início em 2007 e tem continuidade prevista até 2010. As atividades realizadas consistem em utilização de fantoches, filmes infantis educativos, atividades culturais, atividades artísticas, contação de histórias, identificação dos leitos, mensagens especiais, comemoração de datas significativas, recepção e adaptação da criança ao HOSPED, utilização do boneco-paciente, brinquedoteca-móvel, dentre outros. Esses trabalhos são programados mensalmente e realizados diariamente, tanto com as crianças como com os acompanhantes. Além disso, é proporcionada a reintegração do contato com o contexto escolar, através de atividades didático-pedagógicas de acordo com o nível de cada paciente.

Resultados: Com o andamento do projeto foi possível proporcionar o desenvolvimento de recursos com o intuito de promover a melhora emocional do paciente e seus familiares, focando a promoção da continuidade do desenvolvimento psicológico do sujeito e qualidade de vida, procurando minimizar os efeitos traumáticos associados ao processo adoecimento-hospitalização.

Assim, as estratégias utilizadas possibilitaram a abordagem da problemática vivenciada pelo paciente de modo a enfocar conflitos internos, contribuindo para a elaboração de sentimentos e situações ansiogênicas e para que o paciente utilize melhor seus

mecanismos de enfrentamento diante da situação de hospitalização.

Destarte, por meio do brincar a criança demonstrou o seu universo, e a partir disso foi trabalhado o que se passa com ela na situação de adoecimento e hospitalização. Alguns resultados são obtidos, como a redução do sofrimento causado pelo processo de adoecer e hospitalização; e a expressão e conseqüente redução dos conteúdos ansiogênicos e estressores. Além disso, foi possível possibilitar também o fortalecimento ou colaboração para uma manutenção saudável dos vínculos estabelecidos entre o paciente e sua família, e entre esses e a equipe de saúde. Acrescenta-se ainda a diminuição das conseqüências da hospitalização e suas privações (como a escolar e a dos grupos sociais) e a redução dos efeitos negativos no desenvolvimento, e dos atrasos escolares pelo tempo de permanência no hospital e por fim, a contribuição para o desenvolvimento biopsicossocial da criança hospitalizada.

Conclusão: O projeto foi uma experiência bastante produtiva, incentivando novos projetos nessa mesma direção, de humanização, no referido hospital. Foi observado que a atividade lúdica permite a elaboração do momento que a criança vivencia, sendo, portanto, uma ferramenta de enfrentamento á hospitalização. Observou-se que propostas como essas trazem resultados positivos para o tratamento, a criança, seus familiares e a equipe de saúde, sendo de extrema importância a realização do projeto no período em que o paciente esteja internado. São necessários ainda, projetos que envolvam toda a equipe de saúde para que os mesmos sintam-se responsáveis pelo desenvolvimento global da criança, ou seja, o desenvolvimento biopsicossocial.

Palavras - chave: Brincar, Hospitalização, Humanização.

Referências Bibliográficas: Chiattone. H. B. de C. (2003). A Criança e a Hospitalização. In: V.A.A> ANGERAMI - CAMON (org.). A Psicologia no Hospital. 2° Edição.(PP. 23-100). São Paulo: Pioneira Thomson Learning. Oliveira SSG, Dias MGBB, Roazzi AO. O lúdico e suas implicações nas estratégias de regulação das emoções em crianças hospitalizadas. Rev. Psicol. Reflex. Crit. 2003; 16 (1): 1-13. Carvalho AM, Begnis JG. Brincar em Unidades de Atendimento Pediátrico: aplicações e perspectivas. Psicologia em estudo. 2006; 11:109-117. Enumo SRF, Motta AB. Brincar no Hospital: Estratégia de Enfrentamento da Hospitalização Infantil. Rev. Psicologia em Estudo, Maringá. 2004; 9 (1): 19-28. Fávero L, Dyniewicz AM, Spiller APM., Fernandes LA. A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de enfermagem: relato de experiência. Cogitare Enfermagem. 2007; 12 (4). Mitre RM, Gomes R. A Promoção do Brincar no Contexto da Hospitalização Infantil Como Ação de Saúde. Rev. Ciência & Saúde Coletiva. 2004; 9 (1):147-154. Ribeiro CA, Ângelo M. O significado da hospitalização para a criança pré-escolar: um modelo teórico. Rev Esc. Enferm. USP. 2005; 39 (4):391-400. Santos MS. A vivência hospitalar no olhar da criança internada. Rev. Ciência, Cuidado e Saúde. 2007; 6: 000-001.

LT01 - 492

BEBÊS DE ZERO A SEIS MESES EM CONTEXTO DE ABRIGO: DESCRIÇÃO DOS PADRÕES DE CUIDADO

*Camila Lima **Filocreão** - UFPA*
*Celina Maria Colino **Magalhães** - UFPA*
*Jéssica de Assis **Silva** - UFPA*

Resumo: Diferentes áreas de pesquisa vêm documentando a interdependência entre práticas culturalmente partilhadas e o desenvolvimento dos processos psicológicos básicos (Keller, 2007; Rogoff, 2003; Seidl de Moura, 2007), nestas pesquisas constatou-se que o enfoque em padrões da interação entre cuidador-bebê, assim como o contexto sócio-cultural no qual se insere, poderiam ser a chave para compreender o desenvolvimento infantil (ver por exemplo, Piccinini & cols., 2001; Ribas & Seidl de Moura, 1999). Nesta linha de pesquisa, Keller (2007) apresenta um modelo de cuidado parental universal, composto por seis sistemas de cuidado: cuidados primários, contato corporal, estimulação corporal, estimulação por objeto, trocas face-a-face e envelope narrativo, que são transpassados por mecanismos interacionais (atenção, contingência e calor emocional). A predominância de um ou outro sistema dependerá da cultura e das fontes ecológicas e sociais disponíveis ao cuidador no dado contexto e será modulada pelos mecanismos interacionais. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) define o abrigamento como uma medida legal de proteção temporária que visa afastar crianças e adolescentes de situações de risco como negligencia e violências (art.98 do ECA, citado em Lamarão e Amaral, 2007). Cavalcante (2008) investigou o contexto de cuidado de crianças institucionalizadas, constando que 34,84% das crianças, acolhidas em um abrigo de Belém no período de 2004-2005, foram encaminhadas a instituição antes de completar um ano de idade. Nesses lugares o cuidado oferecido é coletivo, desempenhado por não-familiares, acompanhado de uma alta rotatividade dos mesmos, além da escassez de alguns materiais necessários aos cuidados básicos e a estimulação sensório-motora. Entretanto, ao separar a crianças do ambiente familiar a Instituição tem que se capaz de prover condições adequadas ao desenvolvimento infantil (Cavalcante, Brito & Magalhães, 2005). Desta forma, faz-se relevante investigar como se dão os sistemas de cuidado

parental dirigidos a crianças assistidas por não familiares, tal como crianças institucionalizadas, o que possibilitará uma intervenção visando a melhoria dos cuidados investidos a estas crianças, amenizando-se assim os impactos sofridos por estas com a retirada de seu contexto familiar. Frente isto, este trabalho pretende descrever os padrões de cuidado de cuidadoras que atendiam crianças de zero a seis meses em um Espaço de Acolhimento Infantil (EAPI) da cidade de Belém, acordo com os Sistemas de Cuidado Parental. Participaram da pesquisa oito educadoras que prestavam serviço pelo turno da manhã ao dormitório que acolhia crianças da faixa etária de zero a seis meses, denominado dormitório "D1". A idade média das participantes é de 33 anos, o tempo médio de Serviço prestado no abrigo, variou de 11 a 204 meses. O trabalho foi submetido ao Comitê de Ética e à Instituição. Em seguida houve o período de habituação que se caracterizou pelo reconhecimento do ambiente institucional, ao lado da definição de como seriam estabelecidos contatos iniciais com os participantes, através de aproximações sucessivas com o ambiente das crianças abrigadas, nesta etapa se obteve os dados para a formulação dos comportamentos de registro. Na coleta de dados, a pesquisadora acessou o D1 e pediu autorização das educadoras a filmagem de uma hora (60 minutos) continua de usa rotina de cuidado com as crianças do dormitório (para a qual se selecionava uma única educadora como foco). Além do dormitório, onde as crianças passam maior parte do dia, as observações e filmagens ocorreram nos corredores e o banheiro (onde são realizados os banhos). Também foi realizada uma pesquisa documental, através do acesso aos prontuários das crianças, registrando a idade em meses, a presença ou não de irmãos no abrigo, o motivo da institucionalização e outras observações e a caracterização das educadoras através de entrevistas. Para o tratamento das imagens, estas foram repassadas para um computador para serem acessadas por um software de vídeo adequado, sendo transcritas em uma folha de registro padrão (contendo o nome, educadora, o local, o horário de início e término e a quantidade de crianças); em seguida, fez-se um recorte dos episódios que havia interação educador-criança para, então, ocorrer a caracterização com base nas categorias dos Sistemas de Cuidado Parental (Keller, 2007). Foram caracterizadas 16 crianças, cinco meninas e 11 meninos, que estavam acolhidas no dormitório D1 durante as sessões observacionais; o principal motivo de abrigamento identificado foi o abandono, com 50% das ocorrências, seguido da falta de condições materiais, com 25%. A freqüência total de Sistemas de cuidado das educadoras do dormitório D1 foi de 679, sendo: 21,5% de Cuidado Primário, 13,1% de Contato Corporal, 21,2% de Estimulação corporal, 6,9% Estimulação por objetos, 8,8% Face-a-face e 28,4% de Envelope narrativo. Em linhas gerais, o padrão de cuidado predominante no dormitório D1 foi de Estimulação Corporal e Envelope Narrativo, o que indica uma tendência ao estilo de parentagem autônomo-relacional. Contudo, A pode-se questionar a forma das educadoras em lidar com as necessidades de estimulação que um bebê requer como a Estimulação com Objetos deste os primeiros meses de vida, pois a escassez deste tipo de estimulação pode afetar o desenvolvimento do Self Cognitivo destes infantes.

Palavras-chaves: Desenvolvimento infantil; crianças institucionalizadas; sistemas de cuidado parental.

Referências bibliográficas: Cavalcante, L. I. C. (2008). Ecologia do Cuidado: Interações entre a criança, o ambiente, os adultos e seus pares em Instituição de Abrigo. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. Belém, PA. Cavalcante, L.I.C., Brito, R.C.S. & Magalhães, CM.C. 2005 Crianças Institucionalizadas: limites e risco ao desenvolvimento IN: In F. A. R. Pontes, C. M. C., Magalhães, R. C. S. Brito & W. L. B. Martin (Orgs.), Temas pertinentes à construção da psicologia contemporânea (327-353). Belém, PA: EDUFPA. Keller, H. (2007). Cultures of infancy. Mahwah, nj: Lawrence Erlbaum Associates. Lamarão, M.L.N. & Amaral, M.C.B. (2007) Caderno pedagógico: metodologias de trabalhos com crianças e adolescentes institucionalizados. Belém: UNICEF. Piccinini, C. A., Seidl-de-Moura, M. L., Ribas, A. F. P., Bosa, C. A., Oliveira, E. A., Pinto, E. B., Sherman, L., & Chahon, V. L. (2001). Diferentes perspectivas na análise da interação pais-bebê-criança. Psicologia: Reflexão e Crítica, 14(3), 469-485. Ribas, A. F. P. & Seidl-de-Moura, M. L. (1999). Manifestações iniciais de trocas interativas mãe-bebê e suas transformações. Estudos de Psicologia, 4, 273-288. Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. New York: Oxford. Seidl-de-Moura, M. L. (2007a). A construção do self com o outro em contextos de socialização distintos. Projeto de Pesquisa.

LT01 - 540

TRILOGIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL À CRIANÇAS: COMPREENSÃO DE PAIS E EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Mara .A.L. **Weber** - PUC - Campinas*

Apoio: Capes

Resumo: Em 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que traz no seu bojo a doutrina da proteção integral de crianças e adolescentes e tem como base a trilogia da liberdade, dignidade e respeito. Essa lei ao ser promulgada, não considerou as diferenças sociais da população infan-

to-juvenil, mas tinha a intenção que ela contemplasse a todos, indistintamente. É evidente que nossa sociedade é marcada por um contexto de contradições, onde, se destaca, de um lado, o Estado determinando leis iguais a toda a população, e de outro, uma população que vive sob condições extremamente adversas. Assim, as desigualdades vividas em nossa sociedade e a dificuldade em existirem relações humanizadas entre adultos e crianças tendo como base os valores atribuídos no Estatuto da Criança e do Adolescente motivaram a realização deste estudo. Pretendemos contribuir com a reflexão sobre a maneira como acontecem as relações entre adultos – pais e educadores - e as crianças nesse modelo de sociedade, sob o enfoque do ECA. Assim, defendemos a tese de que a imensa desigualdade social, presente em nosso país, é um dos elementos que dificultam relações humanizadas entre adultos e crianças, já que não leva em conta os valores da liberdade, dignidade e respeito garantidos por lei à infância. As relações desumanizadas são produzidas pelo sistema social e econômico que vivemos no Brasil, mas esta não é uma relação linear, há outros fatores envolvidos nesse processo, como a política e a cultura dominante no país. O referencial teórico adotado nesse estudo foi o da Psicologia Escolar comprometida com a transformação e emancipação social, com os fundamentos marxistas que buscam explicar o modelo de sociedade em que vivemos. Assim, esta pesquisa teve como objetivo principal conhecer como os valores da trilogia da Doutrina da Proteção Integral - liberdade, dignidade e respeito - eram compreendidos por pais e educadores dentro de uma instituição pública de educação infantil e as suas implicações no cotidiano da criança. A realização dessa pesquisa implicou em descortinar uma realidade vivida – de um lado uma lei progressista e de outro uma sociedade marcada pela desigualdade – que por meio da inserção do pesquisador na prática, pretendem gerar ações que possam levar a mudanças dos fenômenos estudados. A equipe de Psicologia, da qual fazíamos parte, realizava atividades de extensão nessa instituição uma vez por semana sendo composta por psicólogos, que eram alunos da pós-graduação, além de estagiários do quinto ano da graduação de Psicologia. Esta pesquisa participante foi realizada em uma escola pública de educação infantil de uma cidade do interior paulista, tendo como participantes os pais e os educadores das crianças que lá estudavam. Nossos dados foram produzidos nos grupos de discussão que realizamos com esses participantes, além dos registros dos diários de campo da pesquisadora, elaborados ao longo dos três anos de sua inserção na escola. Essas informações passaram a compor protocolos referentes à compreensão conceitual dos participantes sobre os três direitos da trilogia do ECA e da garantia e da violação desses direitos em casa, na escola e na comunidade. Os resultados obtidos foram analisados à luz do materialismo histórico e dialético, por acreditarmos na interpretação dos fenômenos a partir das contradições existentes na realidade cotidiana. Após o levantamento e análise dos dados surgiram dimensões explicativas da compreensão de pais e educadores sobre os valores do ECA e sobre a garantia e violação dos direitos em casa, na escola e na comunidade. Dessa forma evidenciamos que a ideologia do sistema capitalista domina pais e educadores, os quais se submetem ao sistema, apesar de acreditarem que são eles próprios que determinam suas regras e limites. Para os participantes a garantia do valor da dignidade está associada ao poder aquisitivo da família, o respeito relaciona-se com a autonomia das crianças, apesar de adultos e crianças se submeterem às relações opressivas da sociedade e a liberdade foi compreendida como a permissão para a criança se expressar e realizar aquilo que desejasse, apesar de não ser isso que evidenciávamos na nossa inserção na escola. Pudemos perceber que uma lei visa atender algumas exigências da vida em sociedade, mas a sua efetivação vai muito além do fato de existir. Em relação ao ECA observa-se que, ao não considerar as desigualdades sociais e de renda, vividas pela imensa maioria da população infantil, deixa de ser plenamente compreendida pelos seus beneficiários e pelos agentes executores, perdendo assim a sua eficácia, isso é, não atinge os resultados a que se propõe. Assim, evidenciamos que o Estatuto não é capaz de garantir uma vida humanizada a essa população uma vez que as desigualdades sociais impedem um tratamento igual para quem vive realidades tão distantes. O psicólogo escolar, diante disso, precisa assumir um papel de transformação social oportunizando o acesso, o questionamento e as críticas àquilo que está imposto fazendo com que as pessoas saiam de um estado de alienação e fatalismo, partindo para ações mais ativas, libertadoras, que visem mudanças em suas vidas.

Palavras-chave: trilogia do ECA; desigualdade social; psicólogo escolar.

Referências Bibliográficas: Coimbra, C.M.B. (2000). Psicologia, direitos humanos e neoliberalismo. *Revista Psicologia Política*, p. 139-148. Contini, M d L.J. (2003). Psicologia e a construção de políticas públicas voltadas à infância e à adolescência: contribuições possíveis. Em A.M.B. Bock (Org). *Psicologia e compromisso social* (pp 295-312). São Paulo: Cortez Editora. Costa, A. C. G. D. (1994). De menor a cidadão. Em: E. G. Mendez & A.C.G.d. Costa, *Das necessidades aos direitos* (pp. 121-145). São Paulo: Malheiros Editores. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) . [on line] disponível: https://www.planalto.gov.br. Recuperado em 10/03/05.

Gayotto, A. C. G. (2000). *Direitos da criança*:

Percepção de professores. Dissertação de mestrado. Campinas: PUCCamp. Guzzo, R.S. L. (2005). Escola Amordaçada: Compromisso do psicólogo escolar. Em: A.Mitjáns Martinez (org). *Psicologia escolar e compromisso social*(pp. 17-29). Campinas: Alínea. Martín-Baró, I. (2004). *Acción e ideologia: Psicologia social desde centroamérica*. (10ªed). El Salvador: UCA editoras. Martinez, A.,M. (2007). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. Em H.R. Campos (org). *Formação em psicologia escolar: realidade e perspectivas* (pp 109-134). Campinas: Alínea. Marx, K. (1843/2008). *A questão judaica*. Disponível [on line]: WWW.marxists.org/português/marx/1843/questaojudaica.htm, recuperado em 06/05/08. Mendez, E. G. (1994). O novo estatuto da criança e do adolescente no Brasil: da situação irregular à proteção integral (uma visão latino-americana). Em: E. G. Mendez & A.C.G.d. Costa. *Das necessidades aos direitos* (pp.53-62). São Paulo: Malheiros Editores. Souza Neto, J.C. d (2003). *A trajetória do menor a cidadão*. São Paulo: Editora Expressão e Arte. Weber, M. A. L. (2005). *Violência doméstica e rede de proteção: dificuldades, responsabilidades e compromissos*. Dissertação de mestrado. PUC-Campinas.

COGNIÇÃO, LINGUAGEM E NOVAS TECNOLOGIAS

LT02 - 021

AS NARRATIVAS INTERACIONAIS SOBRE GÊNERO PRODUZIDAS POR ADOLESCENTES EM UM AMBIENTE VIRTUAL

*Gabriela Sagebin **Bordini** - UFRGS*
*Tânia Mara **Sperb** - UFRGS*
Instituição Financiadora: CNPq

Resumo: A adolescência é um período de intenso desenvolvimento do self (Valsiner, 1989a), de redefinição da identidade e, portanto, de construção de sentidos. Segundo Bamberg (2004), a construção da identidade ou de um senso de si mesmo por parte do sujeito depende da capacidade de comunicação, que possibilita o relacionamento com os outros. A importância dada à interação no processo de construção da identidade está de acordo com as perspectivas que enfatizam o papel da cultura no desenvolvimento do indivíduo (Shweder, 1991; Valsiner, 1989a; Valsiner 1989b). Para estas, a cultura, através das relações sociais, orienta o sujeito em determinadas direções.

As direções que o individuo segue em termos de gênero, por exemplo, seriam influenciadas pelas orientações que a cultura lhe oferece nas relações sociais. Assim, é a interação que permite a identificação do sujeito como masculino ou feminino, através do contato com os significados referentes ao masculino e ao feminino, presentes na cultura (Diamond, 2002; Louro, 1997). Na literatura, esses significados do masculino e do feminino são chamados de diferentes maneiras. No entanto, referem-se comumente às expectativas e normas, culturalmente construídas e compartilhadas socialmente, que orientam o sujeito quanto às características, aos comportamentos, às atividades femininas e masculinas. As idéias acerca do que é ser homem e do que é ser mulher são, então, entendidas como decorrentes da interação indivíduo-indivíduo e indivíduo-cultura.

Tais interações são mediadas pela comunicação. Bruner (1986) considera que aprender a usar a linguagem inclui o aprendizado da cultura e da expressão das intenções em harmonia com essa cultura. Este autor entende que a relação com a cultura, dependente da comunicação e necessária para a construção da identidade do sujeito, só é possível através da narrativa (Bruner, 2000). Neste sentido, Bamberg (2004) aponta que as narrativas que se desenvolvem em interação são um dos gêneros de discurso que podem ser utilizados em pesquisa para se ter acesso à vida das pessoas.

Nas narrativas interacionais, como descreve Bamberg (2004), os parceiros de interação buscam ajustar constantemente suas ações de acordo com o que ocorre naquele momento. Ao narrar, o indivíduo preocupa-se com se fazer entender, com aspectos que podem dificultar ou facilitar a comunicação e com aquilo que os outros poderão pensar a seu respeito. Assim, as histórias que os indivíduos contam nas suas relações cotidianas são fundamentais no processo de constituição da identidade do sujeito, por colocaremno em interação com o outro e com a cultura.

Um dos contextos interativos que atualmente tem se sobressaído como espaço de expressão, construção e transformação da identidade pessoal é a internet (Anderson, 2002; Soares & Terêncio, 2003). Ainda assim, o uso da internet como ferramenta de coleta de dados é recente. Um dos modelos de coleta que está se destacando em pesquisa qualitativa desde a década de 90 é o grupo focal online, com a migração de alguns grupos focais presenciais para o ambiente virtual (Weisman, 1998). Pesquisas que compararam o modelo online com o presencial encontraram semelhanças, mas também diferenças entre ambos. Duarte (2007), em estudo realizado tanto com grupos presenciais quanto com virtuais, observou similaridades quanto ao conteúdo das opiniões obtidas, mas discrepância em relação à linguagem empregada pelos participantes nos dois modelos. Como concluem Kralik, Price, Warren e Koch (2006), o acesso aos dados através da comunicação mediada por computador em pesquisa qualitativa tem características e desafios diferentes daqueles presentes nos modelos

mais tradicionais de coleta de dados.

Sabendo-se que, para os adolescentes, a internet é essencialmente um meio de comunicação (Mello, 2007), optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório (Robson, 1993), que utilizasse os grupos focais online como maneira de possibilitar a produção de narrativas por parte de jovens. O objetivo desse estudo foi conhecer quais são as idéias dos adolescentes sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Para isso, contou-se com a participação de 42 adolescentes, selecionados por conveniência, com idades entre os 13 e os 15 anos, estudantes de uma escola estadual de Porto Alegre e de uma escola particular da mesma cidade.

Foram realizadas seis sessões de grupos focais online, cada uma com sete adolescentes diferentes. Dois grupos eram compostos somente por jovens do sexo masculino, dois apenas por jovens do sexo feminino, e outros dois eram mistos. As sessões tiveram lugar na sala de informática da escola em que os jovens estudavam. Cada adolescente tinha um computador à sua disposição, conectado ao programa de batepapo MSN, que permite conversar em tempo real, via internet. Os grupos focais online, realizados no MSN, eram iniciados pela questão de abertura colocada pelo pesquisador: "Contem histórias que vocês acham que mostram bem o que é ser homem ou o que é ser mulher hoje.". A partir daí, se dava uma discussão, por escrito, sobre este tópico, com a duração de uma hora, aproximadamente, e automaticamente gravada pelo próprio MSN.

As narrativas interacionais obtidas foram analisadas segundo a Análise de Conteúdo proposta por Laville e Dionne (1997/2007). Considerou-se narrativa o conjunto de participações resultante da interação entre os adolescentes e o pesquisador em cada um dos grupos focais. A análise teve como foco os temas presentes nas narrativas. Identificou-se que as narrativas dos adolescentes eram objetivas e fragmentadas e relacionou-se tal fenômeno ao contexto atual e ao mediador utilizado (MSN). Quanto às temáticas, observou-se uma predominância dos papéis tradicionais de gênero. Contudo, foi possível perceber que a interação fomentada pelo grupo focal online promoveu também a construção e redefinição de sentidos culturalmente estabelecidos.

Palavras-chave: narrativas interacionais; gênero; grupos focais online

Referências Bibliográficas: Anderson, W. T. (2002). *O futuro do eu: um estudo da sociedade da pós-identidade*. São Paulo: Cultrix. Bamberg, M. (2004). *Narrative discourse and identities*. In J. C. Meister, T. Kindt, W. Schernus, & M. Stein (Eds.), Narratology beyond literary criticism (pp. 213-237) Berlin & New York: Walter de Gruyter. Bruner, J.S. (1998). *Realidade mental, mundos possíveis*. (M. A. Domingues, Trans.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Original work published 1986). Bruner, J.S. (2000). *A cultura da educação*. (M. A. Domingues, Trans.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Original work published 1996). Diamond, M. (2002). *Sex and gender are different: sexual identity and gender identity are different*. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 7 (3), 320-334. Duarte, A.B.S. (2007). Grupo Focal *online* e *offline* como técnica de coleta de dados. *Informação & Sociedade:* estudos, 17(1), 81-95. Kralik D., Price K., Warren J. & Koch T. (2006) Issues in Data Generation using Email Group Conversations for Nursing Research. *Journal of Advanced Nursing*, 53(2), 213-220. Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed. Louro, G.L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Brasil: Vozes. Mello, H. D. (2007). *Representação e uso da Internet por adolescentes de Florianópolis*. Unpublished masther's thesis. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil. Robson, C. (1993). General design issues. In C. Robson (Ed.), *Real world research: A resource for a social sciences and practioner-researcher* (pp. 38-76). Oxford: Blackwell. Shweder, R.A. (1991). Ideas of a polytheistic nature. In R. A. Shweder (Ed.), *Thinking through cultures: Expeditions in Cultural Psychology* (pp. 26-110). MA: Harvard University Press. Soares, D. H. P. & Terêncio, M. G. (2003). A Internet como ferramenta para o desenvolvimento da identidade profissional. *Psicologia em Estudo*, 8 (2), 139-145. Valsiner, J. (1989a). How can developmental psychology become "culture-inclusive"? In J. Valsiner (Ed.), *Child development in cultural context* (pp. 01-08). Toronto: Hogrefe & Huber Publishers. Valsiner, J. (1989b). *Human development and culture: The social nature of personality and its study.* Lexington, Mass.: Lexington Books. Weisman, R. X. (1998). *Online* or off target? *American Demographics*, 20 (11), 20–21.

LT02 - 040

NARRATIVAS MATERNAS E DISCURSO NARRATIVO DA CRIANÇA

***ARAUJO**, Greicy Boness - UFRGS*
***SPERB**, Tânia Mara - UFRGS*

Introdução: O ato de contar histórias faz parte do universo infantil em vários momentos e de formas distintas. Sejam contadas, lidas ou ouvidas, as histórias podem versar sobre eventos ocorridos, sobre experiências passadas e podem ser ficcionais, como os contos de fadas, ou criações da própria criança para dar conta de acontecimentos vividos. A forma

narrativa pode ser considerada, portanto, mais do que um meio de comunicação, mas, principalmente, uma forma de compreensão de si mesmo, das pessoas e do mundo em que se vive. Conforme Dunn (1991), existe um fascínio natural das crianças pelas narrativas, o que denota uma prontidão para explorar e compreender o mundo social. Este interesse deve ser estimulado e suprido pelos adultos que fazem parte de seu mundo. Becker (2004) salienta o papel da interação no desenvolvimento da linguagem e o quanto é preponderante para o desenvolvimento da estrutura narrativa. Dentro deste contexto, papel dominante tem sido atribuído para a díade mãe-criança. O estilo narrativo materno é apontado como instrumental no desenvolvimento da habilidade narrativa da criança, por muitos pesquisadores da área. Nelson e Fivush (2004), por exemplo, citam que o modo como as mães estruturam suas histórias com os filhos possui forte relação com a forma utilizada pelas crianças para elaborar suas próprias narrativas. A literatura (Oppenheim, Nir, Warren & Emde, 1997) aponta também que crianças cujas mães produzem narrativas com mais referência a estados mentais, como sentimentos e emoções, tendem a elaborar narrativas mais coerentes. A coerência é um importante indicador da capacidade de considerar o interlocutor. Conforme Bamberg (1997), esta potencialidade das narrativas reside no fato de que uma história competente requer a aprendizagem de convenções sociais e a capacidade de manter as informações referenciais e contextuais, monitorando a compreensão do ouvinte e seu envolvimento através dos eventos narrados. Para Tomasello (2003), são estas propriedades das histórias que auxiliam o ouvinte a construir, em sua própria mente, uma coerente e interessante estrutura narrativa. Deste modo, a narrativa constitui-se em uma valiosa fonte de investigação não somente da linguagem infantil, mas do desenvolvimento social e cognitivo, representado pela coerência. Nelson (2006) destaca o papel da narrativa como instrumento de desenvolvimento da linguagem e de evolução da criança no campo cognitivo e social. Pesquisadores (Adrian, Clemente & Villanueva, 2007; Bruner 1991; Losh & Capps, 2003; Miller, 2006; Nicolopoulou & Richner, 2007; Slaughter, Peterson & Mackintosh, 2007) indicam a potencialidade das histórias para favorecer conversas sobre estados mentais e para a consideração de diferentes pontos de vista, aspectos importantes para o desenvolvimento da habilidade sociocognitiva de compreensão dos estados mentais e de sua relação com o comportamento. Eles acreditam que a referência a estes aspectos ocorre mais frequentemente durante a leitura de uma história, do que em outros tipos de interação social. Ouvir histórias, portanto, é um importante ato de passagem ao longo do caminho para a comunidade de mentes, metáfora utilizada por Nelson (2005) para explicar o ingresso da criança no mundo social e cultural.

Objetivo: Apesar de muitos estudos estrangeiros indicarem que há fortes relações entre linguagem materna e discurso narrativo infantil, no Brasil, ainda há poucas pesquisas na área. Neste estudo, comparam-se as narrativas das mães e das crianças quanto ao nível de coerência e de alusão aos estados mentais.

Metodologia: Utilizou-se um delineamento transversal correlacional para avaliar a associação entre as variáveis do estudo: narrativas maternas e discurso narrativo da criança. Participaram 14 díades mãe-criança, tendo as crianças idade entre 4 e 5 anos, de ambos os sexos, matriculadas em uma escola pública da rede estadual de Porto Alegre. As mães foram convidadas a contar aos filhos uma história de um livro de gravuras, sem palavras, fornecido pela pesquisadora. Após a narrativa da mãe, solicitou-se às crianças que narrassem a história para a pesquisadora do seu jeito. As narrativas das mães e das crianças foram analisadas quanto a indicadores de estados mentais e quanto aos índices de coerência narrativa. A coleta dos dados ocorreu nas dependências da escola e foi audiogravada pela pesquisadora. Quanto ao tratamento estatístico dos dados foram realizadas análises de correlação entre as variáveis. Todas as codificações foram feitas por dois juizes independentes.

Resultados e Conclusões: Constatou-se que avaliar a habilidade narrativa infantil é uma forma de acessar seu desenvolvimento sociocognitivo e também de estabelecer relações com o estilo narrativo materno. Resultados prévios do estudo indicaram que as crianças cujas mães produziram histórias com maior nível de coerência também apresentaram narrativas mais coerentes. Mães que utilizam mais referência a estados mentais em suas narrativas também contribuem para a elaboração de narrativas mais coerentes por parte de seus filhos, nas quais existe maior habilidade de levar em conta a perspectiva do ouvinte. A atividade materna de contação de histórias mostra-se uma ferramenta efetiva tanto no desenvolvimento lingüístico infantil quanto cognitivo e social. Especificidades das narrativas das mães e das crianças deste nível sociocultural também são avaliadas qualitativamente.

Palavras-Chave: contação de histórias, discurso narrativo infantil, coerência narrativa.

Referências Bibliográficas: Adrian, J., Clemente, A. & Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: a longitudinal study. *Child Development*, 78 (4), 1052-1067. Bruner, J. (1991). *Realidade mental mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas. Becker, T. (2004). The role of narrative interaction in narrative development. Em U. Quasthoff & T. Becker (Org), *Narra-*

tive Interaction (pp. 93-112). Amsterdã: John Benjamins Publishing Company. Dunn, J. (1991). *The beginnings of social understanding*. Oxford: Basil Blackwell. Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life Story*, 7, 335-342. Losh, M. & Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with Autism or Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (3), 239-250. Miller, C. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 142-154. Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. Em J. Astington e J. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind*. (pp. 27- 49). New York: Oxford University Press. Nelson, K. & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111 (2), 486–511. Nicolopoulou, A. & Richner, E. (2007). From actors to agent to persons: the development of character representation in young children's narratives. *Child Development*, 78 (2), 412-429. Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S. & Emde, R.N. (1997). Emotion regulation in mother-child narrative co-construction: associations with children's narratives and adaptation. *Developmental Psychology,* 33 (2), 284-294. Slaughter, V., Peterson, C. & Mackintosh, E. (2007). Mind what mother says: narrative input and theory of mind in typical children and those on the autism spectrum. *Child Development*, 78 (3), 839-858. Tomasello, M. (2003). *Constructing a language*. Cambridge: Harvard University Press.

LT02 - 072

AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COMPARTILHADO

*Andréa Acioly Maia **Firmo** - UFC - PIBIC - CNPQ*
*Camila Moreira Nobre **Bonfim** - UFC - PIBIC*
*Gabriela Pimentel **Barreto** - UFC*
*João Paulo Pereira **Barros** - UFC*
*Karla Saraiva da **Silva** - UFC*
*Nara Thaís Guimarães **Olivera** - UFC*
*Renata Castelo Branco **Araújo** - UFC*
*Rubens André Carloto de **Souza** - UFC - Funcape*
*Veriana de Fátima Rodrigues **Colaço** - UFC*

Introdução: A pesquisa versa sobre as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) no campo educacional, inovações que têm se desenvolvido amplamente, mas que não estão completamente consolidadas e conhecidas em suas repercussões para o processo ensino-aprendizagem. Elas ainda comportam elementos de crítica, dado a sua implantação por vezes pouco criteriosa ou eivada de comprometimentos políticos, principalmente quando se refere à chamada Educação a Distância. Contudo, é inegável o impacto que o novo paradigma tecnológico introduzido, particularmente, com o acesso mais amplo à Internet tem sobre a educação. No campo da inovação educativa, as propostas que envolvem as TIC são inúmeras e diversificadas, empregando os mais diferentes dispositivos didáticos. Neste contexto, pretende-se entender como o uso das TIC afeta as interações, podendo ou não promover espaços de construção compartilhada de conhecimento, e como uma tecnologia de ensino-aprendizagem em interação virtual (on-line) pode ser utilizada como ferramenta semiótica mediadora nesse processo. A equipe de pesquisa é formada por estudantes da graduação e pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e sua orientadora - professora do departamento de Psicologia da UFC. A pesquisa teve início em 2008, quando a equipe iniciou estudos acerca da temática à luz da Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotsky e da concepção Sócio-Contrutivista de ensino-aprendizagem proposta por César Coll.

Objetivos: O objetivo da pesquisa foi investigar os processos de mediação possibilitados pelas TIC no contexto de ensino-aprendizagem de estudantes de graduação da Universidade Federal do Ceará, buscando compreender a construção de significados e conhecimentos compartilhados nesse ambiente educativo. Visamos a compreender o impacto das TIC no processo de ensino-aprendizagem; bem como identificar, nas interações mediadas pelas TIC, situações de emergência de zona de desenvolvimento proximal.

Metodologia: A investigação apresentou um caráter qualitativo e foi realizada por meio de estudo de caso numa turma específica de ensino superior, com a finalidade de realizar análise dos textos escritos em fóruns de debates, através de gravações das interações estabelecidas virtualmente entre os participantes, buscando conhecer novas formas de mediação semiótica na relação professor-aluno e na relação entre os estudantes. Para isso, solicitou-se previamente aos estudantes o aceite de que suas discussões em fórum fossem gravadas e tomadas como material empírico para a investigação, por meio de seu consentimento formal, a fim de cumprir as exigências éticas da pesquisa. Foram tomados como base os conteúdos gravados dos fóruns de debate de uma disciplina semi-presencial, hospedada em uma plataforma virtual produzida por professores da UFC. Tais fóruns referiam-se a uma situação didática apresentada pelo professor, na qual os alunos dispunham de um período de discussão para o seu desenvolvimento e a sua resolução. Utilizou-se a análise de conteúdo de tipo temática, e as mensagens enviadas por cada participante do fórum foram tomadas como unidade de análise. Através do ordenamento e seqüência das

mensagens, foram definidas categorias de análise que implicavam o surgimento de "presença cognitiva" e "presença docente" (GARRISON; ANDERSON, 2005). A introdução desses conceitos, por estes teóricos tem apresentado importantes argumentos acerca do uso educativo das TIC, especialmente relativos ao e-learning e ao recurso Web. Paralelamente à análise das "presenças cognitivas" e "presenças docentes", buscou-se identificar a emergência de Zonas de Desenvolvimento Proximal nas interações virtuais do fórum de debate, conceito entendido como espaço simbólico de construção compartilhada de conhecimento, que, segundo Vygotsky (1994), explicita o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo de ações humanas.

Resultados: As análises das mensagens do fórum de debates têm demonstrado a discussão possibilitada pela interação dos estudantes no ambiente virtual, mediada pelo professor e monitora da disciplina. Identificou-se a existência de níveis cognitivos diferenciados e de aprendizagens dos conteúdos da situação didática (Presença cognitiva), bem assim, a intervenção clara dos mediadores de processo de ensino-aprendizagem (Presença docente), cujos resultados encontrados aproximam-se das reflexões de autores que tratam das novas TICs, especificamente Onrubia (2005), quando enfatiza que a intervenção do professor em ambientes virtuais deve se caracterizar como uma "ajuda ajustada", ou seja, atenta ao percurso e estratégias que o aluno desenvolve para lidar com o material a ser aprendido. Embora o autor enfatize a figura do professor, optamos pelo conceito de Presença Docente (GARRISON; ANDERSON, 2005), que se configura como essa ajuda ajustada, a qual pode ser utilizada tanto pelo próprio professor, como por alunos mais experientes que conseguem se articular melhor frente a determinados conteúdos e a determinadas situações didáticas. Compreendemos que a Presença Docente, na forma de ajuda ajustada às necessidades (explicitas ou não) de um determinado aluno, durante a situação do fórum de debate, é imprescindível para que aconteça uma modificação na presença cognitiva – construção e reflexão acerca do conteúdo – e, conseqüentemente, para a emergência da ZDP.

Conclusões: Conclui-se que investigações dessa natureza podem ampliar discussões acerca dos potenciais de aprendizagem que circulam no ambiente escolar e que envolvem ferramentas tecnológicas mediadoras que potencializem estratégias didáticas para a construção coletiva entre alunos e professores. Percebemos que novos instrumentos produzem e compartilham, de modo inovador, informações que contribuem com a construção do conhecimento dentro e fora da escola, pois se constituem como fortes mediadores. Assim, como indica Wertsch (1998), observamos que a introdução de novas ferramentas culturais transforma a ação mediada, visto que a inserção de novos instrumentos mediadores, como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, geram implicações substanciais e reorganizações significativas no campo social e cognitivo; ou seja, as interações sociais e a relação dos sujeitos com o conhecimento, no que tange a sua construção e compartilhamento, modificam-se pelos usos das TIC. Tais transformações não podem ser negligenciadas no que se refere à pesquisa e reflexão, sendo que a importância de entendermos como as novas ferramentas culturais transformam os processos de mediação é um pressuposto fundamental que vai ao encontro das teorizações de Vygotsky (1994), quando ele afirma que a introdução do signo como ferramenta psicológica altera o fluxo e estrutura das funções psíquicas. Concluímos que as NTICs funcionam como ferramentas mediadoras que possibilitam novas formas de interação inter e intrapsicológicas e entre as pessoas com o saber.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e comunicação; interações sociais; conhecimento compartilhado.

Referências Bibliográficas: GARRISON. D. R.; ANDERSON. T. (2005). *El e-learning em el siglo XXI: investigación y práctica*. Recursos 57. Barcelona: Octaedro. VIGOTSKI, L. S. *Formação Social da Mente*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. ONRUBIA, J. *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*. RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II, 2005. Acesso em 20 de junho de 2009. IN: http://www.um.es/ead/red/M2/. WERTSCH, James; Del Rio, Pablo; Alvarez, Amelia. *Estudos Socioculturais da Mente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LT02 - 117

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS: CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL

*Fernanda de Bastani **Busnello** - UFRGS*
*Graciela Inchausti de **Jou** - UFRGS*

Introdução: A Psicologia Cognitiva, mediante pesquisas experimentais, tem proporcionado importantes evidências sobre a relação entre estratégias específicas de estudo e um alto desempenho escolar (Bieleaczyc, Pirolli, & Brown, 1995). Nas últimas décadas, várias pesquisas foram desenvolvidas com a finalidade de investigar os fatores envolvidos na aprendizagem eficiente, como a motivação (Neves & Boruchovitch, 2004), a aprendizagem auto-regulada (Zimmerman, 2001), a aprendizagem e automonitoramento (Rivers, 2001) e a metacognição e aprendi-

zagem eficiente (Blakey & Spence, 1999; Hartman, 2002; Sternberg, 2002).

A possibilidade de criar um corpo de conhecimento sobre as habilidades de aprendizagem acadêmica tornou-se atrativa para o ensino/aprendizagem daqueles alunos que não desenvolvem essas habilidades espontaneamente. As práticas educacionais fundamentadas na teoria cognitiva preocupam-se em desenvolver as habilidades cognitivas, metacognitivas e motivacionais dos aprendizes no contexto escolar (Resnick, 1981; Gaskins & Elliot, 1999). Tais práticas enfatizam mais o como aprender, utilizando o que aprender como meio para desenvolver as habilidades específicas de aprendizagem. Nessa linha, surgiram pesquisas de intervenção mostrando o potencial da aprendizagem baseada na psicologia cognitiva (Boruchovitch & Mercuri, 1999; Forest-Pressley & Waller, 1984; Garner, 1987; Jou, 2001; Jou & Sperb, 2008; Jou & Sperb, 2009; Klauer, 1994; Oliveira e cols., 2000; Thiede & Anderson, 2003; Vidal-Abarca, 1990; 1996; Vieira, 1999).

Uma das grandes mudanças no desenvolvimento é aprender a maximizar o uso das capacidades cognitivas através das capacidades metacognitivas (Miller, 1993). Na aprendizagem acadêmica, à medida que os alunos adquirem mais experiência, muitos aprendem a fazer melhor uso do seu tempo de estudo, selecionando os tópicos relevantes e ignorando os irrelevantes, entre outras estratégias. Brown (1978, 1997) também observou que, com o passar do tempo, há um considerável aumento do controle das estratégias e de outros processos cognitivos nos estudantes. Blakey e Spence (1999), especificando mais as atividades metacognitivas, indicam três estratégias metacognitivas básicas: saber relacionar novas informações às já existentes; saber selecionar estratégias de pensamento propositadamente; saber planejar, monitorar e avaliar os processos de pensamento. Sternberg e Spear-Swerling (1999) apontam para a importância de os professores entenderem o funcionamento metacognitivo de seus alunos e a sua interação com outros aspectos, como habilidades e fraquezas, personalidade e estilo de aprendizagem, para então poderem aplicar metodologias mais adequadas, proporcionando uma aprendizagem mais efetiva.

Objetivos: O objetivo principal desse estudo é capacitar professores para que possam desenvolver as habilidades cognitivas e metacognitivas dos alunos, bem como elaborar e avaliar um curso de capacitação de professores baseado no conhecimento das funções cognitivas e metacognitivas aplicado à aprendizagem.

Metodologia: Delineamento: Trata-se de um estudo de intervenção com pré e pós-teste. Participantes: 54 alunos de 5ª série do ensino fundamental (32 alunos do grupo experimental e 22 alunos do grupo controle). Participaram do curso de capacitação 10 professores de 5ª série do ensino fundamental. Instrumentos: - Fichas com os dados pessoais dos participantes. - Teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, com a finalidade de avaliar o raciocínio dos alunos participantes. - Escala de Avaliação para Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA) (Neves & Boruchovitch, 2004). - Escala de Estratégias de Aprendizagem (Boruchovitch e cols., 2006). - Teste de Desempenho Escolar (TDE) (Stein, 1994). - Texto para avaliar compreensão de leitura. - Questionário metacognitivo (Metacognitive Awareness Inventory) (MAI) (Schraw & Dennison, 1994). - Questionário de auto-avaliação para os professores sobre o impacto do curso na sua atuação em sala de aula. Procedimentos: Os professores e os responsáveis por cada aluno foram solicitados a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os instrumentos foram aplicados de forma coletiva, sendo utilizados dois períodos de 45 minutos. O pré-teste foi realizado no mês de abril de 2008 e o pós-teste no mês de dezembro do mesmo ano. A duração do curso de capacitação foi de abril a setembro de 2008, ocorrendo uma vez por semana, comportando 60 horas/aula. A capacitação teve formato de Curso de Extensão do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As aulas foram ministradas na própria escola, pelas pesquisadoras. O foco do curso foi o estudo do funcionamento do sistema cognitivo, desdobrado nos seguintes temas: metacognição e seu desenvolvimento; inteligência e racionalidade; memória e aprendizado; atenção seletiva; representação mental; leitura compreensiva; emoção e motivação; neuropsicologia da aprendizagem; dificuldades de aprendizagem.

Resultados: Nas variáveis de desempenho (aritmética e escrita) houve diferença significativa por tempo, mas não foram observadas diferenças significativas por grupo. Isso significa que os alunos obtiveram a melhora esperada na aprendizagem em decorrência do próprio ano letivo. Entretanto, não apareceu o efeito do curso realizado com os professores, pois não houve diferença entre o grupo experimental e o controle. Por outro lado, com relação à variável motivação para a aprendizagem, o grupo experimental aumentou significativamente sua motivação ao longo do ano letivo, enquanto o grupo controle diminuiu significativamente seu nível motivacional, revelando nesse aspecto um possível efeito do trabalho realizado com os professores. Quanto à auto-avaliação do impacto do curso na atuação em sala de aula, os professores manifestaram, de forma geral, terem introduzido estratégias para desenvolver as capacidades metacognitivas dos alunos, como refletir sobre o

processo de aprendizagem, planejar a realização das tarefas escolares, controlar a atenção, entre outras. Da análise qualitativa depreende-se que as mudanças na metodologia pedagógica dos professores foram percebidas pelos alunos, segundo foi reportado pelas próprias professoras.

Conclusão: Neste estudo, observou-se que houve mudança na atitude dos professores, manifestada explicitamente por eles mesmos em sua auto-avaliação e ainda através dos comentários dos alunos. Houve um aumento no nível motivacional dos alunos, inferindo-se que esse aumento deva-se à influência dos professores. Portanto, o professor pode ser considerado como multiplicador e mediador de mudanças cognitivas e motivacionais nos alunos. Assim, esses achados vão ao encontro da proposta de Resnick (1981), de que as práticas educacionais baseadas na psicologia cognitiva poderiam desenvolver as habilidades cognitivas, metacognitivas e motivacionais dos alunos no ensino formal.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem, psicologia cognitiva, habilidades metacognitivas

Referências Bibliográficas: Blakey, E. & Spence, S. (1999). *Developing Metacognition*. [on-line]. Disponível: http://www.ericdigests.org/pre-9218/developing.htm 8/7/2009. Bieleaczyc, K., Pirolli, P.L. & Brown, A.L (1995). Training in Self-Explanation and Self- Regulation Strategies: Investigating the Effect of Knowledge Acquisition Activities on Problem Solving. *Cognition and Instruction* 13(2), 221-252. Boruchovitch, E. & Mercuri, E. (1999). A importância do sublinhar como estratégia de estudo de textos. *Revista Tecnologia Educacional*, 28, 37-40. Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A. , Costa, E. R., Neves, E. R. C., Cruvinel, M., Primi, R., Guimarães, S.E.R. (2006). A construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental. *Psicologia. Teoria e Pesquisa*, 22, 297-304. Brown, A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. Em R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology*. Vol.1. (pp. 77-165). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. Brown, A.L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, (4), 399-413. Forest-Pressley, D.L.. & Waller, T.G. (1984). *Cognition, Metacognition and Reading*. New York: Springer-Verlag New York Inc. Gaskin, I. & Elliot, T. (1999). *Como enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Bs. As. Paidós Educador. Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation. Hartman, H. J. (2002). Teaching Metacognitively. Em Hope J. Hartman (Ed) *Metacognition in Learning and Instruction* (pp. 149-164). Boston: Kluwer Academic Publishers. Jou, G. I. (2001). *As habilidades cognitivas na compreensão da leitura: um processo de intervenção no contexto escolar.* Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado. Jou, G. I. & Sperb, T. M. (2008). Leitura compreensiva: O processo instrucional. *Linguagem & Ensino* (UCPel) 11, 145-177. Jou, G. I. & Sperb, T. M. (2009). Lectura Comprensiva: estudo de intervención. *Interamerican Journal of Psychology*, 43, 12-21. Klauer, K.J. (1994). *Cognitive training for children. A developmental program of inductive reasoning and problem solving*. Seattle: Hogrefe e Huber. Miller, P.H. (1993). *Theories of Developmental Psychology*. New York: W.H. Freeman and Company. Neves E. R. C. & Boruchovitch, E. (2004). A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20, (1), 77-85. Oliveira, A., Lima, B., Roberty, B., Rodrigues, D.M., Aires, J., Chahon, M., Baldissara, S.G. & Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J., Zajchowski, R. & Evans, L. (1989). The challenges of classroom strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 89, 301-342. Resnick, L.B. (1981). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, 32, 659-704. Schraw, G. & Dennidon, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology* 19, (4), 460-475. Stein, L. M. (1994). TDE — *Teste de Desempenho Escolar: Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Sternberg, R. J. & Spear-Swerling, L. (1999). *Enseñar a pensar.* Madrid; Grupo Santillana de Ediciones, S.A. Sternberg, R.J. (2002). Metacognition, abilities, and developing expertise: what makes an expert student? Em Hope J. Hartman (Ed) *Metacognition in Learning and Instruction* (pp. 149-164). Boston: Kluwer Academic Publishers. Thiede, K. W. & Anderson, M. C. M. (2003). Summarizing can improve metacomprehension accuracy. *Contemporary Educational Psychology* 28, 129-160. Torrance, M., Fidalgo, R. & Garcia, J. N. (2007). The teacheability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth writers. *Learning and Instruction,* 17(3) 265-285. Vidal-Abarca, E. (1990). Um programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-71. Vieira, E. (1999). *Intervenção psicopedagógica na fase de representação mental em resolução de problemas matemáticos.*Tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Zimmerman, B.J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis.* Em B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Orgs.), Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives (pp. 1-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

LT02 - 205
COGNIÇÕES ESPACIAIS: ESTUDO COM UM JOGO MULTIMÍDIA

*Juliana Rodrigues **Alexandre** - IPUSP*
*Maria Thereza Costa Coelho de **Souza** - IPUSP*

Introdução: A teoria de Piaget sobre o desenvolvimento do pensamento parte da idéia de uma construção gradual do conhecimento por meio de equilíbrio progressivo das estruturas mentais. Seu conceito de egocentrismo se refere à centração no próprio eu, tanto do ponto de vista físico quanto intelectual e afetivo, caracterizada pela rigidez, impermeabilidade a outros pontos de vista e resistência à transformação, reveladas por um "absolutismo" de posicionamentos.

Em obra sobre a representação do espaço, aponta como a passagem do reconhecimento perceptivo do espaço para a representação do mesmo é feita gradativamente e não é imediata, defendendo a idéia de que a imagem não é cópia da realidade, devendo ser construída pela criança num novo universo, o da representação. Insere a gênese da representação do espaço nas primeiras categorias de objeto, espaço, tempo e causalidade, construídas pelo bebê ao longo do período sensório-motor, como categorias práticas sobre a realidade. A partir da construção da capacidade para representar o mundo, a criança reconstruirá o espaço, bem como as outras categorias do real, no nível representacional. Isto se dá do espaço projetivo e euclidiano para os esquemas topográficos. No nível prático, esta evolução ocorre do espaço topológico para o euclidiano e para o projetivo (relativo à noção de relações de perspectiva entre os objetos e o observador).

Uma das provas para estudar a representação do espaço é "A prova das três montanhas", que investiga o quanto a criança consegue se descentrar de seu ponto de vista para avaliar diferentes perspectivas de "visão" de uma paisagem formada por três montanhas. Há várias coordenações em jogo; o desafio é articular o ponto de vista próprio com as diferentes posições de que se parte, as diferentes perspectivas de observação da paisagem. O material da prova é uma maquete representando três montanhas, que possuem características particulares que as diferenciam umas das outras. São apresentados dez quadros diferentes que mostram as montanhas sob diversos pontos de vista e três cartões móveis com o formato de cada montanha, podendo ser manipulados pela criança, além de uma pequena boneca, que é colocada em diversos lugares ao redor da maquete; a criança deve encontrar a correspondência entre essas diferentes posições e os pontos de vista possíveis sobre o maciço. Assim, ela precisa imaginar e reconstruir as mudanças de perspectiva ligadas a cada deslocamento. Há diferentes níveis de desenvolvimento, que vão do mais centrado no ponto de vista próprio com falta de coordenação entre as perspectivas, até coordenação ampla entre o ponto de vista próprio e os outros possíveis, assim como, simultaneamente, entre as diferentes posições de partida. Trata-se, portanto, de uma prova sobre relações de perspectivas, ilustrativa do desenvolvimento da descentração para representação do espaço.

Zubel (2006), estudando o contexto do mundo virtual, desenvolveu o CD-ROM Mission Cognition, com nove jogos para computador inspirados em provas clássicas de Piaget, defendendo a idéia de que os conceitos piagetianos que permitem a compreensão das noções presentes nos jogos multimídia são os mesmos que explicam as estratégias no contexto concreto, mas aponta que mais pesquisas usando os jogos são necessárias para validar esta afirmação. O jogo "Zona Trash 3" é o que se baseia na prova clássica "As Três Montanhas". A criança deve tirar "fotografias" de uma região composta por três elementos. As fotografias são tiradas de um turbo que gira 360º ao redor da região, sendo comandado pela criança. Cada fotografia deve seguir um modelo à direita. No primeiro nível, a imagem do ponto de vista do turbo, à medida que ele gira, aparece em uma tela à esquerda. No segundo nível a imagem não está mais disponível e a criança deve basear-se somente na posição em que vê o turbo.

Objetivo: O objetivo desta pesquisa é estudar a representação do espaço projetivo quanto às relações de perspectiva, com material concreto, inspirado na prova das Três Montanhas, e com o jogo Zona Trash 3, para contexto multimídia.

Método: O contexto de pesquisa foi uma escola, para a qual foram levados os materiais e os jogos instalados em computador portátil, após serem obtidos os consentimentos dos pais dos participantes. Todas as crianças (8-10 anos) passaram por entrevista sobre a familiaridade, hábitos e preferências virtuais, antes de jogarem ou passarem pelas provas concretas. A aplicação foi individual. Primeiramente foram feitas a entrevista e a aplicação do jogo multimídia. Algumas semanas depois, foi aplicada a prova concreta. No jogo, foram observadas as ações da criança e feitas perguntas para se ter acesso às estratégias utilizadas. Para a prova concreta, foi feita uma nova versão, com três casas (de cores diferentes e detalhes peculiares), montadas com peças de plástico, e que correspondem às três montanhas.

Resultados: Os resultados do estudo-piloto (N=10) permitiram a construção de critérios de análise para as estratégias utilizadas pelas crianças na prova concreta, as quais foram comparadas com as do contexto multimídia, de acordo com planilhas Excel que apresentam registros das jogadas, tempo dispendido, número de tentativas, acertos e erros. Até o momento, pôde-se notar que a prova concreta, especialmente a técnica 1, apresenta mais desafios

às crianças, enquanto que o jogo focaliza especificamente um tipo de representação do espaço. Apesar disso, comparações entre o desempenho das crianças na técnica 3 da prova concreta e no jogo mostram maior dificuldade neste último. Os possíveis motivos serão aprofundados em análises futuras, mas entende-se que a experiência da criança nas duas técnicas anteriores poderia influenciar seu desempenho. Análises preliminares indicam também que o tempo para a solução dos problemas diminui na medida em que o jogo e as situações são apresentadas, expressando novamente um efeito da experiência. A análise microgenética ressaltará os itens para os quais o jogador teve mais dificuldade, aqueles para os quais demorou mais a achar as respostas e como enfrentou as mudanças de nível no jogo. A coleta definitiva compreenderá N=30.

Conclusões: As comparações entre as estratégias das crianças nos dois contextos permitirão investigar e concluir sobre as interferências de um sobre o outro, no sentido de generalização dos procedimentos e ampliação das reflexões para resolver os desafios relacionados às perspectivas.

Palavras-chave: Piaget, espaço projetivo, CD Mission Cognition.

LT02 - 236

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DO NOME DAS LETRAS E DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA A APRENDIZAGEM DOS SONS DAS LETRAS

*Tereza Cristina Lara **Mesquita** - UFMG*
*Cláudia Cardoso-**Martins** - UFMG*
Agência financiadora: CAPES

Resumo: Há evidência de que crianças falantes do inglês utilizam seu conhecimento do nome das letras para aprender os sons que as letras representam. Por exemplo, há evidência (e.g., Treiman, Tincoff & Richard-Welty, 1996) de que elas acham mais fácil aprender os sons de letras com nomes acrofônicos, isto é, letras cujos sons ocorrem no início do nome da letra (por exemplo, a letra B /be/), do que os sons de letras com nomes não-acrofônicos, isto é, letras cujos sons aparecem no meio ou no final do nome da letra (por exemplo, a letra S /esi/). Os estudos descritos a seguir investigaram a generalidade desses resultados para crianças falantes de Português do Brasil. Outro objetivo desses estudos consistiu em investigar o papel desempenhado pela consciência fonológica na aprendizagem dos sons das letras. Ao contrário dos estudos existentes na literatura, nossos estudos utilizaram uma metodologia experimental para investigar essas questões. O Estudo 1 investigou se as crianças fazem uso do seu conhecimento da nome das letras para aprender a relação entre as letras e os sons. Além disso, o estudo visou verificar se a posição em que o som aparece no nome da letra influencia o aprendizado das relações letra-som. Participaram do estudo dois grupos de 16 crianças pré-escolares cada. O grupo Experimental foi submetido à aprendizagem do nome e da forma de oito letras (quatro letras com nomes acrofônicos e quatro letras com nomes não-acrofônicos), enquanto o grupo Controle aprendeu as formas das mesmas letras, mas não os seus nomes. Em seguida, todas as crianças aprenderam os sons das letras ensinadas durante o treinamento. Os resultados confirmaram os resultados dos estudos com crianças falantes do inglês. Ou seja, as crianças do grupo Experimental aprenderam um maior número de sons para as letras com nomes acrofônicos do que para as letras com nomes não-acrofônicos. Por outro lado, as crianças do grupo Controle, que não conheciam os nomes das letras, acharam os sons de ambos os tipos de nomes de letras igualmente difíceis. O Estudo 2 foi realizado para confirmar os resultados do Estudo 1 e, ainda, verificar se a consciência fonológica pode facilitar a aprendizagem dos sons das letras, sobretudo dos sons de letras com nomes não-acrofônicos. Participaram do estudo dois grupos de 15 crianças em idade pré-escolar. Ambos os grupos foram submetidos ao aprendizado dos nomes das mesmas letras ensinadas no Estudo 1. Concomitantemente à aprendizagem dos nomes das letras, o grupo Experimental recebeu treinamento da consciência fonológica, através de jogos de categorização de nomes de objetos quanto à rima ou à aliteração, enquanto o grupo Controle aprendeu a categorizar os mesmos objetos semanticamente. Em seguida, todas as crianças aprenderam os sons das letras como no Estudo 1. Os resultados mostraram que ambos os grupos de crianças acharam mais fácil aprender os sons das letras com nomes acrofônicos do que das letras com nomes acrofônicos. Os resultados também revelaram um efeito positivo para o treinamento da consciência fonológica, mas apenas para as letras com nomes acrofônicos. Ou seja, as crianças do grupo Experimental apresentaram um desempenho superior ao das crianças do grupo Controle na aprendizagem dos sons das letras com nomes acrofônicos. No entanto, análises adicionais revelaram que, para as crianças que se beneficiaram do treinamento da CF, o efeito do treinamento estendeu-se também para as letras com nomes não-acrofônicos. O Estudo 3 foi realizado com o objetivo de maximizar o efeito do treinamento da consciência fonológica. Participaram do estudo dois grupos de 10 crianças pré-escolares cada. As crianças do grupo Experimental e do grupo Controle foram submetidas aos mesmos treinamentos utilizados no Estudo 2. Contudo, ambos os treinamentos foram consideravelmente mais longos do que no estudo anterior. Os resultados mostraram que o grupo Ex-

perimental apresentou um desempenho superior ao das crianças do grupo Controle na aprendizagem dos sons de ambos os tipos de nomes de letras, sugerindo que a consciência fonológica desempenha um papel importante na aprendizagem dos sons das letras. Em síntese, os resultados dos presentes estudos mostram que as crianças são capazes de utilizar o seu conhecimento do nome das letras para aprender sobre seus sons, independentemente do seu nível de consciência fonológica. Todavia, a consciência fonológica auxilia as crianças nessa aprendizagem, sobretudo no caso das letras cujos sons aparecem em uma posição menos saliente em seu nome.

Palavras-chave: Nome das letras; Som das letras; Consciência fonológica

LT02 - 236
AS RELAÇÕES ESPACIAIS EM DOIS JOGOS INTERATIVOS

Tatiana de Aquino ***Mascarenhas*** *- USP*
Maria Thereza Costa Coelho de ***Souza*** *- USP*

Introdução: Esta pesquisa faz parte de um projeto global, desenvolvido a partir do CD-ROM Mission Cognition elaborado pela pesquisadora suíça, Rosita Zubel. Este CD-ROM contém 9 jogos interativos, dentre os quais está o jogo Base Alpha que assemelha-se à prova clássica de Jean Piaget "O Mapa da Aldeia". Os problemas propostos nesta prova se ocupam basicamente do desenvolvimento das noções espaciais na criança, sendo exigida a construção de uma aldeia em miniatura, com a colocação de alguns de seus objetos, a partir de um modelo dado. Piaget observou que a criança parte de um estádio (por volta dos 4 anos) em que ainda não é capaz de correspondência de ordem espacial e correspondência biunívoca dos objetos, passando por uma construção progressiva do sistema de coordenadas e da noção de perspectiva para, finalmente, por volta dos 11/12 anos, adquirir a noção de um plano esquemático, com medida das distâncias e redução de escala, estando a métrica plenamente adquirida. Na presente pesquisa, as características de desenvolvimento da representação do espaço, tais como investigadas na prova "O mapa da aldeia" serão a base para a análise dos resultados obtidos tanto para o jogo Base Alpha do CD Mission Cognition, quanto do jogo The Sims, ambos para computador.

Objetivo: Este estudo teve como objetivos estudar o desenvolvimento da representação espacial em crianças de 7 a 11 anos, a partir de dois jogos (The Sims™ e Base Alpha) e observar em que medida a experiência prévia com o jogo The Sims™ pode influenciar as estratégias utilizadas pela criança no jogo Base Alpha.

Método: A pesquisa foi realizada em uma escola, utilizando-se um computador portátil onde estavam instalados os dois jogos utilizados neste estudo, Base Alpha e The Sims™.

Primeiramente, foi realizada uma entrevista com cada criança, procurando investigar sua familiaridade com computadores ou videogames e se ela já havia jogado o jogo The Sims™. Durante o jogo, foram observadas as ações da criança e feitas perguntas para se ter acesso às estratégias utilizadas por ela. Das 9 crianças que participaram do estudo piloto, dessa pesquisa, 5 jogaram os dois jogos com um intervalo de algumas semanas; as outras quatro jogaram apenas o The Sims™ (2) ou apenas o Base Alpha (2).

A aplicação do jogo Base Alpha seguiu as instruções fornecidas no CD-ROM Mission Cognition: pediu-se à criança que dispusesse em uma base quadriculada, diversos objetos, da forma como estes estavam colocados na base-modelo. Num dado momento do jogo, a base se invertia e era necessário, novamente, dispor os objetos assim como estavam no modelo, que não se inverteu. Com relação ao jogo The Sims™, a aplicação foi realizada da seguinte forma: exibiu-se um lote de terra contendo duas casas não mobiliadas e divididas em quatro cômodos de tamanhos iguais, todos com o piso quadriculado. A primeira delas, à esquerda da tela, tinha sua porta voltada para a rua; a segunda casa, à direita da tela, tinha a porta voltada para os fundos do lote. Pediu-se então à criança que mobiliasse a primeira casa com os móveis adequados a cada cômodo. Estes móveis encontravam-se espalhados pelo jardim. Foram dadas, então, algumas instruções, com o objetivo de delimitar a ação da criança e para que fosse possível avaliar a sua capacidade de representar o espaço. Primeiramente, pediu-se à criança que se imaginasse em frente à entrada da primeira casa e então foi dito: "nesta casa, a sala fica do lado esquerdo da entrada e a cozinha, do lado direito. Nos fundos, ficam o quarto e o banheiro, estando o quarto logo atrás da sala". A cada cômodo para o qual foram dadas as instruções, ofereceu-se à criança um tempo para sua montagem. Depois de encerrada a disposição dos móveis da primeira casa, mostrou-se a segunda para a criança, destacando o fato de que nesta, a porta ficava voltada para os fundos do lote. Os móveis, exatamente iguais aos da primeira casa, estavam dispostos pelo jardim. Pediu-se novamente à criança se imaginasse em frente à entrada, olhando para a porta. Disse-se então que a sala ficava do lado esquerdo da entrada e a cozinha, do lado direito. O quarto e o banheiro ficavam nos fundos da casa, estando o quarto logo atrás da sala. Aqui, pediu-se também que os móveis fossem colocados na mesma posição que estavam na primeira casa, considerando sempre a rotação de 180°.

Resultados: Os resultados se referem ao estudo piloto desta pesquisa e serão complementados por dados da coleta definitiva. Algumas crianças jogaram apenas o jogo Base Alpha (N=2); algumas apenas o jogo The Sims (=2) e as demais jogaram ambos os jogos (N=5).

No jogo Base Alpha, as sete crianças que jogaram não tiveram grandes dificuldades em reproduzir o modelo até que a base se invertesse. Quando isso ocorreu, duas crianças não conseguiram terminar o jogo. No jogo The Sims, das sete crianças que jogaram, quatro mostraram ter domínio dos conceitos de esquerda e direita. Das 9 crianças que participaram do piloto, cinco explicitaram o raciocínio sobre a mudança dos objetos com a inversão da casa ou da base, mesmo quando a ação não foi correta (N=2). Das cinco crianças que jogaram os dois jogos, uma mostrou capacidade de descentração no Base Alpha, mas não no The Sims. Já as outras quatro tiveram desempenhos semelhantes nos dois jogos quanto à coordenação dos pontos de vista, sendo que dessas, duas mostraram-se capazes de descentração e duas demonstraram incapacidade para fazê-lo.

Conclusão: A maior dificuldade das crianças parece ter sido situar os objetos após a rotação da base do Base Alpha ou na segunda casa do The Sims, o que está diretamente relacionado à coordenação de pontos de vista, de acordo com a teoria de Piaget. A influência da experiência prévia com o jogo The Sims sobre as estratégias utilizadas no jogo Base Alpha deverá ser esclarecida a partir dos resultados obtidos na coleta definitiva.

Palavras-chave: jogos interativos; noções espaciais; Piaget

Referências Bibliográficas: Haddad-Zubel, R. & Morgado, L. (2006). *Mission Cognition* - CD ROM, versão em Português de Portugal. Universidade de Coimbra, Portugal. Inhelder, B. & Piaget,J. (1979). Procédures et structures. *Archives de Psychologie*. XLVII. Piaget,J. (1951). *La génèse de l'idée du hasard chez l'enfant*. P.U.F.:Paris. Piaget, J. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. P.U.F.: Paris. Piaget, J. (1964). *Seis estudos de psicologia*. Forense: São Paulo.

LT02 - 332

UMA LEITURA DE "CHARLIE E LOLA" A PARTIR DE PIAGET E VYGOTSKY

*Andrea Müller **Garcez** - Puc-Rio*

Resumo: O presente trabalho procura analisar o desenho animado "Charlie e Lola" de uma forma geral, a partir de Piaget e Vygotsky, e um episódio que retrata jogos infantis, a partir do estudo piagetiano sobre o desenvolvimento da moralidade (1977). Este episódio foi escolhido por ter sido exibido em uma oficina de visualização, metodologia da minha pesquisa de mestrado, para investigar as relações entre crianças e programas infantis Especialmente Recomendados . Dados preliminares da análise da videogravação da oficina com duas crianças, uma de seis e uma de sete anos, serão apresentados.

"Charlie e Lola" é um desenho animado inspirado nos livros da escritora inglesa Lauren Child. Charlie é o irmão mais velho de Lola. O programa mostra como os dois irmãos vão resolvendo pequenos problemas e conflitos do dia-a-dia.

Percebemos claramente o desenvolvimento infantil nos personagens do desenho, tanto de uma perspectiva piagetiana quanto vygostskiana.

Do ponto de vista piagetiano, Lola é uma típica criança que se encontra no estágio pré-operatório, centrada em seu ponto de vista enquanto Charlie está sempre fazendo o movimento de se colocar no lugar da irmã e por isso a compreende e é condescendente com ela em várias situações.

É possível notar também em vários episódios, a fala egocêntrica de Lola, que para Piaget (1986) desapareceria com o passar da idade e para Vygostsky (1991) se transformaria na fala interior.

O desenvolvimento dos conceitos, para Vygotsky, ou das classificações, para Piaget, é nítido no episódio "o quarto não está nem um pouquinho bagunçado". Charlie insiste para que Lola arrume o quarto enquanto Lola explica que as coisas estão exatamente no lugar onde deveriam estar – a vaquinha de enfeite no chão para comer grama, não na estante, e as contas devem continuar espalhadas, pois indicam o caminho secreto até o armário – demonstrando fazer o que Piaget denominou coleções figurais e que Vygotsky descreve como um dos cinco tipos de pensamento por complexos. (Vygotsky, 1991; Colinvaux, 2004)

A relação de Charlie e Lola é um ótimo exemplo da idéia vygotskiana de Zona de Desenvolvimento Proximal. Em todos os episódios podemos perceber a mediação de Charlie no desenvolvimento de Lola. Para Vygotsky, "o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã" (1991, p. 89). A mediação dos adultos, também aparece na interiorização de Charlie, quando este diz coisas do tipo "mamãe fala que parece que passou uma manada de búfalos aqui" (no quarto bagunçado) ou "papai sempre diz que tenho que ter paciência com Lola".

Os conceitos científicos e espontâneos (Vygotsky, 1991; Sforni, 2004) vão dialogando e se desenvolvendo através das conversas entre Charlie e Lola, como no episódio em que Lola finalmente consegue que sua semente germine e Charlie vai explicando o que é pólen, como as abelhas fazem a polinização, etc.

A seguir passarei a abordar o episódio "Eu ganhei, não, eu ganhei!", exibido em uma das 10 oficinas de visualização realizadas no Instituto Tear, uma Ong e Ponto de Cultura do Rio de Janeiro.

Neste episódio Lola sempre "ganha" nas brincadeiras com Charlie. Ele suger vários jogos, mas Lola sempre dá um jeito de ganhar, até que Charlie resolve fazer uma competição impossível de Lola ganhar, mas para sua surpresa, Lola diz que foi muito divertido e que "não se pode ganhar sempre".

Jean Piaget (1977) investigou o julgamento moral das crianças. Para isto analisou o respeito às regras e normas de conduta, tanto do jogo social, entre as crianças, como as prescritas pelos adultos. Segundo o autor, "toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (p. 11). O pesquisador descreve três tipos de regras: a regra motora, a regra coercitiva e a regra racional. A primeira se origina da inteligência motora, dos hábitos, da repetição, da regularidade. A segunda surge a partir do respeito unilateral, do modelo dado pelos adultos e crianças mais velhas – a regra é imitada, recebida de fora, pronta, e por isso considerada sagrada, imutável. A terceira, do respeito mútuo e da cooperação.

Ao analisarmos o comportamento de Charlie e de Lola, vemos que Lola joga de acordo com suas regras. Para ela é possível subir pelas serpentes, molhar novamente a colher na gelatina, a fim de grudá-la por mais tempo no nariz, não chegar até o ponto combinado antes de voltar, na corrida, etc.

A pressão que Charlie faz durante todo o episódio para que Lola cumpra as regras dos jogos e perceba que não é possível ganhar sempre faz com que ela passe a perceber as regras como obrigatórias. Para Piaget é a partir desta primeira relação, que é de coação, que as crianças passarão a jogar observando as mesmas regras, cooperando, conseqüentemente vendo as regras, não mais como sagradas e obrigatórias, mas possíveis de serem modificadas. Este processo, da heteronomia para a autonomia, é o mesmo para os deveres e valores morais em geral. Os jogos e a interação entre as crianças são fundamentais, portanto, na perspectiva piagetiana, para o desenvolvimento da autonomia moral.

Além da visualização do referido episódio, a oficina contou com o "jogo das escadas e das serpentes", confeccionado de forma semelhante ao do desenho animado e da criação de um jogo novo pelas crianças a partir de diferentes materiais oferecidos. As respostas e atitudes das crianças durante estas atividades assemelharam-se às atitudes de Lola no episódio, embora elas a tenham criticado.

Palavras-Chave: crianças, televisão, desenvolvimento

Referências Bibliográficas: COLINVAUX, Dominique. Formación de conceptos: reviviendo el debate Piaget/Vygotsky. In: CASTORINA, José e DUBROVSKY, Silvia. *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde La obra de Vigotsky.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2004. PIAGET, Jean. *A Epistemologia Genética*. 2ª Ed. Petropolis: Vozes, 1973. _____. *A linguagem e o pensamento da criança*. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986. _____. *O nascimento da inteligência na criança*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. _____. *La causalidad física en el nino*. Madrid : Espasa-Calpe, 1934. _____. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou; 1977. VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. SFORNI, M. S. F., *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004.

LT02 - 335

A NOÇÃO DE ACASO E A QUANTIFICAÇÃO DAS PROBABILIDADES NO CONTEXTO CONCRETO E VIRTUAL.

*Maria Thereza Costa Coelho de **Souza** - USP*
*Thiago Bloss de **Araújo** - USP*

Introdução: Esta pesquisa se inseriu em projeto global de cooperação com a Universidade de Fribourg na Suiça e teve como principal referência a teoria de Jean Piaget, baseando-se também, nos estudos de Zubel (2004;2006) sobre as noções espaciais e lógico-matemáticas em contexto multimídia. Este estudo teve como objetivo investigar como crianças de diferentes idades compreendem a idéia do acaso de modo geral e, especificamente, a noção de quantificação das probabilidades. O estudo focalizou esta compreensão em dois contextos: o concreto, por meio do jogo das 'bilhas' ou fichas, de acordo com a prova criada por Piaget em sua obra "A origem da idéia de acaso na criança" (1951), e por meio do jogo Lucky Cassino, do CD Mission Cognition, desenvolvido por Rosita Zubel.

Método: O jogo Lucky Casino foi usado nesta pesquisa e está dentre os jogos do cd Mission Cognition que envolvem raciocínio lógico-matemático, mais especificamente, o problema da quantificação das probabilidades. Ele é baseado na experiência das bilhas descrita por Piaget e Inhelder no livro A origem da idéia do acaso na criança (1951), onde são analisadas as reações da criança frente a uma situação de "milagre", ou seja, onde resultados improváveis ocorrem de maneira a indagar ou não na criança a idéia do acaso.

O jogo conta a história do rei do planeta Lucky Casino que mandou construir um cassino e convida

os visitantes a jogar contra ele. O objetivo do jogo é, com um menor número de jogadas, preencher um tabuleiro de cor azul e vermelha com bolas da mesma cor, respectivamente. Essas bolas, em cada tentativa, são misturadas "ao acaso" em duas urnas, tendo diferentes probabilidades de ocorrência. A criança deve escolher uma dessas urnas para a saída de cada bola, porém caso a cor não seja correspondente a do tabuleiro, o rei ganha pontos que são acumulados numa coluna ao lado.

Porém, durante o jogo ocorrem propositalmente algumas saídas improváveis, ou seja, com baixa probabilidade de ocorrência, que vão contra a lógica presente no raciocínio probabilístico.

O jogo divide-se em níveis, conforme o grau de complexidade do raciocínio exigido para a solução do problema proposto. Em cada nível foi observado a estratégia usada pela criança na resolução dos problemas e, conforme a jogada, realizou-se perguntas segundo o método piagetiano visando compreender sua forma de raciocínio.

Antes da aplicação do jogo Lucky Casino, algumas perguntas referentes à familiaridade da criança com o contexto virtual foram realizadas seguindo o roteiro de um questionário.

Paralelamente ao jogo, também foi realizada a reprodução da prova clássica das bilhas ou fichas, feita por Piaget no livro A origem da idéia do acaso na criança (1951), como forma de investigar como se construía a idéia de acaso e a quantificação das probabilidades da criança no nível concreto. Para isso, foi elaborado um questionário com perguntas específicas para cada fase da prova.

Tal prova é divida em 3 partes. Na primeira, foi apresentado à criança um saco contendo 30 fichas, sendo 15 vermelhas e 15 azuis. Após misturá-las, perguntou-se à criança: "Se eu tirar um punhado dessas fichas, você acha que sairão mais vermelhas, mais azuis ou a mesma quantidade das duas". Logo depois, foi pedido à criança que explicasse "como" ela sabia o que respondeu. Após a retirada de um punhado, também foi perguntado à criança se ela saberia explicar o porquê daquele resultado.

Na segunda parte, foi apresentado à criança, sem o seu conhecimento, um saco com fichas azuis apenas e lhe foi feita novamente a pergunta inicial sobre a probabilidade de sair mais uma cor ou outra. Com a situação de "milagre" onde saem todas as fichas azuis, observou-se a reação da criança e, novamente, lhe foi perguntado o porquê de tal resultado.

Por fim, apresentou-se à criança um saco com 15 fichas vermelhas e 10 fichas azuis, contadas previamente por ela. Após misturá-las, foram feitas as mesmas perguntas da primeira parte da prova à criança. O intuito dessa terceira parte foi saber se a criança conseguia ter noção de quantificação das probabilidades. Foram divididos 3 grupos conforme a aplicação. No grupo A (n=7) foi aplicada apenas a prova clássica. No grupo B (n=5) foi aplicado apenas o jogo Lucky Casino. Já no Grupo C (n=4), ambos foram aplicados.

Resultados: Tendo em vista que a pesquisa está em andamento, estes resultados se referem a estudo piloto, a serem complementados com os resultados da coleta definitiva. No geral, as crianças do grupo A deram respostas semelhantes nas três etapas da prova. A maioria, na primeira etapa, chegou à resposta após influência da experiência. Na segunda etapa, compreendeu-se o milagre, porém por indução empírica e não por dedução. Na terceira etapa, muitos acertaram o resultado, porém usaram explicações egocêntricas e fenomenistas para o ocorrido.

Já no grupo B, as mesmas reações e estratégias foram observadas, como por exemplo, o uso de motivos fenomenistas para explicar o resultado. Por outro lado, foi observado também um indício de noção de probabilidade em alguns níveis do jogo.

As crianças do grupo C usaram explicações de caráter egocêntrico tanto para os resultados na prova clássica, quanto para o jogo, apesar de terem apresentado um melhor desempenho no contexto virtual, evidenciando uma compreensão da noção de probabilidade.

Conclusão: Apesar de fazer parte do projeto piloto, a presente pesquisa pôde concluir no geral, a partir dos resultados obtidos, uma aparente relação entre as estratégias de raciocínio e as reações das crianças na prova clássica e no jogo Lucky Casino.

LT02 - 336

LIVROS, COMPUTADORES, BIBLIOTECA – TENSÕES E INTERFACES NA FORMAÇÃO DE LEITORES

*Simone Xavier de **Lima** - UFRJ - Uniabeu*

Introdução: Numa sociedade moderna e cada vez mais atualizada, cresce a necessidade das novas tecnologias, que podem nos facilitar a vida diária, até mesmo substituindo a atuação humana. Também no campo da aquisição de conhecimento, os novos meios eletrônicos têm sido de extrema importância, à medida que oferecem uma multiplicidade de recursos postos a serviço do desenvolvimento e da aprendizagem. Basta pensarmos, por exemplo, na atual expansão do ensino a distância, que tem garantido uma formação inicial ou continuada a inúmeras pessoas que, sem tal condição virtual, talvez não teriam oportunidade de realizá-la.

Entretanto, algumas questões podem ser levantadas, no sentido de discutir as tensões e interfaces decorrentes da presença das novas tecnologias no processo de aprendizagem. Computadores estão em todos os lugares: podem ser carregados numa pasta

ou na palma da mão. Mas a quantidade de pessoas que têm acesso a eles cresce na mesma proporção? Estão preparadas para usar essas máquinas? Estreitando a temática abordada no presente texto, perguntamos: nas bibliotecas, que interferência a presença de computadores com acesso à internet exerce nas práticas de leitura comumente realizadas nesse espaço? A biblioteca, como espaço favorável a práticas leitoras e ao letramento, abre-se também ao letramento digital?

Nossa discussão baseia-se em Bakhtin (2003, 2006), que considera a linguagem a partir da enunciação, ou seja, dos usos sociais da língua. Para ele, "o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão (...) está situado no meio social que envolve o indivíduo" (BAKHTIN, 2006, p.124). É na e pela enunciação que se constituem os sentidos.

Para que aconteça, entretanto, entram em jogo o contexto em que o processo de enunciação ocorre e a atuação dos sujeitos. Bakhtin considera que cada palavra traz consigo um feixe de sentidos, que se multiplicam, dialogam e disputam espaço entre si, tornando-se signos ideológicos. Os sujeitos que se apropriam de tais signos estão inseridos num contexto, que enriquece o caráter polissêmico dos signos. "O diálogo é condição fundamental para se conceber a linguagem. A verdadeira substância da língua, portanto, é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou das enunciações" (GOULART, 2007, p.43).

Objetivo: O objetivo do presente texto é investigar as condições em que se constrói o diálogo entre os diferentes campos de linguagens presentes na biblioteca. De um lado, livros à mão cheia, convidando leitores a mundos inimagináveis que ganham vida quando olhos e mentes dispõem-se a perscrutar seu interior; de outro, computadores que podem, a um clique, descortinar mundos igualmente inimagináveis, acrescidos de sons, luzes e cores. Como se realiza a interface entre ambos?

Para Chartier (1999), tanto a invenção da imprensa, por Gutenberg, que viabilizou a acessibilidade ao livro, como a invenção e popularização do computador representaram uma revolução na escrita e na leitura, sendo que em relação a este último "a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler" (p.13).

É importante refletir sobre a relação, no mesmo espaço, entre livros e informática. Os computadores e a internet talvez não suplantem, mas popularizem os livros, forçando novas posturas de leitor diante desses objetos materiais; os sujeitos leitores serão responsáveis pela refuncionalização da arte literária. "A reprodutibilidade técnica da obra de arte modificará a relação da massa com a arte. Retrógrada diante de Picasso, ela se torna progressista diante de Chaplin" (BENJAMIN, 2008, p.187), de Cervantes, de Ana Maria Machado, de José Paulo Paes, de Ziraldo, de Pedro Bandeira e de tantos outros autores que poderão ser mais bem conhecidos pelas interações possíveis através da internet.

Metodologia: O presente texto traz parte das discussões que estão sendo desenvolvidas em nossa dissertação de Mestrado ("Biblioteca ramal no município de Nova Iguaçu: tecendo letramentos através de práticas leitoras"), na Faculdade de Educação da UFRJ. Tal dissertação parte de dados iniciais da pesquisa Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro, desenvolvida pelo Laboratório de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação, o Leduc, da UFRJ, sob a coordenação das professoras Patrícia Corsino (minha orientadora) e Ludmila Thomé de Andrade. Buscamos ampliar tais dados, a partir de novas observações numa biblioteca ramal do município. Assim, a metodologia do presente texto baseia-se na pesquisa a esses dados e pesquisa bibliográfica.

As bibliotecas ramais iguaçuanas buscam atender todas as camadas da população, algumas das quais talvez não tivessem acesso a computadores, exceto nesses espaços. Segundo Pereira (2007, p.15) "quando pessoas em situação de exclusão social passam a ter acesso ao computador e a seus recursos, pode-se falar em popularização ou mesmo em democratização da informática, mas não necessariamente em inclusão digital". Democratizar a informática, portanto, seria um passo, que se não se transformar em inclusão digital, reforçará a exclusão econômica, cultural e social. Daí falar-se também em letramento digital, compreendendo-se letramento "como horizonte ético-político para a ação pedagógica nos espaços educativos" (GOULART, 2007, p.42). Tal letramento, segundo Goulart (2007), não acontece de uma hora para outra; por isso não é suficiente, para se ampliar o letramento ou a inclusão digital apenas "equipar as escolas com computadores e com outras tecnologias" (p.56). O aparato físico e tecnológico – seja na forma de livros, ou de meios eletrônicos - de nada valerá sem sujeitos que dele se apropriem, dialogando e dando-lhe significados.

Resultados e conclusões: As conclusões aqui levantadas são parciais. À primeira vista, podemos pensar que livros e computadores com acesso gratuito à internet num mesmo espaço, a biblioteca, pode significar uma extrema tensão, refletindo-se na busca da segunda ação e esquecimento ou pouca procura da primeira. Mas podemos, também, pensar nos benefícios trazidos pela informática: assinar diversos jornais impressos e disponibilizá-los na biblioteca pode ser uma dificuldade, por exemplo, facilmente

resolvida quando se tem uma internet à disposição e se pode acessar as versões eletrônicas de jornais e revistas do Brasil e do mundo.

Palavras-chave: incentivo à leitura; letramento digital; biblioteca

Referências Bibliográficas: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem.* 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política:* ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. Obras escolhidas; v.1.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro:* do leitor ao navegador. São Paulo: Editora Unesp / Imprensa Oficial do Estado, 1999.

GOULART, Cecília. "Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica". In: *Letramento digital:* aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

PEREIRA, João Thomaz. "Educação e sociedade da informação". In: *Letramento digital:* aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

LT02 - 340

TECNOLOGIA DE ENSINO COMO RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO DE PRÉ REQUISITOS DE LEITURA PARA CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL

Ana Irene Alves de ***Oliveira****-UFPA/PPGTPC/UEPA*
Grauben José Alves de ***Assis*** *- UFPA/PPGTPC*
Marilice F. ***Garotti*** *- UFPA/PPGTPC*
Rafael Luiz Morais da ***Silva****-UFPA/PPGTPC/UEPA*

Introdução: As tecnologias de apoio a pessoas deficientes podem ser denominadas "Tecnologias Assistivas" , "Tecnologia de Apoio" ou "Ajudas Técnicas". A Tecnologia Assistiva é definida como "uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências" (Cook & Hussey 1995). Portanto é qualquer item, peça de equipamento ou sistema de produtos, quer adquirido comercialmente de um estoque de fabricação em série, quer modificado, quer feito sob medida, que é usado para aumentar, manter ou melhorar capacidades funcionais de indivíduos com incapacidades.

Para algumas pessoas com Paralisia Cerebral, grandes dificuldades físicas / motoras, a fala, o simples fato de apontar o dedo sobre um símbolo, para indicar uma mensagem, pode não ser possível ou prático. Por isso todo esforço deve existir no sentido de possibilitar uma via de comunicação onde o indivíduo possa expressar-se, a Tecnologia Assistiva possibilita esse canal comunicativo. Para tanto existem recursos tecnológicos que possibilitam a acessibilidade, isto é, o acesso desse indivíduo à sociedade, podendo ser por meio da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), o computador, com softwares e hardwares acessíveis.

Segundo Garotti (2002) o termo tecnologia de ensino pode ser definido como um conjunto de instrumentos e estratégias que ocasionam desempenhos mais eficientes e inúmeros estudos disponibilizam essa tecnologia (p. e., Dube, 1996; Ray, 1969; Schusterman & Kastack, 1993; Sidman, 1977, 1985; Sidman & Stoddard, 1966; Stoddard & Sidman, 1967; Terrace, 1963 a, 1963 b; Touchette, 1971), no entanto há poucos registros do uso dessa tecnologia com pessoas com PC, principalmente utilizando essa tecnologia à Tecnologia Assistiva.

Estudos (Capovilla, F.C; Macedo, E.C; Duduchi, M. C, Capovilla, A. G..S. & Thiers, V. A, 1997,1998a,1998b, Capovilla 2005, Pelosi 2000 e Alves de Oliveira, 2004) desenvolvidos no Brasil, enfocando o processo de avaliação e ensino com crianças com Paralisia Cerebral, são providos de estratégias e recursos da Tecnologia Assistiva associados à tecnologia de ensino, porém não há uma descrição de seu uso juntamente com o paradigma de equivalência de estímulos.

O paradigma da equivalência de estímulos (Sidman & Taiby, 1982) tem fundamentado pesquisas para ensinar novos repertórios comportamentais. Nos últimos anos, várias pesquisas desenvolvidas pela AEC, com base nesse paradigma, fornecem subsídios para a intervenção em populações com déficits cognitivos e de aprendizagem. (Sidman e Tailby, 1982; Sidman, Rauzin, Lazar, Cunningham, Tailby e Carrigan, 1982). Resultados promissores, também, têm sido apresentados, principalmente com crianças em idade escolar, para desenvolver repertórios acadêmicos (Medeiros, 1995, 1996; Melchiori, 1992.; de Rose, 1989; Rodrigues , 2000).

No paradigma de equivalência de estímulos, o participante aprende, por exemplo, a relacionar, condicionalmente, palavras ditadas pelo experimentador (A) às correspondentes figuras (B) e às palavras impressas correspondentes (C). Essas discriminações condicionais são ensinadas apresentando-se um estímulo modelo (auditivo ou visual) e dois ou mais estímulos de escolha (desenhos ou palavras).

Em vários estudos (Dixon, 1977; Matos & Hübner, 1997; Melchiori & cols., 1992; d'Oliveira & Matos, 1993; de Rose & cols.,1989, 1992; Souza & Rose, 1992, 1997) foi demonstrada a importância de unidades textuais mínimas na aquisição de leitura generalizada.

Segundo Cruz (2005) o ensino direto do reconhe-

cimento de correspondências entre sons e letras, denominado consciência fonológica, parece promover com maior rapidez o controle por unidades verbais mínimas. No entanto, diferencia-se do paradigma de equivalência, que constrói significados e favorece a compreensão da palavra. Talvez, o ensino de consciência fonológica seja um eficiente pré-requisito para o rápido desenvolvimento de controle por unidades verbais mínimas e, conseqüentemente, a leitura generalizada.

Na Análise Experimental do Comportamento existem apenas três estudos (Cruz, 2005; Araújo, 2007; Garotti, 2007) focalizando o estabelecimento de leitura associando o paradigma da equivalência de estímulos com a consciência fonológica com crianças com atraso de desenvolvimento. Porém, com indivíduos com Paralisia Cerebral, não há relatos de pesquisas com esses procedimentos, sendo apresentado como proposta de estudo por Alves de Oliveira (2008) no Programa de Doutorado do Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento/UFPA.

Objetivo: Avaliar a existência e desenvolver o ensino de pré requisitos para leitura de crianças com PC; criar aplicativos/programas no software Desenvolve® (Alves de Oliveira, 2004) para ensino de habilidades básicas que devem preceder o início da alfabetização de crianças com PC; verificar a formação de classes de equivalência e o desenvolvimento de leitura generalizada em crianças com PC.

Metodologia: Sob o enfoque do paradigma de equivalência de estímulos, estudos desenvolvidos no Núcleo de Desenvolvimento em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade (NEDETA), vêm criando e adaptando recursos tecnológicos para fornecer esse suporte. Nessa linha foi criado o software Desenvolve®, utilizado neste estudo para avaliar o repertório cognitivo de 14 crianças com PC. Atividades de discriminações simples e condicionais envolvendo diversos estímulos em relações condicionais auditivo-auditivas, auditivo-visuais e visual-visuais eram apresentadas às crianças, que deveriam responder segundo um sistema de escaneamento dos estímulos de escolha. Dependendo da habilidade motora foram utilizados recursos de acessibilidade de baixo custo, como acionadores artesanais ligados a um mouse adaptado. Participaram oito meninos e seis meninas, com idades entre quatro e 12 anos. Para este estudo foram escolhidas, randomicamente, seis das dezenove habilidades avaliadas pelo Desenvolve®: noção de espaço (NE), percepção de objetos do cotidiano (POC), percepção de formas (PEF), percepção de tamanho (PET), percepção de seqüência (PES), e percepção de cores (PEC). As crianças aprendiam a acionar o dispositivo em três etapas. Após critério de aprendizagem (100%), a avaliação com o Desenvolve® era iniciada.

Resultados: Os resultados indicaram que o número de crianças que alcançam o nível excelente (100%) e bom (76-99%), diminui conforme aumenta a complexidade discriminativa da tarefa. Enquanto 63% das crianças mostraram desempenho excelente em (NE), apenas 6% obteve o mesmo nível em (PEC), confirmando a ausência de habilidades básicas, mesmo para crianças com idade mais avançada. Essa ausência de pré-requisitos poderia explicar, em parte, a dificuldade crescente dos participantes em tarefas discriminativas mais complexas. Habilidades como (NE), (POC) ou (PEF), podem ser aprendidas por contingências mais naturais, sem a necessidade de ensino explícito. Em contrapartida, (PET), (PES) e (PEC) são habilidades que exigem situações mais estruturadas, contingências programadas de ensino dirigidas a relações entre estímulos visuais e auditivos.

Conclusões: Para as crianças com deficiência, o acesso e a utilização dos recursos tecnológicos podem ser instrumentos que favoreçam a interação entre a criança e o mundo, oferecendo possibilidades de vivência de experiências, como forma de minimizar os comprometimentos ocasionadas pela Paralisia Cerebral. Diante dos dados obtidos percebeu-se que as crianças deste estudo possuem um comprometimento motor, limitando a sua capacidade de exploração do meio, e a vivência de experiências sensoriais e perceptivas, fato que influencia negativamente o processo de aquisição de suas habilidades cognitivas. Entretanto compreende-se que, apesar das limitações motoras e, conseqüentemente, exploratórias, vivenciadas pelas crianças com PC, estas possuem motivações, vontades, desejos e potencialidades, o que reforça a possibilidade da ocorrência do processo cognitivo, independentemente da capacidade motora ou de comunicação verbal da criança, utilizando os dispositivos da tecnologia assistiva associados com tecnologia de ensino.

Palavras-Chave: Tecnologia de ensino, Paralisia Cerebral, Equivalência de Estímulos.

Referências Bibliográficas: Alves de Oliveira, A.I. (2004) *A contribuição da tecnologia no desenvolvimento cognitivo de crianças com paralisia cerebral*. Belém. 236 p. Dissertação (Mestrado em Motricidade Humana) – Universidade do Estado do Pará. Araújo, M. W. M. de. (2207). *Habilidades metafonológicas e desenvolvimento de leitura e escrita recombinativas em crianças com diagnóstico de dislexia*. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação Em Teoria e Pesquisa do) - Universidade Federal do Pará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Capovilla, F. C. ; Macedo, E. C. ; Capovilla, A. G. S. ; Thiers, V. O. ; Raphael, W. D. ; Duduchi, M. (1998a) . *Avaliação computadorizada de leitura em dislexia, conhecimento de sinais em surdez, e habilidades escolásticas em paralisia cerebral*. In: Capovilla, F. C.; Gonçalves, M. J.; Macedo, E. C.. (Org.). Tecnologia em (re)habilitação cognitiva: Uma

perspectiva multidisciplinar. 1 ed. São Paulo: Loyola-Edunisc-Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 1998, v. 1, p. 83-91. Capovilla, F.C. Macedo, E.C, Duduchi, M. & Capovilla, A. G. (2005) *Estendendo as fronteiras da Psicologia para abarcar a (re)habilitação cognitiva:* Avaliação e intervenção em desenvolvimento e distúrbios de comunicação e linguagem oral, escrita e de sinais.http://cursosonline.cogeae.pucsp.br/rbpi/artigos/capo villa.rtf. Capovilla, F.C; Macedo, E.C; Duduchi, M. C, Capovilla, A. G..S. & Thiers, V. A (1997) Sistemas computadorizados para comunicação e aprendizagem pelo paralisado cerebral: sua engenharia e indicações clínicas. In *Ciência cognitiva: teoria pesquisa e aplicação*. São Paulo: EDUNISC. p. 201-248. Capovilla, F.C; Macedo, E.C; Duduchi, M. C, S; Raphael. W. (1998b) Recursos tecnológicos para a inclusão escolar de paralisados cerebrais e surdos. In F. C. Capovilla, M. J. Gonçalves & E. C. Macedo (Orgs) *Tecnologia em (RE) Habilitação cognitiva- uma perspectiva multidisciplinar.* São Paulo: EDUNISC. p. 388-394. Cook, A. M., & Hussey, S. M. (1995). Assistive Tecnologies: Principles and Pratice, Mosby – Year Book. USA Missouri. apud Bersch, Rita. *Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva*. CEDI- Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: RS, 2005 in: www.clik.com.br. Cruz, M. da S. de S.. (2005) *Consciência fonológica e estabelecimento de controle por unidades verbais menores que a palavra em adolescentes com atraso no desenvolvimento.* Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém. de Rose, J. C. (1988). *Equivalência de estímulos: problemas atuais de pesquisa*. Resumos de Comunicações Científicas, XVIII Reunião Anual de Psicologia (p.19-32), Ribeirão Preto-SP, Sociedade Brasileira de Psicologia. de Rose, J.C.C.; de Souza, D.G,; Rossito, A.L. e de Rose, T.M.S. (1989). Aquisição de leitura após história de fracasso escolar. *Psicologia: teoria e pesquisa,* 5, 325-346. de Rose, J.C.C.; de Souza, D.G.; Rossito, A.L. e de Rose, T.M.S. (1992). Stimulus equivalence and generalization in reading after matching to sample by exclusion. Em: Hayes, S.C. e Hayes, L.J. (Orgs.), *Understanding verbal relations* (pp. 69-82). Dixon, L.S. (1977). *The nature of control by spoken words over visual stimulus selection*. J. Exp. Analysis Behav., 27, 433-442. D'Oliveira, M.H. e Matos, M.A. (1993). Controle discriminativo na aquisição da leitura: Efeito da repetição e variação na posição das sílabas e letras. *Temas em Psicologia*, 2, 99-108. Dube, W. V. (1996). Teaching discrimination skills to persons with mental retardation. In: C. Goyos, A. A. Almeida, & D. de Souza. (Orgs.), *Temas em Educação Especial*. (p.73-96). São Carlos: EDUFSCar. Garotti, M. F. (2007) *Que problema de apresentam os alunos de segunda série do ensino fundamental de Belém?*. In: X Semana Científica do Laboratório de Psicologia: História e perspectivas do comportamento, Belém. Caderno de Resumos da X Semana Científica do Laboratório de Psicologia: História e perspectivas do comportamento,. v. 1. p. 14-15. Garotti. M.F. (2002) *Modificação de classes de equivalência em indivíduos portadores de necessidades educativas especiais*. Projeto de pesquisa aprovado CONSEP N.: 025/2002-FH. Matos, M. A. & Hübner, M. M. (1997). Oralização é cópia: Efeitos sobre a aquisição de leitura generalizada recombinativa. *Temas em Psicologia*, 1, 47-63. Medeiros, J. G., Baus, J., Jeremias, A. E., Mattos, V., Freitas, A. N., Sengl, C. S., Silva, I. W., Silva, M. H., Monteiro, C. R., Dutra, G., & Franco, R. (1995). *A utilização do procedimento de discriminação condicional como estratégia para a consecução de objetivos de ensino* [Resumo]. In Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), XXV Reunião Anual de Psicologia (p. 515). Ribeirão Preto. Melchiori, L. E., Souza, D. G. & de Rose, J. C. C. (1992). Aprendizagem de leitura por meio de um procedimento de discriminação sem erros (exclusão): Uma replicação com pré-escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8(1) 101-111. Pelosi, M.B. (2000) *A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro:* Formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado em Educação defendida na Universidade do Rio de Janeiro. 2000, 213 p. Ray, B. A ., (1969).Selective attention: The ffects of combining stimuli which control incompatible Behavior. J*ournal of the Experimental Analysis of Behavior*, 12, 539-550. Rodrigues, V. (2000) *A utilização da discriminação condicional no ensino da leitura e escrita a crianças com paralisia*. Dissertação de Mestrado em Psicologia defendida na Universidade Federal de Santa Catarina, p. 03 e 04. Schusterman, R. J., & Kastak, D. (1993). A California sea lion (Zalophus californianus) is capable of forming equivalence relations. *The Psychological Record*, 43, 823-839. Sidman, M. (1977). Teaching some basic pre-requisites for reading. In: p. Mittler (Ed.), *Research to pratice in mental retardation:* Vol. 2, Education and training (pp.353-360). Baltimore, MD: University Park Press. Sidman, M., & Stoddard, L. T. (1966). The effectiveness of fading in programming a simultaneous form discrimination for retarded children. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior,* 10, 3-15. Sidman, M., & Tailby, W. (1982) Conditional discrimination vs. matching to sample: An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22. Sidman, M.; Rauzin, R.; Lazar, R.; Cunningham, S.; Tailby, W. e Carrigan, P. (1982). A search for symmetry in the conditional discrimination of rhesus monkeys, baboons, and children. *Jour-*

nal of the Experimental Analysis of Behavior, 37, 23-44. Souza, D. G. & de Rose, J. C. (1997). Transferência de controle de estímulos de figuras para texto no desenvolvimento de leitura generalizada. *Temas em Psicologia*, 1, 33-46. Souza, D. G. & de Rose, J. C. C. (1992). *Generalized reading: Acquisition of stimulus control by minimal textual units* [Trabalho completo]. Em American Psychological Association, Anais da XVIII Convenção Anual da Association for Behavior Analysis. San Francisco, EUA: APA. Stoddard, L. T., & Sidman, M. (1967). The effects of errors in children's performance on a circle-elipse discrimination. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior,* 10, 261-270. Terrace, H. S. (1963a). Discrimination learning with and without "errors". *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 6, 1-27. Terrace, H. S. (1963b). Errorless transfer of a discrimination across two continua. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 6, 223-231. Touchette, p. E.(1971). Transfer of stimulus control: Measuring the momentt of transfer. ". *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 15, 347-354.

LT02 - 343

ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS PREMATUROS: O USO DA ESCALA BAYLEY EM AMBULATÓRIO DE *FOLLOW-UP*

Ana Beatriz Rodrigues ***Reis*** *- Instituto Fernandes Figueira/FIOCRUZ*
Rosane Reis de ***Mello*** *- IFF/FIOCRUZ*
Juliana ***Delamônica*** *- IFF/FIOCRUZ*
Denise Streit ***Morsch*** *- IFF/FIOCRUZ*
Rachel de Carvalho ***Ferreira*** *- IFF/FIOCRUZ*

Introdução: "Como vai ser o desenvolvimento do meu bebê?" Essa é uma das perguntas que pais de bebês prematuros fazem aos profissionais de saúde que os acompanham durante a internação e no pós-alta hospitalar. As questões do crescimento e do desenvolvimento fazem parte das preocupações dos pais e dos profissionais que cuidam destas crianças.

Os avanços científicos e tecnológicos nas últimas duas décadas tem levado a um aumento da sobrevivência de recém-nascidos de peso cada vez menor. Estes avanços combinados às mudanças ocorridas na assistência perinatal, como o uso de corticóide antenatal e a terapia de reposição de surfactante no recém nascido pré-termo, reduziram a taxa de mortalidade neonatal.

A preocupação com a qualidade de vida destas crianças tem levado a uma crescente investigação sobre a singularidade desta população. A atenção tem se voltado para as influências do baixo peso ao nascimento sobre o desenvolvimento da criança.(Eikmann et al., 2002).

O impacto do atraso no desenvolvimento na vida em sociedade torna fundamental sua identificação o mais precoce possível, assim como a identificação das crianças que estão mais expostas a estes riscos e a partir daí iniciar intervenção para minimizar os efeitos deste atraso (Halpern et al., 2000).

Os estudos apontam que as crianças pré-termo com muito baixo peso, ao serem comparadas ao grupo de criança a termo, são um grupo de alto risco para comprometimentos em diversas áreas, como alterações cognitivas, dificuldades acadêmicas e problemas comportamentais (Goto et al., 2005).

Devido ao fato de apresentarem maior probabilidade de alterações do desenvolvimento estas crianças devem ser submetidas à avaliação, através de escalas padronizadas para a idade com a finalidade de identificar estas alterações para que a intervenção seja o mais precoce possível. Os programas de follow-up são recomendados pelos consideráveis riscos biológicos e ambientais que podem afetar o desenvolvimento destas crianças. A boa assistência neonatal não deve ser somente garantir a sobrevivência destes bebês, mas sim lhes oferecer acompanhamento e suporte adequados, e isso no Brasil se tornou um grande desafio.

Objetivo: Avaliar o desenvolvimento mental de bebês prematuros de muito baixo peso ao nascer durante os dois primeiros anos de vida utilizando a Escala Bayley de Desenvolvimento Infantil (BSID-II)

Materiais e Métodos: A população deste estudo incluiu bebês prematuros (idade gestacional < de 37 semanas) de muito baixo peso(< de 1500 gramas) nascidos no Instituto Fernandes Figueira (Rio de Janeiro) no período entre janeiro de 2004 e dezembro de 2008. Estes bebês estiveram internados na Unidades de Tratamento Intensivo e foram acompanhados no ambulatório de seguimento de bebês de alto risco desta instituição. Foram excluídos bebês nascidos com síndromes genéticas, malformações, infecções congênitas e os óbitos ocorridos nos períodos neonatal e pós-neonatal.

Este é um estudo longitudinal, prospectivo e que foi aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto Fernandes Figueira em 2004. Os responsáveis pelas crianças pertencentes à coorte de estudo assinaram termo de consentimento livre e esclarecido.

A Escala Bayley do Desenvolvimento Infantil-segunda edição (BSID-II) foi aplicada por duas psicólogas treinadas (ICC= 0,94 ; IC: 0,80-0,98), aos 6, 12, 18-24 meses de idade corrigida. Foi utilizada a Escala Mental da BSID-II, que é composta por 178 itens, que avaliam a memória, a habituação, a resolução de problemas, conceitos primitivos de números, generalizações, classificação, vocalizações, linguagem e habilidades sociais. O desempenho alcançado pela criança na BSID-II foi aferido através do Índice de

Desenvolvimento Mental (MDI). A média desse índice é 100 e o desvio padrão 15. Através dos escores obtidos o desempenho é classificado em: dentro dos limites normais - se a pontuação for igual ou superior a 85; desempenho moderadamente atrasado - se a pontuação for maior ou igual a 70 e menor que 84; e desempenho significativamente atrasado - se a pontuação for menor que 70.

Resultados: Foram avaliadas 94 crianças (46 meninos e 48 meninas), a média do peso de nascimento foi de 1130,54 gramas, a média da idade gestacional foi de 29 semanas e o tempo médio de internação foi de 56 dias. As mães destas crianças tiveram como escolaridade média a 8ª série do ensino fundamental. A média do MDI aos 6 meses foi de 82,8 (DP:12,7), aos 12 meses foi de 86,7 (DP:14,3) e aos 18-24 meses foi de 72,9 (DP:15,7) .Os meninos apresentaram desempenho pior ao das meninas tanto aos 6 quanto aos 12 e 24 meses. As crianças com patologias neonatais graves como a displasia broncopulmonar (n=32, 34%) e as com peso ao nascer inferior a 1000g (n=24, 25%) tiveram pior desempenho aos 6 e 12 meses porém não houve diferença significativa aos 24 meses quando comparadas às sem DBP e as com peso de nascimento superior a 1000g. As crianças que apresentaram hemorragia cerebral (n=22, 23,4%) no período neonatal apesar de terem obtido menor pontuação nos testes nas 3 diferentes idades, não houve diferença significativa quando comparadas às sem hemorragia cerebral.

Conclusão: Os meninos apresentam um desempenho na Escala Bayley significativamente pior do que as meninas durante os primeiros 2 anos de vida. Em toda a população avaliada, houve uma queda do desempenho mental aos 18-24 meses de idade corrigida o que pode ser parcialmente explicado pela maior complexidade das tarefas a serem executadas nesta idade. A Escala Bayley é um instrumento adequado para a avaliação de bebês prematuros, permitindo que se planeje estratégias de intervenção para esta população, com o objetivo de salvaguardar o seu desenvolvimento.

Palavras - chaves: desenvolvimento, prematuridade, Bayley

LT02 - 355

HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO PRÉ-VERBAL: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO VOCABULÁRIO

*Virginia Nicolau **Gonçalves** - UFMG*
*Camila Soares de **Abreu** - UFMG*
*Poliana Gonçalves **Barbosa** - UFMG*
*Cláudia Cardoso-**Martins** - UFMG*

Introdução: Em torno do final do primeiro ano de vida, as crianças começam a exibir uma série de comportamentos que manifestam claramente sua compreensão das outras pessoas como seres psicológicos que possuem intenções e interesses próprios (e.g., Carpenter et al., 1998). Esses comportamentos (por exemplo, seguir o olhar do adulto, chamar a atenção do adulto para um objeto ou evento, imitar a ação dos adultos sobre um objeto) têm sido denominados de comportamentos de "atenção compartilhada", uma vez que seu objetivo central consiste em compartilhar experiências com outras pessoas. Há evidência de que esses comportamentos desempenham um papel importante no desenvolvimento da linguagem (ver, e.g., Baldwin, 1991; 1993a; 1993b; Tomasello, 2001; Tomasello et al., 1996). Com efeito, Baldwin (1993a; 1993b) mostrou que crianças de 14-18 meses de idade fazem uso de pistas de intencionalidade presentes no comportamento de outras pessoas para adquirir novas palavras.

Objetivo: O presente estudo avalia a relação entre a habilidade de atenção compartilhada e o desenvolvimento do vocabulário. Em particular, o estudo investiga em que medida essa relação é específica ou, por outro lado, mediada pelo nível de comunicação social geral da criança. Ao que tudo indica, este é o primeiro estudo a investigar diretamente essa questão.

Metodologia: O presente estudo faz parte de um projeto translinguístico, desenvolvido em colaboração com a Profa. Dra. Catharine Echols da Universidade do Texas em Austin, Texas, EUA, com o objetivo de investigar o desenvolvimento da sensibilidade da criança a pistas de intenção de referencialidade no comportamento materno. O projeto incluiu um grupo de crianças e suas mães, no Brasil e nos Estados Unidos da América, as quais foram observadas em suas casas em várias ocasiões diferentes, dos 09 aos 24 meses de idade. O presente relato descreve o resultado de análises avaliando a correlação entre a habilidade de comunicação não-verbal aos 13 meses de idade e o desenvolvimento do vocabulário produtivo aos 18 meses, para as 35 crianças brasileiras (24 meninas, 11 meninos) que participaram do projeto. O desenvolvimento da habilidade de comunicação não-verbal foi avaliado através da forma abreviada das Escalas de Comunicação Social Inicial (Early Social Communication Scales - ESCS), uma medida desenvolvida por Mundy, Hogan e Doehring (1996) para avaliar diferentes manifestações da habilidade de comunicação não-verbal da criança, a saber: "Atenção Compartilhada", "Solicitação/Demanda" e "Interação Social". A Atenção Compartilhada diz respeito à habilidade de a criança compartilhar experiências envolvendo objetos e/ou eventos com outrem (e.g., seguir ou direcionar o olhar do examinador, mostrar objetos para o examinador, seguir com os olhos o gesto de apontar do examinador). A habilidade de Solicitação/Demanda refere-se à capacidade da criança de usar comportamentos não-verbais a fim de eliciar ajuda de outrem ou atender às suas

demandas. Exemplos incluem apontar para o objeto desejado, estender o braço na direção de um objeto inalcançável, oferecer um objeto ao examinador em resposta à sua solicitação, etc. Finalmente, a habilidade de Interação Social diz respeito à capacidade da criança de envolver-se em brincadeiras ou interações com outros (e.g., brincar de "jogar" bola com o examinador, reagir positivamente a cócegas feitas pelo mesmo, etc.). A administração da escala foi filmada e posteriormente codificada. Para calcular a confiabilidade, dois pesquisadores codificaram independentemente 10 avaliações escolhidas ao acaso. A confiabilidade, avaliada através da proporção do número de concordâncias para o número de concordâncias e discordâncias, foi, em média, 0,74. O desenvolvimento do vocabulário produtivo foi avaliado através do "Inventário MacArthur de Desenvolvimento Comunicativo" (MacArthur Communicative Development Inventory—CDI; Bates e al., 1994), administrado às mães das crianças quando elas tinham18 meses de idade. No presente estudo, utilizamos a versão do inventário adaptada para o português brasileiro por Elizabeth Teixeira da Universidade Federal da Bahia, isto é, o CDI: Palavras e Gestos.

Resultados: Os resultados revelaram uma correlação positiva entre a habilidade de atenção compartilhada aos 13 meses de idade e o vocabulário produtivo aos 18 meses de idade. Ou seja, as crianças que durante a administração da ESCS exibiram maior freqüência de comportamentos de Atenção Compartilhada apresentaram um vocabulário produtivo mais desenvolvido aos 18 meses. Em contrapartida, variações na habilidade de Solicitação/Demanda e de Interação Social não se correlacionaram significativamente com o vocabulário produtivo da criança.

Conclusões: Esses resultados corroboram a hipótese de que a habilidade de Atenção Compartilhada desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem. De forma interessante, tal habilidade não se correlacionou significativamente com os demais tipos de comunicação social avaliados pela escala, os quais tampouco predisseram o desenvolvimento do vocabulário aos 18 meses. Esses resultados sugerem, portanto, que a relação encontrada entre o vocabulário produtivo e a habilidade de Atenção Compartilhada é específica, ou seja, independe do nível de comunicação geral da criança.

Palavras - chaves: atenção compartilhada, aquisição da linguagem, comunicação social

Referências Bibliográficas: Baldwin, D. (1991). Infants' contribution to the achievement of joint reference. *Child Development*, 62, 875–890. Baldwin, D. (1993a). Infants' ability to consult the speaker for clues to word reference. *Journal of Child Language*, 20, 395–418. Baldwin, D. (1993b) Early referential understanding: infants' ability to recognize referential acts for what they are. *Developmental Psychology,* 29, 832–843. Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). *Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 63 (4, Serial No. 255). Mundy, P., & Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior and Development*, 21, 469–482. Tomasello, M. (2001). Perceiving intentions and learning words. In M. Bowerman & S. C. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp. 132–158). Cambridge: Cambridge University Press. Tomasello, M., Strosberg, R., & Akhtar, N. (1996). 18 month-old children learn words in non-ostensive contexts. *Journal of Child Language*, 23, 157–176.

LT02 - 368

O EFEITO DE VIZINHANÇA ORTOGRÁFICA EM TAREFAS DE LEITURA EM VOZ ALTA

*Francis Ricardo dos Reis **Justi** - UFAL*
*Cláudia Nascimento Guaraldo **Justi** - UFPE*
*Antonio **Roazzi** - UFPE*

Resumo: Nas pesquisas sobre o reconhecimento visual de palavras, o efeito que palavras similares em termos ortográficos desencadeiam no processo de reconhecimento de um estímulo-alvo é conhecido por efeito de vizinhança ortográfica. Nesse tópico, duas variáveis têm sido intensamente investigadas: N (refere-se ao número de palavras que pode ser gerado ao se mudar uma letra do estímulo-alvo, enquanto a posição das demais letras é preservada – p.ex.: a palavra 'alma' teria cinco vizinhos ortográficos – 'arma', 'asma', 'alga', 'alça' e 'alta') e NF (refere-se ao caso da palavra-alvo ter ou não vizinhos ortográficos de maior freqüência de ocorrência – p.ex., a palavra 'anão' tem um vizinho ortográfico de maior freqüência que é a palavra 'ação'). No entanto, uma dificuldade que os pesquisadores têm enfrentado de forma consistente é que as tarefas utilizadas nos estudos não são medidas "puras" do processo de acesso lexical. Esse fato tem levado alguns teóricos a propor que os efeitos de N e NF poderiam variar de acordo com as demandas das diferentes tarefas utilizadas para investigar o processo de acesso lexical. Destarte, uma característica desejável é que os modelos de reconhecimento visual de palavras sejam capazes de derivar diferentes predições para os efeitos de N e NF, de acordo com as demandas das tarefas utilizadas. No caso das tarefas de leitura em voz alta, um modelo que apresenta essa característica é o DRC. Esse modelo prediz que quando a rota lexical estiver mais envolvida na leitura de uma palavra, o efeito de NF, em especial, deve ser inibidor. Isso ocorreria, porque no léxico de input ortográfico, presente na rota lexical, existe um mecanismo de inibição lateral que faz com que as palavras similares do ponto de

vista ortográfico entrem em competição umas com as outras, se inibindo mutuamente. Já quando a rota fonológica está mais envolvida na leitura, o modelo prediz um efeito facilitador de N. Isso ocorreria porque, como o funcionamento das duas rotas é paralelo e em cascata, a rota fonológica poderia se beneficiar da ativação reverberativa que ocorre entre outros níveis do modelo (mais especificamente, entre o léxico de input ortográfico e o nível das letras, e entre o léxico de output fonológico e o nível dos fonemas) facilitando a identificação das letras e a pré-ativação dos fonemas do estímulo alvo, enquanto sofreria menos influência do mecanismo de inibição lateral porque esse pertence apenas à rota lexical. O objetivo desse estudo foi avaliar os efeitos de N e NF em duas tarefas de leitura em voz alta tendo-se em mente as predições do modelo DRC. Nesse sentido, selecionou-se uma tarefa onde a leitura deveria ser mais baseada na rota lexical e uma tarefa onde a leitura deveria ser mais baseada na rota fonológica. Participaram desse estudo 32 alunos do curso de Psicologia da UFAL. Foram selecionadas 64 palavras regulares em sua correspondência grafema-fonema, todas eram substantivos dissílabos e de baixa freqüência de ocorrência. Essas 64 palavras se subdividiam em quatro condições experimentais, de acordo com uma manipulação fatorial de "N" (um – ou – quatro ou mais vizinhos ortográficos) e "NF" (sem – ou – com vizinhos ortográficos de maior freqüência). Além disso, para compor as tarefas de leitura em voz alta foram selecionadas pseudopalavras pronunciáveis. O programa DMDX foi utilizado para controlar a apresentação dos estímulos (que foi em ordem aleatória) e registrar o tempo de reação dos participantes. Em uma tarefa de leitura em voz alta (do tipo Go/NoGo), os participantes eram expostos a palavras e pseudopalavras, mas deviam ler em voz alta apenas as palavras, o que enfatizava o processo de acesso lexical, uma vez que o participante deveria identificar o estímulo alvo antes de lê-lo. Já na outra tarefa de leitura em voz alta utilizada, os participantes também eram expostos a palavras e pseudopalavras, mas deviam ler em voz alta os dois tipos de estímulo, o que enfatizava o uso da rota fonológica, uma vez que essa rota é capaz de gerar a resposta correta para ambos os tipos de estímulos (já que as palavras são regulares). Na análise estatística dos dados, optou-se por testes unicaudais visando aumentar o poder estatístico, já que as hipóteses experimentais eram claramente direcionais. Os resultados de uma análise de variância indicaram que os efeitos de N e NF interagiram na tarefa de leitura em voz alta do tipo Go/NoGo. Isso ocorreu porque o efeito de NF só foi inibidor ($p < 0,01$) quando as palavras tinham muitos vizinhos ortográficos, do contrário esse foi nulo. Já na tarefa de leitura em voz alta onde os participantes deviam ler as palavras e as pseudopalavras, N apresentou um efeito facilitador marginalmente significativo ($p = 0,055$). Já o efeito de NF e a interação entre N e NF não foram estatisticamente significantes. Esses resultados corroboram a hipótese existente na literatura de que os efeitos de N e NF podem ser modulados pelas diferentes demandas das tarefas utilizadas. Além disso, os resultados se ajustam bastante bem às predições do modelo DRC, já que, conforme predito, na tarefa onde o processamento pela rota lexical deveria estar mais presente, o efeito de NF foi inibidor e na tarefa onde o processamento pela rota fonológica deveria estar mais presente, o efeito de N foi facilitador. No entanto é necessário pontuar que o modelo DRC prediz um efeito inibidor mais geral de NF e, no caso desse estudo, esse efeito se restringiu às condições em que as palavras tinham muitos vizinhos ortográficos. Assim sendo, estudos futuros são necessários para estabelecer se, no caso do português brasileiro, o efeito de NF é mais geral ou não.

Palavras-chave: vizinhança ortográfica; reconhecimento visual de palavras; tarefa de leitura em voz alta.

LT02 - 380

MEMÓRIA DE TRABALHO: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Fabiana de Barros **Florentino** - UEPB*
*Cristiane Gabriel de **Souza** - UEPB*
*Manuela Ramos Caldas **Lins** - UEPB*
*Monilly Ramos **Araujo** - UEPB*
*Carla Alexandra da Silva Moita **Minervino** - UFPB*

Introdução: Sabe-se que o domínio das aptidões de leitura e escrita é essencial para se obter sucesso na escola, sendo necessário na maioria das situações acadêmicas. Entretanto, adquirir competência nessas duas aptidões é um processo complexo que envolve um conjunto de habilidades onde se inclui, entre outras: a memória de trabalho, também conhecida como memória operacional.

No tocante a memória de trabalho Gindri, Keske-Soares e Mota (2007) a definem como sendo um sistema capaz de armazenar e manusear temporalmente as informações enquanto operações mentais são realizadas. Andrade, Santos e Bueno (2004) afirmam que em 1974 Baddeley e Hitch, propuseram o modelo de working memory (memória de trabalho - MT). Tal modelo, segundo os mesmos autores, não apenas ampliou, mas também substituiu os conceitos do modelo clássico que era aceito até então.

Ainda no que diz respeito ao modelo de memória de trabalho Wood, Carvalho, Rothe-Neves, Haase (2001) pontuam que inicialmente ele era composto por três subsistemas especializados no armazenamento e processamento de diferentes tipos de infor-

mação: o executivo central e dois sistemas escravos, denominados de alça fonológica (responsável pela codificação de informações fonéticas) e esboço viso-espacial (responsável pela codificação de informações de componente visual e espacial). Entretanto, segundo Andrade, Santos e Bueno (2004), Baddeley percebeu posteriormente que a informação fonológica e a visual se combinam de alguma maneira, mas que o modelo *Working Memory* não previa isso, na medida em que o executivo central, nesse modelo, não apresenta mecanismo de armazenamento. Assim, para resolver teoricamente essa lacuna o modelo foi alterado e um quarto componente, denominado *buffer episodic*, passou a integrar essa estrutura, como nos afirmam Lopes, Lopes e Galera (2005).

Assim, sabendo-se que as informações fonéticas, a codificação das informações visuais e espaciais e a união dos dois sistemas escravos por meio do *buffer episodic* são importantes para desenvolver a linguagem oral e escrita, pode-se afirmar que a memória de trabalho é fundamental para um bom desempenho acadêmico. Neste sentido dificuldades na memória de trabalho podem contribuir para dificuldades futuras de aprendizagem. (Linassi, Keske-Soares e Mota 2005).

Objetivo: Ciente da importância da memória de trabalho para o êxito e a qualidade da aprendizagem, o presente trabalho objetivou analisar a memória de trabalho de alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental de escolas particular e pública da cidade de Campina Grande - PB.

Metodologia: Participaram da pesquisa 100 alunos matriculados no 2° (19,0%; n=19), 3° (18,0%; n=18), 4° (31,0%; n=31) e 5°(32,0%; n=32) anos do ensino fundamental, sendo 51% (n=51) de escolas particulares e 49% (n=49) oriundos de escolas públicas da cidade de Campina Grande - PB. O gênero feminino representou 48% (n=48) da amostra e o masculino 52% (n=52). A média de idade foi de 8 anos e 5 meses (DP=1,3), sendo a idade máxima de 12 anos e a mínima de 6 anos. O Instrumento utilizado para coleta de dados foi o subteste dígitos (subteste verbal suplementar) da Escala de Inteligência Wechsler para crianças (Wisc-III).

Resultados: De modo geral os dados indicam que a média obtida pelos participantes no subteste Dígitos foi de 9,89 pontos (DP= 2,3). O valor mínimo atingido foi 3 e o valor máximo foi de 17 pontos. Considerando a média, verificou-se que 58 participantes (58%) apresentaram escores acima da média, 16 participantes (16%) encontram-se na média e 26 alunos (26%) estão abaixo. Quanto à categoria ordem direta obteve-se 4,69 (DP=0,8) pontos em média, com mínimo de 3 e máximo de 8 pontos. Levando-se em consideração a média, 55 participantes (55%) ficaram acima, 42 participantes (42%) ficaram na média de acertos e 3 participantes (3%) alcançaram escores abaixo da média. Enquanto que na ordem inversa foi encontrada uma média de 2,82 (DP=0,9), com mínimo de 0 pontos e máximo de 5. Considerando a média, 72 participantes (72%) acertaram mais, 23 participantes (23%) ficaram na média de acertos e 5 participantes (5%) alcançaram pontuação abaixo da média.

No tocante a média de acertos por ano cursado, os dados mostram que os alunos do 2º ano obtiveram média de 4,42 (DP=0,7) na ordem direta e 2,11(DP=1,0) na ordem inversa, o 3º ano alcançou média de 4,39 (DP=0,5) na ordem direta e 2,94 (DP=0,7) na ordem inversa, o 4º ano apresentou 4,94 (DP=1,0) para ordem direta e 2,81 (0,8) para ordem inversa e o 5º ano 4,78 (DP=0,7) e 3,19 (DP=0,8) respectivamente. Indicando assim que os alunos dos anos mais avançados obtiveram uma maior média, ou seja, acertaram mais sequências de dígitos e consequentemente pontuaram mais que os alunos dos anos iniciais.

Quando separamos a amostra em escola pública e particular, obtivemos que os alunos da escola particular alcançaram média de 10,24 (DP= 2,2) no subteste Dígitos, 4,84 (DP= 0,8) na categoria ordem direta e 2,86 (DP= 0,8) na categoria ordem inversa, enquanto que os estudantes da escola pública alcançaram as médias de 9,53 (DP= 2,4), 4,53 (DP= 0,8) e 2,78 (DP= 1,0), respectivamente. Entretanto, verificamos que apesar dos alunos da escola particular terem obtido pontuação maior em todos os quesitos não existe diferença estatisticamente significativa entre os alunos.

Conclusões: Os nossos achados corroboram com a literatura, revelando que os alunos obtiveram maior índice de acertos no quesito de ordem direta do que no de inversa, o que ocorre devido às duas tarefas exigirem processamentos cognitivos diferentes. No tocante aos grupos no 2° ao 5° ano, constatou-se que a média de acertos sobe proporcionalmente ao ano cursado. Tal fato corrobora com a literatura que afirma que as habilidades de memória melhoram com o processo maturacional e com a aprendizagem/escolarização. Entretanto, com relação às escolas pública e privada, obtivemos um dado novo, que não condiz com a literatura; embora tenhamos encontrado médias de acerto maiores na escola particular não existe diferença significativa entre os dois tipos de escola, o que pode levantar a novas questões acerca do assunto.

Palavras-chave: Memória de Trabalho; Leitura e Escrita; Ensino Fundamental.

LT02 - 414

ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN SUBMETIDAS À INTERVENÇÃO COM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO COGNITIVA

Ana Cristina Barros da ***Cunha*** *- IP/UFRJ*
Joyce ***Magalhães*** *- IP/UFRJ*
Andréia ***Barros*** *- IP/UFRJ*
Gabriela ***Moreira*** *- IP/UFRJ*
Jacqueline ***Manangão*** *- IP/UFRJ*
Raoni ***Carneiro*** *- IP/UFRJ*

Introdução: Sob o enfoque sócio-interacionista de Psicologia e Educação Cognitiva (VYGOTSKY, 1962/1993), os modelos de avaliação e intervenção psicoeducacionais têm se mostrado adequados na avaliação e promoção do funcionamento cognitivo de crianças com diferentes tipos de deficiências (ENUMO, 2005). Com base no conceito de potencial de aprendizagem e de modificabilidade cognitiva estrutural (FEUERSTEIN & FEUERSTEIN, 1991), tais modelos identificam e desenvolvem habilidades metacognitivas que auxiliam o indivíduo a ter uma performance cognitiva e comportamental mais adequada em situações de resolução de problemas e de tomada de decisões.

Objetivo: Nesta perspectiva, o presente trabalho analisou a eficácia de um programa de intervenção em Educação Cognitiva, o Currículo Cognitivo Bright Start (HAYWOOD; BROOKS; BURNS, 1992), com 04 alunos com Síndrome de Down (SD), cuja média de idade era de 12,5 anos.

Método: Para tanto, foi comparado o funcionamento cognitivo dos alunos apresentados em uma primeira e uma segunda etapa de avaliação dinâmica ou assistida, ou seja, antes e depois da intervenção, utilizando-se o Children's Analogical Thinking Modifiability Test – CATM (TZURIEL & KLEIN, 1989), que é uma prova dinâmica para avaliação do raciocínio analógico (A:B::C:?), aplicada individualmente, neste estudo, em 4 fases: preliminar (fase de verificação), pré-teste (fase sem ajuda), teste (fase de mediação ou assistência) e pós-teste (fase de manutenção) e que forneceu os seguintes indicadores de funcionamento cognitivo: 1) perfil de desempenho no CATM (alto-escore-AE; ganhador-mantededor-GM; ganhador-dependente-de-assistência-GDA; não-mantenedor-NM); 2) tipos de créditos obtidos no CATM (créditos totais e/ou parciais por forma, cor e tamanho); e 3) níveis de ajuda necessários na fase de teste do CATM. Além disso, para análise dos comportamentos (facilitadores ou não-facilitadores) em relação à tarefa apresentados pelos alunos em ambas as etapas de avaliação utilizou-se uma escala bipolar com 9 categorias mutuamente excludentes (disposto X cansado; concentrado X disperso; relaxado X tenso; quieto X agitado; rápido X lento; participativo X retraído; orientado X confuso; persistente X não persistente; cuidadoso X descuidado). Para intervenção em grupo foi usada a Unidade de Auto-regulação do Bright Start que foi aplicada em 20 lições durante 12 semanas, cujo objetivo é promover no individuo maior controle sobre seu próprio comportamento e desenvolver habilidades metacognitivas de pensamento. Tendo em vista que o CATM possibilita uma análise detalhada de seus dados, foi analisado o desempenho dos alunos, antes e após a intervenção, comparando-se os comportamentos adotados com o perfil de desempenho alcançado com base nos tipos de créditos (totais ou parciais) obtidos e o nível de ajuda requerido pelo aluno na situação de avaliação, ou seja, a fase de teste do CATM.

Resultados: Verificou-se que a maioria dos alunos obteve benefícios com a intervenção, visto que mudaram seu perfil de desempenho cognitivo. Apenas um aluno não mudou seu perfil de desempenho cognitivo; mas, no entanto, foram verificadas neste aluno mudanças em termos de seus comportamentos em relação à tarefa, após a intervenção, além do aumento de créditos na segunda etapa da avaliação pelo CATM. Cabe destacar o desempenho de um dos alunos que sequer pôde ser testado na primeira etapa da avaliação, por não apresentar comportamentos de auto-controle (agitação, dispersão etc.) adequados à aplicação do teste e que, após a intervenção, obteve no segundo CATM perfil de desempenho ganhador-mantenedor (GM), ou seja, conseguiu obter ganhos com a mediação da fase de teste e ainda mantê-los quando suspensa a mediação na fase de pós-teste. Com exceção de um aluno que aumentou seus acertos em termos de créditos parciais, os demais alunos obtiveram aumento de créditos totais. Todos os alunos necessitaram de menor mediação na fase de teste do CATM na segunda aplicação, principalmente ajuda de nível 4, quando o mediador finaliza e dá a resposta para explicar todo o raciocínio requerido na tarefa, ou seja, após a intervenção, os alunos conseguiram finalizar de forma autônoma a tarefa por compreenderem melhor o tipo de raciocínio necessário e usarem corretamente as estratégias cognitivas necessárias. Com relação ao comportamento geral dos alunos na primeira e segunda etapa do CATM, percebeu-se que a maioria dos alunos não mudou a freqüência de comportamentos facilitadores adotados para realização da tarefa; no entanto, as mudanças cognitivas anteriores por si só indicam que a intervenção com a Unidade de Auto-regulação do Bright Start provocou a modificabilidade cognitiva destes alunos, já que forneceu recursos cognitivos para que eles apresentassem um desempenho diferente daquele apresentado na avaliação pelo CATM anterior à intervenção.

Conclusão: Ainda que considerando o tamanho

da amostra, os dados encontrados sugerem que a intervenção com o Bright Start foi suficiente para provocar mudanças no funcionamento cognitivo de alunos com Síndrome de Down. Assim, a adoção de modelos psicoeducacionais, tanto de intervenção quanto de avaliação, elaborados a partir de uma visão sócio-interacionista de Educação Cognitiva podem ser considerados como adequados às necessidades específicas da população com deficiência.

Palavras-chave: avaliação assistida; intervenção cognitiva; síndrome de down.

Referências Bibliográficas: Enumo, S.; R.; F; (2005). Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marilia, set-dez, v. III, n. 3, p. 335-354. Feuerstein, R., & Feuerstein, S. (1991). Mediated Learning Experience: A Theorical Review. In R. Feuerstein, P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Ed.). *Mediated Learning Experience (MLE): Theorical, psychological and learning implications* (pp. 3-51). London: International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP). Haywood, H. C.; Brooks, P. & Burns, S. (1992). *Bright Start: Cognitive curriculum for young children*. Massachusetts: Charlsbridge Publishers. Tzuriel, D.; Klein, P. S. (1987). Assessing the young child: Children´s analogical thinking and modifiability. In: LID, C. S. *Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potential*. New York: Guilford Press, p. 35-51. Vygotsky, L. S. (1962/1993). *Pensamento e linguagem*. (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

LT02 - 420

IMITAÇÃO PRECOCE E INTERSUBJETIVIDADE

*Pedro **Salem** - USP/FAPESP*

Resumo: Os estudos sobre a imitação e sua participação nos processos de constituição da vida mental infantil são contemporâneos às primeiras investigações e observações sistemáticas sobre o desenvolvimento da criança. Piaget, por exemplo, já nas primeiras décadas do século passado, interessou-se pelos fenômenos da imitação e sua participação na emergência da função simbólica da criança, inaugurando um campo de pesquisa que viria a intensificar-se em períodos subseqüentes. De fato, nos últimos trinta anos os estudos sobre a imitação e seu papel na constituição da vida subjetiva dos bebês só aumentaram e, estimulados por novas técnicas de registro e análise do comportamento infantil, assumiram uma posição central nos trabalhos sobre a infância. Ainda no final dos anos setenta, a publicação do trabalho seminal de Meltzoff e Moore (1977), no qual demonstraram a habilidade de bebês para imitar gestos faciais simples de um adulto algumas horas após o nascimento, contribuíram consideravelmente para o interesse na imitação. Não apenas suas pesquisas levaram ao questionamento de algumas inferências piagetianas sobre o desenvolvimento mas, de um modo geral, também inauguraram uma espécie de revolução na compreensão da vida infantil. Atualmente, e sobretudo em função de pesquisas efetuadas nas últimas três décadas, passou-se a conceber a atividade subjetiva da criança de um modo muito mais complexo, reconhecendo a existência de capacidades sócio-cognitivas, perceptivas e representacionais que se estabelecem mais precocemente do que se imaginava até então. Somada às inferências da psicológica do desenvolvimento, a descoberta dos neurônios espelho e o alcance que tem tido nas neurociências e disciplinas afins definitivamente posicionou a imitação no centro das pesquisas sobre a constituição da vida mental.

Nesse contexto e paralelamente ao crescente interesse na imitação, o conceito de intersubjetividade e sua participação no desenvolvimento da criança também tem sido extensivamente exploradas no domínio não apenas da psicologia, mas de diversos outros saberes empenhados em compreender as vicissitudes da vida mental infantil e de sua relação com o outro. De fato, no que tem se tornado uma perspectiva dominante no âmbito de diferentes disciplinas, o interesse pela intersubjetividade e sua participação no processo de desenvolvimento infantil vem coroar a importância das primeiras interações com o outro como fator decisivo para certas aquisições sócio-cognitivas nos primeiros anos de vida da criança.

Se bem que a ampla literatura psicológica sobre a intersubjetividade apresente consideráveis divergências não apenas com relação à sua origem no desenvolvimento, mas quanto à sua própria definição conceitual, diversos autores costumam convergir ao atribui à imitação uma participação fundamental no seu estabelecimento. Tais variações quanto à definição e a origem da intersubjetividade encontram eco na compreensão dos processos imitativos e no modo como contribuem para o estabelecimento da relação entre o bebê e o outro. Diferentes posições teóricas organizam este debate e, grosso modo, podem ser distinguidas entre uma "posição intersubjetivista forte" e uma "posição intersubjetivista fraca". De acordo com a primeira posição teórica admite-se que as crianças nascem com mecanismos inatos para identificar e atribuir estados mentais como intenções e sentimentos à mente do outro, pressupondo assim que tais estados mentais seriam acessíveis ao recém-nascido por meio da introspecção e que, conseqüentemente, poderiam ser precocemente reconhecidos como semelhantes aos estados mentais correspondentes do outro. Já a segunda posição admite a existência de

interações imitativas e afetivas precoces como reflexo de uma adaptação biológica especificamente humana para 'identificar-se' com os outros e tomá-los como semelhantes sem, contudo, supor que isso implique a habilidade inicial da criança para compreender os estados intencionais do outro. Esta capacidade dependeria de fatores sócio-cognitivos adquiridos por volta do final do primeiro ano de vida da criança a partir do estabelecimento de relações triádicas com o outro e com os objetos.

O trabalho pretende examinar tais posições partindo da hipótese de que as primeiras manifestações da imitação no desenvolvimento, ainda que contribuam para um senso emergente do eu do bebê e para os primeiros sinais de sua sociabilidade, constituem um fator necessário mas não suficiente para o estabelecimento da intersubjetividade. Mesmo que uma primeira forma de "conexão" com o outro se instale a partir da imitação precoce, entende-se aqui que ela permanece restrita ao âmbito de uma ressonância motora e afetiva que não incorpora os principais aspectos de uma troca intersubjetiva. É mais precisamente quando a criança passa a manter e cultivar um espaço de trocas recíprocas pelas quais expressa e partilha emoções de modo intencional, a engajar-se nas atividades de espelhamento afetivo e a negociar valores sobre objetos e demais aspectos do ambiente, que as interações iniciais podem ser mais claramente denominadas de intersubjetivas.

Palavras - chaves: imitação, intersubjetividade, desenvolvimento

LT02 - 438

ANÁLISE DA PRODUÇÃO NACIONAL ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DESCONTÍNUO

*Cristiano Mauro Assis **Gomes** - UFMG*
*Hudson Fernandes **Golino** - UFMG*
Apoio: Fapenig

Introdução: Os estudos de Piaget ajudaram a criar uma maneira de investigação no campo da psicologia do desenvolvimento, por meio de uma abordagem observacional de tipo clínico. Essa abordagem trouxe avanços para o campo, mas apresenta algumas limitações como o viés do pesquisador, a dificuldade de se obter dados em grandes amostras e ausência de instrumentos validados de larga escala. A partir dos limites apontados, há uma série de estudos questionando as evidências obtidas, incluindo a existência de descontinuidades no desenvolvimento. Estudos da Teoria da Complexidade Hierárquica e das Habilidades Dinâmicas têm buscado superar essas limitações, propondo um novo modelo teórico e metodológico. Esse modelo baseia-se em pressupostos matemáticos de organização da informação, permitindo identificar níveis hierárquicos de habilidades. Vários trabalhos apontam a existência de estágios de desenvolvimento, utilizando tarefas e entrevistas com um método sofisticado de pontuação relativa aos níveis, e emprego de técnicas estatísticas mais sofisticadas, como o modelo Rasch. Essa proposta teórico-metodológica tem trazido uma nova força à teoria de estágios, gerando novas possibilidades de estudos acerca do desenvolvimento humano.

O campo em Psicologia do Desenvolvimento, no Brasil, possui um delineamento característico. Estudos realizados no país, nos últimos anos, apontam o enfoque sócio-cultural das pesquisas, em detrimento da abordagem estruturalista, em voga até meados dos anos oitenta. Essa tendência pode ser verificada em alguns estudos que buscaram analisar o registro dos Grupos de Trabalho dos simpósios da Agência Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Os resultados apontam que apesar de 39% dos GT's tratarem de temas ligados à área, apenas 17% do total de GT's inscritos se relacionavam diretamente com questões acerca do desenvolvimento humano, sendo 50% com enfoque sócio-cultural. As pesquisas que se propõe a realizar estudos de levantamento bibliográfico, replicam esse padrão, e apontam outros, como o enfoque na infância e adolescência, prevalência de estudos empíricos com amostras reduzidas e utilização predominante de análises estatísticas descritivas.

Os levantamentos realizados permitem a elaboração de um perfil sobre a pesquisa brasileira em Psicologia do Desenvolvimento. No entanto, nenhuma descreve os trabalhos realizados especificamente sobre desenvolvimento descontínuo.

Objetivo: Frente à lacuna apresentada, como será o perfil de pesquisa em desenvolvimento descontínuo? O presente trabalho teve como objetivo responder a essa pergunta. Para isso, realizou-se um levantamento da produção em diversos periódicos brasileiros especializados em Psicologia.

Metodologia: Para fazer a análise da produção nacional, optou-se por investigar os periódicos de psicologia melhores classificados pela CAPES (*A1, A2 e B1*). Dos 139 periódicos classificados em um desses três estratos, somente 23 são nacionais. Desses 23, excluíram-se aqueles com baixa probabilidade de publicação de artigos relacionados com o tema *estágios de desenvolvimento* (Psicologia Social, Psicanálise, Análise do comportamento, terapias específicas, dentre outros), restando os 12 periódicos selecionados para a análise: *Psicologia: Reflexão e Crítica; Estudos de Psicologia (Campinas); Estudos de Psicologia (UFRN); Interamerican Journal of Psychology; Psicologia em Estudo; Psicologia: Teoria e Pesquisa; Psico (PUCRS); Psico-USF; Psicologia Ciência e Profissão; Psicologia Escolar e Educacional; Psicologia:*

Teoria e Prática e Revista do Dpto. De Psi. (UFF).

Utilizou-se duas palavras chave, *Estágio* (PC1) e *Estágio + Desenvolvimento* (PC2). Todos os artigos encontrados nos sistemas de busca dos periódicos utilizando PC1 e PC2 tinham os resumos lidos e somente aqueles que apresentassem como tema central *estágios de desenvolvimento* eram analisados por completo. Por *estágios de desenvolvimento* entende-se todo o desenvolvimento humano, independente do domínio, caracterizado por estágios, fases ou níveis qualitativamente diferentes entre si, encontrados em qualquer período de vida dos indivíduos.

Resultados: De todos os 769 artigos, 95% foram encontrados nos sistemas de busca utilizando-se a palavra chave *estágio + desenvolvimento* (PC2), e apenas 5% do total de artigos pesquisados com ambas PC tinham relevância com o tema pesquisado. Analisando-se os artigos relevantes, pode-se perceber que o campo de pesquisa em desenvolvimento descontínuo no Brasil apresenta um quadro bem delimitado. A maioria dos estudos realizados são de natureza teórica (52%), e 50% dessa parcela aborda o desenvolvimento moral. Os estudos de natureza empírica utilizam design transversal de pesquisa (90%); focam seus estudos na infância e início da adolescência, com idade mínima média em 6,52 anos (*dp* = 3,09) e idade máxima média em 11,14 anos (*dp* = 4,02); utilizam amostras relativamente pequenas, com uma média de 125,7 pessoas por estudo (*dp* = 186,86); a maioria dos trabalhos investiga o desenvolvimento moral (35%); e nenhum estudo utilizou o modelo Rasch como técnica estatística de análise de dados, sendo que a predominância (60%) das análises estatísticas utilizadas são descritivas.

Conclusão: O perfil encontrado nesse trabalho inicial, resguardando suas limitações e a necessidade de um aprofundamento e expansão em um próximo estudo, fornece pistas sobre a pesquisa brasileira em desenvolvimento descontínuo. Em relação aos estudos empíricos, há um número reduzido de trabalhos sobre o desenvolvimento cognitivo, sendo que a maioria aborda questões relativas ao desenvolvimento moral, utilizando, no geral, pequenas amostras focadas na infância e na adolescência. Com relação aos métodos empregados, poucos estudos utilizam instrumentos validados com boas qualidades psicométricas, e as técnicas estatísticas empregadas restringem-se, na maioria dos casos, em análises descritivas.

O grupo de pesquisadores da TCH e das Habilidades Dinâmicas tem avançado em uma série de estratégias relacionadas aos aspectos apontados. Eles sugerem um conjunto de ações de pesquisa que possibilitam a ampliação do foco de análise: *Identificação do construto e construção de instrumentos sensíveis às mudanças descontínuas; testagem exploratória dos conjuntos de itens; utilização da Teoria de Resposta ao Item para identificação dos padrões de desenvolvimento e para a verificação das propriedades psicométricas dos instrumentos; (análise de Rasch, análise fatorial, etc); utilização de modelos variados (modelagem de equação estrutural, modelagem de crescimento linear, análise de crescimento logístico) e o emprego de desenhos seqüenciais de pesquisa, em larga escala.*

Esse grupo acredita que as ações estratégicas citadas possam gerar uma nova agenda de pesquisa em desenvolvimento humano, que possibilitaria um avanço na compreensão sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Palavras-chave: estudos de desenvolvimento; estágios de desenvolvimento; publicações científicas.

Referências Bibliográficas: Biaggio, A. M. B. (1989). Pesquisa em psicologia do desenvolvimento: tendências e exemplos. Em Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Org.). *Anais do II Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico*. (pp. 9-34). Rio de Janeiro, RJ: ANPEPP. Commons, M. L., & Richards, F. A. (1984). A general model of stage theory. In M. L. Commons, F. A. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations*. Late adolescent and adult cognitive development (pp. 120-140). New York: Praeger. Commons, M. L. (2008). Introduction to the model of hierarchical complexity and its relationship to postformal action . *World Futures*, 64, 305-320. Dawson, T. L. (2002). A comparison of three developmental stage scoring systems. *Journal of Applied Measurement*, 3, 146-189. Dawson, T. L. (2004). Assessing intellectual development: Three approaches, one sequence. *Journal of Adult Development*, 11, 71-85. Dawson-Tunik, T. L., Commons, M., Wilson, M., & Fischer, K. (2005). The shape of development. *The European Journal of Developmental Psychology*, 2, 163-196. Dawson, T. L., Fischer, K. W., & Stein, Z. (2006). Reconsidering qualitative and quantitative research approaches: A cognitive developmental perspective. *New Ideas in Psychology*, 24, 229-239. Fischer, K. W., & Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of action, thought, and emotion. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Theoretical models of human development. *Handbook of child psychology* (6 ed., Vol. 1, pp. 313-399). New York: Wiley. Fischer, K. W., & Dawson, T. L. (2002). A new kind of developmental science: Using models to integrate theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67 (1, Serial No. 173), 156-167. Fischer, K.W., and Rose, S.P. (1999). Rulers, models, and nonlinear dynamics: measurement and method in developmental reserach. In G. Savelsbergh, H. van der Maas, and P. van Geert (Eds.), *Nonlinear developmental processes* (pp. 197-212). Mota, M. E. (2005)

Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas psicologia*, 13 (2), 105-111. Seidl de Moura, M. & Moncorvo, M. (2006). A Psicologia do Desenvolvimento no Brasil: tendências e perspectivas. Em D. Colinvaux, L. Leite & D. DellÁglio (Orgs.). *Psicologia do Desenvolvimento:* reflexões e práticas atuais (pp.115-132). São Paulo: Casa do Psicólogo. Souza, L.K., Gauer, G., Hutz, C. S. (2004). Publicações em psicologia do desenvolvimento em dois periódicos nacionais na década de 1990. *Pisco-USF*, 9 (1), 49-57.

LT02 - 439

ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O TESTE DE DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO INDUTIVO (TDRI).

Cristiano Mauro Assis ***Gomes*** *- UFMG*
Hudson Fernandes ***Golino*** *- UFMG*
Apoio: Fapenig

Introdução: O campo de estudos sobre desenvolvimento descontínuo tem passado por mudanças no domínio teórico e metodológico. Uma dessas mudanças remete à elaboração de instrumentos bem desenhados e com boas qualidades psicométricas (p.ex. *Social perspective taking; Balance Beam task series; Laundry Problem; Disco Test; Moral Judgement,* dentre outros), ao uso de amostras amplas e à utilização de estatísticas avançadas para análise de dados. Apesar da contribuição trazida para a área, a maior parte dos instrumentos ainda não permite uma fácil aplicação em larga escala e requer um treinamento considerável por parte aplicador para definição do escore. Nesse sentido, a elaboração de testes de larga escala é uma demanda da área, e um desafio instigador. Criar medidas sensíveis às mudanças qualitativas ocorridas ao longo da vida, que possam ser utilizadas no acompanhamento de um grande número de indivíduos durante um longo período de tempo, pode ajudar a compreender como as habilidades cognitivas se desenvolvem.

Objetivo: Frente à demanda por instrumentos de identificação de cursos descontínuos de desenvolvimento passíveis de mensuração em larga escala, o presente trabalho tem como objetivo relatar um estudo exploratório sobre a construção e a validade do Teste de Desenvolvimento do Raciocínio Indutivo (TDRI).

Metodologia: Participantes: No estudo exploratório, o TDRI foi aplicado em 64 universitários do curso de Psicologia da UFMG, sendo a maioria do sexo feminino (75%), com idades variando entre 18 e 52 anos (média = 20,80; *dp* = 4,1)

Instrumento: O TDRI foi elaborado a partir de postulados da Teoria das Habilidades Dinâmicas e da Teoria da Complexidade Hierárquica, a respeito da existência de níveis de desenvolvimento cognitivo e sua relação com a capacidade de organização e coordenação das unidades de informação pelo indivíduo. Ele é formado por quarenta e oito itens, agrupados em conjuntos de oito itens por nível, abarcando um total de seis níveis cognitivos de habilidades de raciocínio:

N1- *Representação Singular:* capacidade de operar com unidades de informação representacionais isoladas.

N2- *Mapa de Representação:* capacidade de operar com duas unidades de informação representacionais coordenadas em um mapa de uma sobre a outra.

N3- *Sistema de Representação:* capacidade operar com vários mapas de informação representacionais coordenadas, com subsistemas entre as unidades.

N4- *Abstração singular:* semelhante à representação singular em termos de unidades de informação fragmentadas; há uma mudança epistemológica no sentido de que a capacidade se altera de um processamento de representações para um processamento de abstrações.

N5 e N6- *Mapa de Abstração e Sistema de Abstração:* semelhante ao mapa de representação e ao sistema de representação. O que muda é a natureza da informação, de representacional para abstrata.

As unidades de informação utilizadas no teste são letras do alfabeto, dispostas a partir de uma regra de organização. O participante é capaz de descobrir a regra de organização da informação a partir da capacidade de coordenar a informação presente no item. Cada conjunto de oito itens demanda uma coordenação mais ampla e superior de forma a mensurar teoricamente um nível cognitivo superior.

Coleta e Análise de Dados: O TDRI foi aplicado no formato lápis e papel, em todos os 64 participantes do estudo exploratório, em um mesmo horário, com um limite de 80 minutos para sua resolução. Após a finalização do tempo, os participantes foram questionados sobre as estratégias cognitivas utilizadas para responder ao teste, tendo sido possível a identificação de duas estratégias principais. A análise qualitativa dessas estratégias possibilitou verificar a validade da estrutura dos itens. A medida do *alfa de Cronbach* foi utilizada para estimar a consistência interna da escala.

Resultados: Dos quarenta e oito itens, apenas trinta e três foram utilizados na análise, visto que os outros quinze foram corretamente respondidos por todos os participantes, não apresentando variabilidade. Os resultados preliminares indicaram um coeficiente de consistência interna de 0,88 (alfa de Cronbach) sendo considerado um índice adequado.

No que se refere às ações cognitivas para resolução do teste, duas estratégias foram identificadas. Na estratégia padrão, os respondentes analisam cada uma das unidades de informação (letras) e identificam as estruturas de coordenação existente entre

essas unidades. Dessa forma, um item do nível três (sistema de representação), por exemplo, é analisado da seguinte maneira: MNPQ = M+N; N+P; P+Q.

Ao analisar as estruturas de coordenação dos itens, os respondentes que utilizam a estratégia padrão conseguem perceber o salto ocorrido de N para P, pulando a letra O. Identificam, assim, a regra utilizada na construção do item, que no caso é *sequência* (0), *salto de letra* (1) e *sequência* (0). Os adeptos desta estratégia marcam na folha um ponto ou traço na região do item (primeira, segunda ou terceira coordenação de letras) que apresenta um salto entre letras. Após verificar qual dos elementos coordenados salta letras, os respondentes analisam quantas letras foram puladas (uma ou duas) e só então comparam as cinco sequências de letras do item, a fim de descobrir qual foge ao padrão encontrado.

A segunda estratégia utilizada, denominada estratégia somatória, diferente da primeira, reduz a complexidade do item e desconsidera a estrutura de organização das unidades de informação. Pessoas que a utilizam, somam a quantidade de letras existentes entre a primeira e a última unidade. A resposta é atribuída ao item que contém uma quantidade diferente de letras das demais opções: MNPQ = M até Q = 5 letras

Conclusões: O estudo exploratório sobre o TDRI mostra a importância do levantamento das estratégias de resolução de testes e tarefas. Por meio da análise qualitativa dessas estratégias de resolução é possível averiguar se a estrutura dos itens possibilita algum tipo de ação cognitiva diferente da planejada inicialmente. No caso apresentado, a estratégia somatória diminuía a complexidade dos itens, permitindo sua resolução de maneira não desejada. Após essa constatação, faz-se necessário a reformulação das estruturas dos itens, a fim de impedir o uso de estratégias que reduza sua complexidade. Pesquisas futuras devem ampliar a amostra, abarcando diferentes coortes, e utilizar um desenho seqüencial de investigação a fim de identificar o desenvolvimento do raciocínio indutivo.

Palavras-chave: construção de instrumentos; estágios de desenvolvimento; avaliação psicológica.

Referências Bibliográficas: Bidell, T.R., & Fischer, R.W. (1992). Beyond the stage debate: Action, structure, and variability in Piagetian theory and research. In R.J. Sternberg & C.A. Berg (Eds.), *Intellectual development* (pp. 100-140). New York Cambridge University Press. Commons, M. L. (2008). Introduction to the model of hierarchical complexity and its relationship to postformal action . *World Futures*, 64, 305-320. Commons, M. L., Pekker, A. (2008). Presenting the formal theory of hierarchical complexity. *World Futures*, 64, 375-382. Commons, M. L., & Richards, F. A. (1984a). A general model of stage theory. In M. L. Commons, F. A. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations. Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 120-140). New York: Praeger. Commons, M. L., & Richards, F. A. (1984b). Applying the general stage model. In M. L. Commons, F. A. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations. Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 141-157). NY: Praeger. Commons, M. L., Richards, F. A. & Kuhn, D. (1982). Systematic and Metasystematic Reasoning: A Case for Levels of Reasoning Beyond Piaget's Stage of Formal Operations. *Child Development,* 53, 1058-1068. Commons, M. L., Trudeau, E. J., Stein, S. A., Richards, F. A., Krause, S. R. (1998). The existence of developmental stages as shown by the hierarchical complexity of tasks. *Developmental Review*, 8(3), 237-278. Dawson, T. L. (2006). Stage-like patterns in the development of conceptions of energy. In X. Liu & W. Boone (Eds.), *Applications of Rasch measurement in science education* (pp. 111-136). Maple Grove, MN: JAM Press. Dawson, T. L. (2004). Assessing intellectual development: Three approaches, one sequence. *Journal of Adult Development*, 11, 71-85. Dawson, T. L. (1998). *"A good education is…"* A life-span investigation of developmental and conceptual features of evaluative reasoning about education. University of California at Berkeley, Berkeley, CA. Dawson-Tunik, T. L., Goodheart, E. A., Wilson, M., & Commons, M. L. (2006). Concrete, abstract, formal, and systematic operations as observed in a "Piagetian" Balance Beam Task Series. In M. Garner, G. Engelhard, M. Wilson & W. Fisher (Eds.), *Advances in Rasch Measurement*: JAM Press. Fischer, K. W. (2008). Dynamic cycles of cognitive and brain development: Measuring growth in mind, brain, and education. In A. M. Battro, K. W. Fischer & P. Léna (Eds.), *The educated brain* (pp. 127-150). Cambridge U.K.: Cambridge University Press. Fischer, K. W., & Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of action, thought, and emotion. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Theoretical models of human development. *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 313-399). New York: Wiley. Fischer, K.W., & Rose, S.P. (1999). Rulers, models, and nonlinear dynamics: measurement and method in developmental reserach. In G. Savelsbergh, H. van der Maas, and P. van Geert (Eds.), *Nonlinear developmental processes* (pp. 197-212). Fischer, K.W., & Rose, S.P. (1994). Dynamic development of coordination of components in brain and behavior: A framework for theory and research. In G. Dawson & K.W. Fischer (Eds.). *Human behavior and the developing brain* (pp. 3-66). New York: Guilford Press. Kohlberg, L and Armon, C. (1984). Three types of stage models used in the study of adult development. In M. L. Commons, F. A. Richards and C. Armon (eds.): Beyond Formal Operations. *Late Adolescent and adult cognitive development* (pp.

383-394). London: Praeger. Marshall, P. E. (2009). *Positive psychology and constructivist developmental psychology:* A theoretical enquiry into how a developmental stage conception might provide further insights into specific areas of positive psychology. Dissertação de mestrado não publicada. University of East London, School of Psychology. Disponível em: http://www.devtestservice.com/index-4.html

LT02 - 451

RELAÇÕES ON-LINE ENTRE ADOLESCENTES DA GRANDE VITÓRIA / ES: UMA ABORDAGEM EVOLUCIONISTA

*Fabricio de **Souza** - UFBA*
*Maria Margarida Pereira **Rodrigues** - UFES*

Resumo: Os avanços tecnológicos e o conseqüente desenvolvimento de aparatos digitais que se constituíram numa nova mídia interativa produzem transformações sociais muito sensíveis nos dias atuais fazendo com que as ações das pessoas sejam marcadas pela realidade de culto ao novo, de renovação e de rupturas com algumas estruturas sociais vigentes. A cultura da mobilidade, da flexibilidade, da efemeridade e da provisoriedade, típica das sociedades marcadas pela tecnologia da informação, imputa às pessoas a necessidade de agir em consonância com as demandas criadas por essas sociedades. No complexo tecnológico da sociedade em rede caracterizada pelo ciberespaço, a internet surge produzindo mudanças sociais direta (a partir do seu uso direto) ou indiretamente (a partir dos efeitos gerados por mudanças por ela introduzidas) e promovendo o surgimento de uma organização social e subjetiva nova. Nos anos 90 com a difusão da internet, as pessoas dão início a experiências inéditas com a rede, como por exemplo, as pesquisas e o bate-papo. É oportuno estudar os efeitos dessa transformação tecnológica sobre a adolescência para que se entenda a adaptação dos adolescentes às tecnologias digitais e sua utilização no estabelecimento e na manutenção de vínculos sociais.

A pesquisa realizada para a elaboração do presente trabalho baseou-se no estudo exploratório de *fotologs* de adolescentes residentes na Região Metropolitana de Vitória / ES. As informações postas sob análise estavam associadas às fotos publicadas e aos comentários deixados nas páginas pelas pessoas que por elas navegavam. Foram selecionados seis *fotologs*, três de rapazes e três de moças, e desses, cinco páginas de cada um. No total foram investigadas trinta páginas contendo, ao todo, trinta fotos e trezentos e cinqüenta comentários de leitores. Pelo fato desse conteúdo ser de domínio público e estar disponibilizado na rede, não foi necessário solicitar autorização dos adolescentes e de seus pais para a observação das páginas investigadas.

Os dados obtidos foram analisados segundo os princípios da Psicologia Evolucionista. A partir da observação dos *flogs* foram construídas as seguintes categorias para análise dos *posts* escritos: 1) expressão de afeto, 2) elogio ao *flog*, 3) chistes/piadas e 4) elogio ao logado (pessoa que possui um *flog*). Estes dados foram distribuídos nas categorias criadas e as médias da freqüência de cada categoria foram comparadas através do teste *t de Student* buscando verificar a existência de diferença significativa entre as médias das categorias comparadas. As fotos foram analisadas sob os seguintes aspectos: 1) foto preparada ou "de improviso", 3) foto individual ou com companheiros, 4) foto de grupos unisexuais ou mistos, 5) exposição do corpo e 6) sorriso.

Na comparação entre os *flogs* de moças e rapazes, estes manifestaram um pouco mais de afeto. Observando a ocorrência desse comportamento exclusivamente nos *flogs* das moças ou dos rapazes, estes registram seu afeto menos do que as moças. Não é muito permitido ao rapaz expressar afetos frente aos amigos. Esse sentimento é habitualmente manifestado na participação em atividades conjuntas com as moças, na manutenção de proximidade e no compartilhamento de determinadas experiências pessoais. Nos *sites* das moças, as médias não apresentam. Nas declarações de afeto entre moças e rapazes a média obtida por estes (3,53) é um pouco maior do que aquelas (2,26) e contradiz o que acima foi afirmado a respeito da relativa proibição de manifestação de afetos pelos rapazes. Mesmo assim, é pertinente ressaltar que os rapazes exibem afeto em certas ocasiões, ainda que sua expressão seja mais bem vista frente a pessoas de sexo oposto. As relações de amizade e proximidade foram bastante evidenciadas nas categorias, como pode ser visto no elogio ao *flog* do colega. Nesse sentido, o colega possui um atributo que é valorizado no grupo em que interage ou com o qual deseja interagir. Ter seu *flog* elogiado é um reforço recebido por se esforçar para fazer coisas que o possibilitem interagir naquele grupo específico. Não houve variações no fazer piadas quando a análise incidiu sobe os *flogs* de moças e rapazes. Mas, na comparação entre esses grupos, os rapazes apresentaram uma média superior e, significativamente, diferente da apresentada pelas moças. Fazer piadas requer uma pessoa conhecida com quem haja relação de proximidade. E para que as piadas não tenham seu lado de zombaria e "zuação" interpretado como agressivo, as expressões tipo "hehehe" serviriam para evitar possíveis conflitos. Não houve variação estatisticamente significativa entre as médias na categoria de "elogio ao logado". Mas quando as médias foram comparadas nas páginas dos rapazes verificou-se uma variação estatisticamente significativa (0,6 para os rapazes e 1,73 para as moças) mostrando que os rapa-

zes elogiaram muito pouco os demais rapazes. Já nas páginas das moças a situação volta a não apresentar variações significativas de forma que os elogios feitos por rapazes e moças dão-se com freqüências bastante próximas e com uma média um pouco maior para os rapazes (0,66 contra 0,53 das moças). Na linguagem popular, "pega mal" um rapaz tecer muitos elogios a outro amigo. Esse comportamento não é valorizado, e é até mesmo alvo de chacotas, pelo grupo. Às moças é permitida a expressão de elogios às amigas em maior freqüência. A análise das fotos revelou que os padrões mostrados são valorizados pelos grupos dos quais os adolescentes fazem parte. Por isso a ausência de fotos de improviso ou que não foram previamente preparadas.Os grupos presentes nas fotos eram, na sua grande maioria, grupos unissexuais. Apenas um rapaz postou fotos que continham grupos mistos. As fotos das moças, em sua maioria, evidenciaram o rosto, as dos rapazes, exibiram também o tronco. Seis rapazes aparecem sem camisa e isso nos reporta às considerações sobre a importância das dimensões corporais para a atratividade de parceiros sexuais. O sorriso superior é freqüentemente observado. As situações onde as fotos ocorreram foram preparadas e não foi possível observar interações tipicamente lúdicas onde normalmente ocorrem sorrisos largos. Talvez isso ajude a interpretar a quase ausência de sorrisos largos.

Os resultados revelaram padrões evolutivos típicos de comportamentos sexualmente tipificados e a mídia digital foi considerada uma ferramenta eficaz de sociabilidade por ser importante no favorecimento da aptidão para a vida em grupo.

Palavras - chave: Psicologia Evolucionista e Mídia digital; Adolescência e internet; Relações sociais e adolescência.

LT02 - 546

ANÁLISE DO RECONHECIMENTO E COMPREENSÃO DAS EMOÇÕES INFANTIS EM DIFERENTES CONTEXTOS SOCIAIS

***RICARTE**, Mirela Dantas - UEPB*
***MINERVINO**, Carla Alexandra da Silva Moita - UFPB*
***DIAS**, Maria da Graça Bompastor Borges - UFPE*
***ROAZZI**, Antônio - UFPE*

Introdução: Emoções, sentimentos, afetos, são fenômenos que permeiam o cotidiano dos seres humanos. Por conseguinte, o estudo das emoções tem sido alvo de interesse de pesquisadores de diversas áreas, merecendo destaque os estudos de Charles Darwin, considerado o estudioso que mais influenciou os trabalhos realizados no âmbito da Psicologia do desenvolvimento emocional. Darwin delineou investigações com as quais pretendia compreender o comportamento emocional nos animais, dado seu caráter evolutivo, para então, compreendê-lo no homem (BRANDÃO, 2002). Nesse sentido, faz-se mister o conhecimento das características das crianças pré-escolares, dentre as quais estão inseridos os comportamentos de expressão das emoções e outras variáveis. O estudo psicológico contribui, portanto, para a compreensão da origem das emoções, como se difere de criança para criança, bem como se transforma no decorrer da vida. Como embasamento, utilizou-se de teóricos tais como Damásio (2004), Pons; Harris & Rosnay (2004), Wallon (2005) e Bronfenbrenner (1996), por estes oferecer fundamento para alcançar o objetivo da pesquisa, através de uma ótica que considera o decurso biológico da emoção, o processo de construção de seu significado, e como a mesma é considerada em distintos contextos sociais. Destarte, a partir de uma perspectiva teórica biológico-social, entende-se que a emoção é veículo fundamental para a constituição da criança enquanto ser social, uma vez que, segundo Damásio (2004), a expressão de suas emoções constitui sua própria essência e, ao passo que a mesma reflete sobre tais emoções, ela também passa a conhecê-las e aceitá-las. Ainda, tem-se que a teoria ecológica e sistêmica de Bronfrenbrenner (1996) apresenta possibilidades para o pesquisador analisar aspectos da pessoa em desenvolvimento, bem como do contexto em que vive. Assim sendo, o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança ocorre a partir das relações interpessoais e de suas experiências sócio-culturais.

Objetivos: A presente pesquisa teve como objetivo analisar a capacidade de reconhecimento e compreensão das emoções de crianças pré-escolares inseridas em diferentes contextos sociais.

Metodologia: O estudo foi realizado com 200 crianças (100 de creches privadas e 100 de creches públicas), do perímetro urbano da cidade de Campina Grande-PB, com idades variando entre 3 a 6 anos, do sexo masculino e feminino e divididas entre as turmas do Maternal II, Pré I e Pré II. Utilizou-se como instrumento o *Test of Emotion Comprehension* (TEC), elaborado por Pons; Harris e Rosnay (2004), e estando o mesmo em processo de validação por Dias, Roazzi e Minervino (2007). O TEC consiste em um livro de ilustrações em papel A4 com histórias em quadrinhos e com um simples enredo na parte superior de cada página. Em sua configuração, o instrumento apresenta, na parte inferior das páginas, quatro seqüências de emoções representadas por expressões faciais. Com respaldo na teoria da mente, o mesmo é dividido em blocos de histórias em ordem pré-estabelecida. Cada bloco de estórias considera um componente particular das emoções, sendo composto por nove componentes que avaliam respectivamente: *Componente 1*. Reconhecimento das

emoções, baseado nas expressões faciais; *Componente 2*. Compreensão das causas externas das emoções; *Componente 3*. Compreensão do desejo despertado; *Componente 4*. Compreensão das emoções baseadas em crenças; *Componente 5*. Compreensão da influência da lembrança na atribuição de uma emoção para uma característica que lembra a perda de um objeto precioso; *Componente 6*. compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais; *Componente 7*. compreensão da possibilidade de esconder um estado emocional; *Componente 8*. compreensão de confusão de emoções; *Componente 9*. compreensão de expressões morais. A utilização do instrumento visou obter dados mais precisos acerca da compreensão e reconhecimento das emoções de crianças em diferentes contextos sociais, pretendendo-se credibilidade e exatidão na obtenção dos resultados. Os participantes foram instruídos pelos pesquisadores de que não existem respostas certas ou erradas, sendo-lhes garantidos o anonimato e a confidencialidade das suas respostas. Quanto à aplicação do mesmo, este foi realizado individualmente, em espaços reservados, nas próprias Creches e, de forma geral, durou aproximadamente 12 minutos. As análises foram efetuadas com o auxílio do pacote estatístico Statistical Package for the Social Sciences – SPSS (versão 16.0).

Resultados: No que se referem aos diferentes contextos em que as crianças encontravam-se inseridas, os resultados demonstraram que houve diferença significativa entre as crianças de Creche privada e pública com (F = 4,43; p= 0,04). Foi apontado pelas respostas expressas que as crianças de creche privada obtiveram melhores resultados no tocante a soma total dos componentes (min= 0/ máx=9), em detrimento as crianças de creche pública (min=0/ máx=7). Ressalta-se, no entanto, que no tocante a evolução das emoções através dos componentes, os dados indicaram que as crianças distribuíram-se entre os diferentes componentes, havendo, no entanto, uma prevalência das respostas certas nos componentes hierarquicamente inferiores (componentes 1, 2, 3 e 4) pelas crianças de ambas as creches, sendo p=0,000 para esses quatro componentes. No que refere-se as idades, verificou-se que houve diferença significativa entre as crianças e que considerando as médias (m=2,25 e m=3,99), para creche pública e privada, respectivamente, pode-se perceber que esses dados corroboram com os estudos de Pons; Harris & Rosnay (2004), que pontuam que o reconhecimento das emoções evolui conforme o avanço da idade da criança.

Conclusão: Tendo por base que crianças de 3 à 6 anos de idade que encontram-se em fase pré-escolar já apresentam uma boa compreensão das causas e consequências de suas emoções básicas (HARRIS,1996), e que estas emoções seguem uma ordem evolutiva, desde os estudos darwinianos, as mesmas revelam ser profundamente inscritas nos processos da espécie humana, sendo emergidas na infância e, gradativamente, tornando-se culturalmente universais. Portanto, considerando os dados obtidos, pode-se apontar para uma significativa compreensão das emoções ao se analisar as respostas expressas na soma total dos componentes, através do instrumento *Test of Emotion Comprehension* (TEC), representadas na amostra de crianças que participaram do estudo. Foi possível verificar também que o contexto sócio-afetivo influencia e estimula a capacidade de compreensão e reconhecimento das emoções por parte das crianças. No entanto, os resultados não podem ser considerados conclusivos, visto que o grupo amostral é restrito. Portanto, tem-se a necessidade de novas discussões sobre a temática em questão.

Palavras-chave: Emoções; Crianças; Creches.

Referências bibliográficas: BRANDÃO, Marcus Lira. *Psicofisiologia: as bases fisiológicas do comportamento*. São Paulo: Atheneu, 2002. BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. DAMÁSIO, António. Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos. *Adaptação para o português do Brasil Laura Teixeira Motta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. DIAS, M.G.B.B.; ROAZZI, A.; MINERVINO. C.A.M. *Validação para o português do teste de compreensão de emoções*. Projeto de Pós-doutoramento (não publicado, em conclusão), UFPE, 2007. HARRIS, Paul L. *Criança e Emoção: o desenvolvimento da compreensão psicológica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. PONS, F.; HARRIS, P.; ROSNAY, M. Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental period and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, v.1, n.2, p-127-152, 2004. WALLON, Henri. *Evolução Psicológica da Criança*. Trad. Cristina Carvalho. Portugal: Edições 70, LDA, 2005.

LT02 - 551

EMOÇÕES EM DIFERENTES CONTEXTOS

Nóbrega, *Juliana das Neves - UFPE*
Minervino, Carla Alexandra da Silva Moita - UFPB
Dias, *Maria da Graça Bompastor Borges - UFPE*
Roazzi, *Antônio - UFPE*

Introdução: A emoção aparece logo após o nascimento em associação intima com estados internos muito primitivos, como por exemplo, o choro do bebê que está com fome ou com sono, podendo gerar reações positivas nesse bebê quando satisfeito e confortado (Davidoff, 1983). Esse bebê sente-se confortado ao satisfazerem suas necessidades, mas esse

conforto e esse prazer estariam associados a fatores do desenvolvimento humano. Alguns autores teorizam sobre tais fatores, alguns destacam os aspectos biológicos; outros destacam os culturais ou sociais, contudo todos destacam o papel das experiências e particularidades individuais que estariam relacionados com o surgimento e desenvolvimento da emoção. Considerando que as crianças gradualmente adquirem uma maior percepção de seus sentimentos ou de suas emoções, e a partir daí se tornam mais capazes de lidar com o sofrimento e a ansiedade. Harris (1996) busca estudar como a criança compreende os seus sentimentos e os sentimentos dos outros. Para este autor, essa capacidade seria um dos fatores que as permitem compreender que os pensamentos, desejos e crenças dos outros podem ser diferentes dos seus. Assim, as emoções fazem parte de um conjunto que visa direta ou indiretamente à regulação da vida. Elas seriam um meio natural de avaliar o ambiente e verificar a melhor forma de reagir a ele, considerando que diversos fatores estariam relacionados com o surgimento e desenvolvimento das emoções, destacando-se os aspectos biológicos ou naturais e os culturais. Dessa forma, o ambiente e o contexto que a criança está inserida pode influenciar como esta vai encarar uma determinada situação ou uma determinada emoção. Neste sentido, a emoção influencia diversos âmbitos, tanto no contexto familiar, escolar e social da criança, como em outras competências como as verbais e cognitivas. Deste modo as emoções seriam reguladas em interações sociais, nas quais o comportamento e emoções de um individuam pode influenciar o outro.

Objetivo: Analisar a capacidade de reconhecimento das emoções em crianças no contexto de rua, no contexto do abrigo e no contexto da creche.

Metodologia: participaram da pesquisa 54 crianças, das quais 18 são de rua, 18 de abrigo e 18 frequentam creches, com idade entre 4 e 9 anos. O instrumento utilizado foi o Teste de Compreensão das Emoções –TEC (Francisco Pons & Paul L. Harris. Oxford University, 2000, versão em português traduzido por Maíra Roazzi. Universidade Federal de Pernambuco, 2007). Tal instrumento objetiva identificar a compreensão das crianças sobre emoções através de expressões faciais apresentadas de forma lúdica. A aplicação do instrumento é feita individualmente e o tempo gasto é de 10 a 20 minutos de acordo com a idade, o teste é indicado para crianças de 3 anos e 11 meses a 12 anos. O instrumento é composto por blocos de histórias que são contatos as crianças, enquanto elas observam figuras com diferentes expressões emocionais, ao final de casa história é solicitado que a criança aponte para a expressão que está relacionada à história. As histórias se dividem em nove contextos: (1) reconhecimento das emoções, baseado nas expressões faciais; (2) compreensão das causas externas das emoções; (3) compreensão do desejo despertado; (4) compreensão das emoções baseadas em crenças; (5) compreensão da influenciada por lembranças; (6) Compreensão das emoções que envolvem situações de regulação das emoções; (7) compreensão das emoções em situações que envolvem aparência e realidade; (8) compreensão da existência de duas ou mais emoções ao mesmo tempo; (9) compreensão das emoções que envolvem moralidade. As crianças foram avaliadas individualmente em seus próprios ambientes, os dados foram inseridos no programa SPSS 16 para análise estatística com o Teste de Análise da Variância Simples (One way ANOVA).

Resultados: A análise dos resultados apontou que o grupo de crianças em situação de rua apresentou dificuldade em compreender as emoções que envolvem situações de regulação emocional e aparência e realidade (p=0,000); em compreender a existência de duas ou mais emoções ao mesmo tempo (p=0,000) e em compreender as emoções que envolvem moralidade (p=0,000). Para Koller (2004) o viver na rua não impede o desenvolvimento de valores e não gera deficiências morais específicas em crianças. Entretanto, o cotidiano das ruas, faz com que as crianças se deparem com situações em que as leis sejam transgredidas cotidianamente, bem como promove a assunção de diversos papéis conforme o contexto, ora são vítimas, ora são agressoras. No grupo de crianças que frequentam creches os resultados indicaram que estas crianças apresentaram dificuldade na compreensão das emoções que envolvem situações de aparência e realidade (p= 0,003), esses dados vão de encontro aos estudos de Pamela Cole (citada por Harris, 1996) no qual aponta que as crianças pequenas não têm consciência de que revelam seus sentimentos pela expressão facial, e nem de que, inversamente, poderiam ocultá-los com uma manifestação enganosa; no entanto são capazes de distinguir entre sua emoção verdadeira e emoção aparente. O último grupo, o grupo de crianças em situação de abrigo não apresentou diferença significativa em relação aos componentes analisados.

Conclusão: De acordo com os dados apresentados percebe-se que é necessários que os estudos na área problematizem os critérios de interação adotados no ambiente em que a criança vive, seja ele a creche, a rua ou abrigo, buscando uma descrição mais abrangente do ambiente de desenvolvimento, tendo em vista que a realidade enfrentada pela criança influencia em suas estratégias e compreensão das próprias emoções frente a diversas situações.

Palavras - chave: Emoções, Contexto e Desenvolvimento.

LT02 - 555

O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL E A ALFABETIZAÇÃO

*Renata Nóbrega de **Lucena** - UFPE*
*Alina Galvão **Spinillo** - UFPE*

Introdução: A consciência metalinguística e seus diversos tipos (fonológica, lexical, sintática, pragmática e metatextual) tem interessado a pesquisadores de áreas diversas, como a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicolinguística e a Educação. Entretanto, dada a novidade do tema, a consciência metatextual, se comparada a outros tipos de consciência metalinguística, tem sido pouco pesquisada; o que implica em uma lacuna na área e, ao mesmo tempo, em um campo de investigação a ser explorado. Definida como uma atividade realizada por um indivíduo que trata o texto como um objeto de reflexão e análise cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento deliberado, a consciência metatextual versa sobre as relações intralinguísticas estabelecidas no texto, tais como convenções linguísticas, componentes estruturais e organização (Gombert, 1992).

Estudos acerca da consciência fonológica, por exemplo, indicam que primeiramente a criança manifesta comportamentos epilinguísticos a respeito da língua (conhecimentos tácitos adquiridos em contatos informais com o meio letrado). Na medida em que se inicia o processo de instrução formal da leitura e da escrita, denominado alfabetização, é que a criança manifesta comportamentos metalinguísticos propriamente ditos (capacidade de refletir deliberadamente sobre unidades linguísticas). Contudo, essa relação ainda não foi examinada no que se refere à consciência metatextual, sendo este o foco de investigação do presente estudo. Seria este padrão de desenvolvimento também encontrado em relação à consciência metatextual? Quais seriam os comportamentos epilinguísticos e os comportamentos metalinguísticos propriamente ditos em relação à consciência metatextual? Qual o papel da alfabetização no desenvolvimento da consciência metatextual?

Objetivos e relevância do estudo: O presente estudo se propõe a responder essas questões, tomando como referencial teórico a perspectiva de Gombert (1992; 2003) e de Spinillo (2009; Spinillo & Simões, 2003), criando-se situações de exame em que a criança é solicitada a tomar o texto como objeto de reflexão e análise, estando este procedimento metodológico coerente com a definição de consciência metatextual adotada. A hipótese investigada é que a alfabetização tem papel importante no desenvolvimento da consciência metatextual, posto que a aquisição da escrita pode levar o indivíduo a assumir uma atitude reflexiva sobre diversas unidades linguísticas, como o texto, por exemplo.

Metodologia: Participaram do estudo 52 crianças de baixa renda com 7 anos de idade, alunas do ensino fundamental de escolas públicas em Recife. A partir da escolaridade da criança, do depoimento dos professores e do Teste de Desempenho Escolar (TDE) no que se refere à aquisição de leitura e escrita, os participantes foram igualmente divididos em dois grupos: crianças alfabetizadas e não-alfabetizadas. Todas as crianças individualmente realizaram quatro tarefas: duas tarefas de natureza epilinguística e duas de natureza metalinguística (Albuquerque & Spinillo, 1997; 1998). Todas as tarefas referiam-se a um gênero de texto em particular: a história.

As tarefas de natureza epilinguística avaliavam um conhecimento geral sobre textos. Uma delas examinava a capacidade de identificar diferentes tipos de texto através da discriminação de histórias perante outros textos, como carta e notícia de jornal. A outra tarefa epilinguística versava sobre a capacidade de determinar se uma história estava completa ou incompleta. As tarefas de natureza metalinguística, por sua vez, avaliavam a capacidade de refletir acerca da estrutura típica de histórias através da identificação, em histórias incompletas, de suas partes constituintes (início, meio e final) e explicitando verbalmente as bases de suas identificações.

A hipótese era que as crianças não alfabetizadas apresentariam um bom desempenho nas tarefas epilinguísticas, mas teriam dificuldades com as tarefas de natureza metalinguística; enquanto que as crianças alfabetizadas teriam um bom desempenho tanto nas tarefas epilinguísticas como nas metalinguísticas.

Resultados: Os dados foram analisados em função do número de respostas corretas e em função das justificativas dadas (explicitação verbal das bases das identificações realizadas), formando um sistema de categorias de resposta que indicavam diferentes níveis de consciência metatextual.

Os resultados indicaram que as crianças não alfabetizadas conseguiam realizar competentemente as atividades epilinguísticas, sendo capazes de identificar histórias, discriminando-as de outros textos e até mesmo sendo capazes de discriminar histórias completas de histórias incompletas. Entretanto, como esperado, essas crianças apresentaram dificuldades nas atividades metalinguísticas: tinham dificuldades em identificar as partes constituintes de histórias e, além disso, quando solicitadas a justificarem suas respostas, as crianças desse grupo ou não conseguiam fornecer justificativas claras que explicitassem os critérios de julgamento adotados, ou forneciam justificativas pautadas predominantemente em critérios que não estavam relacionados aos aspectos linguísticos e estruturais do texto. As crianças alfabetizadas, por sua vez, não tiveram dificuldades na realização de nenhuma das tarefas propostas e justificaram suas

respostas mediante critérios de natureza linguística e voltados para a estrutura prototípica de histórias.

Comparações entre os dois grupos de participantes mostraram que as crianças alfabetizadas tinham um melhor desempenho do que as crianças não-alfabetizadas em relação às quatro tarefas, sobretudo em relação àquelas de natureza metalinguística. Como pode ser visto, a hipótese examinada neste estudo foi confirmada.

Conclusão: Os conhecimentos que a criança não-alfabetizada apresenta sobre o texto ainda são de natureza epilinguística (adquiridos em contatos informais); enquanto os conhecimentos das crianças alfabetizadas são conhecimentos metalinguísticos propriamente ditos. O desenvolvimento da consciência metatextual, portanto, se assemelha àquele identificado em relação a outros tipos de consciência metalinguística, como a consciência fonológica, por exemplo. Este percurso se caracteriza por um conhecimento inicialmente epilinguístico adquirido através de contatos informais com textos em situações do cotidiano. Com a aquisição da leitura e da escrita de forma sistemática, a criança passa a ser capaz de desenvolver a capacidade de tomar o texto como objeto de análise, demonstrando um conhecimento metatextual. Conclui-se que crianças alfabetizadas apresentam uma consciência metatextual mais sofisticada do que crianças não-alfabetizadas, confirmando a hipótese inicial de que a alfabetização é fator importante na transição de comportamentos epilinguísticos para comportamentos metalinguísticos, no que se refere ao conhecimento sobre textos. Os dados trazem contribuições teóricas relevantes para a área, podendo trazer implicações educacionais. Essa pesquisa foi realizada com o apoio do CNPq.

Palavras-chave: alfabetização; consciência metatextual; conhecimento epilinguístico, conhecimento metalinguístico.

Referências bibliográficas: Albuquerque, E.B.C. & Spinillo, A.G. (1997). O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de texto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13 (3), 329-338. Albuquerque, E.B.C. de & Spinillo, A.G. (1998). Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicoloxia e Educación*, 3 (2), 145-158. Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester: Wheatsheaf. Gombert, J.E. (2003). Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. Em M.R. Maluf (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (pp.19-64). São Paulo: Casa do Psicólogo. Spinillo, A. G. (2009). A consciência metatextual. Em M. Mota (Org.), *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Cada do Psicólogo, (p.77-113). Spinillo, A.G. & Simões, P.M.U.(2003). O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 537-546.

LT02 - 565

A RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM NO ALUNO SURDO A PARTIR DE UMA REFLEXÃO SOBRE O *SIGN WRITING*

Valéria Marques - UFRRJ

Introdução: O uso da linguagem humana, quer nos canais gestual, verbal ou escrita (desenho/letras) interfere o modo de pensar e vice-versa. Contudo, se pensamento e linguagem são processos indissociáveis como ocorre isto no surdo? Qual é o valor de registrar o pensamento? Como ele pode registrar seu pensamento na forma da língua escrita?

A alternativa mais aplicada nas escolas é o ensino do português escrito, mas existe a alternativa do Sign writing, escrita da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A matriz operatória de leitura neste estudo será da complexidade e não da linearidade (MARQUES, 2005). A reflexão tomará como base a pessoa surda de nascença, ou seja, pré-lingüística. O objetivo geral deste artigo, portanto, é realizar uma pesquisa bibliográfica para pensar sobre a relação entre pensamento e linguagem no surdo a partir da reflexão do sistema sign writing.

Desenvolvimento: Inicialmente, cabe diferenciar linguagem e língua. A linguagem organiza e fixa as idéias e compreende sistemas de comunicação com diferentes representações s sígnicas, lingüísticas e/ou extra- lingüísticas (BANKS-LEITE e SOUZA, 2000; KELMAN, 1996). Língua é um conjunto de convenções e uma parte social da capacidade humana de representação que é a linguagem (DIZEU e CAPORALI, 2005), compõe um sistema abstrato de regras gramaticais que permite a interação nas modalidades oral e escrita (línguas oralizáveis) e sintetizada (línguas de sinais) (KELMAN, 1996). Desta forma, linguagem é mais ampla e relaciona-se com a função semiótica do homem, por isso relaciona-se com o pensamento e, conseqüentemente, a construção do conhecimento. Está presente sempre, mesmo quando o homem não a utiliza para se comunicar. Ela transforma-se nas estruturas básicas do pensamento (DIZEU e CAPORALI, 2005). A língua insere a pessoa em um dado grupo social, oportuniza a aquisição da linguagem, do conhecimento do mundo e de si mesma, inclusive a criança surda (HARRISON, 2000 apud DIZEU e CAPORALI, 2005). A linguagem organiza o pensamento em todas as pessoas, mesmo as pessoas surdas podem adquirir linguagem e fortalecer seu potencial lingüístico e cognitivo.

O ser humano possui dois sistemas para a produção e reconhecimento da linguagem: o sistema sensorial e o sistema motor. O sistema sensorial utiliza-se da anatomia visual/auditiva e vocal (línguas orais) O sistema motor utiliza-se da anatomia visual e da anatomia da mão e do braço (língua de sinais). A aquisição da linguagem das pessoas surdas segue o segundo sistema. A LIBRAS é considerada a língua natural do surdo, sua aprendizagem facilita a interação social, proporciona um maior acesso ao conhecimento, e valoriza a história dos surdos, sua identidade e visão de mundo. Ela apresenta em sua estrutura sistemas abstratos, regras gramaticais e complexidades lingüísticas.

O fato do processo de linguagem do surdo ser veiculado através de línguas visuais-espaciais implica em considerações pedagógicas de aprendizagem. O aprendizado de LIBRAS deve ser prioridade, pois é o acesso à língua que permitirá trocas simbólicas importantes para o pensamento consciente e inconsciente. Em caso contrário, o aluno poderá até ter acesso à abstração empírica no manuseio dos objetos, mas ficará prejudicado na abstração reflexionante, que utiliza a fala interna e organiza o pensamento (MARQUES, 2005). O sign writing é um sistema que permite ao surdo registrar graficamente a língua de sinais, não apenas a datilologia, escrita "alfabética" surda, mas os sinais enquanto conceitos, com isto colabora no processamento de informações (MARQUES, 2008). Como o sign writing é um sistema próximo a LIBRAS, as pesquisas apontam a sua rápida aprendizagem (FLOOD, 2002). Não se trata apenas de uma simples escolha de um modo de se expressar por escrito, mas uma opção mais adequada do que a aprendizagem do português. A aprendizagem bilingüista (aprender o português escrito) é importante, mas depois do sistema sign writing, pois desta forma se oportuniza e facilita o pensamento do aluno surdo. A escolha e uso da língua escolhida mantêm relação com a cultura própria do grupo e com a sua identidade. Além do que, a aprendizagem da escrita do português poderia ser facilitada com o ensino e permissão de uso do sign writing. O progresso da informática colabora neste processo e a tecnologia evolui para o acesso de todos a tradutores capazes deste movimento do português para sign writing ou mesmo LIBRAS e vice-versa (CAMPOS, GIRAFFA e SANTROSA, 2000; BARTH e SANTAROSA, 2005; BARROS, 2006; BARTH, SANTAROSA e SILVA, 2007).

Obrigar ao aluno surdo aprender unicamente o português é dizer de modo mascarado que esta é a sua única opção de um modo "correto" de pensar, e resta se subjugar a ela. Quando o aluno surdo se sente mais confortável e seguro ele produz mais e melhor, resolve dificuldades e supera obstáculos. Os estudos (FLOOD, 2002; CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2004 apud BERTÓ e GABRIEL, 2007) apontam que a escrita de sinais com o sign writing produz o movimento da escrita e da leitura de forma mais fácil de encontrar sentido. Pode-se iniciar seu ensino desde a educação infantil, o que enriquece o pensamento simbólico e favorece o desenvolvimento e aprendizagem escolar.

Conclusão: O reconhecimento da LIBRAS como primeira língua da pessoa surda foi uma conquista, mas falta ainda o reconhecimento de sua escrita. O sistema sign writing possibilita ao aluno surdo e ao aluno com deficiência auditiva severa posição ativa na construção do conhecimento e a assunção criativa e uso pleno da linguagem. Os alunos surdos deveriam poder expressar suas idéias e emoções através de sua língua própria, natural (LIBRAS) – na modalidade gestual e na modalidade gráfica. Desta forma, eles poderiam ser mais ativos e efetivos na interação com o mundo.

A escola tem valor primordial no desenvolvimento pleno do sujeito. Nos casos de alunos surdos que já chegam com o domínio da língua de sinais o trabalho torna-se mais fácil. Nos casos quando o aluno chega à escola sem língua, a escola precisa tomar medidas urgentes. A escola inclusiva será uma realidade a partir do momento que ela for idealizada para contemplar efetivamente a necessidade de todos os alunos.

Palavras-chave: Pensamento. Sign writing. Educação do aluno surdo

Referências Bibliográficas: BANKS-LEITE, L.; SOUZA, R. M. O. O des(encontro) entre Itard e Victor: os funcionamentos de uma educação especial . In BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I (orgs.). *A educação de um selvagem*. São Paulo: Cortez, 2000. BARROS, M. E. C. LIBRAS por escrito. Estudos. Goiânia, v.33, n.5-6, p.385-396, mai-jun, 2006. Disponível em <http://seer.ucg.br/index.php/estudos/article/viewPDFInterstitial/293/237>. Acesso em 15 de agosto de 2008. BARTH, C.; SANTAROSA, L. M. C.; SILVA, A. A. Aquisição da escrita de sinais por crianças surdas através de ambientes digitais. Renote: *Revista Novas Tecnologias na Educação*. V.5, p.1-12, 2007. . Disponível em <www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/6iCreice.pdf> Acesso em 15 de agosto de 2008. BARTH, C.; SANTAROSA, L. M. C.; Teclado virtual para escrita da Língua de Sinais. In: TALLER INTERNACIONAL DE SOFTWARE EDUCATIVO, 2005, SANTIAGO. *NUEVAS IDEAS EN INFORMATICA EDUCATIVA-MEMORIAS DEL TISE* 2005, 2005. v. 1. p. 107-112. BERTÓ, S. F. F.; GABRIEL, R.. Problematizando a escrita de sujeitos surdos na L2 – Língua portuguesa. Signo. Santa Cruz do Sul, v.32, n.52, p.189-204, dez, 2007. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/86/187>. Acesso em 17 de agosto de 2008. CAMPOS, M. B.; GIRAFFA, L. M. M.; SANTAROSA, L. C. M.; *SIGNSIM: uma ferramenta*

para auxílio à aprendizagem da língua brasileira de sinais. In: Congresso da RIBIE, 2000, Bogotá. RIBIE 2000 - Red Iberoamericana de Informatica Educativa. Bogota: RIBIE, 2000. v.1. p.1 - 10 Disponível em <http://libra.niee.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2000/papers/034.htm> Acesso em 4 de setembro de 2008. DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. *A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito*. Educ. Soc., Campinas, vol 26, n.91, p.583-597, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 27 de setembro de 2008. FLOOD, C. M. How deaf and hard of hearing students experience learning to write using signwriting. *A way to read and write signs?* Tese. Doctor of Philosophy educational linguistics. The University of New México, Dez, 2002. KELMAN, C. A. *Sons e gestos do pensamento: um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda*. Brasília: CORDE, 1996. MARQUES, V. A relação entre pensamento e linguagem no aluno surdo a partir de uma reflexão sobre o sign writing. Monografia. *Especialização em Educação Especial / Deficiência Auditiva*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), dezembro/2008. _____. *Ruptura epistemológica e Psicologia: a importância do olhar fluido*. Tese de Doutorado em Psicologia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. Disponível em <teses.ufrj.br/ip_d/valeriamarquesdeoliveira.pdf> Acesso em 12 de agosto de 2008.

LT02 - 573

O APRENDER NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS COM QUEIXA DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

*Kely Prata **Silva** - UFES*
*Mariane Lima de **Souza** - UFES*

Introdução: Tornam-se cada vez mais freqüentes nos sistemas públicos de saúde, nas clínicas-escola e nos consultórios particulares as queixas sobre Dificuldades de Aprendizagem - DA nos anos iniciais de escolarização. As DA configuram-se como uma problemática educativa complexa que envolve uma rede de relações entre a criança, suas condições de desenvolvimento e de aprendizagem, suas formas específicas de lidar com o conhecimento e desenvolver suas competências, sejam elas cognitivas, afetivas ou sociais, e que representa um fator de vulnerabilidade para o desenvolvimento escolar e psicossocial dessa criança. Desse modo, a necessidade de programar procedimentos de avaliação e de intervenção clínica no atendimento dessa demanda tem incentivado pesquisas que visam à identificação e análise de fatores que possam subsidiar a melhor compreensão desta demanda e de sua repercussão no comportamento orientado para aprendizagem.

Esta investigação pautou-se nos avanços proporcionados pelo desenvolvimento da Psicologia Cognitiva e da Fenomenografia para a compreensão dos processos da aprendizagem. Esses aportes teóricos favoreceram a conotação do papel ativo do aprendente na construção do próprio conhecimento e da necessidade da presença e disponibilização de recursos para aprendizagem nos contextos de desenvolvimento e aprendizagem do aprendente, suscitando o entendimento das DA como comprometimento da capacidade adaptativa à situação de aprendizagem e incitando possíveis interações entre as crenças e concepções que o aprendente possui sobre o aprender e sobre suas competências cognitivas para aprender, a metacognição, a autoregulação e a motivação para aprendizagem no desenvolvimento desse tipo de queixa escolar.

Objetivos: Buscou-se compreender as relações entre as crenças sobre o ato de aprender, o senso de autoeficácia e o uso de estratégias de aprendizagem por crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem, e suas repercussões no comportamento manifesto orientado para aprendizagem. Bem como delinear o uso desses fatores como estratégias para identificação, avaliação e intervenção nesse tipo de queixa escolar, e delimitar de que modo as relações entre eles podem beneficiar o desenvolvimento escolar da criança com queixa de dificuldades de aprendizagem.

Metodologia: Participaram 12 crianças com idades entre 6 e 12 anos, de ambos os sexos, cursando as séries iniciais em escolas da rede particular de ensino fundamental, selecionadas através de avaliação clínica psicométrica por meio do Teste das Matrizes Coloridas Progressivas de Raven e Teste do Desempenho Escolar. A caracterização das crenças sobre o ato de aprender, do senso de autoeficácia e do uso de estratégias de aprendizagem deu-se através de procedimentos lúdicos e semi-estruturados de entrevista e observação comportamental. Os dados foram submetidos à análise qualitativa a partir dos referenciais da Fenomenologia Semiótica.

Resultados e Conclusão: Os resultados mostraram que a conceituação sobre o aprender construída pela criança com queixa de DA afeta diretamente sua abordagem à aprendizagem, sua autoeficácia e o uso assertivo de estratégias de aprendizagem, inviabilizando a aprendizagem de modo bastante significativo. O aprender foi concebido como uma atividade estereotipada cuja assimilação de informações ou ações é exterior ao aprendente, ocorrendo de forma mecanizada e automatizada pelas rotinas escolares, não exigindo mais do que prestar atenção, memorizar e reproduzir. Os recursos para aprendizagem são tomados como atributos cognitivos pessoais, entretanto, quando surgem dificuldades, a criança espera obter

ajuda externa competente, geralmente de um adulto, ou concentra-se na repetição de ações suficientes à assimilação da informação (memorizar e reproduzir), sem buscar refletir sobre o conteúdo que precisa ser assimilado e, consequentemente, tendo dificuldade de transferir as informações assimiladas a novas conjunturas. Observou-se o investimento mínimo da criança para desenvolver as atividades escolares e um interesse mais voltado para o resultado final (obtenção de boas notas) do que propriamente ao prazer de aprender, conhecer ou descobrir possibilidades. Nota-se ainda o descuido com a organização do material e do ambiente de estudo e aprendizagem e a negligência com as tarefas escolares, necessitando da supervisão de um adulto para realizá-las prontamente.

Estes resultados indicam uma abordagem superficial à aprendizagem, baixo senso de autoeficácia e uso inadequado de estratégias de aprendizagem que se correlacionam delineando um comportamento orientado negativamente para aprendizagem. Atentaram também para influência de fatores afetivos e motivacionais no desenvolvimento da (não) aprendizagem e permitiram o reconhecimento dos fatores investigados como critérios norteadores da avaliação clínica da aprendizagem e da intervenção psicopedagógica. Assim, considera-se que o melhoramento da capacidade adaptativa e de enfrentamento das situações de aprendizagem pelas crianças com queixa de DA está fortemente vinculado ao entendimento minucioso das relações entre metacognição, autoregulação e abordagem à aprendizagem, e que a avaliação e a intervenção junto a crianças com esse tipo de queixa enfoquem três aspectos fundamentais: a reflexividade do aprendente, o contexto de aprendizagem e o uso de estratégia de aprendizagem.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem; metacognição; crenças sobre o aprender.

LT02 - 621

NOMEAÇÃO SERIADA RÁPIDA: ANÁLISE DAS HABILIDADES COGNITIVAS ENVOLVIDAS NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

*Angélica Maria Ferreira de Melo **Silva** - UEPB*
*Carla Alexandra da Silva Moita **Minervino** - UFPB*

Resumo: A aquisição da leitura e escrita é um processo necessário e configura um importante pré-requisito para um bom desempenho profissional em uma sociedade letrada. Contudo, o acesso à proficiência em leitura não está disponível a todos, por diversos motivos. Dentro do espectro de causas que determinam o acesso a esta condição, podem-se destacar as questões cognitivas e afetivas individuais, bem como as de ordem social. Neste sentido diversos autores vêm discutindo sobre as habilidades cognitivas envolvidas no processo de aquisição da leitura e da escrita. Dentre tais habilidades, destaca-se capacidade de nomeação seriada rápida como preditora de dificuldades envolvidas nesse processo. À medida que é uma atividade complexa que abarca a intervenção de diversos processos de identificação de leitura, reconhecimento de palavras, acesso ao significado, integração, sintática e semântica (Salles e Parente, 2004). Envolvendo uma série de processos atencionais, perceptivos, conceituais, mnemônicos, lexicais e articulatórios. Assim o teste de nomeação seriada rápida funciona como um instrumento preditor de dificuldades.Neste sentido, esse estudo visou realizar uma análise da velocidade de processamento em crianças na fase de pós-alfabetização. Para tanto a casuística constituiu-se a partir de 3 grupos: disléxicos; normoléxicos e normoléxicos com histórico de repetência escolar. Ressalte-se que não foi objetivo promover uma distinção das crianças com estes perfis. O objetivo deste estudo foi o de apreender informações que impulsionem a reflexão do processo de aquisição da leitura e escrita como um processo influenciado por múltiplos fatores.A pesquisa realizada caracterizou-se pelo uso de uma metodologia de cunho quanti-qualitativa, com delineamento comparativo entre os grupos formadores da nossa casuística. Sendo realizado com 15 crianças (5 crianças disléxicas, 5 crianças normoléxicas, e 5 crianças normoléxicas repetentes), com idades variando entre 8 a 11 anos, de ambos os sexos e em processo de pós-alfabetização, compreendido entre o 3º. e 5º. ano do ensino fundamental I. Utilizou-se como instrumentos :o teste de nomeação seriada rápida de figuras, números e cores desenvolvido por Smythe e Everatt (2000, 2004) ; o teste de desempenho escolar (TDE) segundo Stein (1994) ; e a escala de inteligência wechsler para crianças (WISC – III) desenvolvido por Wechsler (1991). A aplicação ocorreu de forma individual, com duração média de 1 hora e 30 minutos, sendo utilizado um mp4 para gravar a nomeação das crianças, e um cronômetro para marcar o tempo de cada participante. Os testes foram aplicados com ordem inicial a partir da WISC, seguido da aplicação do teste de Nomeação Seriada Rápida de Cores, Números e Figuras e o TDE. Após corrigidos segundo seus manuais, os dados foram efetuadas com o auxílio do pacote estatístico Statistical Package for the Social Sciences – SPSS (versão 16.0). Por ser pequena a amostra analisada e por os dados não estarem distribuídos normalmente, foi realizada uma ANOVA Kruskal-Wallis de um fator nos três grupos de crianças. Sendo observado que as crianças com histórico de repetência tiveram o menor tempo na nomeação rápida de cores (média = 40,4”). No entanto os resultados revelaram um x^2 de 1,06 com um valor de probabilidade associada de 0,58. Portanto, conclui-se que não existem diferenças significantes em nomeação seriada rápida de cores entre

as crianças disléxicas, normoléxicas e repetentes.Tal significância também se encontra ausente nos subtestes de figuras (x^2 = 2,1, e com p= 0,34) e números (x^2 = 3,0, e com p= 0,21) entre os três grupos. Assim, destaca-se que além de não ocorrer diferença estatisticamente significante, também se observou que não foi obtida variância na média de acertos entre os três grupos no que concerne a nomeação seriada rápida de figuras. Neste sentido tal resultado acarreta em um questionamento: De que outra forma pode-se fazer uso deste subteste do TDCL, nomeação seriada rápida, para que este instrumento realmente apresente-se como um preditor de tais dificuldades concernentes ao campo da leitura e escrita? Tal questionamento cultivou pensamentos e hipóteses sobre o aperfeiçoamento de tal instrumento, haja vista que ele ainda está em trabalho de validação no território brasileiro, assim questiona-se nesse estudo a introdução de mais uma sessão no teste de nomeação, a de nomeação de palavras e não-palavras.Quanto a análise do TDE, pode-se destacar que neste teste, também não ocorreu significância estatística ao analisar o desempenho dos três grupos que compuseram esta pesquisa. Tal fato pode ser explicado segundo a literatura, pois acredita-se que existem dois processos de leituras diferentes, os logográficos, para leitura de palavras reais, e o alfabético para a leitura de palavras inventadas. Sendo assim o instrumento TDE, talvez não tenha sido sensível para tais sutilezas. No tocante a WISC foi possível destacar em relação ao subteste de semelhanças, que os resultados revelaram um x^2 de 8,20 com um valor de probabilidade associada de 0,01. Portanto, as crianças com dislexia destacam-se com maiores resultados, ao serem relacionadas com as crianças normoléxicas. Sendo também possível destacar significância no subteste de: arranjo de figuras (x^2=8,05, p=0,01); armar objetos (x^2=6,22, p=0,04). Neste sentido as crianças com dislexia obtêm maiores resultados ao analisar estas duas habilidades cognitivas, em relação às crianças normoléxias. Ao passo que também foi possível observar significância nos subtestes de compreensão (x^2 de 6,1, p=0,04) e no de dígitos (x^2=6,75, p=0,03). Com isso, pode-se concluir que as crianças normoléxicas sem quadros de repetência escolar obtiveram maiores resultados ao serem analisadas tais habilidades.Considerando os dados obtidos, sugere-se que o teste de nomeação seriada rápida seja repensado em sua distribuição e frequência dispostas em seus subtestes, com o intuito de possibilitar que tal instrumento revele-se como um preditor de dificuldades no processo de leitura e escrita de forma mais mensurável. Por meio dessa pesquisa foi possível analisar o desempenho das crianças com dislexia nas tarefas da WISC, que, por conseguinte proporcionou a elaboração de uma cartografia quanto às habilidades cognitivas. Assim, como almejavam os objetivos propostos neste estudo tornou-se possível por meio desta pesquisa propiciar indagações e reflexões, além da fomentação de novos conteúdos relacionados a este tema, à medida que ocorreu significância estatística relevante entre os rendimentos dos três grupos na WISC III.

Palavras-Chave: Leitura. Escrita. Psicologia Cognitiva. Nomeação Rápida.

Referências Bobliográficas: SALLES J. F. ; PARENTE M. A. M. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, Vol. 9, suplemento 1, p. 71-80, 2004. SMYTHE, I. ; EVERATT J. Dyslexia diagnosis in different languages. Em: Peer, L., Reid, G. (Orgs.). *Multilingualism, literacy and dyslexia*. London: David Fulton Publishers, 2000. SMYTHE, I. ; EVERATT J. ; SALTER R. *International Book of Dyslexia: a guide to practice and resources*. England: Jonh Wiley and Sons, 2000. STEIN L. M. TDE: *teste de desempenho escolar: manual de aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do psicólogo. 1994. WECHESLER, D. *Wechsler Intelligence Scale for Children – Third Edition* (WISC-III): Manual. San Antonio: The Psychological Corporation, 1991.

LT02 - 647

DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA EM BRAILLE: ANÁLISE DE ERROS PRESENTES NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Clarissa de Arruda ***Nicolaiewsky*** *- UFRJ*
Jane ***Correa*** *- UFRJ*
Instituições financiadoras: CAPES, CNPq e FAPERJ

Introdução: A leitura e a escrita são ferramentas fundamentais ao longo do processo educativo formal, possibilitando, quando efetivamente apropriadas, o contato com uma infinidade de informações e contribuindo para a formação social de crianças e jovens. O acesso aos bens culturais deve ser um direito garantido a todos, principalmente enquanto facilitador da inclusão social e constituidor do sujeito na sociedade (Dallabrida & Lunardi, 2008).

O domínio pleno da língua escrita é, assim, imprescindível para o processo inclusivo de indivíduos com deficiência visual. No entanto, a trajetória escolar dessas crianças e jovens é freqüentemente malsucedida, por fatores como a detecção tardia, a precária assistência familiar e a inadequada formação de professores (Laplane & Batista, 2008), sendo fundamental a promoção de estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social desses alunos. Desta forma, faz-se necessário lançar luz sobre este tema e, mais especificamente, sobre a aquisição da língua escrita

em Braille, já que os usuários deste sistema simbólico têm seu acesso cotidianamente negligenciado (Dallabrida & Lunardi, 2008).

As especificidades desse sistema de escrita o tornam mais complexo do que o sistema impresso. As letras e outros sinais gráficos em Braille são formados a partir de diferentes combinações dos seis pontos em relevo que compõem a cela Braille, estando, então, dispostos em duas colunas de três pontos, configurando um retângulo de seis milímetros de altura por dois de largura. A proximidade entre os pontos e a similaridade entre as letras demandam não apenas um esforço para memorização das combinações referentes a cada letra como também um desenvolvimento refinado da coordenação motora fina e da orientação espacial para o aprendizado da escrita, especialmente com o uso da reglete e do punção, recursos estes os mais freqüentes na educação brasileira. Devido às particularidades do Sistema Braille é freqüente a ocorrência de erros não intencionais que têm como conseqüência a transformação de uma letra em outra (Gosche, Schwartz & Wells-Jensen, 2007). Ademais, tendo em vista que o processo de aquisição da língua escrita caracteriza-se pela participação ativa dos aprendizes, buscando sua elaboração e reconstrução, ocorrem também, esperadamente, erros ortográficos, cujos diferentes tipos refletem hipóteses acerca das tentativas de representação escrita da língua (Cardoso-Martins, Corrêa, Lemos & Napoleão, 2006; Maluf & Barrera, 1997; Rego & Buarque, 1997; 2005).

A presença de tantos erros na produção textual de alunos cegos dificulta a compreensão dessa produção, tanto por eles próprios quanto por pares e professores, ficando prejudicada a função comunicativa da escrita. Além disso, a maneira através da qual a instituição escolar e seus membros lidam com os erros influenciará a relação estabelecida entre aprendiz e objeto de conhecimento e, conseqüentemente, seu processo de construção do conhecimento (Nicolaiewsky & Correa, 2008).

Objetivo: A compreensão acerca do processo de aquisição da língua escrita em Braille é de grande relevância para a promoção de intervenções pedagógicas específicas que facilitem a construção do conhecimento pelo aprendiz. Dada a escassez de pesquisas brasileiras sobre o tema, tem-se como objetivo buscar compreender a aquisição do Sistema Braille, através dos erros presentes na produção textual de seus aprendizes.

Metodologia: Participantes: Participaram da pesquisa (Nicolaiewsky, 2008) 21 alunos cegos de uma instituição de ensino especializada, sendo sete participantes do primeiro ano do ensino fundamental, seis do segundo e oito do terceiro, tendo sido selecionados apenas aqueles com conhecimento suficiente da língua escrita em Braille para a realização da tarefa.

Instrumentos e Procedimento: Analisou-se a produção escrita de uma história inventada por cada participante. Os erros observados na grafia das palavras foram classificados entre aqueles que se referiam ao desenvolvimento da escrita ortográfica e aqueles relacionados ao domínio do Braille, incluídos aí todos os erros onde uma modificação de um ponto em determinada cela provocou um erro. Tal distinção foi necessária em face da similaridade das letras em Braille. Um erro acidental em uma letra pode transformá-la em outra. A contabilização equivocada de erros de Braille como erros ortográficos ocasionaria uma análise não-fidedigna dos erros ortográficos dos aprendizes. Os critérios estabelecidos para considerar os erros encontrados relacionados ao domínio do Sistema Braille foram adaptados de Koenig e Ashcroft (1993), em estudo realizado com jovens americanos entre 8 e 18 anos, que objetivava categorizar os erros relativos à escrita em Braille. Também foi gravada a leitura de cada história após seu término, com o intuito de facilitar tal distinção de erros. Assim, os erros encontrados referentes aos caracteres foram categorizados como: a) omissão de um ponto, como na omissão do ponto 2 na letra *p* em *pequeno*, transformando-a em *mequeno*; b) acréscimo de um ponto como na adição do ponto 1 no *ú* em *Júlia*, transformando-a em *Jélia*; c) inversão de pontos, caracterizada por um espelhamento dos pontos de determinada letra, como na inversão da letra *d* pelos pontos 1, 2 e 4, que correspondem à letra *f*, transformando, assim, a palavra *dia* em *fia*; d) erro de rotação, caracterizado por uma rotação no eixo da cela Braille, como na rotação da letra *d*, contida na palavra *desenho*, transformando-se na letra *j*; e) ponto em local inadequado, ocasionado geralmente por um deslize do punção, como na tentativa de grafar a letra *r* contida na palavra *conversando*, sendo o ponto 5 transferido para o ponto 6, transformando-a, acidentalmente, na letra *v*.

Outros tipos de erro encontrados por Koenig e Ashcroft (1993) relacionavam-se com o uso de contrações, o que não se observa no Brasil, já que o uso das mesmas foi descontinuado. Inserimos, ainda, mais uma subcategoria para análise que não havia sido contemplada na investigação desses autores. Assim, foram categorizados como erros relacionados ao Braille os casos de adição de letra onde havia as seguintes possibilidades: o aluno ter percebido que escreveu uma letra errada e ter escrito a correta em seguida, sem corrigir ou apagar a equivocada, como na palavra *canma*; ou o aprendiz ter repetido uma letra por não lembrar que já a havia escrito, como é o caso da palavra *sellva*. A utilização da reglete dificulta o monitoramento do aprendiz enquanto escreve, principalmente daqueles que ainda não verificam com o punção os pontos já marcados.

Resultados: Os erros de Braille realizados pelos aprendizes segundo sua escolaridade foram distribuídos em função do número de palavras escritas no texto.

Conforme pode ser observado, o tipo predominante de erro de ponto nos três grupos foi o do ponto em local inadequado. Podemos verificar, também, que a proporção média de erros do 3º ano foi maior do que a dos outros grupos, indicando, assim, um menor domínio do Sistema Braille. Uma possível explicação para essa ocorrência é o fato de que três alunos do 3º ano haviam iniciado o processo de alfabetização em tinta e, devido à evolução na perda da visão, estavam em momento de transição para o Braille. Essa hipótese vai também ao encontro da análise dos erros ortográficos, já que o terceiro ano não apresentou proporção maior de erros do que os outros grupos, evidenciando, assim, seu maior domínio da escrita ortográfica e, por conseguinte, apontando que a quantidade significativa de erros em sua escrita se deve às dificuldades de domínio do próprio sistema. Ainda em relação ao desempenho ortográfico dos participantes, a percentagem média do total dos diferentes tipos de erros ortográficos analisados (Nicolaiewsky, 2008) foi de 0,25 no primeiro ano, 0,13 no segundo e 0,1 no terceiro. Observa-se, assim, que há um número relativamente maior de erros de Braille do que de erros relativos ao aprendizado da ortografia.

Conclusões: A presença marcante de erros de Braille na produção textual desses alunos aponta para a dificuldade significativa desse sistema e para a importância de se estimular a prática da revisão textual para que eles próprios possam refletir acerca de suas produções e torná-las dotadas de sentido comunicativo para si e para o outro (Nicolaiewsky & Correa, 2008). É fundamental a promoção de práticas educativas específicas que permitam tanto a reflexão acerca dos aspectos ortográficos quanto funcionais da língua escrita, desenvolvendo nos alunos cegos uma atitude crítica durante a produção textual e sensibilizando-os para a importância da escrita como ato comunicativo. O domínio da língua escrita contribuirá, enfim, para que esses jovens sejam incluídos e participantes em nossa sociedade letrada.

Palavras-chave: linguagem escrita, deficiência visual, erros de Braille

Referências Bibliográficas: CARDOSO-MARTINS, C., CORRÊA, M., LEMOS, L. & NAPOLEÃO, R. (2006). Is there a syllabic stage in spelling development? evidence from portuguese-speaking children. *Journal of Educational Psychology*. Aug, 98(3), 628-641. DALLABRIDA, A. M. & LUNARDI, G. M. (2008) O Acesso Negado e a reiteração da dependência: a biblioteca e o seu papel no processo formativo dos indivíduos cegos. *Cadernos Cedes*, 28 (75), 191-208. GOSCHE, B., SCHWARTZ, A. & WELLS-JENSEN, S. (2007). A cognitive approach to brailling errors. *Journal of Visual Impairment & Blindness,* 101, 416-428. KOENIG, A.J. & ASHCROFT, S.C. (1993). An analysis of errors in braille writing samples. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 87, 12-18. LAPLANE, A. DE, & BATISTA, C. (2008). Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Cadernos Cedes*, 28 (75), 209-228. MALUF, M. R. & BARRERA, S. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 10 (1), 125-145. NICOLAIEWSKY, C. de A. (2008). *Segmentação Lexical na Produção Textual Infantil em Braille*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. NICOLAIEWSKY, C. de A. & CORREA, J. (2008). Escrita ortográfica e revisão de texto em braille: uma história de reconstrução de paradigmas sobre o aprender. *Cadernos Cedes,* 28 (75), 229-244. REGO, L. & BUARQUE, L. (2005). Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In A. MORAIS (Org.) *O aprendizado da ortografia*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica. REGO, L. & BUARQUE, L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* 10 (2), 199-217.

LT02 - 670

EDUCAÇÃO E COGNIÇÃO. UM MODELO DE ANÁLISE DE PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Teresa N. R. ***Gonçalves*** *- UIED/FCT/UNL*

Resumo: No âmbito educativo a promoção do desenvolvimento cognitivo tem-se materializado em distintas propostas de intervenção conhecidas como programas de "ensinar a pensar" ou programas de desenvolvimento cognitivo (PDC). Os PDC são propostas de intervenção estruturadas cujo objectivo é promover o treino das capacidades cognitivas dos indivíduos, no sentido de evitar erros de raciocínio e de promover uma melhor utilização dos recursos cognitivos. São programas práticos que se constituem como propostas dirigidas explicitamente ao treino de uma grande variedade de capacidades ou habilidades cognitivas. Nesta medida, propõem determinadas metodologias, objectivos e estratégias, têm durações distintas e dirigem-se a públicos diversos. Estas propostas surgiram a partir de meados do século passado e foram-se difundindo e aplicando em diversos contextos educativos, sociais e culturais, continuando actualmente a ser aplicados um pouco por todo o mundo. Na sua base estão modelos de desenvolvimento e funcionamento cognitivo que têm tido uma ampla influência no campo educativo. O

modelo racionalista, o modelo sócio-histórico e o modelo do processamento da informação têm sido modelos dominantes neste âmbito (Hamers & Overtoom, 1998; Perraudeau, 1996; Sorel, 1994), com um claro predomínio deste último. A ausência de uma análise crítica e de um questionamento dos conceitos e teorias relacionados com a cognição e o desenvolvimento cognitivo no âmbito da promoção cognitiva, juntamente com a emergência de novos modelos da cognição e do desenvolvimento em diferentes áreas do saber indicia a necessidade de uma aproximação crítica ao enquadramento conceptual e design dos referidos programas.

O modelo de análise que se propõe resulta de um estudo realizado no âmbito da investigação de doutoramento, que parte do questionamento dos modelos teóricos que estão na base dos PDC, propõe como referenciais teóricos da análise empreendida as teorias do desenvolvimento e da cognição emergentes das neurociências cognitivas e da biologia evolutiva, integradas dentro do paradigma da complexidade (Morin, 1992, Jörg, Nickmans & Davis, 2007) e entendidas no âmbito de uma "pedagogia da possibilidade" (Bernal & Gonçalves, 2008), e elabora a partir delas um modelo de análise a aplicar a um conjunto de programas seleccionados. Considera-se que o referido paradigma – entendido como um conjunto de assumpções básicas e ferramentas conceptuais que dominam os pensamentos, discursos e teorias – juntamente com as teorias emergentes sobre o funcionamento e desenvolvimento cognitivo, desafiam as ciências da educação a reconsiderar as teorias dominantes da cognição e da aprendizagem e a questionar certas perspectivas desenvolvimentalistas mais tradicionais, podendo, por isso, servir de base para uma análise conceptual dos programas em causa.

O estudo seguiu uma orientação interpretativa-qualitativa baseada na análise filosófico-hermenêutica, na análise de conteúdo (Bardin, 1997) e na análise do discurso (Gil Flores, 1994). A revisão da literatura e a análise de alguns dos programas mais representativos demonstrou a existência de entendimentos e usos ambíguos e, por vezes contraditórios, de alguns conceitos e teorias centrais do "ensinar a pensar" – como desenvolvimento, metacognição, cognição, pensamento e inteligência -, os quais formam uma espécie de "ortodoxia estabelecida", que permanece praticamente inquestionada no campo da intervenção cognitiva. Considerou-se que os modelos dominantes deveriam ser confrontados com os conhecimentos sobre o cérebro e a evolução dos organismos vivos resultantes da investigação nas áreas emergentes do saber anteriormente referidas. Nesse sentido foram também realizadas uma série de entrevistas com especialistas nas diversas áreas relacionadas com o tema em estudo – filósofos, pedagogos, neurocientistas, psicólogos e autores de PDC -, que permitiram definir um conjunto de questões, conceitos e teorias que poderiam servir de base à construção do modelo de análise.

A construção e aplicação do modelo de análise tomaram em consideração: os modelos e teorias de referência dos programas analisados, as perspectivas sobre o sujeito da educação e seu desenvolvimento, a origem dos programas e os contextos em que se propõem intervir. O modelo proposto foi aplicado a um conjunto de quatro programas de habilidade gerais seleccionados de acordo com a sua representatividade relativamente à diversidade de programas existentes – o programa de Filosofia para Crianças (FC), de Matthew Lipman; o programa Comprender e Transformar (C&T), de Joaquín Mora; o Programa de Promoção Cognitiva (PPC), de Almeida & Morais; e o programa Aprender com todo o Cérebro (ATC), de Linda Williams. Foi definido um conjunto de variáveis, divididas em categorias, no sentido de criar um instrumento de análise que foi posteriormente aplicado aos programas seleccionados. As categorias definidas abarcam os distintos aspectos e dimensões que constituem os programas analisados (teorias, objectivos, estrutura, métodos, actores envolvidos e contextos). O que permitiu comparar programas e cruzar diferentes variáveis.

A aplicação do modelo demonstrou que: Alguns dos programas analisados entendem o sujeito como receptor/executor da intervenção proposta (PPC; C&T), enquanto outros o entendem como multidimensional e autónomo (ATC; FC). A intervenção proposta por alguns dos programas é rígida e fechada (PPC; C&T) e pode ser entendida como uma espécie de "programação cognitiva" (Matos & Caramelo, 2004), apoiada numa intervenção orientada para os fins, enquanto outros propõem uma intervenção flexível e aberta, orientada para a possibilidade (ATC; FC). Alguns programas apresentam mais possibilidades para ser aplicados em diferentes contextos escolares e educativos (ATC; FC), enquanto para outros essa possibilidade não é tão evidente e pode ser confrontada com alguns problemas relacionados com a sua estrutura, objectivos e metodologia (PPC, C&T). A análise empreendida tornou ainda evidente que, contrariamente àquilo que afirmam alguns autores (Nickerson, Perkins & Smith, 1985) existe uma estreita relação entre os referenciais teóricos de que parte cada programa e o tipo de intervenção que propõe, por isso, as teorias do desenvolvimento e do funcionamento cognitivo, às quais, por sua vez, subjazem determinadas perspectivas sobre o sujeito a educar, o papel do professor e das aprendizagens escolares, são determinantes relativamente à elaboração e estruturação das propostas e estão patentes na forma como estão concebidas e organizadas. O

modelo proposto pode contribuir para repensar os programas existentes e propor novas formas de intervir neste campo em particular.

Palavras - chave: programas de desenvolvimento cognitivo, complexidade, modelos da cognição

Referências Bibliográficas:

BARDIN, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70. BERNAL, A.; GONÇALVES, T. (2008). *Identidade narrativa e plasticidade cerebral: algumas propostas pedagógicas*. Revista Portuguesa de Pedagogia 42 (1), 27-43. GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de Datos Cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU. HAMERS, J. H. M.; OVERTOOM, M. TH. (1998). *Programas europeus de ensinar a pensar:* Tendências e avaliação, in Inovação, 11, 37-46. JÖRG, T.; DAVIS, B.; NIKMANS, G. (2007). *Towards a new, complexity science of learning and education*, in Educational Research Review, 2, 145–156. MATOS, M.; CARAMELO, J. (2004). A racionalidade compósita como modelo de análise das práticas de formação contínua, in *Educação, Sociedade e Culturas*, 22, 27-40. MORIN, E. (1992). From the concept of system to the paradigm of complexity, in *Journal of Social and Evolutionary Systems* 15 (4): 371-385. NICKERSON, R.; PERKINS, D.; SMITH, E. (1985). *Enseñar a Pensar.* Barcelona, Ediciones Paidós. PERRAUDEAU, M. (1996). *Métodos Cognitivos em Educação: Aprender de outra forma na escola*. Lisboa, Instituto Piaget. SOREL, M. (1994). Pratiques Nouvelles en Éducation et en Formation. *L'éducabilité cognitive*. Paris, L'Harmattan.

ÉTICA, MORAL E DIREITOS HUMANOS

LT03 - 029

PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA: UM ESTUDO NO CAMPO DA MORAL E DA ÉTICA

*Elzenita Falcão de **Abreu** - UNIVASF*
*Lídio de **Souza** - UFES*
*Maria Cristina Smith **Menandro** - UFES*

Introdução: Os temas da ética e da moral têm sido muito discutidos, de modos diversos. Yves de La Taille (1992a, 1992b, 2002, 2004, 2006, 2007), vem investindo seus estudos na Psicologia da Moralidade, na busca de identificar e explicar por quais processos mentais um indivíduo chega a intimamente legitimar, ou não, as regras, princípios e valores morais. Ao definir moral, coloca o seguinte: "(...) chamamos de moral um conjunto de deveres, logo de obrigações ou imperativos que o sujeito coloca para si" (2002, p. 30). Nesse sentido, o homem deve ter a possibilidade de considerar ou não a moral para orientar sua conduta. Enfatiza que a obrigatoriedade das ações deve partir do reconhecimento dos direitos alheios e da dignidade que é inerente a todo ser humano. Para ele, a dimensão dos deveres deve estar voltada para a pergunta "*como devo agir?*" Quanto à ética, procura relacioná-la ao sentido da vida, à busca da felicidade, à reflexão sobre "*que vida eu quero viver?*" Parte do princípio de que a vida para ser ética deve ser pensada do ponto de vista da articulação do individual e do coletivo. Para fundamentar seus estudos nesse campo, La Taille apresenta, sobretudo, as idéias de Piaget sobre o desenvolvimento moral, as quais são situadas no contexto amplo da epistemologia genética. Segundo La Taille (2006), a preocupação de Piaget foi de identificar o "sujeito epistêmico" que existiria em todos os indivíduos, caracterizando uma universalidade das características psicológicas que são decorrentes de uma gênese. O projeto de vida profissional foi aqui pensado como sendo o que os estudantes querem ou esperam do futuro, os meios considerados para atingir o que almejam, além dos fatores sociais que podem estar subjacentes a essas perspectivas de vida profissional. Pretendeu-se estudar o projeto de vida profissional na tentativa de compreender o que planejam para suas vidas profissionais, o que julgam ser importante para a realização desses planos, e por que pensam dessa maneira. Entende-se que a formação ética dos profissionais é extremamente relevante. É necessário, além de uma formação técnica, ter uma preparação ética, moral, cultural, para que se possa cometer menos injustiça e não se tornar extremamente individualista, como dizem Líebesny & Mortara (2003) "a ética em que se implica uma categoria profissional deve ser refletida desde todo o processo de formação de seus integrantes" (p.240). Um ponto é fundamental para o entendimento desta pesquisa foi compreender o projeto de vida profissional como um processo delimitado não só pelo sujeito, mas também por condições sócio-culturais e pela existência de outras pessoas com quem o autor do projeto planeja ou não compartilhar e estabelecer o seu futuro. O que pensam os estudantes a respeito da sua formação? Quais são seus planos e projetos voltados para o desempenho da profissão? Que fatores sociais podem estar subjacentes a essas perspectivas de vida? Quanto a Psicologia, Moura (1999) considera que vem passando por uma crise, como conseqüência do desenvolvimento de práticas que ainda seguem modelos naturalistas. Uma prática que prevê uma análise dos fenômenos como construídos socialmente, certamente não ficará restrita ao óbvio, buscará enxergar como se movimentam e se articulam os mais diversos processos coletivos que envolvem o fenômeno em estudo.

Objetivo: investigar quais as concepções e valores

construídos pelos estudantes de Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF acerca da formação acadêmica e quais são os seus projetos profissionais.

Metodologia: Foram selecionados 50 alunos de ambos os sexos, do 1º, do 4º período, o qual correspondia à metade do curso, e do último período do curso de Psicologia. Os cuidados éticos foram rigorosamente mantidos. Aplicou-se um questionário com perguntas fechadas e com *frases incompletas* que os participantes deveriam completar com o propósito de avaliar os valores e crenças dos estudantes com relação ao profissional psicólogo, além de conhecer os seus projetos de vida profissionais. Formaram-se categorias com a finalidade de realizar uma avaliação estatística, embora a prioridade tenha sido a análise qualitativa. Para análise dos dados decorrentes das questões abertas foi feita a análise do conteúdo.

Resultados e Conclusões: observou-se que a categoria "cuidado com o outro" apresentou o maior percentual como característica *mais admirada*, enquanto "falta de postura ética e moral" como a *menos admirada*. Este dado aponta um entendimento acerca da prática do psicólogo voltada, sobretudo, para o cuidado com o outro e uma crítica contra a falta de postura ética e moral que identificam nos profissionais que atuam na área. A categoria "incapacidade para dialogar com diferentes abordagens psicológicas" também apareceu como uma crítica aos profissionais e aponta para a falta de respeito e aceitação da constituição histórica do outro, o que caracteriza falta de princípios éticos norteando esta prática profissional. A "postura ética e moral" apareceu com o menor percentual como característica *mais admirada*. É como se considerassem a formação ética e moral como inerente aos profissionais, principalmente aos da psicologia, dos quais se espera a prática do cuidar efetivamente do outro, com respeito, fato que não se sustenta pelas colocações feitas sobre o profissional atual quando se observa a categoria "falta de postura ética" como a *menos admirada*. A respeito aos projetos de vida profissionais, pode-se observar acentuado desejo em "trabalhar na área da psicologia" pelo "interesse na área," e este persiste nos três períodos pesquisados, sendo mais significativo o interesse pela clínica e/hospitalar. No entanto, essa tendência vai diminuindo à medida que o período do curso vai aumentando. É possível que esse dado seja em função do contato com as práticas que vão desenvolvendo no decorrer do curso, o que demonstra: a influência do contexto no processo da formação, das relações que vão estabelecendo nesse espaço de conhecimento, do desenvolvimento de uma maior autonomia intelectual e de condução da vida acadêmica. Dessa forma, a educação não pode ficar alheia a este momento histórico de desenvolvimento da humanidade - dos valores que o ser humano vem construindo durante todo o seu processo de formação, os quais serão determinantes no seu modo de agir e nas práticas profissionais que irão desenvolver.

Palavras - chave: projeto de vida profissional – estudantes de psicologia – moral e ética

Referências Bibliográficas: BOCK, A. M. M. & LIEBESNY, B. "Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo". In: OZELLA, S. A. *Adolescências Construídas* – a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. FREITAS, L. B. L. Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. *Psicolologia Reflexão. Critica,* Porto Alegre, v. 12, n. 2. Recuperado em 13 Fevereiro, 2007 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102797219 99000200013&lng=pt&nrm=iso.. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0102-79721999000200013, 1999. LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. De, OLIVEIRA, M. K. de & DANTAS, H. (Orgs.), *Piaget, Vygotsky, Wallon*: teorias psicogenéticas em discussão (pp. 47-73). São Paulo: Summus Editorial, 1992a. LA TAILLE, Y. et al. Construção da fronteira moral da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. *Cadernos de Pesquisa:* São Paulo, 82, 43-45. 1992b. LA TAILLE, Y. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. LA TAILLE, Y. Palestra realizada pelo autor na Universidade Federal do Espírito Santo, tendo por tema "*A relação entre moralidade e violência*", 2004. LA TAILLE, Y. *Moral e Ética*. Porto Alegre: Artmed, 2006. LA TAILLE, Y & LA TAILLE H. Valores dos jovens de São Paulo. In: LA TAILLE, Y. de. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. São Paulo: Artmed, 2006. LA TAILLE, Y., TELAM V. & CLARY, S. *Crise de valores ou valores em crise:* ética e contemporaneidade. (Apresentação de Trabalho no Congresso Norte Nordeste de Psicologia - V CONPSI) 2007. LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 277:302 {O homem e a cultura}, 2004. LÍEBESNY, B. & MORTARA, P.M.G.C. Ética profissional e psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. M (Org), *A Perspectiva Socio-Histórica na Formação em Psicologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. MIRANDA, F. H. F. *Projetos de vida na adolescência*: um estudo na área da ética e da moralidade. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. MOLINA-LOZA, C. A. "Rapaz, cê tá com um encosto em você" ou "O verme mais medonho do mundo" Um exemplo de terapia familiar intercultural. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, v. 4, n. 2, p. 170-185, 1998. MOURA, E. P. G. de. A psicologia (e os psicólogos) que temos e a psicologia que queremos: reflexões a partir das propostas de diretrizes curriculares (MEC/SESU)para os cursos de graduação em

psicologia. *Psicologia Ciência e Profissão*, vol.19, no. 2, p.10-19, 1999. OJALA, R. M. P. Perspectivas de futuro de jovens estudantes de Direito, Física e Pedagogia na UnB e na UCB. Trabalho apresentado no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, GT 26: *Sociologia da Infância e Juventude*, UFPE, Recife (PE), 2007. PAREDES, E. C. & PECORA A. R. Questionando o futuro: as representações sociais de jovens estudantes. *Psicologia: Teoria e Prática* – ed. especial: 49-65, 2004. PEDRO SILVA. N. & SANTOS, M. R. *Quem é o estudante brasileiro? Um estudo sobre os valores priorizados pelos universitários de psicologia*: resultados preliminares. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Assis – SP, UNESP/CNPq/Pibic, 2007. PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932), 1994. SILVA, P. C. da. Do Biodireito, In: NASCIMENTO, G. A. F. & RAMPAZZO, L. (org.). *Biodireito, Ética e Cidadania*, Taubaté: Cabral, 2003. SINGER, P. *Ética Prática*. Trad.: Jefferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993. SIQUEIRA, L. P., TOMÉ, P. M. A., VICHI, C. & LIMA, M. Educação Multicultural e Ensino Superior: Um estudo do perfil socioeconômico e demográfico de estudantes que pleiteiam à UNIVASF. In: *Simpósio Nacional de Probabilidade Estatística*, Caxambu – MG, 2006. SPICA, M. A. *Do valor da vida, dos interesses, do sujeito*. ethic@, Florianópolis, v.3, n.3, p. 223-237. Acesso em 02 de Jan. de 2008. Disponível em: http://www.cfh.ufsc.br/ethic@/ET33ART2.pdf, 2004.

LT03 - 049

HUMILHAÇÃO CONSTANTE NO TRABALHO VERSUS SOBREVIVÊNCIA DA FAMÍLIA EM UM CONTEXTO DE SURDEZ: JUÍZOS DE VALOR MORAL E DE REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE

*Alline Nunes **Andrade** - UFES*
*Heloisa Moulin de **Alencar** - UFES*

Resumo: A humilhação é considerada como um rebaixamento, resultante da falta de respeito e frequente em nossa sociedade, sendo, portanto, tema que interessa aos estudos da Psicologia da Moralidade. La Taille (2002) considera que a humilhação pode ser violentadora. Esta é caracterizada por uma forte intenção de humilhar ou de manter a pessoa-alvo da humilhação nesse lugar de inferioridade, por duração indeterminada, impossibilitando a reciprocidade. O tema da humilhação pode suscitar a reflexão sobre a honra, esse sentimento que está de tal forma "vinculado às crenças mais profundas do sujeito sobre si mesmo, a ponto de este não o diferenciar de sua pessoa: honra ferida significa pessoa ferida" (Harkot-de-La-Taille & La Taille, 2004, p. 79). Em situações de humilhação constante, é possível refletir sobre o lugar da honra para a pessoa-alvo da humilhação. Algumas pesquisas (La Taille 1996; Ades, 1999) indicam que ao contrapor uma humilhação constante no trabalho e a sobrevivência da família em uma história, os participantes consideram correto o personagem continuar no trabalho, o que implica em suportar as constantes humilhações de que é alvo. Neste estudo, foram investigados os juízos de valor moral (JVM), ou seja, os juízos que incidem sobre o que deve ser feito ou o que seria correto fazer em determinada situação. Consideramos que os juízos podem também ser de representação da realidade (JRR), que são opiniões que ilustram a ação em resposta a perguntas sobre o que se é/faz. O JRR pode estar de acordo com o JVM ou diferir dele, depende de como o participante interpreta a situação em questão. Com o intuito de investigar a relação entre ambos os juízos, propusemos a comparação do JVM e do JRR de jovens e adultos surdos sobre a decisão da personagem em condição de surdez. Utilizamos um dilema que contrapõe humilhação constante no trabalho e sobrevivência da família. Participaram 12 pessoas surdas, igualmente divididas quanto ao sexo e à idade (15-25 e 35-35 anos). O método clínico piagetiano foi empregado em língua de sinais, com entrevistas semiestruturadas individuais e filmadas integralmente. Os aspectos éticos vigentes foram assegurados. Diante do referido dilema moral, perguntamos: 1) Entre sair ou ficar no emprego, o que Pedro/Ana deve fazer?; 2) O que você acha que Pedro/Ana fez? Vale ressaltar que somente serão considerados os principais dados encontrados, conforme o que segue. No que se refere ao JVM, 10 (de 12) participantes responderam que o certo seria a personagem '*continuar no trabalho*' e dois participantes responderam que seria certo '*sair do emprego*'. Em relação ao JRR, 10 dos 12 participantes consideram que o personagem continua no emprego, enquanto um participante mantém a resposta sobre '*sair do emprego*'. Em relação às justificativas dos JVM e dos JRR, tivemos os seguintes resultados. A '*necessidade financeira familiar*' foi um argumento que obteve maior número de registros quando a questão se referia ao JRR (n=7), em comparação com o JVM (n=4). No JRR, os jovens apresentaram mais argumentos (n=5) do que os adultos (n=2). Os participantes podem ter-se guiado pelas considerações atinentes ao contexto vivenciado pelo protagonista, principalmente com relação a ser casado e a ter filhos, já que houve aumento de respostas comparando os registros em torno do JRR com os do JVM. A '*necessidade financeira pessoal*' foi uma justificativa com maior número (n=5) quando investigamos o JVM, o que parece mostrar que os participantes podem ter considerado, inicialmente, as próprias características (ser solteiro, trabalhar

para o próprio sustento, não ter dinheiro). Observamos que esse argumento aparece com dois registros nas justificativas dos JRR. Quando se considerava o JVM, a '*dificuldade de encontrar emprego*' apareceu também em maior quantidade de justificativas (n=4) em comparação com o JRR (n=2). Em relação a esse argumento, um participante considerou que o desemprego pode repercutir até mesmo no suicídio da personagem: "*Ele precisa. Se ele sair, vai ser difícil. Onde ele vai encontrar emprego? Ele fica preocupado e morre, se mata. Então ele pensa e suporta o chefe*" (Jonas, 36) (Nome fictício seguido pela idade em anos). Um jovem havia considerado que o correto seria a personagem sair do emprego devido à 'dificuldade de suportar a humilhação' (n=2), porém, ao refletir sobre a representação da ação da personagem, o jovem respondeu pela continuidade no emprego, pois havia uma 'necessidade financeira familiar'. Outro argumento em relação ao JRR apareceu, com destaque para a vergonha pela falta do emprego, conforme trecho a seguir: "*Se ela sair, será pior porque o dinheiro vai acabar, ela vai ficar devendo e vai sentir vergonha da família. Isso é pior. Ela vai ficar desesperada na rua, é pior*" (Viviane, 25). Parece que imaginar o que aconteceria, de fato, com a personagem, trouxe, para Viviane (25), o receio da vergonha acompanhada pelo desespero que poderiam ser sentidos diante da própria família. Logo, 'continuar no trabalho' era inquestionável, para a jovem, tanto no JVM quanto no JRR, mas a vergonha aparece como um elemento a mais no JRR, como se fosse mais um impeditivo de fazer outra coisa que não fosse continuar naquele emprego. Por fim, verificamos que o JRR pôde contribuir para uma interpretação diferenciada sobre a ação da personagem em comparação com o JVM. Os resultados indicaram que uma reflexão inicial ocorreu para justificar os JVM, influenciando novas elaborações, modificando ou incrementando, assim, alguns dos argumentos sobre os JRR. Consideramos que propostas de investigação sobre JRR e JVM podem contribuir tanto com a área da Psicologia da Moralidade quanto com aqueles que visem à implantação de projetos de Educação Moral.

Palavras-chave: juízos morais, humilhação, surdez

LT03 - 050

HUMILHAÇÃO CONSTANTE NO TRABALHO VERSUS SOBREVIVÊNCIA DA FAMÍLIA EM UM CONTEXTO DE SURDEZ: CONTEXTOS DE SURDEZ E NÃO SURDEZ

Alline Nunes ***Andrade*** *- UFES*
Heloisa Moulin de ***Alencar*** *- UFES*

Resumo: A humilhação é um tema moral que reflete a falta de respeito e é considerada como um rebaixamento. Alguns autores consideram que existem poucos estudos sobre a humilhação, embora sua prática seja frequente em nossa sociedade (Alencar, 2003; Alencar & La Taille, 2007). A humilhação pode se caracterizar como violentadora, em que há uma firme intenção de humilhar (La Taille, 2002). Nesse tipo de humilhação, há ainda o interesse em manter a pessoa-alvo da humilhação nesse lugar de inferioridade, por tempo indeterminado, daí a sua frequência, impossibilitando a reciprocidade. Ao refletirmos sobre humilhação, é possível nos reportarmos ao tema da honra, "o sentimento do próprio valor moral" (La Taille, 2006, p.63). Para Harkot-de-La-Taille & La Taille (2004), esse sentimento está de tal forma "vinculado às crenças mais profundas do sujeito sobre si mesmo, a ponto de este não o diferenciar de sua pessoa: honra ferida significa pessoa ferida" (p. 79). Em estudo anterior (Andrade & Alencar, 2008), investigamos os juízos de jovens e adultos surdos sobre humilhação. Em outro estudo (Andrade & Alencar, 2009), verificamos que, nos exemplos pessoais mencionados, a maior parte dos agressores eram ouvintes, além de a condição de não-surdez influenciar os juízos dos participantes sobre sua reação à humilhação vivida, ou seja, se fossem ouvintes, as reações de alguns participantes à humilhação teriam sido diferentes. Com base em um dilema que contrapunha humilhação constante no trabalho e sobrevivência da família, Ades (1999) perguntou a jovens e adultos ouvintes sobre a decisão do personagem ao referido dilema e verificou que a opção por continuar no trabalho foi a principal resposta dos participantes. Com o intuito de investigar sobre a decisão a esse dilema, propusemos a comparação dos juízos de jovens e adultos surdos sobre a decisão da personagem tanto em condição de surdez quanto em condição de não-surdez. Participaram 12 pessoas surdas, igualmente divididas quanto ao sexo e à idade (15-25 e 35-35 anos). O método clínico piagetiano foi empregado em língua de sinais, com entrevistas semiestruturadas individuais e filmadas integralmente. Os aspectos éticos vigentes foram assegurados. Portanto, usamos nomes fictícios, resguardando a identidade dos participantes. Diante do referido dilema moral, perguntamos: 1) O que você acha que Pedro/Ana fez: saiu ou continuou no emprego? 2) O que Pedro/Ana faria se ele/ela fosse ouvinte? Inicialmente, alguns entrevistados estranharam o fato de o protagonista da história ser humilhado se fosse ouvinte. Não parece ter havido, pelos participantes, a consideração de outros aspectos presentes nas informações que compõem a personagem da história, como o fato de ter três filhos, um cônjuge que ganha pouco e um contexto social em que é difícil arranjar emprego, como relevantes nas decisões da personagem. Tendo apresentado os comentários sobre as reações dos participantes à mudança da condição de surdez para a de

não-surdez do personagem, passemos aos principais resultados. Tanto em um contexto quanto em outro, 10 (dos 12) participantes responderam que a personagem '*continuaria no trabalho*', sendo a maioria das respostas. No entanto, houve, entre as justificativas, uma alteração qualitativa. A '*necessidade financeira familiar*' foi uma das justificativas com maior ocorrência (n=7) quando se tratava do juízo sobre a decisão da personagem, sendo surda. Esse argumento foi utilizado, em sua maioria, por cinco jovens; entre os adultos, apenas dois se referiram à família. Quando modificamos o contexto da personagem, de surda para ouvinte, os argumentos que mencionavam a família foram reduzidos de sete para um. Em contrapartida, surge uma nova categoria no contexto de não-surdez, abrindo espaço para a reflexão sobre as representações dos participantes em torno das '*características de pessoas ouvintes*' (n=7). Logo, embora 10 participantes tenham respondido que a decisão da personagem, sendo ouvinte, seria '*continuar no trabalho*', os motivos já não correspondem àqueles que justificam a ação da personagem surda. As pessoas ouvintes foram caracterizadas como pessoas que parecem não ter preocupações, não aceitam ser humilhados, são livres e não encontram dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho. Algumas dessas características podem ser identificadas, conforme relato de Hortência (36), a seguir: "*Ana, ouvinte, é livre. A surda fica porque se preocupa com os filhos, a família. Ouvinte é livre, não tem preocupações. (E) Ana, ouvinte, tem três filhos... (P) Mas ela tem marido. O marido de Ana, surda, ganha pouco. O marido de ouvinte ganha mais do que o de surda. Também não se preocupa porque para ouvinte sempre tem outro lugar para trabalhar. Para o surdo é mais difícil. Para ouvinte, é fácil, é só conversar que consegue rápido. O surdo pensa que para ele nunca vai ter outro trabalho, então não quer perder aquele emprego*." As pessoas ouvintes foram também consideradas como sendo mais bem remuneradas e possuem facilidade para se comunicar perante uma autoridade judicial. A '*necessidade financeira pessoal*' teve maior consideração quando o protagonista passou a ser considerado ouvinte. Portanto, houve um aumento de justificativas dessa categoria, passando de dois registros, nas justificativas dos juízos com a condição de surdez, para quatro registros nas justificativas dos juízos com a condição de não-surdez. Surpreendeu-nos a qualidade das justificativas dos participantes sobre a decisão da personagem com a condição de não-surdez, principalmente no que se refere às características dos ouvintes, destacadas pelos participantes, bem como apenas uma menção à sobrevivência familiar em contexto de não-surdez. Portanto, os juízos dos participantes foram influenciados pela condição de surdez e de não-surdez do protagonista. Com tudo o que acaba de ser exposto, se não podemos considerar uma divisão binária da sociedade (ouvintes versus surdos), temos pelo menos informações relevantes que nos fazem refletir sobre as relações interindividuais que se têm estabelecido entre pessoas diferentes, especialmente em como essas questões têm sido tratadas no âmbito escolar, onde se tem a proposta de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: humilhação, surdez, não-surdez

LT03 - 094

JUÍZOS MORAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE GENEROSIDADE E AUTORIDADE

*Liana Gama do **Vale** - USP*
*Heloisa Moulin de **Alencar** - UFES*

Resumo: No panorama das produções científicas sobre a moral, há uma predominância do tema da justiça e pouca referência às demais virtudes. Visando contribuir para a expansão desse campo de pesquisas, dedicamo-nos, neste trabalho, à generosidade, definida por Comte-Sponville (1995/1997) como a virtude do dom. Para o autor, ser generoso é oferecer ao outro algo que não lhe pertence, mas que lhe falta. Tomando como base essa definição, investigamos, neste estudo, os juízos morais de crianças e adolescentes sobre generosidade e autoridade. Nosso objetivo geral consistiu em verificar, em um contexto psicogenético, que lugar a generosidade ocupa no universo moral de crianças e adolescentes quando contraposta a uma ordem imposta por uma autoridade.

Participaram desta pesquisa 30 alunos de uma escola pública de Vitória – ES, nas faixas etárias de 7, 10 e 13 anos, igualmente divididos quanto ao sexo. Realizamos entrevistas individuais baseadas em uma história-dilema que trazia um conflito entre a manifestação de generosidade e a obediência a uma autoridade. Priorizamos a análise qualitativa dos resultados e utilizamos, em termos percentuais, uma referência quantitativa, que nos auxiliou na apresentação e discussão dos dados.

Dos resultados encontrados, destacamos que 56,6% dos participantes decidiram pela ação generosa em detrimento da obediência a uma autoridade. A distribuição das respostas apresentadas por faixa etária aponta para uma gênese: há uma predominância da opção pela obediência nas crianças de 7 anos e uma diminuição da mesma opção na faixa de idade de 13 anos. A faixa etária intermediária da pesquisa, por sua vez, mostrou-se igualmente dividida entre os dois elementos contrapostos: metade dos participantes de 10 anos decidiu pela generosidade enquanto a outra metade optou pela obediência à autoridade.

A maior parte das justificativas às respostas apresentadas pelos entrevistados (43,3%) refere-se às

conseqüências negativas para quem precisava tomar a decisão. A maioria dos participantes que mencionou essa justificativa optou pela obediência à autoridade e apontou a punição como possível conseqüência da desobediência. Vale destacar aqui que o medo do castigo é característico de uma moral heterônoma, tendência dominante nas crianças de 7 anos conforme os resultados das pesquisas de Piaget (1932/1994). Por volta dos 10 anos, porém, segundo o autor, as concepções infantis a respeito da moral começam a mudar, e a criança pode passar a apresentar características da autonomia. Nossos resultados parecem coincidir com tal fato. Embora essa justificativa tenha sido encontrada em todas as faixas etárias pesquisadas, há uma predominância da mesma na idade de 7 anos (80%) e uma diminuição nas faixas de idade seguintes, apontando, portanto, para uma gênese.

Uma outra característica da moral heterônoma fica evidente nas justificativas que apontam para uma *obediência cega às regras impostas pela autoridade*, apresentadas por 23,3% dos entrevistados. Os participantes que mencionaram esse tipo de justificativa parecem não refletir sobre o valor intrínseco das normas impostas, limitando-se a seguí-las por serem provenientes de uma autoridade. Encontramos aqui claros exemplos do realismo moral, característico da heteronomia, já que as regras são consideradas como subsistentes em si, independente da consciência (Piaget, 1932/1994). Apenas os entrevistados de 7 e 10 anos justificaram dessa forma, com porcentagens de 30% e 40%, respectivamente. Na última faixa etária pesquisada, todavia, encontramos um outro tipo de justificativa: *as regras impostas pela autoridade são passíveis de modificação*, apresentada por 13,3% dos entrevistados, todos com 13 anos de idade. Observamos, nesse tipo de justificativa, sinais da autonomia moral, já que os participantes se liberam da obediência rigorosa às normas, consideradas passíveis de modificação. Tais participantes parecem refletir sobre a razão de ser das regras, demonstrando que o que é certo fazer não está mais subordinado à autoridade adulta.

A *reciprocidade*, característica da autonomia moral, foi mencionada por 16,7% dos participantes para justificar a opção pela ação generosa. As *condições de quem precisava de ajuda* também foram apresentadas como motivos para a manifestação de generosidade, abarcando 36,7% dos participantes. Ao falarem dessas condições, nossos entrevistados demonstram uma comoção com o estado em que o personagem que carecia de ajuda se encontrava, o que nos remete ao sentimento de simpatia, definido por La Taille (2006) como um 'operador emocional' passível de motivar uma pessoa a preocupar-se com outra. O autor estabelece uma relação entre esse sentimento e a generosidade, já que o exercício dessa virtude pressupõe apreender a necessidade singular alheia. Considerando que, entre as justificativas de respostas de generosidade, as condições de quem precisava de ajuda prevaleceram sobre as demais, nossos dados parecem ir ao encontro da tese levantada pelo autor. Embora tenhamos encontrado essas duas últimas justificativas em todas as faixas etárias pesquisadas, não averiguamos uma evolução clara em função da idade.

É importante frisar que a grande maioria dos participantes apresentou mais de uma justificativa para suas respostas, por isso, o número total de justificativas obtidas é superior a quantidade de entrevistados.

De posse dos resultados encontrados, podemos afirmar, então, que as crianças mais novas tendem a optar pela obediência a uma ordem imposta pela autoridade em detrimento da manifestação de generosidade. O mesmo não acontece com os adolescentes, que tendem a manter a decisão pela generosidade mesmo quando a ação generosa vai de encontro a uma regra estabelecida pelo adulto. Essa diferença pode ser explicada, em parte, pelas características da heteronomia e da autonomia, evidenciadas nas justificativas apresentadas pelos participantes. A obediência cega às regras da autoridade e o medo do castigo, típicos de uma moral heterônoma, podem ser constatados nas justificativas dos entrevistados de 7 e 10 anos. Grande parte dos participantes de 13 anos, contudo, consideram que as regras impostas pelo adulto são passíveis de modificação, apresentando, assim, sinais de autonomia moral.

Por fim, ressaltamos que este trabalho apresenta apenas uma abordagem inicial ao estudo da generosidade. Esperamos que os resultados e discussão aqui apresentados fomentem o interesse por trabalhos subseqüentes sobre o tema, ampliando, dessa forma, o campo de pesquisas sobre a moralidade.

Palavras-chave: juízo moral; generosidade; autoridade

Referências Bibliográficas: Comte-Sponville, A. (1997). *Pequeno tratado das grandes virtudes* (E. Brandão, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1995). La Taille, Y. (2006). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 1, p. 9-17. Piaget, J. (1994). O *juízo moral na criança* (2ª ed., E. Lenardon, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932)

LT03 - 119

EDUCAÇÃO MORAL: COGNIÇÃO E AFETO

*Lilian **Galvão** - UFCG/UFPB*
*Cleonice **Camino** - UFPB*

Resumo: Muitos episódios de violência e corrupção têm se destacado na mídia e têm levado o senso comum, assim como a comunidade acadêmica, a refletir acerca da moral humana e, consequentemente,

a desejar transformações efetivas no campo educacional. As idéias de J. Piaget acerca da educação moral constituem, ainda hoje, a parte menos conhecida de sua obra. Na verdade, Piaget escreveu vários textos acerca da educação moral (Piaget, 1930; Piaget, 1931; Piaget, 1934a; Piaget, 1934b; Piaget, 1948), além do seu livro mais famoso O julgamento moral na criança (Piaget, 1932/1994). Esses trabalhos, de um modo geral, retratam a idéia de que educar moralmente seria propiciar à criança situações onde ela pudesse vivenciar a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo e, assim, construir a sua autonomia. Essa idéia Piagetiana de que a construção de uma verdadeira moral – a moral autônoma – não resulta da mera apropriação de valores, também foi defendida por L. Kohlberg e M. Blatt, seu orientando de doutorado. Blatt e Kohlberg (1975) supunham que a prática de resolução de problemas morais, fundamentada na interação entre os estudantes, favoreceria o desenvolvimento do raciocínio, pois, na análise desses autores, argumentos de nível moral mais avançado promoveriam um conflito cognitivo cuja solução mais adequada decorreria da apropriação dos argumentos morais superiores. Para testar suas suposições, Blatt e Kohlberg (1975) realizaram dois estudos. Em ambos, eles formaram grupo de discussão de dilemas morais com participantes de diferentes estágios morais. As discussões aconteceram durante seis meses, em encontros semanais. Nessas reuniões, propunham dilemas hipotéticos, ouviam a opinião dos participantes e chamavam a atenção para a resposta de nível mais elevado. No final do período de seis meses, constataram que a maioria dos participantes tinha avançado moralmente. Com o sucesso da técnica de Blatt e Kohlberg (1975), a nova forma de intervenção ganhou bastante popularidade no mundo (Gibbs & cols., 1984; Berkowitz, 1985), inclusive no Brasil (Biaggio, 1985; Dias, 1992; Lins & Camino, 1993; Rique & Camino, 1997; Rodrigues, 1976). Uma forma de intervenção muito mais ambiciosa e, por isso, mais difícil de efetivação, corresponde a proposta kohlberguiana da criação de uma comunidade justa (Power, Higgins & Kohlberg, 1989). Mais do que desenvolver individualmente os estudantes, Kohlberg propõe uma mudança na estrutura do ambiente escolar, com a promoção da democratização das decisões e o debate de dilemas morais reais do cotidiano escolar. Ainda é relevante comentar que à questão da educação moral no Brasil recebeu uma atenção especial no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que propõe que os educadores trabalhem transversalmente com temas relacionados à ética. Sabe-se, contudo, que a proposta explicitada nos PCNs está distante de ser realidade na grande maioria das escolas brasileiras. É exatamente para tentar preencher esta distância entre teoria e prática, ou seja, para tornar realidade a proposta dos PCNs de levar a Escola a ser um espaço para o desenvolvimento do exercício da cidadania, que foi elaborada, pelas autoras deste ensaio, uma proposta de trabalho voltada para educação moral. Na realidade, a proposta de educação moral, descrita neste trabalho difere, em certo sentido, de tudo o que foi apresentado até agora. Apesar de se considerar a relevância incontestável dos trabalhos de Piaget e Kohlberg, que demonstraram que a moral não pode ser ensinada tal como os conteúdos curriculares tradicionais da escola, as autoras deste ensaio concordam com Hoffman (1984) que defende, em sua proposta de educação moral, a importância que a vida afetiva tem para o desenvolvimento moral. Por outro lado, é relevante registrar que não se pode esquecer que tanto Piaget quanto Kohlberg não desconsideram a afetividade como aspecto relacionado a moralidade. O que gerou a crítica foi que ambos não abordaram em estudos empíricos o papel da afetividade em relação a moralidade e como a moralidade, a afetividade e a cognição estariam relacionadas. Neste sentido, se propõe uma educação moral que leve em consideração tanto questões afetivas, quanto cognitivas. Para testar a hipótese de que uma técnica que considera tanto aspectos afetivos quanto cognitivos da moralidade (denominada de "racional-afetiva") é mais eficaz que uma técnica que se foca apenas nas questões cognitivas (denominada de "racional-discursiva"), está sendo desenvolvida, em uma escola pública localizada na cidade de João Pessoa, uma pesquisa com delineamento quase-experimental. Neste trabalho estão participando 36 estudantes, distribuídos em três grupos, composto cada um por 12 participantes do segundo ano do segundo grau, com idades semelhantes e com um número igual de sujeito por sexo e por nível de desenvolvimento moral (verificado através do Defining Issues Test – DIT). Mais precisamente, esses grupos estão sendo submetidos a três condições experimentais: Condição 1 (Técnica "racional-discursiva" de Blatt e Kohlberg, 1975) – os participantes, de diferentes níveis de julgamento moral, discutem dilemas morais, sob a coordenação de um facilitador. Condição 2 (Técnica "racional-afetiva", com ênfase na Empatia) – os participantes, além de se submeterem a técnica de discussão de dilemas morais de Blatt e Kohlberg, são estimulados a desenvolverem a empatia e a tomada de perspectiva do outro, mediante o uso de técnicas do psicodrama. Condição 3 (Grupo de controle) – o grupo de controle não está participando de nenhum dos dois programas de intervenção, serve apenas como parâmetro de comparação. Para investigar o nível de desenvolvimento do raciocínio moral dos participantes (antes e depois da intervenção) serão utilizados o DIT e o Dilema da Vida Real (criado pelas autoras deste trabalho). E,

para investigar o nível de desenvolvimento da empatia dos participantes (antes e depois da intervenção) serão utilizadas a Escala Multidimensional Interpessoal e a Escala de Empatia Social (criada pelas autoras deste trabalho). Em termos empíricos, espera-se que: a1) o grupo submetido a técnica de intervenção "racional-afetiva" evolua mais do que o grupo submetido a intervenção "racional-discursiva", tanto no nível de desenvolvimento moral, quanto no de empatia; a2) o grupo submetido a técnica de intervenção "racional-discursiva" evolua mais do que o grupo de controle no nível de desenvolvimento moral; a3) o grupo de controle não apresente evolução nos dois tipos de desenvolvimento avaliado (moral e empático).

Palavras-chave: educação moral, cognição, afeto

Referências Bibliográficas: Berkowitz, M. (1985). The role of discussion in moral education. In: M. Oser & F. Oser (Orgs.), *Moral Education: theory and application*. New Jersey: Erlbaum, pp. 197-218. Biaggio, A. (1985). Discussões de julgamento moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa,* 1, pp. 195-204. Blatt, M. M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education,* 4, 129-161. Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.8. Dias, A. (1992). *Tomada de consciência moral em crianças de 10 a 12 anos*. Dissertação de Mestrado, UFPB, João Pessoa – PB. Gibbs, J., Arnold, K.D., Ahlborn, H. H. & Chessman, F. (1984). Facilitation of Sociomoral Reasoning in Delinquents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 52, pp 37-45. Hoffman, M. L. (1984). Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. InW. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Orgs.), *Morality, Moral Behavior, and Moral Development* (283-302). New York: Wiley. Lins, M. T. & Camino, C. (1993). Uma estratégia eficiente de educação moral. *Análise Psicológica,* 4, pp. 507-515. Piaget, J. (1930). Os procedimentos de Educação Moral. In. L. de Macedo, *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. Piaget, J. (1931). O espírito de solidariedade e a colaboração internacional. In. *Sobre a Pedagogia*. Textos Inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. Piaget, J. (1932/1994). *O Juízo Moral na Criança*. 2ª ed. São Paulo: Summus. (original publicado em 1932). Piaget, J. (1934a). É possível uma educação para a paz? In. *Sobre a Pedagogia*. Textos Inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. Piaget, J. (1934b). Observações psicológicas sobre o self-government. In. *Sobre a Pedagogia*. Textos Inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. Piaget, J. (1948). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.

Power, F. C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Kohlberg's Approach to Moral Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Rique, J. & Camino, C. (1997). Consistence and inconsistency in adolescents moral reasoning. *Internacional journal of behavior development*. 21(4), 813-836. Rodrigues, A.D.B. (1976). *O desenvolvimento do julgamento moral em situação de sala de aula* - um estudo quase-experimental. Dissertação de Mestrado, PUC - RS, Porto Alegre.

LT03 - 272

PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES DO SEU COMPROMETIMENTO FUTURO COM A CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

*Anderson **Mathias** - UFPB*
*Natália **Pequeno** - UFPB*
*Julian **Santos** - UFPB*
*Cleonice **Camino** - UFPB*
*Nilton **Formiga** - UFPB/CNPq*
*Philomena **Couras** - UFPB*

Resumo: Os Direitos Humanos - DH, compreendidos por Doise, Staerklé, Clémence e Savory (1998) como princípios normativos de avaliação, construídos nas interações sociais, naturalmente definidos e estabelecidos institucionalmente e veiculados em contratos sociais, têm sido objeto de estudo de diferentes áreas de conhecimento e têm despertado o interesse de psicólogos de diversos campos de investigação. Dentro desse enfoque psicossociológico, várias pesquisas têm sido realizadas como as de Doise et al. (1998), para verificar o envolvimento dos indivíduos com os DH, isto é, para verificar o grau de importância atribuído pelo indivíduo aos DH. Os resultados dessas pesquisas, apesar de informar sobre dados relevantes referentes à valorização ou não de determinados direitos, não indicam o quanto o próprio indivíduo percebe que está ou estaria disposto a lutar pela concretização dos direitos que considera importantes. Note-se que sobre a concretização dos direitos, Camino, Camino, Pereira e Paz (2004) e Spini e Doise (1998) constataram que a representação do envolvimento com a concretização dos DH, de universitários suíços e de universitários paraibanos, respectivamente, organizava-se em duas dimensões: pessoal versus governamental e abstrato versus concreto e que, em relação à dimensão abstrato versus concreto, os estudantes julgavam que deveriam fazer mais pelos DH do que realmente faziam. Melton (1990, citado por Doise e cols., 1998), por sua vez, encontrou que as crianças mais velhas e de classes sociais mais altas davam respostas mais abstratas e defendiam mais os direitos das crianças do que os mais novos. Com base no enfoque psicossociológico, e considerando a relevância do respeito aos DH para a sociedade, como também considerando a ausência de pesquisas que verifiquem qual o comprometimen-

to dos adolescentes com a concretização dos DH é que se julga importante ter realizado o presente estudo. Neste, procurou-se, além de verificar a percepção dos adolescentes sobre seu comprometimento com a concretização dos DH, verificar se existe mudança no grau de comprometimento com os diversos tipos de DH em função da idade, do sexo e do tipo de escola. Participaram deste estudo 249 estudantes de Ensino Fundamental e Médio de João Pessoa - PB, 131 do sexo masculino e 118 do sexo feminino, sendo 149 estudantes de escola pública (classe econômica baixa) e 100 de escola particular (classe econômica média e alta). A média de idade dos participantes foi de 14,76 anos com desvio-padrão 1,85, sendo que, para efeito de análise, dividiu-se a amostra em dois grupos, um constituído por estudantes na faixa etária dos 11 aos 13 anos e o outro por estudantes na faixa dos 15 aos 18 anos. Os participantes responderam de forma coletiva, em sala de aula, a uma escala que media a percepção que tinham de seu grau de comprometimento futuro com os DH. A escala era constituída por 25 DH que se agrupavam em três fatores. O primeiro fator reunia direitos vistos como de 1ª e 2ª geração (direito de liberdade, de ter roupas, de legítima defesa, de trabalhar, etc.) e denominava-se Direito à cidadania. O segundo, reunia direitos ecológicos (direito de manutenção dos mangues, a ter rios não poluídos, a respirar um ar puro, etc.) e direitos de reivindicação (direito a ter sindicatos, direito de ser defendido num tribunal, direito de reclamar) e denominava-se Direito ecológico/reivindicação. O terceiro fator denominava-se Direitos dos grupos específicos (homossexuais, negros, portadores de deficiência, etc.) de não serem desprezados. A escala de DH apresentava os seguintes coeficientes *alpha* de fidedignidade: geral $\alpha = .95$), fator Cidadania ($\alpha = .93$), Ecológico/reivindicação ($\alpha = .86$) e Grupos específicos ($\alpha = .70$). Os resultados indicaram que os escores médios dos três fatores diferenciaram-se significativamente ($p<0.05$): o fator Cidadania teve a maior média (M=4,14), seguido do fator Grupos específicos (M=3,81) e do fator Ecológico/reivindicação (M=3,70). A diferença entre as médias dos fatores Cidadania e Grupos específicos parece indicar que o grau em que a concretização de um direito pode afetar o sujeito é fator que influencia seu comprometimento futuro com esse direito. Já a diferença entre as médias dos fatores Grupos específicos e Ecológico/reivindicação parece indicar que o quão concreto é um direito também influencia no comprometimento futuro com sua concretização. Com relação ao sexo, não foram encontradas diferenças significativas nos escores médios dos fatores, revelando, provavelmente, que a socialização em Direitos Humanos, tanto em casa como na escola, não se diferencia conforme o sexo. Com relação à influência do tipo de escola, verificou-se que os estudantes de escola pública obtiveram maior média nos três fatores, revelando um maior comprometimento com a concretização dos Direitos Humanos quando comparados com os estudantes de escola particular. Este resultado parece contrariar aquele encontrado por Melton (1990, citado por Doise e cols., 1998). Acredita-se que as diferenças com relação ao tipo de escola devem-se, em parte, a uma maior necessidade dos adolescentes de escola pública (classe baixa) de que tais direitos, ou a maioria deles, principalmente os direitos sociais, sejam concretizados para que gozem de uma vida digna. Com relação à idade, verificou-se que os estudantes de 11 a 13 anos obtiveram maior média nos três fatores comparados aos estudantes de 15 a 18 anos. Tal diferença leva a pensar que talvez os adolescentes mais novos acreditem, mais de que os mais velhos, na possibilidade de vir a lutar pelos direitos, uma vez que nessa idade não se tem ainda uma experiência prática de participação política, enquanto que os mais velhos, já tendo tido a oportunidade de participar na luta pelos direitos sem, entretanto, muitos deles terem se engajado, apresentam uma visão mais realista. Esta interpretação parece compatível com os resultados obtidos por Camino, Camino, Pereira e Paz (2004) e Spini e Doise (1998) em que os adolescentes apresentam um escore médio mais baixo em relação ao que julgam que deveriam fazer pelos direitos em comparação com o que eles julgam que realmente fazem. Os resultados encontrados permitiram importantes avanços nos estudos sobre o comprometimento com os DH, sendo importante, todavia, outros estudos que investiguem porque o confronto com a realidade faz com que adolescentes mais velhos percam um pouco da vontade de engajar-se na luta pela concretização dos DH.

Palavras-chave: Direitos Humanos; adolescentes; socialização.

Referências Bibliográficas: Camino, C., Camino, L., Pereira, C. & Paz, M (2004). *Moral, Direitos Humanos e Inserção Social*. Revista Estudos de Psicologia, 9(1), 25-34. Doise, W., Staerklé, C., Clémence, A., & Savory, F. (1998). Human rights and Geneva youth: a developmental study of social representations. *Journal of Psychology*, 57(2), 86-100. Spini, D. & Doise, W. (1998). Organizing principles of involvement in human rights and their so-cial anchoring in values priorities. *European Journal of Social Psychology.* 28, 603-622.

LT03 - 308

PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE AS EXPLICAÇÕES DADAS POR SUAS MÃES REFERENTES AOS DIREITOS HUMANOS

*Pablo **Queiroz** - UFPB*
*Cleonice **Camino** - UFPB*
*Natália **Pequeno** - UFPB*
*Julian **Gonçalves** - UFPB*
*Anderson **Matias** - UFPB*
Instituição Financiadora: CNPq

Resumo: Partindo de uma análise da conjuntura atual, sobretudo por meio de notícias di-vulgadas pela mídia, não é incomum a constatação de variadas formas de violação aos Direitos Humanos (DH): violência contra crianças e adolescentes; acesso limitado das pessoas à saúde, a educação e a moradia; pessoas que não têm o que comer, agressões contra o meio-ambiente, etc.

Diante da necessidade da luta contra as violações dos DH, bem como da impor-tância do seu cumprimento, muitos trabalhos vêm sendo desenvolvidos na área da psi-cologia, sobretudo, em relação ao envolvimento das pessoas com os DH e as concepções que têm sobre tais direitos (Doise, 2002; Doise, Staerklé, Clémence & Savory, 1998, Spini & Doise, 1998, Camino, Camino, Pereira & Paz, 2004; Camino, Galvão, Rique & Camboim, 2006; Fernandes & Camino, 2006 e Galvão, 2005).

A partir da compreensão de que muito ainda deve ser feito para o cumprimento dos DH, cabe perguntar: "quais são os principais fatores que influenciam numa maior adesão à luta pelos princípios relacionados aos DH?" Procurando responder a este ques-tionamento e baseados em estudos sobre a importância das práticas educativas maternas para a internalização de princípios morais, julgou-se pertinente realizar uma pesquisa cujo objetivo fosse verificar as percepções que as crianças tinham das explicações dadas por suas mães relativas aos DH.

Na realização desta pesquisa, foi adotada a teoria de Hoffman (1963, 1973) so-bre as práticas educativas parentais e seu efeito na socialização de crianças. Hoffman considerou três tipos principais de práticas parentais: a afirmação de poder, a retirada de afeto e a indução (Explicação). Esse autor considerou que a indução é a técnica que me-lhor predispõe a criança para um nível elevado de aprendizagem e a que mais ativa os processos empáticos, razão esta técnica foi escolhida neste trabalho.

Uma outra teoria que foi utilizada para embasar a realização dessa pesquisa foi a abordagem social, histórica e política dada por Bobbio (2004) aos DH. Bobbio (2004) distinguiu quatro gerações dos Direitos Humanos que representam diferentes momentos da luta pela sua garantia. A 1° geração refere-se aos direitos de liberdade – liberdade religiosa, liberdade civil, liberdade política e liberdade social. A 2°geração de direitos refere-se aos chamados Direitos Sociais - direitos a saúde, a educação, etc.). A 3° Geração de direitos são os direitos de titularidade coletiva ou de grupos de pessoas ou da própria humanidade em conjunto – direitos das mulheres, dos negros, dos portadores de necessidades especiais; ou ainda o direito de viver em um ecossistema com grau de poluição aceitável. Mais recentemente, surgiu a quarta geração de direitos, que são os di-reitos referentes às gerações futuras.

Com o intuito de ter acesso à percepção das crianças sobre o que as mães lhes diziam sobre os DH, foi elaborado um questionário com perguntas relacionadas às dife-rentes gerações dos direitos: "Sua mãe fala com você a respeito dos DH? O que ela lhe diz?", "O que ela lhe fala sobre a natureza e o meio-ambiente?", "O que ela diz quando vê uma criança pedindo esmolas?". Esse questionário foi aplicado em 83 crianças e ado-lescentes, do sexo masculino e do sexo feminino, de escolas públicas e privadas da ci-dade de João Pessoa – PB.

Foi realizada uma análise de conteúdo semântico das respostas de acordo com a proposta de Bardin (1977). Após essa análise foi realizado o teste estatístico do Qui-Quadrado que revelou diferenças significativas entre as freqüências de respostas às diferentes categorias.

Na pergunta sobre o que as mães falavam a respeito dos DH, verificou-se que 50,6% dos participantes da pesquisa disseram que suas mães não davam explicações sobre os Direitos Humanos. Dentre aqueles que mencionaram que as mães emitiam ex-plicações sobre os DH, destacou-se entre os resultados que: 31,82% das respostas das crianças indicaram que suas mães davam explicações sobre os DH como sendo deveres, por exemplo, Não Matar, Não Roubar, Ser Responsável, Não Agredir as Pessoas, etc. e em 21,21% das respostas as crianças disseram que suas mães falavam com elas sobre a importância do direito à Educação.

No que respeita a pergunta sobre as crianças pobres que pediam esmolas, todos os participantes indicaram que as mães já tinham falado sobre o tema. Nos resultados puderam-se destacar três principais tipos de respostas: 27,36% das respostas rezavam que as mães sempre ajudavam as crianças que pediam esmolas, ou seja, a explicação era dada por meio das ações das mães; 18,87% das respostas indicaram que, na opinião dos filhos, as mães falavam da importância de se colocar no lugar das pessoas crianças que pediam esmolas; 17,92% das respostas indicaram que as mães orientavam os filhos para ajudar as crianças pedintes.

Quando se indagou sobre o meio-ambiente, os participantes da pesquisa mencio-naram que suas mães emitiam explicações, mormente, sobre a importância de Não Poluir (36,73%) - por exemplo, Não Jogar Lixo nas Ruas, Não Poluir os Rios – e de Não Desmatar (30,61%) – por exemplo, não cortar as árvores das florestas.

A grande quantidade de respostas indicando que as mães não falavam sobre os direitos humanos, parece indicar que o termo "Direitos Humanos" não é usado freqüên-temente. Há também um entendimento equivocado dos DH como sendo Deveres. Julga-se que este entendimento pode revelar uma incompreensão do que são os DH tanto por parte dos filhos, quanto por parte das mães. As respostas sobre as verbalizações das mães a respeito das crianças que pedem esmolas parecem apontar para o pouco uso de explicações que consideram os aspectos políticos e sociais da pobreza. As mães parecem estar mais preocupadas em ensinar comportamentos compassivos do que em ensinar que os direitos dessas crianças deveriam ser respeitados. Já as explicações das mães relativas ao meio-ambiente parecem estar relacionadas à violação dos direitos mais do que ao seu cumprimento.

Palavras-Chaves: Direitos Humanos, Crianças e Adolescentes, Explicações Maternas

Referências Bibliográficas: Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Bobbio, N. (2004). *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus. Camino, C., Camino, L., Pereira, C. & Paz, M. (2004). Moral, direitos humanos e participação social. *Estudos de Psicologia,* Natal, v. 9, n. 1, p. 25 – 34. Camino, C., Galvão, L., Rique, J. & Camboim, A. (2006). "Influência do contexto so-cial nas concepções de adolescentes sobre Direitos Humanos e Justiça". In: Jesuí-no, J. C.; Paredes, a. & Camargo, B. V. (orgs.). *Práticas e Representações Sociais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. Doise. W. (2002). *Direitos do Homem e Força das Idéias*. Lisboa: Livros Horizonte, 173 p. Doise, W., Staerklé, C., Clémence, A., & Savory, F. (1998). *Human rights and Genevan youth: a developmental study of social representations*. *Journal of Psychology,* v. 57, n. 2, p. 86-100. Fernandes, C., & Camino, C. (2006). TV e Direitos Humanos. In *Anais do III Seminário Internacional de Direitos Humanos* [CD-ROM] (132-139). João Pessoa, PB. Galvão, L. *Concepção de Adolescentes em Conflito com a Lei sobre Direitos Humanos e Justiça*. João Pessoa, 2005. 243 p. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Social - Universidade Federal da Paraíba). Hoffman, M. L. (1973). Causal inference in correlational research: discipline and moral development. Developmental Reports, 35. Spini, D., & Doise, W. (1998). *Organizing principles of involvement in human rights and their social anchoring in values priorities. European Journal of Social Psychology, v. 28, 603-622.*

LT03 - 310

JULGAMENTO SÓCIOMORAL E O CONSUMO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

*Luciana Ap. Nogueira da **Cruz** - UNESP*
*Raul Aragão **Martins** - UNESP*
Agência financiadora: CNPq

Introdução: Condutas como o consumo de substâncias psicoativas são construídas socialmente, pois é inserido em um contexto social e sofrendo as influências das relações estabelecidas, que o indivíduo constrói seu modo de pensar e agir no mundo em que vive. As pessoas desenvolvem seu conhecimento social mediante interações com o meio social em que vivem. Os indivíduos formam sistemas conceituais de interpretação dos variados elementos de suas experiências interpessoais desde o início de suas vidas. A teoria dos domínios do juízo social salienta que o indivíduo organiza seu juízo em dois domínios: o das convenções e o da moralidade. As convenções são as formas de conduta que servem para coordenar as interações sociais e dependem de cada contexto social. O domínio moral se refere aos juízos de justiça, direito e bem estar. Isso significa que as regras morais não dependem do contexto social (TURIEL, 1983).

Entre os jovens que consomem drogas lícitas ou ilícitas, parece haver uma construção da moralidade distinta da estabelecida pelos adultos. Embora ainda não existam pesquisas referentes a como os jovens que fazem uso de substâncias psicoativas constroem a sua moralidade, existem estudos sobre os padrões de uso de drogas na população de uma forma geral. Estes estudos indicam que os jovens começam a fazer uso de drogas como, por exemplo, o álcool e a maconha em idades cada vez mais precoces. Particularmente o álcool, é a droga mais consumida no Brasil, pois cerca de 70% da população já experimentou bebidas alcoólicas pelo menos uma vez na vida (CARLINI, E. A. et al. 2002).

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de conhecermos mais sobre as condutas e os julgamentos sociais do público adolescente. Por essa razão foi feito um levantamento inicial sobre o uso de bebidas alcoólicas e com os dados sobre o padrão de beber dos adolescentes foi possível conhecer o julgamento sóciomoral deles.

Método: Esse estudo foi realizado em duas etapas. A primeira consistiu em um levantamento inicial sobre o padrão de consumo de bebidas alcoólicas entre 591 alunos do ensino médio público (CRUZ, 2006). E a segunda constou de uma entrevista realizada com 54 alunos que compuseram dois grupos ao quais responderam a questionários para avaliar o julgamento sóciomoral. Participantes da segunda etapa – entrevista: Os 54 estudantes sorteados para participar da entrevista estavam matriculados na primeira

(18,5%), segunda (38,9%) e terceira (42,6%) séries do ensino médio. Os participantes foram representados por 61,1% de rapazes. Com relação ao período em que estudavam 66,7% eram do noturno. E 74% eram adolescentes (entre 15 e 17 anos de idade).

Instrumentos:O instrumento usado no levantamento inicial foi um questionário composto por variáveis sóciodemográficas e pelo AUDIT (BARBOR et al., 1992), que possibilitou identificar os sujeitos que estavam fazendo uso de álcool.

Na entrevista usou-se para avaliação de julgamento sóciomoral três questionários, focando o uso das quatro substâncias psicoativas mais usadas entre os adolescentes (álcool, tabaco, maconha e lança perfume), duas condutas classificadas como morais (agredir e furtar), uma convencional (pedir licença para entrar em um ambiente), uma pessoal (arrumação do próprio quarto) e uma de prudência (uso de capacete). O primeiro questionário avalia o grau de não aceitação social, o segundo quais categorias de justificação são usadas e o último a jurisdição de autoridade para as condutas selecionadas. Estes questionários foram criados a partir dos estudos de Martins (1991, 1995), Killen, Leviton e Cahill (1991), Nucci, Guerra e Lee (1991) e Berkowitz, Guerra e Nucci (1991).

Resultados: Analisando os resultados quanto ao julgamento dos estudantes enquanto grupos de bebedores de risco e moderados ou abstêmios não houve diferença significativa quanto aos julgamentos de ambos. Os resultados mostraram que os adolescentes tanto do grupo positivo quanto do negativo consideram mais graves as condutas morais (agredir, furtar e dirigir embriagado) e o uso de droga ilegal (fumar maconha regularmente). E ambos os grupos não veem problema em consumir mais que cinco doses algumas vezes em finais de semana, colocando essa conduta como a menos grave ao lado de deixar o quarto desarrumado.

Os do grupo positivo colocam o uso de álcool nos domínios convencional e pessoal enquanto que os do grupo negativo colocam no domínio moral. Em ambos os grupos, o uso de cigarro foi colocado no domínio moral pela maior parte dos estudantes e o uso da maconha e de lança perfume no domínio pessoal. As questões morais (agressão e dirigir alcoolizado) são justificadas como erradas, em função de causar danos a outras pessoas. E pegar algo sem pagar, divide-se entre causar danos a terceiros e a própria pessoa (domínios moral e pessoal). Esses adolescentes acrescentaram que podem ser punidos, se descobertos, o que indica marcante característica de indivíduos heterônomos.

Quanto ao uso de bebidas alcoólicas, 25% dos positivos coloca o uso de álcool no domínio convencional e quase 30% colocam no pessoal. Os negativos colocam no domínio moral, ou seja, consideram errado consumir álcool. Os adolescentes se veem como responsáveis por legislar o uso ou não uso de drogas. Quando questionados sobre quem os adolescentes acham que deveria regular atos (jurisdição de autoridade) como, por exemplo, beber e dirigir, apareceu a sequência de respostas: ser a própria pessoa responsável pela realização ou não do evento, seguida de "Governo, via leis", "Pais" e "Amigos". Em se tratando de drogas, tanto legais, quanto ilegais, os adolescentes mencionam ser a própria pessoa responsável por legislar o consumo.

Conclusão: Esses resultados indicam que entre os adolescentes que fazem uso excessivo de álcool, condutas como beber e dirigir não são compreendidas por eles como algo que pode causar danos, ou seja, colocam essa conduta no domínio pessoal ou sócioconvencional e se veem como responsáveis por legislar tal conduta. Cabe dizer que o número de sujeitos participantes foi pequeno, o que demanda mais pesquisas acerca do tema em questão. Conhecendo melhor em que domínios os adolescentes categorizam condutas sociais, pode-se pensar em trabalhos de prevenção e tratamento específicos voltados para essa população.

Palavras-chave: consumo de álcool, julgamento sóciomoral, domínios sociais.

Referências Bibliográficas: ALMEIDA, P. M.; WICKERHAUSER, H. *O critério ABA/ABIPEME:* em busca de uma atualização. São Paulo: LPM/Burke & Marplan. 1991. BARBOR, T. F. et al. AUDIT - *The alcohol use disorders identification test:* guidelines for use in primary health care. Genebra: World Health Organization/PAHO-92. n. 4. p. 1-29. 1992. BERKOWITZ, M. W., GUERRA, N. & NUCCI, L. *Sociomoral development and drug and alcohol abuse.* In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz. (Eds.) *Handbook of moral behavior and development.* Application. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum. v. 3. 1991. CARLINI, E. A. et al. I *levantamento domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil:* estudo envolvendo as 107 maiores cidades do país - 2001. São Paulo: Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas – CEBRID: Universidade Federal de São Paulo, 2002. CRUZ, L. A. N. *Uso de álcool e julgamento sócio-moral de estudantes do ensino médio.* 2006 Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. Marília, SP, 2006. KILLEN, M., LEVITON, M & CAHILL. Adolescent reasoning about drug use. *Journal of Adolescente Research*. v. 6. p.336-356. 1991. MARTINS, R. A. *Construção do Conhecimento Social*: categorias de justificação e critério de julgamento. 1991. Tese (Doutorado) – Centro de Pós-Graduação em Psicologia, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991. _____. Concepções sobre regras morais e sócio-convencionais em crianças de pré-escola

e primeiro grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Universidade de Brasília, Brasília, DF. v. 11, n.3. p.203-211. 1995. _____. Uma tipologia de crianças e adolescentes em situação de rua baseada na análise de aglomerados (Cluster Analysis). *Psicologia: Reflexão e Critica*. v. 15. n. 2. p. 251-260. 2002. NUCCI, L., GUERRA, N.; LEE, J. Adolescente judgments of the personal, prudential, and normative aspects of drug usage. *Developmental Psychology*. v. 27. n. 5. p. 841-848. 1991. TURIEL, E. *The Development of Social Knowledge*. Cambridge: Cambridge U. Press, 1983.

LT03 - 324

TIPOS DE SANÇÃO PRESCRITOS POR ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Letícia Lovato ***Dellazzana*** *- UFRGS*
Lia Beatriz de Lucca ***Freitas*** *- UFRGS*

Introdução: O primeiro contato da criança com as regras e valores ocorre na família e são os pais, em geral, que introduzem a criança, pela primeira vez, nesse universo (La Taille, 1995). A família é o ambiente no qual a criança tem as condições necessárias para desenvolver suas primeiras relações sociais não apenas com os pais, mas também com irmãos, avós e outros familiares. Em algumas famílias específicas, um ou mais filhos assumem a responsabilidade de cuidar e educar os seus irmãos mais novos.

O cuidado entre irmãos ocorre quando um irmão(ã) mais velho(a) assume tarefas de cuidado de seus irmãos menores que deveriam, originalmente, ser realizadas pelos progenitores. Em famílias de baixo nível socioeconômico com muitos filhos, a ausência de um dos progenitores pode exigir que os irmãos mais velhos cuidem dos mais novos (Dellazzana, 2008; Poletto, Wagner, & Koller, 2004). Na medida em que participam ativamente da educação de seus irmãos, sancionar atos e dar castigos é algo que faz parte da vida desses adolescentes. Qual a melhor forma de corrigir alguém que transgride uma norma legitimada pelo grupo? Para responder a essa questão, desenvolveu-se um estudo sobre as concepções de justiça retributiva de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, entre os quais são comuns atividades de cuidados de seus irmãos menores. A justiça retributiva, relacionada à reparação adequada de uma transgressão (Rodrigues & Assmar, 2003), é inseparável da noção de sanção.

Em seu estudo sobre o desenvolvimento moral, Piaget (1932/1977) distinguiu dois tipos de sanção: expiatória e por reciprocidade. A sanção expiatória está relacionada à coação e a regras de autoridade. A sanção por reciprocidade, por outro lado, está relacionada à cooperação e às regras de igualdade. Ao contrário da sanção expiatória, a sanção por reciprocidade é motivada, isto é, há relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição. Embora as crianças mais velhas tendam a optar por sanções por reciprocidade, a preferência por sanções expiatórias pode acontecer em qualquer idade, favorecida por certos tipos de relações familiares e pelas expectativas do contexto cultural no qual o indivíduo participa (Eckensberger & Zimba, 1996; Piaget, 1932/1977, 1947/1998).

Objetivo: Pesquisas apontam que progenitores de famílias de nível socioeconômico baixo tendem a utilizar o castigo como uma das principais formas de educar as crianças (Hill, Bush & Roosa, 2003; Pinderhugues, Dodge, Pettit & Zelli, 2000). Entretanto, estudos realizados no Brasil com famílias do mesmo nível socioeconômico apontam uma maior heterogeneidade de práticas educativas, bem como o uso de estratégias educativas menos coercitivas (De Bem, Wagner & Sarriera, 2006). Na medida em que irmãos que cuidam de irmãos sancionam atos, o objetivo deste estudo foi investigar o que estes adolescentes pensam sobre as formas de corrigir alguém que fez algo errado.

Método: Participaram 20 adolescentes em situação de vulnerabilidade social, de 12 a 16 anos, de ambos os sexos, divididos em três grupos: adolescentes responsáveis pelo cuidado de seus irmãos menores, adolescentes que auxiliam suas mães nas atividades de cuidado e adolescentes que não desempenhavam qualquer atividade relacionada ao cuidado de seus irmãos menores. Todas as famílias dos participantes são atendidas por programas sociais da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Foram utilizadas duas histórias sobre justiça retributiva baseadas nas de Piaget (1932/1977) e adaptadas à realidade dos adolescentes, as quais são descritas a seguir:

História 1) A tia do recreio vê Carla chorando. Carla diz que Márcia a chamou de baleia (dumbo ou quatro-olhos). História 2) Andréia não fez o tema de casa. Ela disse à professora que não fez o tema, porque estava doente. A professora viu que ela estava mentindo. A mãe ficou sabendo disso, ficou furiosa e bateu em Andréia. Agora, vou te contar uma outra história: Luciana não fez o tema de casa. Ela disse à professora que não fez o tema, porque estava doente. A professora viu que ela estava mentindo. A sua mãe também ficou furiosa. A mãe de Luciana não bateu nela, mas explicou por que não se deve mentir. Na semana seguinte a professora deu tema de casa novamente. Nenhuma das duas meninas fez o tema. Uma das meninas mentiu e a outra não.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, realizada de acordo com as categorias estabelecidas por Piaget (1932/1977) quanto ao que caracteriza um tipo de sanção expiatória ou por reciprocidade.

Resultados: Em relação à primeira história, quando questionados sobre o que a tia do recreio deveria fazer, dez participantes responderam que ela deveria explicar ao ofensor por que não se deve ofender, quatro disseram que ela deveria incentivar a reconciliação entre os personagens, três sugeriram que o ofensor deveria ser encaminhado para uma autoridade e três sugeriram castigar o ofensor. Não foram encontradas diferenças quanto aos três grupos do estudo no que se refere às respostas. Houve um predomínio da explicação entre os três grupos, independemente das idades dos participantes.

Quando as três sanções foram oferecidas aos adolescentes para que eles escolhessem qual a melhor maneira de corrigir o ofensor, um participante escolheu a alternativa "Dizer para a Carla chamar a Márcia de algo que a Márcia não goste"; dois participantes escolheram a alternativa "Mandar Márcia para a direção", e 17 participantes escolheram a alternativa "Não se deve chamar os outros daquilo que a gente não gostaria de ser chamado". Quanto às justificativas, constatou-se que os participantes justificaram suas respostas de três formas: para corrigir o ofensor, para ensinar o ofensor e para fazer com que o ofensor se coloque no lugar do personagem ofendido.

No que diz respeito à segunda história, quando questionados sobre quem mentiu novamente (ou a Andréia, que a mãe bateu, ou a Luciana que a mãe explicou), seis participantes disseram que Luciana reincidiu e 13 optaram por Andréia. Para uma das adolescentes nenhuma das participantes reincidiu. Analisando-se as justificativas dos seis participantes que disseram que Luciana reincidiu, observou-se que dois acreditam que apenas o castigo físico seria eficaz para prevenir a reincidência. Três adolescentes referiram-se à ineficácia da explicação e uma das participantes utilizou os dois tipos de justificativa para explicar a reincidência.

Dos 13 participantes que disseram que André voltou a mentir, cinco justificaram sua escolha em função da ineficácia do castigo físico. Dois adolescentes afirmaram que a explicação é eficaz para prevenir a reincidência. Cinco participantes utilizaram os dois tipos de justificativa. Para uma das participantes, não houve reincidência. Em relação à distribuição das respostas entre os grupos do estudo, houve um predomínio de participantes que defenderam a ineficácia do castigo físico e/ou a eficácia da explicação nos três grupos.

Conclusões: Observou-se que os participantes dos três grupos acreditam mais na sanção por reciprocidade do que na sanção expiatória. Contudo, há uma descrença na eficácia do castigo físico mais do que uma crença no diálogo como instrumento educativo. Apesar da maior parte dos participantes acreditar na sanção por reciprocidade, alguns ainda pensam que a expiação é uma boa forma de corrigir alguém que fez algo errado. Estes resultados sugerem que se deveria promover uma reflexão desses adolescentes sobre o seu papel educativo junto a seus irmãos menores.

Referências Bibliográficas: De Bem, L. A., Wagner, A. & Sarriera, J. C. (2006). Prácticas educativas em familias brasileñas de nível socio-económico bajo. *Cultura e Educación*, 18(1), 69-81. Dellazzana, L.L. (2008). *Irmãos que cuidam de irmãos: Concepções de justiça retributiva*. Unpublished masther´s thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Eckensberger, L. H., & Zimba, R. F. (1996). *The development of moral judgment*. In J. W. Berry, P. R. Dasen, & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology* (Vol 2, pp. 299-338). Boston: Allyn and Bacon. Hill, N. E., Bush, K. R., & Roosa, M. W. (2003). Paranting and family socialization strategies and children's mental health: Low-income Mexican-american and euro-american mothers and children. *Child Development*, 74(1), 189-204. La Taille, Y. (1995). Educação moral: Família e escola. *Dois pontos: teoria e prática em educação*, 3, 92-94. Piaget, J. (1977). *O julgamento moral na criança*. (E. Lenardon, Trans.) São Paulo: Mestre Jou. (Original published in 1932). Piaget, J. (1998). O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: Sociedade primitiva e sociedade "moderna". In S. Parrat-Dayan & A. Tryphon, Jean Piaget: *Sobre a pedagogia* (pp 161-166). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Original published in 1947). Pinderhugues, E. E., Dodge, K. A., Pettit, J. E. & Zelli, A. (2000). Discipline responses influences of parent's socioeconomic status, ethnicity. Beliefs about parenting, stress, and cognitive emotional functioning. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 380-400. Poletto, M., Wagner, T. M. C., & Koller, S. H. (2004). Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: Uma visão em perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa,* 20(3), 241-250. Rodrigues, A., & Assmar, E. M. L. (2003). Influência social, atribuição de causalidade e julgamentos de responsabilidade e justiça. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 191-201.

LT03 - 326

A GENEROSIDADE, OS REGULADORES MORAIS E A INTEGRAÇÃO DE VALORES: UM ESTUDO DE PSICOLOGIA

Viviane Potenza Guimarães ***Pinheiro*** *- USP*
Valéria Amorim ***Arantes*** *- USP*

Introdução: No presente texto pretendemos apresentar, sucintamente, os resultados de uma pesquisa que realizamos com jovens estudantes das redes pública e privada de ensino da cidade de São Paulo, na qual buscamos alargar a compreensão sobre como

os sujeitos elaboram valores diante de uma situação moral que envolve aspectos do cotidiano escolar.

Afastando-nos das concepções ainda existentes no campo da Psicologia Moral que dicotomizam afetividade e cognição que, em nosso entender, são complementos e complementares, escolhemos um caminho que nos levou a entender o sujeito como um ser complexo e empreendemos um estudo que objetivou investigar as relações entre sentimentos e valores no funcionamento psíquico humano. Para tanto, elegemos a generosidade como valor de forma a perceber como ela comparece ao sistema moral dos sujeitos, procurando verificar o papel de regulação exercido pelos sentimentos de culpa ou vergonha e pela própria integração dos valores para esse comparecimento.

A discussão teórica que serviu de suporte para analisarmos os dados da referida pesquisa seguiu uma trajetória fundamentada no campo da Psicologia Moral. Partindo dos clássicos estudos de Piaget (1932) e passando por teorias que o utilizaram como fonte, abordamos trabalhos mais recentes que procuraram ampliar o espectro de compreensão sobre a moralidade humana (Colby & Damon, 1993; Flanagan, 1993; Damon, 1995; Blasi, 1992, 1995, 2004; Nisan, 2004; Araújo, 2005 e 2007; Puig, 1997 e 2007). Destacamos, dentre as várias contribuições trazidas por esses autores, alguns aportes que se constituíram como base para a análise de nossos dados: os conceitos de *integração de valores* (Blasi, 1995; 2004) e de *valores centrais e periféricos* (Damon, 1995; Araújo, 2003).

Recorremos, ademais, a alguns conceitos teóricos envolvendo o valor generosidade, com enfoque nas contribuições da abordagem desse valor para a quebra de certas dicotomias cristalizadas no campo da Psicologia Moral (Benhabib, 1993; Gilligan, 1995/ 2003), e procuramos aprofundar nos estudos a respeito dos sentimentos de culpa e vergonha, tidos como *reguladores morais* (Araújo, 2003; Lewis, 2004).

Por fim, enfocamos a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno, Sastre, Bovet e Leal, 2000) que, por buscar entender de que forma o sujeito incorpora os elementos existentes no mundo em que vive para elaborar a sua própria compreensão sobre esse mundo, atende à expectativa de analisar o sujeito psicológico de uma forma mais próxima ao que ele realmente é: um ser dotado de pensamentos, sentimentos, emoções, angústias, anseios e crenças.

Tal fundamentação teórica mostrou-se bastante importante para o tratamento dos dados coletados, uma vez que não apenas nos auxiliou na aproximação do nosso objeto de pesquisa de forma mais ampla, como também nos trouxe a possibilidade de formular novas teorizações.

Objetivo: Com o suporte nas teorizações que indicamos em nossa introdução, tivemos por objetivo compreender se o comparecimento do valor generosidade ao sistema moral dos sujeitos é regulado pelos sentimentos de culpa e vergonha e pela própria organização/ integração dos valores diante de um conflito moral envolvendo um conteúdo presente no cotidiano escolar.

Metodologia: A pesquisa foi realizada com 160 alunos e alunas de escolas públicas e privadas da periferia de São Paulo, que cursavam o 1º ano do Ensino Médio, com idade entre 15 e 18 anos.

Foi apresentada uma situação de conflito moral em que um(a) adolescente solicitava ajuda nos estudos a um(a) colega. Após a leitura da história, os sujeitos responderam a três questões concernentes aos pensamentos, sentimentos e emoções dos personagens e de si mesmos em relação ao conflito.

Para análise dos protocolos, procedemos com a leitura e, seguindo os preceitos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, verificamos os elementos abstraídos pelos sujeitos, bem como os significados a eles atribuídos e as implicações estabelecidas entre eles.

Resultados: A partir da(s) leitura(s) dos protocolos identificamos seis diferentes modelos organizadores do pensamento.

Nos modelos organizadores 1 e 2, os sujeitos indicaram como valor central a responsabilidade. No primeiro, não houve demonstração de sentimentos morais, enquanto que, no segundo, os sujeitos apresentaram o sentimento de vergonha com relação à atitude do(a) colega.

No modelo 3, os sujeitos mostravam-se em conflito com seus valores, visto que ora indicavam a generosidade atrelada à amizade, ora apontavam o valor de responsabilidade do(a) amigo(a). Quando indicavam a generosidade e a amizade, os sujeitos mobilizavam os sentimentos de culpa ou vergonha.

Nos modelos 4, 5 e 6, os sujeitos integraram os valores de generosidade e amizade, com a presença dos sentimentos morais de culpa e/ ou vergonha. A diferença entre esses modelos estava nos significados emitidos pelos sujeitos a esses valores. No modelo 4, os sujeitos os significavam como uma retribuição; no modelo 5, como dependentes do estado futuro do(a) amigo(a); e no modelo 6, apresentavam os valores sem vínculo com outros significados.

Conclusões: Percebemos que grande parte dos sujeitos apresentou em suas análises, diante do conflito em questão, o valor generosidade. Contudo, esse comparecimento esteve atrelado à indicação do valor amizade, o que nos fez concluir que a integração entre os valores exerce um papel de regulação para o comparecimento de um determinado valor no sistema moral dos sujeitos.

O papel de regulação dos sentimentos de culpa

e vergonha (Araújo, 2003) também foi comprovado no presente estudo.

Referências Bibliográficas: ARAÚJO, U. F. (2003) *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas. _____; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (org). (2007) *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus. BLASI, A. (1992) The development of identity: some implications for moral functioning. In: NOAM, G. & WREN, T (org). *The moral self*. Cambridge: The MIT Press, 99 – 122. _____ (1995) Moral understanding and the moral personality: the process of moral integration. In: KURTINES, W. (org.). *Moral development: an introdution*. London: Allyn and Bacon, 229 – 254. _____ (2004). Moral functioning: moral understanding and personality. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (2004). *Moral development, self and identity*. Marhwash, New Jersey; London: Lawrence Eerlbaum Associates Publishers. COLBY, A. & DAMON, W. (1993). The uniting of self and morality in the development of extraordinary moral commitment. In: NOAM, G. & WREN, T (org). *The moral self*. Cambridge: The MIT Press, 99 – 122. DAMON, W. (1995). *Greater expectations*. San Francisco: The Free Press. FLANAGAN, O. (1993) *Varieties of moral personality: ethics and psychological realism*. Harvard University Press. GILLIGAN, C (1985). *La moral y la teoria: psicologia del desarrollo femenino*. México, Fondo de Cultura Economia. _____ (1995/ 2003). Hearing the difference: theorizing connection. In: *Anuario de Psicología*. Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona. Barcelona, vol. 34, nº 2, pp. 155-161. LEWIS, M. (2004). *Self-conscious emotions: embarrassment, pride, shame, and guilt*. In: LEWIS, M; HAVILAND-JONES, J. M. (org.). *Handbook of emotions*. 2ª ed. New York: The Guilford Press. MORENO, M.; SASTRE, G.; BOVET, M. LEAL, A. (2000). *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. Campinas: Unicamp; São Paulo: Moderna. NISAN, M. (2004). Judgment and choice in moral functioning. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (2004). *Moral development, self and identity*. Marhwash, New Jersey; London: Lawrence Eerlbaum Associates Publishers. PIAGET, Jean (1932).

LT03 - 339

GRATIDÃO E DÍVIDA PSICOLÓGICA NA INFÂNCIA

*Paula Grazziotin Silveira **Rava** - UFRGS*
*Tatiana Buchabqui **Hoefelmann** - UFRGS*
*Fernanda **Palhares** - UFRGS*
*Maria Adélia **Pieta** - UFRGS*
*Lia Beatriz de Lucca **Freitas** (Orientadora) - UFRGS*

Resumo: Vários autores têm apontado o fato de que a gratidão pode contribuir para promover o bem-estar e melhorar a qualidade de vida daqueles que a experienciam (Emmons & Crumpler, 2000; Emmons & McCullough, 2003; Frederickson, 2001; Paludo & Koller, 2006; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Em função de todos esses benefícios, acredita-se que a gratidão deva ser cultivada desde a infância. Apesar de que esse sentimento parece ser parte de nosso arcabouço genético (Bonnie & de Waal, 2004), ela não emerge espontaneamente em recém-nascidos (Emmons & Shelton, 2004, p. 468). Embora pouco ainda se saiba sobre a gratidão na infância, alguns estudos indicam que as crianças são capazes de vivenciar, compreender e expressar gratidão.

Alguns autores (Baumgarten-Tramer, 1938; Bonnie & de Waal, 2004; Komter, 2004; Piaget, 1941/1973) afirmam que o sentimento de gratidão implica em uma dívida psicológica para com o benfeitor e que desta dívida decorre um sentimento de obrigação de retribuir o favor. Existem dois tipos de deveres: os positivos e os negativos (Eisenberg, 1987; La Taille, 2006). Para estes últimos há regras (como não matar, não roubar, não mentir) e a sociedade exige de seus membros sua obediência e pune a desobediência. Isso não acontece no caso dos deveres positivos, pois para eles não há regras. Eles são admirados, esperados e desejados, mas não exigidos. Rousseau argumenta que "o reconhecimento é um dever que se tem de cumprir, mas não um direito que se possa exigir". Segundo Komter (2004), a falta de retribuição, poderia levar à desaprovação e até mesmo à exclusão do grupo social. Ela refere-se à gratidão como "força imperativa que nos compele à retribuição". Essa força imperativa poderia ser vista como a dívida psicológica que nasce na interação social. Frequentemente, o sentimento de gratidão é considerado apenas desejável, mas a expressão pública da gratidão como forma de retribuição do benefício recebido é necessária na maior parte das culturas. Dessa maneira, pode-se pensar que, dependendo do ponto de vista adotado, podemos situar a gratidão ora no âmbito dos deveres negativos, ora no dos deveres positivos.

Parece existir uma tendência para que as pessoas expressem a gratidão por outra publicamente ao invés de fazê-lo de maneira privada, porque as expressões públicas são melhores para a posição ou status do benfeitor perante os demais (McCullough, Kilpatrick, Emmons & Larson, 2001). A expressão da gratidão também varia de acordo com a avaliação que o beneficiado faz do custo e do esforço que o benfeitor teve em seu ato generoso (McCullough et al., 2001) Pode-se pensar que essas avaliações qualitativas dos valores de trocas sociais encontram-se constantemente presentes nas relações sociais estabelecidas pelas pessoas. Ser reconhecido e valorizado

perante os olhos do outro é uma preocupação central daqueles que visam comportar-se conforme as regras sociais vigentes. No entanto, num dado momento do desenvolvimento moral, o indivíduo parece interiorizar esses valores (fazendo suas reformulações necessárias), e seguir sua própria consciência passa a ser mais importante do que estar de acordo com a opinião alheia.

Segundo Freitas (1999, 2002, 2003), para Piaget assim como para Bovet, o sentimento de obrigação moral nasce e é possível em uma relação de respeito. Assim, o respeito unilateral dá origem à obediência, que seria um primeiro tipo de obrigação, e o respeito mútuo dá origem ao sentimento de obrigação moral propriamente dito ou dever (interno). Freitas (2003) afirma que não há consciência moral sem sentimento de obrigatoriedade e La Taille (2006) ressalta que o sentimento de obrigatoriedade é o invariante psicológico do plano moral e que este se desenvolve na infância – da simples obediência a uma norma externa ao sentimento de obrigação moral.

O presente trabalho buscar esclarecer se existe para as crianças a obrigatoriedade de uma retribuição frente uma ação generosa e como elas justificam suas respostas. Foram entrevistadas 30 crianças, de ambos os sexos, distribuídas em três grupos etários (5-6, 7-8, 11-12 anos). O instrumento utilizado foi uma história sobre uma situação hipotética, na qual uma personagem (benfeitor), no caso a "Tia Ana", que estava fazendo um bolo, auxilia à outra (beneficiário) a procurar o seu animal de estimação perdido. Após verificar se a históriacriança havia sido compreendidao a história, realizou-se uma entrevista clínica, na qual seem que era perguntava à criançado se o beneficiário deveria ou não retribuir o favor auxiliando a tia a fazer o bolo.

As justificativas empregadas pelas crianças para a retribuição foram classificadas em uma das três seguintes categorias exclusivas, que também foram utilizadas em pesquisas semelhantes (Lourenço, 2000; Nunner-Winkler & Sodian, 1988): Orientadas para o resultado tangível, para a moral e para as sanções externas. Eram orientadas para o resultado se a criança justificava o dever de ajudar para obter o que desejava (no caso, o bolo). Eram orientadas moralmente, se a criança dissesse que o personagem deveria retribuir para não violar uma norma moral ou pró-social, para não "ser mal-educado" ou por ter receio de sanções internas ("está errado não ajudar", ou "é feio não ajudar"). Eram orientadas para sanções externas se a criança dissesse que o personagem deveria retribuir devido ao receio pela possível ocorrência de conseqüências negativas ("a Tia não vai mais gostar dele", "a Tia vai ficar triste" ou "não vai mais ajudá-lo").

Tabela 1: Justificativas para a retribuição

Faixa Etária / Orientadas para o resultado/ Orientadas para sanções externas/ Orientadas moralmente/ Total

5-6 anos	3	7	0	10
7-8 anos	1	3	6	10
11-12 anos	0	1	9	10

A tabela 1 apresenta os resultados que apontam diferenças entre os três grupos etários quanto às categorias apresentadas. Todas as crianças entrevistadas responderam que a personagem beneficiária deveria retribuir o favor, auxiliando a "Tia Ana" a fazer o bolo. No primeiro grupo etário (5-6 anos) nenhuma criança justificou sua resposta de acordo com a categoria orientada moralmente. No último grupo etário (11-12 anos) nenhuma criança apresentou resposta conforme a categoria orientada para o resultado. Esses dados, embora referentes a uma pequena amostra, sugerem uma evolução nas respostas das crianças conforme avança a idade, desde justificativas orientadas para o resultado até respostas orientadas moralmente.

Palavras-Chave: gratidão, sentimento de obrigatoriedade, dívida psicológica

Referências Bibliográficas: Baumgarten-Tramer, F. (1938). "Gratefulness" in children and young people. *Journal of Genetic Psychology*, 53, 53-66. Boonie, K. E. & de Waal, B. M. (2004). Primate social reciprocity and the origin of gratitude. In: R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 213-229). New York: Oxford University Press. Eisenberg, N. & Miller, P. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101 (1),91-119. Emmons, R. A., & Crumpler, C. A. (2000). Gratitude as a human strength: Appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 56-69. Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology,* 84(2), 377-389. Frederickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. Freitas, L. B. L. (1999). Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 447-458. Freitas, L. B. L.(2002). Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, (2), 303-308. Freitas, L. B. L. (2003). *A moral na obra de Jean Piaget: Um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez. Komter, A. E. (2004). Gratitude and gift exchange. In: R. A. Emmons & McCoullough (Eds.) *The psychology of gratitude*. New York: Oxford University Press. La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed. Lourenço, O. (2000). A força do pensamento deôntico: O vitimizador feliz na atribuição de emoções na criança. *Análise Psicológica*, 1(XVIII), 71-85.

McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 127(2), 249-266. Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338. Paludo, S., & Koller, H. L. (2006). Gratidão em contextos de risco: Uma relação possível? Revista Psicodebate 7. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 7, 55-66. Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.

LT03 - 387

A PERCEPÇÃO DA SEXUALIDADE FEMININA E DO HIV/AIDS ENTRE UNIVERSITÁRIAS DO IBILCE/UNESP

Fabiana Augusta ***Donati*** *- UNESP/Marília*
Raul Aragão ***Martins*** *- UNESP/Marília*
Agência Financiadora: CNPq

Introdução: Dentre as Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST, o HIV/AIDS merece destaque, pela sua magnitude e abrangência social. Uma epidemia que, inicialmente tinha seu perfil traçado pelos 'grupos de risco' (usuários de drogas, profissionais do sexo, homossexuais e hemofílicos); hoje esta epidemia alcança todas as camadas da sociedade e está crescente entre as mulheres, principalmente as mais jovens. Essa evolução epidemiológica é corroborada pela pauperização, interiorização e heteriorização da afecção. Nesse contexto, estudamos o fenômeno da feminização da epidemia pensando a mulher, especialmente as que estão começando a sua vida sexual ativa, questionando o conhecimento do próprio corpo, seu senso de saúde e noção de prevenção e, principalmente, sua autonomia na vivência da sexualidade; considerando os aspectos biológicos, psicológicos e sociais que aumentam a vulnerabilidade feminina às DST. Nessa perspectiva, nos perguntamos se as jovens sabem dos fatores que as tornam mais vulneráveis à contaminação, qual o seu grau de autonomia para a vida sexual, e se a prevenção em suas práticas sexuais é efetiva. Acreditamos que as respostas a estas questões podem esclarecer as conexões da formação das condutas sócio-morais, explícitas e implícitas, na formação dessas jovens mulheres, o que pode contribuir para a realização de intervenção, orientação e conscientização educacional. Portanto, questionamos o adolescer, suas implicações, a formação do feminino, as relações de gênero, as diferenças sexuais e a cultura vigente; fatores determinantes do fenômeno da feminização da epidemia do HIV/AIDS.

Objetivo: A partir destes questionamentos procuramos identificar as práticas sexuais de risco realizadas pelas universitárias e avaliar a relação de gênero existente entre os jovens, estimar a prevalência das práticas sexuais e avaliar o conhecimento sobre o corpo feminino e o HIV/AIDS por meio dos relatos das próprias universitárias.

Metodologia: Nesta pesquisa foram necessárias duas fases de investigação: na primeira fase foi utilizado como método um questionário fechado quantitativo que descreve o comportamento sexual das jovens e propicia informações numerosas e detalhadas sobre a amostra estudada e sua orientação e práticas sexuais; na segunda fase, foi utilizada uma entrevista semi-estruturada em profundidade com marco na tomada de decisão para a primeira relação sexual das jovens, esta entrevista em profundidade é caracterizada por três momentos distintos: o primeiro momento – onde se investigou o contexto de vida na tomada de decisão para o início da vida sexual ativa, que postulamos como decisão para a primeira relação sexual com penetração; o segundo momento – em que questionamos os detalhes contextuais das experiências sexuais que as jovens tiveram; e o terceiro momento – em que se instigou uma reflexão, por parte das universitárias, sobre o sentido que as experiências têm para suas vidas, segundo sua conduta moral e comportamento sexual.

Resultados: Os resultados iniciais mostram a existência de cerca de 1.000 alunas matriculadas no Campus, que apresentam idade média de 20 anos, na sua maioria com nível sócio-econômico B, lembramos que essas alunas estão em uma instituição de nível superior pública; a idade média para tomada de decisão da primeira relação sexual é de 17 anos; na amostra temos 36,8% de alunas declarando-se virgens, e 57% de universitárias que mantêm relacionamento fixo e afetivo – o namoro. Segundo os dados coletados com as universitárias, a educação sexual acontece mais com a presença da família, mesmo que em menor consistência, onde 36,3% das universitárias declararam terem recebido orientação e educação sexual pela família em conjunto com a escola, e 34,7% declararam terem recebido somente pela família. Sobre o uso do preservativo, as respostas demonstraram que 88% das jovens utilizaram o preservativo na primeira relação sexual e 62% afirmaram utilizá-lo na última relação, o que evidencia uma queda de 22% no uso do preservativo na trajetória sexual das jovens universitárias. Como resultados das entrevistas em profundidade, observamos os perfis comportamentais e o contexto de vulnerabilidade presente entre as jovens, acentuado pela afetividade nos relacionamentos fixos. Notamos que a primeira experiência sexual acontece, na maioria dos casos, em um contexto bem estruturado, com uma parceria fixa e que envolve afeto; as jovens citam aproximações íntimas de permissão gradual e com a preocupação para o uso do preservativo, porém com a justificativa

de se evitar a gravidez muito mais do que as DST, que ficam em segundo lugar na prevenção das universitárias. Percebemos também que uma boa relação com a família, principalmente com a mãe, proporciona à jovem um melhor desenvolvimento da sua autonomia e da vivência de sua sexualidade. Contudo, esta relação não é exclusiva para a formação autônoma da universitária, meios como a escola e os amigos também auxiliam e interferem nesta formação.

Conclusões: Com esta pesquisa notamos que, na formação do feminino, a figura materna tem fundamental significância para a construção da autonomia desta mulher; quanto à figura do masculino, representada, na maioria das vezes, pelo pai, quando esta aparece, é apresentada sem tanta expressividade e em poucos relatos a figura paterna apresenta-se como expressiva, porém sem alterar a formação autônoma da jovem. Portanto, no aspecto da formação da autonomia feminina fica claro que a maior influência vem da família, acrescida por influências de valores sociais e religiosos, neste contexto familiar. Em relação à tomada de decisão para a primeira relação sexual, podemos afirmar que esta se revelou como uma experiência mais autônoma nas meninas com relacionamentos estruturados e fixos, como o namoro, o que não ocorreu em relatos da primeira relação com parcerias desconhecidas. Como fatores destacados que comprovam a importância do tema em questão – sexualidade – ser abordado e estar presente num campus universitário, em forma de orientação e até educação para uma vivência da sexualidade mais saudável e responsável, estão a idade para a tomada de decisão para a primeira relação sexual, que ocorre por volta dos 17 anos, e a porcentagem de universitárias que se declararam virgens. E, tomando como referência o dado da idade para a primeira relação sexual das universitárias, 17 anos, que é mais alto que a média brasileira, 14-15 anos, podemos concluir que estudar, ingressar numa faculdade, retarda o início da vida sexual ativa nas mulheres. Percebemos, também, que valores sexuais como prazer e orgasmo, são pouco sentidos e expressados pelas universitárias socialmente, pudemos supor, a partir desses poucos relatos, que essa dificuldade talvez esteja enraizada numa educação conservadora, permeada por papéis sexuais e de relações de gênero que colocam a mulher numa posição passiva e até submissa perante o masculino. Com todos esses aspectos recortados, podemos afirmar que, na esfera da educação sexual, todo ambiente de convivência pode se tornar um espaço para educação e orientação quanto a sexualidade e a formação dos jovens. Espera-se, ao final deste estudo, que tenhamos um conhecimento que propicie novas práticas de prevenção, que provoquem reflexão, construindo relações dialéticas veiculadoras de autonomia para se seguir o agir e inovar comportamentos.

Palavras-chave: Sexualidade; mulheres; HIV/AIDS

Referências Bibliográficas: AYRES, José R. C. M.; FRANÇA JÚNIOR, Ivan; CALAZANS, Gabriela Junqueira . *Vulnerabilidade do adolescente ao HIV/AIDS*. ADOLESCENTES: PENSANDO JUNTOS. 1 ed. Brasília/ DF/ Brasil: Secretaria de Estado da Saúde, 2003, p. 150-159. BIASOLI-ALVES, Zélia M.; ROMANELLI, Geraldo e org. *Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa*. Legis Summa, Ribeirão Preto, 1998. BRASIL, Ministério da Saúde: Programa Conjunto das Nações Unidas, 2004. Disponível em: www.aids.gov.br. Acesso em: 10 Ago 2006. BRASIL, Ministério da Saúde: Rede Feminista de Saúde. *Dossiê: Mulher e AIDS*. Belo Horizonte: Rede Feminista de Saúde, 2000. BRASIL, Ministério da Saúde: Rede Feminista de Saúde. *Adolescentes: saúde sexual saúde reprodutiva o dossiê*. Belo Horizonte: Rede Feminista de Saúde, 2004. BRITO, Ana M. de; CASTILHO, Euclides A. de; SZWARCWALD, Célia L. *AIDS e infecção pelo HIV no Brasil: uma epidemia multifacetada*. Rev. da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical 34(2): 207-217, mar-abr, 2000. DESOUZA, E.; BALDWIN, John. R. e ROSA, Francisco H. A Construção Social dos Papéis Sexuais Femininos. Rev. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* 2000. p. 485-496, Disponível em: www.bvs-psi.org.br. Acesso em: 05 Ago 2008. FIGUEIRÓ, M. N. D.; "Ficar": reflexões a partir do que pensam alguns professores e alunos do ensino médio. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.) *Adolescência em questão: estudos sobre sexualidade*. Araraquara: FCL – UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006. FREUD, S. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro, Imago, 1989. (Publicação original de 1905). HEILBORN, Maria L. org. *O aprendizado da sexualidade – Reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*, Garamond e Fio Cruz, Rio de Janeiro: 2006. JEOLÁS, L. S.; *Juventude, sexualidade e Aids: aspectos simbólicos da percepção do risco e da vulnerabilidade*. In: FIGUEIRÓ, M. N. D.; RIBEIRO, P. R. M. (Org.) Adolescência em questão: estudos sobre sexualidade. Araraquara: FCL – UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006. LAVINAS, L. *Gênero, cidadania e adolescência*. In: MADEIRA, F. R., Organizadora. Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres do Brasil. Rio de Janeiro, Record/Rosa dos Tempos, 1997. MENANDRO, Paulo R. M.; RÖLKE, Rafaela K.; BERTOLLO, Milena. *Concepções sobre relações amorosas/conjugais e sobre seus protagonistas: Um estudo com provérbios*. Rev. Psicologia Clínica, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 81-100, 2005. PIAGET, J. *O Juízo moral na criança*. São Paulo, Summus, 1994. (Publicação original de 1932). PINHEIRO, L. SOARES, V. IPEA; UNIFEM - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fundo

de Desenvolvimento das Nações Unidas para as Mulheres. *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*. Brasília: IPEA; UNIFEM, 2006. SANCHES, K. R. de Barros. *A Aids e as Mulheres Jovens: Uma Questão de Vulnerabilidade*. 1999. Tese (Doutor em Ciências de Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz, 1999. SEIDMAN, Irving E. *Interview as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*, 2 ed. Columbia University – New York and London, 1997. SILVEIRA, Mariângela F et al . *Autopercepção de vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis e Aids em mulheres*. Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 36, n. 6, 2002. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 10 Ago 2006. SZWARCWALD, Célia L et al. *Pesquisa de conhecimento, atitudes e práticas na população brasileira de 15 a 54 anos*, 2004, Brasil. Boletim Epidemiológico – AIDS/DST, 2005. TAKIUTI, A. D.; *A saúde da mulher adolescente*. In: MADEIRA, F. R., Organizadora. Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres do Brasil. Rio de Janeiro, Record/Rosa dos Tempos, 1997. TAQUETTE, Stella R.; VILHENA, Marília Mello de; PAULA, Mariana Campos de. *Doenças sexualmente transmissíveis na adolescência: estudo de fatores de risco*. Rev. Soc. Bras. Med. Trop., Uberaba, v. 37, n. 3, 2004. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 20 Set 2006. UNESCO. *Juventudes e Sexualidade*. Unesco. Brasília, 2004. Apud Revista: Rede Feminina Saúde - Dossiê, 2004. ZAMPIERI, M. C. *O sexo na universidade: um estudo sobre a sexualidade e o comportamento sexual do adolescente universitário*. São Paulo, Arte & Ciência, 2004.

LT03 - 457

RESOLUÇAO DE CONFLITOS DE GÊNERO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO MORAL

Valéria Amorim ***Arantes*** *- USP*

Projeto de Pesquisa financiado pela Fapesp

Introdução: Diversas perspectivas teóricas (Inhelder, 1994; Noam & Fischer, 1996; Johnson & Johnson, 1999; Wievioirka, 1999; Schinitman & Littlejohn, 1999; Sastre & Moreno, 2002; Vinyamata, 2005, entre outros) apostam no conflito como fator de desenvolvimento cognitivo e emocional, extremamente importante para a formação psíquica do sujeito. Muitas teorias dão-nos indicações de que nos constituímos e somos constituídos a partir da relação direta ou mediada com o outro. Nessa relação, somos obrigados a encontrar diferenças e semelhanças que fazem com que descubramos novas alternativas que incitam a reflexão sobre nós mesmos e sobre os demais. O conflito mostra-se, assim, fundamental para a constituição psíquica, cognitiva, afetiva, ideológica, social e moral do ser humano.

Apoiando-nos nessas premissas, desenvolvemos uma pesquisa-ação numa escola pública da cidade de São Paulo, durante um ano escolar - de Janeiro à Dezembro de 2007-, na qual quatro professoras e um professor, sob nossa orientação, desenvolveram projetos e ações com o objetivo de promover, junto aos estudantes, a construção de estratégias morais em situações de resolução de conflitos de gênero.

Objetivo: De caráter intervencionista e investigativo, a pesquisa teve como objetivo central desenvolver projetos e ações que privilegiassem a construção de estratégias e de valores ancorados em fundamentos de ética, direitos humanos e na igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres, em situações de resolução de conflitos. Dito de outra forma, promover projetos que transformassem os conflitos de gênero em instrumentos valiosos na construção da capacidade dialógica e de uma co-participação responsável, favorecendo uma formação que permita conhecer, criticar e superar as desigualdades de gênero.

Metodologia: Participaram do estudo 4 professoras, 1 professor e 59 estudantes de uma escola pública brasileira, situada numa região pobre da cidade de São Paulo. As idades desses estudantes variavam de 13 a 15 anos de idade, sendo 38 mulheres e 21 homens.

Os procedimentos adotados podem ser assim sistematizados: 1) Desenvolvimento de ações que, visando a aprendizagem de resolução de conflitos, promovessem a compreensão de situações de conflitos de gênero, bem como de suas causas e estratégias de resolução; 2) busca de dados qualitativos e quantitativos que permitissem sistematizar os resultados da intervenção realizada. Neste caso, foi realizado um pré-teste e um pós-teste para avaliar o impacto das intervenções.

No tocante ao primeiro procedimento, de caráter mais intervencionista, ressaltamos que nossa função esteve mais relacionada a uma assessoria acadêmica, fornecendo apoio ao trabalho em desenvolvimento e ajudando a fortalecer e a agregar experiências que em geral ficam dispersas na escola, em torno de objetivos comuns: a construção de valores de democracia e de cidadania articulada com a resolução de conflitos de gênero.

Quanto ao segundo instrumento citado, de busca de dados qualitativos e quantitativos que permitissem sistematizar cientificamente os resultados da investigação, são fruto de nossas iniciativas de analisar e "avaliar" (com todo o cuidado que esse termo merece numa pesquisa qualitativa) tanto os processos de construção de conhecimentos, ações e relações; quanto os elementos que trouxessem indícios de eventuais mudanças em torno das relações interpessoais e ao manejo da situação conflitiva. Para tanto, lançamos mão de inúmeros instrumentos metodológicos, como

observações diretas e indiretas, diários de campo, entrevistas individuais orais e por escrito, questionários abertos, e relatórios dos professores-bolsistas sobre o desenvolvimento de seus subprojetos.

Para a presente comunicação, considerando a grande quantidade de dados e resultados obtidos, focaremos nossa apresentação em apenas um dos três instrumentos utilizados com os estudantes. Através desse instrumento visamos identificar suas representações sobre os valores subjacentes aos conflitos de gênero, suas causas e estratégias de resolução. A seguir apresentamos as perguntas que compuseram o referido instrumento, respondido por escrito e anonimamente pelos estudantes:

1.Conte um conflito vivido entre um homem e uma mulher. Pode ser um conflito que aconteceu com você ou com alguém que você conhece.

2.Em sua opinião, por que esse conflito aconteceu?

3.O que o homem e a mulher fizeram para que esse conflito acontecesse?

4.Qual seria a melhor forma de resolver esse conflito? Por quê? Explique detalhadamente.

A construção deste instrumento, aplicado no início e no final do projeto, teve duplo objetivo: primeiro, identificar e analisar os tipos de conflitos de gênero vividos por aquela comunidade, bem como investigar os valores subjacentes às suas causas e às estratégias de resolução; segundo, identificar possíveis mudanças e/ou avanços nas representações dos estudantes sobre a temática abordada.

Resultados: Dentre os vários resultados que apresentaremos no congresso destacamos, para esse resumo, um aumento significativo no número de estudantes capazes de identificar as causas "internas" do conflito - 19,2% no pré-teste e 67,8% no pós-teste - e uma queda considerável no número de estudantes que apresentaram, em suas análises, causas "externas" ao conflito – de 32,7% no pré-teste para 3,4% no pós teste -, bem como no número de estudantes que promoveram um "reducionismo" ao fazer suas análises – de 48,1% no pré-teste para 28,8% no pós-teste.

Destacamos, também, um alto número de estudantes que após a intervenção propuseram estratégias de resolução propositivas e/ou dialógicas (categoria moral): 81,4% deles, enquanto apenas 32,7% apresentaram esse tipo de resposta antes da intervenção. As soluções "mágicas" foram apresentadas antes da intervenção por 59,6% dos estudantes e, após ela, por apenas 15,2% deles. Verificamos também uma pequena queda nas respostas categorizadas como "não-moral": de 7,7% no pré-teste para 3,4% no pós-teste. Esses números sinalizam, de alguma forma, que os estudantes conseguiram, com a intervenção proposta, construir outro tipo de representação sobre os conflitos de gênero, mais de acordo com princípios de ética, de cidadania e de respeito aos direitos humanos.

No congresso serão apresentados, também, os números referentes à variável sexo.

Conclusões: Os resultados obtidos nessa investigação dão-nos indícios de que ocorreu um processo de aprendizagem no campo da resolução de conflitos e os projetos desenvolvidos pelos docentes favoreceram a compreensão dos fundamentos da ética, dos direitos humanos e, em especial, da igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres. Trata-se, pois, de um indício de que estes estudantes conseguiram vislumbrar novas formas de resolver os conflitos em questão, coerentes com valores éticos e democráticos.

Referências Bibliográficas: ARANTES, V. A. (2008). *Gender and conflict resolution at school: a study about moral strategies*. In: 34th Annual Conference (Association for Moral Education) – Faith, democracy and Values. South Bend, Faith, Democracy and values. South Bend – Indiana (EUA), v1., p.24-24. ARAUJO, U. F. (2004). *Assembléia escolar: Um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna. ARAUJO, U. F. (2008). A construção social e psicológica dos valores. In: ARAUJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (org). (2007). *Educação e valores: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus. BENJAMIN, J. (1996). *Los lazos de amor*. Barcelona: Paidós. BENJAMIN, J. (1997). *Sujetos iguales, objetos de amor. Ensayos sobre El reconocimiento y la diferencia sexual*. Barcelona: Paidós. INHELDER, B. Et al. (1994). *O desenrolar das descobertas da criança: pesquisa acerca das microgêneses cognitivas*. Porto Alegre: Artes Médicas. JOHNSON, D. W. & JOHSNSON, R. T. (1999). *Cómo reducer la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós. LUDKE, M. & ANDRÉ, Marli. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U. NOAM, G. & FISCHER, K. W. *Development and vulnerability in close relationships*. The Jean Piaget Symposium series. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. PIAGET, J. (1932). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial. (Ed. brasil. 1994). PIAGET, J. (1954). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Paris: Sorbonne. SASTRE, G.; ARANTES, V.; GONZÁLEZ, A. Violência contra las mujeres: significados cognitivos y afectivos en las representaciones mentales de adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 2007, 30 (2), 197-213. SASTRE, G. & MORENO, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa. SCHNITMAN, D. & LITTLEJOHN, S. (orgs). (1999). *Novos paradigmas em mediação*. São Paulo: Artes Médicas. VALLES, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional*. Barcelona: Editorial Síntesis Sociologia Ltda. VELAZ-

QUEZ, S. (2003). *Violencias cotidianas, violencia de gênero*. Barcelona: Paidós. VINYAMATA, E. (2005). *Aprender a partir do conflito: conflitologia e educação*. Porto Alegre: Artmed. WIEVIORKA, M. (1999). *Violence en France*. Paris: Éditions du Seuil.

LT03 - 595
EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA E A CONSTRUÇÃO DE VALORES DE DEMOCRACIA E DE CIDADANIA

*Ulisses Ferreira **Araújo** - USP*
Projeto de Pesquisa financiado pela Fapesp

Introdução: Estudar formas de ampliação dos espaços educativos, rompendo os limites físicos dos muros escolares, pode ser um bom caminho para uma educação em valores éticos e democráticos, que visam à cidadania. Reforçar a importância da articulação entre sujeito e cultura/sociedade na construção da cidadania e de relações mais justas e solidárias no seio da comunidade onde cada um vive, pode indicar possibilidades para o desenvolvimento de políticas públicas de educação que levem a uma reorganização da escola na forma em que está estruturada, tanto do ponto de vista físico quanto pedagógico.

Embora haja a compreensão de que devamos ampliar os espaços educativos, incorporando os recursos da cidade e prioritariamente do entorno da escola no desenvolvimento de projetos que contemplem a comunidade como espaço de aprendizagem, o centro das ações deve continuar sendo a escola e seu currículo. Essa instituição, com seu papel social de instrução e formação das novas gerações, é que possui os educadores capacitados ao exercício profissional da educação. Por isso, as ações de planejamento e de pesquisa devem incorporar, nos seus pressupostos e no desenvolvimento, de forma prioritária, os profissionais que ali trabalham e, a partir de seu trabalho, criar condições para a transformação do currículo e, como conseqüência, do bairro onde se situa.

É neste marco conceitual que desenvolvemos uma pesquisa-ação na cidade de São Paulo (Brasil) entre anos de 2005 e 2007, em escolas públicas localizadas em bairros periféricos da zona norte dessa cidade.

Objetivo: O objetivo central da pesquisa foi investigar como a ampliação dos espaços educativos, incorporando os recursos da cidade e prioritariamente do entorno da escola no desenvolvimento de projetos que contemplem a comunidade como espaço de aprendizagem, pode levar a uma educação assentada em valores éticos e democráticos. De forma específica, buscou-se avaliar se mediante o desenvolvimento de projetos e ações mediadas pelo "Fórum escolar de educação comunitária", tendo a ética e a diversidade como pressuposto, estudantes, docentes e membros da comunidade conseguiam construir relações e valores éticos, e, se tais valores eram incorporados no currículo da escola.

Metodologia: Participaram do estudo 12 professoras e 223 estudantes de três escolas públicas situadas na periferia da cidade de São Paulo. As idades desses estudantes variavam de 10 a 14 anos de idade. A amostra foi separada em três grupos distintos: 1) Escolas Martim Francisco e Esmeralda Salles (escolas que sofreram intervenção) – 142 estudantes; 2)Protagonistas: (grupo de alunos envolvidos diretamente nos projetos de ética e educação comunitária desenvolvidos sob orientação dos docentes) – 56 estudantes; 3)Escola X (escola que não sofreu intervenção) - 91 estudantes.

Assumimos o caráter geral de uma investigação qualitativa por ter, dentre outras características, o ambiente natural como fonte direta de dados e uma preocupação maior com o processo e menor com o produto (Bogdan e Biklen,1982, apud Ludke e André,1986). Em outra perspectiva, tanto nas intervenções quanto nos instrumentos de pesquisa trabalhamos o tempo todo com os conceitos de multimétodo e de articulação entre instrumentos qualitativos e quantitativos na coleta e análise dos dados, como sugerem Denzin & Lincoln (apud Valles, 1994, p.99). Empregamos uma grande variedade de instrumentos na coleta de dados que, quando analisados de forma complementar e articulada, permitem alcançar resultados mais significativos na compreensão dos complexos fenômenos sociais e educacionais que estamos estudando neste trabalho científico.

Os instrumentos de intervenção podem ser assim sistematizados: 1)Formação dos professores em conteúdos de ética e democracia; 2)Inserção de conteúdos de ética e direitos humanos no currículo das escolas; 3)Realização de Fóruns de Ética e Cidadania; 4)Promoção do protagonismo dos estudantes através do desenvolvimento de projetos como a "Rádio comunitária", "Jornal mural", "Grupo de dança afroregae", etc.

Dentre os instrumentos utilizados para buscar dados qualitativos e quantitativos que permitissem sistematizar os resultados da intervenção realizada - entrevistas qualitativas com os professores, estudantes, funcionários e pais; relatórios dos professores e pesquisadores; diários de campo -, utilizamos 7 situações que nos permitiu identificar e analisar a representação dos estudantes sobre conteúdos de ética, democracia e cidadania. Para a presente comunicação, focaremos nossa apresentação nos resultados obtidos nesse último instrumento.

Resultados: A seguir apresentamos um gráfico que resume os resultados obtidos através dos questionários utilizados com os estudantes e que foram utilizadas 3 categorias: 1) respostas "éticamente dese-

jáveis": respostas que apresentam princípios de ética, democracia e cidadania; 2) respostas "não-éticamente desejáveis": respostas que não apresentam princípios éticos; 3) "outras" respostas: ou não é respondido, ou a resposta é incompleta ou ainda, sem sentido.

Dentre os *Estudantes Protagonistas* 63% de suas respostas podem ser consideradas como éticamente desejáveis. No grupo referente aos demais alunos das EMEFs *Martim Francisco* e *Esmeralda Salles* o percentual de respostas éticamente desejáveis foi de 46%. Por fim, apenas 27% das respostas dos alunos da Escola X foram respostas éticamente desejáveis.

Conclusões: As mudanças na organização do trabalho pedagógico das escolas, nos conteúdos acadêmicos, nas metodologias empregadas nas aulas e nas relações entre os membros da comunidade escolar e não-escolar, quando permeadas por temáticas de ética, de democracia e de cidadania, contribuem para a construção de valores morais e da justiça social.

Os resultados obtidos nessa investigação demonstram como tais processos foram sendo construídos em duas escolas públicas de zonas periféricas do município de São Paulo, que não tinham experiência com esse tipo de organização educativa. Os dados a serem apresentados apontam como tais objetivos foram atingidos nas escolas em questão. Eles são altamente positivos e esperamos, a partir deste trabalho, contribuir para a melhoria da qualidade da educação, diminuindo o fosso existente entre escola e comunidade, entre o que se estuda na escola e os reais interesses da população.

Referências Bibliográficas: ARAÚJO, U. F. (2003). *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna. _____ (2002). *A construção de escolas democráticas: histórias de complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna. BARTH, R. A. (1990). *Personal vision of a good school*. In: Phi Delta Kappan, n. 71, p. 512-571. BENEVIDES, M. V. (2004). Cidadania e direitos humanos. In: Carvalho, J.S. (org.) *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes. CORTINA, A. (2003). *O fazer ético: guia para a educação moral*. São Paulo: Moderna. GADOTTI ,M. Et alli (2004) . *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire. MEC (2003). *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na comunidade*. Brasília: SEB/MEC. PUIG, J. (1998). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática. _____ (2004). *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna. STAINBACK, S. & STAINBACK W. (1999). *Inclusão – Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed Ed. TORRES, R. (2005) *Comunidad de aprendizaje*. In: Medeiros, B. & Galiano, M. Barrio-escuela: movilizando el potencial educativo de la comunidad. São Paulo: Fundação Abrinq, Unicef, Cidade Escola Aprendiz. TUGENDHAT , E. (1999). *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes. VALLES, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social reflexión metodológica y práctica profesional*. Barcelona: Editorial Síntesis Sociologia Ltda.

DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E PRÁTICAS SÓCIO-CULTURAIS

LT04 - 009

PATERNIDADE EM FAMÍLIAS URBANAS: ANÁLISE DO ENGAJAMENTO DOS PAIS NO COTIDIANO DOS FILHOS ATÉ CINCO ANOS DE IDADE.

Karla da Costa Seabra - UERJ
Maria Lucia Seidl-de-Moura - UERJ

Resumo: Este estudo parte do pressuposto de que o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos depende de um "outro social", que a família é o primeiro ambiente socializador da criança, e suas práticas são essenciais para que a criança se desenvolva. A partir desses pressupostos pode-se pensar nas mudanças nos papéis sociais exigidas pelo sistema econômico da sociedade urbana ocidental, em que a mulher cada vez mais tem trabalhos remunerados, levando o pai a ganhar espaço em relação a promoção do desenvolvimento de seus filhos. Desta forma, o presente trabalho pretendeu dar continuidade às investigações sobre o papel paterno no desenvolvimento da criança, buscando compreender a paternidade através da abordagem sociocultural, focalizando diversos aspectos do envolvimento paterno com seus filhos.

Participaram 115 famílias de crianças de zero a cinco anos, de nível socioeconômico médio, cujos filhos freqüentavam a educação infantil, divididos em: 20 pais com filhos até doze meses; 20 pais com filhos de um ano; 20 pais com filhos de dois anos; 20 pais com filhos de três anos; 19 pais com filho de quatro anos; e 16 pais com filhos de cinco anos.

Foi aplicado o instrumento Estilo Paterno, que apresenta itens subdivididos em cinco domínios: Cuidado básico (necessidades físicas, biológicas e de saúde da criança); Social (comportamentos afetivos e trocas interpessoais); Didático (estratégias para estimular a aprendizagem); Material (estruturação do ambiente); Escolar (participação na escola). Os pais puderam avaliar em que medida seu comportamento (real) em relação aos filhos se aproximava ou desviava do comportamento que eles consideravam ideal, e as mães puderam indicar sua satisfação ou não com o envolvimento e comportamento do pai em relação ao(s) filho(s). Os dados foram analisados quantita-

tivamente em termos de percentagem das respostas dadas ao instrumento, realizando uma comparação entre a percepção materna e paterna do pai real e ideal e, também, uma comparação destes resultados com a idade das crianças.

A idade dos pais variou de 26 a 54 anos, tendo como idade média 38 anos. A escolaridade de 17% dos pais era a pós-graduação, de 75% o nível superior e de 8% o ensino médio. Tinham outros filhos 26% das famílias e 6% dos pais tinham filhos mais velhos de uniões anteriores. O número de horas diárias longe do filho variou de cinco a quinze horas, tendo como média dez horas.

A idade das mães variou de 21 a 45 anos, tendo como média 34 anos. A escolaridade de 23% das mães era a pós-graduação, de 72% o nível superior e de 5% o ensino médio. O número de horas diárias longe do filho variou de quatro a quinze horas, tendo como média oito horas. Das mães participantes, apenas 8% não trabalhavam fora.

Analisando comparativamente os resultados gerais encontrados nos pais e nas mães, temos que tanto os pais quanto as mães ainda estão ambivalentes em relação ao engajamento paterno nos cuidados e atividades com os filhos. Ainda assim predomina a satisfação com a participação paterna entre os progenitores, mas as mães apresentam um índice de insatisfação maior que os pais de uma forma geral. Apesar de uma parte das mães desejar um maior engajamento dos pais, independente da idade dos filhos, elas ainda estão bastante divididas em relação à satisfação quanto ao envolvimento paterno com os filhos.

Foi constatado que em 84% das questões respondidas pelos pais a média do pai ideal foi superior a média do pai real, sendo significativa a diferença entre as médias gerais do pai real e ideal e nos diferentes domínios. Em 8% das questões a média do pai real foi superior ao pai ideal, sendo tais questões relacionadas a demonstração de afeto (domínio social) e a importância de seguir regras (domínio didático). Também em 8% das questões as médias não apresentaram diferenças, sendo estas questões relacionadas ao uso da disciplina e firmeza para ensinar a criança o respeito pela autoridade (domínio didático) e ao ato de conversar com a criança (domínio social). O valor da média geral do pai real foi de 3,87 e o desvio padrão 0,69, e do pai ideal foi 4,30 e o desvio padrão 0,63. Em relação às idades das crianças temos como resultado geral que a maioria dos pais das crianças até dois anos e de cinco anos está satisfeita com seu estilo paterno. Os pais das crianças de três e quatro anos tendem a querer estar mais envolvidos nas atividades com seus filhos, mas a diferença em termos de porcentagem é pequena em relação aos pais de crianças nesta faixa etária que estão satisfeitos com seu estilo paterno.

Foi verificado que em 91% das questões respondidas pelas mães a média do pai ideal foi superior a média da percepção das mães sobre os pais e esta diferença foi estatisticamente significativa no contexto geral e nos domínios separadamente. Somente em uma questão a média do pai real foi superior ao pai ideal, sendo tal questão relacionada ao fato do pai chamar atenção da criança para seguir regras (domínio didático). Em apenas uma questão (relacionada ao uso da disciplina para ensinar o respeito pela autoridade) também as mães consideraram ideal o engajamento dos pais. O valor da média geral do pai real foi de 3,78 e o desvio padrão 0,97e do pai ideal foi 4,32 e o desvio padrão 0,71. Em todas as faixas etárias, as mães parecem estar bastante divididas entre satisfação e insatisfação. O índice de satisfação variou de 42% a 50% e o de insatisfação variou de 40% a 46%. Mas, as médias do que as mães consideram a participação ideal são maiores do que as médias de participação real em todas as faixas etárias.

A partir dos resultados encontrados foi possível verificar algumas características referentes ao exercício da paternidade, confirmando os resultados encontrados em outros estudos (e.g. Roberts, 1996; Jablonski, 1998; Diniz, 1999; Maridali-Kassotaki, 2000; Seabra, Siviero & Seidl de Moura, 2001). Contribui para a compreensão das novas configurações familiares, dos papéis exercidos por seus membros contemporaneamente em famílias ocidentais e urbanas, e possibilita uma reflexão sobre a influência dessas novas configurações no desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: paternidade; famílias contemporâneas; educação infantil

Referências Bibliográficas: Diniz, G. R. S. (1999). Homens e Mulheres frente à interação casamento-trabalho: aspectos da realidade brasileira. Em: T., Féres-Carneiro, (Org.). *Casal e família: entre a tradição e a transformação*, (pp. 31-54). Rio de Janeiro: NAU. Jablonski, B. (1998). Paternidade hoje: uma metanálise. Em: P., Silveira (Org.). *Exercício de paternidade*, (pp. 121-129). Porto Alegre: Artes Médicas. Maridaki-Kassotaki, K. (2000). Understanding Fatherhood in Greece: Father's Involvement in Child Care. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 213-219 . Roberts, P. (1996). *"Fathers Time"*. Psychology Today, 29, 49-56. Seabra, K. C.; Sivieiro, M. & Seidl de Moura, M. L (2001). A percepção materna sobre o pai de seus bebês e o pai ideal em mães primíparas de bebês de cinco meses de idade. *Cd-room do II Congresso Norte Nordeste de Psicologia*, Salvador.

LT04 - 010

INCLUSÃO E AMIZADE: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Rosana Assef ***Faciola*** *- UFPA*
Fernando A. R. ***Pontes*** *- UFPA*
Simone S. da C. ***Silva*** *- UFPA*

Introdução: No contexto da escola inclusiva a proposta de inclusão de crianças e jovens com deficiências cria oportunidades para a interação dos mesmos, com os alunos sem deficiências, o que se constitui em uma forma de diminuir o preconceito e discriminação sofridos pelos deficientes. Entretanto, a realidade brasileira de implantação da política inclusiva, que coloca crianças e jovens com deficiências em turmas regulares de ensino tem gerado muitos conflitos, em função de um histórico marcado por práticas excludentes e que impossibilitavam o convívio das pessoas com deficiências com seus pares "normais" em qualquer ambiente, dentre eles, o escolar.

Entretanto, uma considerável soma de estudos (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback, 1999; Garcia, 2005) sobre as relações de amizade entre crianças com e sem deficiências demonstram que, apesar das controvérsias em torno do projeto inclusivista, as oportunidades de interação entre essas crianças aumentaram com a proposta de inclusão escolar. Entretanto, Bishop, Jubala, Stainback e Stainback (1999), afirmam que embora as interações entre deficientes e seus pares ditos normais tenha aumentado com a inclusão, estas raramente se transformam em amizade.

Já as pesquisas sobre relações de amizades desenvolvidas por Garcia (2005) demonstram que cada deficiência afeta a amizade de modo particular, mas, geralmente, não impedem o seu desenvolvimento. Além disso, o autor afirma que no ambiente escolar há uma ênfase no papel da amizade para a adaptação do aluno, pois as amizades entre pares têm papel fundamental no desenvolvimento, principalmente em se tratando de crianças com deficiências que necessitam de maior ajuda e apoio.

Assim, partindo-se do pressuposto de que a escola é considerada o lugar ideal para o surgimento de amizades (Garcia, 2005; Strully & Strully, 1999), surge então questionamentos em relação a como se dá o convívio entre essas crianças, ou seja, como ocorrem as interações e relações de amizade entre os alunos com deficiências e seus pares no ambiente inclusivo.

Nessa direção encontram-se as idéias de Bronfenbrenner (1999) que afirma que o processo do desenvolvimento humano está apoiado essencialmente em quatro aspectos dinâmicos e interrelacionados, configurando o que se conhece como modelo PPCT (PROCESSO-PESSOA-CONTEXTO-TEMPO). Todos esses sistemas ocorrem simultaneamente durante o ciclo de vida, através de interações recíprocas entre organismo ativo e meio ambiente (biológico, psicológico, social), que estão em processos constantes de criação, e que são permanentemente *re-transformados* através de uma mensagem cultural (Bronfenbrenner, 1999). Nessa perspectiva, o indivíduo é visto como um agente ativo na co-construção das relações e do ambiente, onde os significados simbólicos são modificados e simultaneamente compartilhados; o que torna o modelo bioecológico de Bronfenbrenner singular pela sua natureza sistêmica e pela interconexão entre pessoa-ambiente, nos mais variados níveis de contexto.

Nesse sentido, entendendo a escola como contexto de desenvolvimento, e, por conseguinte, a sala de aula como um microssistema, uma vez que neste espaço ocorrem processos proximais, através das relações e interações interpessoais das crianças ao longo do ano letivo, este estudo objetivou investigar como se estabelecem as interações e relações de amizades entre as crianças com deficiências e seus pares neste contexto de desenvolvimento. Nessa perspectiva, justifica- se a opção pela teoria proposta por Urie Bronfenbrenner (1999) como suporte teórico para realização desta pesquisa, pelo potencial que a teoria tem para explicar a importância do contexto para o estudo da pessoa em desenvolvimento.

Objetivo: Investigar como se estabelecem as interações e relações de amizades entre as crianças com deficiências e seus pares no contexto da escola inclusiva.

Metodologia: A investigação desenvolvida nesta pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa. Para tanto, foi feita uma análise da relação entre comportamento interativo e escolha sociométrica de uma aluna com deficiência visual e seus pares, a fim de mostrar se havia preferências por parceiros na medida de observação e na medida sociométrica e a que essas preferências estão relacionadas. Através dos resultados, pretendeu-se identificar quais as parcerias preferenciais e quais os comportamentos mais evidentes que levaram a essa escolha.

Contexto de realização da pesquisa: O ambiente de pesquisa foi uma turma inclusiva de uma escola da rede regular de ensino público da cidade de Belém do Pará.

Participantes: Todos os alunos de uma turma inclusiva de 25 alunos, entre eles uma aluna com deficiência visual.

Instrumentos e técnicas: Os principais instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: entrevista sociométrica e observação do comportamento interativo dos alunos em sala de aula e espaço de recreação.

Para realização da entrevista sociométrica foi utilizado um questionário contendo cinco perguntas específicas ao problema da pesquisa, sendo todas relacionadas a eventos sociais que envolviam relações de amizade, e fichas individuais contendo o nome de cada um dos alunos da sala.

Procedimentos: Na primeira etapa, iniciou-se o período de habituação que envolveu a presença da pesquisadora no microssistema sala de aula, três vezes por semana, para observações no turno matutino, por aproximadamente duas horas. Além de tornar a presença da pesquisadora mais familiar, essas observações permitiram à mesma observar a rotina de sala de aula, bem como conhecer todos os alunos da sala pelos seus respectivos nomes.

Ao término de dois meses, foi iniciada a coleta de dados, propriamente dita. Inicialmente foram realizadas observações em sala de aula, a fim de verificar o comportamento de cada aluno e sua possível interação com seus pares. Nesta segunda etapa, quase ao final dos dois meses, foi aplicada a entrevista sociométrica com a aluna com deficiência visual e seus colegas de classe, individualmente.

Na realização da entrevista sociométrica com os alunos, foram feitas cinco perguntas para verificar quais as preferências verbais positivas e negativas por parceiros. Inicialmente, o sujeito lia o nome do colega e respondia as seguintes perguntas: 1) Ele(a) é seu amigo? Por quê? 2) Você gosta de sentar com ele(a)? Por quê? 3) Você brinca com ele(a) no recreio?

Logo em seguida foram feitas outras duas perguntas com o objetivo de confirmar as preferências verbais dos alunos. As perguntas foram as seguintes: 4) Quem você convidaria para sua festa de aniversário? Por quê? (3 escolhas) 5) Quem você não convidaria para sua festa de aniversário? Por quê? (3 escolhas).

Resultados: Os dados coletados com a aluna com deficiência visual corroboram com as idéias de Garcia (2005) que ressalta que as respostas aos questionamentos feitos com relação à preferência confirmam que o comportamento pró-social (incluindo o cooperar e o compartilhar) têm sido um dos aspectos mais claramente associados à amizade. Na medida da observação e na medida sociométrica, foi possível constatar que todas as preferências positivas da aluna com deficiência visual sinalizam que suas amigas são aquelas que a ajudam na realização das tarefas escolares, que brincam e conversam com ela na hora do recreio e a ajudam a se locomover da sala para a área do recreio e vice-versa, incluindo o descer e subir as escadas.

O mesmo não aconteceu com os outros alunos, cujos dados obtidos na entrevista e observação, apontaram diferenças relevantes quanto às preferências de amizade, sobretudo no que se refere à aluna com deficiência, revelando apenas uma reciprocidade, mas que, no entanto, corrobora com os estudos de Garcia (2005) que afirma que crianças com necessidades especiais mantêm relações de amizade, apesar das dificuldades geradas por sua própria condição.

Considerações Finais: Ao considerar a escola como contexto de desenvolvimento para crianças, a sala de aula investigada a partir das formulações do modelo bioecológico e, portanto, foi analisada enquanto o microssistema deste estudo, considerando as atividades desenvolvidas e, principalmente, as relações interpessoais que ocorreram no período da pesquisa, com especial atenção na aluna com deficiência e seus pares, verificou-se que nos resultados das observações e entrevista sociométrica as relações de amizade pareciam estar relacionadas à contínua interação entre a aluna com deficiência com as crianças ditas normais, pois através dos resultados, foi possível constatar que para a aluna com deficiência suas amigas eram aquelas que interagiam constantemente com ela, seja em sala de aula, auxiliando nas atividades escolares, ou na área de recreação durante as brincadeiras e conversas.

Os dados obtidos com os alunos sem deficiências demonstraram que a aluna com deficiência foi apontada como amiga pela maioria dos alunos, entretanto somente uma aluna a convidaria para sua festa de aniversário, fato que provavelmente se remete a que, segundo Garcia (2005), as crianças ditas normais, apesar de aceitarem as deficiências dos colegas, percebem que as mesmas impõem dificuldades ao relacionamento e afetam as amizades, devido às evidentes limitações sofridas pelos deficientes. Contudo, o autor também afirma que as crianças com deficiências mantêm relações de amizade, apesar das dificuldades geradas por sua própria condição, portanto, é fundamental que se considere a interação entre crianças com e sem deficiência como uma das possibilidades relacionais que servem de contexto para o desenvolvimento de amizades, como um espaço de trocas, que por sua vez, oportuniza os relacionamentos informais entre alunos da educação inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva, relações de amizade e desenvolvimento infantil.

Referências Bibliográficas: Batista & Enumo. *Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros*. Estudos de Psicologia, pp.101-111, 2004. Bishop, K. D., Jubala, K. A, Stainback, S. & Stainback, W. *Promovendo Amizades*, In S. Stainback & W. Stainback. Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, pp. 184-199, 1999. Corsaro, William A. *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. EUA: Ablex PublishingCorporation.development. Ethos, 1985. Carvalho, A. M. A. & Moraes, M. L. S. E. *A descrição do comportamento social da criança: uma contribuição*. Psicologia, São Paulo, v. 13, n. 1, pp. 37-54, 1987. Daniels-Beirness, T. *Measuring peer status in boys and girls: A problem of apples and of ranges*. In B. H. Schneider & G. Attili & J. Nadel & R. P. Weissberg (Orgs.), Social competence in development perspective Boston: Kluwer Academic Publishers, 1989. Garcia, A. *Psicologia da*

amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. Interação em Psicologia, pp.287 e 289, 2005. Graham, J. A, Cohen, R., Zbikowski, S. M. & Secrist, M. E. A longitudinal investigation of race and sex as factors in children`s classroom friendship choices. *Child Study Journal*, 28, pp. 245-266, 1998. Harris, J. R. Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, pp. 458-489, 1995. Hinde, R. A. *A Biologist Looks at Anthropology*. Man, New Series, vol. 26, nº 4. pp. 589, 1991. Hinde, R. A. *Interactions, relationships and social structure*. Man, New Series, vol. 11, nº 1. pp. 2, 1-17, 1976. Hinde, R. A. *Relationships: A Dialectical Perspective*. Hove: Psychology Press, 1997. Bronfenbrenner, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: Experiências naturais e planejadas*. Tradução, Maria Adriana Verosese . Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Bronfenbrenner, U. *Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models*. Em B. L. Friedmann & T. D. Wachs (Orgs.), Conceptualization and assessment of environment across the lifespan (pp. 3-30). Washington, DC: American Psychologial Association, 1999. Bronfenbrenner, U. & Morris, P. *The ecology of developmental processes*. Em W. Damon (Org.), Handbook of child psychology, (pp. 993-1027). New York, NY: John Wiley & Sons, 1998. Moreno, J. L. *Fundamentos de la sociometría*. Buenos Aires: Paidós, 1962. Strully, J. L. & Strully, C. F. *As amizades como um objetivo educacional: O que aprendemos e para onde caminhamos*. In S. Stainback & W. Stainback. Inclusão: Um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, pp. 169-183, 1999. Krebs, Ruy Jornada. *A teoria bioecológica do desenvolvimento humano e o contexto da educação inclusiva*. Inclusão – Revista de Educação Especial. Ago/2006, pp.44, 2006.

LT04 - 011

A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA INCLUSIVA SOB UMA ANÁLISE BIOECOLÓGICA

Priscilla Bellard Mendes de ***Souza*** *- UFPA*
Simone Souza da Costa ***Silva*** *- UFPA*
Fernando Augusto Ramos ***Pontes*** *- UFPA*

Introdução: As pesquisas envolvendo o tema família sempre receberam atenção do meio acadêmico, uma vez que a mesma configura-se como o primeiro e principal ambiente do qual o indivíduo faz parte. Por sua vez, os estudos no campo da educação não deixam a desejar quanto ao seu campo de investigação, sendo o ambiente escolar o local que deverá dar continuidade ao desenvolvimento dos indivíduos. Porém, diferentemente da família, a escola educa atentando para a educação formal e curricular. Muito embora haja um vasto campo investigativo que contemple estas duas temáticas, os estudos que contemplam a relação existente entre estes dois ambientes ainda são insipientes. A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social. A escola constitui-se em um contexto no qual as crianças investem seu tempo, envolvem-se em atividades diferenciadas ligadas às tarefas formais (pesquisa, leitura dirigida, por ex.) e aos espaços informais de aprendizagem (hora do recreio, gincanas, feiras culturais). Neste ambiente, o atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais da criança é realizado de uma maneira estruturada e pedagógica que no ambiente familiar (Cezar-Ferreira, 2004; Formiga, 2004; Marques, 2001; Szymansky, 2001).

Os estudos envolvendo desenvolvimento não deixam de investigar estes dois importantes ambientes nos quais os indivíduos estão inseridos. Nesta perspectiva diversos modelos teóricos têm apresentado sua proposta para o estudo do desenvolvimento e dentre estes o Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner (1979) apresenta o conceito de desenvolvimento entendido como "o processo que se refere à estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o curso de suas vidas e através de gerações" (p.995).

Bronfenbrenner (1996) enfatiza que os três principais sistemas que afetam a criança em desenvolvimento são: a família, a escola e o ambientes externo a estes dois contextos. O autor destaca a influência dos aspectos culturais, como crenças, valores, atitudes e oportunidades, que podem facilitar ou mesmo dificultar a evolução da pessoa.

Neste sentido as relações estabelecidas pelos indivíduos desempenham papel fundamental para o seu desenvolvimento, compreendendo estas sendo estabelecidas nos vários contextos em que estão inseridos, família, escola, trabalho, etc.

Acompanhando esta lógica, os estudos ligados à relação família e escola têm destacado características intrínsecas a esses dois contextos que têm inibido ou facilitado tal relação, assim como têm mostrado que o estabelecimento de relações colaborativas entre si acarretam benefícios importantíssimos não somente ao desenvolvimento, mas também para o processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos (Costa, 2003; Fonseca, 2003; Marques, 2002).

Objetivo: Dessa forma o objetivo geral deste trabalho foi investigar como está configurada a relação família-escola de crianças que freqüentam turmas inclusivas, em função de três variáveis: o conteúdo, a qualidade e a freqüência.

Especificamente pretendeu-se: Caracterizar sóciodemograficamente os participantes estudados; Iden-

tificar quais os mecanismos de comunicação com as famílias, utilizados pelas docentes; Identificar em que momentos os responsáveis comparecem à escola; Identificar as percepções dos participantes acerca da relação família e escola; Levantar por parte dos professores, diretora e pais, o que consideram uma boa participação família-escola (valores e crenças) e quais os mecanismos para atingi-la.

Metodologia: Participantes: Participaram deste estudo quatro responsáveis e quatro professoras de alunos deficientes matriculados em turmas do segundo ano do ensino fundamental.

Ambiente: Este estudo foi realizado em uma escola estadual de ensino fundamental e médio da rede pública da cidade de Belém-Pará.

Instrumentos e materiais: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Inventário Sócio-demográfico para os participantes; Roteiro semi-estruturado para as professoras; Roteiro semi-estruturado para os responsáveis; Roteiro para os grupos focais, Gravador, papel, caneta.

Procedimentos: De coleta: Os dados foram coletados seguindo-se a oito fases consecutivas e diferenciadas que contemplaram deste a elaboração do projeto, até a sua execução e análise dos dados. Primeiramente encaminhou-se o projeto até a comissão de ética em pesquisa da Universidade Federal do Pará, o qual após sua aprovação seguiu-se a escolha e contato com a escola referida acima. Posterior ao contato inicial deu-se a fase de habituação, na qual as docentes e as famílias foram contatadas e convidadas a participarem da coleta de dados. Para a coleta em si executou-se a entrevista semi-estruturada, primeiramente com as docentes e depois com os responsáveis, que foram convidados a participarem dos grupos focais, última etapa da coleta,que acorreu na mesma ordem das entrevistas.

De análise: Os dados foram analisados qualitativamente, seguindo-se a análise de conteúdos das entrevistas proposto por Bardin (2002).

Resultados: Este estudo revelou que a relação entre as quatro famílias e as quatro professoras diferiu em conteúdo, qualidade e freqüência. Em alguns casos, a relação apresentou características mais colaborativas, porém em outro, conflituosa. Desse universo pôde-se constatar pouco ou nenhum empenho para o estabelecimento de uma relação mais próxima, comunicativa e colaborativa entre os dois microssistemas. Entretanto, os dados também mostraram que a maioria dos participantes tem boas expectativas quanto à relação família e escola. Pôde-se verificar que a relação entre os responsáveis e as professoras que compuseram este estudo é limitada e, principalmente, consiste em trocar algum tipo de informação a respeito do filho/aluno.

Como dados referentes especificamente aos encontros com os participantes, estes, de modo geral, mostraram-se bastante colaborativos com esta pesquisa, e pesquisadora, porém uma característica que ficou bem marcante foi a preocupação de todos participantes de que as suas revelações pudessem prejudicar seus filhos na escola, no caso dos pais, e no caso desta professora a sua colocação na mesma. Para minimizar os efeitos desta preocupação, foi necessário que a pesquisadora reforçasse que a realização desta pesquisa não possuía vínculo algum com a escola, assim como foi reforçado a questão do sigilo ao que seria falado.

As entrevistas revelaram dados de extrema significância e promoveram maior proximidade entre os participantes e a pesquisadora. Os Grupos Focais foram realizados em um clima muito amistoso entre todos os participantes, particularmente para o Grupo das professoras, que ressaltou a importância daquele momento, deixando explícita a vontade de haver outros encontros em que mais professores pudessem ter a oportunidade de participar, visto que na Escola raramente ocorrem.

Conclusões: Concluiu-se com este estudo que a relação entre a família e a escola é de extrema importância em qualquer contexto de desenvolvimento, incluindo-se aí a escola inclusiva. Embora não tenha sido constatada uma real relação entre as professoras e os responsáveis pelos alunos deficientes, não restam dúvidas dos reais benefícios e da importância das relações que se estabelecem entre o microssistema família e o microssistema escola, para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno. Para que isso ocorra, é preciso adaptar diferentes estratégias e formas de efetivar esta relação mesossistêmica, considerando o contexto cultural de cada aluno, isto é, as crenças, os valores e as peculiaridades dos ambientes sociais (Baker, 1999; Carvalho, 2000; Epstein, 1986; Epstein & Dauber, 1991).

Palavras-chave: desenvolvimento, inclusão, relação família-escola

Referências Bibliográficas: Baker, J. A., (1999). Teacher- student interaction in urban atrisk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100,57-70. Bardin, L., (2002). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press. Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed. Carvalho, M. E. P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 143-155. Epstein, J. L. (1986). Parents' reaction to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.

Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1991) School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-305. Formiga, N. S. (2004). O tipo de orientação cultural e sua influencia sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: teoria e Prática*, 6,13-29. Fonseca, M. (2003). *Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar.* Cadernos do CEDES, 23, 302-318. Marques, R. (2002). *O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo em cinco países*. Disponível em HTTP://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm Acessado em 15/06/09. Szymanski, H. (2001). *A relação família-escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano.

LT04 - 018
ESCOLA SOB TENSÃO:
A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA NA SOCIEDADE TECNOLÓGICA

Luana Timbó ***Martins*** *- UFRJ*

Resumo: Durante muito tempo ouvimos que "Lugar de criança é na escola". Sabemos que tal discurso é uma construção social. Na modernidade se criou um ideal de infância relacionado à inocência, passividade e necessidade de preparação para a vida adulta. Família e escola aparecem, então, como instituições prioritariamente responsáveis pelo cuidado com as crianças. Infância e adolescência consistiriam em tempos de moratória, de aperfeiçoamento para o futuro, durante os quais os mais novos ainda não teriam direitos plenos ou responsabilidade para falarem de si mesmos. Entretanto, atualmente se argumenta que crianças são atores sociais ativas na construção de si mesmas, da sociedade e do próprio sentido de infância desde pequenas. Embora possamos dizer que esse novo discurso aparece mais na teoria do que na prática, ele aponta para um deslocamento no lugar da infância no contemporâneo. Saímos de uma concepção que diferencia crianças, jovens e adultos em etapas evolutivas e separadas, definidas por uma visão científica que cria padrões de desenvolvimento, para outra na qual pessoas de qualquer idade contribuiriam para a construção de si e do outro. O aspecto da competência é fortalecido para a infância, e não só para adultos: crianças com capacidade para agir no mundo legitimamente, reconhecidas como sujeitos através de suas ações. Fala-se, com isso, de uma morte do paradigma moderno de infância.

Além dessa alteração na compreensão da infância, vivemos hoje em uma sociedade imersa em novas tecnologias, que podem funcionar como potencializadoras das mudanças já anunciadas. A mídia, o telefone, a televisão, a internet tornam o mundo apreensível desde cedo para os mais novos, já mais familiarizados com esses aparatos tecnológicos do que os próprios adultos. As informações sobre a vida são apresentadas de maneiras diferentes para as crianças: tanto através da instituição escolar, de forma mais linear, totalizadora e estável; quanto pelas tecnologias midiáticas da sociedade contemporânea, de forma fragmentada, instantânea e imagética, sem distinção de idades.

Nosso objetivo é pensar sobre tensões que podem surgir na vida escolar de crianças que se subjetivam em uma sociedade midiatizada que apresenta o mundo de forma diversa da que as instituições educacionais propõem. Para isso, propomos um estudo, parte de nosso mestrado em psicologia, sobre a ligação entre as concepções de infância e as instituições escolares, ressaltando aspectos da sociedade contemporânea para entender seus efeitos sobre a formação humana; depois tratamos mais especificamente de tensões entre vida dentro e fora da escola, trazendo um aprofundamento sobre a sociedade midiatizada e tecnológica; e, futuramente, realizaremos uma pesquisa empírica, na qual investigaremos as repercussões que o advento de novas tecnologias provocou na subjetividade dos indivíduos e em suas atividades dentro da escola. A metodologia desta entrada em campo será de caráter qualitativo, com crianças em idade escolar, tomando como ferramentas: observação participativa em uma escola e entrevistas.

No percurso teórico, vimos que a educação almeja promover uma maior unidade entre indivíduo e sociedade. Para isso, um currículo é construído com saberes considerados importantes, distribuídos em séries anuais que devem acolher determinada idade. Porém, enquanto na modernidade funcionava uma pedagogia inspirada no desenvolvimento, através de padronizações de acordo com o ideal científico, haveria, na contemporaneidade, uma maior abertura social para diversidades e para uma complexidade de experiências. Culturas e experiências não aparecem hierarquizadas em melhores ou piores, mas como mais um produto a ser consumido. Os indivíduos contemporâneos têm a possibilidade de receber informações do mundo todo, instantaneamente, sem sair de sua casa. Se por um lado a quebra de padrões traz mais instabilidade subjetiva, por falta de direções nas quais se apoiar, por outro, os sujeitos poderiam experimentar uma gama maior de prováveis condutas. E vemos a confrontação desses novos sujeitos históricos com antigas formas institucionais cristalizadas.

Autores sugerem que a educação não está mais restrita aos âmbitos familiares e escolares, surgindo a mídia como uma importante ferramenta de apreensão da cultura, diminuindo o monopólio da cultura escolar e letrada. É marcado o início de uma perda do papel prioritário que as instituições escolares teriam

como responsáveis pela infância. Atualmente, muitas são as formas de acesso ao conhecimento, sendo a escola apenas mais uma delas. Devem ser levados em conta os meios de comunicação de massa e a tecnologia globalizada. Além disso, quando a criança é considerada ator social pleno, capaz de participar na vida da comunidade enquanto cidadã no presente, surgem questionamentos no que se entendia como papel da escola enquanto formadora de um cidadão potencial. Não se pode permanecer acreditando em um processo de aprendizagem ocorrendo em via única, dos adultos para as crianças, quando estas não são mais tomadas como passivas.

Estudos apontam que, atualmente, é a informação instantânea que aparece como modalidade de comunicação, e não mais a narrativa histórica e linear; há uma valorização de saberes 'descartáveis', abundantes e rápidos. A velocidade aparece na formação de vínculos, na facilidade com que se criam e se desfazem. Há uma valorização de profissões relacionadas à moda, imagens vendidas pela mídia e não pela escola. As crianças constroem uma visão negativa da escola relacionada ao estudo, e positiva relacionada às amizades, em uma cultura caracterizada pelo culto ao hedonismo e ao presente. Novos artefatos passam a mediar às relações de alunos com professores: objetos provenientes de uma sociedade midiatizada. Criam-se conflitos entre gerações pela forma diferente de lidar com a informação, o conhecimento e as novas tecnologias.

Vimos que a identificação do aluno com a escola é fortalecida pela idealização dos estudos como possibilidade de ascensão social. Porém, outros caminhos são valorizados no contemporâneo, principalmente quando condizentes com a cultura do consumo e da moda. Quando a fama sem maiores esforços é sinônima de sucesso, e um diploma não garante mais a conquista de emprego, a instituição escolar parece perder um lugar prioritário na formação humana. Torna-se importante entender que saídas teria o processo educativo diante do modelo de relações contemporâneo. Com este trabalho, acreditamos na possibilidade de contribuir também para entender como a instituição escolar vem se preparando para lidar com alunos subjetivados na sociedade midiatizada e tecnológica.

Palavras-chave: infância contemporânea, sociedade tecnológica, educação.

Referências Bibliográficas: CANDAU, Vera Maria. (1998) Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas. Em: *Contemporaneidade e educação*, ano III, n.3, mar. _____ (Org.). (2008) *Reinventar a escola*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. CASTRO, Lucia Rabello (Org.). (1998) *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: NAU. _____. (2002) A infância e seus destinos no contemporâneo. Em: *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47 – 58, jun. 2002. DUBET, François. (1998) A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. Em: *Contemporaneidade e educação*, ano III, n. 3, mar. _____. (2003) *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Unijuí. LIPOVETSKY, Gilles. (2004) *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla. MARTINS, João Batista (1996). *Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar.* Em: Semina: Ci.Soc./Hum., Londrina: UEL, v. 17, n. 3, p. 266-273. SARMENTO, Manuel Jacinto. (2003) *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. (Texto digitado). Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: 22 set. 2008. SETTON, Maria da Graça Jacintho. (2002) Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. Em: *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002. _____. (2003) A particularidade do processo de socialização contemporâneo. Em: *Tempo social: revista de sociologia da USP*, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2003. _____. (2005) Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. Em: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005. SOUZA, Solange Jobim e (Org.). (2003) *Educação Pós-modernidade: crônicas do cotidiano e ficções científicas*. Rio de Janeiro: 7 Letras. _____ (Org.). (2005) *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. 2 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras.

LT04 - 024

ESTUDO PRELIMINAR SOBRE A INFLUÊNCIA DA PROFESSORA NA APRENDIZAGEM DA RESOLUÇÃO DE UMA TAREFA EM CRIANÇAS DE 18 A 24 MESES

*Briseida Dogo de **Resende** - EACH-USP*

Resumo: Este trabalho é um estudo preliminar que têm como objetivo estudar a influência da professora na aprendizagem da resolução de uma tarefa envolvendo o uso de objetos para atingir uma meta. A contribuição do contexto social para o desenvolvimento de habilidades e tomadas de decisões pode variar em função das relações sociais dos participantes e a tolerância social pode ser de fundamental importância para a difusão de tradições. Indivíduos mais tolerados podem interagir com um maior número de parceiros e, portanto, podem ser considerados mais populares. Além disso, devido à natureza de certas interações sociais, pode haver facilitação da aprendizagem das características de objetos, superfícies e tarefas, e parte da aquisição da manipulação de objetos pode ser mediada socialmente. Os papéis desempenhados pela imitação e pela ajuda social na

aprendizagem de novas habilidades têm sido temas recorrentes em estudos experimentais do desenvolvimento infantil. Porém, há uma carência de pesquisas referentes à influência social na aprendizagem da solução de problemas físicos. O presente trabalho tem como proposta contribuir para o preenchimento desta lacuna, centrando nos aspectos sociais que promovem a aquisição da ação combinatória de um objeto sobre outro para atingir uma meta. Estudos com este tema têm sido realizados em pesquisas primatológicas. Acreditamos que a contribuição teórico-metodológica destes estudos tem valor heurístico para a psicologia do desenvolvimento. Portanto, usamos métodos empregados em Etologia para estudar a influência social na aprendizagem de crianças. Trabalhamos com filmagens de um grupo de 18 crianças com idade entre 18 e 24 meses, numa instituição pública de cuidado infantil da Zona Leste de São Paulo. Os pais foram informados sobre o procedimento em reunião e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para permitir a filmagem dos filhos. Neste estudo, as crianças observaram a professora utilizando um copinho para golpear um ovo plástico com um brinquedo dentro. Em seguida, tiveram oportunidade de executar a tarefa. O ovo poderia ser aberto sem o golpeamento, apenas puxando as duas metades em sentido contrário. O objetivo era verificar se as crianças imitariam os atos da professora, ou se usam outras formas de abertura do ovo. Durante a demonstração, todas as crianças prestaram atenção ao que estava sendo demonstrado, voltando seus olhos para as mãos da professora. Sete crianças mudaram de lugar, aproximando-se mais da demonstração. Quando os ovos se abriram, duas crianças pegaram ou tentaram pegar os brinquedos e as partes dos ovos. Após a demonstração, registramos por 10 minutos os comportamentos apresentados por cada criança que aparece nas filmagens, de acordo com as seguintes categorias: 1) puxa metades dos ovos; 2) imita ações exatas executadas na demonstração; 3) bate copinho contra o ovo, mas sem posicionar ovo, estando ele sem apoio nenhum; 4) bate copinho contra o ovo, movendo as duas mãos, uma em direção a outra; 5) coloca uma metade em cima da outra metade, fechando o ovo; 6) coloca brinquedo dentro de metade, e coloca uma metade em cima da outra metade, fechando o ovo; bate ovo contra o chão. Para verificar se as crianças imitaram o comportamento da professora, foram consideradas as seguintes seqüências comportamentais: 1) Pega copinho-Pega ovo–Posiciona ovo–Golpeia ovo com copinho; 2) Posiciona ovo, sem firmá-lo com a mão–Golpeia ovo com copinho; 3) Posiciona o ovo, firmando com a mão para não rolar-Golpeia com o copinho. Quatro das 11 crianças que assistiram a demonstração imitaram o comportamento da professora no primeiro minuto após a demonstração, sendo que uma delas o fez apenas após tentar abrir o ovo utilizando outras maneiras. Dessas quatro crianças, duas obtiveram sucesso ao imitar a professora, e duas não. Então, elas tentaram puxar as duas metades do ovo em sentidos contrários, sendo que uma criança conseguiu abrir desta forma, mas a outra não. Três das crianças que não imitaram no primeiro minuto fizeram a primeira tentativa de abrir o ovo puxando suas metades em sentido contrário, mas apenas uma teve sucesso assim. Quatro outras crianças imitaram o comportamento da professora. Porém, duas apenas o fizeram após receber instrução verbal da professora. Dessas quatro, uma obteve sucesso desta forma. As outras três crianças desistiram de usar o copinho e conseguiram abrir utilizando a técnica de puxar as metades em sentido contrário. Uma criança usou o copinho para bater em ovo posicionado no minuto 4, e outra, no minuto 6. Nenhuma obteve sucesso. Puxar as metades do ovo em sentido contrário era a forma mais fácil de abrir os ovos e as crianças logo descobriram isso. Quatro crianças tentaram abrir assim antes de tentar qualquer outra forma. Sete crianças o fizeram após não conseguirem abrir de outra maneira. Duas crianças não tentaram abrir os ovos de maneira alguma, apesar de terem manipulado os objetos. Além de bater o copinho no ovo posicionado, e de puxar as duas metades do ovo em sentido contrário, uma criança também tentou abrir o ovo batendo o copinho contra ovo sem apoiá-lo em lugar nenhum. Esta seria uma cópia incompleta da seqüência utilizada na demonstração, faltando posicionar o ovo. Houve uma criança que golpeou o copinho utilizando o ovo, executando as de acordo com a demonstração, porém coordenando os objetos de forma equivocada. Nossos dados preliminares apontam para o fato de que o comportamento verbal já tem papel de destaque na aprendizagem de crianças com idades entre 18 e 24 meses, ainda que elas ainda não saibam falar: a instrução verbal dada pela professora foi essencial para que algumas crianças conseguissem ter sucesso na tarefa. Pode-se perceber que as crianças, ainda que tenham tentado abrir os ovos conforme a demonstração, rapidamente adotaram a estratégia de abri-los puxando as duas metades em sentido contrário, o que era de fato mais fácil e eficiente. A continuação dos estudos nos trará informações que permitam detalhar o papel da aprendizagem socialmente enviesada em crianças desta faixa-etária.

Palavras-chave: aprendizagem social, primeira infância, imitação

LT04 - 027

ESPAÇOS URBANOS PARA (E DAS) BRINCADEIRAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA CIDADE DE SALVADOR (BA).

Gabriela Souza ***Cotrim*** *- UFBA*
Ilka Dias ***Bichara*** *- UFBA*

Resumo: A franca ascendência dos processos de industrialização e urbanização dos grandes centros urbanos teve como conseqüências o crescente número de veículos nas ruas, transeuntes, assim como, o aumento da violência e insegurança nas cidades. Desta forma, os espaços públicos, que outrora eram considerados espaços sociais e que faziam parte do dia-a-dia das crianças, passaram a ser considerados inadequados e perigosos. Neste sentido, as crianças têm sido cada vez mais levadas a freqüentar espaços especialmente construídos por adultos, em um processo que constitui a sua exclusão dos espaços públicos e conseqüente inserção em espaços institucionais. Rasmussem (2004) a partir da observação de atividades infantis em espaços públicos variados chamou de 'espaços para crianças' (*places for children*) aqueles planejados e estruturados pelos adultos e 'espaços das crianças' (*children's places*) aqueles apropriados por elas. A autora relata que mesmo em um espaço para crianças, existem áreas escolhidas, apropriadas e ressignificadas por elas, transformando-se em espaço da criança. Os espaços públicos ainda têm sido locais fundamentais para crianças de um nível sócio-econômico desfavorecido e que não possuem tantas atividades inseridas nos espaços institucionais como as crianças de nível sócio-econômico médio e alto. Em busca de suprir algumas lacunas sobre a matéria, esta pesquisa, parte de uma pesquisa mais abrangente sobre espaços de brincadeiras, teve por objetivo investigar as modalidades de apropriação lúdica dos espaços públicos informais, realizadas por crianças da cidade de Salvador. Buscou-se ainda, verificar como as características físicas destes espaços se relacionam com a ocupação e a delimitação do lugar para brincar, assim como caracterizar a brincadeira em espaços não previamente estruturados para elas. Os participantes foram crianças de ambos os sexos, com idade estimada entre 2 e 14 anos, escolhidos aleatoriamente, que se encontravam brincando, com ou sem a interferência de adultos, em locais não formais da cidade como avenidas, canteiros, terrenos baldios, entre outros. Os dados foram coletados em locais não formalizados para crianças na cidade de Salvador, como: Canteiros Centrais das Avenidas Lucaia, Vasco da Gama e Ogunjá; Praça dos Três Reis Católicos; Rótula de trânsito na Avenida Garibaldi; Passeios de Ruas; Ruas da Federação, Brotas, Boca do Rio, Fim de Linha do Engenho Velho de Brotas; Área adjacente ao Aeroclube. Todos eles constituem-se locais inadequados para crianças devido às condições de riscos que apresentam ao estarem próximos a avenidas de fluxo intenso de automóveis, canais e rios abertos, entre outros fatores. Os dados foram obtidos através de registros fotográficos de eventos de brincadeira em locais abertos, não formais, em quaisquer partes da cidade onde fossem encontradas crianças brincando. Para tanto, duas pesquisadoras saíam de carro pelas ruas da cidade, e, ao ver brincadeiras ocorrendo, registravam os instantâneos, tendo o cuidado de manter uma distância tal que impossibilitasse o reconhecimento dos brincantes. No entanto, cuidou-se para que as fotos permitissem a identificação das formas de ocupação dos espaços urbanos, tipos de brincadeiras registradas, quantidade de crianças, gênero das crianças entre outros fatores. Devido às características dos dados encontrados nesta pesquisa, optou-se pelo uso combinado do método quantitativo e qualitativo. Os eventos de brincadeiras encontrados foram agrupados conforme o tipo de ação predominante utilizando, para tanto, as mesmas categorias usadas por Moraes e Otta (2003):exercício físico, Assim, os dados sobre os eventos de brincadeira, passíveis de quantificação, foram dispostos em uma planilha do Microsoft Excel, onde puderam ser cruzados entre si. Qualitativamente puderam ser avaliadas os tipos de brincadeiras registradas, suas características e locais de ocorrência, a presença e participação de adultos, usos e adaptações dos espaços, tipos em cada local, além de gênero e idade dos brincantes. foi escolhida uma foto representativa de cada evento de brincadeira. Os dados foram analisados tendo como unidade de análise a foto que representasse da melhor forma um determinado evento de brincadeira, seja por apresentar maior nitidez, maior abrangência, número maior de brincantes enquadrados, melhor idéia de movimento da brincadeira, do local, do gênero das crianças entre outros fatores. Ao todo, foram registrados 21 eventos de brincadeira obtidos em espaços não formalizados para crianças. de brincadeiras encontradas em cada local, são elas: pipa, futebol, vôlei, gude, com areia, correr e de imitação. Já os locais foram classificados de acordo com suas características físicas como: rua, canteiro central de avenida, praça sem parquinho, passeio de rua, espaço amplo e rótula de trânsito. O tipo de local que abarcou uma diversidade maior de brincadeiras foram os Canteiros Centrais entre Avenidas. A brincadeira mais encontrada foi a com regras, constituindo aproximadamente 86% das encontradas nestes locais. Dentre estas, a mais freqüente foi a de Pipa, brincadeira que exige espaço amplo e bons ventos para que seja possível "guerrear no ar". Mesmo em ambientes mais restritos ela foi encontrada, como por exemplo, no canteiro central da Avenida Vasco da Gama, mais estreito que os outros, com via expressa de ônibus sobre o rio e ladeado por duas pistas de grande fluxo. Em

relação às ruas, estas foram demarcadas pelas brincadeiras de bola, como futebol e vôlei. A rua do fim de linha do Engenho Velho apresentou a peculiaridade de que os brincantes jogavam em meio aos carros em movimento, restringindo ou ampliando sua delimitação do espaço a partir da presença ou não de carros. Em relação às praças sem parquinhos ou quaisquer outros equipamentos e estruturas voltadas para o mundo infantil, foi mais freqüente as brincadeiras de futebol e de gude. Ressalta-se que na Praça Senhor do Bonfim o evento da brincadeira de gude apresentou peculiaridades na sua forma de apropriação e ressignificação do espaço. Neste local, a bolinha de gude foi brincada em cima do passeio da Praça constituído de pedras portuguesas desniveladas, espaço considerado não ideal para essa brincadeira. Ademais, houve a utilização de sucatas como tampinhas de garrafa PET em substituição a tradicional gude de bola de vidro. Conclui-se que estes espaços possibilitam importantes oportunidades de lazer, de interação, aprendizagem entre outros, principalmente para crianças pobres moradoras de bairros periféricos que não dispõem de objetos para brincar nem espaços planejados.

Palavras - chave: brincadeiras, espaços urbanos, apropriação, ressignificação

LT04 - 031

PROMOVENDO A SAÚDE E O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA EM UMA CRECHE FILANTRÓPICA NA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS

*Gabriela Dal Forno **Martins** - UFSC*
*Samira Mafioletti **Macarini** - UFSC*
*Viviane **Vieira** - UFSC*
*Janete **Hansen** - UFSC*
*Josielly **Westpal** - UFSC*
*Mauro Luís **Vieira** - UFSC*

Resumo: Uma das primeiras e importantes transições da pessoa é a passagem da família para a escola. É nesse contexto, geralmente, que dificuldades de desenvolvimento das crianças são percebidas pelos profissionais, tendo em vista que são reunidas em grupos de faixa etária semelhante e podem, assim, ser comparadas umas às outras. Diante disso, há uma tendência, ao longo da história da psicologia escolar, de o profissional psicólogo dedicar-se a essas dificuldades, a partir de um viés clínico e individualizante. Todavia, atualmente, novas concepções sobre o desenvolvimento humano defendem a importância de um olhar sistêmico sobre o desenvolvimento da criança, que considere o contexto amplo em que o mesmo ocorre (Keller, 2007; Bronfrenbenner, 1996). Isso significa que o olhar sobre a criança deve incluir não somente aspectos individuais, mas também suas condições de vida: nível socioeconômico familiar, condições de moradia, crenças parentais sobre cuidados e desenvolvimento, valores culturais de seu grupo social, além dos valores e práticas cultivados no contexto educacional. Decorre dessa concepção a idéia de que a análise desses aspectos possibilitará ao profissional psicólogo trabalhar não somente com as dificuldades já estabelecidas, mas principalmente na identificação de fatores de risco e proteção para o desenvolvimento das crianças e na promoção de um desenvolvimento saudável (Cole & Cole, 2003). Tem-se reconhecimento como uma das medidas protetivas ao desenvolvimento da criança, a aproximação das relações família-creche, já que, como a creche se trata de um contexto em que a criança de 0 a 5 anos passa maior parte de sua rotina diária , família e a escola dividem e compartilham responsabilidades no que diz respeito à educação e a socialização das crianças (Bhering & De Nez, 2002). A partir desses pressupostos, o presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de atuação da Psicologia junto a crianças, famílias e profissionais de uma creche filantrópica em Florianópolis. A creche atende crianças de 6 meses a 5 anos, provenientes, em sua maioria, de famílias do próprio bairro de sua localização. Essas famílias, em geral, possuem baixa renda e escolaridade e imigraram de outras regiões do estado e do país buscando encontrar melhores condições de vida. A inserção da Psicologia na creche se deu no ano de 2005 através de um projeto de extensão financiado pela Universidade Federal de Santa Catarina, construído e implementado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Infantil. Este projeto, que se mantém até hoje, teve como objetivo implantar um brinquedoteca na creche, na qual as crianças, supervisionadas por brinquedistas (alunas de graduação), utilizam o espaço semanalmente para brincarem de forma livre. Durante os dois primeiros anos do projeto foram verificadas demandas para o trabalho da Psicologia na creche, tais como formação de professores, trabalhos com as famílias e com as próprias crianças. Assim, no ano de 2007 deu-se início ao estágio obrigatório em Psicologia Escolar, realizado neste ano por duas estagiárias do último ano de Psicologia. Neste primeiro ano duas demandas de trabalho principais foram verificadas: 1) trabalho junto às famílias, visando valorizar o papel dos pais enquanto principais cuidadores, aproximando-os do contexto da creche, de modo que tanto os pais, quanto os professores reconhecessem na família um contexto promotor do desenvolvimento das crianças; e 2) trabalho junto às professoras e coordenação visando ajudá-las a perceber o quanto suas ações no cotidiano da creche reforçavam o modelo assistencialista, menosprezando muitas vezes o potencial das famílias e crianças e afastando os pais do seu papel

enquanto responsáveis pelo cuidado e educação de seus filhos. Assim, foram realizadas as seguintes intervenções com as famílias: participação nas reuniões de pais, realização de visitas domiciliares, mediação constante entre professor-família (abertura de um espaço para comunicação e parceria). Já com os professores, foram estabelecidas as seguintes estratégias: participação em reuniões pedagógicas; realização de curso para os profissionais da creche; e trabalho de mediação professor-família, trazendo informações das visitas realizadas e incentivando os professores a incluírem ativamente a família em seus projetos. No segundo ano de estágio, três alunas dedicaram-se a trabalhar com demandas identificadas no ano anterior e novas demandas por elas identificadas. Duas novas intervenções foram realizadas, tendo como foco a promoção do desenvolvimento e prevenção de possíveis dificuldades enfrentadas pelas crianças, famílias e professores na entrada à creche e saída da instituição: 1) auxílio no processo de adaptação da entrada de bebês na creche, através de entrevistas de investigação e orientação às novas famílias e acompanhamento diário das professoras em sala de aula; e 2) auxílio no processo de adaptação à escola de ensino fundamental realizado junto à turma do último ano, que teve como objetivo preparar as crianças e famílias para que a entrada na escola, bem como a alfabetização, ocorressem da melhor forma possível. Esta última intervenção foi realizada em três etapas: aplicação do teste de prontidão escolar *Lollipop* em cada criança, no início do ano, e devolutiva e orientações para professores e famílias; reaplicação do teste no segundo semestre e nova devolutiva; e por fim, realização de três encontros em grupo com as crianças para trabalhar crenças, mitos e idéias em torno da escola e estratégias de enfrentamento diante de possíveis dificuldades encontradas. Em 2009, deu-se início ao terceiro ano de estágio na creche, o qual ocorre atualmente com o trabalho de duas novas estagiárias. Ao longo do estágio, como se pode perceber, têm sido privilegiadas intervenções de promoção e prevenção da saúde e desenvolvimento das crianças. Este tipo de atuação no contexto educacional trata-se de um desafio para os psicólogos, sobretudo porque os resultados são dificilmente visualizados, a curto prazo, pelas pessoas envolvidas. Assim, considera-se importante que o psicólogo proporcione constantemente devolutivas, apontando pequenos progressos diários. A adequada caracterização da instituição e das famílias atendidas contribuiu para que as novas estagiárias realizassem intervenções que dessem prosseguimento ao trabalho iniciado. A aproximação das relações creche-família, por sua vez, auxiliou na aderência às propostas que envolviam essas duas instâncias. Assim, os estágios puderam incluir as várias dimensões envolvidas durante a educação infantil, enfatizando não apenas as crianças, mas as famílias e a instituição, proporcionando uma intervenção global.

Palavras-chave: Educação Infantil, desenvolvimento, psicologia escolar

Referências Bibliográficas: Bhering, E.; De Nez, T. B. (2002). Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 63-73. Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979). Cole, M.; Cole, S. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed. Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

LT04 - 043

INTERAÇÕES E RELAÇÕES DE AMIZADE EM CLASSES INCLUSIVAS

Carla de Cássia Carvalho Casado ***Casado*** *- UFPa*
Fernando Augusto ***Pontes*** *- UFPa*

Introdução: A escola representa um dos principais locais de interação, nela ocorre formação de pares, de grupos, construção e término de amizades, aprendizado de novas configurações de conviver com as diferenças, o que torna este contexto um espaço privilegiado para o desenvolvimento de estudos sobre as formas de relacionamento, em particular, sobre as relações de amizades de crianças e adolescentes que apresentam necessidades especiais. Estudos preliminares já apontam para o reconhecimento das relações de amizade entre as crianças portadoras de necessidades especiais e a discussão e as propriedades diferenciadas para essas amizades, o que sugere a real possibilidade de se vivenciar um autêntico processo de inclusão.

Os estudos sobre a viabilidade da inclusão tiveram início com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, e com a Declaração de Salamanca, em 1994, cujos princípios norteadores são: o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância da escola para todos e a formação de professores com a perspectiva de um mundo inclusivo, onde todos têm direito à participação na sociedade em busca da realização do mais alto nível da democracia. Neste sentido, questionam-se as condições estruturais de uma escola inclusiva e a necessidade de compreender como estão se configurando as relações nesta nova forma de convivência.

Estudos sobre amizade (Garcia (2005) indicam a necessidade de considerar a importância social da amizade, uma vez que as modificações sociais, culturais, políticas e econômicas abrem novas dimensões para as

relações de amizade, desde a infância até a vida adulta. O referencial teórico adotado incluirá o modelo Etológico e o Ecologico do Desenvolvimento Humano.

A Teoria Ecológica compreende o desenvolvimento humano através da articulação de quatro núcleos inter-relacionados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, por meio dos quais as propriedades do individuo e do ambiente interagem e produzem continuidades e mudanças nas características da pessoa e no seu curso de vida (Bonfenbrenner, 1996). O referencial Etológico, por sua vez, parte de uma perspectiva evolucionária e considera o comportamento social humano, como a capacidade de regular o comportamento do outro e de ser regulado por este (Hinde, 1987).

Sendo a amizade um dos fatores de proteção para uma trajetória de desenvolvimento satisfatória, torna-se fundamental compreende-la, por meio de perguntas do tipo: Como ocorre a construção das amizades? Quem é considerado amigo? Quais os critérios de seleção de um amigo? Como ocorrem as transições de uma amizade para outra? Como ocorre o término das amizades? Como o ambiente escolar e familiar interfere nas amizades? O estudo ocorreu como parte do projeto de doutorado da primeira autora.

Objetivos: Representar a estrutura sociométrica das turmas; Identificar a existência das amizades dos alunos de inclusão; Compreender as relações de amizade quanto aos aspectos de: similaridade, atividades compartilhadas, comunicação, cooperação, apoio social, intimidade, aspectos afetivos, conflito, agressividade e competição.

Metodologia: A pesquisa ocorreu por meio de um estudo de casos múltiplos (Yin, 2001). Tal delineamento tornou-se recomendável para proporcionar um maior nível de profundidade nas discussões e para transcender o nível puramente descritivo das interações.

Participantes: Quatro alunos de inclusão, do ensino fundamental, de uma escola da rede estadual de ensino, localizada em Belém do Pará.

Coleta dos dados: 1.Delineamento do estudo a) Visão global do projeto: envolvendo um levantamento teórico na literatura referente aos estudos sobre amizade. Definição acerca dos propósitos e cenário em que o estudo seria desenvolvido; b) Acesso à escola e aos participantes e discussão quanto aos procedimentos a serem desenvolvidos; c) Determinação das questões a serem coletadas e das prováveis fontes de informação (amigos, professores, familiares).

2.Coleta dos Dados: Foram utilizados diversos procedimentos visando garantir a qualidade dos resultados. Assim, os dados foram coletados por meio da inserção ecológica da pesquisadora no ambiente escolar, e envolveu o acompanhamento longitudinal dos participantes durante o 2º. Semestre de 2007, o ano de 2008 e 1º. Semestre de 2009. Ao longo deste período a pesquisadora realizou: confecção do diário de campo, observações sistemáticas, entrevista sociométrica, conversas informais, confecção de desenhos sobre os amigos, amigo secreto e aplicação do questionário "O meu melhor amigo".

3. Avaliação e análise dos dados: A partir do teste sociométrico foi construída árvores sociométricas para melhor visualizar a estrutura da sala de aula. Entre as perguntas do teste indagou-se o nome dos amigos que cada aluno possuía na sala e dos que não eram seus amigos. Por meio desta definição passou-se a ter como foco de observação as relações de amizade identificadas. As atividades como desenho e amigo secreto envolveu todos os integrantes da turma e foram realizadas ao termino do semestre letivo de forma que se pode confirmar a permanência das relações de amizade. Na redação, além da referência ao amigo, buscou-se identificar indícios quanto ao afeto que envolvia o conceito de amigo. O questionário "o meu melhor amigo" foi apresentado apenas aos amigos que permaneceram como tal no ano de 2009.

Resultados e conclusões: Percebeu-se que os participantes apresentam muita disposição para participarem de atividades compartilhadas. Contudo, o contexto de sala de aula apresenta pouco incentivo à integração, cooperação e ou discussões relacionadas ao respeito às diferenças. Nas relações sociais, o ser humano se mostra seletivo em suas escolhas, estando suas preferências associadas a maneira como ele percebe o outro e sua similaridade.

Foram identificadas relações de amizade entre os participantes da pesquisa, contudo percebeu-se que os alunos com déficit cognitivo apresentam mais dificuldade em iniciar e manter amizades. A repetência tem sido um fator que contribui para o término da amizade, assim como a transferência e os períodos de grande ausência ao contexto escolar como greve dos professores e férias.

A escolha das amizades ocorre em relação às afinidades existentes entre dois ou mais indivíduos, sendo estas influenciadas pelas habilidades de cada indivíduo, pela troca de favores, ajuda, confiança, e companheirismo. É possível reconhecer outras relações, que se formaram ao longo da pesquisa, que não se configuram como sendo de amizade, mas que também se mostraram harmoniosas, o que contribuiu para a construção de futuras amizades.

Desta forma, é indispensável que professores e pais compreendam a importância das amizades no desenvolvimento dos filhos e programem projetos que favoreçam a construção das amizades. As amizades fora do contexto escolar também se mostraram como sendo um campo de pesquisa promissor, assim como a importância da rede de apoio para a manutenção das relações de amizade.

Palavras-chave: relações, amizade e inclusão

Referências Bibliográficas: Bronfembrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano experimentos naturais planejados*. Porto Alegre: Artmed. Garcia, A. (2005). *Psicologia da amizade na infância: uma introdução*. Vitória: UFES. Hinde, R.A. (1987). I*ndividuals, relationships and culture: links between ethology and the social sciences*. Austrália: Cambridge. Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre Bookman.

LT04 - 044

CRENÇAS E PRÁTICAS DE CUIDADOS MATERNOS: RELAÇÕES COM O AMBIENTE FAMILIAR E A HISTÓRIA REPRODUTIVA

Edi Cristina ***Manfroi*** *- UFSC*
Mauro Luis ***Vieira*** *- UFSC*

Resumo: A história pessoal dos indivíduos está relacionada, entre outros fatores, às condições ecológicas em que eles vivem e que afetam possíveis estratégias de sobrevivência e reprodução. A estratégia de reprodução segundo a perspectiva evolucionista, é organizada na dimensão quantidade/qualidade de investimento parental. Contudo, diferenças entre os indivíduos permitem caracterizar dois "padrões prototípicos" ou estratégia reprodutiva do percurso do desenvolvimento. O primeiro estilo (quantitativo) caracteriza o indivíduo que, na infância, experimenta um ambiente de escassez de recursos, com baixo investimento parental e clima familiar insatisfatório; o segundo (qualitativo) descreve o indivíduo que, vivendo uma situação de abundância de recursos, experimenta um alto investimento parental e um clima familiar positivo (Lordelo, Franca & Lopes, 2006). Assim, a estratégia reprodutiva das mães pode ser compreendida como um dos possíveis eliciadores do investimento parental despendido aos filhos, refletindo na qualidade do ambiente familiar. A perspectiva evolucionista é também evidente ao assumir que sistemas de crenças funcionam como orientadores de práticas de cuidado destinadas à criança. Nesse sentido, Harkness e Super (1994) cunharam a noção de Nicho de Desenvolvimento e que envolve três componentes: a) o ambiente físico e social da criança considerando o ambiente em seus aspectos micro e macro; b) as práticas de cuidado e educação de crianças que são utilizadas pelos pais e cuidadores e (c) as crenças e valores (etnoteorias parentais) dos cuidadores de crianças. Esse conjunto de elementos em interação poderá, conseqüentemente, ter influência na direção, tempo e qualidade do ambiente físico e social da criança e auxiliar na compreensão de como as crenças parentais contribuem para a organização das atividades cotidianas das crianças e como se expressam nas práticas de cuidado (Leyendecker et al. 2002; Miller e Harwood, 2001). Portanto, o presente trabalho buscou atingir os seguintes objetivos: a) descrever o ambiente físico e social das mães e seus filhos de 1 a 3 anos; b) caracterizar a estratégia reprodutiva das mães; c) caracterizar as crenças de cuidado em relação aos seus filhos valorizadas pelas mães; d) identificar as diferentes práticas de cuidados; e) identificar as possíveis relações existentes entre os ambientes físico e social, crenças e práticas de cuidado e de criação, bem como as relações destes elementos com a história reprodutiva das mães. Neste sentido foi utilizado estudo descritivo, exploratório e relacional. Participaram da pesquisa 47 mães e seus filhos com idade variando entre 1 e 3 anos. A maioria (68%) das mães possui o primário incompleto (M= 3,17; DP= 1,58) e 40% com renda familiar de até um salário mínimo. Para essa investigação, foram usados quatro instrumentos: (1) *Dados sóciodemográficos*, aborda a composição sociodemográfica, o nível socioeconômico e estrutura familiar; (2) *Home Observation for the Measurementof the Environment*, para avaliar a qualidade e a quantidade dos estímulos oferecidos pelo ambiente; (3) *Questionário de crenças e práticas de cuidados parentais*; (4) *História Reprodutiva* (sexualidade e relacionamentos amorosos, idade da menarca, relação sexual e primeiro casamento). Os dados foram padronizados e comparados utilizando o SPSS-11. A amostra foi analisada mediante aplicação de testes não-paramétricos de correlação com auxílio dos testes: *Spearman*, *Wilcoxon*, *Friedman*, *Mann-Whitney*, *Kruskal Wallis*. Através de análise estatística, constatou-se que 28 famílias foram classificadas pelo escore geral do HOME como ambiente de alto risco. Na investigação da história reprodutiva das mães pode-se perceber que a idade média das mães na menarca foi de 12,52 anos, começaram a namorar com 14,36 anos tendo a primeira relação sexual aos 15,6 anos e no nascimento do primeiro do filho elas tinham em média 18,39 anos. No momento das entrevistas as mães tinham em média 2,72 filhos. A análise dos dados evidenciou que quanto maior a idade das mães no primeiro casamento, menos filhos elas tiveram ao longo de sua história reprodutiva e maior a sua idade no nascimento do primeiro filho. A partir dos dados referente a história reprodutiva das mães foi possível caracterizar a estratégia reprodutiva como quantitativa. A estratégia quantitativa pode interferir na dinâmica do cuidado parental e na alocação de tempo e recursos que os cuidadores dispensam aos seus filhos (Quinlan, 2003; Lordelo, Franca & Lopes, 2006). Em relação as crenças e práticas de cuidados, constatou-se que as mães atribuem e também realizam significativamente mais práticas pertencentes à dimensão *Apresentação apropriada* (M=4,20; DP=0,60). Apenas na dimensão *Estimulação* foi verificada diferença significativa entre crenças e práticas, indicando que as mães atribuem maior im-

portância a essas práticas do que afirmam realiza-las. Por fim, ao identificar as possíveis relações existentes entre os ambientes físico e social, crenças e práticas de cuidado, bem como as relações destes elementos com a história reprodutiva das mães, constatou-se que mães com baixa escolaridade e baixa renda familiar valorizam e utilizam significativamente mais práticas de *Apresentação apropriada* do que *Estimulação*. Também as mães valorizam e exibem significativamente mais práticas de *Estimulação* e *Apresentação apropriada* quando a qualidade do ambiente avaliada pelo escore do HOME aumenta. Verificou-se também, que quanto maior o escore total da dimensão Punição e *Restrição* no HOME a mãe realiza e atribui importância significativamente maior a *Responsividade* e vínculo e, também, atribui significativamente mais importância à *Apresentação* apropriada no instrumento de crenças e práticas de cuidados. Também, quando a idade da mãe no nascimento do primeiro filho e no primeiro casamento é maior, apresenta significativamente menos práticas de *Responsividade*, mas por outro lado, o escore geral do HOME que avalia a qualidade geral do ambiente tende a melhorar. Conclui-se a partir dos resultados que a baixa escolaridade materna e renda familiar, e também mães muito jovens influenciam negativamente na qualidade geral do ambiente familiar. No entanto, neste estudo, a baixa escolaridade e baixa renda não se relacionaram aos dados da história reprodutiva das mães. Portanto, na análise dos fatores que podem contribuir para a compreensão da forma como os pais selecionam estratégias de cuidado aos seus filhos, deve-se considerar aspectos relacionados a sobrevivência, estratégia reprodutiva e condições ambientais. Também se faz necessário examinar os processos culturais e sua relação com o desenvolvimento individual.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Psicologia Evolucionista; Crenças e práticas maternas

Referências bibliográficas: Harkness, S., & Super, C. M. (1994). The developmental niche: A theoretical framework for analyzing the household production of health. *Social Science & Medicine*, 38 (2), 217-226. Leyendecker, B., Harwood, R. L., Lamb, M. E., & Scholmerich, A. (2002). Mother's socialization goals and evaluations of desirable and undesirable everyday situations in two diverse cultural groups. *International Journal of Behavioral Development,* 26, 248-258. Lordelo, E. R., Franca, C. B.; & Lopes, L. M. S. (2006). Investimento parental e desenvolvimento da criança. *Estudos de Psicologia* (Natal), 11(3), 257-264. Miller, A. M. & Harwood, R. L. (2001). Long-term socialization goals and the construction of infants' social networks among middle class Anglo and Puerto Rico mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 25(5), 450-457. Quinlan, Robert J. (2003). Father absence, parental care, and female reproductive development. *Evolution and human Behavior*, 24, 376-390.

LT04 - 048

AMIZADE NA ADOLESCÊNCIA: O QUE OCORRE COM JOVENS COM SÍNDROME DE DOWN?

Lívia Maria Marques ***Bonomo*** *- UFES*
Agnaldo ***Garcia*** *- UFES*
Claudia Broetto ***Rossetti*** *- UFES*

Resumo: A amizade, relacionamento caracterizado por companheirismo, intimidade e apoio, proporciona bem-estar e tem valor significativo para os envolvidos. Na adolescência, a amizade destaca-se entre os relacionamentos interpessoais e se relaciona diretamente com o ajustamento psicossocial desses jovens, visto que tal relação oportuniza o desenvolvimento de competências importantes, como a cooperatividade, o altruísmo, o controle emocional, a lealdade e a gestão de conflitos, favorecendo a construção da auto-estima, da identidade e a socialização com a população adulta. A escolha dos amigos ocorre pelo compartilhamento de interesses, valores e comportamentos, garantindo a estabilidade da relação. A Síndrome de Down é uma condição genética com características marcantes como o fenótipo próprio, a deficiência mental, o atraso global do desenvolvimento, principalmente na linguagem, e alterações motoras e orgânicas que influenciam o desenvolvimento dessa população. As limitações cognitivas, comunicativas e de personalidade podem afetar os relacionamentos desses indivíduos, resultando em possível isolamento social. Assim, pela raridade de estudos nessa área, o presente trabalho objetivou investigar a rede social de um grupo de adolescentes com Síndrome de Down, ressaltando os aspectos relacionados à amizade. A amostra foi composta por 10 adolescentes com diagnóstico de Síndrome de Down, com idade entre 13 e 19 anos e de ambos os sexos. Também participaram um responsável legal de cada adolescente, totalizando 20 participantes. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas e gravadas em áudio. As perguntas feitas visaram abordar aspectos relacionados à: caracterização dos amigos, companheirismo, intimidade, conflitos, apoio e satisfação. Todos os responsáveis entrevistados eram as mães dos adolescentes que os acompanhavam na maioria das atividades. A média de idade das mães foi de 45,5(+7,27) anos e dos adolescentes foi de 15,3(+2,62) anos, sendo três do sexo masculino e sete do sexo feminino. No que se refere à caracterização dos amigos, todos os adolescentes afirmaram que seu círculo de amigos contém mais de três indivíduos, enquanto que as mães apontaram

uma rede com mais de três amigos apenas em cinco dos adolescentes. A idade dos amigos apresentou variação de acordo com os lugares que o adolescente frequenta, incluindo crianças, normalmente na escola regular, passando pela mesma faixa etária até a idade adulta. Sobre o local propiciador de formação dessas amizades, houve concordância entre as respostas dos dois grupos mostrando o contexto escolar como o maior oportunizador dessas amizades. A maioria dos amigos citados apresenta desenvolvimento normal. Talvez por se tratar de algo abstrato, houve dificuldades na definição de amigo. Mas características como legal, carinhoso, gostar de ajudar, de conversar e de brincar foram apontadas como fundamentais para este relacionamento. No que diz respeito ao companheirismo, todos os adolescentes citaram atividades realizadas com os pares dentro dos lugares em comum que convivem. Apenas três adolescentes citaram atividades com amigos fora do contexto escolar como brincadeiras na rua, idas à casa de um deles, festas de aniversários e passeios em shopping. Em concordância, as mães afirmaram que a maior parte da convivência se dá nos ambientes em que frequentam normalmente: "É mais dentro do contexto da escola e da APAE. [...]. Ele nunca foi à casa deles, e nem eles foram lá em casa" (M7); "Ele está sendo incluído lá. Mas ninguém está pensando em fazer um programa e vir aqui convidar o F. como amigo. [...]. Esse negócio de sair, de fazer programa, é a família" (M1). Quanto aos aspectos relacionados à intimidade, todos os adolescentes falaram que há segredos entre ele e seus amigos. Além disso, cinco adolescentes afirmaram que conhecem os pais de todos os amigos, quatro relataram que conhecem de alguns dos amigos e apenas um adolescente apontou que não conhece. Todos os adolescentes afirmaram que seus amigos conhecem seus pais. Também se questionou a freqüência de ida à casa dos amigos e apenas cinco adolescentes afirmaram que já frequentaram, mas que atualmente dificilmente vão. Quanto aos conflitos, foi possível perceber a existência destes entre oito adolescentes com Síndrome de Down e seus amigos. O modo de resolução dos conflitos foi pela convivência diária e brincadeiras, alertando para o fato de que muitos desses adolescentes ainda mantêm uma amizade caracterizada por contextos infantis como brincadeiras e atividades em comum, confirmado pela maioria das mães. Dos 10 adolescentes entrevistados, quatro responderam que seus amigos já o proibiram de algo como não participação em brincadeiras, restrições a lugares, conversas e atividades, estando presente o termo "deixado sozinho". Ao ser abordado o tema apoio, apenas uma adolescente relatou que não ajuda seus amigos, mas porque eles não pedem sua colaboração. Todos os adolescentes responderam que seus amigos os ajudam frente a uma necessidade, mas na maioria das vezes apenas dentro dos ambientes que frequentam, entrando em concordância com os relatos das mães. Em contrapartida, quanto ao tema satisfação, todos os adolescentes e seus responsáveis responderam positivamente sobre a relação entre os jovens e seus amigos. Todas as mães relataram que as amizades, tanto com outros adolescentes com a Síndrome quanto com pessoas com desenvolvimento normal, promovem o desenvolvimento e bem-estar de seus filhos, com melhora da auto-estima e autoconfiança, inclusão no grupo e na sociedade, aumento do interesse, da participação e da responsabilidade pelas coisas, melhora da comunicação e espontaneidade, além do desenvolvimento cognitivo pelo contato com idéias de pessoas diferentes. Porém, apesar de toda satisfação, muitas mães percebem que estão presentes sentimentos de solidão em seus filhos, normalmente por falta de amigos da mesma faixa etária que possam acompanhá-los nas atividades típicas de adolescentes, além do contexto escolar. A amizade em adolescentes com Síndrome de Down é de suma importância para seu desenvolvimento integral. Entretanto, suas características dificultam a formação de reais laços de amizades. Não se pode afirmar que esses adolescentes não possuem amigos, mas trata-se de uma amizade com qualidades diferentes. Compreender as limitações e necessidades dessa população é fundamental para incorporar programas que estimulem os adolescentes com Síndrome de Down e seus companheiros no amadurecimento e fortificação deste vínculo, incluindo socialmente e de forma mais completa todos os indivíduos com alguma deficiência.

Palavras - chaves: Síndrome de Down, Adolescente, Amizade.

Referências Bibliográficas: BURK, W.J.; LAURSEN, B. Adolescent perceptions of friendship and their associations with individual adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, Londres, v. 29, n. 2, p. 156-64, mar., 2005. CASARIN, S. *Aspectos Psicológicos na Síndrome de Down.* In: Schwartzman, J. S. Síndrome de Down. São Paulo: Mennon, 1999. p. 263-85. RICHARD, J.F.; SCHNEIDER, B.H. Assessing Friendship Motivation During Preadolescence and Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, Nova Iorque, v. 25, n. 3, p. 367-85, ago., 2005. SCHWARTZMAN, J. S. *Síndrome de Down.* São Paulo: Mennon, 1999. SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 167-76, jul./dez., 2002. SOUZA, L.K.; HUTZ, C.S. Relacionamentos pessoais e sociais: amizade em adultos. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 257-65, abr./jun. 2008.

LT04 - 051

O PATRIMÔNIO CULTURAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Uhelinton Fonseca ***Viana*** *- UFF*
Eda Maria de Oliveira ***Henriques*** *- UFF*

Resumo: É importante iniciar este texto ressaltando que esta discussão é fruto de um trabalho de reflexão desenvolvido em um capítulo de uma dissertação de mestrado em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) intitulada: Patrimônio e educação: desafios para o processo de ensino-aprendizagem. O presente trabalho tem como objetivo discutir o conceito de patrimônio e seu possível diálogo com o processo de aprendizagem dos conceitos, que na perspectiva de Vygotsky remete a um tema mais amplo: a relação entre o aprendizado escolar e o desenvolvimento mental das crianças. Para isso serão utilizadas as contribuições de Pierre Jeudy, sociólogo francês que tem se dedicado a refletir sobre a complexidade do conceito de patrimônio e de Vygotsky, autor que valorizou a importância da cultura nos processos de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem. O contexto cultural em ambos os autores surge como peça importante, sendo que um aborda a questão do conhecimento e o outro a do patrimônio. Jeudy problematiza o patrimônio enquanto produtor e produto das coletividades, percebendo o valor dos contextos culturais e das memórias na constituição do patrimônio. Outro ponto comum importante encontrado nestes autores diz respeito à importância que dão à linguagem. Em Vygotsky (2005) a linguagem é fundamental pela mediação dos significados dos conceitos, e apesar de Jeudy (1990) não focar no conceito linguagem, a mesma pode ser pensada como importante mediadora das memórias, sendo um elemento fundamental na constituição do patrimônio. Tanto na constituição do patrimônio, quanto na discussão da cultura é importante pensar que nestas esferas conceituais as relações entre significado e sentido abordadas por Vygotsky (2005) são fundamentais no processo de significação. Nesta perspectiva, o significado surge na estabilidade do sentido compartilhado no coletivo e o sentido está mais ligado às experiências dos sujeitos. Assim, torna-se importante ressaltar que estas duas dimensões da linguagem estão em permanente tensão no processo de significação, inclusive nos processos de significação das diferentes produções culturais. A contribuição de Jeudy referente a esta questão é a atenção ao sentido atribuído pelas coletividades ao monumento e aos diferentes bens culturais na constituição do patrimônio. Quando o autor define o que é monumento e patrimônio está enfatizando a importância do sentido e das experiências coletivas na constituição do patrimônio, e é esta questão que torna o patrimônio complexo. A relevância desta discussão é que a escola tem a possibilidade trabalhar a relação entre sentido e significado, transformando o patrimônio em um instrumento educacional, onde o seu sentido coletivo e seu significado mais estável podem dialogar. Nesta perspectiva a relevância das memórias na constituição patrimônio amplia o conceito de patrimônio, estendendo-o às coletividades e conseqüentemente a valorização dos processos de significação dos alunos nas situações de ensino-aprendizagem. O diálogo entre Jeudy e Vygotsky aparece pela atenção aos contextos e na valorização do sentido, mas este diálogo surge com extrema relevância para a educação quando pensamos na tese de Vygotsky (2007) sobre o desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos. O autor trabalha os "*conceitos científicos*" e "*conceitos cotidianos*" no campo da inter-relação, onde os conceitos cotidianos são construídos através das experiências dos sujeitos no seu cotidiano e os conceitos científicos através da mediação de outros conceitos. Para que processo de ensino-aprendizagem dos conceitos científicos redunde em um efetivo processo de desenvolvimento do aluno, torna-se importante que haja uma inter-relação entre conceitos cotidianos e científicos de modo que o conceito científico propicie a elevação do nível mais concreto dos conceitos cotidianos, proporcionando um novo olhar além do imediato e ampliando o entendimento sobre o mundo, bem como o conceito científico encontre bases mais concretas para enraizar-se. O conceito científico trabalharia no campo da consciência, onde o sujeito teria compreensão e domínio das atividades de seus próprios processos mentais. Para Vygotsky (2005) a formação do conceito é mais que uma determinada soma de conexões associativas formadas pela memória. O conceito é um ato real e complexo do pensamento e que não pode ser ensinado por meio de treinamento. O conceito faz parte de um complexo de relações, onde o mesmo é expresso em palavras que expressam generalizações que se desenvolvem. As possíveis contribuições de Jeudy (1990) para esta discussão sobre o processo de aprendizagem e de relação entre *conceitos cotidianos* e *conceitos científicos* estão em apontar a importância das experiências culturais significativas dos alunos, bem como, a importância da interação destas experiências numa rede de significados que as coloca em diálogo com o conceito de patrimônio monumentalizado ou tradicional. A perspectiva de Jeudy (1990) potencializa, também, as possibilidades educativas de ensino-aprendizagem do patrimônio como mediador do processo do conhecimento, trazendo a possibilidade de se pensar a ampliação do conceito de patrimônio pelas memórias e significação coletivas. Nesta perspectiva, o patrimônio pode surgir como um elemento fundamental para a escola, no sentido de viabilizar

a articulação entre conhecimento escolar e experiências dos alunos, além de apontar um caminho para a valorização de tais experiências e memórias que na perspectiva de Jeudy (1990), também são consideradas fundamentais na constituição do patrimônio. Dessa forma, compreender o patrimônio na instância cotidiana pode permitir melhor apropriação sobre o que se constitui como patrimônio monumentalizado, e este possibilita uma ponte para a compreensão sobre o conceito de patrimônio no sentido coletivo, ampliando o entendimento mais generalizado da diversidade de patrimônios e novas possibilidades da utilização deste conceito.

Palavras-chave: Patrimônio, cultura e processo de ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas: JEUDY, Henri-Pierre, *Espelho das cidades*, Rio de Janeiro, Casa das Palavras. 2005._____, *Memórias do social*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1990. VYGOTSKY, Lev Semenovich, *Pensamento e Linguagem,* 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. _____, Lev Semenovich, *A formação social da mente*, 7ª ed. São Paulo: Marins Fontes, 2007.

LT04 - 057

INTERAÇÃO DE UMA CRIANÇA EM CONTEXTO FAMILIAR E NA "ESCOLINHA"

Souza, *C. M. C. - UFPa*
Brasiliense, *I. C. S. - UFPa*
Silva, *S. C. - UFPa*

Resumo: A interação é importante para o desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida, sendo esta ressaltada por vários estudos (Piccinini *et. al* , 2001; Lopes, Magalhães, Mauro, 2003). Bowlby, afirma que o bebê apresenta uma predisposição para desenvolver laços de afeto e contato social, possuindo uma série de características que o capacita para isso (De Toni, et. al., 2004). De acordo com o modelo Bioecológico, o desenvolvimento depende da forma como os processos proximais são estabelecidos, que se configuram enquanto interações que ocorrem com determinada regularidade entre o indivíduo e o meio ao longo do tempo, podendo ser influenciado por diversos contextos (Narvaz & Koller, 2004). Para Hinde, as interações são eventos de trocas de pelo menos dois indivíduos, em período limitado e que podem envolver uma série de intercâmbios.

Para analisar as interações, Hinde (1987; 1997, apud Pontes & Silva, 2005) desenvolveu sete categorias, dentre elas: conteúdo (o que ocorre), diversidade (quantidade de coisas que realizam), qualidade (como ocorre), reciprocidade x complementaridade (reciprocidade - fazem a mesma coisa e complementaridade - realiza atividades diferentes que se complementam).

Tendo em vista que as interações são aspectos fundamentais para desenvolvimento humano, procurou-se descrever e analisar as interações de uma criança do sexo masculino, de três anos, estudante do maternal em dois diferentes contextos, de acordo com as categorias de Hinde citadas, comparando, pois, as interações entre as diferentes díades do sujeito em um mesmo contexto e entre os diferentes contextos. Fazendo-se uma avaliação da incidência de interações sincrônicas e assincrônicas (Wendland-Carro, Piccinini & Millar, 1999 apud Piccinini *et. al*, 2001).

As observações foram realizadas em três dias diferentes, nos contextos familiar e escolar. A primeira e terceira coleta foram realizadas na casa do sujeito (gravação de vídeo e observação cursiva), a segunda na escolinha (observação cursiva). Na análise tomou-se por base as categorias de Hinde e verificou-se as interações enquanto sincrônicas ou assincrônicas.

Na primeira sessão, realizada na sala da casa do participante, havia cinco pessoas no ambiente, sendo três pesquisadoras, a mãe e a criança. A mãe estava respondendo a um questionário com a pesquisadora 1. A pesquisadora 2 deveria brincar com a criança e a pesquisadora 3 estava filmando a sessão. Nessa sessão observou-se um número grande de interações da criança (que parecia agitada e irritada) com a sua mãe (78 vezes) em comparação com as interações com as pesquisadoras (45 vezes). A interação com a sua mãe foram do tipo multitípica, pois realizaram atividades diferentes, como: olhar, contato corporal, dar brinquedos, chamar a atenção, imitar, interpretar falas, esperar aprovação e pedidos.

Na segunda sessão na casa, havia quatro pessoas: a mãe da criança, a criança e duas pesquisadoras. A interação entre a díade mãe-criança foi do tipo multitípica e entre as atividades realizadas por elas podemos citar: fazer perguntas, brincar com brinquedo, desenhar, pedidos, dar feedback e ajudar a ir ao banheiro.

Na escolinha, foi realizada uma sessão. Na sala de aula havia duas professoras que estavam divididas, assim como os alunos, em duas mesas, sendo que a professora 1 estava na mesa junto ao participante e mais dois colegas. O maior número de interações se deu entre o participante e a professora. Sua interação foi do tipo multitípica. Dentre as atividades realizadas citamos: fazer perguntas, dar desenho, dar giz de cera, pedidos, modelar massinha, chamar a atenção.

Durante a interação, a criança parecia estar disposta a responder as perguntas feitas pela professora. A professora parecia dar mais atenção à criança foco do que para as demais crianças na mesa, sempre o chamando para uma atividade, perguntando o nome das cores ou parabenizando-o.

Na coleta na escolinha, observou-se interação entre o participante e um dos seus amigos que estava na mesa com ele. Essa interação foi do tipo unitípica, pois realizaram apenas uma atividade: imitação.

Nesta interação a criança não pareceu sensível ao seu colega, realizando sua atividade normalmente mesmo quando este começou a lhe imitar.

Tanto a interação da criança com sua mãe quanto da professora foram de complementaridade, ou seja, as díades faziam coisas diferentes que se complementavam: a mãe e a professora mandavam a criança realizar tarefa e na maioria das vezes ela obedecia. Tomasello, Kruger e Ratner (1993; apud Carvalho & Pedrosa, 2002) acreditam a aprendizagem social pode ser possibilitada de três maneiras, e uma delas é a aprendizagem por instrução, típica da interação adulto-criança. A outra forma de aprendizagem é através da imitação, na qual o sujeito imitador internaliza regras comportamentais do sujeito imitado.

Na maneira como as interações procederam, enquanto sincrônicas ou assincrônicas, se percebeu valores aproximados tanto no contexto familiar quanto no contexto escolar não havendo um caráter bidirecional das interações. Com relação a quem buscava essa interação, houve uma prevalência do "outro" e não da criança, havendo uma discrepância de valores entre o contexto familiar e o contexto escolar (90%), ou seja, na escola a criança não procurava interagir com as pessoas, e alguns estudos demonstram que a busca por interagir no ambiente escolar é de fundamental importância para a aprendizagem da criança, e seu desenvolvimento afetivo e social (Lopes, Magalhães e Mauro, 2003). Já em casa, a criança também buscava interação (47%), principalmente da sua mãe, podendo-se ressaltar na teoria do apego, o termostato, na qual, em situação estranha, a criança e a mãe buscam-se muito mais, tentando manter um equilíbrio entre estas, principalmente porque o "outro" em casa, era mais a mãe. A partir desse estudo, pode-se afirmar que a criança ainda não se sente completamente inserida no contexto escolar, que esta esta muito vinculada ao seu contexto familiar, pois, criança precisa se adaptar à escola para adquirir novas habilidades (Lopes, Magalhães e Mauro, 2003), e que provavelmente o contexto familiar esteja interferindo. Propõe-se que outros estudos investiguem essas diferenças contextuais para se verificar o quanto estas interferem no desenvolvimento infantil.

Palavras- chave: interação; contextos; díades.

LT04 - 060

INVESTIGAÇÃO DA CONFORMIDADE DE GÊNERO EM CRIANÇAS

Menezes, A. C. - UFPa
Brito, R. C. S. - UFPa
Figueira, R. F. - UFPa

Introdução: Diversos estudos demonstram que há diferenciação entre comportamentos e preferências por tipos de brincadeiras em conformidade com o sexo. Segundo Hansen, Macarini, Martins, Wanderlind e Vieira (2007), a criança já nasce com determinadas predisposições relacionadas às diferenças entre os gêneros que podem ser fortalecidas ou não pela influência do ambiente e da cultura.

Segundo Keller (2007), padrões típicos de gênero teriam sido selecionados ao longo da escala evolutiva da espécie humana a partir da divisão sexual do trabalho, na qual fêmeas seriam responsáveis pela coleta e machos pela caça, em que o caráter genético e cultural estariam vinculados.

Um tema investigado em pesquisas recentes é a interação entre crianças em situação de brincadeira. Entretanto, discussões acerca de fatores que interferem na atração/rejeição mútua entre crianças não foram encontradas nos estudos existentes.

Segundo Fridell et al (2006), crianças de 5 a 8 anos, na escolha de suas interações sociais, tendem a escolher parceiros, brincadeiras, estilos de brincadeiras e nível de atividade típicos do seu sexo enquanto que as crianças identificadas com não-conformidade de gênero apresentavam padrão oposto. Assim, crianças do sexo masculino que se interessam por brinquedos tipicamente femininos podem possuir maior dificuldade de inserção social nos grupos do mesmo sexo.

O teste intitulado "Desenho da Figura Humana", utilizado por Zucker, Finegan, Doering, & Bradley (1983), entre outros autores, para identificação de conformidade de gênero. Quando solicitado o desenho de "uma pessoa" à criança, a literatura indica que o sexo da pessoa desenhada tende a ser aquele com quem o participante mais se identifica. Observou-se elevada correlação dos resultados deste teste com preferências de brincadeiras e vestuário.

Outro relevante instrumento a este respeito refere-se à Entrevista Estruturada de Preferências de Parcerias e Estilos de Brincadeiras (PPPSI – sigla em inglês), desenvolvido por Alexander e Hines (1994), nunca aplicado no Brasil mas utilizado por outros autores nos EUA e Europa. Tem sido encontrada uma forte correlação entre o gênero do participante e o gênero do parceiro escolhido, bem como entre o gênero do participante e os estímulos escolhidos (masculino/feminino). Em condições em que há conflito entre a brincadeira e o gênero do parceiro (meninos com brincadeiras tipicamente feminina e vice-versa), há uma predominância por escolhas baseadas no estímulo, em detrimento da parceria.

Objetivo: Replicar a aplicação do PPPSI em Belém-PA, investigando se há correlação entre o sexo dos participantes e suas escolhas de brincadeira (considerando estímulo e parceria).

Metodologia: Participaram desta pesquisa 144 crianças entre 9 e 11 anos, sendo 57 meninas e 87 meninos, de quatro escolas particulares da região metropolitana de Belém/Pa. A coleta de dados foi realizada no ambiente escolar. Foram utilizados como instrumentos o teste "Desenho da Figura Humana"

(adaptado) e a Entrevista Estruturada de Preferências de Parcerias e Estilos de Brincadeiras (PPPSI).

O PPPSI é composto por três condições em 40 situações de escolha. Na primeira condição, há 14 pares com o desenho de um menino e de uma menina, ambos com o mesmo brinquedo. Na segunda condição, há 13 pares com o desenho de crianças sexualmente ambíguas, sendo que em uma figura há um estímulo tipicamente masculino e na outra, um feminino. Na terceira condição, há 13 pares de figuras conflitantes, isto é, com o desenho de uma figura feminina junto a um estímulo masculino e vice-versa.

A análise dos dados obtidos foi realizada a partir da tabulação destes no programa SPSS For Windows®, o qual calculou a correlação da relação sexo e preferência, por meio dos cálculos Chi quadrado e cross-tab.

Resultados: Os resultados demonstraram que há correlação entre o sexo dos participantes e o desenho obtido no teste da figura humana. A maioria significativa dos participantes desenhou uma pessoa em concordância com o seu sexo, ou seja, meninas desenharam meninas, assim como meninos desenharam meninos.

Com relação ao PPPSI foi observada a preferência pelo estímulo brincadeira, pois, quando expostos à escolha de dois diferentes gêneros de brinquedos, escolhiam o brinquedo tipicamente do seu sexo, mesmo que este estivesse associado à parceria do sexo oposto.

Outro dado relevante é o fato da maioria dos meninos não marcarem a brincadeira estereotipada feminina quando esta se encontrava associada a outro menino, preferiam brincar de boneca com uma menina do que com outro menino, ou ainda, optavam por não assinalar nenhuma das opções.

Por fim, algumas brincadeiras não obtiveram diferenças significativas na preferência por sexo, como quebra-cabeça, correr no quintal e ler livros, não concordando com Alexander e Hines (1994).

Conclusões: A preferência por brincadeira e gênero parecem estar correlacionados. Vários estudos apontam que esta relação provavelmente possui base filogenética. A identificação com o seu próprio gênero também parece estar associada à formação social e cultural dos indivíduos (Zucker, Finegan, Doering & Bradley, 1983).

Os participantes do sexo masculino, entretanto, rejeitaram os meninos com brinquedos femininos, não somente na resposta coletada no instrumento, mas também com algumas vocalizações feitas no momento da coleta. Provavelmente associado tanto à preferência do mais especializado no brinquedo (como se o menino preferisse brincar de boneca com uma menina do que com outro menino porque a menina deve "brincar melhor"), quanto à provável sanção social a pessoas não conformes de gênero, principalmente verificada entre meninos (Fridell et al, 2006).

Quanto à existência de similaridade de preferência de algumas brincadeiras estereotipadas na literatura, pode ser em virtude de que jogos como quebra-cabeça são vistos, talvez, como brincadeiras mistas no Brasil, bem como à falta de prática de algumas atividades contidas no instrumento, como, por exemplo, ler livros. Assim, subtende-se que o instrumento PPPSI é valido e replicável, entretanto deve sofrer algumas adaptações em conformidade à cultura do país em que será aplicado.

Em suma, futuros estudos podem investigar não somente a correlação entre estímulos e gênero, mas também se as diferenças comportamentais relacionadas ao gênero influenciam o desenvolvimento da criança, como a coordenação interpessoal entre elas.

Palavra-chave: gênero; brincadeiras; orientação sexual.

LT04 - 062

EDUCAÇÃO INFANTIL: PROTEÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DO ESCOLAR

*Mayara Tortul **Pereira** - USP*
*Elaine Cristina **Gardinal** - USP*
*Edna Maria **Marturano** - USP*

Introdução: No período da vida que corresponde aos anos do ensino fundamental, faixa dos seis aos 12 anos, a criança se depara com tarefas de desenvolvimento relacionadas ao desempenho escolar e à competência interpessoal. Pesquisas recentes destacam a importância das primeiras experiências nesse nível de ensino, por suas conseqüências na vida da criança. Tem sido demonstrado o impacto das experiências escolares iniciais sobre a trajetória futura da criança na escola. O desempenho alcançado por ela e a qualidade dos seus relacionamentos com os colegas e o professor nesse momento predizem seu progresso escolar nos anos subseqüentes, tanto em termos de aprendizagem como de ajustamento. Supõe-se que a educação infantil seja um importante recurso de apoio à criança, na construção de um repertório prévio para enfrentar os desafios do ensino fundamental. A literatura destaca que a experiência escolar prévia oferece ajustamento ao papel de estudante na transição da 1ª série, influenciando positivamente os resultados escolares e o desenvolvimento da competência social.

Objetivo: Dada a constatação de que a criança previamente exposta à educação infantil tem melhor resultado acadêmico e maior competência interpessoal na 1ª série, propôs-se este estudo com dois objetivos: (a) investigar a influência da educação infantil (EI) sobre o desempenho escolar e a competência interpessoal dois anos depois, na 2ª série do ensino fundamental; (b) verificar se o tempo de exposição à

EI faz diferença sobre as tarefas investigadas.

Método: Uma vez aprovado o projeto por CEP credenciado, este foi submetido ao consentimento das crianças, dos pais e dos professores participantes. O universo de indivíduos elegíveis para o estudo se compunha de 336 crianças, participantes de um estudo longitudinal realizado em escolas públicas de uma cidade do estado de São Paulo com cerca de 23.000 habitantes. Para obter grupos comparáveis quanto ao tempo de exposição à educação infantil e balanceados quanto à escolaridade do chefe de família e ao nível socioeconômico, foram selecionadas 95 crianças (47 meninos), com idades entre sete e dez anos, estudantes da 2ª série do ensino fundamental de escolas públicas. Quanto ao tempo de exposição à EI, 32 não tinham frequentado, 31 haviam frequentado um ano e 32 tinham frequentado dois anos. Os dados foram colhidos nas escolas. Com as crianças foram realizadas três sessões individuais e uma coletiva em sala de aula. Para avaliação do desempenho escolar foi utilizado o Teste de Desempenho Escolar (TDE), uma Avaliação Pedagógica e a escala de Competência Acadêmica do Social Skills Rating System - SSRS-BR, formulário do professor; para avaliação da competência interpessoal foi utilizada uma Entrevista Sociométrica. Os pais/responsáveis responderam ao Critério Socioeconômico Brasil. Para a análise dos dados, foram utilizados como indicadores de desempenho escolar os escores dos subtestes escrita, leitura e aritmética do TDE, as notas da Avaliação Pedagógica e os escores da escala de competência acadêmica do SRSS-BR; como indicadores de competência interpessoal, foram utilizadas cinco medidas derivadas da Entrevista Sociométrica: "escolhido como querido", intensidade do quanto é querido, aceitação, amizade e "escolhido como não querido". Dada a não-normalidade das distribuições das variáveis, as comparações entre grupos formados de acordo com o tempo de freqüência à EI foram processadas por meio do teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis, seguido do teste post-hoc Student-Newman-Keuls quando detectada diferença significativa entre os grupos ($p < 0,05$).

Resultados e Conclusões: Os resultados de desempenho escolar mostram que o grupo sem acesso prévio à EI apresenta desvantagem em relação aos dois grupos com passagem pela EI, em todos os indicadores de desempenho avaliados: sub-testes de leitura, escrita e aritmética do TDE; avaliação pedagógica; avaliação de competência acadêmica feita pelo professor. O tempo maior de exposição não resulta em diferenças no desempenho escolar. Os resultados de competência interpessoal indicam diferença significativa entre o grupo sem EI e o grupo com dois anos de EI na medida "escolhido como querido". Tendência de variação ($p < 0,10$) na mesma direção aparece em relação à medida de amizade.

De acordo com os resultados, a criança que completa um ano de educação infantil terá melhor desempenho escolar dois anos depois, na 2ª série, em comparação com outra criança que não teve acesso à EI. Dessa forma, o presente estudo estende para além da 1ª série os achados de pesquisas anteriores indicando melhores resultados acadêmicos em alunos da 1ª série que haviam passado pela educação infantil.

O prolongamento da experiência na EI por mais um ano não parece acrescentar vantagem no que diz respeito ao desempenho. Por outro lado, essa experiência prévia mais extensa parece ter um papel na formação da rede social e na capacidade da criança para estabelecer uma relação interpessoal que exige maior vínculo e interação. Assim, a educação infantil também favorece a competência interpessoal, uma vez que permite às crianças aprenderem as habilidades sociais necessárias para participar de um grupo. O vínculo social de amizade, que apareceu como tendência entre as crianças com dois anos de experiência prévia, indica que o tempo maior de convivência com os pares na educação infantil permite desenvolver relações mais íntimas e afetivas, o que é bastante favorável, já que a amizade permite a troca de idéias, perspectivas e papéis, além do compartilhamento de atividades comuns que enfatizam o senso de pertencimento.

Os resultados têm seu alcance delimitado por restrições de método, entre as quais pode ser citado o contexto em que os dados foram obtidos: escolas públicas de um município de 23.000 habitantes. Desse modo, há necessidade de novas pesquisas para verificar se, e em que extensão, os resultados seriam confirmados em outros contextos. Dois conjuntos de resultados referentes ao tempo de experiência na EI mereceriam cuidadosa verificação, pelas implicações para políticas públicas: (a) aqueles que sugerem ser necessária uma experiência mais extensa na educação infantil para se obterem posteriormente efeitos positivos de competência interpessoal; (b) aqueles que indicam não haver acréscimo de benefícios acadêmicos para as crianças que frequentaram a EI por dois anos, em relação às que freqüentaram por um ano.

Dentro desses limites, o estudo oferece fortes indícios de que a educação infantil contribui para trajetórias escolares bem sucedidas ao longo do ensino fundamental.

Palavras-chave: desempenho escolar; competência interpessoal; educação infantil

LT04 - 068

INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL NÃO-FALANTE NO CONTEXTO REGULAR DE ENSINO

*Rafael Luiz Morais da **Silva** - UFPA*
*Simone Souza da **Silva** - UFPA*
*Fernando Augusto Ramos **Pontes** - UFPA*
*Ana Irene Alves de **Oliveira** - UEPA*

Introdução: A comunicação é considerada elemento fundamental na interação humana. Por meio dela a pessoa é capaz de expressar e receber diferentes informações do ambiente do qual interage, seja através do olhar, do toque, das expressões faciais, da postura corporal, da escrita, enfim, o ato de se comunicar é constante, inerente à condição humana, mesmo quando não se tem a intenção de fazê-lo (Knapp & Hall, 1999; Pelosi, 2007).

Neste sentido, a fala constitui-se no recurso mais frequentemente utilizado na comunicação das pessoas, contribuindo para a construção das relações nos diferentes contextos e culturas. Entretanto, estima-se que no mundo 1 em cada 200 pessoas seja incapaz de comunicar-se através da fala devido a fatores neurológicos, físicos, emocionais e cognitivos. Nesta população encontram-se as pessoas com paralisia cerebral, que se caracterizam clinicamente por dificuldades de regulação tônica no controle de posturas e de movimentos, desencadeados por lesão no sistema nervoso central em estágios precoces de seu desenvolvimento (Nunes, 2003; Baladi & Cols, 2007; Pelosi, 2007).

Apesar das dificuldades fonoarticulatórias, algumas crianças com paralisia cerebral podem adotar voluntariamente alguns sinais fonéticos ou gestuais como formas alternativas de comunicação, como olhar, expressões faciais, movimentos corporais e de cabeça, podendo ainda ser interpretadas como reações de alegria, prazer, frustração ou insatisfação frente às demandas dos contextos (Alves de Oliveira, 2008).

Apesar da existência destas formas alternativas de comunicação, o comprometimento da fala na criança com paralisia cerebral pode repercutir significativamente no seu desenvolvimento social, devido principalmente a baixa freqüência de suas interações, e a pouca expectativa dos interlocutores, como pais e professores, na interação e produção de mensagens progressivamente complexas com a criança (Nunes, 2003).

Souza e Nunes (2000) ao analisarem a interação professor-aluno com deficiência motora e de comunicação em escolas regulares e especiais, verificaram que as interações tenderam a ser iniciadas mais frequentemente pelos professores do que pelos alunos. A maioria das iniciativas dos professores eram seguidas de respostas unimodais dos alunos, como olhar atento, gestos, expressões faciais, vocalizações, mudanças corporais e sinais convencionais. Formas não verbais de comunicação, como olhar atento e expressões faciais emitidas pelos alunos com deficiência, não eram, em geral compreendidas pelo professor.

Considerando esses estudos preliminares e o processo de inclusão escolar que algumas destas crianças vivenciam atualmente nas escolas regulares, compreende-se que a análise da interação professor-aluno com paralisia cerebral não-falante, como uma díade básica, torna-se fundamental para a construção de ações que possam promover melhores condições de inclusão no contexto da escola regular.

Objetivo: Descrever e analisar os processos comunicativos da interação professor-aluno com paralisia cerebral não-falante no contexto da escola regular.

Metodologia: Considerando o caráter qualitativo desta pesquisa, foram selecionados 3 (três) crianças com paralisia cerebral, na faixa etária de 8 a 12 anos atendidas no Núcleo de Desenvolvimento em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade, da Universidade do Estado do Pará (NEDETA/UEPA), matriculadas e assíduas em escolas públicas da rede regular de ensino. Na coleta de dados foram realizadas observações nas escolas junto aos alunos com paralisia cerebral nas interações com os respectivos professores. Foram realizadas, com cada sujeito, 2 (duas) visitas semanais, 4 (quatro) horas cada, durante 1 (um) mês. Foi utilizado diário de campo para o registro das informações observadas na sala de aula. Algumas situações de interação foram filmadas e fotografadas para complementar as descrições. Os professores responderam ainda a uma entrevista, baseada em roteiro para a avaliação de habilidades comunicativas de alunos não-falantes, proposto por Manzini & Cols (2007).

Resultados: Os dados da pesquisa mostraram que apesar da fala ausente, os alunos apresentavam repertório básico de modalidades comunicativas não-verbais, que muitas vezes se apresentavam de forma combinada. As modalidades comumente observadas foram: apontar para material escolar e colegas de turma, sorrir para respostas positivas, olhar atento para situações de sala de aula, chamar a atenção do outro com movimentos corporais.

Entretanto, observou-se que os professores dispunham de poucas habilidades para compreender e gerar comunicação com estes alunos, devido a diversos fatores, tais como: desconhecimento de estratégias e recursos para viabilizar a comunicação com os alunos; baixa expectativa dos professores quanto ao desempenho comunicativo dos alunos; e a percepção errônea de que a desordem motora e a ausência da fala é indicativo de que a criança apresenta deficiência mental.

Observou-se ainda o não desempenho dos alunos em atividades como copiar tarefas e na avaliação tradicional escrita, devido às desordens posturais e a pouca destreza manual para a preensão do lápis. A atividade de copiar era geralmente realizada pelo

acompanhante, a mãe ou um irmão mais velho e a avaliação desses alunos era feita de forma qualitativa, considerando a assiduidade, freqüência e participação nas atividades. Os sujeitos desta pesquisa tinham ainda uma baixa freqüência em atividades extra-classe como as realizadas na sala de informática e nas aulas de educação física.

As interações dos professores com os alunos restringiam-se basicamente ao contexto da sala de aula, principalmente nos momentos em que os professores explicavam os conteúdos apresentados na lousa. Entretanto, as sentenças formuladas aos alunos eram quase sempre respondidas pelo próprio professor, o que não possibilitava a troca de mensagens progressivamente complexas.

Conclusões: Diante do presente estudo constatou-se a necessidade de formação continuada aos professores para a promoção da inclusão da criança com paralisia cerebral no contexto da escola regular, instrumentalizando-os principalmente quanto às estratégias e recursos para facilitar a compreensão da comunicação e o processo de ensino-aprendizagem deste aluno.

A pesquisa revela ainda a carência de políticas públicas na educação inclusiva para a aquisição e implementação de tecnologias que possibilitem o suporte ao ensino-aprendizado do aluno com paralisia cerebral, oportunizando ao seu desenvolvimento maior independência funcional e autonomia nas interações sociais.

Palavras-chave: Interação, Professor-Aluno, Paralisia Cerebral.

Referências Bibliográficas: Alves de Oliveira, A.I. (2008). *Pesquisa em Desenvolvimento Infantil*. Editora GTR Ciência e Conhecimento: Belém. Baladi, A.B.P.C. & Cols (2007) *Paralisia Cerebral*. Em Fernandes, A.C. & Cols Medicina e Reabilitação: Princípios e Prática. Editora Artes Médicas: São Paulo. Knapp,M.L., & Hall, J. (1999). *Comunicação não-verbal na interação humana*. JSN editora. São Paulo. Manzini, E. M. & Cols (2007). Desenvolvimento de protocolos para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não-falantes: aspectos metodológicos. Em Nunes, L. O.P.; Pelosi, M. B.; Gomes, M. R. (Orgs)*Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: Relatos de Pesquisas e Experiências*. 4 pontos Estúdio Gráfico: Rio de Janeiro. Miryan B. P. (2007). Comunicação Alternativa e Suplementar. Em Cavalcanti, A & Galvão C. (Orgs). *Terapia Ocupacional: Fundamentação e Prática*. Editora Guanabara Koogan: Rio de Janeiro. Nunes, L. R. O.P. (2003). Linguagem e Comunicação Alternativa: uma introdução. Em Nunes, L. R. O.P. Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Editora Dunya: Rio de Janeiro. Souza, V.L. & Nunes, L. R. (2000). Caracterização da comunicação alternativa: Perfil dos alunos com deficiência física de uma região do município do rio de Janeiro. *Anais do X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Rio de Janeiro, maio/junho 2000.

LT04 - 082

CUIDADOS INFANTIS EM FAMÍLIAS CARIOCAS

*Leila Sanches de **Almeida** - UFRJ*
*Érica Rosana Dias **Vidal** - UFRJ*

Resumo: Há diversas formas de configuração familiar na contemporaneidade. Contudo, paradoxalmente, ainda predominam na sociedade comportamentos e práticas que excluem a diferença e controlam a heterogeneidade cultural. Um olhar para a mídia revela, por exemplo, o predomínio do modelo de família nuclear. A família nuclear, composta por pai, mãe e filhos, surgiu no Brasil em meados do século XIX, em um movimento de valorização da intimidade nos lares. Ela se diferenciava por limitar as trocas sociais aos avós, tios e primos. Caracterizava-se também por assumir a tarefa de educar suas crianças, função destinada à mãe. Com o intenso processo de industrialização no Brasil, na primeira metade do século XX, aumentou a participação feminina no mercado de trabalho, principalmente nas fábricas. A legislação vigente do governo Vargas, que determinava a existência de creches nos locais de trabalho para a amamentação de bebês, não era rigidamente cumprida e nem implicava em pesadas multas. Apenas na segunda metade do século XX é que ocorreu um aumento no oferecimento de serviços destinados aos cuidados infantis, alterações importantes na concepção de cuidados e educação na tenra infância e mudança no papel do Governo quanto a essa questão. Ao longo dos anos de 1960 e 1970, em função do movimento de emancipação feminina, assistiu-se à crescente entrada de mulheres das classes média e alta no mercado de trabalho. Houve um "boom" de creches e creches-escolas no município do RJ. Surgiu uma demanda por um atendimento de melhor qualidade por parte das creches, que devem estimular o desenvolvimento infantil. Estava preparado o terreno para que, em 1996, as creches finalmente fossem integradas ao sistema educacional brasileiro (LDB 9.394). Mas a marca assistencialista das primeiras creches nunca foi completamente apagada. Os valores associados aos cuidados infantis fazem parte de um vasto conjunto de significados historicamente produzidos e estão presentes na matriz sócio-histórica dos sujeitos, limitando o seu leque de opção para os sentidos em construção. Portanto, atualmente ainda cabe prioritariamente à mulher responder pelos cuidados infantis e pela organização da casa, mesmo que ela tenha um cônjuge e contribua financeiramen-

te para o sustento da família. Conseqüentemente, muitas mulheres estão sobrecarregadas de tarefas e responsabilidades, dentro e fora dos lares. Logo, uma questão que freqüentemente se impõe às mais diversas famílias é como dar conta dessa demanda social de que a mãe, trabalhadora ou não, deve responder pelos cuidados dos filhos, especialmente os bebês e pré-escolares. A partir destas considerações iniciais, este estudo, baseado na perspectiva da Rede de Significações, investigou em famílias cariocas as concepções sobre cuidados infantis. Na perspectiva da Rede de Significações, a construção de sentidos sobre si mesmo e o meio é mediada por pessoas, envolvendo contextos sociais e conteúdos culturais, sociais, econômicos, políticos e históricos da matriz sócio-histórica. Participaram do estudo 48 sujeitos, moradores das zonas Sul (ZS), Norte (ZN) e Oeste (ZO) do município do RJ. Eles pertenciam à classe média, eram de ambos os sexos e maiores de idade. Todos expressaram sua concordância em participar da pesquisa através da assinatura de um termo de consentimento esclarecido e informado. Para a coleta de dados, foi aplicada uma entrevista semi-estruturada com os seguintes eixos norteadores: conceito de família, divisão de tarefas, papéis familiares, cuidados dos filhos, educação, trabalho, lazer, relações familiares e gestão financeira. As entrevistas foram conduzidas em locais variados. Eram gravadas e, uma vez transcritas, foram submetidas à análise de conteúdo. Todos os entrevistados consideraram que a mãe é a figura ideal para os cuidados da criança pequena. Vê-se que há o predomínio da concepção de que os cuidados infantis são inerentes à figura materna, de modo que a socialização primária deve ser tarefa exclusiva da família. É como se a criança que é cuidada por outra figura estivesse correndo o risco de ter seu desenvolvimento prejudicado em alguma esfera. Também circunscrita à família, surge em alguns relatos, a figura da avó que significa, de certo modo, a manutenção do modelo de cuidado individualizado dispensado por uma figura feminina no lar. Entre os 48 participantes do estudo, 28 (11 da ZS, 09 da ZN e 08 da ZO) acharam desejável que a criança freqüente um centro de educação infantil (C.E.I.) antes de alcançarem o período escolar. Após os dois anos de idade, é socialmente aceito o ingresso da criança em uma "escolinha". Outros dez participantes (02 da ZS, 08 da ZN e 08 da ZO) disseram que, apenas como último recurso, matriculariam seus filhos em um C.E.I.. A creche ainda desperta diversos significados relacionados à sua história como, por exemplo, ser um depósito de crianças, ser digna de pouco crédito por prestar um atendimento massificado; é também muito associada ao trabalho feminino. Poucos lembraram que o direito da criança à Educação Infantil já é reconhecido constitucionalmente. Os (10) demais participantes (03 da ZS, 03 da ZN e 04 da ZO) conceberam que apenas a mãe deve cuidar dos filhos. Observou-se, novamente, a naturalização do cuidado e do amor materno. Viu-se que uma parcela importante dos entrevistados (20 em 48, cerca de 40%) considerou que as crianças preferencialmente devem ficar em casa com a família, ao invés de freqüentarem um Centro de Educação Infantil durante a idade pré-escolar. Fatores como a função assistencialista assumida pelas primeiras creches e a falta de divulgação adequada para que as diversas mudanças que vêm ocorrendo na legislação brasileira no âmbito da Educação sejam conhecidas, compreendidas e beneficiem de fato a população, podem explicar, em parte, este posicionamento das pessoas. Acredita-se que os benefícios que a Educação Infantil pode oferecer às crianças ainda não são plenamente reconhecidos pela maioria das famílias participantes deste estudo. Assim, é imprescindível que se continue a conduzir estudos sobre os cuidados infantis no Brasil, considerando-se a grande diversidade física, social e econômica de nosso país, de modo a se alcançar as diversas configurações familiares brasileiras e se poder contribuir com a elaboração das políticas sociais.

Palavras-chave: cuidados infantis, educação infantil, família.

Referências Bibliográficas: ALMEIDA, L.S. A cognição social e a construção da relação educador-bebê na creche. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v.7, p. 42-48. 2006. ALMEIDA, L.S. Mãe, cuidadora e trabalhadora: as múltiplas identidades de mães que trabalham. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, Niterói, v.19, n.2, p.411-422, dez. 2007. DUARTE, L.F.D. Horizontes do indivíduo e da ética no crepúsculo da família. In: Ribeiro & Ribeiro (Orgs.). *Famílias em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995. p.27-41. FROTA, L.M. *Mães antes do tempo: a construção da maternidade em adolescentes de classe média*. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2003. LOURENÇO, M.A. *Papéis sociais desempenhados pelas creches comunitárias e públicas no Rio de Janeiro*. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2002. PETRINI, J.C. *Pós-modernidade e família: um itinerário de compreensão*. Bauru: EDUSC, 2003. 230p. ROSSETTI-FERREIRA, M.C., AMORIM, K.S., SILVA, A.P.S., CARVALHO, A.M.A. (org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LT04 - 086

A COMUNICAÇÃO GESTUAL E SUA GÊNESE NO PRIMEIRO ANO: UM ESTUDO LONGITUDINAL

Susana Engelhard ***Nogueira*** *- UERJ*
Maria Lucia ***Seidl-de-Moura*** *- UERJ*
Instituição financiadora: FAPERJ

Resumo: Mesmo antes de as crianças começarem a falar, elas utilizam gestos comunicativos, como dar, mostrar e apontar. O início da comunicação gestual pode ser percebido muito cedo na infância humana, mas ainda não está claro como ocorre a progressão deste desenvolvimento (Camaioni, Aureli, Bellagamba & Fogel, 2003; Blake, Osborne, Cabral & Gluck, 2004; Iverson & Fagan, 2004). O presente estudo investiga o papel e as características do desenvolvimento gestual precoce no primeiro ano de vida. Um bebê de sexo masculino e sua mãe foram observados longitudinalmente, a cada semana, do nascimento aos 12 meses de idade. A díade foi filmada em casa enquanto realizava atividades de rotina. Nas idades de nove a 12 meses, uma vez ao mês a mãe foi solicitada a brincar com seu bebê em uma situação estruturada. Os vídeos foram analisados qualitativa e quantitativamente em termos da percentagem de ocorrência de categorias específicas de gestos comunicativos de ambos os parceiros e de seus comportamentos gerais. Foram ainda identificados e classificados os cenários comunicativos. O aparecimento de diferentes comportamentos e suas trajetórias de desenvolvimento foram registrados, sendo discutidas as possíveis relações com o surgimento posterior de gestos comunicativos. Foram ainda analisados os comportamentos que se tornaram ou não precursores de mesmos e o modo como eles tenderam a apresentar mudanças com passar do tempo. Alguns resultados interessantes foram observados: houve uma passagem gradativa da comunicação centrada inicialmente na díade ou em aspectos a ela relacionados nos primeiros meses de vida do bebê, para uma comunicação e atenção voltada a aspectos do ambiente a partir da inclusão de objetos, principalmente a partir do aparecimento de comportamentos de atenção conjunta aos nove meses.

Os primeiros gestos e comportamentos de base apresentados pelo bebê envolveram a participação de seu corpo, tais como o de recusa (movimentos com a cabeça), o de alcançar, o de impulsionar o corpo (movimentos para aproximação dos objetos), engatinhar para pessoa e engatinhar para objeto. A atividade de pré-alcançar foi observada pela primeira vez a partir da 17ª semana, tendo declinado em sua ocorrência exatamente no mesmo período em que se observou o surgimento do gesto de alcançar (a partir da 19ª semana). Hipotetiza-se que o comportamento de pré-alcançar possa estar de algum modo relacionado às bases para o surgimento do gesto de alcançar (Blake, 2000). Por outro lado, aos 11 meses o bebê exibiu gestos de alcançar com significado de "requerer", parecendo exibir uma nova modalidade de solicitação dirigida ao parceiro, especialmente em relação a objetos que estavam distantes. Apesar do bebê já ter produzido o ato motor de apontar proximal declarativo aos 10 meses de idade, ele não utilizou esta modalidade de apontar para uma natureza imperativa e distal e sim, o gesto de alcançar. Pode-se pensar que esta tendência de utilização do gesto de alcançar neste contexto possa estar de algum modo relacionada ao valor comunicativo de gestos de apontar distal e imperativo que tendem a aparecer mais tardiamente (Kaplan & Hafner, 2006).

O gesto de pré-apontar foi identificado desde os primeiros meses e apresentou um declínio contínuo de ocorrência, especialmente após o quinto mês. Foi observada ainda uma não atribuição de valor comunicativo a este gesto por parte do parceiro. Na 28ª semana, ocorreram pela primeira vez comportamentos de impulsionar o corpo, os quais se extinguiram a partir da 31ª semana, culminando com o surgimento da atividade de engatinhar para objeto (32ª semana). Examinando estas manifestações conjuntamente, é possível argumentar que estes comportamentos parecem ter ajudado a promover uma ampliação das possibilidades de exploração motora do ambiente. No entanto, observou-se que o parceiro também assumiu papel complementar neste processo ao demonstrar sensibilidade, promovendo ajustes posturais importantes e transições de contextos: bebê no colo, sendo aproximado aos objetos, bebê passando do colo ao chão, sendo os objetos colocados cada vez mais distantes do bebê, embora ainda dentro de seu campo visual; além do uso de gestos comunicativos como mostrar, apontar, oferecer etc.

Desde cedo o parceiro realizou gestos proximais e de natureza declarativa, indicando que inicialmente o mundo é apresentado ao bebê como algo que envolve elementos que estão dentro de suas possibilidades de campo visual imediato e que são passíveis de serem compartilhados. Somente quando o bebê foi realizando comportamentos de impulsionar o corpo e engatinhar, ampliando seus contextos de exploração do ambiente, é que o parceiro começou a exibir de forma integrada alguns gestos distais e posteriormente de natureza imperativa. Deste modo, objetos distantes passaram a ser incluídos como alvos a serem compartilhados no processo de comunicação. O bebê, por sua vez, parece primeiro ter desenvolvido a compreensão de parte destes gestos, para só posteriormente começar a produzi-los. Um exemplo foi o do gesto de apontar declarativo. Mudanças significativas também foram observadas para os diferentes cenários comunicativos. As percentagens de tempo de cenários comunicativos não-compartilhados e de cenários atencionais primários diminuíram enquanto

as de cenários atencionais secundários aumentaram, tornando-se predominantes no final do primeiro ano. Neste período, cenários convencionais e simbólicos surgiram e apresentaram breve duração. A dinâmica destas trajetórias indicou que o primeiro ano de vida do bebê foi marcado por transições importantes: a comunicação entre ele e seu parceiro envolveu primeiramente a participação de elementos do corpo ou aspectos pertencentes à própria díade (atencional primário), sendo seguido pela inclusão de objetos (atencional secundário), rumo à simbolização da comunicação (primeiramente a partir da compreensão, e posteriormente, de produção), passando pela etapa intermediária de cenário convencional.

Estes resultados não são generalizáveis, uma vez que os bebês podem diferir no grau em que determinado comportamento começa a ser exibido, assim como no seu tempo de exibição e permanência ao longo do desenvolvimento. Desta forma, é possível pensar que o bebê humano apresenta uma variabilidade comunicativa precoce a qual pode implicar trajetórias alternativas de desenvolvimento rumo ao estabelecimento futuro de competências comunicativas mais elaboradas.

Embora estes resultados não sejam conclusivos, eles podem contribuir para a compreensão das primeiras modalidades de comunicação mãe-bebê, ajudando a fornecer suportes para a discussão sobre a existência de precursores de gestos precoces.

Palavras-chave: desenvolvimento inicial; gestos comunicativos; comunicação mãe-bebê.

Referências Bibliográficas: Blake, J. (2000). *Routes to child language: Evolutionary and developmental precursors*. Cambridge: Cambridge University Press. Blake, J., Osborne, P., Cabral, M. & Gluck. P. (2004). *The development of communicative gestures in japanese infants*. First Language, 23 (1), 03-20. Camaioni, L., Aureli, T., Bellagamba, F. & Fogel, A. (2003). A longitudinal examination of the transition to symbolic communication in the second year of life. *Infant and Child Development,* 12, 01-26. Iverson, J. & Fagan, M. K. (2004). Infant vocal coordination: Precursor to the gesture-speech system? *Child Development,* 75, 1053-1066. Kaplan, F. & Hafner, V. V. (2006). The challenges of joint attention. *Interaction Studies*, 7 (2), 135-169.

LT04 - 087

O PATRIMÔNIO CULTURAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Uhelinton Fonseca ***Viana*** *- UFF*
Eda Maria de Oliveira ***Henriques*** *- UFF*

Resumo: É importante iniciar este texto ressaltando que esta discussão é fruto de um trabalho de reflexão desenvolvido em um capítulo de uma dissertação de mestrado em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) intitulada: Patrimônio e educação: desafios para o processo de ensino-aprendizagem. O presente trabalho tem como objetivo discutir o conceito de patrimônio e seu possível diálogo com o processo de aprendizagem dos conceitos, que na perspectiva de Vygotsky remete a um tema mais amplo: a relação entre o aprendizado escolar e o desenvolvimento mental das crianças. Para isso serão utilizadas as contribuições de Pierre Jeudy, sociólogo francês que tem se dedicado a refletir sobre a complexidade do conceito de patrimônio e de Vygotsky, autor que valorizou a importância da cultura nos processos de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem. O contexto cultural em ambos os autores surge como peça importante, sendo que um aborda a questão do conhecimento e o outro a do patrimônio. Jeudy problematiza o patrimônio enquanto produtor e produto das coletividades, percebendo o valor dos contextos culturais e das memórias na constituição do patrimônio. Outro ponto comum importante encontrado nestes autores diz respeito à importância que dão à linguagem. Em Vygotsky (2005) a linguagem é fundamental pela mediação dos significados dos conceitos, e apesar de Jeudy (1990) não focar no conceito linguagem, a mesma pode ser pensada como importante mediadora das memórias, sendo um elemento fundamental na constituição do patrimônio. Tanto na constituição do patrimônio, quanto na discussão da cultura é importante pensar que nestas esferas conceituais as relações entre significado e sentido abordadas por Vygotsky (2005) são fundamentais no processo de significação. Nesta perspectiva, o significado surge na estabilidade do sentido compartilhado no coletivo e o sentido está mais ligado às experiências dos sujeitos. Assim, torna-se importante ressaltar que estas duas dimensões da linguagem estão em permanente tensão no processo de significação, inclusive nos processos de significação das diferentes produções culturais. A contribuição de Jeudy referente a esta questão é a atenção ao sentido atribuído pelas coletividades ao monumento e aos diferentes bens culturais na constituição do patrimônio. Quando o autor define o que é monumento e patrimônio está enfatizando a importância do sentido e das experiências coletivas na constituição do patrimônio, e é esta questão que torna o patrimônio complexo. A relevância desta discussão é que a escola tem a possibilidade trabalhar a relação entre sentido e significado, transformando o patrimônio em um instrumento educacional, onde o seu sentido coletivo e seu significado mais estável podem dialogar. Nesta perspectiva a relevância das memórias na constituição patrimônio amplia o conceito de patrimônio, estendendo-o às coletividades e conseqüentemente a valorização

dos processos de significação dos alunos nas situações de ensino-aprendizagem. O diálogo entre Jeudy e Vygotsky aparece pela atenção aos contextos e na valorização do sentido, mas este diálogo surge com extrema relevância para a educação quando pensamos na tese de Vygotsky (2007) sobre o desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos. O autor trabalha os "conceitos científicos" e "conceitos cotidianos" no campo da inter-relação, onde os conceitos cotidianos são construídos através das experiências dos sujeitos no seu cotidiano e os conceitos científicos através da mediação de outros conceitos. Para que processo de ensino-aprendizagem dos conceitos científicos redunde em um efetivo processo de desenvolvimento do aluno, torna-se importante que haja uma inter-relação entre conceitos cotidianos e científicos de modo que o conceito científico propicie a elevação do nível mais concreto dos conceitos cotidianos, proporcionando um novo olhar além do imediato e ampliando o entendimento sobre o mundo, bem como o conceito científico encontre bases mais concretas para enraizar-se. O conceito científico trabalharia no campo da consciência, onde o sujeito teria compreensão e domínio das atividades de seus próprios processos mentais. Para Vygotsky (2005) a formação do conceito é mais que uma determinada soma de conexões associativas formadas pela memória. O conceito é um ato real e complexo do pensamento e que não pode ser ensinado por meio de treinamento. O conceito faz parte de um complexo de relações, onde o mesmo é expresso em palavras que expressam generalizações que se desenvolvem. As possíveis contribuições de Jeudy (1990) para esta discussão sobre o processo de aprendizagem e de relação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos estão em apontar a importância das experiências culturais significativas dos alunos, bem como, a importância da interação destas experiências numa rede de significados que as coloca em diálogo com o conceito de patrimônio monumentalizado ou tradicional. A perspectiva de Jeudy (1990) potencializa, também, as possibilidades educativas de ensino-aprendizagem do patrimônio como mediador do processo do conhecimento, trazendo a possibilidade de se pensar a ampliação do conceito de patrimônio pelas memórias e significação coletivas. Nesta perspectiva, o patrimônio pode surgir como um elemento fundamental para a escola, no sentido de viabilizar a articulação entre conhecimento escolar e experiências dos alunos, além de apontar um caminho para a valorização de tais experiências e memórias que na perspectiva de Jeudy (1990), também são consideradas fundamentais na constituição do patrimônio. Dessa forma, compreender o patrimônio na instância cotidiana pode permitir melhor apropriação sobre o que se constitui como patrimônio monumentalizado, e este possibilita uma ponte para a compreensão sobre o conceito de patrimônio no sentido coletivo, ampliando o entendimento mais generalizado da diversidade de patrimônios e novas possibilidades da utilização deste conceito.

Palavras-chave: Patrimônio, cultura e processo de ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas: JEUDY, Henri-Pierre, *Espelho das cidades*, Rio de Janeiro, Casa das Palavras. 2005._____, *Memórias do social*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1990. VYGOTSKY, Lev Semenovich, *Pensamento e Linguagem,* 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. _____, Lev Semenovich, *A formação social da mente*, 7ª ed. São Paulo: Marins Fontes, 2007.

LT04 - 089

CONCEPÇÕES MATERNAS E INTERAÇÃO MÃE- BEBÊ COM DEFICIÊNCIA VISUAL

*Carolina Silva de **Medeiros** - UFPB*
*Ellis Regina Ferreira dos **Santos** - UFPB*
*Nádia Maria Ribeiro **Salomão** - UFPB*
Instituição Financiadora: CAPES

Resumo: O estudo do desenvolvimento infantil é bastante abrangente, cuja ênfase se faz ora nos aspectos biológicos, isto é, nas heranças genéticas, ora se enfatiza os aspectos contextuais, por meio das variáveis sócio-econômicas ou ainda o aspecto interacional, em que ambos os fatores descritos são considerados. Neste estudo, o desenvolvimento é concebido como multidimensional, dinâmico, historicamente e culturalmente determinado, considerando, pois, as contribuições advindas da teoria histórico – cultural de Vygotsky, abordagem interacionista. Com base no fator interacional, as primeiras relações socialmente estabelecidas entre os bebês e seus principais cuidadores (as mães) serão primordiais na promoção de um desenvolvimento considerado satisfatório. Assim, a interação é vista em uma perspectiva bidirecional, ou seja, tanto a mãe quanto o bebê são membros ativos na relação, em que o comportamento de um influencia as ações do outro e vice-versa. O bebê, desde o momento em que nasce, demonstra facilidades em se engajar no meio social que lhe cerca a fim de fazer parte das trocas interativas presentes, reagindo a diferentes padrões, sejam estes visuais ou auditivos. Uma das primeiras características de que os bebês estão se comunicando é através do choro e dos sorrisos por estes emitidos, que são a base da linguagem inicial e que aos poucos vão sendo modificados. É no primeiro ano de vida do bebê que este adentrará no universo cultural em que a linguagem atua como principal veículo de comunicação. Os estudiosos da Perspectiva da Interação Social ressaltam a impor-

tância da fala materna dirigida às crianças para a aquisição da linguagem, que se apresenta com características próprias, sendo uma fala simples, fluente e com um vocabulário limitado, posto que se ajusta ao grau de compreensão da criança. São vários os tipos de inputs maternos que favorecem a aquisição lingüística, como por exemplo, a atenção conjunta. São nas interações sociais que a atenção conjunta surge e se desenvolve. A atenção conjunta é definida como a atenção coordenada e mútua dos pais e das crianças para um terceiro objeto ou evento. Através da conquista da atenção conjunta, os bebês mostram a capacidade de entender e compreender àqueles com os quais se relacionam de forma intencional, o que, para alguns autores é considerado como uma revolução no processo de desenvolvimento. Em crianças com desenvolvimento atípico, a relação é conduzida de uma forma específica, de acordo com as necessidades e características das mesmas. As pesquisas nacionais envolvendo a interação mãe-bebê com desenvolvimento atípico ainda são em menor grau, especialmente em relação aos bebês deficientes visuais. Compreender a interação mãe-bebê com deficiência visual é relevante porque as informações iniciais e o estabelecimento das trocas interativas são oriundas dos nossos cinco sentidos, que se desenvolvem à medida que os estimulamos. A visão, por exemplo, atua como um dos principais meios de aquisição e elaboração do conhecimento do mundo e de si mesmo. No caso da deficiência visual, é comum pensar que a ausência do olhar traz dificuldades no engajamento mútuo entre a díade mãe-bebê e, conseqüentemente, compromete a atenção conjunta. Mas há evidências de que esta não será comprometida caso as mães (e demais cuidadores) façam uso de outros meios de comunicação durante as interações sociais, como o tato. As mães podem utilizar os comportamentos não-verbais dos bebês (sorriso, choro) para que a atenção conjunta seja mantida. É com base nestas considerações que a presente pesquisa se desenvolve, tendo por objetivo geral a análise da interação mãe-bebê com deficiência visual e apreensão das concepções que as mães têm a respeito do desenvolvimento dos seus filhos. Para tanto, participaram do estudo cinco díades mãe-bebê, sendo três bebês com deficiência visual total e dois bebês sem a deficiência, com até 24 meses de vida. O critério de inclusão para as mães foi de que estas deveriam ter idade acima de 18 anos e para os bebês com deficiência, além da idade, não deveriam apresentar outra deficiência, que não a visual. Foram utilizadas entrevistas e observações para, respectivamente, apreender as concepções das mães acerca do desenvolvimento dos filhos e para analisar a interação propriamente dita, em situação de brinquedo livre. As situações de brinquedos livres permitem que as trocas interativas entre as díades ocorram de forma espontânea e natural, estando próximo daquilo que ocorre no dia-a-dia das mesmas. Os dados foram analisados quanti-qualitativamente, em que, para as entrevistas, fez-se a análise de conteúdo, através de categorias formuladas posteriormente, e para as observações, foi utilizado como recurso o CHILDES (Child Language Data Exchange System), sistema computacional composto por três componentes. Nesta investigação fez-se uso tanto do CHAT, que consiste em um sistema de transcrição ou codificação dos dados, permitindo que o pesquisador obtenha níveis precisos quanto do CLAN, o qual permite ao pesquisador a obtenção de níveis crescentes de precisão tanto na transcrição quanto na codificação dos dados. Os resultados das entrevistas sugerem, de modo geral, que as mães apresentam uma concepção bastante positiva acerca do desenvolvimento dos filhos. As mães de bebês com deficiência visual não percebem a ausência da visão como um impedimento para o desenvolvimento dos filhos, apesar das suas limitações. As análises das observações possibilitaram acesso aos fluxos interativos das díades, evidenciando variações e idiossincrasias. Espera-se colaborar com os estudos que já vêm sendo realizados e propor estratégias que facilitem a interação mãe-bebê com deficiência visual.

Palavras-Chave: Concepções maternas; Interação mãe-bebê; Deficiência visual.

LT04 - 092

A PESQUISA COM JOGOS EM UMA PERSPECTIVA PIAGETIANA: REVISÃO DOS TRABALHOS BRASILEIROS ENTRE 2005 E 2008

Marilda Pierro de Oliveira ***Ribeiro*** *- PUC/SP*
Claudia Broetto ***Rossetti*** *- UFES*

Resumo: Nas décadas de 1980 e 1990 a pesquisa sobre jogos de regras e sua relações com processos cognitivos, em uma perspectiva piagetiana, tornou-se sistemática em nosso país. Três centros de pesquisa de três universidades brasileiras - O Laboratório de Psicopedagogia (LaPp) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo - tem se destacado como produtores de conhecimento nesta área. Os três centros, ligados a programas de pós-graduação, têm formado pesquisadores que, por sua vez, tem dado continuidade ao trabalho em outras instituições. Ortega e Rossetti (2000), Rossetti (2001) e Rossetti e Souza (2005) apresentaram um panorama inicial da produção nacional sobre jogos em uma perspectiva piagetiana entre 1990 e 2000. Alves (2006) ampliou e deu continuidade a este trabalho de revisão mos-

trando, entre vários outros resultados relevantes, que o número de publicações sobre o tema praticamente dobrou nos primeiros cinco anos da década de 2000. O objetivo do presente trabalho foi fazer uma revisão bibliográfica de modo a caracterizar e fazer uma análise crítica das pesquisas sobre jogos, realizadas no Brasil, no período compreendido entre 2005 e 2008. O universo pesquisado envolveu a produção dos grupos de pesquisa brasileiros acima citados, bem como aquela publicada em 20 periódicos nacionais das áreas de Psicologia e de Educação. Os trabalhos foram classificados conforme as revisões anteriores em: "teóricos", que visam a discutir diferentes aspectos relativos ao tema jogos e a teoria pigetiana; "teórico-práticos", que visam defender a possibilidade de utilização de jogos de regras como instrumento de avaliação e/ou intervenção em nível dos processos cognitivos; e "empíricos", que visam investigar aspectos da teoria piagetiana por meio da prática de determinados jogos de regras. A análise deteve-se nos trabalhos empíricos. Encontrou-se 37 publicações sobre o tema, sendo 13 trabalhos acadêmicos e 24 publicados em periódicos ou livros, o que permite maior difusão dessa produção em relação ao que ocorria anteriormente, cuja maioria era composta por dissertações e teses acadêmicas não publicadas. Foi possível verificar que 91,8 % dos trabalhos encontrados são empíricos e os 8,1% restantes teóricos e teórico-práticos. Dentre os trabalhos empíricos predominam os que investigam a relação dos jogos com aspectos cognitivos do funcionamento mental - relações entre jogos de regras e operações ou noções lógico-matemáticas, o possível e o necessário, pensamento dialético, fazer e compreender, e procedimentos ao jogar - perfazendo 50% do total. A relação entre jogo e aspectos sociais é estudada em 21,6% das pesquisas; enquanto 18,9% dos trabalhos são relacionados às concepções de educadores sobre os jogos e possibilidades de sua utilização em sala de aula; e outros 5,8 % investigam as relações afeto-cognição. Considerando-se a contribuição que esta área pode dar para a educação do nosso país, tão carente de recursos fundamentados em procedimentos científicos, considerou-se relevante destacar que um número considerável desses trabalhos demonstrou o papel e o valor dos jogos para o desenvolvimento e a aprendizagem, sobretudo de crianças e adolescentes. Apesar disto, as pesquisas com professores e/ou agentes responsáveis pela implementação e manejo de jogos em situações educacionais representam, como discriminado acima, uma porcentagem pequena do total de trabalhos encontrados, o que vale também para a investigação de procedimentos de introdução de jogos no cotidiano da sala de aula. Alem, disso, os resultados obtidos nos estudos revisados apontam que os professores tem uma visão bastante restritiva em relação ao lugar do lúdico na aprendizagem escolar, bem como, dificuldades relativas à sua função mediadora ao ensinarem os alunos a jogar. Estas dificuldades relacionam-se à forma de intervir nas ações dos alunos durante o jogo e na capacidade de observação de suas ações, o que também interfere nas possibilidades de intervenção visando à aprendizagem escolar. Como corroboram os resultados dos trabalhos revisados, e parafraseando Lino de Macedo, pode-se dizer que, ao visar à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, qualquer jogo pode ser empregado; entretanto, nenhum jogo pode ser empregado de qualquer jeito. Isto remete à relevância de pesquisas visando à formação daqueles que utilizam ou pretendem utilizar jogos em contextos escolares ou educacionais. Por outro lado, salas de aula, principalmente as de escolas públicas, com grande número de alunos, com níveis de conhecimento muito diferenciados, são contextos de grande complexidade para se implementar novas orientações pedagógicas, entre elas as que envolvem jogos, contexto este que merece ser mais pesquisado. Assim sendo, pode-se concluir que há necessidade urgente de orientar a pesquisa sobre jogos para o cotidiano da escola. Pensando-se mais particularmente na relação jogos de regras e aprendizagem escolar, entende-se que as pesquisas deveriam: (a) ampliar o conhecimento que se tem a respeito das concepções dos professores sobre o jogo como um recurso que favorece a aprendizagem; (b) avaliar os procedimentos de implantação de jogos em salas de aula com número elevado de alunos e (c) planejar e avaliar procedimentos de formação de professores, com vistas à sua capacitação como aquele que planeja, conduz trabalhos com jogos em sala de aula, e analisa as condutas das crianças, em favor de seu desenvolvimento e da aprendizagem de conteúdos escolares.

Palavras-chave: Teoria Piagetiana, jogos de regras, educação

Referências Bibliográficas:ALVES, I. P. *Níveis de construção dialética espaço-temporal no jogo de xadrez e desenvolvimento de possíveis em escolares*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2006. ORTEGA, A. C.; ROSSETTI, C. B. O jogo nos contextos psicogenético e psicopedagógico. In: SILVA, A. de A.; BARROS, M. E. B. de (Org.). *Psicopedagogia: alguns hibridismos possíveis*. Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2000, p. 63-82. ROSSETTI, C. B. *Preferência lúdica e jogos de regras: um estudo com crianças e adolescentes*. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, SP. 2001. ROSSETTI, C. B; SOUZA, M. T. C. C. de. Jogos de regras e cognição: uma revisão da produção de três grupos de pesquisa brasileiros. In: Sávio Silveira de Queiroz; Antonio Carlos Ortega; Sônia Regina Fiorim Enumo (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem humana: temas contemporâneos*. Vitória: PPGP-UFES / Unilinhares, 2005, p. 27-44.

LT04 - 103

SUBSISTÊNCIA RIBEIRINHA: PRÁTICAS SÓCIO-CULTURAIS NA AMAZÔNIA

*Luiz Henrique **Santana** - UFPA*
*Leandro Cavalcante **Lima** - UFPA*
*Simone Souza da Costa **Silva** - UFPA*
*Fernando Augusto Ramos **Pontes** - UFPA*

Resumo: Partindo da noção de que o desenvolvimento humano é marcado pelo contexto do sujeito e considerando que os aspectos socioeconômicos são parte fundamental de um contexto social, este trabalho se propôs descrever as atividades de subsistência realizadas por ribeirinhos de uma comunidade na Amazônia. Os participantes deste estudo vivem por gerações em ambiente de várzea, tendo a história familiar, os casamentos e a busca por uma vida economicamente mais estável como principais fatores que ligam o grupo a este contexto ecológico. Essa ligação com o ambiente pode ser relacionada com a familiaridade da geografia local; a percepção atribuída de paz e tranqüilidade ao lugar, quando comparado à cidade; e por acreditarem ser mais fácil sobreviver às margens dos rios. Estes aspectos parecem arquitetar as relações socioculturais desta população.

No esforço de elucidar estas relações descrevemos as atividades de subsistência dos ribeirinhos do Rio Araraiana – Marajó, Pará. Considerou-se como atividades de subsistência os trabalhos domésticos ou extra-domésticos direcionados para a manutenção e a sobrevivência dos sistemas familiares em nível nutricional, econômico e de saúde física. Afazeres estes que empregam técnicas de produção adaptadas ao ecossistema sócio-ambiental das populações ribeirinhas. Para obtenção dos dados foi aplicado um Inventário de Rotina (IR) e realizadas Observações Naturalísticas – registradas em Diários de Campo. O IR é uma planilha configurada por linhas divididas em quatro períodos do dia (madrugada, manhã, tarde e noite) e por colunas sob as quais foram registradas as interações cotidianas dos participantes (atividades, locais e companhias), ao longo da semana e do fim de semana (domingo). O IR foi aplicado separadamente em quatro casais que aceitaram participar da pesquisa, por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido.

O procedimento de inserção no campo de pesquisa seguiu as respectivas etapas: contato inicial com a comunidade; apresentação dos objetivos da pesquisa às famílias participantes; aplicação do IR; observação do cotidiano ribeirinho. Todas as fases foram permeadas pela observação, registrada em Diários de Campo. A sistematização dos dados obtidos possibilitou o levantamento das principais atividades de subsistência exercidas pelos ribeirinhos do Rio Araraiana, as quais são executadas especialmente pelos homens. Abaixo segue a descrição sucinta destas ocupações.

Coleta de Açaí (Euterpe oleracea): a "cultura" do açaí é a atividade socioeconômica mais importante para a subsistência das famílias do Rio Araraiana e da maioria das populações ribeirinhas, pois além de garantir a alimentação dos grupos domésticos, é uma das principais fontes de renda (Siqueira et al., 1993). Os açaizais pertencem em geral às famílias nativas, mas há famílias que vivem em terras cedidas por familiares ou fazendeiros, nestes casos geralmente a produção é dividida 50% para cada uma das partes envolvidas. A safra do fruto ocorre entre meses de julho e janeiro, época de maior oferta alimentar e econômica, em função da alta produtividade. Na atividade toda a família é envolvida.

Pesca artesanal: a pesca é praticada todos os dias, complementando as outras atividades de subsistência. É feita de forma artesanal com instrumentos simples e um casco (canoa). A produção é destinada quase exclusivamente ao consumo doméstico, o que caracteriza a "pesca de subsistência" (Issac & Barthem, 1995). Do pescado a população retira sua principal fonte de proteínas e lipídios, quando estas não provem da caça. O homem ribeirinho em geral acorda cedo e se locomove em seu casco para o meio do rio ou para "baia" (a foz do rio) para efetuar esta tarefa, sozinho ou com ajudantes.

Beneficiamento da palma de Jupati (Raphia taedigera): a extração de talas de Jupati viabiliza renda e a fabricação de armadilhas para pesca de camarão. O ribeirinho corta as folhas da palmeira e processa a casca do pecíolo para fazer talas, e ainda retira as folhas mais novas para extrair fibras com as quais confecciona paneiros. As talas são agrupadas em feixes de 250 unidades e comercializadas em cidades próximas. A unidade de medida para a venda da tala é o milheiro, pelo qual se paga entre R$18 e R$20 (valores de 2007). Na produção toda a família é envolvida, especialmente os homens.

Caça: é realizada em toda a comunidade para consumo doméstico. Ocorre de forma esporádica, em função da necessidade da família. É realizada exclusivamente por homens, que saem em geral em dupla ou grupo durante as noites, com o auxilio de cachorros farejadores. Durante a caça os padrões comportamentais são marcados por atenção constante ao ambiente, pela expectativa de encontrar uma presa e por momentos de lazer entre os pares.

Coleta de frutas: na localidade foram identificadas diversas árvores frutíferas, das quais a população retira frutos para complementar sua alimentação. Estas árvores são encontradas nos quintais ou na mata ao redor da comunidade. Destaca-se o uso diversificado da palmeira de buriti (Mauritia flexuos) como caule, folhas e fruto.

Criação de animais de pequeno porte: são criados porcos, galinhas e patos, para o consumo doméstico.

Os animais são criados, em geral, soltos pelo terreno e alimentados com restos de comida. A criação costuma ser responsabilidade das mulheres, as quais são auxiliados pelos filhos.

Os resultados deste trabalho sugerem que a cultura ribeirinha pode ser caracterizada por um eficiente aproveitamento dos recursos da floresta tropical, de tal forma que este sistema de subsistência permite uma relativa auto-suficiência desta população (Murrieta et al., 1989). Neste sentido, Conceição (2001) considera que a formação cultural destas comunidades aproveitou os conhecimentos dos grupos indígenas precedentes e os padrões europeus impostos pelo sistema colonial, originando uma gestão peculiar dos recursos naturais.

Entre a população estudada ocorre uma divisão sexual do trabalho arraigada a valores tradicionais, nos quais ao homem são destinadas as tarefas "pesadas" e públicas, enquanto à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos (Silva, 1999). A pressão ecológica local (adversidades ambientais, econômicas e sociais) pode explicar em parte essa divisão sexual do trabalho, pois otimizaria a produção familiar. A divisão do trabalho por gênero torna patente uma estratégia de manutenção e sobrevivência do grupo familiar, que tornam homens e mulheres indispensáveis um ao outro. Fato este característico de algumas sociedades tradicionais como as da África Ocidental (Rogoff, 2005).

Palavras-chave: Ribeirinhos da Amazônia; práticas sócio-culturais; subsistência familiar.

Referêncais Bibliográficas:

Conceição, M.F.C. (2001). Populações tradicionais, sociabilidade e reordenação social na Amazônia. Em Costa, M.J.J (Org.). *Sociologia na Amazônia: debates teóricos e experiências de pesquisa*. Belém: UFPA. Isaac, V.J.; Barthem, R.B. 1995. Os Recursos Pesqueiros da Amazônia Brasileira. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi,* Zoologia, 11(2),151-194. Murrieta, R.S.S.; Brondízio, E.; Siqueira, A. & Moran, E.F. (1989). Estratégias de subsistência de uma população ribeirinha do Rio Marajó-açu, Ilha de Marajó, Brasil. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Antropologia, 5 (2), 147-163. Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed. Silva, K.F. (1999). Repensando o trabalho feminino nomeio rural. Em Ferreira, M. (Org.). *Mulher, gênero e políticas públicas*. Salvador: Redor. Siqueira, A.D.; Brondízio, E.S.; Murrieta, R.S.S.; Silva, H.P.; Neves, A.W. & Viertler, R.B. (1993). Estratégias de subsistência da população ribeirinha do Igarapé Paricatuba, Ilha de Marajó, Brasil. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi,* Antropologia, 9 (2), 153-170.

LT04 - 105

FALA MATERNA DIRIGIDA A CRIANÇAS EM CENÁRIOS COMUNICATIVOS ESPECÍFICOS E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEMINFANTIL: UM ESTUDO DE QUATRO DÍADES

Luciana Fontes ***Pessôa*** *- UERJ*
Maria Lucia ***Seidl-de-Moura*** *- UERJ*

Resumo: A linguagem é considerada um instrumento de mediação simbólica que caracteriza a espécie humana e é fundamental, tanto nas trocas interpessoais, como na internalização dos processos constituídos nessas trocas. Trocas interpessoais são constitutivas do desenvolvimento humano e as interações iniciais mãe-bebê são a matriz desse processo (Vygotsky, 1984). Essas interações iniciais são, em culturas ocidentais, principalmente de tipo face-a-face, e mediadas pela linguagem materna (Keller, 2007).

Os homens são seres sociais que se encontram imersos em um contexto sociocultural que os faz viver e os constitui na e pela interação com os outros homens, e o desenvolvimento psicológico ocorre na dialética dos processos maturacionais (biológicos) e culturais (sociais). O contato com membros de sua comunidade lingüística desde os primeiros dias de vida da criança é de fundamental importância para que ela desenvolva a linguagem.

A perspectiva sociocultural contemporânea considera a linguagem um processo pessoal e, ao mesmo tempo, social, e adota uma visão genética interacionista, histórica e cultural. Assumindo esta perspectiva, as interações lingüísticas mãe-bebê podem ser consideradas como uma das bases fundamentais do desenvolvimento da linguagem. Pressupondo que a fala materna tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento lingüístico infantil, este estudo longitudinal teve como proposta analisar a fala materna e o desenvolvimento lingüístico infantil em cenários comunicativos específicos (atencional, convencional e simbólico). Aspectos sintáticos e semânticos da fala materna foram analisados e a trajetória desses cenários comunicativos ao longo do desenvolvimento foi identificada. Quatro díades mães-bebê (dois meninos e duas meninas) foram filmadas em suas residências dos 13 aos 24 meses da criança. A fala da mãe foi analisada e transcrita. A compreensão e a produção do vocabulário da criança foram medidas pelo *MacArthur Inventary of Communicative Abilities* (Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas). Pela análise de todos os dados algumas características semelhantes foram encontradas nas díades. Estas características corroboram ou não estudos realizados dentro da temática do desenvolvimento infantil referentes ao engajamento

de atenção conjunta, características da fala materna em etapas iniciais do desenvolvimento e, principalmente, o desenvolvimento lingüístico inicial. Todos os tipos de sentenças estavam presentes nas observações e em todos os cenários comunicativos. Contudo, as sentenças afirmativas prevaleceram em todas as díades estudadas. As sentenças negativas apesar de apresentarem tendências de trajetórias específicas (na díade 1 foi constatada uma tendência linear, nas díades 3 e 4 uma tendência quadrática), em termos de percentagem total, foi o tipo de sentença que menos foi emitida pelas mães (díade 1 = 2,98%; díade 2 = 6,76%, díade 3 = 5,92% e díade 4 = 2,70%). Identificou-se, em todas as díades, uma tendência de trajetória linear positiva para fala materna relacionada ao contexto. Constatou-se, também, um aumento significativo de palavras compreendidas e produzidas pela criança ao longo do período e que os substantivos prevaleceram no vocabulário infantil. A média de engajamento das díades nos cenários comunicativos específicos do estudo foi de 76% do tempo total de observação. Enquanto o tempo de engajamento das díades nos cenários comunicativos atencionais diminui a partir da 62ª semana, como observado nas díades 1, 2 e 3, os cenários comunicativos simbólicos aumenta, em termos de percentagem de tempo de ocorrência, na 82ª semana, como também aconteceu nas díades 2 e 4. Percebe-se que há uma tendência do cenário comunicativo atencional diminuir ao longo do desenvolvimento. A diminuição desse cenário ocorre por volta da 62ª semana, e a partir de então, se verifica a predominância dos cenários comunicativos convencionais, e também, o aumento da percentagem de tempo dos cenários comunicativos simbólicos em momentos distintos nas quatro díades do estudo. Esse aumento dos cenários simbólicos ocorre a partir do desenvolvimento lingüístico verbal da criança e sua conseqüente, produção de palavras do vocabulário. Correlacionou-se a idade do bebê, a fala materna em seus aspectos sintáticos e semânticos, os cenários comunicativos da díade e o vocabulário da criança, em termos de compreensão e produção de palavras. Entre todas as correlações encontradas, nas quatro díades, pode-se destacar que a idade da criança se correlacionou, positivamente, com o total de palavras compreendidas e produzidas pela criança; o total de palavras compreendidas pela criança se correlacionou, positivamente, com o total de palavras produzidas pela criança e a fala materna relacionada à criança se correlacionou, negativamente, com a fala materna relacionada ao contexto. Os dados obtidos sugerem que as mães ajustam sua conduta, especificamente às emissões lingüísticas, de modo a conseguir chamar a atenção do seu filho para si, para suas emissões e principalmente, para o contexto. Acredita-se, assim como Dunbar (1993), que características específicas das sentenças maternas podem estar diretamente relacionadas à evolução da espécie humana. Afinal, a condição necessária para que se estabeleça uma forma de comunicação verbal entre a díade é que o bebê esteja com sua atenção voltada para a mãe. Intuitivamente, a mãe utiliza este recurso lingüístico, através de suas sentenças afirmativas, negativas, imperativas e interrogativas, para chamar ou manter a atenção do filho voltada para ela e para as situações que os envolvem. Durante o desenvolvimento inicial, os pais são os agentes sociais que melhor entendem as intenções das crianças, atribuindo significações aos comportamentos delas e, portanto, são capazes de prover o apoio adequado de que elas necessitam. Desempenham, dessa forma, um importante papel de mediadores na construção do mundo sociocultural da criança. Constatou-se a importância de se levar em conta atitudes, comportamentos e formas de agir dos sujeitos. Ao se estudar, principalmente, o comportamento humano, não se pode dissociá-lo de seu contexto, de sua cultura. Cada cultura tem suas especificidades que precisam ser levadas em conta. Com base nessas diversidades e especificidades culturais, intensifica-se a necessidade de pesquisas em diferentes culturas, mesmo na investigação de processos básicos e universais como o desenvolvimento inicial da linguagem. Acredita-se que este estudo pode colaborar para o conhecimento acerca do desenvolvimento da linguagem infantil nos primeiros dois anos da ontogênese das crianças e traz uma contribuição para a literatura relativa à fala materna no desenvolvimento inicial, com dados do contexto brasileiro.

Palavras-chave: fala materna; cenários comunicativos; linguagem infantil.

Referências Bibliográficas:

Camaioni, L., Aureli, T., Bellagamba, F. & Fogel, A. (2003). A Longitudinal Examination of the Transition of Symbolic Communication in the Second Year of Life. *Infant and Child Development*, 12 (2), 1-26. Dunbar, R. I. M. (1993). Coevolution of neocortical size, group size and language in humans. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 681-735. Keller, H. (2007). *Cultures of Infancy.* Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

LT04 - 106

ONTOGÊNESE DO SORRIR NOS PRIMEIROS SEIS MESES DE VIDA

Deise Maria Leal Fernandes ***Mendes*** *- UERJ*
Maria Lucia Seidl de ***Moura*** *- UERJ*

Resumo: O sorriso é uma forma de expressão facial associada à demonstração de afeto positivo

e a emoções de prazer e alegria (Messinger, 2002). O sorriso é também visto como indicador de desenvolvimento social, emocional e cognitivo (Landau, 1977), e de transformações no desenvolvimento da intersubjetividade (Rochat & Striano, 1999). As primeiras exibições de sorriso nos bebês são consideradas endógenas e manifestadas sem a presença de uma estimulação externa identificada (Lavelli & Fogel, 2005).O sorriso visto como um *sorriso social* começa a ser observado por volta da sexta semana de vida (Rochat & Striano, 1999; Lavelli & Fogel 2005), e se relaciona, dentre outros aspectos, a um aumento na duração do olhar do bebê dirigido à mãe (Lavelli & Fogel, 2005). A partir do segundo mês, são relatadas transformações na exibição dessa expressão, passando o bebê a sorrir mais do que antes. Os sorrisos dos bebês e os de suas mães começam a ocorrer como seqüências de comportamentos, denotando uma organização e estrutura na comunicação da díade. Entre a sexta e a décima-oitava semana de vida, as expressões positivas direcionadas à mãe aumentam em função não apenas das respostas que os comportamentos maternos suscitam, como da iniciativa do bebê (Cohn & Tronick, 1987).

No período entre o segundo e o quarto mês de vida, os bebês mostram um aumento nas expressões de afeto positivo (van Beek et al., 1994) e começam a reagir ao sorriso das mães de forma crescente, e com sorrisos contingentes (Bigelow, 1998). As demonstrações de afeto das mães parecem influenciar o comportamento dos bebês. Independentemente da direção em que estejam olhando, os bebês mostram mais sorrisos quando suas mães estão sorrindo, comparativamente a quando não estão. Apesar da importância que se pode atribuir às manifestações afetivas entre mães e bebês para o desenvolvimento socioemocional da criança, há carência de estudos longitudinais que contemplem o sorriso, de modo a melhorar o entendimento acerca da sua ontogênese. Partindo dessa lacuna na literatura, um estudo longitudinal foi realizado com duas díades mãe-bebê, de classe média, moradoras da cidade do Rio de Janeiro. Essa investigação teve dois objetivos centrais: (1) analisar a existência de padrões de sorriso (de tipos diferentes) exibidos em função de comportamentos afetivos apresentados pela mãe ao longo dos seis primeiros meses de vida dos bebês, e (2) verificar se os bebês nesse período do desenvolvimento respondem contingentemente, sorrindo, aos comportamentos de afeto maternos, e se tais respostas, caso identificadas, sofrem mudanças no período estudado.

Os bebês das díades participantes foram considerados saudáveis pelos médicos, e não apresentaram qualquer problema no nascimento. As mães, brasileiras, residiam com o pai da criança, e não apresentaram intercorrências durante a gravidez. Os participantes foram contactados antes das observações para que fosse explicada a natureza da pesquisa, os procedimentos adotados para confidencialidade das informações prestadas, o uso restrito das imagens colhidas e o caráter voluntário da participação. As mães assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a Permissão de uso das imagens*. As observações ocorreram nas residências das díades, em horário da preferência da mãe, desde que o bebê estivesse acordado. Em cada visita, 30 minutos foram filmados, em três segmentos de 10 minutos cada: em um deles a mãe deveria permanecer todo o tempo de filmagem próxima do bebê (CM) e em dois outros ela poderia permanecer com ele ou se ausentar por algum tempo, se desejasse (SM). As mães foram orientadas a agir com seus filhos do modo mais natural possível, apesar da presença do observador.

As categorias de observação empregadas para os tipos de sorriso dos bebês e para os comportamentos afetivos das mães basearam-se nas tendências encontradas na literatura. De cada visita foram analisados o segmento CM e um dos segmentos SM (selecionado aleatoriamente). Correlações entre os comportamentos de ambos os parceiros foram verificadas e avaliações de curvas de tendências foram realizadas, além de medidas de estatística descritiva. Foram utilizados os software GSW (GSEQ for Windows) para análise de contingência, e SPSS para demais análises. Na análise de contingência foi calculado o índice Yule Q, e adotada uma janela de latência de um segundo. Análises complementares investigaram também a contingência de comportamentos das mães em relação aos sorrisos dos filhos.

Como principais resultados obtidos pode-se mencionar, primeiramente, que cada um dos bebês revelou uma tendência particular a manifestar mais freqüentemente um ou dois tipos de sorriso. Essa tendência se manteve durante os seis meses de observação. Foi encontrada uma tendência ao crescimento na freqüência de sorrisos exibidos pelos bebês no período da observação. No entorno dos dois meses, os bebês mostraram um acentuado aumento dessa expressão facial. Os cálculos de correlação apontaram associação positiva entre os tipos mais frequentes de sorriso dos bebês e o sorriso da mãe ($r=0.77$, $p < .001$ para um bebê, e $r=0.62$, $p < .001$ para o outro). Outras correlações também foram verificadas entre pares variados de tipos de sorriso dos bebês e comportamentos afetivos maternos. A análise de contingência revelou que diferentes tipos de sorriso foram exibidos pelos bebês como respostas contingentes aos comportamentos maternos observados, e todos os comportamentos maternos promoveram sorrisos contingentes nos bebês. A análise complementar indicou que as mães também reagem contingentemente com comportamentos afetivos variados aos sorrisos

do bebê. Os resultados apontam no sentido de uma mudança relevante no desenvolvimento do sorriso por volta dos dois meses de idade: maior proporção dos sorrisos sociais a partir do segundo mês, e uma maior associação com os comportamentos afetivos maternos. Essa associação se mostrou significativa até o final do período estudado, reforçando as expectativas iniciais de uma forte relação entre os comportamentos de afeto das mães e a exibição de sorrisos nos bebês. Em linhas gerais, as evidências sugerem que, embora apresente características inatas e universais, o sorrir se desenvolve gradualmente à medida que os bebês e seus cuidadores criam conjuntamente formas próprias de comunicação e trocas afetivas.

Palavras-chave: sorriso; expressões faciais de emoção; interação mãe-bebê

Referências Bibliográficas: Bigelow, A. E. (1998). Infant´s sensitivity to familiar imperfect contingencies in social interaction. *Infant Behavior and Development*, 21, 149-162. Cohn, J. F. & Tronick, E. Z. (1987). Mother-infant face-to-face interaction: the sequence of dyadic states at 3, 6, e 9 months. *Developmental Psychology,* 23, 68-77. Fogel, A., Nelson-Goens, C., Hsu, H. & Shapiro, A. F. (2000). Do different infant smiles reflect different positive emotions? *Social Development,* 9, 497-520. Landau, R. (1977). Spontaneous and elicited smiles and vocalizations of infants in four Israeli environments. *Developmental Psychology*, 13, 389-400. Lavelli, M. & Fogel, A. (2005). Developmental changes in the relationship between the infant´s attention and emotion during early face-to-face communication: the 2-month transition. *Developmental Psychology,* 41, 265-280. Messinger, D. S. (2002). Positive and negative: Infant facial expressions and emotions. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 1-6. Obtido em http://www.psy.miami.edu/faculty/dmessinger em setembro de 2005. Rochat, P. & Striano, T. (1999). Social-cognitive development in the first year. Em P. Rochat (Org.), *Early social cognition understanding others in the first months of life* (pp. 3-34). Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum. van Beek, Y., Hopkins, B. & Joekoma, J. B. (1994). Development of communicative behaviors in preterm infants: the effects of birthweight status and gestational age. *Infant Behavior and Development*, 17, 107-118.

LT04 - 109

PRÁTICAS PARENTAIS: UMA REVISÃO DA LITERATURA BRASILEIRA

MARTINS; *Gabriela Dal Forno - UFSC*
MACARINI; *Samira Mafioletti - UFS*
MINETTO; *Maria de Fátima - UFSC*
VIEIRA; *Mauro Luís - UFSC*

Introdução: Pais estabelecem com seus filhos relações que incluem cuidar, educar e promover o desenvolvimento. Este complexo conjunto de comportamentos exercido pelos pais é nomeado de forma distinta na literatura. Keller (2002, 2007) criou um modelo teórico para compreensão do comportamento parental, buscando integrar as diferentes facetas desse comportamento. Segundo a autora, os pais fornecem tanto cuidados primários como estimulação para facilitar o desenvolvimento psicológico em diferentes domínios, permitindo que as crianças adquiram sua matriz social e aprendam modos específicos de relacionamento social. Keller organizou os cuidados dispensados pelos pais à criança em categorias denominadas de *sistemas parentais*, os quais podem ser definidos como um conjunto de comportamentos biologicamente preparados e ativados pelas demandas ambientais com o objetivo de promover proximidade e conforto quando a criança está em risco real ou potencial. Embora estes comportamentos sejam intuitivos, são culturalmente compartilhados no sentido de avaliação sobre o que é bom ou ruim para a criança e no sentido de formas de expressão e fazem parte do contexto de investimento parental. Os sistemas parentais parecem contribuir com diferentes conseqüências psicológicas para a formação do indivíduo culturalmente ajustado.

Objetivo: Considerando a relevância em conhecer como isso vem sendo descrito, o objetivo do presente estudo foi caracterizar a produção de artigos na área de práticas parentais no Brasil, através de uma revisão de literatura.

Método: Realizou-se um levantamento bibliográfico, sem restrição de datas, em três relevantes bases de dados brasileiras: Index Psi (do Conselho Federal de Psicologia/PUC-Campinas), PEPsic (Periódicos eletrônicos em Psicologia) e Scielo Brasil. Dos artigos encontrados, foram retirados aqueles que se referiam a práticas educativas de professores no contexto escolar, os quais em sua maioria apareceram com a palavra-chave "práticas educativas", sendo considerados, no total, 64 resumos de artigos. Todos os resumos foram lidos pelos pesquisadores e, posteriormente, foram definidas categorias de análise. A partir da definição das categorias, todos os resumos foram analisados e categorizados individualmente por três juízes independentes. Após isso, realizou-se uma última etapa de categorização dos resumos na presença dos três juízes, sendo buscada uma decisão em conjunto a partir das análises individuais de cada um.

Resultados: Dentre os destaques percebem-se que no contexto brasileiro coexistem diferentes modelos na compreensão do comportamento parental, como diferenças relacionadas à faixa etária das crianças que se somam às diferenças teóricas que direcionam os autores para distintos aspectos da parentalidade. Verificou-se que a maior parte dos artigos tinha como palavra-chave a expressão "práticas educativas", e que mais da metade dos estudos foram publicados

entre os anos de 2005 e 2007. Quanto aos aspectos metodológicos, a maioria dos artigos era de natureza empírica, utilizava um delineamento transversal, tinha como método principal o levantamento de dados e utilizava como técnica de coleta os questionários e entrevistas. Com relação aos participantes, os estudos distribuíram-se de maneira semelhante entre aqueles que envolviam somente os filhos, somente os pais ou pais e filhos, sendo a adolescência a faixa etária predominante entre os filhos. Por fim, quanto aos temas de investigação, quase metade dos estudos teve como objetivo principal caracterizar as práticas parentais de determinada amostra, sem relacioná-las a outros fenômenos. O predomínio de estudos que utilizaram o termo "práticas educativas", portanto, pode ser explicado em função da faixa etária com o qual se relacionada. Uma hipótese seria a de que há uma maior facilidade em acessar as práticas dos pais através do discurso dos adolescentes, os quais conseguem com facilidade responder a instrumentos como questionários e entrevistas. Com crianças mais novas, o acesso fica limitado ao relato dos pais ou a observações da interação pais-criança, estas últimas mais difíceis de serem operacionalizadas. Outra possível explicação para a prevalência dos estudos sobre práticas educativas seria a maior disponibilidade, no Brasil, de instrumentos que avaliam práticas parentais em relação a adolescentes. Outro aspecto que pode estar relacionado ao grande número de estudos sobre práticas educativas, trata-se da forte relação verificada entre essa variável e o desenvolvimento de comportamentos anti-sociais ou pró-sociais nos filhos. A palavra-chave "estilos parentais" foi a segunda mais freqüente entre os estudos. Assim como nos estudos sobre práticas educativas, aqueles que envolviam o termo "estilos parentais" também estavam mais relacionados à pais de adolescentes ou adultos. Isso provavelmente se deve ao fato de os estilos parentais estarem relacionados às práticas educativas. Conclusões: Conclui-se que a complexidade das relações familiares e as variáveis que influenciam nas práticas parentais exigem a construção de novos arranjos metodológicos e técnicas de coleta de dados, para que se possa atingir um melhor conhecimento deste construto. No Brasil verifica-se apenas nos últimos anos um crescimento significativo da literatura na área. Portanto, neste contexto, o corpo teórico ainda é recente, o que traz conseqüências para a natureza das pesquisas brasileiras, tanto no domínio metodológico como no grau de aprofundamento na investigação do fenômeno. Vale ressaltar a complexidade das relações familiares e das variáveis que influenciam nas práticas dos pais em relação ao cuidado dos filhos, como as características específicas da criança e dos pais, a relação estabelecida entre os cônjuges, a história de criação e desenvolvimento dos progenitores, bem como o contexto sócio-cultural em que estão inseridos. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de estudos brasileiros que enfoquem as diferentes etapas do desenvolvimento, tanto das crianças, quanto das famílias, uma vez que as relações entre pais e filhos alteram-se em função do estágio de desenvolvimento dos filhos e em função da etapa do ciclo vital em que as famílias se encontram. Enfatiza-se a realização de mais estudos que investiguem as práticas de cuidado utilizadas pelos pais frente a características específicas da criança, como seu temperamento, personalidade, comportamento, etc. É possível também que circunstâncias específicas ocorridas com a criança, como uma doença crônica, por exemplo, modifiquem as práticas parentais. Os estudos longitudinais são uma alternativa para o controle das variáveis relacionadas ao desenvolvimento, embora necessitem de grande investimento financeiro e pessoal. Por sua vez, há uma necessidade evidente de novos instrumentos para avaliação da relação entre pais e filhos com idades inferiores, sobretudo no primeiro ano de vida.

Palavras chaves: práticas parentais, práticas de cuidado e cuidados parentais.

Referência bibliográfica: KELLER, H. (2002). Development as the interface between biology and culture: A conceptualization of early ontogenetic experiences. In: H. KELLER, Y. H. POORTINGA & A SCHÖLMERICH (EDS.). *Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development,* (pp. 215-223). Cambridge: Cambridge Press. KELLER, H (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

LT04 - 113

CARACTERÍSTICAS DO INVESTIMENTO MATERNO EM UMA AMOSTRA DE MÃES DO RIO DE JANEIRO

Rocha, *S. B. - UERJ*
Seidl de Moura, *M. L. - UERJ*

Resumo: O presente estudo teve como objetivo identificar como mulheres residentes na cidade do Rio de Janeiro, tem investido em seus filhos, e quais são os aspectos relacionados a este contexto que interferem na organização e configuração deste tipo de comportamento. A gama de extensão do que Trivers (1972) considera como investimento em sua Teoria do Investimento Parental é bastante ampla. Esta engloba tanto aspectos orgânicos/biológicos, como por exemplo, e de extrema importância para a existência de nossa espécie, ajustes e transformações anatômicas, assim como procura delinear processos psicológicos que constituem o complexo processo do relacionamento pais-filhos. A importância dos processos orgânicos e biológicos é explicitada por esta teoria, uma vez que defende que a própria produção de cé-

lulas sexuais pode ser considerada como uma das primeiras e fundamentais formas de manifestações do investimento parental (Trivers, 1972; Vieira, Rimoli, Prado e Chelíni, 2009). Da mesma forma, também é investimento a produção de um ambiente interno saudável que garanta que a gestação possa ser levada a termo. Todos estes processos são fortemente influenciados e até mesmo determinados por fatores hormonais, mesmo aqueles relacionados às próprias características e configurações do comportamento materno. É importante salientar, entretanto, que considerar influências, predisposições, e mesmo interferências de fatores hormonais, não significa defender um determinismo biológico. Pelo contrário, na teoria do investimento parental argumenta-se que há uma relação importante entre as condições de criação das mães (deste modo, de sua vivência particular), e a sua carreira reprodutiva, assim como, das escolhas e caminhos que estas desenvolverão em relação aos cuidados com os seus próprios filhos. Delinear o traçado dos complexos processos psicológicos envolvidos nas relações pais-filhos também está presente nesta teoria. A análise minuciosa de nuances e variações ao longo do tempo e através das mais variadas culturas tem indicado que muitos desses processos convergem para o comportamento reprodutivo. Neste comportamento, tem sido verificado que machos e fêmeas posicionam-se e operam de maneiras distintas quanto ao investimento na progênie e na procura por parceiros. Vale destacar que o foco central investido nesta busca por parceiros concentra-se, segundo esta vertente teórica, na garantia do sucesso reprodutivo de ambos. (Hrdy, 2001; Vieira, Rimoli, Prado e Chelíni, 2009). Estudos relacionados à psicologia parental revelam que o investimento materno pode ser considerado como o alicerce para a construção de relacionamentos entre mães e filhos, assim como aos aspectos a este relacionado como, por exemplo, o sistema de cuidados. Nos sistema de cuidados podem-se encontrar o cerne do conceito de investimento parental apresentado por Trivers (1972) que consiste nas ações realizadas pelos pais em direção a um filhote específico, que tendem em aumentar as chances de sua sobrevivência e possível sucesso reprodutivo. Deste modo, esta discussão põe em pauta aspectos relacionados à própria sobrevivência e perpetuação da espécie humana, uma vez que envolve a apreciação de problemas relacionados ao comportamento reprodutivo que, por sua vez, segundo Vieira, Rimoli, Prado e Chelíni (2009), "está relacionado não apenas com a geração de novos descendentes, mas também com o cuidado da prole (...) durante um certo tempo". E, pode-se acrescentar ainda que a este tempo, somam-se as condições e circunstâncias, sobretudo, ecológicas, nas quais este processo se desenvolve e organiza. Participaram da pesquisa 106 mulheres maiores de 20 anos, selecionadas por acessibilidade, de níveis sócio-econômicos diversificados, residentes no Rio de Janeiro. O investimento materno, assim como os sistemas de cuidados a ele associados, foram avaliados pelo "Inventário de Crenças Parentais e Práticas de Cuidado" (ICPPC), que se constitui em uma escala construída e validada para a realidade brasileira por Martins, Macarini, Vieira, Seidl de Moura, Bussab e Cruz (2008, material não publicado), com os Alpha de Cronbach variando de 0,68 a 0,83. Esta escala foi inspirada no "Modelo de Componentes da Parentalidade" de Keller (2002; 2007), que se aplicam, mais especificamente, à primeira infância, e, apresenta-se subdivida em duas subescalas. A primeira destina-se a avaliar a freqüência de comportamentos referidos como sendo realizados pelas respondentes (PRM), e a segunda, a avaliar o grau de importância atribuído pela respondente às mesmas práticas de cuidados (IAP). Na análise global foram desenvolvidas correlações de Pearson que indicaram relações estatisticamente significativas ($p<0,05$) entre a idade da mãe e o número de filhos ($r_s= 0,45$), escolaridade materna e renda familiar mensal ($r_s= 0,67$) e da indicação de realização de investimento pela mãe em relação aos filhos ($r_s= 0,27$). A importância atribuída pela mãe em relação a determinadas práticas também apresentou forte correlação com as práticas de cuidados referidas ($r_s= 0,68$). Escores referentes às condições materiais e o clima familiar da infância materna foram relacionados tendo em vista identificar sua possível relação com os cuidados realizados por essas mães ($x^2 = 12,75$; $gl = 4$; $p<0,05$). Os escores mais altos foram apresentados pelas mães que relataram as piores condições materiais na infância ($M= 4,83$). Nas análises post hoc, foram encontradas diferenças entre os escores das mães que relataram condições médias e condições ruins. A mesma coisa não ocorre em relação ao clima familiar. Não foram encontradas diferenças entre os escores de estimulação realizada e as condições materiais na infância. Busca-se oferecer com esta investigação uma contribuição à compreensão da ontogênese, fazendo referência à filogênese, do desenvolvimento do investimento materno, procurando circunscrever possíveis alicerces para o estabelecimento de laços afetivos entre pais, no caso deste estudo, mães em relação a seus filhos. Acredita-se que esta proposta configura-se em um grande desafio, sobretudo em termos metodológicos. Ter como sustentação teórica, a teoria evolucionista, implica em investir na idéia da construção tanto dos processos mentais quanto das formas de relacionamento. Reforça-se ainda a crença de que ambiente e cultura não podem ser dissociados, sobretudo frente à análise de problemas de tamanha complexidade, que concentra a reflexão sobre a própria existência e manutenção da vida humana.

Palavras chaves: investimento materno,relação mãe-filho , parentalidade

Referências Bibliográficas: HRDY, S. B. (2001). Mãe Natureza: Uma visão feminina da evolução. *Maternidade, filhos e seleção natural*. Rio de Janeiro: Campus. KELLER, H. (2002). Development as the Interface Between Biology and Culture: A Conceptualization of Early Ontogenetic Experiences. Em: H. Keller, Y. P. Poortinga & A. Scholmerich (Eds), Between culture and biology: *Perspectives on ontogenetic development*. Cambridge: University Press. KELLER, H. (2007). *Cultures of infancy.* Mahwah, NJ: Lawrense Erlbaum. MARTINS, G.D.F.; MACARINI, S.M.; VIEIRA, M. L.; SEIDL DE MOURA, M. L.; BUSSAB, V. S. R.; CRUZ, R. M. (2008). *Construção e validação do Inventário de Crenças Parentais sobre práticas de cuidado (ICPPC) na primeira infância*, material não publicado. TRIVERS, P.L. (1972). Parental investment and sexual selection. In: B. Campbell (Ed.) *Sexual Selection and Descent of Man* , Chicago: Aldine Press, pp. 136-179. VIEIRA, M. L.; RIMOLI, A. O. ; PRADO, A. B.; e CHELÍNI, M. O. M. (2009). *Cuidado e responsividade parentais: uma análise a partir da história de vida e da teoria do investimento parental*. Em: E. Otta & M. E. Yamamoto. Psicologia Evolucionista. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

LT04 - 131

ENTRE PIQUES, BOLAS E BONECAS: DO QUE BRINCAM MENINAS E MENINOS DA CAPITAL E DO INTERIOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO?

Claudia Broetto ***Rossetti*** *- UFES*
Taísa Rodrigues ***Smarssaro*** *- UFES*
Tatiana Lecco ***Pessotti*** *- UFES*

Resumo: Legítimos depositários da cultura de transmissão oral infantil, as brincadeiras e os jogos têm despertado o interesse de muitos pesquisadores no Brasil e no mundo. De fato, muitas pesquisas (PIAGET, 1964/1978; ARIÈS, 1978; HUIZINGA, 1980; PELEGRINI & SMITH, 1998, entre tantos outros) têm demonstrado a importância de jogar e brincar para o desenvolvimento de aspectos afetivos, cognitivos, sociomotores e culturais de crianças e adolescentes. Atualmente, no Brasil, destaca-se, entre outras, as publicações de Carvalho, Magalhães, Pontes e Bichara (2003), que reúnem mais de uma dezena de artigos que registram o brincar e o jogar de crianças e adolescentes nos mais diversos cantos do país. Os referidos autores destacam que um aspecto fundamental nos estudos da área é a compreensão de que o brinquedo é um objeto que possui, além de sua função utilitária nas brincadeiras, um aspecto simbólico carregado de significações específicas. Essas significações remetem a traços sociais que adquirem expressividade dentro do seu universo cultural. Dessa maneira, diferentes culturas produzem diferentes brinquedos e jogos que, ao serem passados de geração a geração, levam consigo seus valores culturais (BROUGÈRE, 1998). Por outro lado, estudos acerca das questões de gênero (tipificação, segregação e estereotipia) em brincadeiras infantis mostram que, desde muito pequenas, as crianças estão atentas ao fato de homens e mulheres desempenharem papéis diferentes na sociedade e manifestam a compreensão que possuem sobre eles em suas brincadeiras (MACCOBY, 1988; ARCHER, 1992; MARTIN & FABES, 2001, entre outros). Assim, a presente pesquisa teve como objetivo investigar o panorama atual da prática de jogos e brincadeiras por meninas e meninos no estado do Espírito Santo. Até onde foi possível averiguar, trata-se de pesquisa inédita e que parece bastante relevante, tendo em vista este ser um estado cuja história registra um forte fluxo migratório, com grande influência da cultura indígena, e também de imigrantes de diversas partes do mundo, que junto com suas tradições culturais, trouxeram uma maneira específica de brincar e jogar. Os participantes da pesquisa foram crianças de 6 a 12 anos da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) e de quatro municípios do interior do estado (Alfredo Chaves, Cachoeiro de Itapemirim, Castelo e São Mateus). Os participantes foram entrevistados enquanto brincavam e jogam em locais como ruas, escolas, praças públicas, parques e casas. As brincadeiras e os jogos foram fotografados com o fim de registro dos mesmos. As entrevistas foram gravadas em áudio para facilitar a posterior transcrição das mesmas. Utilizou-se um roteiro de entrevista semi-estruturada sobre as preferências e práticas lúdicas, contendo 10 questões. Dessa maneira, foram realizadas 51 entrevistas, sendo 20 na RMGV, e 31 nos municípios do Interior. Do total de participantes, 27 são meninos e 24 são meninas. Perguntamos as crianças qual era sua brincadeira/jogo preferido, e 66,67% dos meninos entrevistados afirmaram ser o futebol, confirmando assim que, tanto na RMGV quanto no Interior do ES, o futebol é a brincadeira mais popular entre os meninos. Outros jogos/brincadeiras indicados apenas por meninos foram carrinho, basquete e faz de conta de Super Herói, com uma citação cada. No caso das meninas, a atividade lúdica preferida é brincadeira com boneca (25,0%), a queimada (20,83%), pular corda e fazer comidinha, cada uma com uma citação. Por fim, 16 jogos/brincadeiras foram mencionados como prediletos por crianças de ambos os sexos: piques (12 citações), bicicleta e videogame (duas citações cada) sendo que os piques foram mais lembrados pelos participantes do Interior do Estado. Quando questionados se sua brincadeira predileta seria exclusivamente masculina/feminina ou para ambos os sexos, nove meninos disseram

ser exclusivas de meninos, sete meninas afirmaram ser exclusivas de meninas e 35participantes (ou seja, 68,63% do total de entrevistados) disseram ser para os dois igual. É interessante notar que as brincadeiras realizadas em grupo, como os piques e até mesmo o futebol, foram as que tiveram menos separações de gênero. Em seguida, solicitou-se a cada uma das crianças que explicasse como se jogava/brincava o seu jogo/brincadeira predileto. Todos os participantes, independente do sexo, deram explicações detalhadas e interessantes sobre cada uma das atividades lúdicas preferidas, o que parece indicar um bom conhecimento das mesmas. Quando perguntados sobre se seria possível mudar as regras do seu jogo/brincadeira preferido, a grande maioria dos meninos e meninas (72,36% do total de participantes) disseram que não. Nesse caso, o nível de desenvolvimento cognitivo e moral parece ter sido mais importante do que as questões relacionadas ao gênero dos participantes. Por fim, foi perguntado aos participantes onde e com quem eles costumavam brincar/jogar. Foi possível inferir ainda que enquanto os meninos brincam/jogam mais com amigos em espaços fora de casa, as meninas brincam/jogam mais em casa, com irmãos ou amigos. De uma maneira geral, foi possível concluir que há um enfraquecimento da estereotipia sexual, sobretudo na hora da escolha do jogo/brincadeira preferido e que a grande maioria das atividades lúdicas aparece como sendo praticada pelos companheiros presentes, meninas e meninos, nos diferentes espaços disponíveis para os jogos/brincadeiras. Contudo, uma diferença significativa ainda aparece, sobretudo nos municípios do interior do estado, no que diz respeito às meninas brincarem/jogarem mais em casa. Chama atenção também o fato de que mesmo quando brincam/jogam em espaços públicos, as meninas apareceram sempre mais acompanhadas por adultos (em geral a mãe, avós, tias ou irmãs mais velhas) do que os meninos. Assim, os espaços permitidos para as meninas, bem como as maneiras de utilização desses espaços para brincar/jogar ainda parecem bem diferentes, o que, muito provavelmente tem grande influência em como essas meninas experienciam suas atividades lúdicas. Por fim, o conjunto das respostas das crianças parece contribuir para desmistificar a idéia vigente de que as crianças de hoje não praticam mais brincadeiras e jogos tradicionais como as de antigamente.

Palavras-chave: Brincadeiras, jogos, infância

Referências Bibliográficas: ARCHER, J. Childhood gender roles: Social context and organization. In M. Mc Gurk (Ed.), *Childhood social development: contemporary perspectives* (p.31-61). Hillsdale. USA. Lawrence Erlbaum, 1992. ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. BROUGÈRE, G. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. HUIZUNGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1980. Publicado originalmente em 1939. MACCOBY, E. E. Gender as a social category. *Developmental Psychology,* 24(6), 1988, pp. 755-765. MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; CARVALHO, A. M. A. ; BICHARA, I. D. *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. (vol .I). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; CARVALHO, A. M. A.; BICHARA, I. D. *Brincadeira e cultura: Brincadeiras de todos os tempos* (vol. II). São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003. MARTIN, C.; FABES, R. The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology,* 37, 2001, p. 431-446. PELEGRINI, A. D. & SMITH, P. K. The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review.* 3 (2), 1998, p. 51-57. PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978. Publicado originalmente em 1964.

LT04 - 132

QUEM JOGA JUNTO É AMIGO? UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE OS RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS ENTRE ADOLESCENTES PRATICANTES DE JOGOS *ONLINE*

Simone Chabudee ***Pylro*** *- UFES e UNIVIX*
Agnaldo ***Garcia*** *- UFES*
Claudia Broetto ***Rossetti*** *- UFES*

Resumo: Entre os ambientes disponíveis para o estabelecimento de relacionamentos interpessoais, via Internet, queremos destacar os jogos eletrônicos online, ou seja, jogos praticados via um terminal de computador ou console de videogame, e que podem ser jogados individualmente (*singleplayer*) ou com outros jogadores (*multiplayer*) que não estão necessariamente em um mesmo espaço físico. Tais jogos podem contar com ferramentas próprias que viabilizam a comunicação durante as partidas (*teamspeak*) ou, os jogadores podem se comunicar via outros recursos, como, o envio de mensagens instantâneas (*Messenger - MSM*). Este recurso é apenas um exemplo de como mudanças progressivas podem ser observadas em decorrência da incorporação de novas tecnologias e suas aplicações no mercado da comunicação e do entretenimento. A utilização desses recursos pode ocorrer em espaços privados ou públicos, como as *lan houses - Local Area Network* (locais equipados com computadores ligados em rede e com acesso à Internet, destinados principalmente à prática de atividades de entretenimento), que surgiram no Brasil a partir de 2001. Tais casas permitem o acesso de multiusuários que cooperam e comunicam-se entre si. Porém, o contato pode não ficar restrito aos usu-

ários presentes na *lan house*; de modo que, jogadores situados em diferentes espaços podem interagir a partir de um determinado jogo (Alves, 2005). Esta relação entre os jogos e os avanços tecnológicos se deve ao fato de que os jogos e as brincadeiras traduzem a cultura lúdica de um grupo social (Brougère, 2002). Desse modo, não é de se estranhar a repercussão que a informatização causou na prática das atividades lúdicas. De fato, o fenômeno do jogo eletrônico tem alcançado de forma intensa e profunda nas últimas décadas a vida da população em geral, e em especial dos adolescentes. Explorar e compreender como tais práticas afetam o relacionamento interpessoal entre adolescentes, apresenta clara relevância científica e social. Até porque a maioria dos estudos publicados em periódicos importantes sobre relacionamento não tem privilegiado a adolescência (Garcia, 2005). Desse modo, pretendeu-se identificar, no presente estudo, a percepção de adolescentes, estudantes do Ensino Médio, quanto às características de suas amizades ligadas a jogos eletrônicos *online*. Participaram dessa pesquisa 110 Adolescentes (Bee, 1997) com idades entre 14 e 18 anos, sendo 69 do sexo masculino (62,7%) e 41 do feminino (37,3%), todos matriculados em escolas públicas e privadas de Ensino Médio, moradores dos municípios de Vila Velha e Vitória, Espírito Santo. Os dados foram coletados em cinco diferentes escolas: duas públicas (42,8%) e três privadas (57,2%), a partir da aplicação de um questionário contendo 28 questões sobre aspectos de relacionamento interpessoal, em especial a amizade, num contexto do jogo eletrônico online; sendo que parte das questões foi inspirada no trabalho de Pylro (2007). Verificou-se que o jogo eletrônico, para além de puro entretenimento, parece ser mais uma forma de ampliar ou manter a rede de amigos entre os adolescentes que compuseram a amostra desse estudo. Os dados levantados apresentaram algumas similaridades no que diz respeito aos padrões de idade encontrados em grupos de amigos que se organizam a partir do contato face a face. Porém, convém avaliar melhor a configuração de amizade online entre os componentes de um clã (grupos independentes, formados por iniciativa de praticantes de um determinado jogo e que tem por objetivos agregar jogadores de modo que possam obter ajuda com mais facilidade para aprimorarem tal prática, tornar o jogo mais interessante, trocar informações, dentre outras possibilidades). Assim, ainda que, nem todos os parceiros de jogo tenham sido considerados amigos com os quais se possa compartilhar aspectos mais íntimos da vida, evidenciou-se que entre os integrantes do clã, há alguns dignos de tal confiança para boa parte dos adolescentes investigados. Os dados também revelaram certo nível de compromisso, no que diz respeito à prática do jogo entre os jogadores, pois cerca de 60,0% costuma jogar quase sempre ou sempre com os mesmos jogadores. Também é interessante verificar que 70% dos participantes consideram algum jogador como seu amigo. Com relação ao apoio social oferecido pelos demais jogadores, o tipo de ajuda mais mencionado pelos adolescentes corresponde a situações decorrentes do próprio jogo. Assim, apesar dos jogadores relatarem que já pediram ajuda (60,9%), e já ajudaram seus companheiros de jogo (73,6%), o tipo de ajuda é mais direcionado para questões objetivas e relacionadas com o próprio jogo, sem que, necessariamente aspectos mais íntimos sejam compartilhados. Porém, 88,9% dos adolescentes que participaram do estudo parecem estar satisfeitos com suas amizades com os outros jogadores *online*; e 85,3% acreditam ser possível constituir novas amizades a partir desse jogo. Com relação ao primeiro dado, há semelhanças com os resultados obtidos por Pylro (2007). Esses dados podem ter relação com as expectativas que se depositam nas amizades (Hinde, 1997). Desse modo, ainda que este tipo de amizade não favoreça uma maior aproximação ou intimidade, corresponde exatamente ao que se espera dela. Por fim, é necessário ressaltar o caráter exploratório do presente estudo, de modo que fica evidente a necessidade de outras pesquisas que possam contribuir para as discussões da relação entre jogos *online* e relacionamento interpessoal, ampliando a compreensão acerca da importância e do lugar que os jogos *online* ocupam no cotidiano de adolescentes.

Palavras-Chave: Jogo eletrônico online, Amizade, Adolescência

Referências Bibliográficas: Alves, L. R. G. (2005). *Game over: jogos eletrônicos e violência*. São Paulo: Futura. Bee, H. (1997). *O ciclo vital* (R. Garcez, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. Brougère, G. (2002). A criança e a cultura lúdica. In: T. M. Kishimoto (Org.). *O Brincar e suas teorias* (pp. 19 -32). São Paulo: Pioneira. Garcia, A. (2005). Relacionamento Interpessoal: Uma área de Investigação. In: A. Garcia (Org.) *Relacionamento Interpessoal: Olhares Diversos* (pp. 7-27). Vitória: GM Gráfica e Editora e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES. Hinde, R. A. (1997) The Self, Interactions, and Relationships. In: R. Hinde (1997). *Relationships: A Dialectical Perspective*. Hove: Psychology Press, pp.23-48. Pylro, R. (2007). Amizade.com: *Amizade e adolescência na era da Internet*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

LT04 - 138

O DESENVOLVIMENTO DA AUTO-REGULAÇÃO EM UM GRUPO DE BEBÊS DE 18 A 20 MESES

Renata Gomes da Costa **de Marca** *- UERJ/CNPq*
Deise Maria Leal Fernandes **Mendes** *- UERJ*
Maria Lucia **Seidl-de-Moura** *- UERJ*

Resumo: A auto-regulação é um processo muito importante ao se considerar o desenvolvimento do *self*, pois é o que viabiliza a vida em sociedade, a construção das instituições sociais e a competência sociomoral dos indivíduos (Kochanska e Aksan, 2006). Este tópico tem sido estudado intensamente no que diz respeito aos adultos e às crianças mais velhas, mas pouca atenção tem sido dada aos antecedentes da auto-regulação, isto é, em como se dá a sua construção no processo de desenvolvimento da criança (Kopp, 1982).

A auto-regulação é um construto complexo que vem sendo definido, de maneiras diversas, como: a habilidade da criança em atender a pedidos, em iniciar e cessar comportamentos de acordo com demandas situacionais, em modular a intensidade, freqüência e duração de atos verbais e motores em contextos sociais e educacionais, em abdicar de atuar sobre um objeto ou objetivo desejado, e em se comportar de maneira socialmente aceita na ausência de reguladores externos (Kopp, 1982, p.199). Há um consenso entre a maioria das abordagens de que a auto-regulação exige uma consciência sobre aquilo que é ou não socialmente aceito e representa um aspecto significativo no processo de socialização da criança.

Em geral, as diferentes perspectivas apontam para a emergência da auto-regulação viabilizada, em parte, pelos processos de socialização e interação com o outro (Kopp, 1982). Vygotski (2008) é um relevante autor nesse sentido, pois coloca que a auto-regulação refere-se à capacidade da criança em regular o seu comportamento na interação com o outro, primeiramente de forma externa e, depois, interna.

Rodríguez e Palacios (2007), seguindo uma perspectiva vygotskiana, afirmam que os bebês apresentam gestos privados, que são alguns dos mesmos gestos utilizados pelos adultos para fins comunicativos, mas que são usados pelos bebês de forma auto-reflexiva, apresentando uma função auto-regulatória. Há poucos estudos sobre esses sinais pré-lingüísticos e sobre como se dá o processo de internalização de tais sinais como "ferramentas da mente".

Esses gestos privados que têm como objetivo uma comunicação com o próprio *self* demonstram uma tentativa da criança em pensar sobre "pedaços da realidade" que são socialmente compartilhados, buscando auxiliar a si mesma a "pensar externamente" sobre algum problema.

São inúmeros os fatores que contribuem para a construção e o desenvolvimento da auto-regulação e que se correlacionam de forma complexa e dinâmica. No entanto, muitos desses aspectos são abordados sem demonstrarem como um aspecto se relaciona com outro (Kopp, 1982, Jennings, Sandberg, Kelley, Valdes, Yaggi, Abrew e Macey-Kalcevic, 2008), nem como a auto-regulação se imbrica com outras facetas do desenvolvimento do *self*, nem como esse desenvolvimento se dá de acordo com seu contexto ecológico e sociocultural (Keller, Yovsi, Borke, Kärtner, Jensen e Papaligoura, 2004; Jennings et al., 2008).

Além disso, muitos estudos sobre auto-regulação são sobre crianças a partir de dois anos de idade (Sheese, Rothbart, Posner, White e Fraundorf, 2008; Kopp, 1982) e, a maioria, diz respeito a famílias norte-americanas (Jennings et al., 2008). De acordo com uma revisão de literatura, no período de 2003 a março de 2009, nas principais bases de dados, as pesquisas sobre auto-regulação predominantes são com crianças em idade pré-escolar e escolar, mais ligadas à área da Educação, englobando temas como desempenho escolar, habilidades cognitivas, auto-eficácia, etc. Pouco se encontra sobre a auto-regulação, a partir de uma perspectiva do desenvolvimento do *self*, principalmente, no Brasil.

Considerando esse quadro, a partir de um projeto desenvolvido pelo grupo de pesquisa Interação Social e Desenvolvimento, da UERJ, coordenado pela profa. Dra. Maria Lucia Seidl de Moura, denominado "A construção do *self* com o outro em contextos de socialização distintos", surgiu o presente trabalho. A auto-regulação é um dos aspectos do desenvolvimento do self abordados no projeto e este trabalho pretende enfocar suas reflexões nessa dimensão específica.

Nesse sentido, buscou-se analisar como se dá o desenvolvimento da auto-regulação em um grupo de 30 bebês (sujeitos do projeto), de 18-20 meses, e suas mães, residentes no município do Rio de Janeiro. Utilizou-se a tarefa de atendimento a proibição (Keller et el., 2004, Jennings et al., 2008, Seidl-de-Moura, 2008), na qual a criança é apresentada a uma caixa transparente contendo brinquedos e é avisada pelo experimentador que só poderá mexer na caixa quando ele retornar. O experimentador sai do recinto por dois minutos. Caso a criança tente mexer na caixa, a mãe não poderá impedi-la, mas é instruída para lembrá-la, verbalmente, por uma única vez, sobre o pedido do experimentador. A tarefa é filmada e codificada em três níveis: a criança espera sem ser lembrada (regulação interna); a criança só espera quando lembrada (regulação externa); a criança não espera e pega os brinquedos (ausência de auto-regulação). É calculado o tempo de latência no caso da criança mexer na caixa.

Após essa parte, foi desenvolvido um novo tipo de observação, ainda não encontrado na literatura para esta tarefa específica, que consiste em uma análise qualitativa do comportamento da criança, considerando os gestos e as falas (dirigidas a si ou ao outro) e a reação da criança à volta do experimentador. Trata-se de uma análise exploratória. Com isso, pôde-se analisar o tipo de gestos ou falas usados pelas crianças para se auto-regularem diante da tentação de me-

xer na caixa. Verificou-se, sob uma ótica vygotskiana, a presença de comportamentos auto-reflexivos efetivos, ainda não internalizados que, claramente, funcionaram como mecanismos auto-regulatórios.

Com este trabalho, busca-se trazer contribuições à discussão e reflexão sobre o desenvolvimento da auto-regulação, principalmente, de crianças brasileiras, menores de dois anos, considerando que o desenvolvimento está imbricado com os contextos ecológicos, nos quais está inserido (Keller, 2002) e poucos estudos sobre o desenvolvimento da auto-regulação têm sido realizados em território brasileiro.

Palavras-chave: desenvolvimento do self; desenvolvimento da auto-regulação; atendimento a proibição

Referências Bibliográficas: Jennings, K., Sandberg, I., Kelley, S., Valdes, L., Yaggi, K., Abrew, A. & Macey-Kalcevic. (2008). Understanding of self and maternal warmth predict later self-regulation in toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 32 (2), 108-118. Keller, H. (2002) Development as the interface between biology and culture: a conceptualization of early ontogenetic experiences. Em: Keller, H., Poortinga, Y. & Scholmerich, A. *Between Culture and Biology: Perspectives on Ontogenetic Development*. Cambridge: University Press. Keller, H., Yovsi, R., Borke, J., Kärtner, J., Jensen, H. & Papaligoura, Z. (2004). Developmental consequences of early parenting experiences: self-recognition and self-regulation in three cultural communities. *Child development*,.75(6), 1745-1760. Kochanska, G. & Aksan, N. (2006). Chindren´s conscience and self-regulation. *Journal of Personality,* 74 (6), 1587-1618. Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214. Vygotsky, L. S. (2008). *A Formação Social da Mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes. Rodríguez, C. & Palácios, P. (2007). Do private gestures have a self-regulatory function? *Infant Behavior & Development*, 30, 180-194. Sheese, B., Rothbart, M., Posner, M., White, L. & Fraundorf, S. (2008). Executive attention and self-regulation in infancy. *Infant Behavior & Development*, 31, 501-510.

LT04 - 142

OS PAIS E O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA

Rafael Vera Cruz de ***Carvalho*** *- UERJ*
Maria Lucia ***Seidl-de-Moura*** *- UERJ*

Resumo: Baseado em uma abordagem evolucionista à empatia humana, este trabalho objetiva revisar a literatura sobre este tema e sobre algumas de suas interações com outras características humanas. A comunicação entre pais e filhos tem sido foco de alguns estudos em Psicologia do Desenvolvimento. A grande maioria deles visa entender a relação mãe-criança, em díades, e apenas alguns incluem os pais. A influência paterna na socialização infantil pode ter um papel ainda pouco explorado. As habilidades sociais e, particularmente, a empatia, são temas também amplamente explorados, mas nem sempre em uma abordagem filo e ontogenética. Definida por Falcone (2006) como a capacidade de compreender e expressar compreensão de forma sensível e acurada acerca dos pensamentos e sentimentos dos outros, a empatia pode ser considerada uma importante habilidade nas relações interpessoais. Podemos listar como importantes efeitos sociais da empatia: redução do conflito social e rompimento de relações, com interações mais confortáveis e aumento da coesão social; efeitos interpessoais mais positivos que a auto-revelação; predição de ajustamento marital e aumento da satisfação conjugal; promoção de afeto e simpatia nas interações; redução de transtornos emocionais e psicossomáticos; suporte à solução de problemas interpessoais e a ações grupais (Falcone, 2006; Lopes, Magalhães & Brito, 2005). Por outro lado, a falta de empatia leva a dificuldades no trabalho, escola, casamento, amizade, relações familiares e, em casos extremos, à exclusão social (Falcone, 2006), o que traria alto risco de morte no nosso Ambiente de Adaptação Evolutiva (AAE). Nosso AAE tem sido descrito na literatura como situado nas savanas africanas do Pleistoceno (de dois milhões a 10 mil anos atrás), com a observação que este conceito não se refere somente a um *habitat*, local ou período de tempo específico, mas a todo o grupo de características envolvidas nas pressões seletivas da evolução da nossa espécie (Izar, 2009). Neste período, muitas espécies da nossa linhagem surgiram e foram extintas e admite-se que o *Homo sapiens sapiens* apareceu há cerca de 200 mil anos. Os efeitos sociais da empatia se referem ao nosso AAE porque é provável que havia fortes pressões seletivas para o comportamento altruísta mútuo e a empatia percebida associada (Lopes et al., 2005). Para alguns autores, a organização familiar dos mamíferos influenciou a evolução da empatia por causa da necessidade de maior cuidado parental à prole e pela organização social. A alta coesão grupal pode ser considerada uma importante característica no nosso AAE, já que o tamanho dos grupos precisou aumentar para se defender de grupos rivais, reflexo do aumento da população humana mundial. O crescimento dos grupos humanos é apontado por alguns autores como influente no segundo grande surto de expansão cerebral da nossa linhagem, devido ao fato de que uma capacidade de processamento cognitivo maior dedicado às interações sociais foi cada vez mais necessária. Há relativo consenso que uma série de mecanismos mentais evoluiu para lidar com estes problemas adaptativos. Vários estudos mostram que os bebês tem capacidades perceptuais e sociais ini-

ciais e se regulam reciprocamente em contato com os adultos. Essas interações bebês-adultos são mutuamente reguladas e parecem apresentar desde cedo os aspectos fundamentais interacionais humanos. Bebês desenvolvem estas habilidades sócio-afetivas em consonância com o ambiente em que nascem e se desenvolvem (Rodrigues, 2009). Ainda, de acordo com Thompson (1992), esta consonância ambiental é um importante precursor da empatia e as experiências vividas, com fatores biológicos, influenciam a forma como os indivíduos se tornam mais ou menos empáticos, o que irá refletir na qualidade das relações sociais na vida adulta (Falcone, 2006). As práticas de cuidado parental são apontadas na literatura como uma influência importante no desenvolvimento da empatia. Keller, Harwood e Carlson (2007) dizem que, para o seu desenvolvimento, as crianças necessitam de um ambiente o qual foi (filogeneticamente) e será (ontogeneticamente) co-desenhado, ou seja, que é desenhado não somente pelos pais, mas também pela criança em interações desde o nascimento. A prática parental é formada por atividades e significados, compartilhados via cultura, que direciona e simula comportamentos biologicamente embasados para a socialização (Keller et al., 2007). Alguns autores desenvolveram modelos para uma melhor compreensão das relações entre as características dos pais e das crianças, no que se refere à empatia. Estes modelos no ajudam a lembrar, como diz Feshbach (1997), que a empatia parental não atua sozinha, mas em conjunto com outras características parentais e deve ser associada a: calor parental, sensitividade, baixa punição, envolvimento positivo e implicação emocional com a criança e a relação de apego. Hidalgo e Abarca (2000) pontuam que a família, como grupo social básico tem influência decisiva no comportamento social. Os pais são os primeiros modelos significativos da conduta sócio-afetiva e é com quem aprendemos a nos comportar de forma socialmente aceita e a nos sentir mais seguros e satisfeitos nas relações interpessoais (Hidalgo & Abarca, 2000; Soenens, Duriez, Vansteenkiste & Goossens, 2007; Feshbach, 1992; Preston & De Waal, 2002). Além disso, os pais transmitem normas e valores referentes a essa conduta por informações, reforço discriminativo, punições, comportamento e modelação, assim como o seu suporte prediz o desenvolvimento da tomada de perspectiva. A aprendizagem também acontece com o bem-estar da criança ao ter seus sentimentos validados, quando passa a pôr em prática a reciprocidade empática, validando quem as valida. Com este estudo, busca-se apresentar a literatura sobre o desenvolvimento da empatia, tendo em mente as interações de filhos com os pais e a história evolutiva que o embasa e nos permite ter uma visão mais ampla desse processo. Será discutida uma apreciação do panorama encontrado nessa revisão da literatura.

Palavras-chave: empatia, pais e filhos, psicologia evolucionista do desenvolvimento.

Referências Bibliográficas: Falcone, E. M. O. (2006). *Empatia: conceito, evolução e impacto social* [Resumo]. IV Mostra de TCC. Rio de Janeiro. Feshbach, N. D. (1992). Empatía parental y ajuste / desajuste infantil. In: N. Einsenberg & J. Strayer (Orgs.). *La empatía y su desarrollo*. (pp. 299-319), Bilbao: Desclée de Broker. Feshbach, N. D. (1997). Empathy: the formative years' implications for clinical practice. Em A. C. Bohart & L. S. Greenberg (Orgs.). *Empathy reconsidered – new directions in psychotherapy.* (pp. 33-59), Washington: APA. Hidalgo, C. & Abarca, M. (2000). Cómo se desarrollan las habilidades sociales. Em C. Hidalgo & M. Abarca (Orgs), *Comunicación interpersonal – programa de entrenamiento en habilidades sociales* (pp. 21-27), Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. 5 ed. Izar, P. (2009). *Ambiente de adaptação evolutiva.* In: Maria Emília Yamamoto & Emma Otta (Orgs.). Psicologia evolucionista. São Paulo: Guanabara Coogan. p. 22-32. Keller, H., Harwood, R. & Carlson, V. (2007) Culture and Developmental Pathways of Relationship Formation. Em: Bekman, S. et al. *Perspectives on Human.*

LT04 - 143

ASPECTOS DO COTIDIANO DAS CRIANÇAS QUE INFLUENCIAM NA FORMAÇÃO SÓCIO-CULTURAL

*Franciely da **Silveira** – Unicamp/ FCM/ CEPRE*

Resumo: O homem é um ser biológico e cultural, ou seja, do universo da palavra, da razão e da consciência. Assim, as experiências vivenciadas, as relações sociais tais como elas se dão na família, na escola, sendo positivas ou não, interferem no desenvolvimento da criança e refletem na sua formação de identidade e na maneira como se relacionará e se desenvolverá em sociedade , . O sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se organiza a partir das relações intra e interpessoais.

Ancorada nesse pressuposto, a relação familiar é enfatizada por ser a primeira instituição socializadora, o primeiro contexto referencial da criança. O tom emocional da família, a estrutura familiar, a responsividade do progenitor em relação à criança, e a qualidade e quantidade de comunicação, são fatores que diferem de família para família e que são significativas para as crianças . Todavia, a capacidade desta instituição social em proteger seus membros decorre do cuidado e proteção que deviam ser garantidos a ela pelo Estado através das políticas sociais, especialmente das políticas públicas.

Outras instituições socializadoras, como os estabelecimentos de educação infantil ou de ensino

fundamental, também são importante no processo educação-aprendizagem da criança, pois ela constrói novos relacionamentos, é influenciada por novos estímulos: companheiros da mesma idade, livros, brinquedos e há a transmissão do conhecimento formal - produto do desenvolvimento cultural.

A mídia de massa, particularmente a televisão, também tem exercido forte influência sobre o desenvolvimento social da criança, já que o hábito de assisti-la faz parte de seu cotidiano. Apesar da importância da informação veiculada por esse meio de comunicação, a criança tem uma atitude totalmente passiva, sendo desestimulada a dialogar ou desenvolver qualquer atividade motora, além de, frequentemente, devido à idade não ter capacidade psicológica para discernir as mensagens e absorver tudo o que é apresentado pela TV.

Este estudo, realizado com as crianças que freqüentam o Programa Vivência Escolar em horário de jornada ampliada, na Associação Pão dos Pobres de Santo Antônio, localizada na cidade de Campinas/SP e teve como objetivo conhecer os aspectos do cotidiano dessas crianças que influenciam na formação sócio-cultural, como a vivência familiar e em outros espaços sociais e a influência da mídia.

Através do método quantitativo , realizou-se uma pesquisa documental nos arquivos da Associação para elaboração do perfil das crianças de 06 a 11 anos de idade e suas famílias, totalizando 98 prontuários de um universo de 101 crianças, sendo consideradas variáveis sócio-econômicas.

Buscando conhecer o universo simbólico das crianças, seus interesses, linguagens e sonhos; as atividades que desenvolvem no período extra - Instituição educacional e jornada ampliada; o que representa a TV em sua vida cotidiana foi utilizado o método qualitativo , por meio da entrevista - cujo questionário era aberto - e do diálogo14 com 05 crianças de cada série, 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, totalizando 20 crianças. Foi exigida a assinatura dos responsáveis do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, sendo a não concordância com o mesmo o único critério de exclusão. As crianças foram identificadas com nomes fictícios.

Utilizou-se o método dialético na perspectiva analítico-crítica, e estatístico, num processo investigativo quali-quantitativo, pois reconhece os aspectos subjetivos do sujeito e também aponta indicadores e tendências.

Os resultados apontaram que novos arranjos familiares foram predominantes em relação à família nuclear, mas independente da sua composição, esta tem suma importância na socialização da criança. Porém, o lugar que a priori é de proteção e cuidado, pode colocar em risco a segurança física e emocional de seus membros. A violência doméstica usada como forma educativa pelos pais foi evidente entre as famílias das crianças (53,33%): "Ela me coloca de castigo, deixa uma semana eu sem assistir televisão, e me bate, nas pernas de varinha" (Aline; 10 anos; 4ª série).

Entretanto, a pesquisa também revela a necessidade e o reconhecimento das crianças pela instituição familiar, pelo cuidado, pela relação afetiva perante os membros, pois mesmo os pais tendo esse tipo de atitude, demonstram ser felizes com a família que têm.

O nível social da família interfere na educação das crianças, pois devido à ordem do capital e desprovidas da assistência, que deveria ser garantida pelo Estado, são obrigadas a ter uma carga horária de trabalho extensa, tendo como tempo livre o final da noite, onde sua jornada de trabalho continua com os afazeres domésticos, sobrando pouco tempo para o lazer, o que gera stress físico e emocional.

Concomitante, o nível de instrução dos pais é baixo, dificultando o acesso à informação e conhecimento diversificados. Esses fatores relacionados com a modelagem pela quais os pais foram criados em sua infância, com a cultura e falta de interesse, por parte de muitos, reflete a negligência perante as crianças.

A prática diária de assistir televisão, assim como outros meios de comunicação, presentes na totalidade dos lares apresentou clara importância como função formadora da aprendizagem infantil e fonte de lazer familiar: "A gente come junto assistindo tv" (Valéria; 07 anos; 1ª série, referindo-se à família).

Fatores tais como o consumismo e o comportamento imitativo aparecem nas falas das crianças, provando sua internalização: "Quando eu vejo um tênis que minha mãe ainda não compro pra mim eu peço pra ela comprar" (Bruna; 07 anos; 2ª série).

Os pais encontram dificuldades em controlar a programação assistida pelos seus filhos. Assim, uma alternativa pode ser o diálogo familiar sobre o conteúdo dos programas, estimulando o pensamento crítico.

A vivência da criança em outras instituições socializadoras, demonstrou ser de suma importância, pois propiciam atividades que, frequentemente, a família não tem condições financeiras de pagar pelo serviço, já que, conforme constatado, a renda familiar das crianças tem o seu pico entre 01 e 02 salários mínimos (33,67%) e são presentes também nos depoimentos das crianças aspectos positivos sobre as atividades realizadas, que somam no aprendizado e satisfação pessoal em poder brincar e se relacionar com outras crianças, além da estimulação intelectual e educação formal transmitida.

Portanto, é relevante a valorização dos espaços de interação e experiências vivenciadas pelas crianças.

Palavras chave: Desenvolvimento da criança, Relações sociais, Família

Referências Bibliográficas: DAMAZIO, Reinaldo Luiz. *O que é criança*. 3ª Ed., São Paulo: Brasilien-

se, 1994. (Coleção Primeiros Passos). SZYMANSKI, Heloisa. Viver em Família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. In: *Serviço Social & Sociedade*, nº 71 – Famílias, São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.09–25. VYGOTSKY, L. (1988). *Pensamento e linguagem*. SP: Martins Fontes. MIOTO, Regina Célia Tamaso. *Educação e Família*. Dissertação (Mestrado em Educação na Área de Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas-SP: 1989. BEE, Helen L. *A criança em desenvolvimento*. 7ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. VALENTE, Janete A. Giorgetti. Uma reflexão sobre o acolhimento familiar no Brasil. In: Serviço Social e Sociedade, nº 92 – *Política Social desafios para o Serviço Social*, São Paulo: Cortez Editora, 2007, p. 175-186. BRASIL. Plano Nacional de Promoção, *Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília/DF: Dez/2006. REZENDE, Ana Lúcia Magela de e REZENDE, Nauro Borges de. *A Tevê e a criança que te vê*. São Paulo: Cortez, 1993. SILVA, Gerson Abarca. *O Poder da TV no mundo da criança e do adolescente: perigos e propostas*. São Paulo: Paulus, 1996. MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.V. *Técnicas de Pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996. MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). *Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras, 2001. FÁVERO, Eunice T. *Rompimento dos Vínculos do Pátrio Poder: condicionantes socioeconômicos e familiares*. São Paulo: Veras, 2001. (Coleção Temas). BRAZELTON, T. Berry. *Momentos decisivos do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação* (Diálogos - Volume 2) Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984.

LT04 - 145

DESCONTO DO FUTURO: VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS E DO CONTEXTO

Tânia Abreu da Silva ***Victor*** *- UERJ*
Dandara de Oliveira ***Ramos*** *- UERJ*
Luciana Fontes ***Pessôa*** *- UERJ*
Maria Lucia ***Seidl-de-Moura*** *- UERJ*

Resumo: Em contextos que apresentam riscos para a sobrevivência de alguns indivíduos, adquirir recursos em um curto prazo, mantendo um desempenho orientado no "aqui e agora" é, de certa forma, uma estratégia adaptativa. Estudos anteriores (Williams, 1957 apud Wilson, 2005) indicam que as taxas de mortalidade extrínsecos e o grau de risco experimentado pelos indivíduos no contexto em que vivem, tem uma grande influência sobre a forma como estes são orientados para o futuro e escolher a investir ou não em estratégias de longo prazo. Wilson e Daly (2006) realizaram um estudo acerca desta temática, comparando jovens secundaristas e um grupo de jovens infratores, a fim de observar o que intitularam como "Desconto do futuro", que consiste na tendência presente em todos os sujeitos a preferir o "aqui e agora" e optar por ganhos imediatos ao invés de aguardar por benefícios futuros. Esta tendência é particularmente presente em contexto de risco e violência, especialmente para os jovens.

Considerando o contexto urbano atual, mais especificamente o Rio de Janeiro, constata-se que a violência se faz presente em todos os municípios do Estado, contudo com um destaque maior em determinadas áreas e nas favelas. Não há dados sobre o desconto do futuro em comunidades brasileiras centrada na importância do contexto e como ela é percebida pelos sujeitos.

É neste panorama que este estudo busca correlacionar um fator pertinente nestes contextos, a violência, imposta por diversos fatores e as expectativas de futuro que os moradores destas comunidades possuem quando comparada a dos jovens moradores de outras localidades.

Este estudo é parte de um projeto maior intitulado "Desconto do futuro: um estudo sobre jovens do Rio de Janeiro" e destina-se a investigar a relação entre o modo como os jovens de diferentes contextos são orientados para o futuro e a percepção que possam ter do contexto em que vivem, considerando o grau de risco experimentado, a qualidade de vida, a disponibilidade de recursos, dentre outros fatores.

Participaram deste estudo 60 jovens de ambos os sexos, todos com idades variando entre 16 e 30 anos completos. Metade (n= 30) dos participantes foi recrutada entre jovens moradores de duas comunidades do estado do Rio de Janeiro: Vigário Geral e Rocinha com IDH 0.732 e 0.763 e a outra metade (n=30) constituiu-se de estudantes dos períodos iniciais de cursos diversos de Universidades Particulares e Universidades Públicas, UERJ E UFRJ, moradores de outras áreas do Rio de Janeiro com IDH médio de 0.814. Estas comunidades foram selecionadas em virtude da posição que ocupam no IDH.

A percepção de contexto foi analisada através de uma escala no modelo Lickert com questões relativas ao grau de risco experimentado pelos sujeitos, a disponibilidade de serviços públicos de ordem básica no local. Este instrumento foi desenvolvido pelas autoras deste trabalho, especialmente para este estudo, baseado principalmente na experiência de vida das duas primeiras autoras nas comunidades estudadas. O desconto do futuro foi avaliado através de um questionário baseado no método de escolhas monetárias desenvolvido por Kirby e Marakovic (1994).

Os jovens foram abordados pelas pesquisadoras em seus respectivos contextos e convidados a participar da pesquisa. Ao aceitarem o convite, assinam o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contendo informações a respeito da pesquisa, incluindo esclarecimentos quanto à relevância do que está sendo estudado, da participação voluntária, anônima, sem riscos ou danos pessoais e os dados para contactar os pesquisadores em qualquer momento da pesquisa. Após o preenchimento do TCLE, os participantes responderam ao questionário.

Os dados foram transcritos para uma planilha do SPSS e analisados, comparando as duas escalas de percepção de contexto e desconto do futuro.

Os resultados indicaram uma diferença significativa entre os perfis dos participantes dos dois grupos com relação a percepção do contexto [F (1, 58) = 21.69; p < 05] e o desconto do futuro [F (1, 58) = 4.58; p < 05]. O grupo de jovens universitários apresentou menores taxas de desconto do futuro (M = 4.93, DP = 1.87) bem como uma melhor percepção de contexto (M = 44.67; DP = 6.68), diferente do observado com os moradores das comunidades que além de perceberem o contexto de forma mais negativa - M = 36.57, DP = 6.79) também obtiveram taxas mais altas de desconto do futuro (DF – M = 5.93, DP= 1.74). Uma correlação entre desconto do futuro e percepção de contexto não se mostrou significativa, contudo outras análises com as demais partes que compõem o questionário ainda serão correlacionadas, considerando a amostra total do projeto central.

O projeto central encontra-se em andamento e não dispõe de resultados finais. Entretanto, a percepção das pesquisadoras acerca dos dados já coletados, tem possibilitado algumas reflexões em relação a diferenças entre os modelos de futuro dos jovens dos diferentes contextos.

Como salienta Williams (1957 apud Wilson, 2005) indivíduos tendem a descontar mais o futuro em ambientes mais hostis e com altas taxas de homicídio. Isto ocorre como uma estratégia adaptativa, presente no nosso repertório de ações. As comunidades estudadas neste trabalho, como apontado anteriormente, apresentam uma baixa colocação no ranking do IDH, enquadram-se neste perfil descrito pelo referido autor. Mesmo considerando que os resultados apresentados são parciais e trata-se de um estudo exploratório, eles já apresentam uma tendência de confirmação da hipótese de que a percepção do contexto terá uma influência significativa na orientação do comportamento dos sujeitos inseridos nestes contextos.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para o projeto central, na compreensão acerca dos impactos do ambiente sobre o desenvolvimento humano e a interação existente entre nossas estratégias evolutivas e as variáveis presentes em nosso contexto urbano atual.

Palavras-chave: desconto de futuro; contexto; jovens do Rio de Janeiro.

Referências Bibliográficas: Wilson, M. & Daly, M. (2006). Are juvenile offenders extreme future discounters? *Psychological Science*, 17(11), 989-994. Wilson, M. & Daly, M. (2005). Carpe diem: Adaptation and devaluing the future.*The Quarterly review of biology*, Canada, 80, pp.55-61.

LT04 - 146

A RELAÇÃO ENTRE PERCEPÇÃO DE CONTEXTO E MODELOS DE FUTURO EM DOIS GRUPOS DE JOVENS DO RIO DE JANEIRO

*Dandara de Oliveira **Ramos** - UERJ*
*Tânia Abreu da Silva **Victor** - UERJ*
*Luciana Fontes **Pessôa** - UERJ*
*Maria Lucia **Seidl-de-Moura** - UERJ*

Resumo: Em Novembro de 2008, a Rede de Informação tecnológica Latino Americana (Ritla) divulgou o relatório "Mapa da violência: os jovens da América Latina", de acordo com esses dados o Brasil é o oitavo país do mundo em mortes violentas, com uma taxa de 49,1 óbitos por 100 mil, segundo dados de 2005. Se comparado a outros 82 países, o Brasil é o quarto com a maior proporção de jovens (de 15 a 24 anos) mortos de formas violentas, uma taxa de 79,6 por 100 mil. As mortes violentas somam as ocorrências de homicídios, suicídios e acidentes de trânsito.

O Brasil é ainda o terceiro país do mundo em índice de vitimização juvenil no quesito homicídios: a taxa de jovens mortos por assassinato é 170% maior do que a de brasileiros com menos de 15 e mais de 24 anos.

Com base na Psicologia Evolucionista, logo, considerando a prerrogativa de que a ontogênese não se dá de outra forma senão em interação com o contexto e com base em um grande arcabouço genético herdado de nossos ancestrais, o interesse deste trabalho se concentrou em observar os possíveis reflexos da realidade adversa de alguns contextos com o desenvolvimento dos jovens.

Investigou-se através de uma pesquisa empírica, a conexão entre a expectativa de futuro e o contexto social para dois grupos de jovens. Williams (1957) nos esclarece que em ambientes com altas taxas de eventos violentos, os sujeitos tendem a orientar-se para o futuro através de estratégias modeladas a prazos curtos. Considerando que o Rio de Janeiro apresenta a menor expectativa de vida entre os estados do Sudeste, do Sul e do Centro Oeste do Brasil, e que as mortes por violência atingem, predominantemente, sujeitos entre 15 e 30 anos de idade; este trabalho procurou observar como os jovens estimam o futuro e constroem suas expectativas de vida diante de tais condições. Mais especificamente, visa também

uma reflexão acerca do impacto da realidade adversa de nosso contexto urbano atual sobre o desenvolvimento dos jovens, o que pode vir a iluminar nossa compreensão enquanto estudiosos a respeito de seus comportamentos, escolhas e atitudes.

Participaram do estudo 60 jovens com idades entre 16 e 30 anos, metade destes composta por estudantes universitários oriundos de diversos bairros do estado, com IDH médio de aproximadamente 0,814; e outra metade de jovens moradores de duas favelas do estado: Rocinha e Vigário Geral, com IDH de 0,732 e 0,763 respectivamente.

Foi utilizado um instrumento composto por questões abertas relativas à expectativa de vida e a estimativa de futuro dos sujeitos. Para fins de análise, as respostas dos participantes acerca de suas expectativas de futuro foram agrupadas em cinco categorias que compreendem o tempo relatado pelos respondentes, são estas: a) Curto tempo, b) Não possui estimativa, c) De um a cinco anos à frente, d) De cinco a dez anos ou e) De vinte a vinte cinco anos a diante. As questões são parte de um questionário mais amplo, que pertence ao projeto central, intitulado "Desconto do futuro - um estudo sobre jovens do Rio de Janeiro", são estas: "*Quando você pensa em futuro, quando seria esse futuro?*"e "*Até que idade você imagina que vai viver?*"

Os resultados indicam um efeito significativo do tipo de grupo nas previsões do futuro dos participantes $5 \times ^2 = 24{,}93$, $p < .05$. Entre os estudantes universitários, 46,67% dos participantes estimaram o futuro em até cinco anos, 26,6% têm o futuro estimado em até dez anos e 16,67% responderam que não têm uma estimativa do seu futuro seria. Entre os habitantes das comunidades, 46,67% dos participantes estimaram o futuro, em períodos de "até 24 horas", 33,33% dos participantes afirmaram não dispor de uma estimativa deste aspecto, e apenas 16,67% como estimado no futuro acontecer em um período de até cinco anos. Quanto à sua expectativa de vida em anos, a um efeito significativo do tipo de grupo foi também encontrado $5 \times ^2 = 13{,}51$, $p < .05$, 73% dos habitantes das comunidades responderam que não têm qualquer idéia sobre o assunto, enquanto 61% dos estudantes universitários apresentam expectativa de vida entre 65 a 70 anos.

As análises dentro dos dois grupos mostraram uma relação entre as estimativas de vida futura e as expectativas, confirmando os resultados de Wilson e Daly (1997) em sua investigação sobre a violência na periferia de Chicago. Eles observaram que taxas de homicídios foram um fator preditor da expectativa de vida dos moradores do local e também do modo como eles planejavam gastar os seus recursos. Foi observado que quanto maior a incidência de eventos violentos nesse contexto maior a incerteza dos indivíduos sobre os seus futuros e os seus projetos para este. Essa associação também foi encontrada por nosso presente estudo. Os jovens moradores de áreas com maiores índices de violência urbana e com baixa disponibilidade de recursos (ver IDH) realmente mostraram nesta amostra menor expectativa de vida e de futuro, em comparação com outro grupo de jovens pesquisados.

A presença marcante de modelos curtos de futuro nos jovens moradores das favelas, nos alerta para a possível associação disto com as altas taxas de homicídios, consumo de drogas e outras condutas de risco comumente presentes nestes grupos e tão noticiadas pela mídia. E novamente nos coloca no centro de nossa argumentação inicial: homem e contexto dialogam intrinsecamente e mutuamente se influenciam, não apenas agora, mas há milhares de anos, até desembocarmos em nossas condutas atuais.

Estes resultados indicam a relevância do estudo sobre as expectativas de vida e futuro dos jovens, através dos olhos da psicologia evolucionista. Deste modo, somos levados a supor que, de acordo com Izar (2009), as variáveis ambientais dialogam com as estratégias adaptativas dos indivíduos e desencadeam mecanismos de nosso quadro funcional genético, porque a ontogênese é sensível às condições ambientais. O desenvolvimento humano não se dissocia de seu contexto.

Esperamos que este estudo contribua para o desenvolvimento de programas sociais que proporcionem uma maior estabilidade a esses jovens e consequentemente promovam segurança em seu desenvolvimento para o futuro.

Referências Bibliográficas: Izar, P. (2009). Ambiente de adaptação evolutiva. Em: YAMAMOTO, M. E. & OTTA, E. *Psicologia Evolucionista*. São Paulo: Ed. Guanabara Koogan. Waiselfisz, J. (2008). Mapa da violência: Os jovens da América Latina. *Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana*, RITLA. Instituto Sangari, Ministério da Justiça. Wilson M, Daly M. (1997). Life expectancy, economic inequality, homicide, and reproductive timing in Chicago neighbourhoods. *British Medical Journal*, 314, pp. 1271–1274. Wilson, M., Daly, M. (2005). Carpe diem: Adaptation and devaluing the future.*The Quarterly review of biology*, Canada, 80, pp.55-61.

LT04 - 152

A RELAÇÃO ENTRE MODELOS CULTURAIS, APOIO SOCIAL E QUALIDADE DO AMBIENTE FAMILIAR EM TRÊS CONTEXTOS CATARINENSES

*Viviane **Vieira** - UFSC*
*Mauro Luis **Vieira** - UFSC*

Resumo: Viver em sociedade é estar cercado de pessoas. E dentre esses indivíduos que convivemos, há também aqueles que formamos relações de maior

proximidade. Quando essas interações sociais se tornam significativas e produzirem efeitos de benéficos para o sujeito, é chamada de rede de apoio ou suporte social. Dentre as vantagens mais citadas entre os autores que pesquisam o apoio social, a sua relação com a saúde e doença é um aspecto comumente pesquisado. Os autores apontam que a rede de apoio eficiente é um fator de proteção contra o estresse, mortalidade e morbidades. Além disso, estudos indicam que a saúde mental também sofre influência do apoio, indicando que esse suporte está ligado com a diminuição de distúrbios psicológicos como a depressão. O conceito de suporte ou apoio social é: recursos posto à disposição por outras pessoas que possam oferecer ajuda, encorajamento e conselhos que levam o indivíduo a sentir-se ou acreditar ser cuidado, amado, seguro e pertencente a um grupo. Uma das maiores influências benéficas da rede de apoio social efetiva é seu efeito atenuantes sobre o estresse. Segundo a literatura sobre o assunto, uma rede de apoio social efetivo ajuda o indivíduo a enfrentar momentos difíceis e lidar com eventos estressantes, melhorando as habilidades adaptativas do sujeito diante de novas situações. Um dos momentos de intenso estresse na vida de um indivíduo é a parentalidade. Com esse evento, os pais ou cuidadores necessitam de diversas fontes de suporte, tanto material quanto emocional, para lidarem com as novas situações. A parentalidade exige dos cuidadores uma flexibilidade e segurança para lidar com seus filhos e o apoio social recebido pelas mães tem sido apontado como um fenômeno que pode afetar a relação mãe e filho de muitas formas. A rede de apoio social que a mãe dispõe tem efeito direto sobre o cuidado destinado à criança. O apoio recebido pelos pais irão refletir, além de nos cuidados concretos, no processo de desenvolvimento de relações das crianças. Este estudo tem como objetivos verificar as diferenças no apoio percebido entre três contextos catarinenses diferenciados – Capital, Interior leste, Interior oeste; analisar quais dados sócio-demográficos estão correlacionados com o apoio dentro de cada contexto; e estabelecer qual modelo de variáveis explica o apoio percebido pelos participantes. Além disso, objetiva-se também em correlacionar o Apoio Social percebido com qualidade do ambiente familiar atual e na infância. Participaram da pesquisa150 mães, sendo 50 residentes em cada uma das cidades constituintes, de três contextos distintos. As participantes deveriam ter a partir de 20 anos de idade, com pelo menos um filho com idade entre 0 e 6 anos de idade. O instrumento é constituído por uma parte de caracterização sócio-demográfica, uma escala sobre a qualidade de vida familiar atual e na infância, onde era perguntado questões sobre o ambiente familiar passado e presente. A Escala de aferição de apoio social é do tipo Likert, de 5 pontos (1 = nunca até 5 = sempre), que avalia a freqüência com que a mãe percebe a sua disposição laços sociais e recursos de outras pessoas de sua rede em caso de necessidade. Esta versão da escala mantém o conjunto original de 19 itens e inclui três fatores: apoio material, emocional/informação e interação social positiva/apoio afetivo. As entrevistas, com duração média de uma hora, eram agendadas em contato prévio com as mães, que escolhiam o local, a data e o horário de sua preferência e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados obtidos nos três contextos foram analisados, através de um programa estatístico, primeiramente em conjunto, onde foram comparadas as médias através da análise de variância ANOVA e o teste *post hoc* de Tukey. Os três contextos desse estudo também foram analisados juntos e separadamente, por meio de análise de correlações. Após essa correlação, as variáveis que demonstraram maior correlação em cada contexto serão selecionadas para a análise de regressão. Os resultados apontaram que, a partir da análise de variância, o contexto Interior leste apresentou média significativamente maior nas dimensões Apoio Afetivo/ Interação Positiva ($p<0,05$; $F= 4,95$) e na Apoio Emocional/Informação ($p<0,05$; $F= 3,44$), em comparação com o contexto Interior oeste. O contexto Capital apresentou com médias significativamente menores que o contexto Interior Leste na dimensão Apoio Material ($p<0,05$; $F=6,03$). Ainda com relação aos três contextos, as correlações das dimensões da escala com a qualidade do ambiente familiar atual demonstraram que quanto melhor o relacionamento conjugal familiar, mais todas as dimensões da escala.

LT04 - 153

TESTE DE PRONTIDÃO ESCOLAR (*LOLLIPOP*)

*Janete **Hansen** - UFSC*
*Viviane **Vieira** - UFSC*
*Josielly Pinheiro **Westphal** - UFSC*
*Mauro Luis **Vieira** - UFSC*

Resumo: Durante a educação infantil, as famílias enfrentam vários períodos críticos, ou de transição, em que as tarefas exigidas das famílias se modificam (Andrada, 2007). Esses momentos, no qual podemos chamar de crises, são esperadas e fazem parte do processo de desenvolvimento, contudo mobilizam as famílias e são considerados eventos estressantes (Carter & McGoldrick, 2001). Esse estresse decorre da adaptação das famílias com novas situações como a entrada da criança no ensino fundamental. Os últimos anos na pré-escola devem ser direcionados à adaptação da criança a nova fase da escolarização formal, fornecendo estimulações e o amadurecimento de alguns pré-requisitos para a alfabetização (Pereira & Alves, 2002). Essa preparação oferecida favorece que

a criança se adapte ao novo modelo de ensino exigido nas séries iniciais da escolarização formal, contribuindo para a alfabetização e interação no novo meio escolar. O conceito de prontidão, ou preparação escolar, historicamente tem sido compreendido de duas maneiras: prontidão para aprender e prontidão para a escola (Andrada, 2007). Prontidão para aprender, é entendida como o nível de desenvolvimento no qual a criança é capaz de aprender algo, e prontidão para a escola, indica que a criança é apta a ter sucesso em um ambiente tipicamente escolar. A junção dos dois conceitos formam o que é a prontidão escolar. O grau de prontidão escolar está também relacionado a determinadas habilidades cognitivas (Andrada, Rezena, Carvalho & Benetti, 2008). Além disso, em termos sociais, interferem de modo significativo na entrada da criança na escola formal. Na transição para a primeira série, a criança é tomada de desafios, tarefas de desenvolvimento a serem cumpridas, ou seja, uma série de tarefas, tais como: o desempenho acadêmico, o ajustamento no novo ambiente e a capacidade de formar amizades, entre outras (Andrada, 2007). Em relação às questões escolares, os pais e mães podem se envolver com a escolarização da criança de várias formas, sendo que a presença dos mesmos na escola está relacionada ao aumento de desempenho escolar (Polonia & Dessen, 2005). Os pais podem contribuir propiciando recursos facilitadores, auxiliando o período de transição para o ensino fundamental, tais como: bom relacionamento pais-criança com um clima emocional favorável e práticas educativas suporte para desenvolvimento, aprendizagem como incentivo à curiosidade e busca de soluções e de tempo e lugar para a execução de tarefas escolares (Andrada, 2007; Andrada et al., 2008). A prontidão para a alfabetização entra como um componente da prontidão escolar, com a compreensão que a primeira é composta de habilidades que facilitam o processo da alfabetização, que engloba as esferas cognitiva, afetiva, social e física (Pereira & Alves, 2002). Avaliações sobre a preparação das crianças para a alfabetização é recomendada nos períodos finais de pré-escola, pois há maneiras de se estimular as áreas envolvidas nas habilidades para a alfabetização. O presente estudo teve como objetivo avaliar a prontidão escolar em crianças pré-escolares durante o ano letivo através do Teste do *Lollipop* (Chew, 1981). Por meio dessa avaliação, pretendeu-se: 1) proporcionar um melhor detalhamento sobre as áreas a serem estimuladas nas crianças; 2) colaborar, juntamente com as professoras, na confecção de tarefas realizadas em aula; 3) contribuir em conjunto com as famílias na elaboração de atividades que estimulem a criança em ambientes fora do contexto escolar; e 4) colaborar com a adaptação dessas crianças para a próxima etapa da escolarização, proporcionando estímulos nas áreas de desenvolvimento pré-requisitas para a alfabetização. Participaram desta pesquisa-intervenção 27 crianças de cinco a seis anos, matriculadas em uma creche de Florianópolis. O consentimento foi dado pelos pais, através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética. Foi utilizado como instrumento o Teste de Prontidão Escolar *Lollipop*, este aplicado em duas etapas. Para a realização do teste, foi utilizado um caderno que continha sete lâminas a partir das quais eram avaliadas as áreas do *Lollipop*, quais sejam: identificação de números e contagem; identificação de letras e escrita; identificação de cores, formas e formas copiadas; descrição de figuras, posição e reconhecimento espacial. Ao todo, o teste é composto por 52 questões que totalizam 69 pontos. Também foram realizadas intervenções psicológicas em três grupos temáticos com as crianças, tendo como objetivo instrumentalizá-las para entrada na escola formal. As análises foram feitas com médias aritméticas simples e teste t de Student pareado. Os resultados mostraram melhoras na prontidão escolar das crianças. Comparando a primeira aplicação (pontos no início do ano=50,74, DP=10,9) e a segunda aplicação (pontos no final do ano letivo= 57,67, DP=8,8) a diferença foi estatisticamente significativa ($p<0.01$). As crianças apresentaram maior facilidade na área de cores, formas e formar copiadas, sendo a única dimensão do teste que não houve diferença estatisticamente significativa entre a primeira e a segunda aplicação. Todas as aplicações seguiram de devolutivas e conversas com as professoras e os pais, para que os mesmos pudessem contribuir conjuntamente com a melhora na prontidão escolar. A escuta das professoras, desde dificuldades como pontuações sobre o trabalho da psicologia enriquecem a intervenção e propiciam um melhor vínculo entre esses profissionais, o que auxilia no trabalho do psicólogo no contexto escolar (Bhering & De Nez, 2002; Delvan et al., 2002). Nos grupos houve grande participação das crianças que mostraram-se curiosas e informadas sobre a realidade da nova escola. Destaca-se a importância das crianças, nos grupos, expressarem suas expectativas, e no teste suas habilidades, trabalhando assim de forma conjunta aspectos emocionais e cognitivos, que formam a prontidão escolar (Andrada et al, 2008). Avaliar ainda na pré-escola facilita o processo de adaptação seguinte, com o objetivo de prevenir reações negativas extremas que possam gerar distúrbios ou psicopatologias (Murta, 2007). Assim a atuação do psicólogo na área escolar entende a importância da adaptação ao novo período do ciclo de vida que as crianças pré-escolares têm que enfrentar (Andrada, 2007), contribui para a prevenção em saúde mental. Desta forma, o psicólogo está trabalhando também em prol da prevenção de alguns possíveis

problemas que a criança possa vir a enfrentar, e não apenas atuando quando o problema já está instalado de forma grave.

Palavras-chave: Prontidão para alfabetização, educação infantil, intervenção psicológica.

Referências Bibliográficas: Andrada, E.G.C. (2007). *O Treinamento de Suporte Parental (TSP) como fator de promoção do suporte parental e do desempenho escolar de crianças na primeira série*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Andrada, E.G.C.; Rezena, B.S.; Carvalho, G.B.; Benetti, I.C. (2008). Fatores de Risco e Proteção para a Prontidão Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(3), 536-547. Bhering, E.; De Nez, T. B. (2002). Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 63-73. Carter, B.; McGoldrick, M. (2001). As mudanças no ciclo de vida. *Uma estrutura para a terapia familiar*. Artmed: Porto Alegre. Chew, A.L. (1981) *The lollipop test: a diagnostic screening test of school readiness*. Atlanta, GA: Humanistic Limited. Delvan, J. S.; Ramos, M. C.; Dias, M. B. (2002). A Psicologia escolar/educacional na Educação Infantil: o relato de uma experiência com pais e educadoras. *Psicologia Teoria e Pratica*, 4(1), 49-60. Murta, S.G. (2007). Programas de Prevenção a Problemas Emocionais e Comportamentais em Crianças e Adolescentes: Lições de Três Décadas de Pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1). Pereira, A.P.; Alves, I.C.B. (2002). *O valor preditivo da avaliação psicológica para a alfabetização e o papel da pré-escola*. PSIC, 3(2), 82-94. Polonia, A. C.; Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.

LT04 - 155

CARACTERÍSTICAS SOCIAIS E PESSOAIS RELACIONADAS COM PERFIS DE CUIDADO DIRETO EM MÃES BRASILEIRAS

Edilaine Moreno da ***Cruz*** *- UERJ*
Maria Lucia ***Seidl-de-Moura*** *- UERJ*
Renata G. da C. de ***Marca*** *- UERJ*
Luana ***Simões*** *- UERJ*
Rachel Alves ***Pereira*** *- UERJ*

Resumo: O investimento parental é considerado como qualquer esforço dos progenitores no cuidado da prole, garantindo a sobrevivência da espécie, o sucesso reprodutivo e o aumento da aptidão inclusiva. (Trivers, 1985). No entanto, pode ocorrer de modos diversificados, considerando-se as diferentes fases do desenvolvimento dos filhos, a quantidade de energia despendida, os riscos de vida e os estilos de cuidado. As decisões de investimento parental são baseadas nas condições ecológicas e sociais, nas quais os cuidadores estão inseridos, e se expressam na prevalência de diferenciados sistemas de cuidado (Keller & Casiotis, 2007).

Na espécie humana diferenças quantitativas conduzem a dois protótipos de estilos, representando trajetórias evolutivas diversas: o tipo 1 caracteriza o indivíduo que na infância experimenta um ambiente de escassez de recursos, com baixo investimento parental e clima familiar instável ou conturbado; o tipo 2 descreve o indivíduo que, vivendo uma situação de abundância de recursos, é beneficiário de um alto investimento parental e um clima familiar estável e seguro. Sugere-se que o tipo 1 amadurece mais cedo que o tipo 2 e segue uma trajetória reprodutiva diferenciada. Seu estilo reprodutivo pode ser caracterizado como quantitativo (mais filhos, menor espaçamento entre as gestações e baixo investimento parental). O tipo 2, ao contrário, seria mais qualitativo (menos filhos, gestações mais espaçadas e alto investimento parental) (Keller, 1996). Este trabalho faz parte de um estudo, denominado "Investimento Parental: aspectos ecológicos, biológicos e culturais", contemplado com o edital Institutos do Milênio, do CNPq, em 2005. Análises realizadas no mesmo (material não publicado) levaram à descrição de quatro perfis de investimento materno. O perfil 1 (P1) caracteriza-se por mulheres até 24 anos, predominantemente da classe C; seus filhos mais novos foram desejados, mas não planejados e foram amamentados por menos de seis meses (ou não o foram). O perfil 2 (P2) compõe-se de mulheres entre 25 e 32 anos, predominantemente da classe B; suas crianças foram amamentadas por mais de seis meses. O perfil 3 (P3) é composto por mulheres entre 25 e 32 anos, que amamentaram por mais de seis meses. O perfil 4 (P4) caracteriza-se por mulheres mais velhas do que 32 anos, cujas crianças foram planejadas e desejadas; e foram amamentadas por menos de seis meses.

Considerando esse quadro, o objetivo do presente trabalho foi o de analisar como esses quatro perfis de cuidados diretos se diferenciam, a partir de uma comparação dos escores nas escalas de Alocentrismo, Apego Adulto e Apoio Social. O grupo de participantes incluiu originalmente 600 mulheres, entre 18 e 49 anos (M= 29.34, DP= 6.42, dois terços estavam entre 23 e 35 anos), com pelo menos um filho de até seis anos, distribuídas igualmente entre os tipos de contextos e os estados de residência. Elas eram de seis estados brasileiros: Pará, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina. Em cada estado, dois grupos distintos foram estudados: um da capital e o outro de uma cidade pequena (com menos de 23.000 habitantes).

Para este estudo, foram utilizadas três escalas. A escala de Apego Adulto (Collins & Read, 1990), traduzida e adaptada para uso no Brasil (Seidl-de-

Moura, Oliva, Vieira, Britto, Santos, Bussab, Ribeiro & Otta, 2006), é composta por 18 itens A análise fatorial da escala apontou para três dimensões: Proximidade, Confiança e Ansiedade (a mesma da versão original). A escala de Apoio Social também foi traduzida, adaptada e validada para uso no Brasil (Griep, Chor, Faerstein, Werneck & Lopes, 2003). É composta por 19 itens que incluem cinco dimensões funcionais de apoio social: material; afetivo (demonstrações físicas de amor); emocional (expressões de compreensão e confiança); interação social positiva (disponibilidade das pessoas para se divertir junto e relaxar); e informacional (conselhos e orientações). Para cada item, a mãe deveria indicar a frequência de cada tipo de apoio recebido em uma escala Likert de cinco pontos. A Escala de Alocentrismo também é uma escala Likert de cinco pontos, contendo 21 itens sobre coesão familiar.

São descritas nos perfis 315 mães, já que não tínhamos dados sobre anos de escolaridade de toda a amostra inicial e esta foi uma das variáveis das análises para identificação dos perfis. Foram realizadas análises univariadas (GLM) com os quatro perfis de investimento (como a variável de interesse), os três escores de apego adulto, os seis escores dos diferentes tipos de apoio social e o alocentrismo. Os resultados indicaram diferenças entre as mães do P1 e as mães dos demais perfis. Elas apresentaram um menor alocentrismo e menor apoio afetivo do que as mães do P2 e menor apoio emocional do que as mães do P2 e do P4. Além disso, apresentaram menores escores em proximidade do que as mães do P3 e P4 e maiores escores de ansiedade do que as mães de todos os outros perfis. As mães do P1 destacaram-se dos demais perfis por serem mulheres jovens que vivem em um ambiente com poucos recursos, possuem um menor alocentrismo familiar, apoio afetivo e emocional, e uma maior ansiedade. Isso demonstra um apego inseguro e uma menor coesão familiar, tendendo a um menor investimento e a uma estratégia quantitativa.

O maior contraste, como pode ser visto, é observado entre as mães do perfil 1 e as do perfil 4. As primeiras, mais jovens e de classe social mais baixa, portanto com menos recursos, parecem ser menos ligadas à família e ter um estilo inseguro de relacionamento (talvez por sua história pessoal). São as que menos relatam receber apoio emocional e afetivo e possivelmente são as que mais necessitariam desse apoio para cuidar de filhos que desejaram, mas não planejaram. As mães do perfil 4, são mais velhas, desejaram e planejaram seus filhos e apresentam um estilo de apego adulto seguro. Elas contam com apoio emocional e afetivo. No entanto, amamentaram menos seus filhos, talvez por serem mães que trabalham. Conhecer esses perfis e a relação com as varáveis estudadas, além de contribuir para a literatura pode ser útil para o desenvolvimento de apoio a mães e gestantes, visando à promoção de saúde.

Palavras-chave: investimento parental; perfil de cuidado; psicologia evolucionista.

Referências Bibliográficas: Collins, N. & Read, S. (1990). Adult attachment working models, and relationship quality in dating coulpes. *Journal of Personality and Social Psychology,* 58(4), 644-663. Griep, R. H.; Chor, D.; Faerstein, E.; Werneck, G.L.; Lopes, C.S. (2003). Apoio social: confiabilidade teste-reteste de escala no Estudo Pró-Saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(4), 1083-1093. Keller, H. (1996). Evolutionary perspectives. Em J.W. Berry, Y.H. Poortinga & J. Pandey (Orgs.), Handbook of cross-cultural psychology, vol 1, *Theory and Method* (pp. 215-256). Boston: Allyn and Bacon. Keller, H. & Casiotis, A. (2007). Maternal investment. In C. A. Salmon & T. K. Shackelford (Ed.). *Family relations: an evolutionary perspective* (pp.96-111). Oxford: Oxford University Press. Trivers, R. L. (1985). *Social Evolution*. Menlo Park, CA: Benjamin/Cummings. Seidl-de-Moura, M.L.; Oliva, A.D.; Vieira, M.L.; Britto, R.C.S.; Santos, I.B.C.; Bussab, V.S.; Ribeiro, F. L. & Otta, E. (2006). *Tradução e adaptação para o português da escala de apego adulto de Collins e Read*. Congresso Norte Nordeste de Psicologia, Salvador, Brazil. (published in CD-Rom).

LT04 - 159

PROCEDIMENTOS INTUITIVOS DE SOLUÇÃO DE PROBLEMA DE ANÁLISE COMBINATÓRIA

*Gisele **Oliveira** - UFRJ*
*Jane **Correa** - UFRJ*

Resumo: A construção das estruturas multiplicativas em sua forma mais complexa não se dá de forma natural através do simples contato informal e assistemático da criança com operações desta natureza. Por outro lado, o ensino escolar de conceitos multiplicativos apresenta uma tendência a ser realizado através de atividades que envolvam apenas a execução de algoritmos. Esta tendência está baseada na crença de que as operações matemáticas seriam mais fáceis de serem compreendidas pelas crianças do que os problemas verbais. Desta forma, as crianças teriam que dominar as operações aritméticas para somente depois entrarem em contato com problemas verbais envolvendo tais operações. Contudo a literatura em Psicologia da Educação Matemática aponta os problemas verbais como um importante instrumento para auxiliar a construção de conceitos matemáticos, uma vez que as estratégias empregadas para a solução de um problema dizem um pouco do caminho percorrido pela criança na construção dos conceitos. Diante disto, a utilização de proble-

mas verbais no ensino de conceitos multiplicativos seria uma forma de aprimorar o raciocínio lógico e auxiliar a construção da estrutura multiplicativa por parte do aprendiz, incluindo aí os fundamentos para o entendimento da análise combinatória. A análise combinatória compreende métodos de formação e contagem de agrupamentos com um determinado número de elementos dados. Desta forma, as estratégias empregadas para a solução de problemas de análise combinatória forneceriam também um indício de como o aprendiz constrói seu conhecimento acerca do sistema numérico. O presente trabalho pretendeu, então, examinar as formas de solução intuitivas empregadas por crianças em problemas de análise combinatória. Problemas simples de análise combinatória foram apresentados a 20 crianças do 5º. ano do Ensino Fundamental para serem resolvidos individualmente em sala de aula. No problema selecionado para a análise, a criança deveria realizar todas as combinações possíveis entre quatro blusas de cores diferentes e três modelos de saias. O problema havia sido apresentado de duas formas para as crianças: a) com a especificação, no corpo do texto, dos atributos incluídos na situação-problema, ou seja, eram descritos no enunciado a cor de cada blusa e os modelos de saias e b) sem especificação no texto do problema das cores e modelos das roupas, estando presente apenas a quantidade de blusas e saias a serem combinadas. Foi possível, então, observar quatro formas de solução dos problemas pelas crianças: a) a combinação entre saias e blusas através de desenhos, b) a resolução do problema pelo emprego da operação de multiplicação (4 X 3 = 12), c) a escrita das combinações entre cores de blusas e modelos de saias (exemplo: "blusa verde com saia 1, blusa verde com saia 2, blusa verde com saia 3, blusa azul com saia 1, ...") e d) realização das combinações entre letras designadas pela criança para representar os atributos presentes no problema (exemplo: "ABCD blusas; EFG saias; A e E; A e F; A e G; B e E ..."). Na forma de solução que utilizava a combinação entre blusas e saias através de desenhos, a descrição mais detalhada dos atributos favoreceu o estabelecimento de diferenciações entre todos os itens citados no enunciado, auxiliando a criança a ter uma representação mental destes atributos para realizar as todas as combinações possíveis e assim resolver o problema. Em contrapartida, as crianças que receberam as listas de problemas sem a especificação dos atributos não conseguiram estabelecer todas as diferenças entre os fatores em seus desenhos, não fazendo distinção entre cores de blusas e/ou tipos de modelos de saias, o que dificultou a resolução do problema. Para as crianças que usaram a multiplicação como procedimento para a resolução da situação-problema, a presença ou não de especificação dos atributos no enunciado não influenciou o desempenho da criança. Para estas crianças, eram indiferentes as cores das blusas ou os modelos de saias, o que realmente importou foi a quantidade de elementos a serem combinados entre si. Alguns protocolos deste gênero também incluíram desenhos. Mesmo assim, estes desenhos foram feitos de forma completamente genérica e esquemática, parecendo ser somente uma forma que a criança utilizou para organizar seu pensamento para a subseqüente resolução do problema. Embora o procedimento no qual a criança escrevia por extenso as combinações realizadas entre os atributos do problema implicasse muita atenção e organização, a solução através da escrita de combinações entre blusas e saias demonstrou ser uma forma de solução bastante eficaz, já que grande parte das crianças que empregaram tal procedimento chegou à solução do problema. O procedimento que se valeu da escrita das combinações entre letras apareceu em poucos protocolos, estando restrito somente ao grupo de problemas cujo enunciado não apresentava a especificação dos atributos a serem combinados. Apesar da similaridade entre esta forma de solução e aquela na qual a criança escreve as combinações entre os atributos, a combinação entre letras parece, do ponto de vista matemático, estar relacionada a um nível mais complexo de representação dos atributos do problema, pois implica uma maior abstração em relação à concretude dos atributos citados no enunciado. Tendo em vista todos os aspectos analisados anteriormente, podemos perceber que a especificação dos atributos parece ser um importante passo a ser dado pela criança na busca pela solução dos problemas com operações combinatórias. Mesmo nos enunciados nos quais estas especificações não estavam descritas, as crianças encontraram maneiras de especificar os fatores citados no texto, seja através de letras, cores ou nomeando cada atributo. Por fim, observa-se que, em função da estratégia que a criança emprega para lidar com problemas de análise combinatória, a forma como se apresenta o enunciado do problema pode ter grande influência sobre a eficácia da resolução encontrada pela criança. (CNPq).

Palavras-chave: solução de problemas; operações combinatórias; procedimentos intuitivos

Referências Bibliográficas: Batanero, C; Navarro-Pelayo, V. & Godino, J. D. (1997). Effect of the implicit combinatorial model on cominatorial reasoning in secondary school pupils. *Educational Studies in Mathematics* 32, 181-199. Brito, M. R. F. (2006). Alguns aspectos teóricos e conceituais da solução de problemas matemáticos. Em M. R. F. Brito, (Org). *Solução de problemas e a matemática escolar* (pp.13-54). Campinas: Alínea. Brito, M.R.F. & Correa, J. (2004). Divisão e representação no processo de solução de problemas aritméticos. Em: N. A. Pirola & F. O. S. Taxa-Amaro. (Orgs.). *Pedagogia cidadã: ca-*

dernos de formação (pp. 81-90). São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação. Correa, J. & Spinillo, A. G. (2004). O desenvolvimento do raciocínio multiplicativo em crianças. Em: R M Pavanello. (Org.). *Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental: a pesquisa e a sala de aula* (pp. 103-127). São Paulo: SBEM. Spinillo, A. G. & Lautert, S. L. (2006). O diálogo entre a psicologia do desenvolvimento cognitivo e a educação matemática. Em Meira, L.L. & Spinillo, A.G..*Psicologia cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 46-80). Recife: Editora Universitária da UFPE. Taxa-Amaro, F. O. S. (2006). Solução de problemas com operações combinatórias. Em M. R. F. Brito (Org). *Solução de problemas e a matemática escolar* (pp.163-184). Campinas: Alínea. Vergnaud, G. (1979). The acquisition of arithmetical concepts. *Educational Studies in Mathematics*, 10, 263-274.

LT04 - 161

CRENÇAS MATERNAS E PATERNAS SOBRE INVESTIMENTO PARENTAL

Tatiana Targino Alves ***Bandeira*** *- UERJ*
Maria Lucia ***Seidl-de-Moura*** *- UERJ*

Resumo: A abordagem adotada nesse estudo é a psicologia evolucionista do desenvolvimento, cujo objetivo é investigar a forma como a história filogenética reflete-se no desenvolvimento ontogenético, adotando uma visão interacionista entre biologia e cultura. De acordo com essa perspectiva, a mente humana é vista com sendo resultado da seleção natural e ao se avaliar certos comportamentos da espécie humana, deve-se pensar que sua mente é produto dessa seleção (Cosmides & Tooby, 1999). Segundo essa abordagem, é importante para os genitores investir nos seus filhos para que eles sobrevivam e aumentem as chances de um maior sucesso reprodutivo por parte dos pais (Trivers, 1972). No entanto, homens e mulheres geralmente não investem na prole da mesma forma. O que costuma acontecer são as mães ficarem responsáveis por cuidar dessa prole enquanto o pai continua trabalhando e obtendo recursos para manter essa família. Embora esse investimento seja um comportamento adaptativo, a forma como ele é realizado irá variar de acordo com o contexto. Por isso, é difícil pesquisar investimento parental sem saber o que as pessoas do contexto estudado pensam sobre isso, ou seja, as crenças que eles têm sobre esse assunto. É importante também considerar que as crenças não são estáticas e universais e também não irão necessariamente refletir nas práticas parentais, pois não existe uma relação causal entre elas (Lightfoot e Valsiner, 1992). Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é investigar o que pais e mães do Estado do Rio de Janeiro consideram como investimento parental e o que eles dizem fazer para investir em seus filhos. Participaram da pesquisa 50 homens e 50 mulheres que tinham pelo menos um filho até seis anos, eram maiores de 18 anos e moravam no Estado do Rio de Janeiro. Foi aplicado um questionário de crenças sobre investimento parental que continha três perguntas abertas: 1) Um casal acaba de ter um bebê. O que você acha que eles devem fazer para investir na criação dele desde a infância? 2) Até quando eles precisam fazer esse investimento? 3) E você, o que fez ou faz para investir na criação do seu filho até agora? Os participantes responderam também a um inventário de atividades de investimento parental, que é constituído de dois quadros iguais com atividades que poderiam estar relacionadas ao investimento parental ou não. No primeiro quadro, para cada item, os participantes tinham que assinalar se eles consideravam que tais atividades estariam relacionadas ao investimento parental e dar uma nota de 1 a 5 de importância para cada uma dela, onde 1 era pouco importante e 5 muito importante. As atividades que não foram consideradas como fazendo parte do investimento parental receberam nota 0. No segundo quadro eles marcaram o quanto realizam ou realizaram cada atividade numa escala de 1 (nunca) a 5 (sempre). As respostas das perguntas 1 e 3 do questionário foram analisadas de acordo com seis categorias criadas posteriormente a coleta. São elas: Investimento financeiro (relacionado à economia de dinheiro e ao planejamento das finanças quando se tem um filho), emocional (entrega emocional que está presente na criação de uma criança.), cuidados básicos (preocupação com os cuidados primários), intelectual (preocupação com o desenvolvimento cognitivo da criança), social-espititual (aspectos ligados a convivência com outras pessoas, a como viver em sociedade e a importância de uma formação religiosa) e familiar-individual (investimento dos pais, da família, do ambiente familiar que se proporciona ao filho). Análises univariadas foram realizadas para investigar as diferenças entre os sexos e teste t para verificar diferenças significativas entre crenças e relato de práticas. As respostas da 2ª pergunta foram analisadas de acordo com cinco categorias: Infância, entrada na idade adulta, se tornar independente, sempre e sem tempo determinado. Foi calculada a freqüência com que pais e mães responderam em cada categoria. Para cada item do inventário, foram feitas ANOVAs comparando as respostas dos dois grupos (mães e pais). Os resultados mostraram que pais e mães valorizam mais o investimento emocional. e intelectual e menos o investimento financeiro e nos cuidados básicos, respectivamente. Ambos disseram realizar mais o investimento emocional e também o social-espiritual e não praticarem muito o investimento em si e na família. Os homens tendem a relatar investir mais inte-

lectualmente nos filhos do que as mulheres. As mães parecem realizar mais as tarefas de cuidado como limpar, alimentar, etc, do que relataram como sendo atividades importantes. Foi observado também que essas mães acreditam que colocar em boas escolas, incentivar os estudos, sejam aspectos importantes, no entanto, elas o valorizam mais do que realizam esse investimento intelectual. O contrário acontece com o investimento social-espiritual, onde elas dizem executar mais as atividades de orientação, ensino de bons modos e boa convivência do que relatam como sendo importante. Em relação aos pais observa-se que eles, assim como as mães realizam mais atividades voltadas para orientação, ensino e formação religiosa do que relataram como sendo atividades importantes de serem feitas pelos genitores. No geral, mães parecem investir mais que os pais, principalmente em relação aos cuidados básicos, embora eles pareçam preocupados com essa questão. É possível que exista uma tendência dos homens investirem mais em seus filhos, do que era esperado tradicionalmente. Foram observadas algumas incongruências entre as crenças e as práticas relatadas, confirmando a relação não linear entre elas. Pais e mães concordam que o investimento nos filhos é algo para toda vida, pois 64% das mães e 52% dos pais relataram que se deve investir em um filho para sempre. Apenas 6% das mulheres e 2% dos homens acreditam que o investimento deve ser realizado apenas na infância. É comum encontrar muitos estudos sobre crenças de cuidados parentais, no entanto, investimento parental não envolve apenas os cuidados básicos, como ficou demonstrado nesta pesquisa. Embora tenha sido relatado como praticado, este aspecto não foi o mais destacado. Este estudo pode contribuir para o estudo das crenças e do investimento parental, principalmente em relação aos pais, que muitas vezes são preteridos nessas pesquisas.

Palavras-chave: investimento parental, crenças parentais, psicologia evolucionista

Referências bibliográficas: Cosmides, L. & Tooby, J. (1999). Evolutionary psychology: a primer. *Center for evolutionary psychology.* <http://www.psych.ucsb.edu/research/cep/primer.html>. Lightfoot, C. & Valsiner, J. (1992). Parental belief systems under the influence: social guindance of the construction of personal cultures. Em: I. S. Siegel; A. V. McGillicudy-DeLisi & J. Goodnow (Orgs.) Parental belief systems: *The psychological consequences for children* (pp. 393-414). Hillsdale, NJ e Hove, UK: Lawrence Erlbaum. Trivers, R. L. (1972). Parental investment and sexual selection. Em: Campbell, B. *Sexual selection and the descent of man.* (pp. 136-179). Chicago: Aldine.

LT04 - 162

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COMPARATIVO

Manuela Ramos Caldas ***Lins*** *- UEPB*
Monilly Ramos ***Araujo*** *- UEPB*
Carla Alexandra da Silva Moita ***Minervino*** *- UEPB*

Introdução: Tendo em vista que o uso eficiente de estratégias de aprendizagem melhora o desempenho escolar, diversos pesquisadores vêm, cada vez mais, estudando as estratégias que auxiliam tanto no armazenamento das informações como no monitoramento do processo de aprendizagem. Apesar disso, o conceito de estratégias de aprendizagem é relativamente recente e por essa razão não é possível encontrar uma definição única a este respeito.

Assim sendo, Danserau (1985; Nisbett & Shucksmith, 1987, citados por Pozo, 1996) concebe as estratégias de aprendizagem como sequências integradas de procedimentos ou atividades que se elegem com o propósito deliberado de facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação. Igualmente, Silva e Sá (1997) definem as estratégias de aprendizagem como processos conscientes esquematizados pelos estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem, sendo por essa razão processos controláveis que facilitam realizações específicas. Perspectiva também assumida por Dembo (1994), que aborda as estratégias de aprendizagem como métodos que os estudantes utilizam para adquirir conhecimento. Diante dessas definições, cabe ressaltar que o presente estudo adota a linha de pensamento assumida por este último autor citado.

As estratégias de aprendizagem podem ser cognitivas ou metacognitivas. Para Dembo (1994), as estratégias cognitivas se referem a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada de forma mais eficiente. As estratégias metacognitivas, por sua vez, são procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento. De acordo com Flavell (1987, citado por Ribeiro, 2003) as estratégias cognitivas têm por finalidade levar o sujeito a um objetivo cognitivo, enquanto as estratégias metacognitivas propõem-se a analisar a eficácia das estratégias cognitivas.

Nesse sentido, pode-se dizer que as estratégias de aprendizagem podem ser utilizadas espontaneamente ou podem ser adquiridas após treinos. Conforme Weinstein e Mayer (1985, citados por Boruchovitch, 2001) é possível ensinar todos os alunos a tirar notas da aula, a sublinhar as ideias principais de um texto, a monitorar sua compreensão, a usar técnicas de memorização, a resumir e a estabelecer objetivos. Corroborando com esse pensamento, Rosário (1999, citado por Almeida, 2002) destaca que o objetivo dos

treinos é fornecer ao aluno um leque considerável de opções que ele poderá utilizar dependendo das características da situação e das exigências da tarefa. Segundo Weinstein e Mayer (1986, citados por Ribeiro, 2002) o ensino de estratégias de aprendizagem origina uma melhora no desempenho acadêmico, podendo funcionar tanto como um meio de intervenção como de prevenção.

Objetivos: A presente pesquisa teve como objetivo analisar as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do ensino fundamental de escolas públicas e privadas da cidade de Campina Grande – PB, bem como examinar se existem diferenças neste repertório em relação a variáveis como repetência, gênero, idade e ano cursado.

Metodologia: Participaram do estudo 491 alunos matriculados no 6° (23,4%; *n*=115), 7° (24,0%; *n*=118), 8°(26,9%; *n*=132) e 9°(25,7%; *n*=126) anos do Ensino Fundamental de escolas particulares (55%; *n*=270) e públicas (45%; *n*=221) da cidade de Campina Grande, interior da Paraíba. O gênero feminino representou 52,3% (*n*=257) da amostra e o masculino 47,7% (*n*=234). A média de idade foi de 12 anos e 7 meses (DP=1,7), sendo a idade máxima de 29 anos e a mínima de 9 anos. Utilizamos como instrumento a escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental (Boruchovitch & Santos, 2004)

Resultados: A média obtida pelos participantes na Escala de Estratégias de Aprendizagem foi de 68,00 pontos (DP=8,1). O valor mínimo atingido foi 38 pontos e o valor máximo foi de 89 pontos. Considerando a média dos participantes na Escala de Estratégias verificou-se que 254 participantes (51,8%) apresentaram escores acima da média. Cerca de 19 participantes (3,9%) encontram-se na média e 218 alunos (44,3%) estão abaixo da média. As pontuações nas subescalas também foram levantadas. A média de pontos na subescala de estratégias cognitivas foi de 22,19 pontos (DP=4,2), na de estratégias metacognitivas foi de 16,92 pontos (DP=2,2) e na de ausência de estratégias foi de 28,90 pontos (DP=4,8). No que concerne ao gênero, foi possível perceber que houve diferença entre os sexos na pontuação total da escala, visto que as meninas alcançaram uma pontuação total maior (*M*=69,17) do que os meninos (*M*=66,72), entretanto esta diferença não foi estatisticamente significativa. No que diz respeito à idade, devido à diversidade da amostra, optou-se por agrupar os alunos em dois grupos. O primeiro grupo composto por alunos de 9 a 13 anos e o segundo grupo composto por alunos de 14 a 18 anos. O grupo 1 apresentou uma média de idade de 11 anos e 8 meses, enquanto que o grupo 2 teve uma média de 14 anos e 5 meses. Os dados mostraram que os componentes do grupo 1 obtiveram uma pontuação mais elevada (MP=68,80; DP=8,2) do que os componentes do grupo 2 (MP=66,18; DP=7,4). Ao analisarmos os anos escolares, pode-se perceber que os alunos do 6° ano obtiveram a melhor pontuação (*M*=69,75), sendo seguidos pelos alunos do 8° ano (*M*=68,98), dos alunos do 7° ano (67,95) e por fim ficaram os alunos do 9° ano (*M*=65,43). Não encontramos diferença significativa no que diz respeito à média de pontos entre os estudantes das escolas particulares (MP=68,65; DP=8,5) e os das escolas públicas (MP=67,21; DP=7,4), entretanto os alunos das primeiras se saíram pouco melhor que os da segunda.

Conclusão: Diante da análise dos dados, pode-se dizer que não encontramos diferença estatisticamente significativa no que concerne a utilização de estratégias tanto por estudantes matriculados na rede pública, como na rede particular de ensino, bem como em relação a variáveis como repetência, gênero, idade e ano cursado. Desta forma, pode-se supor que os estudantes apesar de conhecerem as estratégias de aprendizagem, não as utilizam, com a frequência adequada, em seu cotidiano. Nesse sentido, pode-se propor que sejam estimuladas ações que incentivem o uso das estratégias de aprendizagem, mostrando aos estudantes o benefício destas para uma aprendizagem efetiva.

Palavras-chave: Psicologia cognitiva; Estratégias de aprendizagem; Ensino Fundamental.

LT04 - 180

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE UM GRUPO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Adriana Braga ***Grandin*** *- UNICAMP*
Cecília Guarnieri ***Batista*** *- UNICAMP*

Resumo: A maioria dos trabalhos enfocando o processo de desenvolvimento da linguagem da criança com síndrome de Down (SD) é constituída por estudos comparativos que visam confrontar o desenvolvimento dela com o daquela que apresenta desenvolvimento típico. Desta forma, as dificuldades são salientadas, sendo justificadas em função da deficiência intelectual diretamente relacionada à síndrome genética e, por estarem pautadas na relação normal/patológico acabam por enfatizar o déficit. Sendo assim, é necessário deslocar o centro das discussões para que afastados da ênfase no estigma e na patologia se possa considerar a singularidade de cada sujeito e as condições sócio-culturais em que se encontra e às quais está exposto. Desta forma, este estudo teve por finalidade descrever aspectos do desenvolvimento da linguagem, com foco nos exemplos de competência linguística e os modos de participação de um grupo de crianças com SD que frequentavam uma institui-

ção de Educação Especial, bem como as formas de atuação dos adultos.De modo geral, pode-se verificar que os trabalhos enfocando a linguagem e a fala da criança com SD estabelecem relações comparativas com o desenvolvimento típico, o que revela habitualmente, grandes lacunas entre a criança com a síndrome e aquela que apresenta desenvolvimento típico, já que recorrem à comparação baseada na idade cronológica. De acordo com os pressupostos vygotskyanos, o princípio que rege o desenvolvimento típico é o mesmo para aquele que apresenta deficiência intelectual. A criança se desenvolve de outro modo, por outras vias e nesta perspectiva o meio se revela como fundamental para propiciar caminhos diferentes que permitam o desenvolvimento. Estudos que adotam a perspectiva histórico-cultural, priorizam os aspectos do desenvolvimento humano que ocorrem em atividades coletivas, desse modo, neste estudo, o grupo configurou-se como modalidade de atendimento, pois além de se constituir como desprovido das exigências e cobranças da aprendizagem formal, possibilita a seus integrantes ocupar diferentes papéis e posições, já que o outro traz suas experiências e competências significativas que, neste contexto poderão ser partilhadas. O referencial teórico utilizado foi a abordagem histórico-cultural por compreender o desenvolvimento como um processo constituído nas relações sociais e permitir evidenciar indícios de desenvolvimento e processos de apropriação de práticas sociais. A abordagem metodológica que norteou este estudo foi a análise microgenética de orientação histórico-cultural, por possibilitar uma análise minuciosa que permite relacionar eventos singulares, o detalhamento de ações dos sujeitos, suas construções e modificações. Participaram deste estudo, cinco crianças, na faixa etária de 8 a 9 anos, todas com diagnóstico de trissomia regular. O estudo foi desenvolvido durante os atendimentos fonoaudiológicos, em contexto terapêutico grupal, durante os meses de junho a agosto de 2008. Foram realizados 16 encontros nos quais foram propostas atividades centradas em um projeto temático. As sessões foram filmadas, transcritas em ortografia regular e em sequência temporal, com foco no grupo como um todo. O material transcrito foi organizado em episódios com base nas sequências interativas das atividades propostas. Foram selecionados e comentados recortes de episódios significativos em que tiveram maior número e variação de participantes. As análises dos episódios permitiram identificar algumas habilidades conversacionais que são aquelas observadas em processo de aquisição de linguagem como a dependência dialógica (apoiar-se na fala do outro) em algumas situações e a desvinculação desta com a iniciativa de fala em outras circunstâncias; uso predominante das funções comunicativas para dirigir-se ao outro e nomear objetos; uso da linguagem para se referir a eventos presentes e concretos; uso de movimentos corporais e gestos icônicos como pistas de intenção comunicativa. Participação menor em atividades envolvendo diálogos, nas quais o grupo se restringiu, na maioria das vezes, a fornecer a resposta quando solicitado pelos adultos. Quanto aos modos de participação do grupo observou-se que a atuação de uma criança parece ter refletido, um tempo depois, na ação de outra, sendo variáveis as formas de iniciativa dessas crianças. O tipo de atividade proposta também pareceu influenciar na participação das crianças. Nas atividades de "mesa" envolvendo tarefas de nomeação, classificação e relato oral centradas em diálogos dirigidos pelos adultos, as crianças atuaram mais como observadoras. Por outro lado, nas atividades que envolveram ações práticas ("hands on") e voltadas para o lúdico, as crianças tiveram uma participação mais ativa. A atuação dos adultos ocorreu de diversas maneiras: incentivando a participação de todos, orientando na realização da tarefa, fazendo comentários, corrigindo a fala, quando necessário, retomando assuntos, atribuindo significado aos gestos de algumas crianças, fazendo perguntas, etc. Os vários modos de agir dos adultos, identificados neste estudo, algumas vezes propiciaram uma mudança imediata na forma de atuação das crianças do grupo, sendo que em diferentes situações, estas 'ajudas' precisaram ser retomadas. Em outros momentos essa mudança não foi perceptível, entretanto não é possível afirmar que nada não tenha acontecido, pois nem sempre o modo de ação da criança que recebeu influência ocorre logo após a atuação do adulto. O presente estudo evidenciou indícios de desenvolvimento, pequenas mudanças dos sujeitos que, em contexto terapêutico grupal, na interação com os adultos e parceiros, apresentaram diferentes modos de atuação que influenciaram nos usos da linguagem. O projeto, como "ferramenta de trabalho" permitiu o entrelaçamento entre conhecimento e contexto, e mostrou-se relevante para que pudessem ser identificados exemplos de interações que favorecessem produção e partilha de conhecimento. Os diferentes modos de atuação dos adultos também contribuíram para propiciar, incrementar e enriquecer a interação, o diálogo e ações do grupo a fim de que as crianças pudessem ser sujeitos ativos neste processo terapêutico. Sendo assim, é possível reiterar a tese de que o desenvolvimento humano é constituído a partir de relações sociais, além de ser dinâmico, periódico, desigual e sofrer transformações à medida que é influenciado por uma multiplicidade de fatores. A partir das análises desta pesquisa, alicerçadas pelos pressupostos teóricos que nortearam este estudo, foi possível desvincular-se das representações sociais que estão em torno da pessoa com SD, sem menosprezar o quadro clínico inerente à síndrome,

e descrever alguns aspectos do desenvolvimento da linguagem de modo a evidenciar algumas competências linguísticas e os modos de atuação com adultos e entre parceiros.

Palavras-chave: síndrome de Down; desenvolvimento infantil; grupo

LT04 - 185

CRENÇAS E CONHECIMENTO DE PAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN DE ATÉ 2 ANOS DE IDADE

Aline ***Melo-de-Aguiar*** *- UERJ*
Maria Lucia ***Seidl-de-Moura*** *- UERJ*

Resumo: Este estudo, refere-se a parte da dissertação de mestrado da primeira autora e propõe apresentar dados relativos às crenças e conhecimento de pais sobre o desenvolvimento de crianças com síndrome de Down (SD) de até dois anos de idade. A abordagem adotada é a Psicologia Evolucionista (PE) que baseia-se na teoria da evolução de Darwin (1859/2004) para investigar a história filogenética humana a partir da integração de aspectos biológicos e comportamentais de diferentes contextos, considerando também fatores individuais e ambientais. Um bebê quando nasce traz consigo um pouco da história da espécie, onde alguns aspectos estruturais do seu desenvolvimento foram selecionados ao longo de milhares de anos. Podemos exemplificar com a imaturidade com a qual nasce a espécie humana, a propensão para aprender e se socializar. Estes processos não são arbitrários nem inflexíveis, mas adaptados ao longo do tempo. A responsividade materna também é considerada como um processo de seleção natural, pois uma mãe/fêmea que atende prontamente às necessidades de seu bebê/filhote tem mais chance de fazer seu rebento crescer, se desenvolver e, posteriormente, se reproduzir, carregando seus genes para mais uma geração. Neste ponto, deve-se levar em conta também o temperamento do bebê na interação com sua mãe, onde um bebê mais calmo ou mais irritado afeta o comportamento da mãe e características da mãe também influem na interação, sendo um caminho em mão-dupla (Bussab, 2000). O bebê humano traz uma mente propícia ao aprendizado, contendo regras inatas que podem influenciar o padrão de comportamento a partir de uma seleção de estímulos no ambiente. Acredita-se que esta função é necessária para aumentar a capacidade do indivíduo para sobreviver e transmitir seus genes a seus descendentes. Através da evolução, nosso cérebro foi moldado para ter certos processos psicológicos, tais como: filtros perceptivos, regras de aprendizagem e mapas cognitivos que organizam nossas experiências (Vieira & Prado, 2005). Ter uma síndrome genética talvez não fosse adaptativo, mas, atualmente, a tecnologia em saúde proporciona expectativa de vida para pessoas com SD bem próxima a de pessoas sem síndrome. Quanto à qualidade de vida, as relações familiares, a educação e a legislação que prezam pela inclusão de pessoas com deficiência têm se encarregado de melhorar o convívio em sociedade seja no Brasil ou no mundo, mas ainda falta um longo caminho para incluir, de fato, pessoas com deficiência na sociedade (Canning & Pueschel, 2007). A perspectiva evolucionista valoriza tanto as predisposições biológicas, quanto os diversos contextos em que vive o homem e pretende entender como ocorre a interação entre os fatores que são específicos da espécie e a experiência pessoal de cada um. Por exemplo, bebês nascem preparados para encontrar adultos que cuidem deles (Keller & cols., 2005; Seidl-de-Moura & Ribas, 2009), mas se nascem com alguma deficiência, o cuidado inicial pode ser afetado pelo estado emocional dos pais ao receberem a notícia da deficiência. Isso mostra a relação entre características universais de comportamento e as diferenças individuais. A SD altera o desenvolvimento típico, variando de indivíduo para indivíduo e não há exames que determinem, no nascimento, como a pessoa vai se desenvolver (Kozma, 2007). Deve-se considerar que bebês SD apresentam características próprias à síndrome, como hipotonia, deficiência intelectual e desenvolvimento psicomotor mais lento, o que pode influenciar a interação pais-bebê, pois os bebês tendem a responder a estímulos externos de modo mais lento. Segundo L. S. Vygotsky (1929/1993), as leis que regem o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual são as mesmas para crianças sem deficiência, mas as relações entre as funções psíquicas se formam de modo diferente, pois a deficiência, por si só, modifica a relação da criança com o mundo físico e relacional. Sendo assim, além do aspecto orgânico, é preciso olhar para as conseqüências sociais que acompanham a deficiência, já que todos os vínculos são reestruturados e ela modifica a posição social da criança. É importante ressaltar que o modo como os pais se posicionam diante do filho com deficiência influencia na aceitação da criança por parentes, vizinhos e pela sociedade de modo geral.O desenvolvimento psicomotor mais lento do bebê SD, pode influenciar a interação pais-bebê (Canning & Pueschel, 2007) e, não se pode pensar em um bebê que é apenas estimulado pelas ações dos adultos, mas em trocas entre parceiros de capacidades distintas (Ribas e Seidl-de-Moura,2006). Um bebê sem SD, freqüentemente sorri aos 60 dias de vida e provoca reação nos pais, criando uma interação entre eles, ao passo que os bebês SD nem sempre apresentam o sorriso nessa mesma época. Também podem apresentar problemas de visão e audição, dificultando ainda mais a interação com seus pais e, possivelmente, seu desenvolvi-

mento. Deste modo, pressupõem-se que para estudar o comportamento humano e seu desenvolvimento é necessário estudar o contexto em que ocorrem e, incorporar os achados de pesquisas sobre processos iniciais circunscritos filogeneticamente, a fim de mostrar como a interação mediada culturalmente contribui para o desenvolvimento. A prevalência da SD é de 1 por 700 nascimentos (Mustacchi, 2002; Kozma, 2007), a notícia da deficiência gera conflitos nos pais, a deficiência modifica a posição social da família, mas a criança é real e a família, principalmente os pais ou cuidadores diretos, são de suma importância para o melhor desenvolvimento do bebê. Como as relações sociais constituem um aspecto fundamental do desenvolvimento humano e este não é dissociado do contexto sociocultural, o estudo investigou aspectos do contexto que são relevantes: tais como as crenças sobre a síndrome que são contrastadas ao conhecimento científico sobre desenvolvimento de crianças SD. Participaram do estudo 50 pais (mães e pais) com filhos de até 10 anos de idade com SD do Estado do Rio de Janeiro, após a assinatura do termo de consentimento. Foram utilizados os instrumentos: questionário sócio-econômico e duas perguntas abertas sobre crenças sobre SD. As respostas foram analisadas, em princípio, de acordo com categorias criadas posteriormente. A literatura sobre desenvolvimento de pessoas SD foi sistematizada e contrastada às crenças. Considerou-se a pesquisa relevante, pois são poucos os estudos empíricos realizados na área da Psicologia, principalmente sob a ótica da PE.

Palavras-chave: síndrome de Down, crenças, psicologia do desenvolvimento

Referências Bibliográficas: Bussab, V. S. R. (2000). Fatores hereditários e ambientais no desenvolvimento: a adoção de uma perspectiva interacionista. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* 13, (2), 233-243. Canning, C. D. & Pueschel, S. M. (2007) Expectativas de desenvolvimento: visão panorâmica. Em S. Pueschel (Org.). *Síndrome de Down: guia para pais e educadores* (12ª ed.) (pp. 105-114). São Paulo: Papirus. Darwin, C. (1859/2004). *A origem das espécies*. São Paulo: Martins Claret. Keller, H. & cols (2005). *Parenting, culture, and development a comparative study.* San Jose, C. R.: Instituto de Investigaciones Psicológicas. Kozma, C. (2007). O que é síndrome de Down? Em: K.Stray-Gundersen (Org.) *Crianças com síndrome de Down, Guia para pais e educadores* (2ª Ed.) (pp-15-42) Porto Alegre: Artmed. Mustacchi, Z. (2002) *Curvas padrão pôndero-estatural de portadores de síndrome de down procedentes da região urbana da cidade de São Paulo*. Tese de doutorado não publicada. São Paulo: USP. Ribas, A. F. P. & Seidl-de-Moura, M. L. (2006) Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 129-138. Seidl-de-Moura, M. L. & Ribas, A. (2009). Evolução e desenvolvimento humano. Em: M. E. Yamamoto & E. Otta (Orgs.), *Psicologia Evolucionista*. Vieira, M. L. & Prado, A. B. (2005) Abordagem evolucionista sobre a relação entre filogênese e ontogênese no desenvolvimento infantil. Em: M. L. Seidl-de-Moura (Org.) *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento* (pp.155-203) São Paulo: Casa do Psicólogo. Vygotsky, L. S. (1929/1993). *The fundamentals of defectology.* Vol. 2, Plenum Press. Acessado em: 02 de janeiro, 2009 em http://www.marxists.org/archive/vygotsky/ works/1929/defectology/index.htm

LT04 - 187

DIAGNÓSTICOS E PROGNÓSTICOS NO DESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO DE CASO DE CRIANÇA COM MÚLTIPLAS QUEIXAS

Eneida Miyuki ***Tsuji*** *- UNICAMP*
Cecília Guarnieri ***Batista*** *- UNICAMP*

Resumo: A atuação de profissionais da saúde e educação, voltada para crianças com problemas de origem orgânica e com prognóstico desfavorável para seu desenvolvimento, é um tema importante a ser refletido. A partir da abordagem de Vygotsky (1991), considera-se o desenvolvimento como um movimento, cujas transformações ocorrem a partir das interações do indivíduo com diferentes aspectos da vida social e cultural. No caso de crianças com deficiência, as dificuldades apresentadas pelas crianças não são inerentes às suas condições orgânicas e, sim, significativamente relacionadas às interações sociais insatisfatórias que se estabelecem em diferentes contextos. Desta forma a prática pedagógica e psicológica de crianças com deficiência deve ser vista como um problema de educação social, pois a deficiência traz restrições que vão além da limitação orgânica.

No que se referem às relações sociais na constituição do sujeito, estas são particularmente relevantes quando veiculam mensagens relativas à crença na capacidade ou incapacidade de uma criança. Tal idéia vem sendo abordada, entre outros autores, por Palacios e Hidalgo (1993), que destacam fatores que favorecem a auto-estima, como a história pessoal de sucessos e fracassos, e, principalmente, a qualidade do tratamento que pessoas significativas, como os pais, dedicam à criança. No caso de crianças com diagnósticos de problemas orgânicos e/ou deficiências, as relações sociais são permeadas por preconceitos que diminuem a expectativa do outro em relação à criança, e, desta forma, dificultam a exploração de suas potencialidades. Vários estudos vêm trazendo apoio a essas colocações, mostrando a existência de barreiras atitudinais estabelecidas a partir de ações discriminatórias, derivados do preconceito e estigmatização, e que podem impedir o desenvolvimento e

acesso à vida plena do indivíduo (Kassar, 1995; Amaral, 1996; Gomes e Rey, 2008).

Uma tentativa de superar esses preconceitos seria a busca de meios para promoção do desenvolvimento dessas crianças, em contextos que minimizem riscos de ansiedade e fracasso e, ao mesmo tempo, otimizem as possibilidades de participação das crianças em atividades relevantes e significativas. O trabalho em grupo, como forma de atendimento de crianças com deficiência, tem sido discutido, entre outros, por Batista & Laplane (2007). Estudos realizados nesse contexto vêm trazendo contribuições, no sentido de identificar capacidades em crianças geralmente descritas por seus problemas e limitações (Hueara, Souza, Batista, Melgaço e Tavares, 2006; Souza e Batista, 2008). Para além do foco na interação com adultos, Carvalho & Beraldo (1989) propõem uma concepção de infância na qual a criança é compreendida como um agente ativo de seu desenvolvimento, sujeito de suas ações, e que depende da relação com o outro para a construção de conhecimentos. Nesse sentido, valorizam, também, as interações entre crianças para o seu desenvolvimento.

Desta forma, torna-se relevante refletir sobre as interações vivenciadas por crianças que apresentam alterações de origem orgânica, e que recebem prognósticos desfavoráveis, a partir dos diagnósticos das referidas condições. O presente trabalho realizou o estudo de Sofia (nome fictício), que iniciou os atendimentos em um grupo de convivência com 08 anos e 1 mês. Apresentava problemas de origem orgânica, com diagnósticos de baixa visão, acromatopsia, ambliopia, alto grau de hipermetropia, Diabetes tipo 1, hiperatividade, e era alvo de queixas constantes por parte da família e da escola.

Para a análise, foi realizado o levantamento do histórico de atendimentos ocorridos em um hospital universitário, e transcrições de videogravações dos atendimentos dentro do grupo, ao longo de 03 anos, o que abrange todo período de sua participação. Foram selecionadas duas sessões por semestre, num total de 12 sessões. Foram elaboradas quatro tabelas, nas quais se buscou estabelecer contraposições entre os modos de participação: a primeira tabela abordou exemplos relativos às queixas de falta de atenção nas atividades e comportamentos relacionados à inquietação, e a segunda, exemplos de participação pertinente de Sofia. O mesmo foi feito em relação a formas de interação no grupo. Foram, também, selecionados recortes de transcrições de sessões, que permitiram uma análise detalhada dos aspectos mencionados.

Os dados indicaram que as diferentes ações de Sofia tanto confirmavam as queixas apresentadas, como mostravam modos de participação pertinentes (concentração na tarefa, participação nas atividades, cooperação com parceiros), que foram observadas por mais vezes e com formas mais diversificadas, nos últimos períodos de participação no grupo. Dessa forma, a observação detalhada no grupo, por períodos mais longos que os habitualmente dedicados a diagnósticos, permitiu a identificação de possibilidades de participação pouco exploradas em outros momentos da vida de Sofia. Por outro lado, as queixas da família permaneceram, mostrando poucas alterações ao longo do período.

Os dados indicaram as diversas limitações apontadas pela rede social, da qual Sofia participava, que reforçavam características pré-definidas, e com isso, cada vez mais, Sofia se colocava e até se descrevia como uma criança "com problemas". Ao considerar que o desenvolvimento da auto-estima está relacionado, pelo menos em parte, aos modos como as pessoas de referência vêem a criança, pode-se questionar como Sofia vivenciou este processo, diante de diversas falas queixosas advindas de sua rede social. Observou-se um círculo vicioso, no qual as ações agressivas de Sofia influenciavam no modo como a rede se envolvia com a criança e, desta forma, a reação de Sofia continuava atrelada a esse ciclo. No grupo, buscou-se oferecer um espaço em que potencialidades e habilidades fossem incentivadas, e em que os modos de participação transcendessem as limitações biológicas compartilhadas entre as crianças (Batista & Laplane, 2007). A participação de Sofia na proposta dos grupos de convivência buscava uma quebra nessa rotina de queixas e trouxe algum suporte para as mudanças em seus modos de participação. É importante que sejam feitas reflexões sobre os papéis que são delegados à criança, para que ela não seja inserida em um circulo vicioso, baseado na reprodução e manutenção de crenças acerca dela. Esse olhar, desconectado das idéias pré-concebidas, deve ser ainda mais atento quando se trata de uma criança com múltiplos diagnósticos. É importante ressaltar a importância da percepção do outro para a construção da identidade da criança, pois é a partir destes olhares que se poderá conduzi-la à estabilidade ou à possibilidade de mudança.

Palavras-chave: Desenvolvimento e deficiência, Educação Especial; Diagnóstico e Prognóstico

Referências Bibliográficas: AMARAL, L.A. (1996). Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. *Cadernos de Psicologia*, 1, 3-12. BATISTA, C.G. & LAPLANE, A.L.F. (2007). Modalidades de atendimento especializado: o grupo de convivência de crianças com deficiência visual. Em E.F.S. MASINI (Org.) *A Pessoa com Deficiência Visual: um livro para educadores* (pp. 85-111). SP: Vetor. CARVALHO, A.M.A.; BERALDO, K.E.A. (1989). Interação criança-criança: de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, n.71, p.55-61.GOMES, C., REY, F.L.(2008). *Psicologia e*

inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. Revista Brasileira de Educação Especial, v.14, n.01, p.53-62. HUEARA, L.; SOUZA, C.M.L.; BATISTA, C.G; MELGAÇO, M.B.; TAVARES, F.S. (2006). *O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades*. Revista Brasileira de Educação Especial, v.12, n.03, p351-368. KASSAR. M.C.M. (1995). *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papirus. PALACIOS, J. & HIDALGO, V. (1995). Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares. Em COLL, C. & PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas. SOUZA, C.M.L. & BATISTA, C.G. (2008). Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. *Psicologia Reflexão e Crítica,* Porto Alegre, v. 21, n.03, p 383- 391. VYGOTSKY L. S. (1991). *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

LT04 - 191

DIÁLOGOS ENTRE INFÂNCIAS: NARRATIVAS COMO PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

*Andréa Cardoso **Reis** - UFF*

Resumo: Este trabalho tem como objetivo principal trazer as contribuições que a literatura popular propõe para o processo de formação dos professores. Buscamos nestes diálogos, conhecer a forma como os educadores se remetem às infâncias com as quais trabalham e também às suas próprias infâncias, na intenção de reconhecer os vestígios da cultura oral nas narrativas cotidianas desses profissionais.

Nosso aporte teórico-metodológico, baseado numa pesquisa narrativa com ênfase nas histórias de formação de professores, nos permitiu uma análise do processo memorial e discursivo de oito educadores de infância: quatro educadoras e um educador (no Brasil) e três educadoras (em Portugal) e as relações que estabelecem com suas histórias de formação, principalmente, quando entra em questão a importância atribuída pelos educadores às narrativas populares vivenciadas em suas infâncias.

Relações espaço-tempo, aspectos intergeracionais, conceitos sobre infância, cultura popular, nos ajudam a perceber e a compreender como os educadores selecionados nesta pesquisa interpretam o "lugar" ocupado pela literatura popular em suas práticas de formação, sejam elas situadas no contexto de sua própria formação ou de seus educandos, e ainda, um diálogo entre os encontros e desencontros de suas concepções de infância e as infâncias que lhes são reveladas cotidianamente.

A opção pela temática da infância, suas relações com o moderno e o contemporâneo não fariam sentido sem problematizarmos o próprio conceito de infância. Estamos nos referindo a esse lugar da infância que buscamos encontrar, partindo do diálogo entre as infâncias que conceberam os professores e as infâncias que eles concebem em sua prática cotidiana; estamos nos referindo às histórias de significação desse conceito em suas vidas que revelam um acontecimento único e plural na vida desses profissionais.

Referimo-nos aos dizeres que instituem práticas de formação, ao permitirem que o sujeito se re-elabore em comunhão com um tempo descontínuo de uma história que não cessa de ser re-escrita. Nesta direção apontamos como alguns dos objetivos deste trabalho: (i) identificar e problematizar as imagens construídas pelos adultos, especificamente, os adultos-professores, com relação aos diferentes significados de infância aos quais se reportam; (ii) reconhecer o tipo de relação, ou ainda, o tipo de experiência que esses adultos tiveram com gêneros narrativos populares, como exemplo, contos, cantigas de roda, ninar, provérbios e outros registros orais, reconhecidamente pertencentes ao acervo do que chamamos de cultura popular.

No contexto das entrevistas que realizamos, percebemos o entrelace desses questionamentos: das concepções dos professores em torno da literatura popular, sugerindo situações de educação-formação, através das conversas e posturas dos profissionais em relação a suas infâncias, e suas trajetórias de estudantes e professores.

Tentamos orientar nosso olhar para a busca das sutilezas presentes no pensamento dos professores: sinais, indícios, que refletissem a força política desse pensamento no campo educacional. Aqui estamos nos referindo às imagens de sociedade e de cultura repletas de significado histórico que interferem e, por vezes, acabam por definir toda a sua trajetória profissional. Essas sutilezas podem variar entre a utilização de determinados termos, técnicas, repetições e opções teóricas utilizadas por esses professores, bem como pelo caminho que optam ao contarem suas narrativas.

Autores como Nóvoa (2000), Bosi (2004) e Gullestad (2005) nos mostraram que o estudo das histórias de vida poderia ser um caminho para tentarmos nos aproximar das memórias de formação dos sujeitos "presentes" nesta pesquisa. Mais ainda, que esse tipo de estudo poderia nos conduzir ao reconhecimento das histórias que atravessam os professores e que são parte constituinte e constituidora de suas vidas.

Nossa intenção era encontrar, nas histórias narradas, nas entrevistas dos nossos convidados, o lugar da infância, da narrativa, das memórias na vida desses professores. Entender o quanto as viagens à infância revelaram lembranças ou desesperanças, mobilidade ou fugacidade. Entender o quanto nossa infância

guarda da memória histórica da humanidade, como dizia W. Benjamin.

Encontramos, nos referenciais dos estudos de memória, a alquimia que mistura narrativa, infância, história e sociedade, ou seja, uma mistura com medidas pouco precisas, cujo conhecimento baseia-se mais nas fórmulas passadas entre gerações, diferente dos registros digitais guardados na memória de um computador. Estudos que tomam das diferentes expressões culturais da humanidade, suas produções narrativas sobre a infância e suas histórias na sociedade.

Benjamin (1987) comenta no seu texto *O Narrador* que a arte de narrar está se esvaindo porque as pessoas estão perdendo a capacidade de intercambiar experiências. E essa faculdade, na melhor das hipóteses, precisa da oralidade para se comunicar. As histórias de vida estão deixando de ser transmitidas. As histórias do tempo estão deixando de ser conhecidas. O homem já não é capaz de estabelecer um diálogo com seus próprios afetos, ou seja, com as diversas vozes históricas que o constituem. A voz tem deixado de ser uma chave para a comunicação, cedendo lugar a imagens que comunicam, ou antes, interferem nas possibilidades de comunicação. O investimento massivo nas imagens tem enfraquecido a força das palavras, muitas vezes, cristalizando olhares e afetos.

É importante mencionarmos que, durante as entrevistas, quando começamos a nos enveredar pelo campo da cultura popular, mais especificamente pelo campo da literatura popular, como nos contos, o tom da narrativa no relato dos entrevistados, aparecia com menos censura. Percebemos, então, que o encontro com as "infâncias" desses profissionais parecia uma possibilidade e realidade para alguns deles. Uma categoria que não pode deixar de ser mencionada, refere-se ao tempo, que atravessa o imaginário e a cultura dos professores entrevistados, o tempo em nossa pesquisa, se constituiu como uma variável de descontinuidade, ou seja, conjugado à memória e à experiência de nossos entrevistados, ele não significava acréscimo de "vivências", mas oportunidades únicas de re-elaboração das histórias contadas.

Encontramos uma temporalidade espacial, como no cronotopo bakhtiniano, em que as "experiências", as "memórias intergeracionais" conseguem ser transmitidas, compartilhadas, convergindo em planos transculturais. Convergências que acabam por exibir traços de uma identidade cultural, uma identidade do "humano" que cria um espaço comum, uma linguagem comum para os afetos cotidianos, valores éticos e estéticos, um sentimento de solidariedade e cidadania que ultrapassa trópicos, limites geográficos ou lingüísticos.

Palavras-chave: infância, narrativa, formação.

Referências Bibliográficas: Bakhtin, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. SP: Hucitec, 1988; 1999. Benjamin, W. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. 3ª edição, SP: Brasiliense, 1987. Bosi, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. SP: Companhia das Letras, 2004. Gullestad, M. I*nfâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida*. Educ. e Soc. Campinas, vol. 26, n 91, p.509-534, Maio e Agosto, 2005. Nóvoa, A. *Os professores e suas histórias de vida*. In: NÓVOA, A. (Org.) Vida de professores. Porto: Porto Editora, 2000.

LT04 - 193

O BRINCAR EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES COM QUEIXAS DE ALTERAÇÃO DE LINGUAGEM : IDENTIFICANDO COMPETÊNCIAS

Autores: Amanda Brait ***Zerbeto*** *- Unicamp*
Cecilia Guarnieri ***Batista*** *- Unicamp*
Agências financiadoras: CNPQ

Introdução: Na visão sociointeracionista, a "... *linguagem é a atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança. A linguagem é o espaço em que a criança se constrói como sujeito; o conhecimento do mundo e do outro é, na linguagem, segmentado e incorporado.*" (Scarpa, 2003, p.218). Assim, é relevante compreender os processos de aquisição de linguagem, bem como atentar para a questão das alterações nessa aquisição. A avaliação de crianças com queixas de alterações no desenvolvimento e/ ou deficiência é um tema discutido em diversas áreas das ciências humanas e biológicas. Batista, Cardoso e Santos (2006) questionaram as práticas centradas em avaliações padronizadas, pelo fato de mapearem déficits ao invés de buscar indícios de desenvolvimento. Ao comparar diferentes modalidades de avaliação, concluíram que as avaliações em contexto naturalístico podem servir como indicadores de desenvolvimento, pois favorecem o aparecimento e desenvolvimento de habilidades. Nesse sentido, crianças pré-escolares encaminhadas com a queixa de que não falam deveriam ser avaliadas em situações naturais e espontâneas, como as brincadeiras e a interação com outros, o que propiciaria a identificação de competências.

O brincar (Vygotsky, 1998) é a maneira encontrada pela criança de se apropriar do mundo e, ao mesmo tempo, transpor a realidade. Na criança pré-escolar, uma das atividades que se destaca é o brincar, uma atividade que pode promover o desenvolvimento e servir como indicador de habilidades das crianças.

O objetivo do presente trabalho é apresentar dois exemplos de análise de episódios, relativos a um estudo para identificar e descrever situações de brincadeira, buscando evidenciar competências cognitivas, sociais e lingüísticas em crianças com queixas de alterações de linguagem, na faixa etária de dezoito meses a quatro anos de idade.

Metodologia: Participantes: Dois grupos de crianças, compostos por 5 a 8 crianças, na faixa etária entre 18 meses e quatro anos, com queixas de alterações de linguagem.

Contexto de observação: As crianças foram observadas no contexto das atividades de estágio do curso de Fonoaudiologia (Grupo de Avaliação e Prevenção das Alterações de Linguagem-GAPAL). A composição dos grupos era variável, uma vez que novas crianças eram integradas ao grupo ao longo do semestre. Nos encontros, as crianças eram encorajadas a brincar com os diferentes materiais disponibilizados, em interação com os estagiários.

Procedimentos de coleta e análise dos dados: Durante as sessões, as atividades foram videogravadas por câmera digital. Foram transcritas oito sessões (quatro de cada grupo) e analisados 15 episódios, abrangendo um a três episódios por criança, com um total de oito crianças. A análise envolveu transcrição das sessões, identificação de episódios significativos (Carvalho & Pedrosa, 2002) e análise microgenética dos episódios selecionados (Góes, 2000). O foco da análise dos episódios foi centrado nas competências cognitivas, sociais e lingüísticas e nos modos de brincar, mesmo que em nível inicial ou incipiente.

Resultados e Conclusão:

O primeiro episódio envolveu uma criança que não apresentava fala. Viviane (nome fictício) nasceu prematura, apresentou sofrimento fetal crônico, era pequena para a idade gestacional e estava com 25 meses no momento da observação. O episódio envolveu o manuseio convencional de panelinhas e colheres. Viviane interagiu com as estagiárias, apresentou faz-de-conta relativo a "fazer comidinha" e "dar de comer" aos patos de plástico. No momento em que uma estagiária perguntou se todos haviam comido, Viviane levou a colher à boca, indicando que faltava ela para ser alimentada.

A análise envolveu diferentes aspectos, entre os quais as competências sociais: em todos os momentos em que pessoas falavam com Viviane, ela manteve o contato visual com o enunciador, o que constitui importante indicador de orientação social. Viviane também mostrou disposição para participação em interações com as estagiárias, no início, olhando, e mais para o final, com participação efetiva nas propostas. Atendeu, também, a solicitações da mãe. No que se refere às competências cognitivas, mostrou capacidade de observação e manutenção da atenção quanto aos eventos ao seu redor, conhecimento e apropriação dos gestos típicos do faz-de-conta relativos a "preparar e servir comida". Quando a estagiária perguntou se todos haviam comido, Viviane, que ainda não tinha simulado a ação de se alimentar, levou a colher à boca. No que se refere às competências lingüísticas, mostrou compreensão das falas das pessoas à sua volta, tanto as dirigidas a ela como a outras pessoas na sala, e atendeu a várias solicitações, indicando compreensão da linguagem oral. Quanto ao manuseio de objetos, fez o uso convencional, baseado em um modelo, ao imitar o gesto realizado pela estagiária de levar a colher ao bico do pato, e o uso faz-de-conta, ao preparar a comida de "mentirinha" e a oferecer para as estagiárias e os patos.

O segundo episódio envolveu uma criança com fala inteligível. Leonardo tinha 42 meses na data da observação, e sua queixa inicial era de atraso na aquisição de linguagem e agitação. Leonardo manuseou um carrinho de compras de plástico, em resposta à pergunta da estagiária ("*O que tem dentro deste carrinho aqui?*"), nomeou frutas de plástico, e enunciou vocativos para requisitar a atenção da mãe e da estagiária.

Através da análise, semelhante à do episódio anterior, foram observados aspectos sociais de participação da criança na atividade de nomeação, quando um adulto a incentivou e observou-se que ele aceitou a orientação de um adulto, quando este lhe dizia o nome de alguma fruta que não havia sido nomeada ainda. Cognitivamente, teve iniciativa para iniciar a brincadeira, mostrou conhecimento a respeito dos nomes das frutas, e sobre como usar o carrinho de compras. Linguisticamente, apresentou frases curtas e compreensão das falas, e utilizou palavras de nomeação e vocativos. Os diálogos propostos pela estagiária nem sempre tiveram continuidade. Leonardo manuseou o carrinho de compras da maneira convencional, e realizou a atividade de pegar as frutas do carrinho, nomeá-las e dá-las na mão da estagiária.

Por meio da avaliação a partir de contextos naturalísticos, como o brincar, foram identificadas competências nas crianças, em vários aspectos do desenvolvimento. Os modos de brincar foram especialmente relevantes para caracterizar competências e, ao mesmo tempo, promovê-las. Considerou-se, assim, o brincar, como um contexto propiciador e indicador do desenvolvimento.

Palavras-chave: alteração de linguagem, brincadeira, avaliação de habilidades.

Referências Bibliográficas: Carvalho, A. M. A., Pedrosa, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de psicologia* (Natal), 7, (1), pp.181-188, 2002. Goes, M. C. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. Cad. CEDES, vol.20, n..50, pp.9-25. , Abr 2000. Scarpa, E.M. Aquisição da linguagem. In Mussalim, F. e Bentes, A.C. (org.) *Introdução à lingüística 2: domínios e fronteiras*. 3.ed.-São Paulo: Cortez, 2003. Vygotsky, L.S. *A formação social da mente*, 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LT04 - 197

ALTO GRAU DE AGRESSIVIDADE EM CRIANÇAS PEQUENAS: EXPRESSÃO DE DIFICULDADES NA INTERAÇÃO AMBIENTE-CRIANÇA

Conceição Aparecida ***Serralha*** *- UFTM*

Resumo: Dificuldades no processo de interação dos pais e/ou cuidadores com a criança, principalmente nos dois primeiros anos de vida, segundo Winnicott (1999), podem contribuir para a ocorrência de distúrbios do desenvolvimento – inclusive dificuldade de controlar os próprios impulsos, falta de empatia e capacidade reduzida de solucionar conflitos, aspectos que podem ser identificados nos estudos sobre agressividade. Apesar desse autor entender a agressividade como inerente à natureza do estar vivo humano, ele a considera também passível de sofrer modificações em suas características pela relação do indivíduo com o ambiente.

Assim, há uma agressividade primária presente no bebê humano, desvinculada de qualquer intenção de ferir ou de fazer sofrer, apenas originada dos impulsos vitais do bebê. Se a espontaneidade desses impulsos é bem aceita pelo ambiente, ocorre uma fusão da motilidade do bebê com o prazer de experiênciá-la – que é a agressividade primária –, possibilitando a integração desta na personalidade total do indivíduo. Caso o ambiente não consiga integrar e aceitar essa agressividade primária, em razão de sua insuficiência no atendimento de necessidades básicas do indivíduo, este pode vir a se defender escondendo-a, cindindo-se ou apresentando uma agressividade reativa por meio de comportamentos antissociais, de violência ou mesmo de compulsão à repetição (Winnicott, 1999).

Identificar e compreender essas mudanças que podem ocorrer no potencial agressivo de um indivíduo, em razão das dificuldades do ambiente em atender às suas necessidades básicas, não é tarefa simples. Contudo, alguns comportamentos como choro constante e excessivo, irritação contínua, comportamentos auto e heteroagressivos podem indicar essas mudanças de grau e qualidade da agressividade e, se percebidas pelos pais e/ou cuidadores, começa a haver um pedido de ajuda por parte destes – explícito ou implícito em alguns comportamentos ou atitudes –, pelo fato de muitas vezes não encontrarem, sozinhos, recursos para lidar com o problema.

Embora não se possa responsabilizar nenhum dos aspectos orgânicos, neurológicos, emocionais, sociais ou culturais isoladamente por comportamentos agressivos, a teoria do amadurecimento emocional de D. W. Winnicott foi escolhida como base principal para um trabalho de intervenção psicoterapêutica junto a famílias de crianças pequenas com grau elevado de auto e/ou heteroagressão, que vem sendo realizado no ambulatório da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, visando ao auxílio nas questões relacionadas à interação ambiente-criança.

Este estudo, assim, tem por objetivos discutir alguns aportes dessa teoria para o tema da agressividade e apresentar os primeiros resultados desse trabalho de intervenção, intitulado Consultas Terapêuticas Familiares, que começam a ser delineados.

Nessas Consultas Terapêuticas Familiares, com uma metodologia qualitativa, o terapeuta faz uso de entrevistas semidirigidas com os pais ou cuidadores da criança, inicialmente, para obter um histórico desta e da situação de agressividade em que a criança se encontra. Na sequência, é proposto aos pais ou cuidadores, um horário para que estes e a criança possam ficar em interação, sem a presença do terapeuta, durante um tempo aproximado de 1 hora a 1 hora e meia, em uma sala cuja composição é feita de acordo com dados obtidos na entrevista inicial (com mesa, cadeiras, colchonetes, almofadas, brinquedos, água, bolachas e biscoitos, revistas, livros infantis, por exemplo), favorecendo a emergência de situações comuns a eles. Essa hora interativa observada por dois co-terapeutas, através de espelho unidirecional – para evitar, ao máximo, interferências na interação familiar –, é repetida em intervalos de dois a três meses, intercaladas por sessões com os pais ou cuidadores. Nestas sessões, as observações são analisadas e discutidas, propiciando um pensar a respeito tanto do que foi positivo na interação, quanto do que pode ter servido de base para reações agressivas da criança, durante a hora interativa. Além dessas sessões de análise, outros encontros podem acontecer, com o objetivo de ouvir esses pais ou cuidadores, esclarecerem-lhes dúvidas que porventura surjam, enfim, um espaço e um tempo para que possa lhes ser oferecida uma sustentação emocional.

A instituição desse trabalho nesse modelo pretendeu favorecer mudanças significativas e espontâneas na relação dos pais ou cuidadores com a criança que se encontra agressiva, a partir do insight que possa lhes ocorrer durante a discussão posterior dos momentos interativos, sobre os problemas no relacionamento com ela. Acredita-se que essas mudanças podem minimizar a agressividade da criança provavelmente de duas maneiras não necessariamente dissociáveis: por meio da possibilidade de que a criança não mais necessite reagir agressivamente, em razão de o fornecimento de condições satisfatórias ter sido viabilizado, como também por meio da possibilidade de uma integração e realização positiva dessa agressividade pela criança, devido ao mesmo fator.

Os resultados preliminares desse trabalho apontam para: melhoria das relações pais-criança e da retomada do desenvolvimento saudável da criança, principalmente pelo fato de os pais se sentirem menos ansiosos e melhor compreendidos e auxiliados em sua tarefa de criação dos filhos, assegurando-se de

seu papel; minimização da agressividade da criança em razão da melhor compreensão por parte dos pais da insegurança desta frente ao mundo, e da compreensão de suas necessidades, mesmo que os comportamentos da criança levem a pensamento contrário; e melhoria das relações familiares ampliadas. Além disso, em alguns casos, os resultados apontam também para a deficiência na formação de profissionais de saúde capazes de considerar a história e as queixas de pais de bebês e de crianças pequenas, que percebem diferenças no comportamento e no estado de seu filho – muitas vezes em razão de pequenas convulsões e/ou fenômenos atípicos –, e que vão buscar auxílio específico, mas não encontram nos profissionais o interesse de investigar mais profundamente a questão, levando ao recrudescimento de condições inadequadas na criança e na família.

Embora sejam resultados preliminares, já se pode afirmar que as questões relacionadas a dificuldades de interação ambiente-criança, independentes de sua origem, contribuem consideravelmente para o aumento do grau de agressividade na criança. Constata-se, também, que o psicanalista winnicottiano pode contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento da criança, ao reassegurar e apoiar os pais em sua responsabilidade e em seu saber sobre os próprios filhos. Como membro da sociedade, o psicanalista torna-se responsável pelo fornecimento de condições que facilitem à família o seu papel de sustentar as experiências de seus membros individuais.

Palavras-chave: Teoria do amadurecimento; Agressividade; Consultas Terapêuticas Familiares.

Bibliografia: BENENZON, R. *Teoria da musicoterapia: contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal*. São Paulo: Summus editorial, 1988. ____ *O autismo, a família, a instituição e a musicoterapia*. Rio de Janeiro: Entrelivros, 1987. DESSEN, M. A. e COSTA Jr., A. L. *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005. DIAS, E. O. *A teoria do amadurecimento humano de D. W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago, 2003. MELILLO, A. y OJEDA, E. N. S. *Resiliencia: descobriendo las proprias fortalezas*. Buenos Aires, Paidós, 2005. PAPALIA, D, E./ OLDS, S. W. / FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2006. SERRALHA, C. A. *Uma abordagem teórica e clínica do ambiente a partir de Winnicott*. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2007. TURATO, E. R. *Tratado da metodologia clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes, 2003. WINNICOTT, C./ SHEPHERD, R./ DAVIS, M. (Orgs.). *Explorações psicanalíticas:* D.W. Winnicott. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan S. A., 1982. ____ *O ambiente e os processos de maturação:* estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre, Artes Médica, 1990b. ____ *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro, Imago, 1984. ____ *Natureza Humana*. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1990a. ____ *Privação e delinqüência*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. ____ *Tudo começa em casa*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

LT04 - 200

OBSERVANDO A INTERAÇÃO DE CRIANÇAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE MOVIMENTO E PENSAMENTO

Karine Maria Porpino ***Viana*** *- UFPE*
Maria Isabel ***Pedrosa*** *- UFPE*

Resumo: Esse trabalho apóia-se nos referenciais teóricos de Wallon e Tomasello, autores de abordagem sociointeracionista, que negam dicotomias como orgânico versus psíquico e natureza versus cultura em suas explicações da ontogênese humana. Isto equivale a dizer que nascemos funcionalmente adaptados para interagir com o co-específico e o meio sociocultural é o único que propicia o desenvolvimento de nossas possibilidades biológicas. Nos primeiros anos de vida, período em que a criança ainda não fala ou fala de modo incipiente, o caráter contagioso das emoções desempenha um papel relevante na sua interação com parceiros (adultos ou crianças) e se pode atribuir às emoções um caráter social na medida em que mobilizam processos de regulação mútua na busca e atendimento de necessidades básicas. Seria por meio da função postural, alterações da mímica facial, por exemplo, que a criança comunicaria suas disposições internas. É nesse sentindo que as emoções se articulam ao movimento e este é um recurso na comunicação humana. Assim, nesse trabalho, focaliza-se o movimento em sua função de expressão e comunicação: o movimento integra-se à cognição na medida em que o corpo expressa idéias. As brincadeiras de faz-de-conta seriam uma evidência empírica da projeção do pensamento em atos motores. Wallon enfatiza que se é por meio do corpo que a criança expressa, inicialmente, suas disposições e seus estados afetivos e, posteriormente, suas idéias, a mímica está mais próxima da representação do que da ação. Assim, o ato mental é constituído a partir do ato motor. Dentro desse contexto teórico, este trabalho teve como objetivo compreender a relação entre o corpo e o pensamento. Procurou-se assim analisar como o movimento se articula com as emoções em uma interação grupal e como ele é constitutivo da atividade mental. Para atingir este objetivo, a pesquisa observou um grupo de crianças de uma creche pública municipal da cidade do Recife, em uma atividade

pedagógica denominada de Rodinha, caracterizada por uma conversa entre a educadora e 19 crianças entre 39 e 51 meses. Duas Rodinhas foram videogravadas em dois dias distintos, com duração média de 30 minutos. As sessões videogravadas foram observadas a partir de uma análise qualitativa que visava selecionar trechos do fluxo interacional (episódios) sugestivos da utilização do corpo como expressão do pensamento e recurso comunicativo. Assim, foram recortados episódios que atendiam aos seguintes parâmetros: 1) brincadeiras de faz-de-conta; 2) o corpo usado como meio para caracterizar personagens e/ou situações; 3) movimentos que permitiam a comunicação entre as crianças; 4) condutas imitativas; 5) indícios da influência da atmosfera emocional no engajamento das crianças no grupo. Foram recortados um total de 11 episódios que foram agrupados de acordo com alguns aspectos relevantes para os objetivos da pesquisa, dando origem a 3 tópicos de análise: 1) movimento e emoção: indícios da coesão grupal; 2) corpo como instrumento de representação; 3) o (não) controle do movimento. Sobre o primeiro tópico, os 11 episódios analisados indicaram como um ambiente afetivo, marcado por um clima de expectativa, entusiasmo e por situações de caráter imaginativo, impele as crianças a se expressarem por meio do corpo. O tom de voz da educadora, suas expressões faciais e posturas corporais contagiavam as crianças fazendo com que estas se mostrassem interessadas na temática da atividade. Esse interesse era demonstrado primordialmente pelas atitudes posturais assumidas, isto é, pelo corpo e pelo movimento. No que concerne ao segundo tópico de discussão, os 11 episódios recortados apresentaram evidências da participação do corpo na constituição da função de representação. A representação de animais e situações, evidenciada pelo movimento, exteriorizava um pensamento permitindo a comunicação entre os parceiros da interação. Os episódios indicaram que o gesto emerge em substituição à fala, como também acompanhando a linguagem verbal, de modo que as crianças dessa idade ainda parecem precisar do corpo para construir e expressar seu pensamento. No último tópico os dados indicaram como parece ser difícil para as crianças antes dos seis anos ficarem paradas ao se comunicarem: uma cena relevante para a criança torna-se impregnante de modo que esse contágio expressa-se pelo seu corpo; dentro da cena, a percepção tende a se converter em atos motores, de forma que estar atento nem sempre significa estar parado. Muitas vezes, é a atenção concentrada em uma cena que provoca a execução de um movimento. Conclui-se, portanto, que a criança utiliza o corpo para expressar estados afetivos, assim como para construir, expressar e comunicar o seu pensamento. Além de um precursor da linguagem verbal, o corpo é também um recurso utilizado juntamente com a fala. Pode-se afirmar, assim, a existência de uma continuidade funcional entre movimento e fala. Corpo e mente encontram-se integrados porque o pensamento inicialmente projeta-se em atos motores. Não olhar para o corpo da criança é também não olhar para suas disposições e idéias. Assim, o pensamento vai se desdobrando em movimento havendo um processo de constituição mútua entre o interno e o externo, o orgânico e o psíquico. Conceber essa constituição mútua expressa um modo de pensar dialético. A criança que diz "Assim, ó!", e ao mesmo tempo mexe seu corpo, nos convida a olhar para seus movimentos. Ela diz explicitamente o que quer que os adultos façam: que observem seu corpo, que olhem para ela como um todo. Os resultados trazem, portanto, implicações para a prática pedagógica uma vez que indicam a necessidade de uma atuação impregnada de emoção e que reconheça o corpo como constituinte do psiquismo da criança já que impedi-la de se movimentar pode ser impedi-la de pensar.

Palavras-chave: movimento, pensamento, interação social.

Bibliografia: CARVALHO, Ana Maria Almeida; IMPÉRIO-HAMBURGER, Amélia; PEDROSA, Maria Isabel. Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. *Publicações Ifusp*, São Paulo, v. 1196, p. 1-34, 1996. CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel. Precursores filogenéticos e ontogenéticos da linguagem: reflexões preliminares. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 219-252, 2003. DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 35-44. GALVÃO, Izabel. *O Espaço do Movimento:* investigação no Cotidiano de uma Pré-Escola à Luz da Teoria de Henri Wallon. 1992. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, [1992]. PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Revista Reflexão e Crítica*, v.18, n. 3, p. 431-442, 2005. TOMASELLO, Michel. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 342p. ZAZZO, René. Do corpo à alma: as respostas de Wallon e de Freud. In:_____. *Henri Wallon: Psicologia e Marxismo*. Lisboa: Tip. Garcia & Carvalho, 1978. p. 35-66. WALLON, Henri. A expressão das emoções e seus fins sociais. In: _____. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. p.

89-94 . _____. Imitação e representação. In: Do ato ao pensamento: ensaio de uma psicologia comparada. 2ª ed. Lisboa: Moraes, 1979. p. 183-225.

LT04 - 202

O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS CONCEITUAS EM PROFESSORAS: UMA PESQUISA DE INTERVENÇÃO

*Denise de Oliveira **Viera** - SEDF*
*Maria Helena **Fávero** - UnB*

Resumo: Identidade vem do latim *identitate* e significa o conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa. Este caractere permite incluir ou excluir o indivíduo, em um grupo, a partir de um parâmetro, e conseqüentemente, este parâmetro estabelece uma norma. Sendo assim, uma pessoa poderia ser normal ou anormal para determinado padrão estabelecido em sua dada sociocultura e em determinado momento histórico. Na verdade, a fundamentação teórica desta pesquisa de intervenção relacionou três temas: os fundamentos filosóficos da educação especial, a formação do professor e os conceitos de autismo e da pessoa autista. Procuramos situar o leitor acerca do surgimento do termo autismo, o contexto histórico, as crenças e mitos relativos à sua associação inicial com a loucura, depois referendados pelas pesquisas, demonstramos a construção sociocultural do conceito de autismo e suas transformações ao longo das décadas após sua classificação inicial, a depender do paradigma que fundamentou o trabalho científico. Apresentamos estes referenciais teóricos em quatro categorias de análise: o autismo do ponto de vista da revisão conceitual e seu diagnóstico, das alterações neurosensoriais, do seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, e finalmente, do ponto de vista educacional. Verificamos de modo geral as pesquisas objetivam diagnosticar, conceituar, e normalizar o autista, desconsiderando que este indivíduo possui o direito de exigir um atendimento que respeite sua individualidade, singularidade e identidade. Enfim que o conheça, mas não o modifique. Concluímos esta parte teórica procurando demonstrar que é possível provocar uma mudança na forma de atendimento educacional ao aluno com autismo se nos centrarmos no seu desenvolvimento psicológico e em suas particularidades e não mais em sua patologia. E isto implica do ponto de vista metodológico, e em última análise, investir no desenvolvimento adulto, no professor, considerando a construção de novas competências conceituais que se reflitam em sua prática, por meio da atividade mediada.

O objetivo deste estudo foi intervir na construção de novas competências conceituais pelas professoras, com o foco no autismo e possibilitar uma (re)elaboração discursiva a respeito de sua atuação profissional com esta clientela. Participaram desta pesquisa de intervenção seis professoras que atuavam no Ensino Especial e faziam parte de um grupo de formação continuada para se especializarem na docência com o aluno autista. Utilizamos a proposta teórico-metodológica defendida por Fávero (2001, 2005a, 2007) que articula as grandes teorias da Psicologia do Desenvolvimento com a mediação semiótica e as representações sociais. Esta proposta é flexível e pode ser utilizada tanto na pesquisa de intervenção quanto na prática psicopedagógica, possibilitando a união entre teoria e prática e oportunizando a reavaliação contínua dos procedimentos aplicados. Este aporte teórico se sustenta em três principais aspectos: a utilização do grupo focal como instrumento de intervenção; a análise dos atos da fala na interlocução entre os pares; e, a mediação semiótica evidenciada por meio da tomada de consciência (Piaget, 1977), que é a parte mais importante desta articulação. Evidenciamos duas proposições iniciais desse estudo. A primeira seria verificar a possibilidade das professoras tomarem consciência, no sentido proposto por Piaget, das representações compartilhadas em relação ao autismo, ao autista e o seu atendimento educacional relacionando-as com as idéias que fundamentam o seu paradigma pessoal. A segunda, diretamente relacionada a anterior, seria a possibilidade das professoras conscientizarem-se também das implicações deste paradigma pessoal para sua prática profissional e verificar as possibilidades de sua (re)elaboração.

Segundo a metodologia adotada, é importante ter conhecimento dos significados coletivos e individuais assimilados e acomodados pelos sujeitos a respeito da sua formação docente, de com se especializaram para atuar no ensino especial e que conceitos construíram a respeito do autismo e do autista. Esses significados vão influenciar diretamente a práxis do sujeito, pois, a partir deles se constrói o paradigma pessoal de cada indivíduo. Fávero (2005a) relacionou as representações sociais e a mediação semiótica descrevendo-as como importantes para a interação do indivíduo com o meio, e consequentemente, na construção dos significados sócio-culturais.

Neste aporte teórico as intervenções articulam-se, de modo que a análise de conteúdo de uma sessão forneça subsídios para o planejamento e desenvolvimento da sessão seguinte. Verificamos que a utilização do grupo focal como instrumento da intervenção foi primordial para que se desencadeasse o processo de tomada de consciência dos conceitos em transformação, impulsionados pelas regulações cognitivas. A troca de informação, a interação e a avaliação implícita naquilo que foi dito, tudo interfere na alocução entre os pares, propiciando na interlocução a reestruturação dos conceitos referidos no discurso. Por meio dos atos da fala os mitos e crenças imbricados

nos fundamentos teóricos das práticas docentes, foram sendo revelados e (re)elaborados à medida que foi dada a oportunidade do debate. Observamos que após o período de intervenção, houve mudanças na construção conceitual e na verbalização de alguns sujeitos com relação ao conceito do autismo e do autista e, conseqüentemente, estas alterações refletiram-se nas interlocuções destes sujeitos em relação à sua prática profissional. A mudança mais significativa foi que alguns sujeitos da pesquisa em princípio descreviam-se como atuantes com base no paradigma da inclusão, respeitando a diversidade e as necessidades dos alunos. Ao longo do processo de discussão e mesmo sem perceber, revelaram que sua prática fundamentava-se no modelo médico-pedagógico, baseado no diagnóstico e no paradigma da integração, que pretendia nomalizar o sujeito autista, para que este se aproximasse o mais possível aos padrões normais de desenvolvimento. Após a intervenção tais sujeitos migraram para um discurso de uma atuação educacional que situava o autista como sujeito ativo e co-participativo na construção do próprio conhecimento, a partir de uma atividade mediada. Ou seja, o autista como partícipe da construção do próprio conhecimento, com a mediação docente. Desta forma situando a ambos, professor e aluno no paradigma da inclusão. Concluiu-se que o método propiciou a desconstrução e reconstrução de novos esquemas conceituais nos sujeitos e, além disso, é pertinente para ser utilizado na formação continuada de profissionais da área de humanas de forma geral, proporcionando condições para investigar onde estão enraizados os conceitos equivocados que fundamentam uma prática profissional.

Palavras-chave: autismo, mediação semiótica, pesquisa de intervenção

LT04 - 212

INTERAÇÃO, TRABALHO EM GRUPO E PAPÉIS SOCIAIS: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL

*Maisa Elena **Ribeiro** - NICAMP*
*Mariana Aribé **Alves** - UNICAMP*
*Nilce **Deciete** - UNICAMP*
*Adriana Lia Friszman de **Laplane** - UNICAMP*

Resumo: Na perspectiva histórico-cultural, o sujeito se constitui na relação com o outro, com a sociedade em que vive e consigo mesmo. Nesse sentido Vigotski afirma que o desenvolvimento humano se dá essencialmente pela interação social. Para tanto, a história e o contexto social vão fornecendo ferramentas e estruturando as bases cognitivas, afetivas e sociais que propiciam ao sujeito o exercício de diferentes papéis sociais.

O papel da interação social no desenvolvimento humano, na aprendizagem e na construção de conhecimento tem sido destacado por várias disciplinas. A Psicologia, nas suas diferentes vertentes (social, discursiva, interacionista, histórico-cultural e mesmo cognitivista), assim como a Antropologia, os Estudos Culturais, as Etnografias e a Lingüística têm se interessado na questão e contribuído com estudos que tratam a interação de diferentes formas.

Alguns autores abordam mais explicitamente a questão. E. Goffman (1971), por exemplo observa que a interação acontece em uma cena que envolve duas ou mais pessoas que se influenciam reciprocamente. De um modo geral, os estudos etnográficos (seja na perspectiva antropológica, lingüística, psicológica ou educacional) analisam por meio de diversos instrumentos aspectos que se destacam na interação. J Streeck (1983) aborda a importância de cada participante para que a interação ocorra. Nesse sentido não é simplesmente a emissão da fala ou um comportamento individual que tem significado na interação, mas um conjunto de micro comportamentos (olhares, hesitações, postura, gestos) que caracterizam a interação. Garfinkel (1984) centra a atenção nas formas de organização social e nas formas de geração dos conhecimentos e valores que regem os diferentes comportamentos sociais das pessoas e Erickson (1991) juntamente com outros autores ligados à Etnometodologia vêm a interação como uma manifestação das relações sociais. Essa perspectiva entende a significação como uma interação situada que envolve a palavra, a memória e o raciocínio prático (Coulon, 1993).

Na interação com o outro desenvolvemos diversos papéis e estes são representados cotidianamente em nosso contexto social. Desempenhamos papéis como pais, alunos, professores. Moreno (1995) vem confirmar isto, destacando que o indivíduo não tem um papel fixo, a depender da situação ele assume papéis diferentes.

Para Moreno o homem nasce com recursos favoráveis ao seu desenvolvimento, como: espontaneidade, criatividade e sensibilidade, tendo o meio e as condições sociais o papel de facilitador deste processo.

É pensando neste potencial criativo que entendemos a troca de papéis como fator essencial para o desenvolvimento e aprendizagem, pois permite a vivência de novas situações que, por sua vez, possibilitarão novas formas de perceber, pensar e agir.

Moreno na sua teoria de papéis sociais define que "*O papel é a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual as outras pessoas ou objetos estão envolvidos*" (Gonçalves, p. 67). Outras elaborações sobre os papéis sociais podem ser encontradas em autores como Vion (1992), quem a partir das noções de papel institucional e identidade social, constrói um conceito que envolve o lugar subjetivo que cada participante assume diante do outro.

Tomando como ponto de partida os estudos de inspiração histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano e, particularmente, os estudos sobre interação que dão destaque aos papéis sociais, este estudo aborda dados de crianças que frequentam um grupo que se reúne semanalmente em um centro de reabilitação. Os encontros proporcionam um espaço de convivência a crianças com queixas de alterações no desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem. O estudo enfoca os papéis sociais representados pelas crianças e reflete sobre as implicações das mudanças nos papéis desempenhados por cada criança no próprio grupo e em outros contextos (família, comunidade e escola).

Os dados de pesquisa foram recortados de vídeo gravações realizadas durante os atendimentos de dois grupos de crianças com idades entre sete e doze anos que frequentam semanalmente os grupos. Os exemplos permitem identificar e analisar situações em que as crianças participam de diferentes formas e assumem papéis sociais distintos, assim como as implicações desses modos de participação e das mudanças de papel no grupo, na vida familiar e escolar de cada uma. Nos exemplos emerge uma variedade de modos de participação que inclui a observação atenta ao que acontece no grupo e a participação na conversação e nas atividades propostas em diferentes graus. A esses modos de interação correspondem diferentes papéis sociais no grupo.

A pesquisa ressalta a importância da interação com o meio e com o outro, além da troca de papéis para o desenvolvimento humano. Assim, conclui-se, a partir dos dados, que o pequeno grupo constitui um espaço de desenvolvimento que propicia uma variedade de experiências, quando as atividades são planejadas e avaliadas levando em consideração a experimentação de papéis. Os dados apontam, ainda, que a intervenção tem impacto nos diferentes ambientes que as crianças freqüentam.

Palavras chave: Desenvolvimento humano; Interação; Papéis sociais.

Referências Bibliográficas: FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al . A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 30, n. 1, abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em18 jun. 2009. LAPLANE, Adriana Lia Friszman de Laplane. *Interação e silêncio na sala de aula*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. GONÇALVES, Camila Salles, et al. *Lições de psicodrama: introdução ao pensamento de J. L. Moreno*. São Paulo: Ed. Ágora, 1988. CICOUREL, A. (1974). *Cognitive sociology: language and meaning in social interaction*. New York: The Free Press. COULON, A. (1993). *Ethnométhodology et éducation*. Paris: PUF. GARFINKEL, H. (1984) *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity. VION, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette. Vigotski.

LT04 - 220

SENTIMENTOS EMPÁTICOS DE ADOLESCENTES EM DIFERENTES SITAÇÕES SOCIAIS

*Natália **Pequeno** - UFPB*
*Julian **Santos** - UFPB*
*Cleonice **Camino** - UFPB*
*Anderson **Mathias** - UFPB*
*Nilton **Formiga** - UFPB/CNPq*
*Philomena **Couras** - UFPB*
*Pablo **Queiroz** - UFPB*

Resumo: A empatia tem sido considerada uma emoção ou um sentimento de relevância na mediação de comportamentos pró-sociais e de julgamentos morais. De acordo com Hoffman (2003), a Empatia pode ser definida como uma resposta afetiva vicária voltada mais para a situação de outra pessoa do que para a própria. Em estágios muito precoces do desenvolvimento, a criança já é capaz de experienciar sentimentos empáticos quando testemunha outros indivíduos em situação de sofrimento ou angústia. Por outro lado, em idades mais avançadas, os adolescentes conseguem empatizar com outras pessoas a partir de suas representações mentais, e utilizam mais eficientemente diversos tipos de pistas situacionais que estejam presentes nas situações de interação social (Hoffman, 2003). A empatia pode desencadear sentimentos de: raiva empática, quando, por exemplo, alguém esta sendo agredido, sente-se raiva em relação ao agressor; compaixão empática, quando o sentimento é desencadeado em relação a pessoa que está sendo agredida; injustiça empática, quando se constata que o sofrimento da pessoa que está sendo agredida não é merecido; e culpa empática, quando nada se faz para ajudar uma pessoa que necessita (Hoffman, 2003). O objetivo deste estudo é investigar a relação entre sentimentos empáticos de adolescentes e as variáveis sexo, idade, e tipo de escola. Participaram deste estudo 249 estudantes de Ensino Fundamental e Médio de João Pessoa – PB, do sexo masculino (131) e do sexo feminino (118), sendo 149 estudantes de escola pública e 100 de escola particular. A média de idade dos participantes foi de 14,7 anos e DP= 1,85, sendo que, para efeitos de análise, dividiu-se a amostra em dois grupos, um constituído por estudantes na faixa etária dos 11 aos 13 anos e o outro por estudantes na faixa dos 15 aos 18 anos. Para a realização deste utilizou-se uma escala denominada Escala de Empatia e Situações Sociais (Camino, Santos, Mathias & Formiga, artigo em elaboração) com 25 itens referentes a seis situações sociais. A escala é

do tipo Likert (com 5 pontos em que 1 = nada, 2 = pouco, 3 = mais ou menos, 4 = muito, 5 = muitíssimo), em que os sujeitos respondiam a respeito dos sentimentos propostos por Hoffman (2003): raiva, injustiça, culpa e compaixão e as situações referiam-se ao preconceito, assalto, agressão, doença, promessa não cumprida e pedintes de rua. Os itens agrupam-se em 5 fatores (fator 1= Sentimento de culpa, fator 2= Preconceito, fator 3= Assalto, fator 4= Ludibrio político e fator 5= Sofrimento alheio) cujos alfas variaram de 0,52 a 0,78, sendo que o alfa da escala geral igual a 0,91. O estudo foi realizado coletivamente em sala de aula, com a supervisão dos pesquisadores. Nos resultados, verificou-se, em relação a variável sexo, que em todos os fatores os sujeitos do sexo feminino obtiveram médias significativamente ($p < 0,01$) superiores as do masculino. Esses resultados corroboram vários estudos (Zahn-Waxler et al., 1991) e parecem demonstrar que a socialização feminina se apresenta mais efetiva do que a masculina no que diz respeito aos sentimentos empáticos em relação a diferentes situações sociais, e permitem também supor que os pais conversam mais com as filhas e as induzem mais a resolver seus conflitos através do diálogo e acompanhado de vivência de sentimentos do que com os filhos. Em relação a variável idade, verificou-se que: a) os sujeitos mais novos (11 a 13) obtiveram médias significativamente ($p < 0,01$) superiores a dos mais velhos (15 a 18) para os fatores 1, 3 e 4; b) os sujeitos mais velhos obtiveram média significativamente ($p < 0,01$) superior a dos mais novos para o fator 2; c) não houve diferença significativa entre as médias em relação ao fator 5. Em relação a a), os resultados podem demonstrar que, nos sujeitos mais novos, a culpa é um sentimento mais freqüente devido a socialização mais focada na culpa de que na compreensão das necessidades alheias e pode demonstrar também que os mais jovens estão mais sensíveis a situações de assalto e ludibrio político, uma vez que ainda não estão tão acostumados a esse tipo de situação no cotidiano e na mídia, ou ainda não compreendem esses fatos como resultado de relações sociais mais complexas. Com relação a b), o fato das médias do sujeitos mais velhos terem sido mais significativas pode ser explicado devido aos sujeitos mais velhos estarem mais preocupados em combater o preconceito, uma vez que, com o passar da idade os jovens vão se diferenciando em tribos ou grupos específicos e reivindicam o respeito a essas diferenças. Com respeito a variável tipo de escola, verificou-se que: a) os sujeitos de escola publica apresentaram médias significativamente ($p < 0,01$) superiores a dos sujeitos de escola particular para o fator 1; b) os sujeitos de escola particular apresentaram médias significativamente ($p < 0,01$) superiores a dos sujeitos de escola pública para o fator 2; c) Não houve diferença significativa entre as médias em relação aos fatores 3, 4 e 5. Em relação a a), pode-se dizer que os sujeitos de escola pública valorizam mais as relações sociais de proximidade e sentem-se culpadas quando não correspondem a essas relações com algum tipo de ajuda, uma vez que o contexto social no qual estão inseridos reflete um convívio mais pessoal com familiares, amigos e vizinhos, e, não ajudar quando necessitam, compromete tais relações. Com relação a b), pode-se dizer que os sujeitos de escola particular sofrem mais os efeitos da mídia e de movimentos sociais que frequentemente estão divulgando campanhas contra o preconceito, inclusive nas próprias escolas. O tipo de leitura desse tema e as discussões em sala de aula são outros aspectos que estão mais freqüentes no universo educacional particular. Uma vez que a Empatia é um fator de relações saudáveis e de ajustamento psicossocial (Pavarino, Del-Prette & Del-Prette, 2005), o seu estudo é importante para avançar na compreensão de como uma pessoa ajuda uma outra e quais situações são passíveis de Empatia. É importante também no desenvolvimento de uma ferramenta eficiente para motivar comportamentos pró-sociais nas diversas situações do cotidiano.

Palavras-chave: Sentimentos empáticos, adolescentes, situações sociais

LT04 - 227

AVALIAÇÃO DA ASSERTIVIDADE EM CRIANÇAS

*Carolina Abdelnur **Alves** - Consultora escolar - Colégios INEI COC e INEI Renascença - Uberlândia - MG*
*Eliane **Gerk** - UERJ*

Introdução: Assertividade é aqui definida como o comportamento que torna a pessoa capaz de se afirmar sem ansiedade indevida, a expressar sentimentos sinceros sem constrangimento, ou a exercitar seus próprios direitos sem negar os alheios. Quando um indivíduo torna-se capaz de agir por iniciativa própria reduz, apreciavelmente, o grau de ansiedade e tensão anteriores em situações críticas, e aumenta seu senso de valor como pessoa. Este mesmo senso de valor parece estar ausente no indivíduo que age de maneira passiva, anulando-se, e também ausente no indivíduo que age de maneira agressiva, podendo a agressividade estar encobrindo sentimentos de culpa e insegurança. De acordo com a Teoria Comportamental, na qual o presente trabalho se orienta, assertividade é *ação*, comportamento operante, que produz transformação, enquanto passividade e agressividade são *reações*, comportamentos respondentes. A pesquisa está baseada em experiência clínica em psicoterapia cognitivo comportamental com crianças. Estuda-se o comportamento assertivo, na população infantil, com vistas a elaborar um instrumento auxiliar na

avaliação, diagnóstico e atendimento a crianças em consultório e, conseqüentemente, contribuir para a promoção de melhores relacionamentos interpessoais entre indivíduos ainda em formação.

Objetivo: Construir uma escala para avaliação da assertividade em crianças.

Metodologia: A escala foi construída para crianças de 09 e 11 anos de idade, por se tratar de um período em que a criança, em geral, já possui um nível de compreensão das situações cotidianas, e uma maturidade tal que lhe permite ter iniciativas e capacidade de tomar decisões. Constitui-se de 16 situações cotidianas que envolvem a criança, seus pais, colegas e professores. Para cada situação havia 3 tipos de resposta, uma resposta do tipo passiva, outra do tipo agressiva, e outra do tipo assertiva, distribuídas aleatoriamente entre os itens, A, B e C, nos quais a criança deveria se posicionar quanto a freqüência que agiria daquela forma diante daquela situação, sublinhando uma das escolhas a seguir: *nunca, raramente, às vezes, frequentemente, sempre* (formato "Likert" de 5 pontos). Os itens foram submetidos a análises qualitativa e quantitativa, com a participação de 61 crianças e 22 profissionais da psicologia. A análise qualitativa foi dividida em duas etapas: na primeira fez-se ao mesmo tempo a análise semântica e a análise de conteúdo dos itens através de entrevistas, discussão e preenchimento individual da escala com a participação de 15 crianças, alunos da turma de catequese de uma paróquia do Rio de Janeiro. Na segunda (após correção das escalas aplicadas) fez-se uma nova análise de conteúdo com a participação de dois profissionais mestres em psicologia, com mais de 20 anos de experiência atuando em psicoterapia de base comportamental. Após as análises, os itens sofreram algumas alterações, e a seguir foram submetidos a análises quantitativas. Para se verificar o poder de discriminação dos itens aplicou-se a escala individualmente em um grupo especial de 20 crianças, da faixa etária entre 09 e 11 anos, alunos de duas escolas particulares da cidade do Rio de Janeiro. Dessas 20, 10 foram escolhidas conforme aspectos comportamentais, sendo 5 crianças indicadas como, predominantemente, passivas e 5 crianças indicadas como, predominantemente, agressivas. As outras 10 crianças deste grupo foram selecionadas aleatoriamente, a este grupo foi dado o nome de grupo controle. Apesar da escala conter três tipos de variáveis, todo o interesse recai sobre a mensuração da variável dependente assertividade, sendo consideradas as demais, agressividade e passividade, preditoras da variável dependente. Foram então corrigidas as escalas somando-se os pontos de cada item (A, B e C) de cada situação correspondente, obtendo-se os escores em assertividade, agressividade e em passividade. A seguir as médias dos grupos foram comparadas com relação à assertividade (5 crianças agressivas, 5 passivas, e as outras 10 integravam o grupo controle). A seguir fez-se uma aplicação experimental da escala em mais 26 crianças da mesma faixa etária, alunos das mesmas escolas citadas anteriormente. Calculou-se, também, a média de tempo que se levou para preencher a escala: 13 minutos. Nesta altura da pesquisa, fez-se necessária nova revisão da escala, agora com a participação de 20 juízes (psicólogos), que preenchiam um formulário verificando se as ações contidas nos itens da escala correspondiam, realmente, a ações assertivas, agressivas, e passivas confirmando ou não seu conteúdo. Por fim, verificou-se, novamente, o poder de discriminação dos itens da escala, porém agora, utilizando-se critério interno, através do cálculo da correlação entre o item e o escore total alcançado por cada sujeito, em cada escala: de assertividade, de agressividade e de passividade.

Resultados: Os coeficientes de consistência interna (Alpha de Cronbach) são 0,69 para a subescala de assertividade; 0,75 para a subescala de agressividade e 0,65 para a de passividade, após a retirada de itens inadequados. A correlação entre a agressividade e a passividade (0,64; $p<0,00$) sinaliza em direção à hipótese teórica de que ambos os construtos tanto encobrem insegurança pessoal quanto se assemelham, por que representam comportamento respondente, comportamento de fuga.

Conclusões: A escala mostrou-se adequada para os objetivos propostos. Verificou-se a aproximação dos comportamentos agressivos e passivos, demonstrada pela correlação entre os resultados nas respectivas escalas. Ficou demonstrada ainda a incompatibilidade entre os comportamentos agressivos e os passivos com a assertividade. O trabalho prossegue com pesquisas posteriores, que investigam a dimensionalidade da escala, assim como as relações entre assertividade e contingências ambientais.

Palavras-chave: Assertividade, passividade e agressividade

LT04 - 231

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE ESCOLAS PÚBLICAS: APONTAMENTOS DA PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL

*Eveline Rodrigues **Araújo** - UEPB*
*Lucilaide Galdino de **Medeiros** - UEPB*
*Raysa Albuquerque **Ferreira** - UEPB*
*Jussara Maria Pereira **Mariano** -UEPB*
*Fabíola de Sousa Braz **Aquino** - UEPB*

Introdução: Esse estudo parte de um trabalho realizado na disciplina Psicologia e Prática Pedagógica do curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no qual foram feitas observações das interações existentes entre professores e alunos,

e os estilos pedagógicos aplicados em salas de aula do ensino fundamental de quatro escolas públicas, Campina Grande-PB. Diante das leituras realizadas durante a elaboração do trabalho, buscou-se apontar as contribuições do psicólogo escolar no contexto educacional, em virtude de ser a escola um dos contextos de intervenção deste profissional. Considera-se que as observações realizadas possibilitam uma maior compreensão da realidade escolar e favorecem a reflexão acerca das possibilidades de intervenção do psicólogo no contexto educacional.

Pesquisadores nessa área (DEL PRETTE, 2003; PALOMO, 2002; DEL PRETTE, DEL PRETTE, PAIVA, 2005; VALE, 2003) destacam a importância do psicólogo no que se refere ao conhecimento das condições que sustentam a transmissão e aquisição do conhecimento e, portanto, o sucesso ou insucesso do processo ensino-aprendizagem (ALMEIDA, 2003). Neste sentido, uma proposta pautada na observação direta das práticas de professores do ensino fundamental poderá ampliar o olhar do psicólogo escolar a respeito das questões relativas a este processo.

Assim, o referido trabalho objetivou conhecer os estilos pedagógicos dos professores da primeira fase do ensino fundamental de instituições públicas, discutindo o papel do psicólogo nesse contexto. Pretendeu-se, especificamente, descrever os recursos pedagógicos utilizados pelo professor no contexto de sala de aula e identificar as modalidades interativas utilizadas pelos professores nesse contexto.

Metodologia: A pesquisa foi realizada em quatro escolas públicas de Ensino Fundamental I e II. A amostra foi composta por seis professores e seus respectivos alunos. Foram realizadas trinta e uma observações as quais possibilitaram conhecer as modalidades interativas estabelecidas entre professores e alunos.

A coleta de dados foi realizada por meio de observações diretas das aulas, registrada por meio de lápis e papel, em diário de campo. Após consentimento da direção das escolas para realização do trabalho, estabeleceu-se com a direção de cada escola, os dias de realização das observações em sala de aula. Foram efetivadas trinta e uma observações em sala de aula, com cerca de 50 minutos cada; nesse período as pesquisadoras situaram-se num local o mais discreto possível para interferir o mínimo na dinâmica da sala de aula.

Após realizada a transcrição das observações em diário de campo, identificando-se os tipos de recursos pedagógicos utilizados pelos professores, os tipos de participação dos alunos e as abordagens de ensino adotadas pelos professores. Esses dados foram discutidos considerando as pesquisas realizadas na interface desenvolvimento-educação, o papel do psicólogo no contexto educativo e suas contribuições no processo ensino-aprendizagem.

Resultados: Os resultados obtidos por meio das observações em sala de aula demonstram uma prática pautada na *rotinização* de atividades pedagógicas pelos professores não havendo, portanto, uma variação em seus estilos pedagógicos. Verificou-se como principal recurso pedagógico utilizado pelos professores, a atividade de *cópia* quer seja do livro ou do quadro. Outros recursos paralelos à cópia foram a *leitura de texto* indicada pela professora, *atividades expostas no quadro pelo professor*, uso de *livro paradidático* com exploração de temáticas como folclore brasileiro e contos infantis.

Pôde-se verificar uma preocupação com a quantidade de atividades e conteúdos a serem transmitidos na aula, ilustrada por tarefas no quadro que passavam rapidamente de um assunto para outro sem discuti-las ou problematizá-las. Essa prática lembra a crítica ao modelo tradicional de ensino, marcado pelo verbalismo e pela busca de acúmulo de informações, uma "concepção bancária" do processo ensino-aprendizagem (Freire, 1987; 58) na qual "o ato de educar é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos". Conforme pesquisadores da área (Coll, 2000; Fontana & Cruz, 1997; Martins, 1997) a criança no modelo tradicional é vista como um ser passivo, cuja aprendizagem dos conceitos científicos ocorre através da transmissão de definições prontas, cabendo aos alunos memorizá-los. Verificou-se durante as observações uma forma de transmissão mecânica dos professores que inibiam a participação espontânea, as expressões dos conhecimentos, as indagações e a criatividade dos alunos, um tipo de relação que reduz as possibilidades de cooperação e interação dos sujeitos. (MIZUKAMI, 1986).

No tocante a *interação professor-aluno*, pôde-se observar que as professoras estabeleciam uma relação verticalizada com o alunado, mantendo uma postura autoritária por meio da constante exigência de a*tenção, ordem, silêncio e ameaças*, geralmente reprimindo a participação e expressão espontânea dos alunos. Tais práticas são relatadas por estudiosos da área educacional (MARTINS, 1997; FONTANA E CRUZ, 1997; COLL, 2000) que discutem o papel ativo do aluno no processo ensino-aprendizagem. Sobre esse aspecto, e inspirada na teoria vygotskyana, Rego (1995) lembra que é necessário tentar ampliar e redimensionar no contexto escolar o valor das interações sociais, especificamente entre os alunos, professores e pais. Considerando que estas interações vão influenciar o processo de ensino-aprendizagem, seria fundamental que o professor percebesse "(...) os distintos níveis de aquisição de conhecimento dos alunos, permitindo o diálogo, a cooperação, troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vistas divergentes e a divisão de tarefas." (p. 110) Portanto, o processo educativo, baseando-se nestes princípios,

estaria concebendo o sujeito como um ser em constante interação com o meio social que adquire novos conhecimentos, questiona as informações do exterior e formula idéias sobre o mundo em que vive.

Conclusão: Os dados obtidos a partir das observações demonstram a importância da intervenção do psicólogo nos contextos observados, no intuito de contribuir para a melhoria da relação professor-aluno e do processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a atuação mediadora do psicólogo escolar pode fomentar novas práticas e estratégias de ensino-aprendizagem pautadas numa concepção de sujeito e do processo aprendizagem-desenvolvimento favoráveis aos aprendizes e à relação entre docentes e discentes.

Cabe a esse profissional buscar consolidar um corpo de conhecimentos mais sólido que faça a comunidade escolar avançar na compreensão do processo de construção social do indivíduo, permitindo o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas (LIMA, 2002, p.22).

Palavras-chave: Escola, Processo ensino-aprendizagem e Psicologia

LT04 - 233

SENTIMENTOS EMPÁTICOS: COMO OS FILHOS PERCEBEM AS VERBALIZAÇÕES DOS SENTIMENTOS DE TRISTEZA, RAIVA E INJUSTIÇA DE SUAS MÃES

*Natália Lins Pimentel **Pequeno** - UFPB*
*Cleonice Pereira dos Santos **Camino** - UFPB*
*Pablo Vicente Mendes de Oliveira **Queiroz** - UFPB*
*Julian Bruno Gonçalves **Santos** - UFPB*
*Anderson Mathias Dias **Santos** - UFPB*
Instituição Financiadora: CAPES

Resumo: O presente estudo teve como objetivo verificar qual é a percepção de jovens e adolescentes a respeito das verbalizações de suas mães referentes aos sentimentos empáticos de tristeza, raiva e injustiça. Para tanto, adotou-se como referencial teórico os estudos de Hoffman (1991/2003) a respeito da empatia. Para este autor, a empatia pode ser compreendida como uma resposta afetiva vicária voltada mais para a situação de outra pessoa do que para a própria. Esta resposta pode funcionar como um motivador para o desenvolvimento do julgamento moral e para comportamentos pró-sociais. É com o desenvolvimento da empatia que a criança e o adolescente tornam-se capazes de se engajarem em atividades sociais positivas. Hoffman considera que o sofrimento empático pode desencadear *raiva empática, injustiça empática, culpa empática e tristeza empática*. Neste estudo, serão considerados os sentimentos de tristeza, de raiva e de injustiça. A *raiva empática* é aquela sentida em relação ao agressor quando o observador percebe que outro está sendo agredido. O sentimento de tristeza – *tristeza empática* – é desencadeado em relação à pessoa que foi agredida, isto é, em relação à vítima. A *injustiça empática* ocorre, normalmente, quando o observador se depara com uma pessoa considerada boa submetida a um sofrimento e julga que o sentimento da vítima não era merecido. Segundo Hoffman (2003), os procedimentos que os pais adotam na educação dos filhos são cruciais para que os comportamentos pró-sociais e empáticos sejam fortalecidos ou enfraquecidos. No momento em que os pais dão informações claras, verbalizam sentimentos, atitudes e comportamentos frente a determinadas situações, auxiliam na emissão de comportamentos mais empáticos e altruístas por parte dos filhos. Assim, verificar se os filhos percebem que suas mães comunicam sentimentos de *raiva empática, injustiça empática e compaixão empática* pode ajudar na compreensão de como elas os estão educando para a empatia. Participaram do presente estudo 86 estudantes, 43 do sexo masculino e 43 do sexo feminino, com idades variando de 12 a 16 anos, sendo 43 de escolas públicas e 43 de escolas privadas, da cidade de João pessoa - PB. Foi utilizado um questionário com questões abertas acerca do que crianças e adolescentes percebiam das falas de suas mães a respeito de situações que envolviam uma vítima e um agressor. As perguntas foram: (1-a) – Sua mãe já lhe falou que ela fica triste quando acontecem coisas ruins com as pessoas? (1-b) O que ela disse? (2-a) – Sua mãe já lhe falou que ficou com raiva de uma pessoa que agrediu uma criança, ou de uma pessoa que enganou outra pessoa? (2-b) – O que ela disse? (3-a) – Sua mãe já lhe disse que sentia raiva de pessoas que são injustas com as outras pessoas? (3-b) – O que ela disse? Após o consentimento dado pelos diretores das escolas e responsáveis, as crianças e adolescentes foram procurados, esclarecidos acerca dos objetivos da pesquisa e da participação voluntária e, logo em seguida, submetidos à entrevista. Numa sala disponibilizada pela escola, os participantes, isoladamente, responderam à entrevista feita pelo pesquisador. As respostas foram transcritas, categorizadas e submetidas a uma análise do conteúdo semântico de Bardin (1977). Foram realizadas análises estatísticas não-paramétricas (Qui-quadrado). As respostas dadas pelos participantes em relação às suas mães, em todas as questões, foram divididas em duas grandes categorias: *Verbaliza o sentimento* e *Não verbaliza o sentimento*. A primeira foi dividida em 4 subcategorias: Apenas verbaliza (mencionaram apenas perceber na fala de suas mães algum sentimento); *Julga* (inclui as respostas que se referiram a um posicionamento de certo/errado ou de justo/injusto das mães); *Coloca-se no lugar do outro* (refere-se as respostas que indicaram que as mães expressavam ter sentido o mesmo que a vítima); *Coloca-se no lugar do outro e pretende ajudar* (as

respostas indicaram que suas mães verbalizaram que além de sentir como o outro sente, pretendia ajudá-lo). Nas respostas referentes às questões 1(a) e 2(a), a maioria dos participantes disseram que suas mães verbalizavam sentimentos. Porém, em relação à questão 3(a), não houve diferença significativa entre as respostas de verbalização e não verbalização de sentimentos. Com relação ao que a mãe disse acerca dos seus sentimentos de tristeza, os resultados da questão 1(b) não revelaram diferenças significativas entre as respostas referentes as quatro categorias. Em relação ao sentimento de raiva das mães, a questão 2(b), foram encontradas diferenças significativas [p≤0,01] entre as freqüências de respostas: a categoria que obteve a maior freqüência de respostas foi *Julga* (50%), seguida, em ordem decrescente, das respostas às categorias *Coloca-se no lugar do outro e pretende ajudar* (19,52%), *Coloca-se no lugar do outro* (15,85%) e das respostas à categoria *Apenas verbaliza* (14,63%). Assim como nas verbalizações dos sentimentos de raiva, também foram encontradas diferenças significativas entre as freqüências de respostas dadas pelos participantes [p≤0,01] em relação às verbalizações dos sentimentos de injustiça das mães - questão 3(b). A categoria Julga mais uma vez se diferenciou das categorias restantes, com 63,79% das respostas. As categorias Apenas verbaliza e Coloca-se no lugar do outro não apresentaram desvios padrão elevados, com 13,79% e 17,24% de respostas, respectivamente. A categoria Coloca-se no lugar do outro e pretende ajudar se destacou das demais por apresentar uma baixa freqüência de respostas (5,17 %).

Diante dos resultados encontrados, foi possível perceber que as mães, ao se deparar com situações que provocam sentimentos de raiva e de injustiça, julgam os responsáveis por tais situações, considerando-os errados e injustos. Entretanto, não foi observada com tanta freqüência uma fala demonstrando intenção de ajudar a vítima, principalmente quando as respostas relacionavam-se a situação de injustiça. Ainda em relação à injustiça, muitos jovens e adolescentes disseram que não lembravam ou que não haviam escutado suas mães falarem dos seus sentimentos, o que é preocupante, já que, segundo Hoffman (2003), ao verbalizar sentimentos, atitudes e comportamentos frente a determinadas situações, os pais podem auxiliar na formação de comportamentos mais empáticos e altruístas dos seus filhos. Uma justificativa para a não verbalização de sentimentos de injustiça estaria no fato de que este sofrimento empático necessita tanto do sentimento de tristeza como do sentimento de raiva para poder emergir.

Palavras-chave: Sentimentos empáticos, adolescentes, mães.

Referências Bibliográficas: Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Hoffman M. L. (2003). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge England: Cambridge University Press. Hoffman, M. L. (1991). Empathy, Social Cognition and Moral Action. In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Orgs.), *Handbook of Moral Behavior and Development* (Vol. 1, pp. 65-87). New Jersey: LEA.

LT04 - 242

CONHECIMENTO SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM DE UMA UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA NEONATAL

*Fabiana Pinheiro **Ramos** – PPGP/UFES*
*Sônia Regina Fiorim **Enumo** – PPGP/UFES*
*Sandra Willéia **Martins** – PPGP/UFES*
*Kely Maria Pereira de **Paula** – PPGP/UFES*
*Schwanny Roberta Costa Rambalducci Mofati **Vicente** – FSV*
*Cláudia Paresqui **Roseiro** - PPGP/UFES*
Financiamento: CNPq

Resumo: A prematuridade e o baixo peso ao nascimento, e a decorrente internação em Unidades de Terapia Intensiva Neonatal (UTIN) são fatores de risco para o desenvolvimento geral (cognitivo, lingüístico, motor e comportamental) da criança, assim como para riscos biológicos e ambientais e para a interação mãe-criança. Vários fatores de risco e mecanismos de proteção atuam nessa situação, de modo que o comportamento das pessoas envolvidas neste contexto pode favorecer ou dificultar a capacidade de resiliência da criança, sujeitando-a a fatores de risco cumulativos e a problemas de desenvolvimento. No que tange às possibilidades de ação protetora por parte de profissionais de saúde, tem-se a humanização do atendimento ao neonato de alto risco, o que exige uma equipe de saúde preparada para lidar com as necessidades de desenvolvimento do bebê, dada sua longa permanência na UTIN. Assim, o conhecimento sobre as características gerais do desenvolvimento infantil e, especificamente, sobre o desenvolvimento de um bebê prematuro e com baixo peso (PT-BP), por parte dos profissionais que trabalham nesse contexto, é básico para uma melhor atuação profissional e para o conseqüente atendimento adequado às necessidades do recém-nascido (RN). Neste estudo, foram analisados os conhecimentos, apresentados por 45 profissionais de Enfermagem (enfermeiros, técnicos e auxiliares) de uma UTIN de um hospital público da Grande Vitória/ES, sobre o desenvolvimento infantil e as habilidades do RN PT-BP, como base para capacitá-los no manejo do ambiente da UTIN e do RN, tendo em vista seu desenvolvimento integral. Após a explicação dos procedimentos e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os

participantes, em aplicação coletiva, responderam um Questionário sobre Desenvolvimento Infantil, com 80 questões fechadas sobre 4 temas: habilidades do RN, importância da primeira infância, marcos e condições que afetam o desenvolvimento infantil. Este questionário foi aplicado antes de um curso de capacitação de 8 horas. O curso foi realizado em 2 grupos, em 2 sessões de 4 horas cada, conduzidas por 3 profissionais, englobando os temas: 1) características de recém-nascido de alto risco, sobretudo PT-BP, apresentado por uma neonatologista do hospital; 2) manejo e alívio da dor em RN de alto risco, por outra neonatologista (do hospital universitário da UFES); e 3) intervenções no meio ambiente da UTIN, visando a melhorar o desenvolvimento do RN hospitalizado, discutido por uma psicóloga, mestranda do projeto. Após o curso, 43 participantes responderam, em aplicação coletiva, um Questionário de Satisfação do Usuário e um Formulário de Sugestões de Melhorias na UTIN. No Questionário sobre Desenvolvimento Infantil, obtiveram-se como resultados: 1) em relação aos marcos do desenvolvimento infantil, os participantes deveriam indicar a idade (em meses ou anos) em que algumas habilidades infantis ocorriam, tais como engatinhar, andar e falar. Considerando que esses marcos do desenvolvimento ocorrem dentro de uma faixa de idade, computou-se como corretas as respostas indicando um mês para a mais ou para menos da idade esperada. As respostas dos participantes demonstraram, de forma geral, baixo conhecimento acerca desses marcos, pois, dos 8 itens avaliados, todos tiveram acima de 25% de erros (variando de 26,5% a 85% de erros no item); 2) no que se refere à avaliação da importância da infância como período de aquisição de algumas habilidades de desenvolvimento, a avaliação dos participantes foi adequada para todos os itens; 3) com relação às condições que afetam o desenvolvimento infantil, os participantes deveriam avaliar 43 afirmações e categorizá-las como "A" quando a frase indicasse uma ajuda no desenvolvimento da criança, "N" quando o conteúdo da frase indicasse não haver interferência no desenvolvimento da criança e "R" quando o conteúdo da frase tivesse associado a um retardo (atraso ou interferência) no desenvolvimento da criança. Em apenas 3, das 43 afirmações, houve 100% de acerto por parte dos participantes ("fumo, álcool e drogas na gravidez" – R, "jogos e brinquedos" – A e "mãe que estabelece bom vínculo afetivo com o bebê" – A), mas, em 26 afirmações, o índice de acertos foi acima de 75%; em 9 afirmações, o índice de acertos ficou entre 50 e 75% ; em 5 sentenças, o índice de acertos ficou entre 25% e 50%; por fim, nenhuma afirmação teve índice de acerto abaixo de 25%. Estes dados evidenciam que, de forma geral, os participantes têm uma boa percepção sobre condições de vulnerabilidade, risco e fatores protetores para o desenvolvimento da criança. Após o curso, no Formulário de Sugestões de Melhorias na UTIN, ocorreram 240 respostas com soluções de melhorias, agrupadas por categorias de alterações em: (a) ambiente físico da UTIN (41,3%); (b) rotina dos profissionais (23,75%); (c) manuseio do bebê visando seu bem-estar (20,83%); (d) ações de humanização da UTIN (8,3%); (e) atendimento às famílias do RN (5,83%). Com relação ao Questionário de Satisfação, os participantes: 1) avaliaram ter aprendido sobre o desenvolvimento do bebê internado na UTIN: "várias coisas" (67,45%) e "muitas coisas" (32,55%); 2) para cuidar do bebê após o curso, relataram estar: "mais confiante" (69,8%), "muito mais confiante" (18,6%), sem mudanças (11,6%); 3) avaliaram afetivamente o curso em: "gostar muito" (83,3%), "gostar um pouco" (9,3%) e "neutro" (2,4%). Assim, o curso ajudou os profissionais a compreender melhor o RN de alto risco e a propor mudanças em diversas condutas com possíveis impactos sobre o desenvolvimento do neonato. Os dados sobre características do desenvolvimento infantil segundo esses profissionais de Enfermagem da UTIN confirmam estudos demonstrando que médicos e enfermeiros da atenção primária apresentam deficiências nos conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, sendo necessárias a sensibilização e capacitação dos profissionais para esta prática, melhorando, assim, a vigilância do desenvolvimento. Essa situação assemelha-se ao que ocorre na área educacional, entre trabalhadoras de creches, que entendem o cuidado da criança como fenômeno que prescinde de capacitação e habilitação específica, sendo secundário em relação à educação. Assim, profissionais que deveriam favorecer os mecanismos de proteção ao desenvolvimento infantil podem atuar no sentido contrário, aumentando os efeitos de fatores de risco já presentes no contexto do nascimento, especialmente dessas crianças com prematuridade e baixo peso.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil, Profissionais de saúde, UTIN, Vigilância do desenvolvimento

LT04 - 245

MULHERES NA POLÍTICA: O PROCESSO EDUCACIONAL E A NATURALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS DE GÊNERO

Larissa Guimarães Martins ***Abrão*** *- UEMG e Uniminas*
Maria Helena ***Fávero*** *- UnB*

Introdução: Neste trabalho, assumimos a perspectiva tomada em trabalhos anteriores por Fávero (1991, 1997, 2001, 2005, 2007), propondo-nos a entender o desenvolvimento humano não como um processo universal, mas como um caminho que também se trilha a partir de modelos de pensamento

veiculados nos variados contextos sócio-histórico-culturais. Acreditamos que para compreender o desenvolvimento humano do ponto de vista da formação das identidades de gênero é necessário tratar do desenvolvimento de homens e mulheres como processos relacionais que são interdependentes, mas diferenciados, a começar da socialização de meninos e meninas. Isso porque, conforme apontam teóricas do feminismo do quilate de Perrot (2007) e Beauvoir (2008), não há neutralidade na criação de meninos e meninas que possa transformar seu desenvolvimento em processos idênticos.

Nesse processo de constituição de sujeitos masculinos e femininos destaca-se o papel das agências socializadoras, tais como a família, a escola e a mídia. Em se tratando da escola, mais particularmente, ressaltamos o alcance de sua atuação, inclusive no que tange à construção do auto-conceito ligado às possibilidades de ocupação do mercado a partir da crença em competências natas e diferenciadas para meninos e meninas (Fávero, 2009a). De acordo com o que esta autora defende, estamos falando da condução profissional que é alimentada na escola a partir da manutenção de esferas generizadas de competência e, mais do que isso, estamos falando de como o sujeito é conduzido a acreditar que sua competência é naturalmente circunscrita nessas esferas.

Significa que quando as mulheres se lançam ao mercado já há uma orientação prévia quanto às carreiras a serem escolhidas conforme as características femininas salientadas ao longo do processo educacional. Desse modo, entendemos que a escola, como uma das mais fundamentais instâncias de socialização, vem colaborando para que se mantenha a naturalização das diferenças (Fávero, 2009a).

Tanto assim que é possível perceber, por um lado, uma crescente ocupação feminina do mercado de trabalho, enquanto por outro, permanece uma exclusão quanto à participação da mulher em instâncias decisórias significativas, como a esfera política.

Por essas razões, nosso interesse nesse trabalho voltou-se para a mulher que optou por seguir carreira política, buscando discutir a participação feminina nessa esfera e levando em conta os aspectos psicológicos implicados em sua escolha.

Objetivos: Analisar como se dá participação de algumas mulheres na seara do exercício político, discutindo, do ponto de vista psicológico, alguns aspectos que concorreram para seu desenvolvimento; Investigar as narrativas de mulheres que assumiram uma participação política, de modo a entender como os processos de socialização podem ter impactado sua decisão; Investigar se há a permanência de princípios patriarcais e mitos naturalizadores das diferenças de gênero nas práticas políticas femininas;

Metodologia: O método foi escolhido a partir da proposta teórico-metodológica desenvolvida por Fávero (2005, 2007, 2009a), e fundamentado na premissa de que o ser humano constrói permanentemente seu desenvolvimento por meio da interação entre a sua atividade psicológica individual e o conjunto das atividades que contextualizam um meio sociocultural particular. Esse desenvolvimento é mediado por fontes simbólicas disponibilizadas culturalmente. No contato com elas, há um fluxo de reconfigurações que nos permitem reinterpretar nossa identidade, manifesta, também, em nossas narrativas pessoais. Tais narrativas constituem, portanto, uma ponte para o universo das ressignificações formuladas pelos sujeitos.

Sendo assim, uma das possibilidades metodológicas que permitiria o acesso às narrativas de mulheres participantes da política era a entrevista, método que foi, então, adotado nesse trabalho.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UnB, foram convidadas a participar mulheres que atuavam, ou que já tinham atuado, tanto no âmbito legislativo da política, quanto no âmbito executivo. Dos contatos feitos, cinco mulheres anuíram em tomar parte do estudo. A partir do agendamento dos encontros com estas participantes eram realizadas entrevistas semi-estruturadas, embasadas num eixo investigativo, contendo quatro grandes aspectos, quais sejam: objetivos políticos, processos de socialização, diferenças entre homens e mulheres na atuação política, sistema de quotas.

As entrevistas foram registradas em áudio e vídeo, transcritas e tomadas como unidade de análise. Nessa análise, seguindo proposta defendida por Fávero (2009a), privilegiaram-se três esferas de contexto: a intersubjetividade (que se refere às interações e relações imediatas narradas pelo sujeito); o contexto social; e as metanarrativas (referem-se aos significados e símbolos cultuais evocados na narrativa).

Resultados: No que diz respeito à esfera da intersubjetividade, foi possível perceber que os sujeitos, em sua maioria, encaram a vida política e as relações com o meio e com eleitores como uma extensão do lar, corroborando a percepção de que a participação da mulher na política segue um estilo doméstico e maternal. Das falas das entrevistadas, pudemos depreender também que a função política da mulher só é credibilizada quando corresponde à extensão de suas características típicas, ou então quando a mulher adota comportamentos considerados masculinos e passa a ser tratada quase como um homem.

Quanto ao contexto social, as narrativas mostraram que a convivência em famílias ligadas à política, especialmente centradas na figura de um patriarca destacado no cenário político, parece ter sido significativa na opção pelo caminho da atuação política.

Já no que tange às metanarrativas, notou-se que o exercício político parece significar a possibilidade

de expressar o cuidado com o outro em ampla escala e reforça a interpretação da "política do cuidado", ou do "desvelo" (Miguel, 2001), como uma missão feminina.

Conclusões: Nossa principal reflexão – talvez fosse até melhor dizer, preocupação – dirige-se exatamente às instituições de ensino. Acreditamos haver a necessidade de que a escola se repense e que nessa esteira, outras instâncias fundantes das subjetividades humanas também se reavaliem.

A partir dos resultados que aqui se apresentaram fomos instigadas a pensar, juntamente com as considerações de Fávero (2009b), que, de fato, é hora da psicologia e da educação assumirem mais frontalmente seu posicionamento político, dispondo-se a entender que a constituição da subjetividade e os processos desenvolvimentais são perpassados pelas relações de poder, incluindo-se aí as questões que envolvem gênero, classe e etnia.

Palavras-chave: educação; gênero; política.

Bibliografia: Beauvoir, S. (2008) *A Mulher independente*. Rio de Janeiro: PocketOuro. Fávero, M.H. (1997) Menina, moça e mullher: o ser feminino na psicologia. In: Gimenes, M.G.G. (org.) *A Mulher e o Câncer.* Campinas, SP: Editoria Psy. Fávero, MH (2001) "*E se fosse comigo?": os adolescentes frente a uma situação hipotética de gravidez*. Universitas Psicologia. Brasília, Vol. 2, n. 2, pp. 62-81. Fávero, M.H. (2005) Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: por uma articulação teórica e metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 17-5. Fávero, M.H. (2007). Semiotic mediation, psychological development process and social representations: towards a theoretical and methodological integration. *Europe's Journal of Psychology*, 9. February 15, Retrieved March 4, 2007, from http://www.ejop.org/archives/2007/02/semiotic_mediat.html . Fávero, MH (2009a) *Psicologia do gênero*. Um texto introdutório. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná (no prelo). Fávero, M.H. (2009 b) A psicologia do conhecimento e a construção de competências conceituais na escola. *Revista Internacional Magistério*. Bogotá (Colômbia), 7 (39), 18-22. Fávero, M.H.; Tunes, E.; Marchi, A. (1991) representação social da matemática e desempenho na solução de problemas. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, vol. 7, n.3 pp.255-262. Miguel, L.F. (2001) Política de interesses, política do desvelo: representação e singularidade feminina. *Estudos Feministas* Ano 9, 2º semestre. Florianópolis: UFSC. Narvaz, M.G.; Koller, S.H.(2006) Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicologia & Sociedade*; 18 (1): 49-55; jan/abr. Perrot, M. (2007) *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto.

LT04 - 248

A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM GRUPOS DE APOIO

*Simone **Cassiani** - Unicamp*
*Rosely Palermo **Brenelli** - Unicamp*

Introdução: A realidade da escola pública tem deixado muitos pais e professores preocupados com o baixo rendimento escolar apresentado pelos alunos. Atualmente, muito tem se discutido sobre os problemas e as dificuldades de aprendizagem. Na tentativa de minimizar o problema, além de freqüentar a classe regular, esses alunos são encaminhados aos grupos de apoio ou reforço escolar.

Esses grupos de apoio têm como objetivo garantir a todos os alunos oportunidades de aprendizagem, tendo como princípio básico o respeito à diversidade de características, de necessidades e de ritmo de aprendizagem de cada um dos discentes. Caracteriza-se por atividades específicas para a superação das dificuldades encontradas e para a consolidação de aprendizagem efetiva e bem sucedida a todos os alunos.

O caráter institucional dado pela Psicopedagogia e discutido por diversos autores (Bossa, 2007; Neves, 1991; Oliveira, 2006; Saravali, 2005; dentre outros), traz à luz a realidade do município estudado e o enfoque dado ao trabalho psicopedagógico em salas de apoio, no qual serão enumeradas diversas ações realizadas pela psicopedagoga, além do acompanhamento realizado junto aos professores do Grupo de Apoio.

Objetivo: Descrever a atuação psicopedagógica junto aos professores do Grupo de Apoio, a partir das observações de diagnóstico e intervenção desses professores com os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Metodologia: A pesquisa foi qualitativa e quantitativa, utilizando-se da análise documental. Foram utilizados registros e documentos de sete escolas de ensino fundamental de uma rede municipal de ensino do interior do estado de São Paulo.

Resultados e conclusões: Verificamos a amplitude do trabalho psicopedagógico institucional, uma vez que se caracteriza como tal devido às especificidades do atendimento não só do aluno, mas de forma integrada com professores, especialistas e pais. É notória a responsabilidade no tratamento dessas dificuldades como possibilidade de reintegração do aluno na sala regular, isto é, acompanhando o grau de dificuldade ou facilidade dos conteúdos escolares.

As professoras que atuavam com os alunos que freqüentavam os Grupos de Apoio receberam orientações diferenciadas, cada qual em seu nível de experiência e aprendizado. Há professoras efetivas, na rede municipal de ensino e outras contratadas por um período determinado. Nesse sentido, tanto a formação como a orientação devem ser consideradas de acordo com essa clientela de forma que favoreça o

aprimoramento profissional.

Os protocolos de acompanhamento psicopedagógico demonstraram a atuação da psicopedagoga frente aos professores do Grupo de Apoio em sala de aula. Ela auxilia e colabora para melhores intervenções diante das dificuldades de aprendizagem apontadas pelos professores da sala regular em alunos de 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental.

Destacamos que o Grupo de Apoio é uma possibilidade de o aluno aprender aquilo que não conseguiu na sala regular, por meio de diferentes estratégias e recursos no processo ensino-aprendizagem. Isso pode ser viável quando há formação continuada dos professores, com enfoque nas dificuldades de aprendizagem, sendo uma das atribuições da psicopedagoga da rede de ensino estudada. Por meio de diferentes estratégias e com um número menor de alunos, o professor pode intervir diretamente nas dificuldades deles, o que pode levar a uma melhor aprendizagem, e como coloca Weiss (1992) uma aprendizagem mais significativa. A autora especifica que uma das práticas de atuação psicopedagógica na instituição escolar é o assessoramento psicopedagógico, que atua como um promotor de novas práticas que levem a uma melhor aprendizagem, de novas idéias acerca das causas e de possíveis encaminhamentos em torno do fracasso escolar. Dessa forma, mesmo que os resultados não sejam imediatos, é necessário diagnosticar, investigar e trabalhar com diferentes fatores que interferem na aprendizagem, tornando-a mais significativa, agindo de forma particular com cada aluno.

Julgamos que a finalidade do trabalho do psicopedagogo, na escola, é propor ações diferenciadas, considerando o desenvolvimento cognitivo e também o social e afetivo. Para Rubinstein (1992), o indivíduo necessita recriar o conhecimento para que possa incorporá-lo e, nós, como profissionais da área da aprendizagem, precisamos contribuir para que ele tenha melhores condições para utilizar suas estruturas cognitivas. Assim, conhecer as características do pensamento da criança pode auxiliar o profissional a planejar uma intervenção que pretenda desenvolver o pensamento e o raciocínio. Dessa forma, a teoria piagetiana contribui significativamente para entendermos o desenvolvimento, como uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Pudemos observar que com algumas crianças é realizada a avaliação psicopedagógica, com a qual o psicopedagogo faz um diagnóstico das defasagens de conteúdo, das habilidades psicomotoras e do desenvolvimento cognitivo, identificando características do pensamento infantil, a fim de possibilitar intervenções adequadas. Não só o aspecto cognitivo foi valorizado pela atuação psicopedagógica. Os aspectos afetivo e social também foram alvos do trabalho, principalmente no que concerne à questão da inserção do aluno no grupo de apoio sem criar estigmas.

É importante que o psicopedagogo desenvolva ações junto ao professor da sala regular, aos especialistas da escola e com participação ativa dos pais. A interface entre os profissionais da escola foi observada quando professores e psicopedagoga desenvolveram um trabalho de motivação e de valorização dos alunos que, mesmo tendo dificuldade de aprendizagem, são estimulados a pensar e a participar de dinâmicas. O objetivo consistia em propiciar momentos de discussão, refletindo que todos nós, em algum momento particular e específico, podemos apresentar dificuldade de aprendizagem. Pretendia-se com essa atitude reflexiva alargar o campo, evitando centrações ou generalizações abusivas em relação às dificuldades de aprendizagem criadoras de pré-conceitos, os quais uma vez instalados são difíceis de serem evitados. É uma situação a ser trabalhada: os limites de cada professor, propostos por eles mesmos, para discutir e refletir possibilidades de tomada de consciência e ultrapassagens, o que revela o processo construtivo de uma rede que se propõe a trabalhar na perspectiva da psicologia e epistemologia genética.

Palavras-chave: Dificuldade de Aprendizagem; Atuação psicopedagógica; Grupos de Apoio

LT04 - 249

INICIATIVAS COMPARTILHADAS PARA A INFÂNCIA: CRESCENDO NA FAMÍLIA E NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliana **Bhering** - *UFRJ*

Resumo: A educação infantil (EI) tornou-se efetivamente um direito da criança e uma opção para a família. A infância é hoje vivida em outros ambientes para além dos limites do lar. Crianças, a partir da mais tenra idade, já compartilham de ambientes com outras crianças e adultos que não são integrantes de suas famílias. As famílias consideram positiva a possibilidade de compartilhar os cuidados e a educação de seus filhos com as instituições de EI. O estudo sobre as condições que estamos criando atualmente para a educação e infância de nossas crianças entre 0 e 6 anos é de extrema importância. O cenário atual da EI nos instiga a refletir sobre as práticas familiares assim como as práticas pedagógicas e institucionais que desenvolvemos hoje em ambos os contextos – família e escola – instituições estas as primeiras e os mais importantes contextos de desenvolvimento. Esta importância se dá pelo fato de que as práticas familiares e institucionais para a infância têm mudado consideravelmente em todas as classes sociais o que nos leva a pensar sobre a qualidade dos ambientes criados para crianças tão pequenas, que, no passado (recente) es-

tavam mais expostas ao cenário da família exclusivamente. Pesquisas já indicam que pais e professores relacionam-se superficialmente e sob um certo clima de tensão e, portanto há uma preocupação de que este tipo de relacionamento e envolvimento interfira na qualidade das relações, no conjunto crenças e valores, e nos nossos hábitos que regem as relações do triângulo pais-criança-professores. Este cenário tem gerado debates tanto no âmbito educativo quanto na área do desenvolvimento humano: quais são as conseqüências desta nova prática social e educativa? Não há uma resposta linear e única para esta pergunta, mas profissionais da área preocupam-se com a qualidade da educação oferecida em ambos os ambientes para a criança e quais seriam as alternativas para sua família. Sendo assim, este projeto pretende investigar, a partir do quadro de referência de Bronfenbrenner, as concepções que regem as práticas educativas dos adultos direcionadas para as crianças entre 4 meses e 2 anos. O modelo P-P-C-T (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) deste autor nos permite a investigação da relação entre as características da pessoa e do contexto (micro, meso, exo, macrossistema) como fatores determinantes do desenvolvimento do indivíduo. Considera-se, dentro da perspectiva de Bronfenbrenner, que o desenvolvimento humano se dá por meio de processos de mudanças feitas a partir da interação entre os ambientes e as pessoas num determinado tempo, e que as interações, chamadas de processos proximais, exercem função importante neste processo, consideradas como o motor do desenvolvimento. O objetivo principal é demonstrar como, no nosso dia-a-dia, expomos nossos sistemas de crenças, valores e hábitos – pessoa e contexto - e utilizamos nossos recursos para promover o desenvolvimento infantil nos seus dois microssistemas principais – família e instituição de educação infantil. Quais são os valores e crenças que permeiam as ações diárias dos adultos envolvidos no processo da educação destas crianças? Os objetivos específicos são: identificar quais são os valores e crenças que permeiam as ações diárias dos adultos responsáveis e envolvidos no processo da educação destas crianças; revelar qual é o conjunto de ações/crenças que representa a concepção de infância dos adultos responsáveis pela educação de crianças; relacionar as crenças e valores dos pais/responsáveis e dos professores revelando suas rupturas, continuidade e complementação refletidas nas atividades e diálogos diários; investigar o envolvimento das crianças com estas atividades oferecidas. Pretende-se que este estudo com a proposta longitudinal a ser realizado na EEI-UFRJ, acompanhe as crianças, a partir de seu ingresso, seus pais e diferentes professores ao longo de 3 anos. No estudo I, a que esta apresentação se referirá, a metodologia utilizada foi entrevista com pais e professoras além de análise de encontros espontâneos com pais e professoras. A análise de dados indica que os pais tinham como primeira opção o envio de seus filhos para a creche justificando suas escolhas pela qualidade do atendimento institucional. Os pais relataram sobre suas vidas antes, durante e após a gravidez, mencionando aspectos como suas necessidades pessoais e profissionais, seus desejos com relação ao que pretendem para suas vidas e a dos filhos, suas crenças em relação aos seus sentimentos (que muitas vezes não se correspondem linearmente), seus hábitos enquanto casais sem filhos e casais com filhos, seus hábitos sociais frente às inovações que devem gerenciar e proporcionar para eles mesmos após a chegada dos filhos e dimensionam a demanda profissional e familiar. Seus relatos não parecem retratar uma família em que o homem tem tarefas tradicionalmente masculinas, pelo contrário, estes ajudam ativamente a cuidar dos próprios filhos sem a ajuda de mão-de-obra sem qualificação para a tarefa. Os pais revelam que houve mudanças consideráveis em suas vidas e que incluem seus filhos em todas as negociações de rotina e hábitos familiares. As professoras entendem que a EI é importante na medida em que há preparação pedagógica sistemática para o atendimento das crianças e que há ganhos sociais para elas. Há indicações, nestes resultados, de que esta concordância sobre o papel da escola na vida das crianças já seria uma mudança social clara: os pais querem a escola e as professoras a vêem como muito importante na e para a vida da criança. Não sabemos ainda, neste estágio da pesquisa, se a prática diária e o desenrolar dos arranjos revelariam mais a respeito do que cada parte – família e escola/professoras – de fato, pensa, programa e age no que diz respeito aos arranjos para a infância das crianças. Esta pesquisa revelou que nem os pais, ao falar que preferem seus filhos na creche, deram ênfase aos aspectos pedagógicos privilegiando, em especial, os aspectos sociais, nem as professoras mencionaram explicitamente sobre a relação/interação com os pais no sentido de ampliar as possibilidades educativas das crianças. O estudo do mesossistema – o encontro entre dois microssistemas das crianças: lar e escola - tem que continuar para compreendermos melhor os contextos em que estas crianças estão crescendo, as oportunidades dadas a elas (recursos, materiais, relações) e como elas as usufruem nesta importante etapa de suas vidas.

Palavras-chave: infância; práticas educativas; pais e professores.

LT04 - 254

O SUJEITO CEREBRAL E A INFÂNCIA DE HOJE

*Marcus **Tavares** – PUC-Rio*

Introdução, objetivo e metodologia: Desde que os EUA instituíram a Década do Cérebro (1990-2000), cresce o número de pesquisas sobre as potencialidades cerebrais. Paralelamente, o tema ganha espaço na mídia, na literatura, em cursos de capacitação e, consequentemente, no cotidiano das pessoas, ávidas por informações que possam torná-las mais competentes, inteligentes e capazes frente a um mundo competitivo e capitalista. Vive-se a era da cerebralização do indivíduo, do sujeito cerebral (VIDAL -2005 e ORTEGA - 2006).

Observa-se que a cerebralização do indivíduo já está impactando a forma pela qual os pais vêm educando seus filhos. Antes mesmo de entrarem para a creche ou pré-escola, responsáveis treinam o cérebro de suas crianças para aprenderem, no mínimo, a ler, a escrever e a fazer conta. Dizem que estão preparando seus filhos, com apenas dois ou três anos, para a educação formal, para o início da carreira profissional, para o ingresso no mercado de trabalho.

Neste contexto, pergunto: de que forma a concepção do sujeito cerebral interfere na representação social que se tem sobre a infância? Que criança será constituída a partir desta concepção? Qual o impacto desta concepção sobre o desenvolvimento psicológico da criança?

Em iniciativas isoladas, pode-se dizer que a ciência já trabalha no sentido de evidenciar para a criança a importância que o cérebro humano tem e exerce na constituição de seu ser, de seu EU, reforçando assim a cerebralização.

Evidenciar esta concepção é o objetivo do presente trabalho que tem como objeto de análise e estudo a coleção de cinco livros intitulada Aventuras de um neurônio lembrador, publicada pela editora Vieira e Lent (2004) e escrita pelo cientista e professor Roberto Lent. As análises têm como base os estudos de VIDAL (2005), ORTEGA (2006) e WINOGRAD (2006).

Resultados: Em cinco histórias muito divertidas, um cientista conta as trapalhadas do Zé Neurim e ua turma. Zé Neurim é um neurônio que mora no cérebro do menino Ptix. Toda vez que Ptix pensa, briga, anda, vê televisão, faz o dever da escola e outras coisas, o Zé Neurim e seus amigos ficam conversando dentro do cérebro dele. Tudo para garantir que o Ptix não faça muita bobagem... Além de se divertir, você poderá descobrir como é que o cérebro funciona, como é que os neurônios conversam, e como é que isso influi na nossa vida de todo dia.

Esta é a sinopse da coleção Aventuras de um neurônio lembrador, que reúne os seguintes títulos: O neurônio apaixonado; O mico do neurônio escutador; Um neurônio de olho vivo; Atenção, neurônios na bicicleta!; e O esquecimento do neurônio lembrador.

Ricamente ilustrados, os livros trazem uma linguagem simples e envolvente que tem o objetivo de ensinar as crianças como o cérebro funciona. Ao final de cada publicação, o autor também traz as dicas para os adultos, onde apresenta os principais conceitos que pretende transmitir às crianças: emoção, audição, visão, motricidade e memória.

Ao analisar cada uma das cinco histórias, fica bastante claro o investimento na cerebralização e, por conseguinte, no conceito do sujeito cerebral. As histórias apresentam às crianças a importância que o cérebro tem e exerce no seu desenvolvimento, no seu crescimento e em suas ações e pensamentos. No seu EU.

A partir da leitura é possível fazer algumas análises:

1 - A criança entende que ela só consegue ver imagens, ouvir sons, pensar pensamentos, lembrar memórias, mexer o corpo, acelerar o coração, enfim fazer alguma coisa com as mãos e muitas outras atividades físicas e mentais graças às diversas regiões cerebrais.

2 - A criança não conseguiria viver sem a participação ativa dos diferentes tipos e funções dos neurônios, imprescindíveis à vida humana. São eles que a ajudam, protegem e trazem soluções para os problemas cotidianos

3 - A criança aprende que os neurônios funcionam independentemente de sua vontade. Os neurônios funcionam a partir dos pensamentos, desejos e ações da criança, mas têm vida própria, funcionando com ou sem a sua permissão e imprimindo suas funções.

Em nenhum momento das histórias, o menino Ptix, a sua personalidade, o seu eu, que o tornaria singular, interferiu no desempenho e/ou nas funções dos neurônios. Estes seguiam exatamente a função para a qual foram desempenhados, sem sofrer quaisquer interferências do eu do menino, do sujeito menino.

É lógico que as funções exercidas por cada tipo de neurônio advinham de uma situação vivenciada pelo menino, no entanto as respostas dadas pelos neurônios eram respostas mecânicas, e de certa forma, pré-estabelecidas e esperadas por suas respectivas funcionalidades e papéis e que, portanto, seriam evidenciadas em outras crianças.

O EU da criança funciona a partir da funcionalidade de seu cérebro. Todas as suas ações são orientadas, reguladas, controladas e administradas pelos neurônios cerebrais. Neurônios personificados em pessoas. Todos os neurônios apresentados nas histórias são, inclusive, representados por um personagem. Personagem que possui a estrutura de um ser

humano, com capacidade de ver, ouvir, compreender, entender, lembrar, memorizar e se comunicar. Personagens/neurônios inteligentes e, acima de tudo, independentes do corpo.

Conclusão: Embora o objetivo da coleção seja a divulgação da ciência – o que é importante, nobre, fundamental e necessário nos dias de hoje e é importante frisar a qualidade científica do trabalho do autor e de toda a sua equipe – pode-se dizer que ela tende a reforçar, sem dúvida, a cerebralização, o conceito de sujeito cerebral entre as novas gerações. Trazendo para as crianças um entendimento novo de seu corpo-cérebro. Ou seria do seu cérebro-corpo?

O que diriam as crianças após a leitura desta coleção de histórias? Iriam comparar seus setores cerebrais com os dos amigos? Caçoariam de seus colegas pelo desempenho ruim de um dos setores do cérebro? Seus pais pensariam com mais ênfase em como melhorar o desempenho das funções do cérebro de seus filhos? Medicamentos surgiriam para capacitar melhor as crianças? Se as funções cerebrais são as responsáveis pelo funcionamento das crianças, por que não trocar de cérebro?

Bibliografia: VIDAL, Fernando. Le sujet cerebral: une esquisse historique et conceptuelle. Psychiatrie, sciences humaines, neurosciences, v.3, n.11, p.37-48, 2005. ORTEGA, Francisco e Bezerra Jr., Benilton. O sujeito cerebral – de órgão a ator social, o cérebro humano é cada vez mais percebido como aquilo que nos define. Revista Mente e Cérebro, edição 162, julho de 2006. Revista Instituto Humanitas Unisinos - Neurociência e Psicanálise – Entrevista com Monah Winograd. Setembro de 2006. Disponível em < http://www.unisinos.br/ihuonline/uploads/edicoes/1158342983.13pdf.pdf > Acesso em 15/07/2009. LENT, Roberto. O neurônio apaixonado. Rio de Janeiro: Editora Vieira e Lent, 2004. LENT, Roberto. O mico do neurônio escutador. Rio de Janeiro: Editora Vieira e Lent, 2004. LENT, Roberto. Um neurônio de olho vivo. Rio de Janeiro: Editora Vieira e Lent, 2004. LENT, Roberto. Atenção, neurônios na bicicleta!. Rio de Janeiro: Editora Vieira e Lent, 2004. LENT, Roberto. O esquecimento do neurônio lembrador. Rio de Janeiro: Editora Vieira e Lent, 2005.

Palavras-chave: Criança, cérebro e educação.

LT04 - 257

A COMPREENSÃO EMOCIONAL EM CRIANÇAS DE TRÊS A CINCO ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DA CIDADE DE JOÃO PESSOA

Pollyana de Lucena Moreira - UFPB
Eloá Losano de Abreu - UFPB
Júlio Rique - UFPB

Resumo: Pons, Harris e de Rosnay (2004), assumem que a compreensão sobre a natureza e o controle das emoções é essencial para um desenvolvimento saudável desde os 18 meses e se estabelece como uma função da idade, caracterizados por níveis de dificuldade compostos por três componentes.

Componentes da Compreensão das Emoções por Idade e Categorias de Dificuldade

Nível Componente (Idade) Definição

Fácil Reconhecimento (3-4) Reconhece e nomeia emoções básicas.

Lembranças (3-6) Entende o efeito das lembranças nas emoções.

Causas Externas (3-4) Entende o efeito de causas externas sobre as emoções.

Intermediário Crenças (4-6) Entende o efeito das crenças, falsas ou verdadeiras, sobre as emoções.

Desejo (3-5) Entende o efeito de seus desejos nas reações emocionais dos outros.

Mascaramento (4-6) Entende que existe uma discrepância entre sentimentos vividos e sentimentos expressos.

Difícil Moralidade (+/- 8) Entende que as emoções são associadas a comportamentos ou ações sociais e morais.

Regulação (6-7) Cria estratégias comportamentais para manter o controle das emoções.

Ambivalência (+/-8) Entende que é possível sentir emoções mistas diante de algumas situações.

No entanto, os estudos na área são feitos primeiramente em culturas européias e não verificaram o efeito de contextos socioeconômico-educacionais dentro de uma mesma cultura por idades. Em acordo com de Rosnay, Harris, e Pons (2009, informação pessoal), a questão prevalente na área é: será que a compreensão das emoções se organiza de forma que melhor representem as experiências individuais das crianças? Assim, o presente estudo buscou verificar em crianças de três a cinco anos, advindas de contextos socioeconômico-educacionais diferentes, mas dentro de uma mesma cultura, o desenvolvimento da compreensão das emoções. Participaram desse estudo 100 crianças da cidade de João Pessoa, divididas em dois grupos socioeconômico-educacionais: 50 de escola pública, sendo 15 crianças de três a quatro anos e 35 crianças entre quatro anos e um mês e cinco anos, 60% meninos e 40% meninas, e 50 de escola privada, sendo 24 crianças de três a quatro anos e 26 crianças entre quatro anos e um mês e cinco anos, 32% meninos e 68% meninas. O instrumento utilizado foi o Teste de Compreensão Emocional (TEC) que consiste num livro de estórias onde as crianças são solicitadas a indicar a emoção sentida pela personagem e adequada a cada situação. As situações refletem os nove componentes da compreensão emocional. Após obter-se o consentimento dos pais, as

crianças foram entrevistadas verbal e individualmente nas escolas. Os dados foram analisados segundo as instruções do TEC que considera apenas as crianças com freqüências de acerto completo em cada componente.

Comparação por Idades: No grupo de crianças de três a quatro anos, os componentes classificados como de fácil compreensão foram: Lembrança (41%), Ambivalência (28,2%), Crença (25,6%) e Mascaramento (20,5%). No nível intermediário: Reconhecimento (17,9%) e Regulação (17,9%). No nível difícil: Causas Externas (5,1%), Moralidade (10,3%) e Desejo (10,3%). No grupo de crianças com idade entre quatro anos e um mês e cinco anos, os componentes de fácil compreensão foram: Lembrança (41%), Mascaramento (41%), Crença (36,1%), Reconhecimento (36%) e Ambivalência (34,5%). No nível intermediário: Desejo (21,3%) e Regulação (19,7%) e no nível difícil: Causas Externas (0%) e Moralidade (9,8%). Uma analise com o teste Kruskal-Wallis, comparando o número de crianças por idade com 100% de acerto em cada componente, mostrou diferenças significativas entre as freqüências na categoria Reconhecimento [36% das crianças maiores de quatro anos completaram a categoria enquanto que 17,9% das crianças de três a quatro anos completaram a categoria; K-W= $X^2(1)$ de Kruskal-Wallis 3,754 e p<0,0053] e Mascaramento [41% de crianças maiores de quatro anos completaram a categoria em comparação com 20,5% das crianças de três a quatro anos; K-W=$X^2(1)$ de Kruskal-Wallis 4,464 e p<0,035].

Comparação por Escolas: Nas escolas privadas, os componentes de fácil compreensão foram: Lembrança (54%), Reconhecimento (46%), Crença (32%), Mascaramento (32%) e Ambivalência (32%). No nível intermediário: Desejo (28%), Regulação (26%) e Moralidade (14%) e no nível difícil: Causas Externas (4%). Para as escolas públicas, os componentes de fácil compreensão foram: Mascaramento (34%), Crença (32%), Ambivalência (32%) e Lembrança (28%). No nível intermediário: Reconhecimento (12%) e Regulação (12%). E no nível difícil: Causas Externas (0%), Desejo (6%) e Moralidade (6%). Comparando a freqüência de componentes nesses dois grupos pelo teste de Kruskal-Wallis, foram encontradas diferenças significativas entre as freqüências de acertos em Reconhecimento [46% das crianças em escolas privadas e 12% das crianças em escolas públicas, K-W=$X^2(1)$ de Kruskal-Wallis 13,896 e p<0,000], Desejo [28% das crianças em escolas privadas e 6% das crianças em escolas públicas, K-W=$X^2(1)$ de Kruskal-Wallis 8,490 e p<0,004] e Lembrança [54% das crianças em escolas privadas e 28% das crianças em escolas públicas; K-W=$X^2(1)$ de Kruskal-Wallis 6,916 e p<0,009].

Os resultados de Pons, Harris e de Rosnay (2004) indicam que a organização dos componentes da compreensão emocional se estabelece como uma função da idade, por nível de dificuldade universal. Porém, esses autores já consideram a influência dos contextos socioeconômico-educacionais expressos através de diferenças individuais ao longo do desenvolvimento. Os resultados deste trabalho atestam nessa direção com diferenças significativas em alguns componentes por idade e variando pelo contexto educacional. Para concluir gostaríamos de apresentar as limitações acerca do trabalho. A orientação dos autores do TEC é considerar para as análises apenas as crianças que mostraram 100% de acertos nos componentes. Essa instrução elimina muitas crianças do processo de investigação. Assim, sugere-se verificar o efeito da idade e dos contextos utilizando as médias obtidas pelos grupos e não as freqüências brutas. Como também, as análises por idade e educação foram realizadas em uma única amostra. Amostras independentes devem ser utilizadas em estudos futuros.

Palavras Chaves: Compreensão Emocional, Infância, Desenvolvimento Cognitivo.

Referências: Pons, F., Harris, P. L. & de Rosnay, M. (2004). Emotion Comprehension Between. 3and 11 Years: Developmental periods and hierarchical organization. European Journal of Developmental Psychology, 2004, 1(2), 127–152.

LT04 - 262

TECENDO RELAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS NAS BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLA

Ana Cristina Rabelo ***Loureiro****- UEPB*

Introdução: O brincar sempre esteve presente na vida dos sujeitos desde os tempos remotos e, na modernidade, tem sido objeto de investigações sobre a sua importância para o desenvolvimento da criança, com ênfase na sua aplicação para a educação infantil (KISHIMOTO,2003). Estudos antropológicos demonstram que a atividade lúdica fez parte da formação cultural da humanidade e que as formas como as relações entre o jogo e a criança se configuraram, relacionam-se diretamente, com o tipo de organização das sociedades, bem como de seus valores e costumes (HUIZINGA, 1971; BROUGÈRE, 1998). Brougère (1998; 2004) destaca o contexto cultural no qual a brincadeira se insere, enfatizando seus aspectos sócio-antropológicos, apresentando o jogo como lugar de emergência e enriquecimento da cultura lúdica. Na Psicologia autores clássicos como Vygotsky (1999) e Elkonin (1998), enfatizam a importância do jogo no desenvolvimento da criança, considerando seus aspectos cognitivos, sócio-afetivos e culturais. Para Vygotsky (1982) o brinquedo surge no momento em que as crianças começam a experimentar necessida-

des que não podem ser satisfeitas e buscam satisfação imediata destas necessidades. Vivendo uma tensão pelos desejos não realizados, a criança adentra no universo ilusório e imaginário o qual permitirá uma construção ativa da aprendizagem, inculcada na capacidade de manipulação, transformação e substituição da imagem apresentada anteriormente. Sendo assim, a criança, ao brincar, estabelece diferentes formas de vinculação entre a fantasia e a realidade, desenvolvendo sua imaginação, suas relações sociais e a sua condição de inserção cultural. Dentre os tipos de brincadeira, destaca-se o faz-de-conta que, como afirma Bontempo (2000) está ligada ao sentimento de "como se", que é tratada por Piaget (1990) como "jogo simbólico" e por Elkonin (1998), como "jogo protagonizado".

Objetivo: Este trabalho pretende relatar parte da minha pesquisa de mestrado (realizada em 2002) a qual tinha o objetivo de analisar como ocorrem as brincadeiras na educação infantil, evidenciando sua importância para a criança, enfocando, principalmente, os aspectos da imaginação e da cultura que tecem as relações sociais no faz-de-conta. O recorte da pesquisa apresentado aqui se refere a análise de um evento onde se verifica a importância cultural da brincadeira no processo de constituição da criança.

Metodologia: Considerando que o objeto de estudo da pesquisa, buscou-se investigar a realidade cotidiana de uma pré-escola da rede municipal da cidade de Campina Grande-PB. Adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, pois de acordo com André (2000) e Garcia (2003), esta fornece subsídios para uma investigação no âmbito do cotidiano escolar, já que permite descrever ações e representações de seus atores sociais e os significados que são criados no cotidiano do fazer pedagógico. Os participantes foram 52 crianças divididas em duas turmas de pré-escola, sendo 23 do Jardim I e 22 do Jardim II. As crianças residiam com seus pais e próximo à escola. A renda média das famílias destas crianças era R$210,00, sendo a ocupação predominante dos pais "biscaites" (serviços diversos temporários) e a das mães, emprego doméstico. Os dados foram obtidos através 12 observações participantes, realizadas pela pesquisadora, com duração média de três horas cada, registradas por escrito, enfocando principalmente o início, o desenvolvimento e o final das brincadeiras, procurando evidenciar os gestos, as falas e as relações sociais tecidas durante estas atividades. Os dados foram analisados na perspectiva de Bardin (2003), tomando como conteúdo, o registro da fala das crianças nas brincadeiras.

Resultados: As brincadeiras ocorreram na pré-escola, tanto livremente como de forma dirigida, sendo que a participação das professoras só foi verificada naquelas direcionadas para a aquisição de habilidades de leitura, escrita ou de números. As brincadeiras livres ocorreram tanto na salinha, como em áreas livres da escola, sendo o jogo protagonizado a atividade mais freqüente. Ao brincar, as crianças desenvolveram a imaginação, através da representação de papéis e da substituição de objetos, sob a submissão de regras impostas pelo meio e pelas relações sociais. A capacidade de reprodução e criação cultural das crianças pode ser evidenciada a seguir: Mário (todos os nomes são fictícios) pegou um urso de pelúcia pelo braço (faltava-lhe um braço e o pescoço estava se deslocando da cabeça) e saiu correndo pela sala, dizendo: - Olha o Judas! Depois soltou o boneco e saiu correndo atrás de Romero e Renato, que brincavam de carrinho com as cadeiras da sala. Luís ouvindo o que Renato falou, aproximou-se do urso e começou a espancá-lo com o bastão. Quem não for conhecedor da "Malhação do Judas", brincadeira típica do Nordeste, que ocorre durante a Semana Santa, provavelmente não irá compreender o nível de representação destas crianças. Esta atividade consiste em amarrar um boneco de pano em um poste da praça principal das cidadezinhas do interior, na sexta-feira santa, com o objetivo de castigá-lo na madrugada do sábado de aleluia, quando os participantes comemoram a ressurreição de Cristo. É possível perceber que Mário e Luís reproduziram conteúdos culturais experiencidos em outras situações, adaptando-os a realidade deles, elaborando suas próprias significações, de acordo com o que Brougère (1995) chama de cultura lúdica. Acredita-se que o estado rasgado do urso de pelúcia possa ter suscitado a associação que Mário fez entre o referido brinquedo e o Judas, associação esta, que foi reiterada por Luís, que complementou a representação, no momento em que espancou o brinquedo com o bastão. Tal fato também pode ser fundamentado nas concepções de Elkonin (1998) e Vigotski (1999) que consideram o jogo como uma atividade criativa e cultural e afirmam que a criança, ao representar papéis, o faz de acordo com sua realidade circundante, baseando-se, principalmente nas ações dos adultos ou das crianças mais velhas.

Conclusão: Brincando a criança aprende a viver socialmente, renunciando aos seus caprichos, dividindo espaços e objetos. Além disso, desenvolve a criticidade, elaborando seus próprios juízos de valores sobre a realidade, construindo cultura. Espera-se que a presente pesquisa tenha contribuído para mostrar a importância da brincadeira na educação infantil, considerando seus aspectos sócio-culturais e para despertar o interesse dos educadores em participar e escutar mais as crianças em seus jogos protagonizados.

Referências Bibliográficas: ANDRE, Marli E. D. A de. Etnografia da prática escolar. 5 ed. Campinas,SP: Papirus,2000. BARDIN, Lawrence. Análise de Con-

teúdo. São Paulo: Martins Fontes, 1997. BOMTEMPO, Edda. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, Vera B. (org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes, 2000. BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 1995. _____ Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas: 1998._____ Brinquedos e Companhia.São Paulo: Cortez,2004. ELKONIN, Daniil B. Psicologia do Jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998. HUIZINGA, J. Homo Ludens: O jogo com elemento de cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971. KISHIMOTO, Tisuko M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira Thomsom Learnig, 2003. GARCIA, Regina Leite (org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Petrópolis: DP&A, 2003. PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1990. VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1999. _____. La Imaginaciòn y su desarrollo em La edad infantil. In: Vygotsky, L. S. Obras escogidas II. Madrid: Visor Distruiciones,1982.

Palavras-chave: educação infantil; brincadeira; educação infantil.

LT04 - 264

QUEM DISSE QUE EU NÃO VEJO? ENXERGANDO A CONSTRUÇÃO DA IMAGINAÇÃO E DAS RELAÇÕES SOCIAIS NAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS CEGAS

Ana Cristina Rabelo ***Loureiro****- UEPB*

Introdução: Na nossa cultura ocidental a brincadeira tem sido considerada uma atividade identificadora da infância e alvo de investigações sobre a sua importância no desenvolvimento da criança, bem como da sua aplicação na prática pedagógica da educação infantil. A abordagem sócio-histórica, representada por Vigotski, Leontiev e Elkonin fornece um amplo embasamento teórico para o reconhecimento da influência da brincadeira de faz-de-conta no desenvolvimento da criança, principalmente, nos aspectos sócio-culturais, cognitivos e afetivos. Para Vigotski (1981) o desenvolvimento humano deve ser analisado considerando os aspectos filogenéticos e ontogenéticos, superando as dicotomias entre o social e o biológico, os planos internos e externos, o individual e o cultural, o psíquico e o material. Elkonin (1998) enfoca a importância do jogo protagonizado (faz-de-conta) no qual a criança amplia sua orientação, assimila a experiência social, reproduzindo e combinando, com criatividade, os fenômenos da vida circundante. Brincando a criança aprende a manipular e a atribuir significado aos objetos, ressignificar o seu mundo simbólico, se inserir gradativamente na cultura, diferenciar suas relações com os outros, bem como a assumir sua própria postura e a respeitar a postura dos outros. Ao se trabalhar com cego, deve-se reconhecer os vários tipos de cegueira, pois este aspecto implica diretamente nas formas de desenvolvimento e inserção social da criança em seu meio circundante. São considerados cegos aqueles que necessitam do método Braille para a aprendizagem da leitura e da escrita (AMIRALIAN, 1997). O brincar é reconhecidamente uma atividade importante para o desenvolvimento cognitivo e cultural da criança cega (LOPES, 2004). De acordo com Miller (2002), a brincadeira ajuda a desenvolver as relações sociais e afetivas na medida em que interfere diretamente na forma como a criança cega se percebe em relação aos outros e a si mesma.

Objetivo: O presente trabalho é parte de uma pesquisa que objetiva analisar a importância do faz-de-conta, para o desenvolvimento da imaginação e da socialização de crianças cegas.

Método: Trata-se de uma pesquisa descritiva visto que descreve os dados, estabelecendo relações entre as principais variáveis do estudo (faz-de-conta, imaginação e socialização das crianças cegas), mas sem manipulá-las (GIL, 1987). Os participantes foram 18 crianças cegas de uma turma de pré-escola do Instituto de Cegos da cidade de Campina Grande, com idade variando entre 4 e 10 anos que moram em zona periférica da cidade ou em localidades circunvizinhas, com uma situação econômica baixa, cuja renda familiar gira, em média, em torno de um salário mínimo.Os dados foram coletados através de 16 observações participantes, assistemáticas, realizadas por 8 alunos do curso de graduação de Psicologia da UEPB, sempre aos pares, com duração média de duas horas, cada. Foi feito um diário de campo das brincadeiras de faz-de-conta realizadas na salinha de atividades diárias, buscando enfocar os gestos, as falas e os níveis de interação das crianças. Os dados foram analisados segundo a análise de conteúdo de Bardin (1997), a partir da fala das crianças, durante as brincadeiras.

Resultados: A brincadeira de faz-de-conta representou 61,45% das atividades lúdicas realizadas pelas crianças. Este fato nos leva a inferir que o processo de imaginação está presente no universo circundante da criança cega, influenciando na forma de agir, interagir e pensar. Verificou-se a manipulação freqüente de instrumentos e brinquedos, explorando-se o som, a textura e o movimento e isto pode estar associado ao fato das crianças cegas se utilizarem constantemente do tato e da audição para apreender o mundo (OCHAITA & ROSA, 1995). Foi selecionado um evento para ilustrar melhor a importância da imaginação e das interações sociais na ludicidade das crianças: Elias (9 a. nome fictício) com o carrinho na mão, disse: " Cláudia, eu sou piloto de avião". Enquanto isso andava pela sala, apresentando gestos como virar a mão, para um lado e para outro, para

cima e para baixo, configurando a trajetória de um vôo. Neste momento a pesquisadora perguntou: "É bom ser piloto de avião?" Elias respondeu: " É, porque eu vôo bem alto. Eu sou piloto de avião". Continuando com os movimentos dirigiu-se a pesquisadora e falou: "Ele dá ré, sem bater e tem asas ao lado dele". Percebe-se o potencial imaginativo da criança e se verifica que além da substituição de objetos, o processo simbólico se caracteriza através da imitação do papel de piloto, da nítida compreensão do vôo, da trajetória do avião e das características peculiares deste meio de transporte. Considerando que a imaginação é resultado das experiências vividas pelo sujeito (VYGOTSKY, 1999), fica evidenciado aqui, a importância do brincar neste processo. Enfatiza-se, no entanto, a diferença no ritmo de desenvolvimento, entre as crianças cegas e videntes, com relação à função simbólica. Para os deficientes visuais, há certo grau de comprometimento no desenvolvimento da imaginação, na dificuldade de auto-representação e da representação do outro, dependendo do grau e do tipo de deficiência (OCHAITA & ROSA, 1995). Elias (com cegueira total) possuía nove anos e desenvolvia comportamentos imaginativos comuns a uma criança vidente de, aproximadamente, 4 anos. Enfatiza-se, também, a relevância da linguagem no faz-de-conta que, segundo Vygotsky (1999), facilita as relações entre o campo do significado e da percepção do objeto, além de promover o intercâmbio social. O tipo de linguagem utilizada pelas crianças reflete, além da experiência pessoal, a presença de outros elementos da realidade advindos de experiências alheias, na relação social (ELKONIN, 1998). CONCLUSÃO: Evidencia-se, aqui, a importância da brincadeira para o desenvolvimento tanto cognitiva, quanto social e culturalmente. Espera-se que outros estudos sejam desenvolvidos e que possam contribuir para uma melhor compreensão da criança cega, destacando-se a necessidade de se reconhecer que cada uma possui o seu ritmo próprio de imaginação, variando de acordo com as experiências sócio-culturais e pessoais.

Referências Bibliográficas: AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. Compreendendo o Cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.BARDIN, Lawrence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Martins Fontes, 1997. ELKONIN, Daniil B. Psicologia do Jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998. GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1987. LOPES, Maura Corsine. A mediação material e a sígnica no processo de integração de crianças surdas. In: SKLIAR, C.(org.) Educação & Exclusão: abordagens sócio-antroplógicas em educação espacial. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. MILLER, Nancy B. Ninguém é Perfeito. 3ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. OCHAITA, Esperanza & ROSA, Alberto (org.). Percepção, Ação e Conhecimento nas Crianças Cegas. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesùs; MARCHESI, Álvaro (org.) Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artmed,1995. VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Palavras-chave: criança cega, brincadeira, imaginação.

LT04 - 265
BRINCADEIRAS INFANTIS EM PARQUINHO PÚBLICO.

Reginalice de Lima ***Marques*** *– UFBA*
Ilka Dias ***Bichara*** *– UFBA*
Gabriela ***Cotrim*** *– UFBA*
Carla Silva ***Fiaes*** *– UFBA*

Resumo: Conviver com pares é essencial no crescimento infantil, também o acesso a espaços exteriores, natureza e liberdade parecem significativos neste processo. Mas, o processo de urbanização, tem restringido os espaços de convívio infantil. Crianças de grandes cidades podem ter dificuldade de achar companheiros para brincar e é isto que os parquinhos públicos parecem buscar compensar. Estes parquinhos têm representado um importante recurso à socialização infantil, sendo sua função ligada ao objetivo de regular as atividades infantis para obter maiores ganhos desenvolvimentais. Isto pode ser observado na história dos playgrounds americanos e europeus, ao longo do século XIX, cujo movimento difundiu-se para outros locais e que no Brasil são conhecidos popularmente como parquinhos. Estes ambientes têm sido, recentemente, discutido em termos de planejamento urbano, e sobre como o espaço urbano pode ser acessado e vivenciado pelas crianças, a despeito de toda a restrição sofrida nas ultimas décadas, em todo o mundo. Em termos de contexto de desenvolvimento, os parquinhos públicos podem ser tomados como ambientes particulares, na medida em que tem sido um equipamento urbano destinado a proporcionar experiências sociais e lúdicas às crianças. Por outro lado, espera-se certa influência de alguns fatores nas brincadeiras das crianças que acontecem nestes locais, seja como facilitadores, mediadores ou inibidores de determinadas formas de brincar. Poucos estudos têm sido encontrados sobre este tipo de ambiente dentro desta perspectiva. Este trabalho tem como objetivo descrever como crianças presentes num parquinho público, na cidade de Salvador-Ba, interagiam nas brincadeiras e como seus modos de brincar foram influenciados por características específicas deste tipo de contexto, como design do parquinho, familiaridade entre as crianças e supervisão de acompanhantes adultos. Para isto, adota-se o referencial teórico evolucionista para compreender a brincadeira, enquanto fenômeno de socialização in-

fantil, a partir de suas funções no desenvolvimento ontogenético, enfatizando também a maneira como os organismos são afetados pelos fatores referentes ao ambiente microgeneticamente e no curso desenvolvimental. Assim, foram observadas crianças, com idades entre um e dez anos, presentes num parquinho, no Parque Metropolitano Dique do Tororó, importante área de lazer desta cidade. O parquinho selecionado para este trabalho está posto sobre um piso de areia, mede aproximadamente 40m2 e possiu três módulos de equipamentos infantis. Está área fica a beira de uma lagoa, sendo protegida por um guarda-corpo. Do outro lado, localiza-se uma calçada, onde passam muitas pessoas caminhando ou praticando cooper, e em seguida encontram-se bancos que rodeiam a área. Seus equipamentos infantis são de plástico e metal coloridos, com escorregadores, escadas, mastro e peças móveis. Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica de registro cursivo de sujeito focal, para descrever os comportamentos das crianças, suas interações com outras crianças, as interferências dos acompanhantes adultos e relações entre os brincantes (se demonstram conhecerem-se previamente ou não). O início da sessão de observação para um determinado sujeito foi demarcada no momento de sua chegada ao parque, quando era identificado se a criança chegava com ou sem a companhia de outras crianças e quem eram seus acompanhantes adultos (isto serviu como indicador para o conhecimento prévio, ou familiaridade, entre as crianças). Ao longo das observações esta maneira de identificar conhecimento prévio entre os sujeitos mostrou-se adequada, o que pode ser percebido, principalmente, nas formas das crianças chamarem-se: crianças conhecidas, por exemplo, tratam-se diretamente por seus nomes, enquanto que crianças que não se conheciam chamavam-se como "coisinho" ou "menino", por exemplo. A partir destes registros, análises qualitativas têm sido utilizadas para categorizar e descrever as brincadeiras, os padrões interacionais, as formas de uso do espaço do parquinho, as maneiras como os adultos interferem no brincar e as formas de brincar entre crianças conhecidas e desconhecidas entre si. No total, foram registrados os comportamentos de 20 sujeitos focais, 12 meninas e oito meninos. Entre eles, todos estavam acompanhados por adultos, metade chegou acompanhada por outras crianças e metade chegou sozinha (sem outras crianças). Nos registros, foram elaborados recortes dos episódios de brincadeiras, que representam a unidade de análise desta pesquisa. Estes recortes também foram internamente recortados para se analisar as interações sociais, interferência de adultos e uso do espaço. Neste sentido, os episódios de brincadeira são definidos aqui como trechos do registro em que se pode circunscrever uma seqüência de comportamentos lúdicos envolvendo uma determinada atividade ou temática. Entre os 16 episódios recortados, foram vistas 12 brincadeiras de uso dos equipamentos do parquinho, um pega-pega, um faz-de-conta (super-herói), uma brincadeira de cavar a areia e uma brincadeira com balão de soprar (bexiga). Notou-se que em sua maioria as brincadeiras sofreram algum tipo de interferência de adultos e ocorrem muitas interações tanto entre crianças conhecidas quanto desconhecidas, assim como entre os dois gêneros. Observa-se, portanto, a maioria das brincadeiras tendo como foco o uso dos equipamentos do parque e, a partir disto, é possível perceber, inicialmente, duas formas de brincar neste parquinho, que puderam ser agrupadas conforme o controle dos equipamentos sobre as brincadeiras, ou seja: a) brincadeiras controladas pelos equipamentos, que são aquelas nas quais os aparelhos representam o papel central na atividade e as ações das crianças são direcionadas ao seu uso, e b) brincadeiras não controladas pelos equipamentos, que são as brincadeiras que podem ou não envolver o uso dos aparelhos, mas as ações das crianças são dirigidas a outros temas e os aparelhos parecem apenas compor o cenário (pega-pega, faz-de-conta, cavar na areia e bexiga). As brincadeiras controladas pelos equipamentos representam importantes formas de brincar nos parques. Nelas é possível observar, sobretudo, as maneiras como as crianças utilizam o ambiente do parquinho e como elas imprimem sua criatividade ao desenvolver brincadeiras envolvendo usos inusitados dos equipamentos. Os resultados observados, até este momento neste trabalho, encontram-se em fase de organização e análises preliminares. Assim, é possível que seu desenvolvimento, além de contribuir com o conhecimento sobre um ambiente tão pouco investigado, produzam impactos também para áreas como pedagogia, geografia, arquitetura e urbanismo, promovendo, portanto, a possibilidade de uma discussão interdisciplinar a respeito deste tópico de investigação.

Palavras-chaves: Brincadeiras, Parquinho Público, Contexto.

LT04 - 266

CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE RIBEIRINHA A PARTIR DA INTERAÇÃO ENTRE PARCEIROS DE FAZ-DE-CONTA

Sônia Regina dos Santos ***Teixeira*** *– UFPA*
José Moysés ***Alves*** *– UFPA*

Resumo: O ser humano constitui-se como sujeito numa relação dinâmica com o contexto sócio-cultural em que vive. De acordo com a abordagem histórico-cultural, os significados constituem os elementos mediadores dessa relação. Internalizando/externalizando significados, o ser humano constitui-se enquanto sujeito histórico nas interações com outros membros de seu grupo sócio-cultural. Valsiner (1997,

1998, 2000), entende o processo de constituição da subjetividade como um processo dialógico, orientado tanto pelos objetivos do contexto sócio-cultural quanto pelos objetivos do próprio sujeito. Dessa forma, a cultura não é algo externo, que atua como uma variável independente do sujeito, mas um elemento que está presente tanto no contexto quanto no próprio sujeito. Está presente no contexto porque este, por intermédio das ações dos sujeitos de um determinado grupo cultural canaliza o processo de constituição cultural do sujeito em desenvolvimento numa certa direção, fornecendo determinados significados socialmente partilhados (cultura coletiva) a serem internalizados. Está presente também no sujeito porque este, ao participar da cultura de uma forma ativa e singular, vai, aos poucos, compreendendo os significados fornecidos, lidando com eles, re-significando-os e construindo o seu próprio conjunto de significados (cultura pessoal). O palco para esse encontro são as interações dialógicas. Nestas, os objetivos são negociados e os significados são reconstruídos, o que resulta em modificação tanto do sujeito quanto do contexto. Isto acontece na brincadeira de faz-de-conta, a principal atividade a impulsionar o processo de constituição cultural da criança na fase pré-escolar. Ao brincar, a criança constrói cultura, pois suas ações não são meras cópias dos significados partilhados por seu grupo social, mas reinterpretações sempre criadoras, de acordo com os significados pessoais por ela atribuídos aos objetos e às ações próprias e do outro. Ao mesmo tempo, ela constrói sua subjetividade, pela internalização/externalização dos significados partilhados nas brincadeiras. Neste sentido, fundamentado no referencial teórico e metodológico da psicologia histórico-cultural, principalmente, dos estudos de Lev Vygotsky, Jaan Valsiner, González Rey e Lívia Simão, foi desenvolvido o presente estudo, com o objetivo de verificar as implicações das interações dialógicas entre os parceiros de faz-de-conta para o processo de constituição da subjetividade das crianças, identificando os modos de construção de significados, os principais significados construídos e as origens dos mesmos. A pesquisa foi realizada durante o ano 2005 numa turma de educação infantil de uma escola ribeirinha da Amazônia, localizada na Ilha do Combu, no município de Belém – Pará. A turma era composta de 16 crianças, sendo 10 meninos e 06 meninas, com idades variando de 03 a 05 anos. Durante um ano letivo, as brincadeiras foram filmadas com a permissão dos responsáveis pelas crianças. As interações verbais foram transcritas e organizadas em episódios de acordo com o tema da brincadeira. Os modos de construção dos significados foram categorizados em relações lúdicas e relações reais. Os significados construídos foram categorizados em significados sobre o mundo, sobre o si mesmo, sobre o outro e sobre a relação do si mesmo com o outro. As origens dos significados foram analisadas considerando aspectos investigados em um estudo prévio sobre o contexto sócio-cultural (Teixeira & Alves, 2009). A relação cultura-subjetividade foi considerada a partir das noções de distanciamento psicológico, diferenciação e experiência inquietante. A análise microgenética das interações dialógicas durante as brincadeiras mostrou que as crianças representaram principalmente situações reais, através de personagens incorporados. As crianças brincavam desempenhando papéis de mães e filhas, irmãs mais novas e mais velhas, vendedores de açaí, adultos que assavam peixes, criavam porcos, crianças que iam à escola, tomavam banho na maré, entre outros. De um modo geral, uma única criança traçava o argumento da brincadeira e os papéis a serem desempenhados. As outras crianças, porém, enriqueciam o conteúdo dos argumentos, ofereciam cursos alternativos para as brincadeiras, aumentavam a motivação das outras crianças para brincar e criavam oportunidades de complementação que representavam desafios ajustados ou que se ajustavam durante as interações ao nível de desenvolvimento dos parceiros. Os significados construídos pelas crianças nas brincadeiras constituem uma rede, a partir da qual podem ser reconstituídos aspectos importantes da cultura local, como as atividades econômicas dos adultos, as relações e os papéis sociais e as diversas práticas culturais da comunidade, mostrando que está em curso nessas crianças a constituição de uma subjetividade predominantemente ribeirinha. Ao representarem diversos papéis sociais e interagirem com os parceiros, as crianças tiveram oportunidades de tomar consciência da diferenciação entre o si mesmo e o outro. Elas estavam constantemente significando e re-significando a sua relação com os parceiros, figuras cognitivo-afetivas a quem alimentavam expectativas diversas a todo instante. A análise também revelou os momentos de tensão presentes nos diálogos entre as crianças, que as exigiam reconstruções afetivas e cognitivas constantes. As experiências cotidianas vivenciadas pelas crianças no ambiente familiar, na escola, nas visitas à cidade, no contexto sócio-cultural de um modo geral, estavam na origem desse processo de construção de significados. No entanto, é no processo de construção conjunta com parceiros de saberes e valores comuns, gerado pela necessidade de compreenderem o contexto sócio-cultural em que vivem, de criarem e manterem um espaço interativo em comum e de brincarem juntas, que as crianças da turma de educação infantil investigada, criavam um jeito próprio de ser e estar no mundo, constituindo-se, por esta via, como ribeirinhos amazônidas.

Palavras-chave: Brincadeira de faz-de-conta; crianças ribeirinhas; cultura e subjetividade

LT04 - 267

MODOS DE PARTICIPAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA

Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA
José Moysés Alves – UFPA

Resumo: Existe hoje um consenso entre teóricos e educadores sobre a importância da brincadeira de faz-de-conta para os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pré-escolares. Há um consenso também acerca da presença dessa atividade nos programas curriculares destinados a crianças nessa faixa etária. No entanto, teóricos e educadores continuam debatendo a respeito do nível de intervenção do (a) professor (a) nesses processos. Estudos realizados em diversos países apontam as limitações de propostas de educação infantil, que costumam ter implícita a concepção de uma dicotomia entre brincar e aprender (ex. Góes, 2000; Kishimoto, 1998; Smith, 2006; Paniagua & Palacios, 2007). Apesar de haver diferenças entre as propostas, os estudos indicam que as limitações da compreensão do que seja brincar e aprender tem contribuído para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que se situam em dois extremos. De um lado, há os que defendem que a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade infantil e que o (a) professor (a), por ser um adulto, não deve intervir nessa atividade. Nesta perspectiva, a brincadeira é geralmente, compreendida como uma forma de recreação ou de entretenimento da criança. De outro lado, há os que defendem uma diretividade nas brincadeiras, visando o ensino de conteúdos disciplinares. Os professores que adotam a primeira posição, geralmente, compreendem a brincadeira de faz-de-conta como uma atividade livre, espontânea e aprender como algo que faz parte de um currículo fechado, planejado, com conteúdos a serem ensinados. Tais professores desenvolvem uma prática pedagógica caracterizada pela não intervenção nas brincadeiras, a não ser para garantir a segurança das crianças ou apaziguar algum conflito. Os professores que adotam a segunda posição, geralmente, não respeitam a brincadeira de faz-de-conta como uma atividade livre, iniciada e mantida pela criança e, por conceberem o conhecimento como algo pronto a ser ensinado, aproveitam os momentos de brincadeiras que ocorrem no espaço da educação infantil para transmitirem conteúdos disciplinares. De acordo com a abordagem histórico-cultural, o ser humano se constitui como sujeito histórico participando ativamente do processo de internalização/externalização dos significados que são construídos nas interações entre os membros de seu grupo sócio-cultural. A brincadeira de faz-de-conta é a principal atividade pela qual a criança pré-escolar efetua tal processo. Desse modo, o (a) professor (a), por ser um membro mais experiente da cultura, desempenha papel crucial nessa atividade. Cabe a ele (a), o papel de mediador das brincadeiras que ocorrem na escola, contribuindo para o processo de constituição cultural das crianças. Neste sentido, o objetivo do presente estudo foi compreender como ocorre o processo de construção de significados entre as crianças e uma professora de uma turma de educação infantil e caracterizar os modos de participação da professora nas brincadeiras. A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2005, em uma turma de educação infantil da Unidade Pedagógica da Ilha do Combu, localizada na cidade de Belém-Pará. Participaram do estudo, 16 crianças, sendo 10 meninos e 06 meninas, com idades variando de três a cinco anos de idade, e a professora da turma. As brincadeiras foram filmadas com autorização dos responsáveis pelas crianças e da professora. Os diálogos entre as crianças e a professora foram transcritos e organizados em episódios de acordo com seus temas. Os modos de participação da professora foram categorizados em: 1) Cria condições para a brincadeira; 2) Participa diretamente da brincadeira e 3) Utiliza a brincadeira como um instrumento para o ensino de um determinado conteúdo escolar. A análise microgenética dos episódios mostrou que a professora atuava planejando ambientes interativos - criança-criança e criança-professora, participando das brincadeiras, intervindo diretamente no processo de construção de significados: 1) Ajudando a esclarecer um significado; 2) Ajudando a solucionar um conflito; 3) Colaborando com o enredo da brincadeira, ao complementar significados propostos pelas crianças e 4) Colaborando com o enredo da brincadeira, ao instigar e desafiar as crianças a construírem novos significados e, finalmente, utilizando a brincadeira para ensinar um determinado conteúdo escolar. Além disso, ela propiciava condições para as brincadeiras, destinando tempo, preparando o local, mediando a organização dos grupos e providenciando e distribuindo brinquedos e outros materiais que as crianças necessitavam para brincar. Algumas vezes, após as brincadeiras, conversava sobre as mesmas e aproveitava determinados significados construídos para ensinar conteúdos escolares, além de valores e normas sociais. Outras vezes, intervinha diretamente no processo de construção de significados. No entanto, essa intervenção não era invasiva, nem permissiva. Participava quando era convidada, ajudando solucionar conflitos, esclarecendo significados, colaborando com os enredos das brincadeiras, apoiando-os ou conflitando e desafiando as crianças. Todas as vezes que a professora participava das interações, atuava de maneira a promover o respeito mútuo entre ela e as crianças e das crianças entre si, justificando seus pontos de vista, contextualizando-os nas experiências cotidianas,

estabelecendo regras gerais para garantir o direito de cada um, buscando a concordância e a aceitação das crianças e tratando-as sempre afetuosamente. Esses dados confirmam a importância da participação do (a) professor (a) nas brincadeiras de faz-de-conta e apóia a perspectiva que atribui a esse profissional o papel de "nutrir possibilidades relacionais" (Tunes, Tacca & Bartholo Júnior, 2005) de modo a interferir no processo de constituição cultural dos alunos.

Palavras-chave: Brincadeira de faz-de-conta; construção de significados; educação infantil; mediação pedagógica

LT04 - 269

PALAVRAS DE CIDADANIA(S): DISCURSOS, PERCURSOS E SIGNIFICAÇÕES

*Thelma Belo Anacleto dos **Santos** - UNICAMP*

Resumo: Esta proposta insere-se no contexto de nossa pesquisa de mestrado, que toma como nuclear a questão da cidadania. Abordaremos algumas situações vividas em campo, a partir da pesquisa desenvolvida com alunos de 8as séries de uma EMEF da cidade de Campinas, ao longo do 2º semestre de 2008.

Nossa preocupação emergiu da constatação do uso freqüente e reiterado dessa palavra –cidadania - no cotidiano escolar, quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos, e também da ampla circulação do termo na mídia. Integrando os planejamentos de ensino, apontada como tema de estudos, formulada como objetivo nas diversas disciplinas, eleita como tema articulador de projetos integrados, proclamada como direito pelos governos e relevada em todas as propagandas político-partidárias, a cidadania adquire o estatuto de algo ao mesmo tempo pressuposto e desejável.

Destacamos que cidadania é por nós considerada como condição (formal e substantiva), conceito (é palavra, signo ideológico) e prática (vivenciada pelos sujeitos, que não somente reproduzem o prescrito, mas o reelaboram no plano da experiência).

Em nossa pesquisa, vemos o espaço escolar enquanto um lugar de diálogo de inúmeras vozes, num intenso movimento de apropriação de palavras dos "outros", participando, de diferentes maneiras, da produção da cidadania. Como uma "arena de luta" (Bakhtin, 1981), essa palavra reúne múltiplos sentidos relacionados às práticas e interlocuções. Tornou-se relevante indagar, portanto, sobre as práticas escolares e as práticas discursivas, problematizando as possíveis formas de tangenciamento e intercâmbio entre a palavra (dita) oficial, o dizer dos professores e os modos de apropriação dos alunos, sujeitos do processo de aprendizagem.

A perspectiva histórico-cultural, em especial as elaborações de Vigotski (1995; 2001; 2004) e Bakhtin (1981; 2003), constituem os norteadores teóricos e metodológicos de nosso trabalho.

Procuramos pensar nos modos como os sujeitos se apropriam da cidadania, num movimento que supere a esfera da prescrição, dos dizeres oficiais acerca do que é cidadania, e foque o universo das relações interpessoais desde as experiências dos sujeitos produtores de sentidos. É possível perceber, nos discursos e nas práticas dos sujeitos, noções e comportamentos que remetam à questão da cidadania? O que conseguimos observar nessas falas e nessas relações? Existe uma vivência/consciência efetiva da cidadania (questionamentos sobre o prescrito, que interpelam a palavra oficial e reelaboram as práticas a despeito do que é postulado?). Em que medida o espaço social mais imediato que os circunscreve permite a transformação/reelaboração do que é socialmente recomendado enquanto regra?

A cidadania torna-se, portanto, um disparador de indagações sobre os modos como os sujeitos falam sobre e se apropriam dos saberes e das práticas sociais que lhes são prescritos. No contexto específico das relações escolares, como os sujeitos conferem sentidos às suas experiências e como (re)elaboram seus discursos e suas práticas no constante diálogo com os saberes dados apriorísticamente como fundamentos de suas condutas?

Esta proposta, considerando o aporte teórico mais geral que seguimos, inspira-se em diferentes abordagens teórico-metodológicas provenientes de áreas como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Análise do Discurso Francesa. Bourdieu (2004; 2008a; 2008b), Foucault (1995; 2007), Sawaya (1994), Orlandi (2005) e Maingueneau (1997) trazem importantes contribuições à pesquisa.

Procuramos interpretar os acontecimentos a partir da realidade em que tiveram lugar, enfatizando os dizeres e fazeres dos sujeitos. Não partimos de categorias a priori de análise. A "pesquisa-ação" de que trata Thiollent (1986) torna-se uma inspiração para o atuar/pensar junto dos pesquisadores, dos alunos e professores, ampliando as possibilidades de análise através do convite, aos sujeitos envolvidos, para participarem ativamente da produção e da realização das atividades. Inspiramo-nos também na etnografia, na observação das situações cotidianas e no compartilhamento das mesmas entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. Utilizamos o recurso do caderno de campo, no qual realizamos nossas anotações pessoais e registramos nossos modos de vivenciar as experiências cotidianas das quais participamos.

Outro caminho metodológico considerado foi a análise microgenética, "uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de

episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos" (GÓES, 2000: 9). Utilizamos a videogravação nas atividades desenvolvidas na escola, e a partir da análise meticulosa de situações significativas à esta proposta, debruçamo-nos sobre o material empírico.

Ao longo da investigação, utilizamos outros instrumentos complementares como os recursos audiovisuais - documentários, trechos de filmes, computadores e internet (disponíveis na sala de informática da escola) - além de gravadores de voz convencionais e digitais, tornaram-se materiais provocadores de conversas, discussões e de novas idéias para os encontros subseqüentes.

O trabalho de campo envolveu múltiplas atividades junto aos alunos e ao professor da disciplina ERET (Ensino de Relações Econômicas e Tecnologia). Ao todo, foram 13 encontros com cada turma, que aconteceram semanalmente em agosto, setembro, outubro e novembro de 2008. Devido ao número elevado de pessoas envolvidas na pesquisa e à necessidade de uma atuação múltipla (filmar as atividades, conversar com os alunos, desenvolver as tarefas propostas), a pesquisa contou, na maioria dos encontros, com três pesquisadoras integrantes do GPPL.

Inúmeras foram as atividades desenvolvidas em conjunto, e destacamos aqui a elaboração coletiva de partidos políticos fictícios, e a gravação de propagandas político-partidárias, que tiveram como base as experiências e os conhecimentos dos alunos sobre estratégias, partidos e cargos políticos. As propagandas gravadas foram exibidas às outras 8as séries e submetidas a um processo (fictício) de votação.

O acontecimento das propagandas políticas e das eleições constituiu um lugar significativo às análises, permitindo um olhar mais atento ao que diziam e faziam os sujeitos em determinadas simulações de situações típicas do processo eleitoral.

A partir das experiências vividas na escola, selecionamos algumas situações que evidenciam o papel dos sujeitos na apropriação das práticas de que participam, dentre as quais a cidadania é recorrente (ao menos enquanto discurso prescritivo de conduta).

Alguns resultados preliminares têm surgido a partir da leitura e da análise sistemática do arsenal teórico, do caderno de campo e das transcrições das cenas videogravadas. A partir da seleção de pequenos trechos e diálogos, problematizamos o drama dos sujeitos entretecidos nas relações sociais, pensando a cidadania como uma prática que se concretiza na ação e na apropriação dos/pelos sujeitos particulares, e não como condição genérica que indiferencia os indivíduos sob uma mesma ordem legal.

Palavras - chave: cidadania, relações de ensino, significação, perspectiva histórico-cultural

Referência Bibliográfica: BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1981. VIGOTSKI, L. S. "*Historia del desarollo de las funciones psíquicas superiores*" (1931) . In Obras Escogidas III. Madrid: Visor Distribuiciones, S. A., 1995. VIGOTSKI, L. S. *A construção do Pensamento e da Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2001. GÓES. M. C. R. "A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade". In *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 50, Abril/00.

LT04 - 273

PINTANDO E BORDANDO AS RELAÇÕES AFETIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

***RICARTE**, Mirela Dantas -UEPB*
***LOUREIRO**, Ana Cristina Rabelo - UEPB*
***FERREIRA**, Raysa Albuquerque - UEPB*
***ANDRADE**, Andréia Oliveira - UEPB*
***VIANA**, Débora Najda de Medeiros - UEPB*

Introdução: O contexto da educação infantil tem sido considerado um ambiente no qual a criança vivencia experiências relevantes para a sua constituição, enquanto sujeito ativo e autônomo (ROCHA, 2000; SANTOS, 2006; DIAS,at al 2008). No entanto, sabe-se que, na maioria das vezes, estas instituições priorizam o aspecto cognitivo do desenvolvimento do educando em detrimento de outros e concebem como objetivo prioritário da educação infantil, a preparação para a aquisição da leitura, escrita e operações matemáticas básicas (KUHLMANN Jr. 2000; LOUREIRO, 2002). Tal fato nos impulsionou a trabalhar e valorizar o aspecto sócio-afetivo das relações interpessoais criança-criança e educador-educando, enfatizando a importância da brincadeira para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança e utilizando este recurso como principal estratégia para um trabalho de extensão, junto a creches. A partir de uma perspectiva teórica sócio-histórica, entende-se que a brincadeira é um veículo fundamental para a constituição do sujeito enquanto um ser social, possibilitando o desenvolvimento da afetividade, da imaginação e da criatividade (VIGOTSKI, 1999; WALLON, 2005). Vygotsky (1999) reconhece o valor do brinquedo para o desenvolvimento da criança, afirmando que neste tipo de atividade a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, criando situações imaginárias nas quais o significado passa a ter uma predominância sobre o objeto e sobre a ação. Neste processo criador estão presentes, elementos da cultura, das relações interpessoais e as experiências da criança. Para Wallon, o desenvolvimento cognitivo e afetivo ocorre a partir das relações interpessoais e das experiências sócio-culturais da criança e o jogo

é, reconhecidamente, uma atividade primordial neste processo (MAHONEY e ALMEIDA (orgs.), 2007).

Objetivos: O presente trabalho relata uma das vivências de uma experiência de extensão, cujo principal objetivo foi atingir melhores níveis de relações afetivas das crianças com seus pares e com as educadoras das creches, através de atividades lúdicas.

Metodologia: O trabalho de extensão foi realizado por quatro alunas e uma professora, do curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, junto a duas creches estaduais situadas no perímetro urbano da cidade de Campina Grande-PB, no período 2008-2009. Os participantes foram 30 crianças (sendo 16 de uma instituição e 14 de outra, com idades variando entre três e seis anos), e 13 educadoras (cinco de uma instituição e oito de outra). Ao todo, foram doze encontros, nos quais eram realizadas atividades programadas mediante a reflexão sobre as principais necessidades sócio-afetivas das crianças, que se evidenciavam a partir de cada experiência. Todos os encontros eram coordenados pelas alunas de Psicologia e dirigidos às crianças. As educadoras da creche observavam e, ocasionalmente, auxiliavam na realização das atividades. Para este trabalho, selecionou-se uma experiência que representasse com maior amplitude os resultados obtidos diante dos objetivos propostos na extensão. Trata-se da atividade intitulada *Salão de Beleza*, a qual objetivava estimular, principalmente, o desenvolvimento da auto-estima, da imaginação e das relações sócio-afetivas entre as crianças. Para tanto, as extensionistas estruturaram o ambiente, oferecendo recursos como espelho, maquiagem, escova, gel e adereços para cabelo. Em seguida, lançou-se uma discussão com as crianças sobre as experiências vivenciadas em torno do salão de beleza. A partir daí, sugeriu-se a realização de uma simulação destas experiências, na qual as crianças se expressaram livremente, maquiando e enfeitando umas as outras, bem com a si mesmas, evocando expressões sobre as preferências das cores, a configuração da maquiagem, os tipos de penteado e a performance de cada uma diante do espelho.

Resultados: Nas brincadeiras foi possível verificar espaços de interação criança-criança, criança-educadora e crianças-estagiárias, os quais favoreceram ao desenvolvimento da auto-estima, identidade, afetividade e imaginação. Ao se maquiarem as crianças se envolveram num mundo ilusório e imaginário no qual desejos irrealizáveis puderam ser realizados, estimulando a capacidade de agir numa esfera cognitiva e de fazer escolhas conscientes. Além disso, a brincadeira criou uma zona de desenvolvimento proximal na medida em que estimulou a criança a se comportar diferentemente de sua forma habitual, imitando adultos (VIGOTSKI, 1999). Ao se maquiarem e olharem no espelho, as crianças se admiravam e se divertiam, identificando sua imagem e a imagem do outro, configurando, assim, o processo de construção da identidade e da auto-estima, a partir das interações sociais. De acordo com Wallon (1995) através da imitação, sedução e oposição, a criança aprende a estabelecer diferenças entre ela e os outros. A imitação ocorre através do jogo lúdico e possibilita a assimilação das qualidades das pessoas que a criança admira, a partir de suas experiências afetivas. Quanto às educadoras da creche, verificou-se que estas reconheceram a importância de se trabalhar as relações afetivas através da brincadeira e chegaram a expressar que algumas das crianças estavam mais espontâneas e afetivas depois do "trabalho das extensionistas". No entanto, não foi possível verificar maior envolvimento destas educadoras com as brincadeiras das crianças, nem tão pouco, maior interesse em sugerir atividades lúdicas no cotidiano da creche. Tal fato parece sugerir que as professoras não compreenderam a relevância da sua participação na construção do processo de criatividade da criança através da brincadeira, nem tão pouco da sua relação com a afetividade. Nascimento (2008) aponta para a necessidade de se discutir a importância do jogo para o desenvolvimento da criança nos cursos de formação de professores, pois acredita que este fato poderia aumentar o envolvimento e a participação das educadoras nas brincadeiras com as crianças. CONCLUSÃO: Foi possível verificar que a brincadeira promove o desenvolvimento sócio-afetivo das crianças, facilitando a sua forma se inserir no contexto social, de refletir sobre a sua realidade, construir sua identidade e melhorar sua auto-estima. Percebeu-se também a necessidade de uma melhor e maior atuação das educadoras voltadas para a formação do caráter integral das crianças, através das ações lúdicas. Espera-se que este trabalho possa incentivar o surgimento de outras iniciativas voltadas para atender esta demanda que é tão evidente na realidade da educação infantil.

Palavras-chave: Criança; Creche; Brincadeira.

Referências bibliográficas: DIAS, Adelaide Alves; AQUINO, Lígia Maria L. Motta de; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de (orgs.). *Psicologia & Educação Infantil.* Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008. KUHLMANN JR., Moisés. Educação Infantil e Currículo. In: PALHARES, M.S. & MARTINEZ, C.M.S. *Educação Infantil Pós-LDB:* rumos e desafios. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados,2000. LOUREIRO, Ana Cristina Rabelo. *A criança e a Brincadeira na Educação Infantil:* vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar... Dissertação de mestrado não- publicada. Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, 2002. MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). Henry Wallon: *Psicologia e Educação.* 7ed. São Pau-

lo: Edições Loyola, 2007. NASCIMENTO, Cynthia de Souza Paiva. Práticas Cotidianas e Concepções de Desenvolvimento de Professoras da Educação Infantil. In: DIAS, Adelaide Alves; AQUINO, Lígia Maria L. Motta de; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de (orgs.). *Psicologia & Educação Infantil.* Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008. ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. *Não Brinco Mais:* a (des) construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. SANTOS, Maria José Etelvina dos. Ludicidade e Educação Emocional na Escola: limites e possibilidade. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 15, n. 25, p. 27-41, jan/jun., 2006. VIGOTSKI,L.S. *A formação social da mente,* São Paulo: Martins Fontes,1999. WALLON, Henri. *Evolução Psicológica da Criança*. Trad. Cristina Carvalho. Portugal: Edições 70, LDA, 2005.

LT04 - 287

ECOLOGIA FAMILIAR: UM ESTUDO DESCRITIVO DOS PADRÕES DE RELACIONAMENTO NA FAMÍLIA, PRÁTICAS PARENTAIS E TEMPERAMENTO DA CRIANÇA

Ana Maria ***Faraco*** *- UFSC*
Sandra Adriana Neves ***Nunes*** *- UFSC*

Resumo: A relevância de se compreender a criança no contexto da "família" tem sido reconhecida, há quase um século, entre estudiosos do desenvolvimento humano (Burguess, 1926). No estudo dos padrões de relacionamento familiar, conceitos como coesão, hierarquia, afetividade ou conflito mostram-se elucidativos (Wood, 1985). Coesão é definida como uma proximidade emocional entre membros da família, baseada na aceitação e confiança. A afetividade pode ser entendida como um conjunto de sentimentos positivos expressos e compreendidos nesse contexto. No se refere às relações parentais, permanecem robustos no cenário da pesquisa, o modelo dos Estilos Parentais (EP; Baumrind, 1966) e a Teoria do Apego (Bowlby, 1969/1991). Duas dimensões de EP têm sido enfatizadas: o afeto e o controle comportamental (Maccoby, & Martin, 1983). Afeto refere-se à expressão de suporte e aceitação das necessidades infantis aliadas ao encorajamento para a autonomia e auto-regulação. Controle, por sua vez, são as exigências impostas para que os filhos funcionem adaptativamente, por meio da supervisão e disciplina. Comportamento parental e temperamento do bebê têm efeitos interativos sobre o desenvolvimento (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). Temperamento refere-se à disposição de base biológica para reagir idiossincraticamente a estímulos (Fox, et al., 2005). Bebês que reagem com arousal prolongado são mais difíceis de ser confortados (Fox, et al. 1995). O temperamento interage com o comportamento parental na formação do apego (Bosa, & Piccinini,1994). Para Bowlby (1969/1991), crianças que têm mães responsivas e sensíveis desenvolvem um sistema de apego seguro, que propicia senso de confiança e intimidade nas interações. O presente estudo objetiva descrever a prevalência dos padrões de funcionamento familiar e investigar a qualidade das relações parentais e o temperamento infantil em famílias brasileiras. Visa contribuir para as comparações transculturais propostas pelo ICSSED (*International Consortiun for the study of social and Emotional Development*), um programa de pesquisa em desenvolvimento nos EUA, Austrália, Canadá, China, Índia, Itália, Coréia e Brasil, que objetiva investigar os preditores do ajustamento emocional-social nos primeiros anos de vida. Participaram do estudo 115 mães com filhos de 18 a 32 meses de idade, recrutadas em cinco creches da cidade de Florianópolis, que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Para fins desse estudo, apenas os dados relativos às dimensões abaixo foram considerados: a) Afetividade familiar: *Family Relationship Scale*/FRS (Tolan, Gorman-Smith, Huesmann, & Zelli, A. (1997); b) Aceitação e punição: *Child-rearing Parental Practices*/CRPR (Rickel & Biasatti, 1982); c) Segurança no apego: (*Parent-child Relationship Scale*/PCRS (Block, 1961); d) Temperamento fácil ou difícil: (*Toddler Behavior Questioannaire*/TBQ (Goldsmith, 1986). A amostra constituiu-se preponderantemente (99,1%) de mulheres com idade entre 18 e 47 anos (média 32,26) e com nível superior de escolaridade (41,7%). Além disso, 52,2% das crianças eram meninos. A grande maioria das mães concordam ou concordam fortemente que a afetividade pode ser expressa (87,6%) e entendida na família (88,5%). A percepção do clima de aceitação e confiança entre os membros foi bastante positiva, com 94,7% das respondentes concordando ou concordando totalmente que "todos os membros confiam uns nos outros" e 89,3% e que "são aceitos pelo que são" (85,8%). Além disso, 92,9% das mães discordam ou discordam totalmente que os membros da família "não se dêem bem". No que se refere à afetividade, quase a totalidade (94,7%) entendem que o afeto por meio de abraço, beijo e colo descrevem muito ou totalmente a sua relação com o/a filho/a. Já a estratégia de punição por meio de castigo apareceu ambígua na amostra. Algumas mães julgaram-na preponderantemente pouco descritiva (53,16%), enquanto cerca da metade avaliou como preponderantemente descritiva (24,32%) ou neutra (22,52%). O apego que melhor descreve a relação entre crianças-pais, na percepção da mãe é o seguro. Quase a totalidade (95,18%) afirma que seu filho/a solicita conforto quando está estressado e que não

tenta seguir os pais quando se afastam (96,22%). Diante de estranhos, 77,19% das mães afirmam que menos da metade das vezes a criança reage com choro e 53,5% afirmam que, pelo menos a metade das vezes, a criança conversa. Esses dados encontram consistência com o que as mães percebem em relação ao temperamento das crianças, em sua maioria, fáceis de lidar. Finalmente, 74,56% das mães reportam que seus filhos, pelo menos a metade das vezes em que se defrontam com outras crianças, juntam-se a elas no parque e, em quase a metade das vezes (41,22%), a criança procura outro brinquedo quando o seu lhe é tirado. Os resultados sugerem que um contexto familiar coeso, onde a afetividade é expressa e entendida e onde há sentimento de aceitação e confiança entre os seus membros, seja promotor de práticas parentais positivas e de relações de apego seguro.

Palavras-chave: Práticas parentais; apego; temperamento.

Referências Bibliográficas: Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. Block, J. (1961). *The Q-Sort Method in Personality Assessment and Psychatric Research*. Ilianois, USA. Charles C. Thomas Publisher. Bosa, C.A., & Piccinini, C.A. (1994). Temperamento Infantil e o Apego Mãe-Criança: Algumas Considerações Teóricas. *Psic.Teor. e Pesq*. Brasília, 10, (2), 193-212. Bowlby, J. (1969/1990). *Apego e perda: Apego - A natureza do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes. Burgess, E. W. (1926). The family as a unity of interacting personalities. *The Family*, 7(1), 3-9. Fox N.A., Schmidt L.A., Calkins S.D., Rubin K.H., Coplan R.J. (1996). The role of frontal activation in the regulation and dysregulation of social behavior during the preschool years. *Dev. Psychopathol*. 8:89-102. Goldsmith, H. H. 1996). Studing temperament via construction of the Toddler Behavior Assessment Questionnaire. *Child Development*, 67, 218-235. Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em E.M. Hetherington (Org.), Handbook of child psychology, v. 4. *Socialization, personality, and social development* (4ª ed.). New York: Wiley. Rickel, A., & Biasatti, L. (1982). Modification of the Block Childrearing Report. *Journal of Clinical Psychology*, vol. 38(1), pp.129-134. Rubin, K.H., Coplan, R.J., & Bowker, J. (2009). Social withdrawal and shyness in childhood and adolescence. *Annual Review of Psychology*, 60:141–71. Tolan, P.H.; Gorman-Smith, D.; Huesmann, L. R.; Zelli, A. (1997). *Assessment of family relationship characteristics:* A measure to explain risk for antisocial behavior and depression among urban youth. Psychological Assessment. 9(3), 212-223 Wood, B (1985).*Proximity and hierarchy:* orthogonal dimensions of family interconnectedness. Family Process, 24 (4), 497-507.

LT04 - 289

QUALIDADE DAS RELAÇÕES PAIS E FILHOS E PRÁTICAS PARENTAIS NA PERCEPÇÃO DOS FILHOS

*Ana Maria **Faraco** - UFSC*
*Sandra Adriana Neves **Nunes** - UFSC*

Resumo: No processo de socialização, as práticas parentais têm sido reconhecidas em diferentes culturas como cruciais para o desenvolvimento do bem – estar social e psicológico dos indivíduos (Rubin, K.H., Hemphill, S.A.,Chen,X., Hastings,P.,Sanson,A., Lococo, A.,Chung,O.B., Park, S.I., Zappulla, C., Verna,S., Yoon, C.H., e Doh, H.S.(2006). Os pais são parte de um importante sistema de suporte social e foi observado que o nível de satisfação e aceitação social das crianças e adolescentes é afetado pelas características e padrões de relacionamento dos pais (Baumrind, 1991). Tem sido observado que os adolescentes tendem a ter uma auto-estima alta quando percebem que seus pais monitoram seus comportamentos, educam para autonomia exercem sua influencia dando aos filhos o direito de influenciá-los também.(Bush, Supple & Lash, 2004). É nesse sentido que, modelos transacionais sugerem ser este um processo de mão-dupla em que as características da criança são evocativas de influências que moldam e matizam as crenças e práticas parentais. Essas trocas entre pais e filhos constroem, ao longo do tempo, padrões de interações que, idealmente, criam um ambiente social positivo, favorável ao estabelecimento de vinculação afetiva segura, de apoio, companhia, intimidade, de aceitação, segurança e compreensão, de estímulo, autonomia e bom humor, para um desenvolvimento psico-social saudável das crianças. Déficits no estabelecimento destas relações podem gerar sentimentos de ansiedade, rejeição, insegurança, solidão, abandono, depressão. Apesar da inerente interdependência destas relações, a grande maioria dos estudos sobre práticas parentais tem se fundamentado constantemente nos relatos maternos. Poucos estudos têm examinado essas práticas do ponto de vista dos filhos. Por esta razão, o objetivo deste estudo foi examinar, a partir da percepção dos filhos, os padrões de práticas parentais, bem como descrever, a partir da perspectiva dos filhos, a qualidade das relações sociais (com pai, mãe e amigo/a) em famílias brasileiras. Este trabalho é parte de um estudo maior que visa contribuir para comparações transculturais propostas pelo ICSSED (*International Consortium for the Study of Social and Emotional Development*) formado por pesquisadores dos EUA, Austrália, Canadá, China, Índia, Itália, Coréia e Brasil, que objetiva investigar, longitudinalmente, preditores e correlatos do ajustamento sócio-emocional das crianças. Para fins deste estudo, apenas os dados relativos às

dimensões acima citadas forma considerados. A amostra consistiu de 439 estudantes de 6ª série (210 meninos) com idade entre 12 e 14 anos (M= 12,6 anos, DP= .89), recrutados em cinco escolas (4 públicas) em Florianópolis (SC). Dos participantes, 74,3 % viviam com os pais e 88% tinha 1 ou mais irmãos. Consentimento livre e esclarecido dos pais foi obtido para todos os participantes. Os estudantes completaram: um questionário de 33 itens sobre práticas parentais *Block Child Rearing Practices Report* -CRPR, 1982) e um protocolo sobre a qualidade de sua rede de relacionamentos sociais- pai mãe, melhor amigo/a *Children´s report of parental behavior: An Inventory Network Questionnaire* (Schaefer, 1965). As medidas foram administradas durante o horário de aula. Análises fatoriais revelaram três padrões de práticas parentais. O primeiro (fator 1), incluiu itens relacionados à aceitação, afeto seguro e estimulo à autonomia ("*Minha mãe fala comigo de maneira carinhosa e afetuosa*"; "*Meu pai ouve minha opinião mesmo quando discordamos um do outro*). Em relação às mães, este fator incluiu maior número de itens relativos à aceitação, afeto, conforto, enquanto que, em relação aos pais, observou-se a preponderância de itens indicando estimulo à realização das tarefas, ajuda instrumental e autonomia. O segundo fator configurou práticas de cuidados e controle ('*Minha mãe pede que eu lhe conte que acontece quando estou fora de casa*"; "*Meu pai sempre verifica o que eu estive fazendo na escola ou nas diversões*") por parte de ambos os pais, porém percebidas como mais intensas e coercitivas nas mães. Os itens do terceiro fator revelaram práticas indicadoras de negligência, rejeição e punição ("*Minha mãe frequentemente esquece coisas que ela deveria fazer pra mim*" ;"*Meu pai me ignora desde que eu não faça alguma coisa para perturbá-lo*") para ambos os pais. Quanto ao suporte da rede social, foram acessadas 10 qualidades dos relacionamentos das crianças com suas mães, pais e amigos. Os participantes relataram a freqüência com que ocorriam alguns tipos de interações positivas (*Com que freqüência você e essa pessoa podem contar segredos um para o outro?*) ou negativas (*Com que freqüência você e essa pessoa se desentendem e brigam?*) e também a intensidade dos sentimentos (*Quanto você se sente feliz pela maneira como as coisas vão entre você e essa pessoa?*). Dois tipos de interações foram acessadas: negativas (F1-maior freqüência de discussões, conflitos, brigas)e positivas (F2-satisfação, auto-desvendamento, afetividade, intimidade). Consistente com a teoria de Weiss (1974), os participantes indicaram procurar diferentes provisões em diferentes indivíduos. As crianças buscam afeto, valorização pessoal e ajuda instrumental junto às mães e pais. As respostas revelaram serem nos amigos os maiores provedores de companhia e auto-desvendamento. Mães e amigos receberam maiores indicações de intimidade. Conflito, brigas e discussões foram mais freqüentes com amigos e mães e menos com pais. As crianças indicaram maiores níveis de satisfação com as relações com suas mães seguidas dos pais e dos amigos. Os resultados sugerem que, entre 12 e 14 anos, os filhos percebem os pais como pessoas mais significantes no atendimento das suas necessidades afetivas (proximidade, aceitação, satisfação com a relação), obtidas em diferentes proporções também junto aos amigos que, por sua vez, são buscados, mais que os pais, para confidências. Rotinas de discussões, brigas e desentendimentos (afetos negativos) levam à percepção de práticas parentais mais controladoras, punitivas e negligentes. Os achados são discutidos em termos das diferenciações que as crianças fazem sobre os padrões de relacionamentos com os pais, como avaliam suas práticas, do papel do afeto como mediador destas percepções e as implicações para o entendimento das redes sociais.

Palavras-chave: percepções, qualidade das relações pais-filhos; práticas parentais.

Referências Bibliográficas: Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence,* 11, 56-95. Bush, K.R., Supple, A.J., & Lash, S.B. (2004). Mexican Adolescents' Perceptions of Parental Behaviors and Authority as Predictors of Their Self-Esteem and Sense of Familism. *Marriage & Family Review*,36(1), 35 – 65. Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the parental relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024. Rickel, A., & Biasatti, L. (1982). Modification of the Block Childrearing Report. *Journal of Clinical Psychology*, 38(1), 129-134. Rubin, K.H., Hemphill, S.A., Chen,X., Hastings, P., Sanson, A., Lococo, A., Chung, O. B. Park, S.I., Zappulla, C., Verna, S., Yoon, C.H., e Doh, H.S. (2006). A cross-cultural study of behavioral inhibition in toddlers: East–West–North–South. *International Journal of Behavioral Development.* 30: 219-226. Schaefer, E.S. (1965). Children´s report of parental behavior: An Inventory. *Child Development,* 36:413-424. Weiss, R. S. (1974). The provisions of social relationships.In Z. Rubin (Ed.), Doing unto others. *Englewood Cliffs*,NJ: Prentice-Hall.

LT04 - 300

A RELAÇÃO ENTRE PAIS E PROFESSORES DE BEBÊS: UMA ANÁLISE DA NATUREZA DE SEUS ENCONTROS DIÁRIOS

*Alessandra **Sarkis** - UFRJ*
*Eliana **Bhering** - UFRJ*

Resumo: Muitas crianças no nosso país, especialmente em cidades grandes, passam uma parte do seu dia em instituições de Educação Infantil (EI) amplian-

do seus contextos sociais para além da família. Refletir sobre a construção de diferentes contextos pelos quais as crianças pequenas passam é, sem dúvida, uma preocupação atual. As famílias são afetadas atualmente pela política de EI para crianças pequenas. Embora tal prática educativa para crianças pequenas seja recente em nosso país, ela traz repercussões para o desenvolvimento da criança. Entendemos que o que acontece entre pais e escola delimita a natureza da relação deles e entre adultos e crianças tendo, portanto, impacto no curso de desenvolvimento destas. É importante refletirmos sobre o impacto dos contextos nos quais a criança pequena atualmente vive e se desenvolve, na vida destas crianças.

As pesquisas nos mostram que a relação família-escola é permeada por tensões e sentimentos ambivalentes. Os estudos não indicam de modo consensual quais são as implicações que freqüentar uma instituição de EI podem ter no desenvolvimento integral da criança, apesar de apontarem que ir a EI pode fazer a diferença no Ensino Fundamental. Sabemos, entretanto, que as relações de confiança que crianças e famílias estabelecem com a escola estão associadas com níveis altos de bem estar da criança e confiança da família. Confiança e comunicação são elementos essenciais para a parceria entre família e escola e esta é considerada, pelos RCNEI, como a base do trabalho realizado na EI.

O modelo P-P-C-T (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) de Urie Bronfenbrenner é o design de pesquisa que permite a investigação da relação entre as características da pessoa e do ambiente como fatores determinantes do desenvolvimento do indivíduo. Considerando a conceituação de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, este se dá por meio de processos de mudanças feitas a partir da interação entre os ambientes e as pessoas. As interações, chamadas de processos proximais, exercem a função mais importante no modelo de pesquisa, sendo consideradas como o motor do desenvolvimento.

A partir do cenário de mudanças familiares e do fato de que a relação entre família e escola tem papel importante no desenvolvimento de crianças pequenas, esta pesquisa teve como objetivo principal investigar a natureza da interação diária dos pais e professores de crianças entre quatro meses e um ano e cinco meses que freqüentavam, em período integral, uma unidade de EI de uma universidade federal. Para tanto, realizamos observações sistemáticas, durante dois meses, através de uma planilha de observação de encontros de pais e professores e escala de bem estar. Participaram do estudo sete crianças, seus pais e duas professoras. Os dados obtidos com a planilha foram analisados quanto à freqüência e por meio do software CHIC, que possibilitou a visualização da relação existente entre as variáveis da planilha. Os resultados dos pais de cada criança e de cada professora foram analisados individualmente e, em seguida, construímos um quadro comparativo dos resultados mais freqüentes dos pais e das professoras, para que pudéssemos capturar o padrão comum entre eles.

Os resultados indicaram que há interação entre pais e professora geralmente sobre a criança. A iniciativa de interação nos três momentos observados – cumprimento, conversação e despedida – foi dos pais de forma marcante. Apesar de a iniciativa por parte das professoras ter sido pouco presente, quando ocorria se relacionava à expressão positiva do encontro, favorecendo a comunicação bilateral entre pais e professoras, implicando na freqüência maior de conversas pontuais. Os temas das conversas se referiram, de forma unânime, aos cuidados pessoais e, em menor grau, às habilidades emocionais da criança. Apesar de observarmos o interesse comum de pais e professoras por conversas relacionadas ao bem estar físico e emocional da criança, a ocorrência de conversas sobre as atividades realizadas na escola e sobre os relacionamentos familiares e da criança associavam-se ao maior tempo do encontro. Estas trocas sobre relacionamentos também estavam associadas à atitude ativa dos pais, com grande envolvimento por parte deles. Isto parece indicar que os pais se interessam por trocas que envolvam tais temas. O padrão de atitude durante as interações é de receptividade por parte das professoras e dos pais. Este padrão não corresponde ao modelo indicado pela literatura de envolvimento de pais que diz que é da escola a responsabilidade de estimular e favorecer a relação de parceria.

Os encontros entre pais e professores foram em média de 2,28 minutos e as interações observadas foram na maioria das vezes pontuais e restritas, apesar de serem com freqüência sobre a criança. Vale lembrar que, para capturar o padrão e a natureza das interações, os encontros foram observados durante dois meses e que a média apresentada acima é geral de todos os encontros.

Os resultados nos mostram que há pouca variação entre os pais. O tempo dos encontros é em geral curto, as trocas se relacionam às crianças e a interação dos pais e das professoras é comumente com a criança no momento em que eles se encontram. A interação é permeada por respeito, cordialidade, formalidade desejável, receptividade de ambos os lados. Tendo em mente que a interação entre pais e professoras é considerada importante para o contexto de desenvolvimento das crianças, notamos que as interações estabelecidas não visam o aspecto do desenvolvimento da criança, nem formas de observá-lo nem de incentivá-lo. Se as escolas são uma política pública importante no que se refere às crianças no nosso país, o seu papel de fomentar interações posi-

tivas para enriquecer o contexto de desenvolvimento das crianças parece não ser fomentado. A escola é um contexto importante para crianças trazendo novas interações, processos proximais, ampliando o mundo social da criança e favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A formação inicial dos professores que atuam com crianças na EI não parece preparar os professores para atuar nesta relação com os pais nem para discutir a importância desta relação. A relação com os pais é algo que parece ser desejado, mas ainda não integrado na rotina de trabalho dos professores. Os resultados sugerem que mais pesquisas são necessárias nesta área, especialmente para avaliar a faixa etária compreendida pela EI.

Palavras-chave: Educação Infantil; contextos de desenvolvimento; envolvimento de pais

LT04 - 307

DESENVOLVIMENTO E ADAPTABILIDADE DE DE PESSOAS COM TRANSTORNO AUTISTA NA PERSPECTIVA EVOLUCIONISTA

Ana Carolina Wolff ***Mota*** *- UFSC*
Roberto Moraes ***Cruz*** *- UFSC*
Mauro Luis ***Vieira*** *- UFSC*

Resumo: A proposta desse trabalho é apresentar uma compreensão do transtorno autista a partir da perspectiva evolucionista. Com base nessa abordagem teórica, considera-se que o ser humano atual é significativamente diferente, em termos de desenvolvimento, habilidades e recursos para socialização, de seus antepassados de milhares de anos atrás. Ao longo da sua história filogenética, o homem se adaptou às circunstâncias e condições de vida, desenvolvendo recursos de adaptabilidade para sua sobrevivência (Izar, 2009).

Bebês humanos nascem dotados de um repertório de predisposições biológicas, preparados com várias habilidades sensório-perceptivas e motivacionais para interagir em um ambiente com condições também selecionadas ao longo de milhares de anos (Vieira & Prado, 2004). Logo que nascem, bebês estão propensos a procurar estímulos sociais, de modo que os adultos respondam da mesma forma, oferecendo e reforçando mais os contatos sociais, para que estejam garantidos os cuidados, a proteção de perigos e oferecendo-lhes a possibilidade de ter experiências de bem-estar e calor emocional (Seidl de Moura & Ribas, 2004). Nesse sentido, é possível afirmar que bebês que não apresentam tal predisposição ao contato social tornam-se vulneráveis a prejuízos severos no processo de adaptação, como é o caso do autismo.

Tais recursos de adaptabilidade, desenvolvidos e selecionados ao longo da história filogenética do homem, estão ausentes ou gravemente comprometidos em crianças com transtorno autista. Pessoas com autismo estão sob a condição de funcionamento que contrariam os pressupostos e expectativas do desenvolvimento humano, desencontrando-se com o que está previsto pela ordem filogenética para o desenvolvimento ontogenético.

A pessoa com transtorno autista caracteriza-se por apresentar prejuízos em áreas nobres do desenvolvimento humano, pois são funções típicas da espécie humana, como é o caso do déficit significativo na presença da comunicação simbólica, na capacidade de aprender com a experiência alheia, de compartilhar experiências e de atribuir estados mentais a si mesmo e a outros. Desde o nascimento, o bebê com risco de desenvolvimento de transtorno autista tende a apresentar comportamentos que comprometem seu processo adaptativo.

A falta de preferência por faces ou vozes humanas, respostas e construções afetivo-emocionais inconsistentes (como no caso do choro, motivação e reciprocidade social, apego), a pouca vocalização, especialmente de consoantes, bem como temperamento passivo e atitude "inexigente" de atenção parental são exemplos de sinais clínicos que auxiliam pais e profissionais a perceberem o curso atípico do desenvolvimento e a considerarem, portanto, a possibilidade de seu bebê estar em condição de risco de desenvolvimento. (Bosa, 2002; Haase, Freitas, Natale, Teodoro, & Pinheiro, 2005; Reznick, Baranek, Reavis, Watson, & Crais, 2006; Sanini, Ferreira, Souza, & Bosa, 2008)

Há uma série de possibilidades humanas que se atualizam ao longo do desenvolvimento ontogenético, quando interagem com a cultura humana, que propiciam ao bebê a sua sobrevivência. Ao bebê autista, faltam os principais recursos de desenvolvimento que lhe garantam a adaptabilidade, o que torna o transtorno autista um dos mais graves transtornos do desenvolvimento. Entre as habilidades esperadas ao longo do desenvolvimento, a pessoa com autismo caracteriza-se por: prejuízo na capacidade de comunicação verbal e não-verbal, prejuízo no comportamento imitativo e de compartilhar a atenção com outros sobre um evento ou objeto, capacidade de reconhecer expressões faciais, desenvolvimento falho de uma "teoria da mente" em geral, com a leitura intersubjetiva do mundo (Assumpção Jr, Sprovieri, Kuczinski, & Farinha, 1999; Colle, Baron-Cohen, & Hill, 2007; Jones & Carr, 2004; Lampreia, 2007)

Relacionando os temas autismo e adaptação, do ponto de vista evolucionista, talvez fosse o caso de se questionar por que, no decorrer de milhares de anos, mecanismos seletivos não teriam eliminado a maior parte das doenças, especialmente as doenças mentais, que, por si só são, em geral, extremamente não adaptativas? (Assumpção Jr, 2008) Porém, as desordens não devem ser compreendidas como adaptações da

espécie projetadas para causar tais efeitos, pois, na visão evolucionista, quando algo não é funcional, os mecanismos de seleção geralmente agem para eliminá-lo e investem na propagação de uma uniformidade gênica (Tooby & Cosmides, 2005).

Ou seja, não há explicações últimas, do ponto de vista filogenético, para o porquê dos comportamentos e manifestações das pessoas com transtorno autista, mas o padrão destas se explica por causas próximas, ou seja, seus comportamentos explicam-se em função do próprio sujeito e não pela sua relação com a espécie a que pertence. Contudo, mesmo que a filogênese não explique os comportamentos de pessoas com transtorno autista, a herança filogenética atualmente atuante nos indivíduos humanos permite a observação cada vez mais apurada do desenvolvimento infantil, possibilitando também a detecção precoce de casos em que as crianças são acometidas por atraso ou transtorno do desenvolvimento.

Por fim, é importante ressaltar que, atualmente, há medidas de diagnóstico disponíveis que auxiliam profissionais a detectarem precocemente risco de diagnóstico de autismo através da comparação com parâmetros típicos de desenvolvimento, destacando-se os que privilegiam a observação clínica e relato de pais (Albores-Gallo, Hernández-Guzmán, Díaz-Pichardo, & Cortes-Hernánde, 2008; Bryson, Rogers, & Fombonne, 2003; Díez-Cuervo, et al., 2005; Filipek, et al., 2000; Giangaspro & Pertejo, 2007; Johnson & Myers, 2007; Jorge, 2003; Pereira, 2007).

A detecção do transtorno, quanto mais precoce for, mais cedo permite intervenções em situações naturais através da orientação sistemática com a família e com a criança nas áreas mais acometidas pelo transtorno, possibilitando interferências significativas no rumo do desenvolvimento (Bryson, et al., 2003). Nesse sentido, a perspectiva evolucionista, aliada a uma abordagem desenvolvimentista, proporciona pensar as possibilidades de intervenção com pessoas com autismo, sem negar suas limitações constitutivas, mas proporcionando-lhes condições sócio-ambientais que viabilizem o desenvolvimento de habilidades e recursos para sua adaptação, possibilitando, assim, a interferência qualificada no curso de desenvolvimento de crianças com autismo e proporcionando melhora na qualidade de vida dessas pessoas e suas famílias.

Referências Bibliográficas: Albores-Gallo, L., Hernández-Guzmán, L., Díaz-Pichardo, J. A., & Cortes-Hernánde, B. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo. Una discusión. *Salud Mental,* 31(1), 37-44. Assumpção Jr, F. (2008). *Psicopatologia evolutiva* (Vol. 1º). Porto Alegre: Art-Med. Assumpção Jr, F., Sprovieri, M. H., Kuczinski, E., & Farinha, V. (1999). Autismo e Reconhecimento Facial. *Arquivos de Neuropsiquiatria,* 57 (4), 944-949. Bosa, C. (2002). Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 77-88. Bryson, S. E., Rogers, S. J., & Fombonne, E. (2003). Autism spectrum disorders: early detection, intervention, education, and psychopharmacological management. *Can J Psychiatry*, 48(8), 506-516. Colle, L., Baron-Cohen, S., & Hill, J. (2007). Do children with autism have a theory of mind? a non-verbal test of autism vs. specific language impaiment. *J Autism Dev Disord*, 37, 716-723. Díez-Cuervo, A., Muñoz-Yunta, J. A., Fuentes-Biggi, J., Canal-Bedia, R., Idiazábal-Aletxa, M. A., Ferrari-Arroyo, M. J., et al. (2005). Guía de buena práctica para el diagnóstico de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 41(5), 299-309. Filipek, P. A., Accardo, P. J., Ashwal, G., Baranek, G. T., Cook Jr, E., H., Dawson, G., et al. (2000). Practice parameter: screening and diagnosis of autism: report of the Quality Standarts Subcommittee of the American Academy of Neurology and the Child Neurology Society. *Neurology*, 55, 468-479. Giangaspro, E. C., & Pertejo, M. A. (2007). Instrumentos para la detección precoz de los trastornos del espectro autista. *Revista Pediatria de Atención Primaria,* 9(34), 301-315. Haase, V. G., Freitas, P. M., Natale, L. L., Teodoro, M. L. M., & Pinheiro, M. I. S. (2005). Mecanismos neurocognitivos no autismo: uma perspectiva construtivista. In W. C. J. e. Colaboradores (Ed.), *Transtornos invasivos do desenvolvimento:* 3º Milênio. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Izar, P. (2009). Ambiente de adaptação evolutiva. In E. Otta & M. E. Yamamoto (Eds.), *Psicologia Evolucionista.* Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan. Johnson, C. P., & Myers, S. M. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120(5), 1183-1215. Jones, E. A., & Carr, E. G. (2004). Joint attention in children with autism: theory and intervention. *Focus Autism other dev disabl*, 19(1), 13-26. Jorge, L. M. (2003). *Instrumentos de avaliação de autistas: revisão de literatura.* Unpublished Dissertação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Taubaté, São Paulo. Lampreia, C. (2007). A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 24(1), 105-114. Pereira, A. M. (2007). *Autismo infantil: tradução e validação da CARS* (Childhood Autism Rating Scale) para uso no Brasil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Medicina, Porto Alegre. Reznick, J. S., Baranek, G. T., Reavis, S., Watson, L. R., & Crais, E. R. (2006). A parent-report instrument for identifying one-year-olds at risk for an eventual diagnosis of autism: The First Year Inventory. *Journal of Autism and Developmental Disorders.* Sanini, C., Ferreira, G. D., Souza, T. S. d. S., & Bosa, C. (2008). Comportamentos indicati-

vos de apego em crianças com autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 60-65. Seidl de Moura, M. L., & Ribas, A. F. P. (2004). Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas. In M. L. S. d. Moura (Ed.), *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Tooby, J., & Cosmides, L. (2005). Conceptual foundations of evolutionary psychology: the emergente of evolutionary psychology: what is at stake? *The handbook of evolutionay psychology.* NJ: Wiley: Hoboken. Vieira, M. L., & Prado, A. B. (2004). Abordagem evolucionista sobre a relação entre filogênese e ontogênese no desenvolvimento infantil. In M. L. S. d. Moura (Ed.), *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

LT04 - 309

DA RECONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DO ADOLESCENTE INFRATOR: O QUANTO TEM SIDO POSSÍVEL?

Jana Gonçalves ***Zappe*** *- UFSM*
Ana Cristina Garcia ***Dias*** *- UFSM*

Introdução e objetivo: A violência se constitui em um grave problema social, com sérias repercussões para a saúde pública. Apesar de acompanhar a história da humanidade, atualmente está relacionada a uma realidade conflituosa, marcada por sérias desigualdades, que atingem a juventude de modo particular (Brasil, 2005). É inegável a existência de um grande envolvimento de jovens com a violência, seja como vítimas ou autores, embora seja incorreto afirmar que haja um aumento da criminalidade juvenil (Oliveira, 2001).

Em relação aos adolescentes que praticam atos infracionais, se apurada sua responsabilidade mediante o processo legal, estão previstas as seguintes medidas sócio-educativas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional. A medida de internação é considerada "último recurso", aplicado a situações de extrema gravidade, em que não há outra medida mais adequada, sendo sujeita aos princípios de brevidade e excepcionalidade (Brasil, 1990). Tais medidas pretendem, além de responsabilizar o adolescente pelos seus atos, oportunizar uma experiência de reconstrução de seu projeto de vida (Brasil, 2006). Nesse sentido, nos indagamos em que medida a internação tem conseguido viabilizar esta reconstrução do projeto de vida do adolescente infrator?

Esse estudo busca identificar o índice de incidência criminal entre os adolescentes que foram internados no Centro de Atendimento Sócio-Educativo Regional de Santa Maria (CASE-SM), uma das unidades da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul (FASE-RS), instituição responsável pela execução das medidas sócio-educativas de semiliberdade e internação no RS. Considera-se que a prática de crimes, após o desligamento do CASE-SM, pode ser considerado um indício do fracasso da internação em viabilizar a reconstrução do projeto de vida do adolescente infrator.

Método: Foi realizada uma pesquisa quantitativa de fonte documental. Para verificar se estes adolescentes ingressaram no Sistema Prisional após o cumprimento da medida sócio-educativa de internação, consultamos o Sistema de Consultas Integradas da Superintendência de Serviços Penitenciários. Assim foram analisadas 736 fichas de adolescentes, do sexo masculino, internados no CASE-SM durante o período de abril de 1998 a dezembro de 2007.

Resultados: A maioria dos adolescentes tinha entre 16 e 17 anos (58%) quando foi internado, era de etnia branca (64,8%), possuía o ensino fundamental incompleto (96,3%) e ingressou pela prática de ato infracional tipificado como crime contra o patrimônio (57%). Estes resultados são semelhantes aos encontrados por Craidy e Gonçalves (2005). Do total dos jovens, apenas 36% possuía apenas um ingresso na instituição, sendo que 64% possuíam de 2 (28%) a 10 ingressos (0,54%). Além disso, 389 adolescentes haviam sido presos até março de 2008, o que corresponde a 52,9% do total de jovens pesquisados.

O gráfico mostra o percentual de adolescentes que foram presos conforme o ano em que ingressaram no CASE-SM. Percebe-se que os jovens que ingressaram antes, foram mais presos que os que ingressaram posteriormente.

Discussão: O fato de que 64% dos adolescentes ingressaram mais de uma vez na instituição não significa que estes cometeram um novo ato infracional, pois muitos retornaram após a ocorrência de fugas, evasões ou pelo descumprimento de medida imposta, entre outras possibilidades. Assim, o reingresso na Instituição não significa necessariamente reincidência em delito, portanto, não pode ser interpretado como a ausência de reconstrução do projeto de vida. Contudo, o fato de que 52,9% dos jovens ingressaram no sistema prisional após a passagem pelo sistema sócio-educativo indica que seguramente cometeram um crime após o desligamento do CASE-SM. Portanto, pode-se afirmar que o cumprimento da medida não foi suficiente para interromper a trajetória delitiva nesses casos, o que pode ser tomado como indicio que não se efetivou a reconstrução do projeto de vida dos jovens. Se observarmos o gráfico, vemos que o maior índice foi atingido no primeiro ano de funcionamento da instituição, e decresceu um pouco nos anos seguintes, sendo considerável o decréscimo nos

últimos dois anos. Porém, no período da coleta de dados, muitos dos adolescentes que ingressaram nos últimos dois anos ainda não haviam completado a maioridade penal, devendo este dado ser considerado.

Questionamos-nos então, o que explicaria a continuidade da prática delitiva após o cumprimento da medida sócio-educativa, que deveria oportunizar a reconstrução do projeto de vida destes jovens? A internação é a medida mais grave prevista pelo ECA e possui caráter excepcional. Assim, pode-se inferir que são destinados à internação justamente os casos mais graves e mais complexos, aos quais já foram aplicadas outras medidas, que não foram exitosas. Isso poderia explicar a dificuldade da tarefa de interromper uma trajetória, cujo início se deu de maneira precoce e já teria se agravado de modo considerável. Outra hipótese é a de que a internação pode contribuir para a estigmatização do adolescente (marginal/delinqüente), na medida em que ele passa a responder a partir do lugar de infrator. Não custa lembrar que estas instituições foram historicamente consideradas como escolas do crime (Rizzini e Rizzini, 2004). Por fim, deve ser considerado o próprio trabalho realizado pela instituição. Trindade (2002) observa que a internação opera um controle externo sobre o adolescente, mas nada garante que este controle seja internalizado. Esse é um aspecto fundamental a ser pensado. Como intervir de forma a garantir que, ao sair da instituição, o adolescente tenha construído e possa implementar um projeto de vida socialmente aceitável? Responder a esta questão pode ser um caminho promissor para a qualificação do sistema sócio-educativo.

Referências Bibliográficas: BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990). Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília - DF, 1990. BRASIL. *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Sócioeducativo* – SINASE. Brasília-DF: CONANDA, 2006. CRAIDY, C. e GONÇALVES, L. *Medidas sócio-educativas:* da repressão à educação; a experiência do Programa de Prestação de serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. OLIVEIRA, C. S. Sobrevivendo no Inferno: *A Violência Juvenil na Contemporaneidade*. Porto Alegre: Sulina, 2001. RIZZINI, I. e RIZZINI, I. *A Institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004. TRINDADE, J. *Delinqüência Juvenil: compêndio transdisciplinar.* Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2002.

LT04 - 316

CONSTRUINDO E TRANSFORMANDO SIGNIFICAÇÕES NA MICROCULTURA DO GRUPO DE BRINQUEDO

Juliana Maria Ferreira de ***Lucena*** *- UFPE*
Maria Isabel ***Pedrosa*** *- UFPE*

Resumo: Nesse trabalho compartilha-se a compreensão de que a criança, mesmo com pouca idade, é co-responsável pela construção e transformação da cultura e da microcultura do grupo de brinquedo (cf. ex. Pedrosa; Eckerman, 2000; Corsaro; 2005). Utiliza-se o conceito de cultura cunhado por Corsaro e Molinari (1990), peer culture, um conjunto de conhecimentos que as crianças produzem e compartilham em interação com seus pares de idade. A microcultura é compreendida como um conhecimento construído e disseminado no espaço de trocas sociais de um grupo de crianças brincando (Carvalho; Pedrosa, 2002). A pesquisa apóia-se em um referencial psicoetológico e dialoga com autores como Wallon (1971), Bruner (1997) e Tomasello (2003) que norteiam a discussão sobre as habilidades das crianças pequenas para significar experiências, utilizando os recursos de que dispõem para compartilhar e transformar conhecimentos. Procura-se então examinar a construção e transformação de significados que emergem e são compartilhados em brincadeiras sociais, bem como os desdobramentos que ocorrem e a extensão a outros membros do grupo, transformando-se em uma brincadeira reconhecível no grupo de brinquedo. Participaram da pesquisa 20 crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), da cidade do Recife, com idade média de dois anos e três meses pertencentes ao mesmo agrupamento etário. As crianças foram observadas nas suas próprias salas de convivência ou em outros espaços de lazer do CEMEI, com a presença das educadoras e auxiliares, tendo em vista a valorização de suas rotinas e um possível estranhamento e reações negativas se levadas para um lugar não comum. A videogravação foi utilizada como recurso para o registro das observações e estas ocorreram em situação de brincadeira livre por 24 minutos (média) duas vezes por semana, durante um período de quarenta e cinco dias, perfazendo um total de 11 sessões videogravadas. Os dados foram tratados por meio da análise microgenética em que cada sessão foi observada atentamente a fim de serem recortados episódios interacionais que apresentassem indícios da construção de uma rotina de brincadeira e/ou a criação de significados incomuns para os objetos da própria instituição que as crianças fazem uso (brinquedos, cadeiras, mesas, carteiras, etc.), que tenham potencial para persistir e se estender no grupo (ações conspícuas, com indícios de que são prazerosas) e que não sejam sugeridos pelo

adulto. Mais de 40 episódios foram identificados e transcritos em detalhes. Dentre estes, dois recortados da primeira sessão, servem como ilustração da análise empreendida sobre a construção e transformação da microcultura do grupo de brinquedo. Trata-se da construção de uma brincadeira de montar (subir e sentar em cima, com as pernas abertas) em uma mesa e em carteiras escolares. Um primeiro aspecto que chama atenção nessa brincadeira é que, nos dois episódios, subir na mesa ou nas carteiras parece ser uma transgressão à proposta inicial de organização do ambiente preparado pelo adulto. A mesa presente na sala estava cercada por crianças sentadas em cadeiras e era usada como apoio para elas desenharem. É quando uma delas, Fernando, inventa de subir na mesa e sentar nela com as pernas abertas – como se estivesse montando. Apesar de o adulto presente não permitir que o garoto continue em cima da mesa, sentando-o em uma cadeira, percebe-se que aos poucos outras cinco crianças insistem em subir na mesa, fazendo uma ação semelhante à de Fernando. Novamente essas crianças são impedidas pelo adulto que as senta nas cadeiras, reestruturando o formato freqüente para o uso desses objetos – escolares. Após as tentativas dessas crianças, Arthur consegue subir e montar na mesa. O garoto usa um chapéu de palha e movimenta o corpo como se estivesse galopando e ainda vocaliza um 'momm'– fazendo da mesa um boi! Esta 'invenção' de Artur deve ser compreendida dentro do contexto das ações das outras crianças que já haviam subido na mesa, realizando movimentos semelhantes. Minutos depois as crianças aproveitam uma carteira que está emborcada no meio da sala – colocada pela educadora para isolar uma parte do chão molhada com xixi de uma criança - e reapresentam a mesma estrutura de participação: montam nas carteiras. Da mesma forma que aconteceu com a mesa, subir nas carteiras também parece ser uma transgressão. Mesmo assim as crianças insistem na brincadeira e a educadora termina acolhendo a proposta, colocando mais carteiras emborcadas no chão para elas brincarem. A partir daí as crianças criam mais ações, desdobrando, em conseqüência, a brincadeira: a) elas montam nas carteiras, dão tchau e dizem que vão passear; b) um menino (Samuel) coloca uma caixa plástica emborcada entre as carteiras e o grupo que brinca com as carteiras prontamente monta na caixa; uma menina (Lua) vibra os lábios fazendo o som de motor de carro e movimentando as mãos e braços como se estivesse dirigindo; c) as crianças voltam a montar na mesa. Observa-se que ao longo da sessão, aos poucos, mais crianças se interessam e participam da nova rotina que está sendo criada. Elas incorporam novos formatos ao brincar com a mesa e carteias, transformando o conhecimento que vai se engendrando e se complexificando no grupo, onde cada criança agrega variações a uma estrutura de participação base - um tema comum de brincadeira. Ressalta-se que essa construção e transformação são realizadas, basicamente, pelo monitoramento das ações entre as crianças, utilizando principalmente recursos não-verbais (sons, gestos e outros movimentos do corpo) e algumas vezes verbais. Destaca-se que este tema – montar - parece se tornar parte da microcultura do grupo de brinquedo investigado. Em sessões posteriores observam-se episódios em que ocorre a reinstauração dessa estrutura de participação com as carteiras e objetos outros que favorecem essa ação. Quando uma criança monta em um desses objetos, as outras imediatamente se aprontam para brincar de montar, o que pode sugerir que elas reconhecem no seu ambiente essa forma de brincadeira.

Palavras-chave: brincadeira infantil; microcultura do grupo de brinquedo; interação de crianças.

Referências Bibliográficas: BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 130p. CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel. Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 7 n.1, p. 181-188, 2002. CORSARO, William Arnold. Sharing and control in initial Peer Culture. In:_____. *The sociology of childhood*. London: Pine Forge Press, 2005, p. 133-160. CORSARO, William Arnold; MOLINARI, Luisa. From seggiolini to discussione: the generation and extension of peer culture among Italian preschool children. *Qualitative Studies in Education*, v.4 n.3, p. 213-230, 1990. PEDROSA, Maria Isabel; ECKERMAN, Carol. Sharing means: how infants construct joint action from movement, space and objects [abstract]. In: *Abstracts of the XVI th Biennial Meetings of International Society for the Study of Behavioral Development* (ISSBD); 2000; Beijig, Beijig: ISSBD; 2000. p. 438. TOMASELLO, Michel. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 342p. WALLON, Henri. A expressão das emoções e seus fins sociais. In:_____. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971 p. 89-94.

LT04 - 322

AVALIAÇÃO DO REPERTÓRIO DE HABILIDADES SOCIAIS EM ALUNOS NÃO-ORALIZADOS

*Patricia Lorena **Quiterio** - UERJ*
*Leila Regina d'Oliveira de Paula **Nunes** - UERJ*
*Eliane **Gerk** - UERJ*

Introdução: Embora as pessoas com paralisia cerebral apresentem muitas vezes um bom desenvolvimento da cognição e da linguagem, a verbalização

pode estar restrita ou ausente, tanto em função de comprometimento do aparelho fono - articulatório, quanto ao nível cortical. Suas dificuldades no desenvolvimento da linguagem receptiva e/ou na linguagem expressiva resultam freqüentemente na incapacidade de expressar sentimentos e pensamentos. Sinaliza-se aqui, de modo geral, a abrangência do desenvolvimento das Habilidades Sociais ao longo da juventude – fase de desenvolvimento do grupo focal dessa investigação - pois neste período a exigência social aumenta, isto é, espera-se que o jovem tenha comportamentos sociais mais elaborados na interação com os interlocutores e em diferentes contextos. As pesquisas conduzidas pela Universidade Federal de São Carlos, centro de referência em nosso país, estudaram as Habilidades Sociais em pessoas com deficiência mental, autismo, síndrome de Asperger, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e problemas de aprendizagem. Não foi encontrado, contudo, na literatura nenhum trabalho voltado para a população de pessoas com paralisia cerebral não-oralizadas.

Objetivos: O objetivo deste estudo consistiu em elaborar um inventário de avaliação das Habilidades Sociais para pessoas não-oralizadas utilizando pranchas de Comunicação Alternativa e adaptar uma proposta de avaliação multimodal de Habilidades Sociais para pessoas com paralisia cerebral não-oralizadas..

Metodologia: Participaram da pesquisa quatro alunos que apresentavam paralisia cerebral, eram não-oralizados, faziam uso sistemático ou não de recursos da comunicação alternativa, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino, seus familiares e a professora regente da turma. Os sujeitos, com idades entre 18 e 23 anos, freqüentavam uma escola municipal do ensino especial no Rio de Janeiro. Realizou-se uma avaliação multimodal coletando informações com diferentes interlocutores e com uma diversidade de instrumentos, abaixo descritos:

1) Observação. Os alunos foram filmados no contexto da sala de aula. Os trechos da interação dos alunos com os colegas e a professora foram transcritos e analisados para observar aspectos específicos do comportamento social, o que ofereceu feedback preciso e objetivo para os participantes acerca de seu próprio comportamento, além de fornecer situações geradoras para a elaboração do IHSPNO.

2) Questionário. Os pais responderam um questionário, cujas alternativas de resposta estavam baseadas nos critérios da escala de Likert e avaliou as seguintes habilidades: básicas, autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade e fazer amizades.

3) Entrevista com a professora focalizada nas Habilidades Sociais dos alunos. A entrevista com a professora foi gravada, transcrita de forma literal e submetida à entrevistada que tem a oportunidade de fazer comentários, corrigir idéias, esclarecer as falas – assegurando assim a fidedignidade na coleta de dados.

4) Aplicação do Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas. Este instrumento foi composto por vinte itens de múltipla escolha e descreve situações vivenciadas na escola por pessoas com deficiência. O IHSPNO foi aplicado tanto aos alunos como aos seus professores tendo os alunos como sujeitos focais. Os itens relatam uma situação problema, para a qual o sujeito tem três alternativas de reação: habilidosa, não-habilidosa passiva e não-habilidosa ativa. Este inventário teve como base: Sistema Multimídia de Avaliação de Habilidades Sociais, Escala de Assertividade e situações geradoras selecionadas a partir de registros de observação e as sessões filmadas. O Inventário buscou a auto-percepção das seguintes subclasses: autocontrole e expressividade emocional; empatia e civilidade; assertividade; fazer amizades; habilidades sociais acadêmicas e solução de problemas interpessoais. O Inventário de Habilidades Sociais foi adaptado para atender às dificuldades motoras dos alunos-alvo e para tanto foram utilizados os recursos de Comunicação Alternativa (CA). Assim, em cada item do Inventário, na parte superior da prancha aparece o título da cena. Na dobra à direita, fica o relato da cena de modo facilitar a leitura para o examinador e ao lado ficaram dispostas as três cenas desenhadas que representam as possíveis reações do sujeito. Para responder os itens, o aluno teve como opções: o apontar para a figura ou sinalizar a figura-resposta a partir da varredura efetuada pela pesquisadora. Sendo assim, as vinte cenas foram desenhadas por um especialista em imagens e após a discussão das fitas e imagens, optou-se por não colocar as expressões faciais nas pessoas desenhadas nas pranchas. A dimensão das pranchas foi baseada na Escala de Maturidade Mental Columbia, um instrumento de avaliação psicológica utilizado com pessoas que apresentam dificuldades motoras. Para estimar a validade do IHSPNO optou-se pelo emprego do Teste de Postos com Sinal de Wilcoxon que afirmou não haver diferença significativa entre os escores fornecidos pelos próprios alunos, e os fornecidos pelo professor. Faz-se importante destacar que todos os instrumentos foram submetidos a análise por dez juízes, participantes do grupo de pesquisa, que consideraram os instrumentos viáveis de aplicação.

Resultados: As observações revelaram que o comportamento não-verbal mais utilizado foi o assentimento com a cabeça, através do qual o aluno emitia respostas sim/não a perguntas diretas. Consonante com a literatura, os outros comportamentos mais frequentes foram o olhar/contato visual seguido dos gestos, sorriso e expressão facial. Os questionários

com os responsáveis revelaram que as subclasses com déficit parcial foram Fazer amizades (67%) e Civilidade (70%) e as subclasses com desempenho adequado foram Empatia (75%), Assertividade (78%), Autocontrole e Expressividade emocional (79%) e Básicas de comunicação (80%). O terceiro instrumento – entrevista com a professora denotou déficit no desempenho em Solução de Problemas Interpessoais. As subclasses com déficits parciais foram Básicas de comunicação, Assertividade, Fazer Amizades, Civilidade e Sociais Acadêmicas e, a subclasse com desempenho adequado foi Autocontrole e Expressividade emocional. O IHSPNO avaliou que a subclasse Autocontrole e Expressividade emocional apresentou déficit significativo e, todas as demais subclasses apresentaram dificuldades parciais.

Conclusões: Os dados deste estudo sinalizaram que os instrumentos foram adequados à população, portando eles servirão de base para desenvolver uma pesquisa com um número significativamente maior de participantes. Outro desdobramento desses estudos será a elaboração e a implementação de Treinamento em Habilidade Sociais (THS), o qual consiste no ensino direto e sistemático das subclasses de habilidades com o propósito de aperfeiçoar a competência individual e interpessoal em situações sociais, com essa população.

Palavras-chaves: avaliação das habilidades sociais, paralisia cerebral, comunicação alternativa

LT04 - 338

BRINCANDO DE CASINHA E REVELANDO SUAS CONCEPÇÕES DE GÊNERO: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS

Melina de Carvalho ***Pereira*** *- UFPE*
Maria Isabel ***Pedrosa*** *- UFPE*

Introdução: Este trabalho teve como objetivo analisar, a partir da observação de brincadeiras de faz-de-conta, concepções de gênero em crianças de 3 e 4 anos. Foram examinados papéis e uso de objetos marcados socialmente pelo gênero (feminino/masculino) diferente do atribuído para seu sexo, bem como se as crianças revelam a assimilação/construção cultural de papéis e valores relacionados ao gênero. Corsaro (2007), utilizando o termo reprodução interpretativa, demonstra o processo pelo qual a criança, em situação de brincadeira, se apropria, com seus pares, de informações da macrocultura, reconstruindo-as e possibilitando mudanças culturais. Rocha (2007) afirma que é comum e 'natural' ensinar às crianças a preferirem brincadeiras determinadas socialmente para seu gênero e evitar àquelas vistas como inadequadas. Resultados discutidos em seu trabalho apontam que meninos transgridem menos as regras sociais em atividades lúdicas do que meninas. No presente estudo, foram observadas 31 crianças, de 3-4 anos, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) do Recife que atende prioritariamente a famílias de camada de renda baixa e média. Foram compostas oficinas de brincadeira com quatro ou cinco crianças, sendo quatro oficinas de meninos e quatro de meninas. A cada grupo sugeriu-se brincar de casinha com quatro personagens previamente definidos: um pai, um filho, uma mãe e uma filha, portanto, existiam papéis de outro gênero a serem desempenhados. Quando houve cinco crianças, o quinto personagem era escolhido pelo grupo. Não foi indicada pelos pesquisadores qual criança deveria desempenhar que papel. Esse planejamento foi feito no intuito de promover uma situação de maior possibilidade de discussão e posicionamento sobre o assunto, pois, concebendo a criança como intrinsecamente motivada para o brincar, tinha-se a expectativa de que ela iria enfrentar e negociar conflitos para participar de uma atividade lúdica. Para incitar a brincadeira de faz-de-conta e a caracterização dos personagens, estavam à disposição dos participantes roupas e outros objetos relacionados ao tema casinha. Um pesquisador presente no momento da coleta esteve encarregado de instigar as crianças a participarem da brincadeira, atribuindo-lhes a responsabilidade de decidir a escolha de papéis, as soluções para os conflitos gerados, entre outros acontecimentos que surgissem. Também cabia ao pesquisador questionar as crianças em momento oportuno, sobre, por exemplo, que papel desempenhavam e o que estavam fazendo, de modo a conferir a lembrança das negociações que elas haviam feito para dar início à brincadeira. Percebeu-se disponibilidade imediata dos participantes para assumirem um papel do seu gênero, mais precisamente um personagem de autoridade (mãe para meninas e pai para meninos). Foram observadas estratégias e artifícios dos participantes para não assumirem papéis do gênero oposto através de rearranjos da proposta - repetição, criação ou exclusão de personagens na brincadeira - ou questionamentos sobre a configuração social do grupo que iria participar da oficina ("E não tem nem homem. Tu ia chamar um homem", diz uma menina ao pesquisador, por ocasião da exigência de uma delas fazer o papel de pai). Ao assumir o papel do gênero oposto, houve maior necessidade de negociação. A idade escolhida para o estudo pareceu estar em situação limite: crianças no início da faixa etária da pesquisa demonstram menor tipificação de gênero durante as oficinas do que as mais velhas. Constatou-se que houve uma diferença entre a idade média das meninas e dos meninos que participaram das oficinas, sendo respectivamente 4 anos e 1 mês e 3 anos e 9 meses. A média de idade menor para os meninos pode ter sido relevante para que não fosse encontrado o mesmo resultado

que o apontado na literatura investigada: meninos em torno de quatro anos de idade tendem a evitar, de maneira mais intensa, atividades vistas socialmente como femininas, demonstrando uma tipificação sexual mais forte (Maccoby, 1988 citado por Carvalho, Beraldo, Santos & Ortega, 1993). Outros resultados alçados da presente investigação foram: (a) pareceu não haver relação entre o gênero do personagem desempenhado com o uso do objeto socialmente marcado para aquele gênero; (b) houve indícios de que a criança que desempenha um personagem de gênero diferente do seu sexo pouco explicita sua relação com membros da família a ele relacionados, por exemplo, se é uma menina que desempenha o papel de pai, dificilmente chama a outra criança de filho/a; (c) constatou-se que houve uma mudança recorrente de personagens para uma mesma criança em uma oficina, embora o manuseio dos objetos não fosse tão diferenciado quando exercia diferentes personagens. Esses achados apontam para a dificuldade de assumir o personagem da brincadeira quando ele fez parte de negociação entre participantes e corroboram ainda a idéia de que a criança é intrinsecamente motivada para o brincar, pois mesmo lhe sendo imposto uma regra, aparentemente conflituosa, ela se utiliza de meios de se safar daquela regra para que a atividade lúdica seja mantida. O não assumir um determinado papel mostra o quanto as crianças se importam com os personagens que vão representar na brincadeira e as suas concepções de gênero que embasam tais comportamentos. Observaram-se ainda elementos da macrocultura trazidos pelas crianças durante a brincadeira, pois a partir do envolvimento no brincar, é possível reconstruir significações advindas da realidade compartilhada entre os parceiros. Os resultados da presente investigação evidenciam, portanto, o envolvimento das crianças no compartilhamento de regras e valores sociais sobre a temática do gênero e reforçam a importância de investigar a criança durante atividades lúdicas.

Palavras-chave: brincadeira; interação de crianças; gênero

LT04 - 341

MODIFICABILIDADE COGNITIVA DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN EM PROVAS DINÂMICAS OU ASSISTIDAS APÓS INTERVENÇÃO COM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO COGNITIVA

Ana Cristina Barros da ***Cunha*** *- UFRJ*
Gabriela ***Moreira*** *- IP/UFRJ*
Joyce ***Magalhães*** *- IP/UFRJ*
Andréia ***Barros*** *- IP/UFRJ*
Jacqueline ***Manangão*** *- IP/UFRJ*
Raoni ***Carneiro*** *- IP/UFRJ*

Introdução: Para avaliação e promoção do funcionamento cognitivo de crianças com deficiência os modelos de avaliação dinâmica e intervenção psicoeducacional baseados em pressupostos sócio-interacionistas de Psicologia e Educação Cognitiva têm se mostrado bastante apropriados (ENUMO, 2005). Tais modelos partindo das Teorias da Experiência de Aprendizagem Mediada e da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (FEUERSTEIN & FEUERSTEIN, 1991) propõem metodologias para identificar e promover a competência intelectual e sócio-afetiva do indivíduo para usar estratégias metacognitivas em situações diversas de aprendizagem e resolução de problemas.

Objetivo: Partindo dessa perspectiva, o presente trabalho analisou os efeitos de uma abordagem sócio-interacionista de intervenção psicoeducacional, o Currículo Cognitivo *Bright Start*, com 04 alunos com Síndrome de Down (SD), cuja idade média era de 10 anos.

Método: Individualmente, as habilidades cognitivas dos alunos foram analisadas em situação de avaliação dinâmica, ou assistida, utilizando-se o *Children's Analogical Thinking Modifiability Test*-CATM (TZURIEL & KLEIN, 1989), que é uma prova dinâmica para avaliação do raciocínio analógico (A:B::C:?), aplicada, neste estudo, em 4 fases: preliminar (fase de verificação), pré-teste (fase sem ajuda), teste (fase de mediação ou assistência) e pós-teste (fase de manutenção). O CATM foi aplicado em dois momentos, antes e após a intervenção com a Unidade de Comparação do Currículo Cognitivo *Bright Start*, cujo objetivo geral é promover o desenvolvimento infantil, ou seja, a plasticidade mental ou modificabilidade cognitiva estrutural sob os aspectos da autoconfiança, preparação para a escola e processos de raciocínio (HAYWOOD; BROOKS; BURNS, 1992). Em grupo os alunos foram submetidos às lições da Unidade de Comparação durante 12 semanas com objetivo de desenvolver o conceito de comparação, a partir da identificação, de forma sistemática, de semelhanças e diferenças baseadas em atributos como tamanho, forma e cor. A modificabilidade cognitiva dos alunos foi analisada comparando-se o seu funciomanento cognitivo nas duas aplicações do CATM, em termos dos seguintes indicadores: 1) perfil de desempenho no CATM (alto-escore-AE; ganhador-mantededor-GM; ganhador-dependente-de-assistência-GDA; não-mantenedor-NM); 2) tipos de créditos totais obtidos no CATM; 3) níveis de ajuda necessários na fase de teste do CAT; e 4) operações cognitivas facilitadoras e não-facilitadoras usadas pelos alunos na situação de avaliação pelo CATM.

Resultados: É possível observar que todos os alunos foram beneficiados pela intervenção com o *Bright Start*, visto que houve aumento dos créditos totais obtidos pela maioria deles, como, por exemplo,

um aluno que passou de 0 para 0,5 de freqüência de créditos totais na 2ª avaliação pelo CATM, o que significa que na primeira aplicação do teste o aluno não obteve nenhuma crédito total, ou seja, não acertou os três atributos (cor, forma e tamanho) envolvidos nos problemas de raciocínio analógico presentes nos cartões do CATM. Ainda que o perfil de desempenho cognitivo da maioria dos alunos na 1ª aplicação do CATM não tenha mudado, na 2ª aplicação um deles obteve uma grande modificabilidade cognitiva, já que passou de *ganhador-dependente-de-assistência*, ou seja, aquele que consegue realizar mais de 50% de acertos na fase de teste (com mediação), mas não mantém este ganho na fase de pós-teste (sem mediação), para um perfil de desempenho alto-escore, aquele que consegue obter mais de 50% dos acertos já na fase de pré-teste, ou seja, sem mediação, que se mantém ao longo da prova. Outro dado importante que confirma o progresso dos alunos em termos de modificabilidade cognitiva após a intervenção com Bright Start diz respeito aos níveis de ajuda oferecidos durante a fase de teste do CATM. Verificou-se que na primeira avaliação os alunos requisitaram com maior freqüência os níveis 3 e 4 de ajuda na fase de teste, ou seja, uma mediação que consistia no examinador finalizar e oferecer a resposta correta, assim como explicar todo o raciocínio requerido na execução da tarefa; diferente da segunda aplicação quando o nível 2 de ajuda teve maior incidência, o que significou que os alunos necessitaram de uma mediação mais simples. Por fim, após a intervenção com *Bright Start* houve um predomínio de operações cognitivas facilitadoras (n=14); ao contrário da 1ª aplicação do CATM quando as operações cognitivas não-facilitadoras ocorreram com maior freqüência (n=16), enquanto as operações cognitivas facilitadoras foram menos freqüentes (n=08). Esse é um indicador bastante importante, porque demonstra que ocorreu de fato uma modificabilidade cognitiva na amostra após a aplicação da Unidade de Comparação do *Bright Start* quando os alunos passaram a usar estratégias cognitivas mais eficientes na situação de aprendizagem que o teste propõe.

Conclusão: Conclui-se que, ainda que a aplicação do Currículo Cognitivo *Bright Start*, em especial a Unidade de Comparação, tenha sido realizada por curto período de tempo (3 meses), a intervenção foi suficiente para promover ganhos cognitivos nos alunos participantes, pois possibilitou a eles apresentar um desempenho cognitivo melhor em termos dos indicadores analisados. Com efeito, com as devidas ressalvas em relação ao tamanho da amostra, o estudo corrobora que modelos de avaliação e intervenção com enfoque sócio-interacionista com foco na mediação provocam mudanças graduais e perceptíveis, mesmo em períodos curtos de intervenção.

Palavras-chave: síndrome de down; modificabilidade cognitiva; avaliação dinâmica ou assistida.

Referências Bibliográficas: Enumo, S.; R.; F; (2005). Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marilia, set-dez, v. III, n. 3, p. 335-354. Feuerstein, R., & Feuerstein, S. (1991). Mediated Learning Experience: A Theorical Review. In R. Feuerstein, P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Ed.). *Mediated Learning Experience (MLE): Theorical, psychological and learning implications* (pp. 3-51). London: International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP). Haywood, H. C.; Brooks, P. & Burns, S. (1992). *Bright Start: Cognitive curriculum for young children*. Massachusetts: Charlsbridge Publishers. Tzuriel, D.; Klein, P. S. (1987). Assessing the young child: Children´s analogical thinking and modifiability. In: LID, C. S. *Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potential*. New York: Guilford Press, p. 35-51.

LT04 - 344

A APRENDIZAGEM DE PAPÉIS SEXUAIS COMO QUESTÃO PARA MÃES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

***Gomes**, Rita de Cássia Oliveira - UERJ*

Resumo: Autores como Cerisara (2002) e Louro (1997), argumentam que o fazer-se homem ou mulher é construído socialmente. A aprendizagem dos papéis sexuais ocorre precocemente através da linguagem e das práticas sociais, transcendendo as características biológicas. O caráter social e histórico das relações de gênero ocorre de acordo com as diferentes concepções presentes na sociedade. Cada momento histórico faz uma síntese dessas marcas. No transcorrer desta pesquisa, a linguagem e as práticas sociais relacionadas ao gênero apresentaram-se como importantes elementos a se considerar quando trabalhamos na educação infantil, por influenciar a forma como as crianças são educadas, desde idade muito precoce, tanto por mães quanto por professoras. O presente trabalho resulta de pesquisa empírica. O objetivo central foi conhecer as teorias subjetivas de mães e professoras de Educação Infantil de quatro instituições comunitárias do Município de Duque de Caxias. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevistas gravadas em áudio, questionários e videogravações. A pesquisa teve duração de quatro meses. Em média, realizou-se um encontro semanal. Participaram deste estudo doze mães e oito professoras. A escolha das professoras privilegiou a participação em estudo anterior, a formação acadêmica igual ou superior ao Ensino Médio na moda-

lidade Normal, o trabalho com as crianças cuja idade estivesse entre 5 e 6 anos e, a concordância em fornecer as informações necessárias. A seleção das mães fez-se por intermédio das professoras, quando assinalaram crianças consideradas como "fáceis" e "difíceis". As entrevistas foram realizadas nas próprias instituições, durante o horário do expediente, em momentos que mães e professoras estivessem disponíveis para respondê-las. Na análise qualitativa dos dados, constatou-se a presença das marcas de gênero, tanto quando as professoras escolheram as crianças "fáceis" e "difíceis" (das 16 crianças consideradas "difíceis" apenas uma era do sexo feminino), quanto nas falas das mães e professoras entrevistadas através dos itens: Você educa meninos e meninas de um modo diferente? Comente sua resposta e, Você observa alguma diferença no comportamento social de crianças que possa ser determinado pela diferença de sexos? Comente sua resposta. A minoria das mães (42,8%) e das professoras (16,6%) afirma educar meninas e meninos de modo diferente. Contudo, as falas das mães que afirmaram educar as crianças, de forma igual, evidenciaram que à medida que as crianças crescem, a educação propiciada por elas tende a se diferenciar. Explicações acerca da educação diferenciada para meninas e meninos consideram os limites que a sociedade impõe às mulheres, como a criação de filhos e filhas, algo naturalizado, biológico e contra o qual não há nada a fazer. A educação diferenciada manifesta-se na responsabilidade de ensinar os papéis sexuais, na ocupação de espaços dentro e fora de casa, nas formas de brincar, sentar, falar e comportar-se, aprendido e ensinado por gerações. Frente a legislação brasileira apregoar a igualdade de gênero, surgiu a dúvida acerca da validade de suas crenças naturalizadas em dever educar diferentemente meninos e meninas. A participação social como membro da classe mais empobrecida e suas conseqüências foram identificados como elementos que propiciam a igualdade na educação de meninos e meninas. As falas das professoras distribuíram-se homogeneamente. Há professoras crendo educar a meninas e meninos de forma igual, há quem acredita haver diferenças entre meninos e meninas, mas estas não afetam sua forma de educar, há professoras dizendo educar meninos e meninas de forma igual em alguns aspectos e, quem reconheça diferenças entre meninos e meninas, mas não como impedimento ao ensino de conteúdos ou expressão de sentimentos. Uma minoria admite abertamente educar de modo diferenciado a meninos e meninas. E, reconhece uma maior condescendência/proteção com as meninas, por conta da discriminação observada na sociedade. Ao reforçar a desigualdade de gênero, ensinam aos meninos que as meninas são dignas de "pena", frágeis e delicadas. Como ser diferente não significa ser desigual, as crianças percebem as diferenças de tratamento. Importante ressaltar, que ao realizar as perguntas das entrevistas, iniciou-se um processo de reflexão sobre a práxis desenvolvida pelas professoras, que perceberam erros e preconceitos. Como afirma Garcia (2001), não é possível realizar uma observação, sem interferir no sujeito observado. Mães e professoras foram solicitadas a responder acerca da diferença no comportamento social infantil, determinada pela diferença sexual. Observa-se que nas falas das mães predomina o reconhecimento da diferença de comportamento. As explicações utilizadas para justificá-la fundamentam-se na crença acerca de uma maior agressividade expressa de forma física ou verbal, da ousadia, da ação atribuída ao sexo masculino. Maior sensibilidade, passividade e obediência são atribuídas ao sexo feminino e, expressam-se através do choro, do receio em falar e agir para satisfazer seus desejos, no saber "se comportar". Outras mães explicam a diferença comportamental não em função das diferenças sexuais entre as crianças, mas decorrente da personalidade ou da aprendizagem social. Nas falas das professoras também há a predominância da observação da diferença comportamental entre meninos e meninas, mesmo que em fase posterior do desenvolvimento. Para as professoras, tal diferença explica-se pela maior cobrança social quanto ao comportamento/amadurecimento precoce das meninas. Menor agressividade, maior ênfase na comunicação verbal e na expressão dos afetos, bem como a influência da sociedade ao impor limites, ditar o controle do corpo (gestos, posturas) e dos padrões comportamentais das meninas (obediência, zelo, interesse pelos estudos, jeito "feminino" de se relacionar) foram argumentos utilizados pelas professoras para explicar a diferença comportamental entre meninos e meninas. A diferença de gênero é reforçada pelas professoras em atividades dentro e fora da sala de atividades. A partir dos dados produzidos, pode-se concluir que o gênero apresenta-se como importante elemento a ser considerado em pesquisas relacionadas à educação infantil. Conforme assinalam as falas das mães e professoras, o gênero influencia a forma como as crianças são educadas, desde idade muito precoce. Comportamentos femininos e masculinos são produzidos e aprimorados nas relações sociais, cotidianamente, num processo de educação que visa o desempenho dos papéis que lhe são atribuídos. Sua origem, a princípio, na família, é completada, posteriormente, pela educação que recebem nas demais instituições. Meninos e meninas aprendem a agir, a adotar atitudes, a andar, sentar, caminhar e falar de acordo com os padrões sociais e as regras de convívio. O que parece "natural" precisa ser ensinado.

Palavras-chaves: Educação Infantil, Gênero, Desenvolvimento infantil.

Referências Bibliográficas: BADEN, S. Gender, governance and the feminization of poverty. In: *Meeting on Women and Political Participation*. UNDP, 1999. _____ & MILWARD, K. *Gender inequality and poverty: trends, linkages, analysis and policy implications*. Brighton: BRIDGE, 1997. BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: Imprensa Oficial, 1995. _____. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1994c. CERISARA, A. B. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002. GOMES, R.C. O. *Conversando com mães e professoras sobre as orquídeas e os girassóis da exclusão: Teorias subjetivas sobre práticas de Educação e Desenvolvimento Infantil, em instituições comunitárias*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UFF, Niterói, 2004. _____ . *O atendimento pré-escolar comunitário em Duque de Caxias: Dificuldades e Soluções Encontradas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia/PUC, Rio de Janeiro, 2000. KREUTZ, L. *Magistério: Vocação ou profissão?* Educação em Revista n.3. Belo Horizonte, jun., p.12-16, 1986. LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3a ed. Petrópolis: Vozes, 1997. MARCOUX, A. The feminization of poverty: claims, facts and data needs. *Population and Development Review*, v.24, n.1, p.131-139, March, 1998. OLIVEIRA, S. M. L. "*Crenças e Valores dos Profissionais de Creche e a Importância da Formação Continuada na Construção de um Novo Papel junto à Criança de 0 a 3 anos.*" Em Aberto. Brasília: INEP, v. 18, n. 73, julho, p.89-97, 2001. SANT'ANNA, W. "*Desigualdades Étnico/Raciais e de Gênero no Brasil: as revelações possíveis do IDH e do IDG*". In Jornal da Rede Saúde - nº. 23 – março, 2001a. SOUZA-LOBO, E. *Os usos do Gênero: Relações de Gênero x Relações de Sexo*. São Paulo: Edusp, 1989. VASCONCELLOS, V. M. R. de. *Formação dos Profissionais de Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência*. Em Aberto. Brasília: INEP, v. 18, n. 73, julho, p.98-111, 2001. VASCONCELLOS, V. M. R. & FRIEDLMEIER, W. *Relatório do Projeto Integrado de Pesquisa: Contextos Infantis de Construção do Conhecimento e Formação de Subjetividades da Criança e do Educador*, 2001. VASCONCELLOS, V. M. R. et al. Preferências e significados culturais nas estratégias educacionais com crianças pequenas: um estudo sobre educadores de creches e jardins de infância. III Conferência de *Pesquisa Sócio-Cultural: Novas condições de produção do conhecimento: globalização e práticas sociais*, 2000. VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. _____. *Teoria e Método em Psicologia*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, p. 203-417 e 421-524, 1996. _____ . *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

LT04 - 345

PROBLEMATIZANDO A DIFERENÇA RACIAL PARA MÃES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

***Gomes**, Rita de Cássia Oliveira - UERJ*

Resumo: Para Silva (2002), a idéia de raça é geneticamente desprovida de valor e conteúdo científico. Entretanto, advoga a manutenção desta categoria, por ser a classificação usualmente identificada pela população. E, por trazer em seu bojo uma prática social e política para construir, manter e reproduzir a ideologia da discriminação racial. Raça e classe social estariam intimamente relacionadas. A educação propiciada às crianças pobres e negras no Brasil ainda é uma temática pouco investigada. Um dos motivos que explicam tal fato recai no tipo de cultura majoritariamente transmitida nos espaços educativos. Em nosso país, ser considerado uma pessoa "negra" atrela-se muitas vezes a posição social ocupada na sociedade de classes. Nas palavras de Müller (1999b), a "cor" atribuída é uma construção social. E, o fenótipo (aparência física mais ou menos branca) somado à posição social e econômica ocupada, podem branquear ou escurecer uma pessoa. Estudos constatam que muitos docentes têm uma imagem estereotipada do alunado negro (Silva Júnior, 2002; Müller, 1999 a e b; Silva & Vasconcelos, 1997). Estigmas recaem sobre suas famílias ou sobre as próprias crianças negras. Muitas vezes vistas como não inteligentes nem esforçadas, pressupondo um fracasso que se auto-realiza no processo educacional. Essa profecia de auto-realização retira do professor o compromisso de buscar superá-la. Cotidianamente, pessoas "negras" sofrem mais agressões, zombarias, preconceitos, piadas, insultos, abusos e ações de fundo racista que pessoas consideradas "brancas" (Silva Júnior, 2002; Pinto, 1999; Cunha Júnior, 1999c). Isso ocorre desde a mais tenra idade, sendo o espaço escolar percebido como hostil ou indiferente às questões raciais (Müller, 1999 a e b; Pinto, 1993). Estudos na área de Educação Infantil encontraram uma proporção maior de crianças pobres e negras em creches e pré-escolas de pior qualidade (Rosemberg, 1999 e 1998). Um dos indicativos de qualidade inferior de atendimento era o menor nível de qualificação/formação docente. A existência de espaços educativos de caráter eminentemente assistencial, com baixo investimento governamental e baixa qualidade dos serviços, onde professores recebem pequena ou nenhuma remuneração pelo trabalho que desenvol-

vem, não possuem formação adequada e enfrentam longas jornadas de trabalho em penosas condições, perpetua-se à décadas (Campos, 1999; Rosemberg, 1999 e 1998). Ser negro não é uma condição dada a priori. Ser negro é tornar-se negro, é uma construção social. Esta pesquisa empírica teve como objetivo central conhecer as teorias subjetivas de mães e professoras de Educação Infantil de quatro instituições comunitárias do Município de Duque de Caxias. Entrevistas gravadas em áudio, questionários e videogravações foram utilizados como instrumentos de coleta de dados. Sua duração foi de quatro meses. Em média, realizou-se um encontro semanal. Doze mães e oito professoras participaram do estudo. A seleção das professoras privilegiou a participação em estudo antecedente, a formação acadêmica igual ou superior ao Ensino Médio na modalidade Normal, trabalhar com crianças cuja idade encontrava-se entre 5 e 6 anos e, consentisse em fornecer as informações necessárias. A escolha das mães fez-se por meio das professoras, quando apontaram crianças como "fáceis" e "difíceis". As entrevistas realizaram-se nas próprias instituições, durante o expediente, em períodos que mães e professoras estivessem disponíveis. Os dados foram analisados qualitativamente e revelam a presença das marcas raciais nas falas das mães e professoras através dos itens: Você acredita que educa de um modo diferente crianças de raças diferentes (branco, negro, amarelo etc.)? Comente sua resposta (para professoras) / Você acredita que a educação seja diferente para crianças nas diversas raças (branco, negro, amarelo etc.)? Comente sua resposta (para mães) e, Você observa alguma diferença no comportamento social de crianças que possa ser determinado pela diferença de raças? Comente sua resposta (apresentadas às mães e professoras), bem como quando as professoras escolheram as crianças consideradas "fáceis" e "difíceis". As respostas das professoras demonstram que elas acreditam educar as crianças, sem distinção racial. Ao citarem situações específicas de discriminação racial, atribuem a ocorrência a preconceitos aprendidos na família da criança, a professores oriundos de outros territórios/classe social, distanciados da realidade das crianças pobres e negras e, a um preconceito aprendido na sociedade, e reproduzido pelas pessoas negras. Porém, observaram-se situações de discriminação velada como a dificuldade das professoras em nomear a cor negra nas crianças e em si mesmas e, a escolha de palavras substitutivas e no diminutivo, para designar as crianças negras (moreninha, escurinha) para amenizar/mascarar a questão racial nas instituições. Somente uma professora percebeu que as crianças escolhidas como "fáceis" eram brancas e as escolhidas como "difíceis" eram majoritariamente negras (9 em 16 eram negras e, havia crianças ora consideradas mulatas, ora consideradas brancas). As mães acreditam não haver diferença racial na educação dada às crianças, manifestando-se contrariamente a diferenciação racial na educação. Porém, quando se aprofunda a questão, observam a existência de discriminação racial, associada à discriminação de classe social. E, no convívio familiar, decorrente de uniões interraciais, que geram filhos "mestiços". Tensões raciais são abafadas por conta da relação afetiva. Quando se perguntou a mães e professoras se observavam alguma diferença no comportamento social de crianças que pudesse ser determinado pela diferença racial, as respostas das professoras foram: há quem creia que as diferenças de comportamento são decorrentes da diferença econômica, outras acreditam que as diferenças de comportamento decorrem da educação familiar. Por vezes, as crianças manifestam a existência da discriminação racial, seja como discriminadoras seja como discriminadas. Nem todas as professoras sabem intervir nestes casos. Observa-se nas professoras a confiança de que se o preconceito foi aprendido, pode ser combatido através da educação. As respostas das mães evidenciaram majoritariamente a não percepção da diferença do comportamento, uma vez que muitas pessoas pobres e negras habitam as comunidades onde moram. A diferença racial não é problematizada por elas nem há a preocupação em preparar as crianças para situações de discriminação racial. Quando a diferença é percebida, a explicação dada decorre ou da educação familiar ou de um sentimento persecutório da pessoa negra, cuja origem não se mostrou claramente. Concluindo, percebe-se que um grande desafio a ser trabalhado, desde a educação infantil, é reconhecer a existência das diferenças raciais somadas a classe e gênero, para evitar a transformação em desigualdades futuras. E, a necessidade de apresentar as questões de classe, raciais e de gênero na formação docente, para que identifiquem e combatam, em si mesmos e nos outros, as práticas de exclusão que permeiam seus cotidianos.

Palavras-chaves: Educação Infantil, Diferença Racial, Desenvolvimento infantil.

Referências Bibliográficas: CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas: Autores Associados, n. 106, março, p. 117-127, 1999. CUNHA, P. M. C. "Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola". In OLIVEIRA, I. et al. (Orgs.). *Relações raciais e educação: alguns determinantes*. Cadernos PENESB, 1. Niterói: Intertexto, p. 69-96, 1999. GOMES, R.C. O. Conversando com mães e professoras sobre as orquídeas e os girassóis da exclusão: Teorias subjetivas sobre práticas de Educação e Desenvolvimento Infantil, em instituições comunitárias. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UFF, Niterói, 2004. HENRIQUES, R. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das*

políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002. MÜLLER, M. L. R. *As Construtoras da Nação: Professoras Primárias na Primeira República*. Niterói: Intertexto, 1999a. _____. "Professoras negras na Primeira República". In: OLIVEIRA, I. et al. *Relações raciais e educação: alguns determinantes*. Cadernos PENESB, n.1. Niterói: Intertexto, p. 21-67, 1999b. PINTO, R. P. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 108, p. 199-231, 1999. _____. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, n.86, p 25-38, 1993. _____. A Educação do Negro: Uma Revisão da Bibliografia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 62, agosto, p. 3-34, 1987. ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisas*. Campinas: Editora Autores Associados, n.107, julho, p. 7-40, 1999. _____. "Raça e desigualdade educacional no Brasil". In: AQUINO, J. G. (Coord.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, p.73-91, 1998. _____. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 77, maio, p. 25-34, 1991. SANT'ANNA, W. "*Desigualdades Étnico/Raciais e de Gênero no Brasil: as revelações possíveis do IDH e do IDG*". In Jornal da Rede Saúde - nº. 23 – março, 2001a. SILVA, V. L. N. *Os Estereótipos Racistas nas Falas de Educadoras Infantis: Suas Implicações no Cotidiano Educacional da Criança Negra*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/UFF, Niterói, 2002. SILVA, I. P. & VASCONCELOS, M. "*Questões raciais e educação: um estudo bibliográfico preliminar*". In: FAZOLO, E. et al. Educação Infantil em curso. Rio de Janeiro: Ravil, p. 38-66, 1997. SILVA JÚNIOR, H. *Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002. VASCONCELLOS, V. M. R. de. *Formação dos Profissionais de Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência*. Em Aberto. Brasília: INEP, v. 18, n. 73, julho, p.98-111, 2001. VASCONCELLOS, V. M. R. & FRIEDLMEIER, W. *Relatório do Projeto Integrado de Pesquisa: Contextos Infantis de Construção do Conhecimento e Formação de Subjetividades da Criança e do Educador*, 2001. _____. *O que pensam pais e professores sobre as práticas da educação infantil*. Brasília, 1999. (Relatório Capes - DAAD, 1999).

LT04 - 346

APRENDER BRINCANDO? RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NÃO LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

***Silva**, Andréia Sena Araújo - UERJ*
***Gomes**, Rita de Cássia Oliveira - UERJ*

Resumo: Este trabalho resulta de pesquisa empírica realizada em uma instituição privada de Educação Infantil. Observou-se nas práticas e nas falas das professoras das salas de atividades de crianças de 3 e 4 anos a importância do lúdico para a aquisição de conhecimento e facilitação da aprendizagem. A metodologia de pesquisa utilizou-se da observação participante e anotações em diário de campo. Realizaram-se cinco encontros semanais, durante três semanas consecutivas, no período diurno. A Instituição atende da Educação Infantil ao Ensino Médio e Jovens e Adultos. E, localiza-se no Município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. A clientela possui pouco poder aquisitivo. Os professores são selecionados através de entrevista, avaliação escrita e aula prática. E, possuem no mínimo formação em Nível Médio na Modalidade Normal, com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais. Na Educação Infantil a maioria não possui capacitação posterior. A equipe da Educação Infantil é composta de Coordenadora Pedagógica, Professora do Maternal, Professora do Jardim I, Auxiliar do Maternal, 2 Estagiárias do Jardim I, 2 Professoras da Pré-Alfabetização, 2 Estagiárias da Pré-Alfabetização, Professora de Música e Teatro e, Professora de Informática. A instituição utiliza-se de provas tradicionais como avaliação. Não observou-se preferência por atividades envolvendo a exploração do ambiente, a interação, a manipulação de objetos e a valorização de diferentes manifestações culturais. Nem a utilização de jogos, brincadeiras e brinquedos para promover o desenvolvimento infantil. Ou, o respeito à diversidade de opiniões e idéias que as crianças possuam ou venham a construir. Participou-se da Reunião Pedagógica com as coordenadoras, as professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e estagiários. Abordou-se, entre outros assuntos, a organização, o planejamento, a disciplina e a autoridade docente. As professoras relataram dificuldades e sugestões. Orientou-se que se permitisse o questionamento infantil nos exercícios propostos e não se facilitasse respostas prontas do livro do professor. A coordenação tratou da importância de expandir o diálogo. E, valorizou o falar do educando. O ato de premiar a disciplina foi apresentado como incorreto. Porém, poderia tornar-se um potente artifício para os alunos com problemas de (in) disciplina. Verificou-se a importância dos encontros pedagógicos, pois possibilitam examinar erros e acertos para melhorar a qualidade do trabalho e o entrosamento profissional. Porém, a importância

do brincar está ausente na fala e na prática do corpo docente. A preocupação era "preparar" a criança, alfabetizá-la e desenvolver habilidades cognitivas. Em discordância com o trabalho de diversos teóricos que estudam a temática. Para Friedmann (2001), a modernidade transformou a forma de brincar. Brincadeira e aprendizagem são consideradas ações com finalidades diferentes, que não habitam o mesmo espaço e tempo. Ou se brinca, ou se aprende. Algumas solicitações feitas na reunião conflitaram com a realidade observada. Orientou-se a ida diária a biblioteca para despertar o interesse pela leitura, mas a visita ocorria quinzenalmente em um período de 45 minutos para cada turma. O empréstimo de livros objetiva que as crianças realizem a leitura de no mínimo oito livros no decorrer do ano letivo. A cada livro lido, a criança recebe um bilhete-premiação. Segundo a bibliotecária, isto tem sido negativo. Ao atingirem a meta, as crianças não se sentem incentivadas a continuar lendo. A leitura torna-se uma obrigação e não um hábito ou prazer. As crianças de 3 e 4 anos possuem livros de: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Inglês. Observou-se que as atividades realizadas referem-se aos exercícios baseados nos livros, sem o conhecimento prévio das crianças, a reflexão e a co-relação com o cotidiano. Não houve dinâmicas, brincadeiras e desafios que fizessem as crianças avançarem na construção do conhecimento. As professoras explicavam como fazer os exercícios. Quando terminava a explicação, algumas crianças dispersavam. A minoria realizava a tarefa. A professora, durante o recreio, ficava com o grupo para concluir as atividades. Frequentemente pegava na mão deles para que terminassem os exercícios. Objetivava assim, não atrasar e/ou ultrapassar o horário. Ao término do recreio, novas páginas eram indicadas e os exercícios feitos no mesmo dia. Segundo Hoffmann e Silva (1995) é fundamental respeitar a criança em suas descobertas acerca do mundo. É importante oferecer espaços amplos, experiências desafiadoras, sem que rotinas rígidas ou atitudes disciplinares limitem a espontaneidade e a alegria. O ambiente para as brincadeiras era reservado ao parquinho, onde estavam alguns brinquedos. Percebeu-se o quanto esse ambiente poderia ser aproveitado. Porém, era utilizado somente às quintas-feiras, para a recreação, por 30 min. A estagiária observava a turma. Em caso de conflito, a criança era retirada da brincadeira e colocada na sala ou sentava-se em um canto. A professora não acompanhava a turma nem participava das brincadeiras. Ficava com outras crianças complementando tarefas, corrigindo-as ou vistando livros e cadernos. A ida ao parque ocorria em dois períodos: 15 min para os meninos e 15 min para as meninas. O grupo brincava dividido, não interagindo neste momento. Iam ao parque as crianças que realizassem as tarefas com capricho e, colaborassem com disciplina. As demais ficavam retidas na sala, refletindo sobre suas atitudes ou refazendo/realizando atividades. Percebeu-se que as crianças estavam dispersas e desestimuladas. Em concordância com Hoffmann e Silva (1995) para algumas instituições "trabalhinhos" como pintar, desenhar, colar, recortar, atividades mimeografadas, repetir gestos e músicas são consideradas atividades pedagógicas a priori. E, correr, pular, empilhar objetos, jogar bola, brincar de casinha, mexer na água, criar brincadeiras representam bagunça, agitação, algo desvalorizado e desestimulado. A Educação Infantil é um momento onde é fundamental o diálogo. Porém, nesta experiência observou-se mais um monólogo. As crianças iniciavam as atividades sem conversar sobre suas vivências fora da escola, sem as novidades. A professora corrigia os exercícios e, deixava a turma com a estagiária. Através de conversa informal, constatou-se que isso ocorre porque elas devem corrigir, vistar, carimbar livros e cadernos e entregá-los juntamente com o planejamento semanal para avaliação. Ao término do ano letivo, os livros são analisados (verificam os conteúdos dados e os exercícios corrigidos). Se a verificação for positiva, a coordenação cola em cada livro um lembrete-premiação. Assim, as professoras finalizam os conteúdos sem a completa aprendizagem das crianças, utilizando o livro-resposta para corrigir exercícios. Conclui-se que apesar das atividades lúdicas desafiarem um grande contingente de profissionais da educação infantil, o brincar é importante. Devemos compreendê-lo, resgatá-lo, valorizá-lo, inseri-lo na escola, na família, na comunidade. A pressa em transformar crianças em adultos, faz com que o aprender seja obrigatório e sistematizado desde a Educação Infantil. De um lado, escolas se vangloriam da aceleração dos conteúdos. De outro, crianças estão estressadas. Trabalhar ludicamente não significa abandonar a seriedade e a importância dos conteúdos, mas respeitar a criança em sua especificidade.

Palavras-chaves: Brincar, Desenvolvimento infantil, Aprendizagem.

Referências Bibliográficas: ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2ªed. São Paulo. Ed. LTC, 1981. BRASIL/MEC/SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. 1v.:il. Brasília: Imprensa Oficial, 1998. BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. _____. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. CAMARGO, F. Considerações acerca do jogo. *Espaço Pedagógico*, 1992. CUNHA. M. I. O *bom professor e sua prática*. 5ª ed. Campinas: Papirus, 1995. FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender. O *resgate do jogo infantil*. São Paulo: Ed. Moderna. 1996.

FRIEDMANN, A et al. O direito de brincar: a

brinquedoteca. 3ªed. São Paulo: Scritta: Abrinque. 2001. GARCIA, O. G. "*A aula como momento de formação de educandos e educadores*". Revista de Educação AEC, nº. 104, p. .62-84, 1997. HOFFMANN, J. M. L.& SILVA, M. B. G. "Ação educativa na creche". *Cadernos de Educação Infantil*, v. 1. Porto Alegre: Mediação, 1995. KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2003. VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Tradução de Neto, J.C. et al. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984. WAJSKOP, G. *Brincar na Pré-Escola*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1997.

LT04 - 347

O PROBLEMA DO DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES: UM DIÁLOGO ENTRE VIGOTSKI E DAMÁSIO

Lavínia Lopes Salomão ***Magiolino*** *- FE/UNICAMP*

Resumo: Vimos nos debruçando sobre a questão das emoções e sua relação com o processo de construção do conhecimento e de constituição do ser humano, com base em uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano – especialmente nas contribuições de Vigotski, Wallon e Bakhtin.

Mais recentemente, na pesquisa de doutorado , vimos nos detendo na compreensão e análise desta temática na obra de Vigotski em sua relação com a questão da significação.

Tomamos como pontos de partida da pesquisa alguns textos de Vigotski que, por trazerem uma discussão sobre a problemática das emoções, serviram de disparadores para o processo investigativo. Destacamos inicialmente, *Psicologia da Arte*, *Psicologia Pedagógica*, *Teoria e Método em Psicologia* e seu estudo intitulado *Teoría de las emociones – Estudio histórico-psicológico* – deixado inacabado, vem suscitando dentre os estudiosos de sua obra indagações e polêmicas .

Esta é uma problemática que se desdobra em discussões acirradas com inúmeros autores de diferentes campos da ciência e do conhecimento: Freud, seu enfoque evolucionista e sua investigação psíquica sobre os afetos na vida cotidiana; Espinosa e sua visão monista do ser humano, contrária ao dualismo cartesiano e Marx e sua crítica ao método da economia política, que Vigotski toma como ponto de partida para a construção do seu próprio método em psicologia. E, neste movimento, vamos percebendo que a discussão sobre as emoções se entretece em meio às preocupações de Vigotski com a consciência, a palavra e o signo que constituem o âmago de suas elaborações.

Na crítica vigotskiana ao naturalismo e ao dualismo da psicologia de sua época fundamentada na filosofia cartesiana e seu enfoque reducionista que tratava do tema com base na teoria organicista das emoções de James e Lange, encontramos elementos importantes também para o debate atual.

Contrapondo-se à teoria organicista, Vigotski (2003) defende que as emoções não podem ser separadas da consciência, pois tal fato inviabilizaria a possibilidade de desenvolvimento das mesmas e incorreria numa espécie de "absurdo biológico" que atestava a falta de funcionalidade das mesmas.

Para solucionar a questão, ele volta-se para Espinosa em busca de soluções para a neuropsicologia de sua época. Assim, o principal argumento de Vigotski ao comentar a teoria de Espinosa e sua contribuição para a compreensão da natureza das emoções era o de que as teorias existentes eram dualistas e profundamente cartesianas.

No debate contemporâneo, Damásio, no campo da neurociência vem se dedicando ao estudo das emoções também de maneira articulada ao problema da consciência criticando o dualismo e o cartesianismo.

A partir do estudo dos fundamentos neurais da razão, tratando de pacientes que sofreram algum tipo de lesão neurológica, em *O Erro de Descartes*, Damásio fornece importantes indícios de que razão e emoção trabalham juntas, sendo igualmente relevantes para o desenvolvimento do ser humano.

Ainda segundo o neurocientista, Descartes, ao procurar uma afirmação lógica para a filosofia acaba por cometer um erro crucial: a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal e a substância mental.

Nessa perspectiva, as emoções e os sentimentos são essenciais para a racionalidade, na medida em que funcionam como marcadores somáticos e unem os processos mentais aos de regulação biológica.

Damásio procura enfatizar a função das emoções no funcionamento mental, especificamente, no processo de tomada de decisões, colocando-as em outro patamar: trata-se de um *processo cognitivo*. Essa busca o leva, inclusive, à problematização da consciência humana.

À medida que o autor vai percebendo a importância das emoções para o processo de funcionamento mental e de regulação da vida que asseguram a sobrevivência, tal questão é recolocada, redimensionada em *O Mistério da Consciência*.

Tal consideração nos remete de fato, à problemática levantada por Vigotski (2003), especialmente quando esse autor afirma que a teoria defendida por Cannon nos mostra que "o substrato material das emoções não é um mecanismo "extracerebral", um mecanismo que se acha fora do cérebro humano" (p. 95).

Em seu recente livro *Em busca de Espinosa*, afirmando que os sentimentos de dor ou prazer constituem os alicerces da mente humana, Damásio (2005)

atesta: "As frases de Espinosa, simples e sem qualquer adorno, revelam como entreviu uma arquitetura para a regulação da vida semelhante àquela que William James, Claude Bernard e Sigmund Freud viriam a propor dois séculos mais tarde" (p. 21).

O fato de Damásio reunir Espinosa, James, Freud autores com os quais Vigotski dialogou profundamente torna-se para nós extremamente provocativo e acirra o debate mostrando a sua atualidade.

Assim, neste trabalho pretendemos promover um diálogo com Damásio vislumbrando alguns pontos que remetem ao princípio explicativo e à perspectiva teórico-metodológica assumida em relação à natureza e o problema do desenvolvimento das emoções.

Vimos procurando, mais do que acentuar disputas, incitar o debate, perquirindo mesmo as contradições, pois acreditamos que desse modo podemos encontrar elementos para um adensamento teórico, conceitual desta problemática.

Ressaltamos, para tanto, alguns pontos desse diálogo, explorando e dando visibilidade a argumentos dos dois autores sobre o processo emocional e, privilegiando: 1) as relações entre emoção e consciência; 2) emoções simples e complexas/primárias e secundárias; 3) o neurobiológico e o psíquico.

Esses pontos levantados abrem, por sua vez, novas possibilidades de interlocução, e apontam para a compreensão do modo como as emoções se desenvolvem na filogênese e na ontogênese, como argumentam Vigotski e Damásio, apesar das divergências em relação ao princípio explicativo e ao modo como compreendem e conceituam o processo emocional (considerando afetos, sentimentos e emoções).

Palavras-chave: Emoções; Vigotski; Damásio

Referências Bibliográficas: DAMÁSIO, A. *Em busca de Espinosa:* prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. _____ *O Mistério da Consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. _____ *O Erro de Descartes* – Emoção, Razão e Cérebro Humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. SAWAIA, B.B. A emoção como locus de produção do conhecimento - Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. In: *III Conference for Sociocultural Research*, Campinas – Unicamp, 2000. VAN DER VEER & VALSINER. *Vygotsky – Uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 2001. VIGOTSKI, L.S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004 (a). _____ *Teoría de las emociones* – Estudio histórico-psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2004(b). _____ *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. _____ *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LT04 - 353

EXPRESSÃO DO CONCEITO DE MORTE EM CRIANÇAS: UM ESTUDO ANALISANDO DESENHOS

Ana Clara de Sousa Bittencourt ***Bastos*** *- FRB*
Isaura Barbosa ***Moura*** *- FRB*
Lívia de Vasconcellos ***Leal*** *- FRB*
Stella Maria de Sá ***Sarmento*** *- FRB*

Resumo: De um modo geral, a literatura a respeito do conceito de saúde, doença e morte para a criança tem como principal preocupação a associação destes com os estágios de desenvolvimento cognitivo infantil. Para isto, os estudos centram-se na linguagem verbal através de testes psicológicos como as provas piagetianas e o WISC e também em entrevistas que se caracterizam como fonte de informações.

É possível identificar três componentes no conceito de morte: reversibilidade/irreversibilidade (capacidade de reverter mentalmente um tipo de raciocínio, adquirida no estágio das operações concretas. Entender a morte como algo final, no caso da irreversibilidade), não funcionalidade (as funções vitais cessam na morte) e universalidade (todas as coisas vivas morrem). Estudos afirmam que uma criança possui tal conceito bem elaborado quando apresenta domínio destes três elementos. É também consenso entre os pesquisadores que este processo se inicia a partir dos sete anos.

Em estudo realizado por Fávero e colaboradores, com crianças de uma escola particular de Brasília, os conceitos de saúde, doença e morte em relação à planta, ao animal e ao ser humano foram explorados através de desenhos. As autoras concluem que os conceitos se tornam mais complexos de acordo com o desenvolvimento cognitivo da criança. O objetivo do presente estudo foi analisar a expressão do conceito de morte em crianças de uma escola pública, residindo em uma área de pobreza, com elevado índice de mortes por violência, buscando identificar a compreensão da morte através dos três componentes que o compõem: reversibilidade, não-funcionalidade, universalidade.

Pressupõe-se que a compreensão da criança a respeito do conceito de morte acompanhe o seu desenvolvimento. A amostra, no presente estudo, incluiu um total de 74 crianças de ambos os sexos, sendo 21 na faixa de seis anos (sete meninos e quatorze meninas), 17 na faixa de sete anos (dez meninos e sete meninas), 16 na faixa de nove anos (sete meninos e nove meninas) e 20 na faixa de dez anos (sete meninos e treze meninas).

A aplicação ocorreu em uma escola da rede municipal, sediada nas dependências de uma instituição filantrópica, que se situa em um bairro periférico de Salvador e os alunos residem em bairros de muita violência como Baixa do Tubo de Itapuã, Alto do

Coqueirinho e Bairro da Paz. Eles apresentam uma baixa condição socioeconômica e a morte é algo que está presente, constantemente, em suas vidas.

Investigamos no presente estudo o conceito de morte para a criança, através de desenhos relacionados à planta, ao animal e ao ser humano, pressupondo a diversidade da compreensão deste conceito para a criança. Outro fator a ser avaliado foi o momento após a morte, permitindo contemplar o conceito de reversibilidade/irreversibilidade que é de grande relevância para a formação do conceito de morte.

O estudo do conceito de morte para a criança traz desafios tais como a própria complexidade da formação de um conceito, a especificidade do conceito em questão e a faixa etária específica. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados desta pesquisa o desenho, que, além de ser considerado um meio de comunicação entre os homens desde os tempos mais remotos, tem sido um instrumento de coleta de dados em diversos trabalhos no campo da psicologia. O desenho se torna importante no momento em que passa a ser analisado como um meio de comunicação e a sua natureza como um modo de expressão. Desta forma, o desenho pode alcançar a linguagem e a simbolização, o que o torna um importante instrumento de coleta de dados principalmente quando se trata de crianças.

A análise de dados, condizente com o procedimento da coleta de dados, se baseou no estudo de Fávero e colaboradores, que criaram algumas categorias para descrever os desenhos realizados pelas crianças.

No presente estudo, os 888 desenhos produzidos pelas crianças foram transcritos de acordo com dimensões de análise que se apresentaram como relevantes para a realização e alcance do objetivo da pesquisa. A partir dessas dimensões, foram criadas as seguintes categorias: (a) categoria cor - foram analisadas a sua presença ou a sua ausência e a predominância de qual tipo de cor ocorreu. Através dessas categorias busca-se identificar que espécie de sentimentos as crianças associam aos diferentes momentos expressos pelas mesmas em seus desenhos; (b) categorias referentes à expressão facial se mostraram relevantes, pois permitiram identificar se as expressões faciais desenhadas pelo sujeito estão vinculadas a sentimentos ligados à saúde (alegria) ou a doença e a morte (tristeza). (c) elementos constitutivos - os da flor seriam o caule, a folha e as pétalas. Já os do animal seriam a cabeça, o tronco e os membros; e os do homem, os elementos constitutivos seriam a cabeça, os olhos, a boca, os membros e o tórax. Espera-se que através da presença de elementos constitutivos, possam-se alcançar resultados referentes à boa forma física do elemento, que pode se diferenciar nos conceitos de saúde, doença e morte.

Os resultados revelaram que crianças de seis anos apresentaram uma elaboração incompleta do conceito de morte, não demonstrando domínio em relação a nenhum dos três componentes que o conceito envolve, e crianças de sete anos, embora apresentando maior nível de elaboração, ainda expressam um conceito que não inclui a dimensão de não-funcionalidade. As crianças de 9 e de 10 anos apresentaram domínio das três dimensões que envolvem o conceito de morte. Vale ressaltar que as condições socioeconômicas e o ambiente de alta violência que a crianças estão submetidas parecem não interferir diretamente no nível e qualidade da elaboração do conceito de morte.

Palavras-chave: conceito de morte, criança, desenho livre

LT04 - 357

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS: DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Marisa Cosenza **Rodrigues** - UFJF*
*Jaqueline Pereira **Dias** - UFJF*
*Márcia de Fátima Rabello Lovisi de **Freitas** - UFJF*

Introdução: A escola tem como função social ampliada a formação de cidadãos habilitados no tocante aos conhecimentos de valores e atitudes, assim sua função não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também prezar pela formação de um desenvolvimento infantil saudável. López (2008) aponta que a experiência escolar é central para as aquisições sociais e educacionais das crianças em nossa cultura, podendo contribuir para diferentes trajetórias em direção à vida adulta.

Martínez (1996) considera a escola como um espaço essencial de trabalho para a prevenção primária universal, incluindo a promoção de saúde, pois estabelece regras de convívio social e monitoria, além de interrelacionar estilo de vida, saúde e personalidade. A prevenção primária volta-se para uma população ampla e tem como objetivo reduzir a ocorrência de problemas de ajustamento. Suas estratégias beneficiam toda a população escolar, promovendo o desenvolvimento de habilidades por meio de um modelo construtor de competências (Shure & Healey, 1993) e baixos custos econômicos para a população atendida.

Neste contexto, a promoção de habilidades sociais nos contextos educativos insere-se como uma das ações preventivas e promotoras de saúde. Segundo Del Prette e Del Prette (2005), o termo habilidades sociais refere-se a diferentes categorias do repertório comportamental social de um sujeito, contribuindo para sua competência social, o que favorece uma relação satisfatória e produtiva com as demais pessoas.

As habilidades de resolução de problemas constituem uma das classes das habilidades sociais, sendo entendidas como um processo atitudinal complexo, envolvendo aspectos comportamentais, cognitivos e

afetivos (Leme, 2004). Refere-se a um processo metacognitivo que leva a pessoa a reconhecer seus próprios sentimentos e pensamentos, para depois modificar seu comportamento subsequente (Del Prette & Del Prette, 2005). Tais habilidades, após serem aprendidas, tendem a levar a criança a enfrentar um problema de modo adaptativo e mais saudável.

Objetivo: O treinamento em habilidades de resolução de problemas, objetivo do presente estudo, baseou-se no programa de resolução de problemas interpessoais de Shure, denominado EPRP, que objetiva ensinar às crianças habilidades de pensar sobre os problemas e sobre o agir interpessoal, e não o quê pensar e/ou o quê fazer (Shure, 2006). No estudo de Shure e Spivack (1982) e Borges (2007) ressalta-se que as crianças com dificuldades no relacionamento interpessoal possuem falta de algumas habilidades sociocognitivas, como a compreensão das emoções, intenções e motivações dos outros. As intervenções procuram abordar com a criança a escuta e a observação dos outros, na perspectiva de aprendizagem e conscientização de sentimentos e pensamentos, além do entendimento de que suas ações têm consequências.

Metodologia: Sujeitos: Participaram do estudo 50 crianças de 6 e 7 anos subdivididas em duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental (antigo 3° período) de uma escola infantil da rede pública da Zona da Mata Mineira. Destas, apenas 30 compuseram efetivamente a amostra (critério de inclusão; a entrega do termo de consentimento).

Materiais e Procedimento: Para implementar a intervenção, as pesquisadoras adaptaram o programa EPRP dividindo-o em duas etapas principais, o desenvolvimento das habilidades prévias para resolução de problemas interpessoais (empatia, assertividade, prestar atenção, entre outras) e das habilidades para resolução de problemas interpessoais (promoção de soluções alternativas e pensamento consequencial). A intervenção ocorreu em 15 sessões semanais de 50 minutos de duração, compondo-se de discussões, jogos lúdicos, leitura de histórias infantis e dramatizações. A fim de avaliar as habilidades prévias para a resolução de problemas interpessoais e cientes da falta de um instrumento específico para a avaliação das habilidades de resolução de problemas interpessoais no Brasil, sobretudo para a faixa etária em questão, optou-se por utilizar a Escala de Habilidades Sociais de Estudantes do Ensino Fundamental (SSRS-BR), traduzida por Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (no prelo). Assim, as crianças foram pré e pós-avaliadas. Além da escala citada, utilizou-se também observações não-sistemáticas realizadas pelas pesquisadoras e pelas professoras das respectivas turmas. Tais observações constituíram recursos complementares aos resultados quantitativos, na medida em que possibilitaram a compreensão do processo de desenvolvimento. O instrumento SSRS-BR constitui-se de 34 questões, que são respondidas em termos da frequência da ocorrência de cada comportamento indicado. Engloba seis fatores avaliativos: responsabilidade, empatia, assertividade, autocontrole, civilidade e expressão de sentimento positivo. Para as análises estatísticas inferências, adotou-se nível de significância de 0,05.

Resultados: Os resultados apontaram incrementos comportamentais da pré para a pós-avaliação nos componentes do instrumento relativos à assertividade, civilidade, responsabilidade e expressão de sentimento positivo. Tais resultados foram evidenciados em seis itens ou questões do instrumento que apresentaram significância ao nível de $p \leq 0,05$. Dentre os seis itens, três foram trabalhados diretamente por lições específicas do livro que focalizaram o aprimoramento das habilidades assertividade e responsabilidade; os outros 3 itens foram trabalhados de forma indireta durante a intervenção como tema transversal, ou seja, não havia lições específicas do livro que promovessem o que estava sendo avaliado pelo item. Tais questões pertencem ao fator expressão do sentimento positivo e civilidade.

De forma geral, as observações realizadas convergem com os dados quantitativos encontrados. Observou-se aumento das habilidades prévias e habilidades para resolução de problemas interpessoais, como reconhecer e nomear sentimentos em si e nos outros, promover soluções alternativas para problemas reais e fictícios, ajudar e consolar o colega, entender pares de solução-consequência e comunicar-se de modo mais assertivo. Conclui-se que as crianças beneficiaram-se da intervenção, mostrando-se mais ajustadas no que tange ao relacionamento interpessoal, resolução de conflitos e melhora no convívio em sala de aula.

Conclusões: Programas promotores de competências socioemocionais infantis são de grande valia para favorecer o relacionamento interpessoal, pois a aprendizagem de comportamentos e modos de pensar na infância produz impacto na trajetória da vida adulta. Nesta perspectiva, as habilidades de resolução de problemas interpessoais constituem-se num fator de proteção para um desenvolvimento infantil saudável, já que intervenções que proporcionam o aprimoramento dessas habilidades contribuem para que a criança aprenda a negociar problemas inerentes à vida. Consequentemente, tende a se tornar um ser mais ativo e autônomo, sendo capaz de lidar independentemente com seus problemas e de avaliar as soluções e consequências.

Palavras chaves: Resolução de problemas interpessoais, desenvolvimento sócio-emocional, promoção de saúde psicológica

Referências Bibliográficas: Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (no prelo). Escala de habilidades sociais de estudantes do

ensino fundamental (SSRS-BR). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Borges, D. S. C. (2007). *Convivência em sala de aula: uma proposta de intervenção na 1ª série do ensino fundamental*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes. Leme, M. I. S. (2004). Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 367-380. López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin Fronteras: Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitária*. 3 (1), 16-19. Martinez, A. M. (1996) La escuela: un espacio de promocion de salud. *Psicologia Escolar e Educacional,* 1 (1), 19-24. Shure, M. B.; & Spivack, G. (1982). Interpersonal Problem-Solving in Young Children: a cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10 (3), 341-356. Shure, M. B. & Healey, K. N. (1993, agosto). Interpersonal Problem Solving and Prevention in Urban School Children. *Trabalho apresentado na Reunião Annual (Annual Meeting) da American Psychological Association*, Toronto, Canadá. Shure, M. B. (2006). *Eu posso resolver problemas: Educação Infantil e Ensino Fundamental: um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais*. (E. M. Marturano, A. M. A. Motta, L. C. S. Elias, Trad.). Petrópolis: Vozes (Trabalho original publicado em 1992).

LT04 - 359

EFEITOS DA PREMATURIDADE SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS

Olga Maria Piazentin Rolim ***Rodrigues*** *- UNESP*
Alessandra Turini ***Bolsoni-Silva*** *- UNESP*
Vera Lucia Messias Fialho ***Capellini*** *- UNESP*

Introdução: Matos (1983) e Oliveira (1998) consideram que os fatores de risco para o desenvolvimento podem ser distais, meio-proximais e proximais. Entre os fatores distais estão os indicadores de risco social como, por exemplo, a baixa renda. Os meio-proximais seriam os mecanismos de risco familiar e, entre eles, os estilos e práticas parentais, eventos familiares estressantes e rede de apoio pobre. Os proximais envolveriam os mecanismos de risco individualizado, como condições de saúde do bebê. Há consenso entre pesquisadores de que o efeito cumulativo de risco é mais importante na determinação de problemas emocionais da criança do que a presença de um estressor único, independente de sua magnitude (RESEGUE; PUCCINI; SILVA, 2008, 2007; HALPERN; FIGUEIRAS, 2004). Os seus efeitos são avaliados comparando, posteriormente, o desenvolvimento da criança com o da população em geral, no caso da utilização de instrumentos padronizados ou como desempenho de grupos controle em que o fator de risco não foi identificado. A Análise do Comportamento, ainda que se paute por análises idiossincráticas e menos pelas nomotéticas, não desconsidera a influência probabilística dessas variáveis.

Bebês prematuros ou pré-termos são considerados os recém-nascidos com idade gestacional inferior a 37 semanas, o que resulta num grupo heterogêneo de crianças com idades próximas ao termo, ou ainda aquelas com idades gestacionais abaixo de 32 semanas.

O Inventário Portage Operacionalizado (WILLIAMS; AIELLO, 2001) tem se mostrado útil para avaliar o desenvolvimento infantil e sugere a observação de comportamentos de crianças sob determinadas condições cuidadosamente organizadas ou a partir do relato dos cuidadores.

O presente estudo pretendeu avaliar o repertório comportamental de bebês utilizando o Inventário Portage Operacionalizado, correlacionando-o com a prematuridade.

Participaram do estudo 130 bebês, que foram avaliados mensalmente no decorrer do primeiro ano de vida. Os 56 bebês sem condição de risco identificados por ocasião do nascimento compuseram o Grupo 1 e os 74 bebês nascidos prematuros, o Grupo 2 (bebês nascidos até 37 semanas de gestação). No Grupo 1, 48% eram meninos e no Grupo 2, 53%. Os bebês foram avaliados mensalmente e os dados foram anotados em protocolos específicos para as áreas de Socialização, Autocuidado, Cognição, Linguagem e Desenvolvimento Motor adaptados do "O Inventário Portage Operacionalizado" (WILLIAMS; AIELLO, 2001).

As avaliações foram conduzidas na presença de um ou ambos os genitores que serviram como mediadores e informantes. O comportamento do bebê foi registrado a partir de estimulação ambiental, emissão de comportamentos espontâneos e de relatos dos pais em função de solicitações feitas pelas aplicadoras.

Para análise do repertório comportamental de bebês, os dados de desenvolvimento obtidos por meio do IPO, mês a mês, foram submetidos ao tratamento por meio do *Statistic Package Social for Science* (SPSS, versão 12.0). O valor de significância adotado no presente estudo foi de p menor ou igual a 0,05 (2-*tailed, Equal variances not assumed*).

Os resultados de desenvolvimento infantil da população estudada foi analisada a partir do fator de risco prematuridade comparando-o com o desenvolvimento de crianças sem condições de risco, mês a mês, no primeiro ano de vida.

Os desempenhos dos bebês, a partir das avalia-

ções conduzidas com o IPO, foram comparados para cada uma das áreas avaliadas. Os resultados mostraram que, em Autocuidado, observou-se diferença significativa para os desempenhos obtidos apenas no mês 4, quando comparados os grupos 1 e 2, respectivamente. Observa-se que, nesta fase, os bebês têm desempenhos muito parecidos. Em Linguagem, o Grupo 2, de Prematuros, apresentou diferenças significativas para seis dos doze meses avaliados, quando comparado com o Grupo 1 (Controle). Em Desenvolvimento Motor, para o Grupo 2, houve diferenças significativas em todos os meses avaliados, quando comparados com o Grupo 1. Em Cognição, para o Grupo 2 houve diferenças significativas em 11 dos 12 meses avaliados, quando comparados com o desempenho do Grupo 1. Em Socialização, para o Grupo 2 o desempenho em Socialização foi significativamente pior do que o Grupo 1 em 11 dos 12 meses avaliados.

Os resultados obtidos apontaram que os bebês prematuros (Grupo 2) apresentou desempenho significativamente diferente do Grupo 1 em 68% das análises conduzidas, com destaque para as áreas de Desenvolvimento Motor, Cognição e Socialização. Tais resultados são condizentes com os obtidos na literatura que apontam a prematuridade como uma das condições proximais mais prejudiciais ao desenvolvimento de bebês (RESEGUE; PUCCINI; SILVA, 2008; CASTRO et al. 2007; MAGALHÃES et al. 2003) com consequências para o desenvolvimento de outras habilidades, principalmente na idade escolar (MARTINS; LINHARES; MARTINEZ, 2005; MÉIO; LOPES; MORSH, 2003; CARVALHO; LINHARES; MARTINEZ, 2001; LINHARES et al. 2000).

A análise conduzida mostrou que bebês prematuros apresentaram defasagens importantes na maioria das áreas avaliadas, durante todo o primeiro ano de vida. O resultado dessas avaliações sugerem a necessidade de conduzir intervenções que promovam o desenvolvimento, minimizando fatores de risco. Para Linhares (2004) a estimulação precoce tem o papel de interromper ou, pelo menos, minimizar os efeitos dos fatores de risco presentes no desenvolvimento da criança. Considerando o bebê prematuro, quanto mais precoce e regulada às suas necessidades, mais a intervenção será efetiva.

Os resultados obtidos com esta pesquisa permitiram analisar o efeito da prematuridade no desenvolvimento infantil sugerindo a implementação de intervenções pontuais junto a população de prematuros, por um período que excederia ao primeiro ano de vida.

Palavras-chave: avaliação de bebês, prematuridade, Inventário Portage Operacionalizado

Referências Bibliográficas: CARVALHO, A.E.V.; LINHARES, M.B.M.; MARTINEZ, F.E. *História de desenvolvimento e comportamento de crianças nascidas pré-termo e baixo peso* (< 1500grs). Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 1-33, 2001. CASTRO, A. G.; LIMA, M. C.; AQUINO, R. R.; EICKMANN, S. H. *Desenvolvimento do sistema sensório motor oral e motor global em lactentes pré-termo*. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri (SP), v. 19, n. 1, p. 29-38, jan.-abr. 2007. HALPERN. R.; FIGUEIRAS. A. C. M. Influências ambientais na saúde mental da criança. *Pediatria*, Rio de Janeiro. v.80 n.2, p. 104-110, 2004. LINHARES, M. B. M. ; CARVALHO, A. E. V. ; BORDIN, M. B. M. ; CHIMELLO, J T ; MARTINEZ, F. E. ; JORGE, S. M. . Prematuridade e muito baixo peso como fatores de risco ao desenvolvimento da criança. *Cadernos de Psicologia e Educação - Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 10, n. 12, p. 60-69, 2000. LINHARES, M.B.M. Estresse, resiliência e cuidado no desenvolvimento de neonatos de alto risco In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A. (orgs). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 315-324. MAGALHÃES, L.C.; WENDLING, P.C.; PAIXÃO, M.L.; MANCINI, M.C.; BARBOSA, V.M. Estudo comparativo sobre o desempenho perceptual e motor na idade escolar em crianças nascidas pré-termo e a termo. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, São Paulo. v. 61, p. 250-255, 2003. MARTINS, I.M.B.; LINHARES, M.B.; MARTINEZ, F.E. Indicadores de desenvolvimento na fase pré-escolar de crianças nascidas pré-termo, *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.10, n.2, 2005. MATOS, M.A. A medida do ambiente de desenvolvimento infantil. *Psicologia*, v.9, n. 1, p. 5-18, 1983. MÉIO, M.D.B.B.; LOPES, C.S.; MORSCH, D.S. *Fatores prognósticos para o desenvolvimento cognitivo de prematuros de muito baixo peso*. Revista de Saúde Pública, São Paulo. v. 37, n. 3, p. 311-318, 2003. RESEGUE, R.; PUCCINI, R.F.; SILVA, E.M.K. Risk factors associated with developmental abnormalities among high-risk children attended at a multidisciplinary clinic. *Medicine Journal*, São Paulo, v. 126, n. 1, p. 4-10, 2008. RESEGUE, R.; PUCCINI, R.F.; SILVA, E.M.K. *Fatores de risco associados a alterações no desenvolvimento da criança*. Pediatria, São Paulo. v. 29, n. 2, p. 117-128, 2007. WILLIAMS, L.C.A; AIELLO, A.L.R. *O Inventário Portage Operacionalizado: intervenção com famílias*. São Paulo: Memnon/FAPESP, 2001.

LT04 - 361

MÍDIA E ADOLESCÊNCIA: UMA DISCUSSÃO SOBRE TRANSTORNOS ALIMENTARES

*Rafaele de Araújo **Pinheiro** - UFRN*
*Veruscka Xavier **Filgueira** - UFRN*
*Neuza Cristina dos Santos **Perez** - UFRN*

Introdução: Os Transtornos Alimentares (TA) vem ganhando projeção nos meios de comunicação

devido ao aumento de sua incidência principalmente entre adolescentes e jovens adultas. A Associação Brasileira de Transtornos Alimentares vincula a informação de que a faixa etária crítica para o aparecimento desses transtornos, anorexia e bulimia nervosa, se encontra aproximadamente entre os 16,6 e os 18,3 anos, e entre os 17,7 e os 21 anos respectivamente. Outro dado relevante é o fato de que apenas 10% dos portadores de TA são homens (EDA, 1995). Além do mais, os transtornos alimentares freqüentemente ocorrem de maneira comórbida com a depressão e transtornos de ansiedade (Morgan, Vecchiatti e Negrão, 2002). Nesse contexto propagação dos TA, faz-se mister compreender a inter-relação que estes apresentam com a adolescência e a interferência da mídia na produção de discursos relativos à estética que são direcionados ao público púbere.

Objetivo: O presente trabalho propõem-se a problematizar a influência midiática sobre a construção de ideais simbólicos de beleza, que acabam por se constituir como padrão socialmente compartilhado, e as conseqüências da adesão a esse estereotipo pelas adolescentes, sobretudo, as que apresentam Transtornos Alimentares.

Método: Em primeiro lugar foi realizada uma revisão de artigos científicos utilizando-se as palavras-chaves: Transtornos Alimentares, adolescência e mídia e posteriormente realizou-se uma articulação e reflexão dos conteúdos encontrados. Mediante a escassez de material didático que realizasse a aproximação entre os três temas propostos, a pesquisa bibliográfica foi realizada de forma não-estruturada. Como resultado dessa revisão elaborou-se uma produção de discurso numa perspectiva sócio-cultural.

Resultados: A necessidade de maiores cuidados e atenção voltados à saúde mental na adolescência se justificam quando consideramos que esse é um período de intensas mudanças físicas, psicológicas, cognitivas e sociais. Corrobora com esse entendimento o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ao considerar em seu artg. 6º a adolescência como condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. É relevante destacar ainda o fato da adolescência ser apontada como momento crítico no desenvolvimento da personalidade e na formação de um senso claro de identidade. Senso de identidade que acompanhará o sujeito pela fase adulta, o qual vai se constituindo a partir de autoconceitos que o indivíduo formula baseados numa intricada rede de julgamentos e percepções. Erik Erikson- teórico que explica o desenvolvimento humano a partir de crises normativas- irá postular que a crise que caracteriza a adolescência é a de identidade versus confusão de identidade. Para Erikson "em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de formação e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio a luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele".

Nesse sentido, pode-se dizer que a adolescência se caracteriza como sendo um período de maior suscetibilidade a influências externas, em que os círculos sociais mais próximos (família, escola, amigos) funcionam como propagadores de ideais estéticos universais. Ideais esses que são constituídos nas transformações macroestruturais da sociedade global(izada) que compreende a observação dos conteúdos ideológicos, e conseqüentemente comportamentais, veiculados pela mídia. Isso posto, ao inserir a mídia como veículo de propagação de discursos é de ordem prioritária compreender as dinâmicas da conjuntura sócio-cultural moderna. A globalização e a sua conseqüente modificação nos modos de produção e meios de comunicação marcam profundamente os modos de ser e fazer na sociedade contemporânea. O fenômeno fica evidenciado na velocidade de transmissão das informações, fortalecimento das relações internacionais em detrimento das fronteiras territoriais e na consolidação do capitalismo como sistema econômico. Como produto dessa organização sócio-econômica observa-se uma perda dos referenciais regionais e adesão a modelos e paradigmas importados, que circulam em escala global, provocando nos sujeitos uma convivência com novos significados culminando numa relativização de valores e numa crise de identidade epidêmica. Andrade e Bosi (2003) irão apontar para uma pulverização do simbólico refletido na perda de referenciais identitários. Nesse contexto de dispersão de referências, o corpo é o abrigo remanescente, lugar onde se encontra fixação e estabilidade. Costa (1999) afirma que o ser humano recorre ao corpo como critério de identidade. No corpo se estabelecem relações de poder e expressão da subjetividade. Na presente sociedade caracterizada pelo consumo, o corpo passa também a ser alvo de publicidade, onde é vinculada uma imagem corporal desejável, emparelhada a informação de que é possível controlar o próprio corpo e manipulá-lo remetendo com isso ao sucesso, bem-estar e prazer. A perseguição cotidiana do padrão inatingível de beleza e o Transtorno Alimentar, enquanto quadro psicopatológico característico, tem em comum o forte componente sócio-cultural. Ao avaliar-se os Transtornos alimentares a nível etiológico, percebe-se que os aspectos contextuais figuram na dinâmica de fatores predisponentes, precipitantes e mantenedores desses quadros. O que podemos perceber então, é uma tríade inter-relacionada: a influência do padrão de beleza trazido pela mídia, as adolescentes em pro-

cesso de construção da identidade e a etiologia dos Transtornos Alimentares.

Conclusão: A produção de discursos não é propriedade privada que se possa adquirir. Qualquer sujeito dotado de linguagem é capaz de fazê-lo. No entanto, quando esses discursos habitam a esfera social e tem sua área de alcance ampliada, então eles podem exercer um poder imensurável simplesmente pelo fato de serem capazes de influenciar outras pessoas. À medida que se atesta que o discurso vinculado pela mídia elege um padrão de beleza- a saber, a do corpo magro- que exerce influência sobre os padrões de construção identitários de jovens e adolescentes, as quais de forma crescente têm apresentado transtornos de ordem psicopatológica como os Transtornos Alimentares, faz-se necessária a busca de estratégias de prevenção e intervenção. Longe de propor resoluções miraculosas para o problema proposto, apontamos em direção à criação de espaços de reflexão e ações psicoeducativas que ofereçam a essas jovens a possibilidade de questionar e produzir novos discursos. Ressaltamos o fundamental papel da Psicologia nesse campo, exercendo sua função de mediação, escuta e enfrentamento do sofrimento.

Palavras-chave: Adolescência, Mídia e Transtornos Alimentares.

Referências Bibliográficas: ANDRADE,A. & BOSI, M. L. M. *Mídia e Subjetividade: o impacto no comportamento alimentar feminino*. Revista Nutrição, Campinas, 16(1): 117-125. Jan./mar 2003. CORDÁS, T.A.- *Transtornos alimentares: classificação e diagnóstico*. Rev. Psiq. Clin. 31 (4); 154-157, 2004. G. M. A. & SANTOS, E. M. 2003.*Saúde e mídia na construção da obesidade e do corpo perfeito*. *Ciência e Saúde Coletiva*. 8(3):691-701. Rio de Janeiro. MORGAN, CM ; VECCHIATTI, I. R. & NEGRÃO, A. B.. *Etiologia dos transtornos alimentares: Aspectos biológicos, psicológicos e sócio-culturais*.Revista Brasileira de Psiquiatria,2002;24 (supl.III): 18-23.

LT04 - 364

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONDIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO

*Flavia Faissal de **Souza** - PG-FE/UNICAMP*
*Ana Luiza **Smolka** - FE/UNICAMP*

Resumo: A educação de sujeitos com deficiência tem sido marcada pelo descomprometimento dos governos brasileiros. Em meados do século passado, na maioria dos municípios brasileiros, a educação desses alunos ficava a cabo das instituições especializadas que, respaldadas pela legislação vigente, recebiam amplo auxílio governamental, que de alguma forma desobrigavam o Estado de assumir tal responsabilidade (BRASIL, 1961, 1971, JANUZZI, 2004).

Contudo, na tentativa de um alinhamento com o discurso internacional dos direitos básicos humanos, na década de 90 do século passado a responsabilidade pela educação dos alunos com deficiência passa a ser assumida por alguns municípios brasileiros, sob a denominação geral de Políticas de Educação Inclusiva . E, a partir do atual governo federal, a questão da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino passa a delinear o cenário nacional.

Como já destacado por alguns autores, as Políticas de Educação Inclusiva não deixam de representar um avanço em termos de responsabilidade social (LAPLANE, 2004). Porém, sua efetivação vem gerando problemas de toda sorte, no momento em que uma política avançada em termos de garantia de direitos humanos encontra, dentro dos muros da escola brasileira, a realidade de nossa estrutura educacional.

Compreender as Políticas de Educação Inclusiva nos interessa na medida em que essas passam a ser as condições do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências. Destacamos que para a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano as condições de aprendizagem são fundantes para o desenvolvimento do sujeito (VIGOTSKI, 2000).

Segundo Vigotski (1979, 1996, 2000) o homem se torna homem na medida em que interage com outro homem. Assumir este pressuposto implica sustentar que é no processo de aprendizagem, de apropriação, de incorporação que o sujeito vai tomando para si o significado constituído na relação em entre, no mínimo, duas pessoas.

Assim, este trabalho tem como objetivo analisar o impacto das Políticas de Educação Inclusiva no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento de um aluno com deficiência no cotidiano de uma sala de aula.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida em uma escola de ensino fundamental da rede pública do Município de Campinas, localizada em um bairro periférico. Esta unidade de ensino conta com a inclusão de 25 alunos com deficiências, entre elas: física, mental, transtorno de condutas típicas, múltiplas e auditiva.

Nossa entrada na escola se deu há aproximadamente um ano, com a intenção de conhecermos os dispositivos utilizados para a implementação das Políticas de Educação Inclusiva. E, desde o início deste ano, 2009, estamos acompanhando semanalmente a rotina de uma classe de 5º ano que agrupa 36 alunos, sendo 03 diagnosticados como alunos com deficiências e ainda 09 alunos com grande defasagem de aprendizagem.

A análise do material empírico vem se dando a partir de quatro eixos centrais: a) o papel social que os sujeitos com deficiência vêm assumindo no contexto

escolar; b) o acesso do aluno com deficiências a uma educação com qualidade; c) a inserção do aluno com deficiências no processo de ensino–aprendizagem; d) e, a partir deste contexto, como os sujeitos com deficiência vêm se apropriando das relações interpessoais. Do material empírico em análise, destacamos neste trabalho o que vem sendo vivenciado junto a um dos alunos com deficiência, AAS, diagnosticado com Síndrome de Angelmam, e estaremos trazendo para discussão quatro pontos:

1. As características da Síndrome – O aluno que freqüenta esta escola desde 2006, está com 10 anos de idade, não fala nem possui movimentos voluntários de membros superiores e inferiores. É usuário de uma cadeira de rodas acolchoada nas laterais com assento mais espesso e colete peitoral acoplado. O aluno não tem autonomia para realizar atividade alguma, nem mesmo as de necessidades básicas. E, embora a professora esteja bastante atenta a este aluno, ele dorme quase as 4hs diárias em que se encontra na escola, sempre preso a sua cadeira.

2. As condições na escola (recursos materiais e humanos) – Não há na sala de aula ou em qualquer outra parte da escola materiais nem mesmo profissionais suficientes para atender a demanda pedagógica do aluno. A escola conta com apenas uma professora de Educação Especial, para atender os 25 alunos com deficiências matriculados em diversas salas de aulas. Em outras palavras, não há tempo suficiente para que essa possa dedicar-se a AAS na medida necessária.

3. As relações interpessoais - Questões importantíssimas nos fazem refletir sobre o papel de AAS junto aos seus pares. Seus colegas fazem questão de empurrar a sua cadeira ou mesmo auxiliar a professora que se tornou responsável pela sua alimentação. Bem como quando lembram não hesitam em pegar um de seus chocalhos e cantarolar para ele. Contudo, raras foram as vezes em que conversaram com ele. Muitas das vezes parece que o tratam de forma infantilizada, chegando a tratá-lo como "Meu bebê".

4. As relações de ensino e as condições de desenvolvimento - Se assumimos os pressupostos da perspectiva histórico-cultural como viés para compreensão do impacto das Políticas de Educação Inclusiva no desenvolvimento de AAS é inescapável a nossa preocupação com as impossibilidades que o cercam. Podemos afirmar que nem as possibilidades de inserção do aluno no processo de ensino–aprendizagem, nem o acesso a uma educação com qualidade vêm sendo garantidos a este. Assim como, o papel que AAS assume nas relações entre seus pares parece ser marginal.

Palavras-chave: Políticas de Educação Inclusiva, condições de desenvolvimento, sujeitos com deficiências

Referências Bibliográficas: BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº4.024 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm > Acessado em: 22 julho 2009. _____. .*Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus*, nº5.692 , DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/lei%205.692%20-%201971%20-20diretrizes%20e%20bases%20para%20o%20ensino%20de%201%ba%20e%202%ba%20graus.htm> Acessado em: 22 julho 2009. _____. *Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília, MEC, 1996. _____. Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 de dezembro de 1999. _____ MEC/SEESP. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ politica.pdf >. Acesso em: 08 abril 2009. LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004. 243 p. VIGOTSKI, L. *Concrete Human Psychology, Soviet Psychology,* XXVII (2), p.53-77, 1979. _____. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. _____. *Construção do Pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes, 2000.

LT04 - 369

RECURSOS COMUNICATIVOS UTILIZADOS POR BEBÊS EM INTERAÇÃO COM DIFERENTES INTERLOCUTORES, DURANTES PROCESSO DE ADAPTAÇÃO À CRECHE: UM ESTUDO DE CASO

Larissa de Negreiros Ribeiro ***Elmôr*** *- FFCLRP/USP*
Katia de Souza ***Amorim*** *- FFCLRP/USP*

Resumo: Estudos vêm analisando o modo como ocorrem as interações nas diferentes idades, relacionando-as ao desenvolvimento global do indivíduo. Porém, as pesquisas diferem em pressupostos, considerando e abordando interlocutores específicos. Nesse sentido, muitos estudos mostram-se parciais

na compreensão das interações e de seu papel no desenvolvimento, já que privilegiam determinados parceiros (particularmente, a mãe), sem considerarem o conjunto das relações do bebê. Nesse processo analisado, em um conjunto de estudos sobre interação, particularmente dos que tratam dos primeiros anos de vida, a linguagem tem sido vista como de fundamental importância. Entretanto, a noção de linguagem varia, sendo que a maioria das pesquisas restringe-se ao aspecto verbal, apenas algumas poucas contemplando a comunicação não-verbal. Frente a esse panorama, definiu-se por investigar, a partir de um estudo de caso, quais recursos comunicativos e lingüísticos verbais, vocais e não-verbais são utilizados por um bebê no primeiro ano de vida, na interação com distintos interlocutores. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. O material empírico - gravações em vídeo - foi obtido do Banco de Dados do *Projeto Integrado Processos de adaptação de bebês à creche*, que acompanhou o ingresso e a adaptação de 21 bebês (4-13 meses) a uma creche universitária. Dentre os 21 bebês, para o estudo de caso foi selecionada Iraídes (nome fictício), que contava com 09 meses, ao ingresso na creche. A partir das cenas de vídeo, foram selecionados e editados cronologicamente todos os aparecimentos de Iraídes. Em seguida, fez-se transcrição microgenética de todos episódios interativos, no primeiro mês de freqüência à creche, os episódios sendo definidos pela noção de "campo interativos". Para a análise, algumas pessoas foram consideradas: mãe Arlene; babá; Dalila (irmã mais velha); duas educadoras (Mirtes e Branca), dois bebês (Linda, 9 m; e Isa, 11m) (todos nomes fictícios). A análise foi guiada pela perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações. Através dos episódios interativos selecionados, foram construídos quadros verificando quais os recursos comunicativos utilizados pelo bebês e se existiriam semelhanças ou diferenças na interação do bebê com distintos interlocutores. Desta forma, foram investigados: 1) recursos comunicativos simples (como, balbucia); 2) recursos comunicativos integrados (mais de um recurso comunicativo no episódio, como "engatinha e sorri"); 3) os recursos triádicos: com objetos (interação bebê-objeto-adulto), com pessoas (interação bebê-adulto-pessoa) e com objetos e pessoas simultaneamente. Também, foi analisado quem tomou a iniciativa nas interações (se o bebê ou os interlocutores). Os resultados indicaram 20 diferentes tipos de recursos comunicativos (não-verbais e vocais), num total de 295 ocorrências em episódios. Destes, 184 foram considerados recursos integrados, sendo destacados 39 diferentes composições dos mesmos. Os recursos integrados ocorreram com maior freqüência com todos os interlocutores, quando comparados aos recursos isolados. Na relação com Mirtes (educadora), Iraídes obteve o maior número de tipos de recursos comunicativos (12), enquanto com Branca apareceram apenas 05 tipos. A mãe obteve segundo lugar na diversidade de tipos de recursos comunicativos (10). Nas interações com os pares de idade, Isa foi o interlocutor com a menor ocorrência de recursos (03), enquanto Linda obteve (06). A babá obteve 08 e Dalila (irmã) obteve 06 diferentes tipos de recursos. Quanto aos recursos vocais, houve maior uso deles por Iraídes com Mirtes, seguidos com a mãe. Iraídes fez amplo uso de recursos triádicos com objetos e pessoas, esses ocorrendo mais frequentemente com mãe. Na interação com a babá e com as educadoras (Mirtes e Branca), houve maior uso de recursos triádicos com objetos, do que com pessoas. Já na relação com Dalila, houve alto índice de recursos triádicos com pessoas e objetos simultaneamente. Foram encontrados, ainda, recursos triádicos mesmo nas relações entre os bebês (Iraídes/Linda/Isa). Sobre a iniciativa das interações, a mãe e a babá, Dalila, Isa e as educadoras tiveram maior freqüência de iniciativa. Iraídes teve maior iniciativa apenas para com Linda. Análise dos dados aponta para uma multiplicidade e riqueza nesses processos, com ampla e variada lista de tipos e características dos recursos comunicativos. Essa riqueza também é observada, pela grande freqüência de recursos integrados, já aos nove meses de idade. Além disso, verificou-se que os bebês têm relativa freqüência de iniciativa, além de ocorrerem triangulações nos episódios interativos entre bebês e/ou crianças /objetos. Aspecto importante é a ampla diversidade (tipos e ocorrências) de recursos usados com diferentes interlocutores. Com alguns, a freqüência mostra-se muito maior do que com outros, levando à hipótese de que tais diferenças se fazem em função de se ter parceiros preferenciais, maior/menor proximidade afetiva e confiança, além de ter diferentes formas de responsividade dos parceiros. Ainda, diferentemente do que é discutido na literatura, verificou-se a ocorrência de recursos triádicos nas interações entre bebês e seus pares de idade. Ainda, diferentemente da literatura, observou-se o uso de recursos triádicos com objetos e pessoas *simultaneamente*, aos 09 meses. Este estudo favorece a reflexão sobre a riqueza e complexidade dos processos de relações e comunicação no primeiro ano de vida e aponta à necessidade de que novos estudos aprofundem aspectos aqui identificados.

Palavras-chave: Bebês, Linguagem, Recursos Comunicativos

LT04 - 370

JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE SOCIABILIDADES E INSERÇÃO SOCIAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA FRONTEIRA URBANO-RURAL DE FEIRA DE SANTANA, BAHIA

Mirela Figueiredo Santos ***Iriart*** *– UEFS*
Ivan ***Faria*** *– UNEB / UEFS*
Milena Santos ***Rodrigues*** *– UEFS*
Keity Barbosa ***Carneiro*** *– UEFS*
Cléo Emídio dos Santos ***Lima*** *– UEFS*

Resumo: O campo de investigações em torno da temática juventude tem se expandido de forma significativa nos últimos anos, seja em estudos de caráter predominantemente quantitativo: como ensino médio (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003), relações raciais (CASTRO e ABRAMOVAY, 2006), violência (ABRAMOVAY, 2005), políticas públicas (CASTRO e AQUINO, 2008), quanto em estudos qualitativos voltados para temáticas emergentes relacionadas a formas diversas de sociabilidade, como os circuitos jovens (MAGNANI, 2005).

Neste trabalho, a categoria juventude será analisada enquanto condição juvenil, historicamente caracterizada por sua diversidade sócio-cultural, o que problematiza qualquer concepção homogenizadora sobre juventude. A condição juvenil se faz reconhecer, atualmente, pelo alargamento do período da juventude e pela ruptura do continuun família-escola-trabalho. Essas mudanças provocam novos itinerários de transição, caracterizados por trajetórias muito mais prolongadas, indeterminadas e descontínuas, instituindo uma forma de vivenciar o tempo, que Pais (2006) denomina de "desfuturização do presente".

Novas formas de sociabilidade, de organização e de expressão políticas e culturais vão se configurando, dividindo as tarefas de educar com as tradicionais agências socializadoras: família, igreja, trabalho e escola.

Ao lado do crescimento das formas de acesso à escola - entre 1996 e 2006 as taxas de freqüência ao ensino médio praticamente dobraram no país e quase triplicaram no Nordeste (CASTRO e AQUINO, 2008) - ecoam questionamentos sobre a função social desta, diante da desagregação do espaço escolar institucionalizado e do seu hiato com as demandas e valores dos jovens. As transformações sociais rápidas multiplicaram as possibilidades de identificação, o que fragmenta a própria experiência juvenil, constituindo um cenário complexo para se pensar a relação entre juventude e escola (DAYREL, 2007).

Este estudo partirá do foco sobre a relação entre jovens e escola pública, problematizando a configuração do espaço físico e simbólico da escola e a sua permeabilidade às expressividades/sociabilidades juvenis, ao analisar as formas de participação e as estratégias de inserção social geradas a partir do contexto escolar. Analisar os sentidos produzidos pelos jovens sobre o processo de escolarização e descrever os diferentes horizontes temporais construídos nas tensões entre presente-futuro, definem-se como objetivos específicos.

O estudo delineia-se com base numa metodologia qualitativa, compreendendo o micro-contexto escolar como espaço dialógico, a partir de onde os sujeitos constroem sentidos e posicionamentos. Participaram da pesquisa, cerca de 80 estudantes do ensino médio, numa escola pública localizada na fronteira urbano-rural do município de Feira de Santana. A imersão em campo ocorreu através da observação direta, conversas informais com os educadores e aplicação de questionários com os estudantes do 3º ano, a fim de identificar o perfil sócio-econômico, formas de uso do tempo livre, pertencimento a grupos culturais e perspectivas futuras. A segunda etapa da pesquisa envolveu a realização de quatro grupos focais, desdobrando os temas apresentados nos questionários. O material gravado e transcrito foi analisado com base em algumas categorias previamente definidas: os sentidos da escola; os mecanismos de participação no presente; as perspectivas de futuro; as estratégias de inserção sócio-profissional.

O grupo pesquisado é predominantemente de jovens negros e pardos, que moram na zona rural, cujas famílias são de pais agricultores, com baixa escolaridade. Os jovens, na sua maioria, não trabalham, ocupando-se com os estudos e auxiliando no trabalho na roça, junto à família. Suas principais formas de lazer são o encontro com os amigos, prática de futebol (entre os homens) e a participação em grupos ligados à atividade religiosa (76% deles são católicos e 22 % evangélicos).

No discurso dos estudantes, a escola é vista como fundamental para a concretização da inserção profissional, atribuindo à instituição escolar o papel tradicionalmente destinado à "transmissão" do saber, mitificando a passagem escola-trabalho-inserção social. Paradoxalmente, questionam a qualidade da educação oferecida, tanto para obtenção de um trabalho qualificado, quanto para o ingresso no ensino superior, apontando a necessidade de realizarem cursos profissionalizantes após a saída do ensino médio.

O desejo de inserção em atividades produtivas é central nesta etapa da vida dos jovens. A curto e médio prazos aparece como condição para o sustento e a continuidade do processo de formação: o trabalho no comércio (entre os meninos), ou como auxiliar de enfermagem e manicure (entre as meninas). A longo prazo representa uma aspiração de ascensão social (trabalho em multinacional ou trabalhar em outro Estado) Os mecanismos de participação social oferecidos/construídos pela escola são quase inexistentes,

a falta de um grêmio e de uma representação estudantil é um limite para uma atuação mais participativa. A religiosidade, entendida como pertencimento a grupos ligados à igreja, é evidenciada também como opção de lazer e de participação em grupos culturais e como espaço de promoção e organização de canais de expressividade juvenil.

A escassez dos modelos externos de sucesso levam-nos a interiorizarem a idéia de que a inserção social depende quase exclusivamente do esforço individual, precisam "correr atrás" do que querem. O futuro fica dimensionado pelos limites de ação/participação no presente, ao não apontarem estratégias concretas para realização das suas aspirações (bom trabalho, independência financeira, casa própria) e pela descontinuidade na trajetória escolar (ensino médio - ensino superior).

As dificuldades de delimitação dos projetos futuros podem estar relacionadas à dificuldade de conciliar demandas distintas como a migração para a cidade, associada ao vinculo afetivo e cultural ao lugar onde vivem, ao medo das incertezas de uma realidade desconhecida e às dificuldades financeiras para a sua manutenção. A tensão entre o rural e o urbano surge ainda quando se referem à visão estereotipada dos jovens da cidade em relação a eles e ao ressaltarem o lado bucólico da vida rural em oposição à violência e desperzonalização da vida na cidade.

A centralidade da família e dos valores morais e religiosos por ela propagados, a relação com a terra e com a história geracional são características que configuram o campo de possibilidades destes jovens. Mesmo com todas as contradições, a escola apresenta-se como um lugar de sociabilidades, como um importante espaço de encontro, onde os jovens tem oportunidades de trocar experiências e de se relacionar (formação de redes de amizade, "resenha", saída do espaço doméstico), ampliando suas horizontes de escolhas.

Palavras-chave: juventude, escolarização, estratégias de inserção social

Referências Bibliográficas: ABRAMO, Wendel H.; BRANCO, Pedro P. M. (orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.* Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. (orgs.). *Caleidoscópio das violências nas escolas. 1. ed. Brasília:* Círculo de Brasília Editora, 2006. ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. (orgs.). *Ensino Médio:* Múltiplas Vozes. Brasília: UNESCO; MEC, 2003. CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. (org.). *Juventude e políticas sociais no Brasil.* (Documento para discussão). Brasília: IPEA, 2008. Disponível em: < www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1335.pdf >. Acesso em: 10 ago 2008. CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam. *Relações Raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade.* 1. ed. Brasília: UNESCO, 2006. v. 1. DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1105-1128. Outubro/ 2007. MAGNANI, José Guilherme C. Os circuitos dos jovens urbanos. *Tempo Social.* São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005. PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Izabel; EUGENIO Fernanda (orgs.). *Culturas jovens: novos mapas dos afetos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 7-21.

LT04 - 386

NARRATIVAS VISUAIS E A ANÁLISE DE PEQUENAS HISTÓRIAS NO ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Anaí Haeser ***Peña*** *- UnB*
Maria Cláudia Santos Lopes de ***Oliveira*** *- UnB*

Resumo: O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento que investiga os processos de subjetivação engendrados em adultos a partir da experiência de participação, durante a adolescência, em projeto artístico de cunho cultural ou social. Aqui apresentaremos o uso de narrativas visuais e da análise de pequenas histórias como instrumentos para o estudo dos processos de desenvolvimento humano, mais especificamente identificar o modo como uma moça de 25 anos constrói, por meio das narrativas visuais, significações sobre si mesmo e sobre o mundo a sua volta. Assim, este estudo tem base em entrevistas autobiográficas, verbal e visual, realizada com uma moça de 25 anos. Durante a adolescência (dos 16 aos 18 anos) ela foi aluna de um projeto social de cunho religioso, de uma cidade-satélite, da periferia de Brasília, chamada Ceilândia.

O uso de imagens como ferramenta para análise de elementos espaciais do self dialógico foi apresentado por Ruck e Slunecko (2008). A leitura ou compreensão de uma imagem se dá, entre outras formas, pela identificação de seus elementos e das relações espaciais que os mesmos mantêm entre si. Os autores mencionados exploram as relações espaciais de elementos da imagem como uma forma de analisar a dimensão espacial do self-dialógico. Para tanto, analisam um retrato de Frida Khalo, pintora mexicana do início do século XX. Por outro lado, os autores também salientam os elementos históricos e culturais que perpassam essa leitura.

Por outro lado, a leitura de imagens associadas, em forma de narrativa visual, potencializa as possibilidades de compreensão do self e dos processos de subjetivação. As narrativas visuais podem ser compreendidas de diferentes maneiras (Falcão & Hartmann, 2008; Castanho 2007; Nino, 2007; Jobim e

Souza, 2002). Aqui são definidas como um produto construído através da seleção e organização de imagens em uma sequência lógica, assim como foi concebida por Einsenstein (2002). Isoladamente, cada imagem possui uma unidade de sentido, mas ao serem organizadas em uma montagem intelectual os sentidos individuais de cada imagem utilizada é extrapolado, resultando em um sentido maior de uma narrativa, de uma história. Assim, na união de duas ou mais imagens em uma narrativa, cria-se um novo conceito, uma nova imagem que é fruto dessa composição, onde o sentido está configuração construída pelo conjunto das imagens e na relação de cada uma entre si e com o espaço que ocupam no plano.

As metodologias artísticas, art as inquiry (Bochner & Ellis, 2003), e, mais especificamente, a metodologia portraiture (Dixson, Chapman & Hill, 2005) também tomaram parte na construção metodológica desta pesquisa, agregando à metodologia um caráter de construção criativa e experiência estética. Ao longo dos encontros de entrevistas, foi proposto à entrevistada tirar fotografias que ilustrassem sua experiência de participação no Projeto. A esse primeiro momento de criação juntou-se outro momento em que imagens de revistas e materiais impressos diversos foram oferecidos para apreciação e análise, junto às fotografias tiradas e instrumentos de desenho, recorte e colagem, para a construção da narrativa visual que contasse a experiência vivenciada pela participante. Então foi solicitado à entrevistada que construísse uma narrativa que contasse sua experiência de participação no Projeto utilizando os elementos que desejasse, dentre aqueles disponíveis.

A análise de pequenas histórias (Bamberg, 2004a, 2004b, 2006; Yokoy de Souza e Lopes de Oliveira, 2006) foi utilizada na interpretação das narrativas. Nesse tipo de análise o foco na organização retórica e argumentativa das falas é colocado em ênfase, juntamente com as inconsistências, contradições e ambigüidades. A interpretação é feita em níveis que procuram evidenciar: 1) como os participantes posicionam-se na história; 2) como o narrador posiciona a si próprio; 3) como o narrador constrói um sentido de identidade/ self em relação aos discursos dominantes.

A narrativa visual construída pela participante consistiu de imagens que ela recortou de revistas disponibilizadas, fotografias que ela mesma tirou para construir a narrativa, desenho e contorno feitos com canetinha hidrocor vermelha. As imagens utilizadas pela participante são: i) uma figura, recortada de uma revista, de um bebê de fraldas, engatinhando uma escadaria em sentido ascendente; ii) fotografia de um grupo de adolescentes e crianças brincando no pátio do prédio onde se dá o Projeto; iii) a palavra "desafiam" recortada de uma revista; iv) fotografia da palavra "protagonismo" colada na lateral de uma pasta plástica, como uma identificação do conteúdo da pasta; v) foto de duas camisetas do projeto, uma delas dobrada e a outra meio sobreposta, aberta com a parte da frente voltada para cima, onde é possível ler o nome da instituição que mantêm o projeto e o símbolo da mesma; vi) uma imagem circular, recortada de uma revista, na qual se lê "Traje: sorriso de orelha a orelha completo." sobre um fundo lilás com flores brancas; vii) linhas radiais a essa forma circular, feitas com canetinha vermelha, formando uma imagem que lembra para a pesquisadora raios de sol ou uma flor; viii) contorno das primeiras cinco imagens, evidenciando a configuração da colagem em formato de degraus de uma escadaria. Ao final da construção dessa narrativa a participante descreveu sua produção da seguinte maneira: "Eu era bem pequena e estava aprendendo a andar. Só queria brincar. Resolvi encarar os desafios e tive que ser protagonista da minha história. Encontrei o 'Projeto' e agora sou sorriso de zoreia a zoreia." (sic.).

As análises evidenciam os diferentes posicionamentos e os contraposicionamentos construídos pela entrevistada; as configurações das relações entrevistadora-entrevistada e as macronarrativas presentes na narrativa visual. Dentre os posicionamentos interpretados está o de bebê pouco capaz, vestido apenas de fralda, e o de criança desocupada, brincadando no pátio, sustentados pelo contraposionamento do "traje completo" e do uniforme do Projeto, que oferece ocupação. Outrossim, este estudo permite ilustrar o uso de narrativas visuais interpretadas através da análise de pequenas histórias para o estudo do desenvolvimento humano, em especial dos processos de subjetivação e significação. Também apresenta, em complementação, o uso de metodologias artísticas como forma de construção de informações em pesquisas qualitativas.

Palavras-chave: narrativas visuais, pequenas histórias, arte

Referências Bibliográficas: Bamberg, M. (2004a) Talk, small stories, and adolescent identities. *Human Development*, 47, 366-369. Bamberg, M. (2004b). Narrative discourse and identities. In J. C. Meister, T. Kindt, W. Schernus, & M. Stein (Eds.), *Narratology beyond literary criticism* (pp. 213-237). Berlin & New York: Walter de Gruyter. Bamberg, M. (2006). Biographic-narrative research, quo vadis? A critical review of 'big stories' from the perspective of 'small stories'. Em K. Milnes; C. Horrocks; N. Kelly; B. Roberts & D. Robinson (Orgs.), *Narrative, memory and knowledge: Representations, aesthetics and contexts* (pp. 63-79). Huddersfield: University of Huddersfield Press. Bochner, A. P.; Ellis, C. (2003). An introduction to the arts and narrative research: art as inquiry. *Qualitative Inquiry,* 9, pp.506-514. Catanho, F.

J. M. (2007). A edição fotográfica como construção de uma narrativa visual. *Discursos fotográficos*, 3(3), pp.81-96. Dixson, A. D., Chapman, T. K., & Hill, D. A. (2005). Research as an aesthetic process: Extending the portraiture methodology. *Qualitative Inquiry*, 11, 16–26. Falcão, J.; Hartmann, L. (2008). O auto-retrato como estratégia narrativa. Anais do 17º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – *Panorama de Pesquisas em Artes Visuais*, Florianópolis, pp.1768-1779. Jobim e Souza, S. (2002) Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. Cadernos de Pesquisa, 116, pp.61-80. Nino, M. do C.. (2007). *As narrativas seqüenciais na fotografia.* Graphos, 9(1), pp.137-144. Ruck, N.; Slunecko, T. (2008). A portrait of a dialogical self: image science and the dialogical self. *International Journal for Dialogical Science*, 3(1), pp. 261-290. Yokoy de Souza, T.; Branco, A.M.U. de A. e Lopes de Oliveira, M. C. S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20 (2), 357-376.

LT04 - 388

UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO JULGAMENTO RELIGIOSO

Aurora ***Camboim*** *- UFPB*
Maria Waleska Lopes de ***Andrade*** *- UFRPE*
Julio ***Rique*** *- UFPB*

Introdução: O julgamento religioso diz respeito a como as pessoas, ao desenvolverem suas estruturas de pensamento, empreendem uma seqüência organizativa na sua forma de raciocinar e sentir sua relação com Deus. A título de definição, pode-se dizer que o julgamento religioso é uma forma de conhecimento, de construção ou de interpretação, através do qual as pessoas se relacionam com uma entidade transcendente ou com Deus. A ocorrência de tal julgamento é facilitada pelos trâmites difíceis da vida, uma pessoa nestas circunstâncias passa a lidar com seus problemas construindo uma conexão entre si mesma e Deus. Assim, diante de determinadas situações, o julgamento religioso avalia a relação individual com Deus.

Oser e Gmünder (1991), Os autores da teoria do julgamento religioso, afirmaram que esta teoria é um domínio relacionado a outras áreas da cognição, como por exemplo, o julgamento moral (Kohlberg, 1976), o raciocínio lógico-matemático (Piaget, 1967), o pensamento sobre as convenções (Turiel, 1983), o pensamento sobre o perdão (Enright, Santos & Al-Mabuk, 1989) e outros. Desta forma, o julgamento desenvolve-se em estágios hierárquicos, que ocorre de forma organizada com transformações das estruturas de raciocínios que implicam em uma construção progressiva.

Os estágios do julgamento religioso são cinco. As pessoas que se encontram no primeiro estágio consideram que Deus interfere diretamente na vida das pessoas e no mundo. No segundo estágio já existe uma reciprocidade entre os seres humanos e Deus, na qual as ações humanas podem interferir nos desígnios divinos. O terceiro estágio é a autonomia entre os seres humanos e Deus, é a separação entre as duas esferas. O quarto estágio é um retorno do divino no mundo e na vida das pessoas, existe uma liberdade de ação concedida por Deus. No quinto e último estágio existe uma total união entre Deus e os seres humanos.

Objetivo: Este trabalho teve como objetivo verificar a qualidade do julgamento religioso de adolescentes e jovens adultos da cidade de João Pessoa.

Método: Participaram do segundo estudo 124 adolescentes estudantes do ensino fundamental e médio de escolas privadas, sendo 69 homens e 55 mulheres, com idades variando de 12 a 18 anos (M = 14,81, dp =1,433) e 63 estudantes universitários, sendo 19 homens e 44 mulheres, com idades variando de 16 a 35 anos (M = 22,06; dp = 3,959). Todos residentes da cidade de João Pessoa – PB.

Foram utilizados os seguintes instrumentos: (1) Questionário de informações sócio-demográficas e (2) a escala do Julgamento religioso de Oser e Gmünder (1991), contendo dois dilemas, o dilema de Paulo e o dilema do Juiz. O dilema de Paulo diz respeito a uma situação de comprometimento de uma pessoa com Deus. Neste dilema, um jovem médico, ao se deparar com a morte faz uma promessa a Deus: se conseguisse se salvar abdicaria de sua carreira promissora, de altos salários e de *status* social para se dedicar a ajudar pessoas de países pobres. Depois de salvo, ele recebe uma proposta excelente de emprego e não sabe se cumpre a promessa feita a Deus ou aceita a proposta de emprego. 16 questões subjetivas seguem a esse dilema.

O dilema do Juiz se refere à tentativa de encontrar um equilíbrio entre a presença e a ausência de Deus em relação ao mal. Neste dilema o juiz de uma pequena cidade tem uma vida feliz com sua mulher e seus filhos e nunca esquecia de agradecer a Deus por isso. Era um homem muito justo e generoso, mas as pessoas tinham medo de seu rigor. Surgiram, então, boatos maldosos sobre ele e, por este motivo acabou perdendo a sua posição de juiz. Sua filha adoeceu gravemente e ele não tinha mais dinheiro para tratá-la. Seguem nove questões a esse dilema.

Os instrumentos foram aplicados em sala de aula com duração média de 50 minutos. As respostas foram analisadas, primeiramente, através de uma análise de conteúdo com a colaboração de três juízes, sendo consideradas aquelas que obtinham concordância de 2/3 dos juízes. Em seguida, verificou-se o Escore

de Maturidade Religiosa de cada participante, que significa a conversão dos estágios do julgamento religioso que emerge das respostas dos participantes em todas as questões dos dilemas em um escore único e global, tendo como objetivo facilitar os cálculos estatísticos. No geral, realizaram-se *testes-t* para amostras independentes, assim como foi realizada uma distribuição da freqüência de uso dos estágios.

Resultados: Foi calculado o Escore de Maturidade Religiosa dos adolescentes e dos jovens adultos, o que forneceu a qualidade do pensamento ou estágio do participante. Para verificar se havia diferenças entre grupos de idade quanto ao EMR, administrou-se um *teste-t* para amostras independentes. O resultado revelou, conforme esperado, diferença significativa entre as médias dos grupos (t = -12,806, gl = 185, p < 0,00) com os adolescentes apresentando uma média inferior (n = 124, M = 31,10, dp = 9,319) a dos jovens adultos (n = 63, M = 53,41, dp = 14,360).

Verificou-se a relação entre os estágios de julgamento religioso por idades. Observou-se que a maioria dos adolescentes encontra-se no estágio-2, apresentaram respostas classificadas no estágio-1 e alcançaram apenas o estágio-3. Enquanto os jovens adultos estão distribuídos no estágio-3 e 4, não apresentaram respostas classificadas no estágio-1 e conseguiram alcançar os estágios 3-4 e 4.

Conclusões: A predominância do pensamento dos adolescentes nos primeiros estágios assinala a dependência por uma figura de autoridade. Ou seja, o julgamento religioso dos adolescentes parece ser fortemente marcado por uma dependência do divino com obediência e/ou de troca de favores. Por outro lado, o estágio do julgamento religioso predominante nos jovens adultos ficou dividido entre o estágio-3 e o estágio-4. Alcançar a fase adulta é obter mais maturidade e responsabilidade sobre a própria vida, é decidir sua profissão, é ser mais centrado e mais equilibrado, é conseguir direcionar melhor os impulsos da adolescência.

Os resultados desse estudo mostraram que existem diferenças na qualidade do pensamento religioso que são concomitantes às variações das idades dos participantes, corroborando a teoria de Oser e Gmünder (1991) de que o julgamento religioso desenvolve-se ao longo da vida.

Palavras-chave: Julgamento religioso, Adolescentes e Jovens adultos

LT04 - 390

VALORES MORAIS NO AGRESTE PERNAMBUCANO

Maria Waleska Lopes de ***Andrade*** *- UFRPE/UAST*
Aurora ***Camboim*** *- UFPB*
Adriana ***Ferreira*** *- UFRPE/UAST*

Introdução: Desde o nascimento, a criança, inconscientemente, fica exposta aos valores típicos das pessoas que fazem parte de sua convivência imediata. Ao chegar à fase da adolescência, os seres humanos completam uma escala de valores relativamente estável (Lopes de Andrade, 2006; Piaget, 1981). Os valores humanos são princípios que identificam uma cultura, aquela em que se nasce, e têm consonância com as experiências vivenciadas pelos indivíduos (Inglehart, 1991; Zavalloni, 1980). Tais valores são princípios que servem como orientação cognitiva e afetiva na vida de uma pessoa (Lopes de Andrade, 2006; Piaget, 1981), uma vez que norteiam suas decisões e ações de uma maneira geral (Rokeach, 1973) e têm correspondência com seus objetivos e com os meios que utilizam para alcançá-los, enfim, os valores influenciam o que é do interesse de cada um (Piaget, 1981).

A ubiqüidade dos valores humanos permitiu a Rokeach (1973) afirmar que todas as pessoas em seus pensamentos e ações têm por trás um conjunto de valores que são tenazmente aprovados e defendidos por cada um (Maio e Olson, 1998; Rokeach, 1973; Rokeach & Ball-Rokeach, 1989). Estudar os valores que as pessoas mantêm como forma de entenderem-se suas atitudes e direcionamentos torna-se assim algo absorvente. Considerando-se um grupo de alunos, interessaria, particularmente à comunidade acadêmica, encontrar meios de estimular a aprendizagem consciente e responsável. Nada melhor do que conhecer os valores que os motivam procurando alguma forma de adequá-los a um objetivo pretendido pela educação. Considerou-se na presente pesquisa que alguns valores ajudariam a fazer deste mundo um melhor lugar para se habitar. Com base nessa idéia, procurou-se descobrir quais os valores que eram detidos por uma população específica de universitários, os alunos da UAG.

A Unidade Acadêmica de Garanhuns congrega um conjunto de alunos advindos da região circunvizinha desta cidade composta de pequenas comunidades do agreste pernambucano. Que valores são mantidos por estes alunos? Esta pesquisa procurou identificar alguns dos valores que se incluem na escala dos valores mantidos por esta população.

Uma dificuldade no estudo dos valores é detectar quais são os valores próprios das pessoas. Alguns estudiosos propuseram a existência de diferentes tipologias de valores que seriam detidos pelas pessoas e que possuiriam estruturas específicas (por exemplo: Inglehart, 1991; Gouveia, 1998; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992; Wojciszke, 1997). A tipologia proposta por Schwartz e Bilsky (1990) compõe-se de dez tipos motivacionais que incluem 56 valores individuais. Schwartz (1985) testou a universalidade do conteúdo e da estrutura destes valores, tendo

relatado os resultados de aplicações em 88 amostras de 40 diferentes países. A estrutura deste conjunto de valores é circular estando os dez tipos motivacionais distribuídos em duas dimensões bipolares: Abertura para Mudanças - Conservação e Autotranscendência - Autopromoção. A tipologia de Schwartz foi tomada como referencial nessa pesquisa

Segundo Rokeach (1973), todas as pessoas possuem um pequeno número de valores que compõem um conjunto de valores semelhantes para os diferentes grupos sociais ou indivíduos; trata-se de um sistema organizado conforme as prioridades. As escalas de valores são relativamente estáveis, não mudam facilmente (nglehart, 1991; Maio & Olson, 1998; Rokeach & Ball-Rokeach,1989). O sistema de valores é consistente com o do meio em que a pessoa foi socializada, depende dos valores da geração anterior e do contexto sócio-econômico do período de socialização. Mudanças dependem de motivações subjetivas aos fatores contextuais.

A preocupação desta pesquisa não é com uma possível mudança no sistema de valores detidos pelos universitários, mas tão somente conhecê-los. A pergunta básica aqui é: quais seriam os valores, inerentes à sociedade e defendidos por cada um?

Método: Participaram deste estudo 67 alunos da Unidade Acadêmica de Garanhuns matriculados nos quatro diferentes cursos, nas seguintes quantidades: Agronomia (10), Normal Superior (23), Veterinária (16), Zootecnia (18), totalizando 67 alunos. Além de informações de ordem econômico-social, utilizou-se um questionário com dois itens ou duas questões aos participantes: (a) "Qual seria sua primeira proposta para melhorar o mundo em que vivemos?" e (b) "O que você acha que poderia fazer a esse respeito?" A identificação dos valores foi feita em grupo com a participação dos alunos colaboradores. Com uma concordância de quase 90%, foram identificados os valores presentes nas respostas dos participantes.

Resultados: Foi encontrado pelo menos um valor em cada uma das duas respostas de 66 alunos entre os 67 participantes da pesquisa. Assim um conjunto de 18 valores pôde ser extraído das respostas aos dois itens acima mencionados, tendo sido tomada como referência a tipologia estudada por Schwartz e Sagiv (1995). Alguns valores demonstraram ser mais cotados que outros, sendo em média quase dois valores por resposta. Dentre os 18 valores, Justiça Social e Educação, juntos, estiveram presentes em 42% das respostas. Os valores reconhecidos nas respostas com suas cotações são: Justiça Social (26), Educação (24), Ordem Social (16), Solidariedade (12), Proteger o Meio Ambiente e Paz (9), Respeito (8), Amor e Honestidade (4), Êxito (3), Felicidade, Humildade, Harmonia e Religiosidade (2), Responsabilidade e União (1). Tal resultado levou à pergunta: a que motivação serve tais valores? Considerando os dez tipos motivacionais propostos por Schwartz, procurou-se uma classificação dos valores encontrados.

Assim, observou-se que os 18 valores apresentados enquadram-se em seis tipos motivacionais, a saber: Universais (Felicidade, Harmonia, Justiça Social, Meio Ambiente e Respeito); Benevolência (Amor, Honestidade, Responsabilidade e União); Segurança (Ordem Social, Saúde, Segurança); Tradição (Humildade e Religiosidade), Auto-Direção (Educação) e Realização (Êxito).

O maior número de valores está contido nas dimensões: Auto-Transcendência e Conservação de natureza coletivista. 50% dos valores apresentados são Universais e de Benevolência traduzindo o teor moral dos que os detêm. Esta é uma tendência que pode ser atribuída à vivência de um capitalismo incipiente encontrado nas pequenas cidades do interior do Brasil e particularmente na região nordeste.

Sendo uma população de universitários, o valor Educação apresentou naturalmente um destaque. Tal valor foi classificado pelos investigadores como incluído no tipo motivacional Abertura para Mudanças. Representa uma característica importante a ser estimulada no meio acadêmico e que faz contraponto com a característica de conservadorismo da população em estudo (ver Lopes de Andrade, 2006).

Palavras-chave: Valores Humanos, Moralidade, Cultura

LT04 - 402

CONCEPÇÕES DE MÃES E EDUCADORAS SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

*Maria dos Remédios Almeida **Matos** - UFPB*
*Carolina Silva de **Medeiros** - UFPB*
*Ellis Regina Ferreira dos **Santos** - UFPB*
*Nádia Maria Ribeiro **Salomão** - UFPB*

Resumo: Os estudos sobre concepções de pais e educadores a respeito do desenvolvimento infantil caracterizam uma importante área de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento. O termo concepções tem relação com o processo de acreditar, algo do subjetivo, do íntimo do pensamento, conceito de muita complexidade, o qual é constituído da aprendizagem em sua cultura. Os pais e educadores agem com suas crianças em função das concepções e crenças que são desenvolvidas através das suas experiências sociais e culturais. O ambiente da creche é importante para o desenvolvimento da criança, visto ser este um dos locais em que são propostos objetivos educacionais, como a interação que irá favorecer a construção de significados; a exploração do meio ambiente; a valorização do brincar e a estimulação do imaginário da criança. As concepções de pais e educadores de creches são veiculadas num aspecto muito importan-

te, qual seja a de promover o contexto de desenvolvimento da criança, visto que a mesma cresce sendo influenciada de forma direta por pessoas que estão em interação com ela. Embora estas instituições tenham sido criadas para atender às necessidades sócio-políticas e econômicas da sociedade, precisam ser também um ambiente que promova respeito à cultura, estimulando o desenvolvimento infantil e o respeito à dignidade, a alteridade e aos direitos da criança, tal como afirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A abordagem sócio-interacionista tem como objetivo principal a caracterização de hipóteses do comportamento humano e de como são formadas e desenvolvidas essas características durante a vida do indivíduo. A partir de uma proposta vigotskiana, a figura do mediador tem um papel relevante na promoção do desenvolvimento infantil. Segundo Vigotski, o desenvolvimento cultural da criança abrange quatro domínios: o filogenético (evolução e patrimônio genético da espécie), o sociocultural (a constituição histórica dos grupos humanos), o ontogenético (desenvolvimento do indivíduo), e o macrogenético (informações do processo interpessoal e intrapsíquico do indivíduo). Estes quatro domínios genéticos interagem entre si e são co-responsáveis pelo comportamento do ser humano. Em sua teoria, Vigotski deu ênfase aos estudos das origens, formação e evolução dos processos superiores do ser humano. Portanto, compreender as concepções das mães e das educadoras sobre desenvolvimento infantil torna-se relevante, pois, acredita-se que suas crenças, seus valores e suas opiniões sobre desenvolvimento têm implicações diretas nas interações que estabelecem com as crianças. Vigotski conceitua o desenvolvimento como um processo dialético, complexo tendo como característica períodos de desigualdade em várias funções, transformando positivamente fatores internos ou externos em processos adaptativos que ajudarão a criança a se desenvolver. Este autor desconsidera um desenvolvimento de forma linear e introduz, em sua conceituação, alterações evolutivas e mudanças revolucionárias. Com base nestas premissas teóricas, o presente estudo tem como objetivo geral verificar as concepções das mães e das educadoras de crianças de quatro a vinte quatro meses de idade sobre o desenvolvimento infantil. Os objetivos específicos são: analisar as concepções das mães e das educadoras sobre desenvolvimento infantil; comparar se as concepções das mães e das educadoras sobre desenvolvimento infantil são confluentes e /ou divergentes. Trata-se de um estudo do tipo descritivo-analítico, numa abordagem qualitativa, tendo como campo de investigação três creches da rede privada da cidade de João Pessoa, na Paraíba. O critério utilizado para a inclusão dessas creches foi que as mesmas estivessem localizadas em bairros de nível sócio-econômico médio e atendessem crianças entre quatro a vinte quatro meses de idade. As participantes do estudo correspondem a vinte mães e vinte educadoras. O critério para escolha das participantes foi de serem mães de crianças nessa faixa etária de quatro a vinte quatro meses, e para as educadoras, de que cuidassem especificamente dessas mesmas crianças. A escolha das crianças nessa faixa etária é devido à importância que tem os primeiros anos de vida para o desenvolvimento infantil. Como instrumento de coleta de dados está sendo utilizada a entrevista semi-estruturada, com dados sócio-demográficos. O referido instrumento teve o seu roteiro elaborado a partir de estudos realizados na área e dos objetivos da pesquisa. Para a aplicação do instrumento, o contato com as mães e as educadoras é agendado. Dessa forma, as entrevistas com as mães estão sendo realizadas nas suas residências ou no ambiente de trabalho das mesmas e as entrevistas com as educadoras estão sendo aplicadas nas creches. A duração das entrevistas varia de 15 a 20 minutos aproximadamente. As referidas entrevistas estão sendo gravadas, transcritas literalmente e analisadas através da aplicação da técnica da análise de conteúdo categorial temática proposta por Bardin, com categorias definidas a posteriori. Assim sendo, os resultados e as discussões iniciais fornecem, de maneira geral, subsídios de reflexão para mães e educadoras quanto às suas concepções junto à criança, através do incentivo à participação em ações e programas educacionais, além de favorecer a ampliação dos conhecimentos já existentes na comunidade científica.

Palavras chaves: Concepções; Desenvolvimento Infantil; mães e educadoras

LT04 - 409

BRINCADEIRA DE CRIANÇAS AUTISTAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Carla Silva **Fiaes** – UFBA*
*Gabriela **Cotrim** – UFBA*
*Ilka Dias **Bichara** – UFBA*
*Reginalice de Lima **Marques** – UFBA*

Resumo: A brincadeira é considerada um fenômeno universal na infância, entretanto, entre crianças com desenvolvimento atípico, emerge de forma diversa. Um grupo peculiar neste sentido consiste nas crianças com autismo. Crianças autistas apresentam prejuízos típicos em três principais áreas do desenvolvimento: interação, comunicação e imaginação. Estes prejuízos refletem-se na brincadeira através da falta de reciprocidade, pobreza ou ausência de brincadeiras simbólicas espontâneas, considerados como alguns dos critérios utilizados para o diagnóstico comportamental. Por conta disso, grande parte dos estudos sobre brincadeira com crianças autistas tem

procurado desenvolver através da brincadeira habilidades que se encontram comprometidas nesses sujeitos. Poucas pesquisas se dedicaram a averiguar como se dá a brincadeira destas crianças livre das intervenções diretas de adultos. Apesar disso, estudos na área de desenvolvimento infantil sugerem que a brincadeira que ocorre entre coetâneos e em ambientes livres do direcionamento de adultos, apóia o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e produz certos ganhos em termos de amadurecimento para a criança. Uma revisão acerca dos principais estudos sobre a brincadeira de crianças autistas indica que a maior parte dos trabalhos foi realizada internacionalmente e fora do contexto de desenvolvimento habitual da criança, como os settings clínicos. No atual trabalho, a Psicologia Evolucionista foi utilizada como referencial teórico para definir os critérios de identificação da brincadeira (Burghardt, 2005) e para tratar dos transtornos psicopatológicos à luz dos pressupostos da seleção natural. De acordo com esta abordagem, a brincadeira consiste numa característica selecionada pela espécie por ser importante para a sua sobrevivência. Dentro desta perspectiva, o tempo estendido da infância humana é considerado como um momento importante para o amadurecimento de determinadas estruturas e funções do organismo e a brincadeira teria papel fundamental neste desenvolvimento. Além dos benefícios mais distais de preparação para o futuro, muitos teóricos têm enumerado também ganhos da brincadeira para a própria infância, como a geração de comportamentos e estratégias inovadoras, boa forma física, habilidades de luta e dominância e habilidades afiliativas e de teoria da mente, que se desenvolvem principalmente nas brincadeiras social e simbólica (Pellegrini et al, 2006; Pellegrini & Smith, 1998). É possível conjecturar, a partir do enfoque evolucionista, que a brincadeira empobrecida de crianças autistas possa ter efeitos no período desenvolvimental desde os mais imediatos, como o reforço dos prejuízos típicos do próprio transtorno, quanto conseqüências para a fase adulta. Por outro lado, a Psicologia Evolucionista considera que, de modo semelhante às características físicas, as capacidades cognitivas e emocionais e seus comportamentos correspondentes, evoluíram em função de problemas de relevância adaptativa. Assim, as doenças e psicopatologias, como o autismo, também têm sido alvo da atenção dos psicólogos evolucionistas, que as consideram como respostas desproporcionais ou inadequadas às demandas pela sobrevivência, ou resultantes de permutas adaptativas que tiveram vantagens colaterais (Luz & Bussab, 2009). Diante do exposto acerca das lacunas de pesquisas brasileiras sobre as atividades lúdicas de crianças autistas na ausência do direcionamento de adultos e no seu ambiente de ocorrência cotidiana, este trabalho teve por objetivo principal descrever os padrões de brincadeira espontânea de crianças autistas em dois contextos: numa instituição especializada e na escola regular e como esses padrões variam de acordo com as características da criança e do contexto. Brincadeira espontânea foi considerada como aquela que é expressa quando os adultos não dirigem atividades ao grupo, como as brincadeiras que ocorrem nos horários de descanso, de lanche e no playground da escola. Foram realizados registros focais das crianças utilizando a técnica de registro cursivo de comportamento, que consiste em anotar de forma pormenorizada os comportamentos observados numa folha de registro. Para fins do atual trabalho, serão apresentados apenas os resultados da observação realizada na instituição especializada no atendimento às crianças autistas. Neste local, as aulas são ministradas individualmente para cada criança, de duas a cinco vezes por semana. Os participantes alvos desta pesquisa foram três crianças autistas, do sexo masculino, sendo dois deles irmãos gêmeos. As crianças estudavam em escolas regulares no turno oposto ao atendimento da escola especializada e tinham idade entre seis e nove anos. Os dados foram obtidos através da observação direta do comportamento durante o período de brincadeira livre. Ao total, foram realizados 454 minutos de observação (7h56min), sendo desses, 80 minutos reservados pelas professoras para momentos de lazer (18% do tempo observado). Entretanto, os resultados indicam que as crianças brincaram quase que o dobro do tempo: 156 min. A sala na qual ocorreu a maior parte das observações foi dividida de acordo com a disposição das mesas, que, aliadas às estantes presentes na sala, formavam zonas circunscritas para acompanhamento e realização das atividades pedagógicas. A maior parte das brincadeiras registradas ocorreu fora dessas zonas circunscritas (53%), principalmente na parte posterior da sala, que também consistia no espaço destinado pelas professoras para a "hora do lazer". As brincadeiras que ocorreram fora do tempo oficial, incidiram durante as próprias atividades pedagógicas ou ocorreram quando as crianças "escapavam" para a área reservada ao lazer. Foram registrados, ao total, 48 episódios de brincadeira, organizados de acordo com o caráter predominante da ação durante o brincar (Morais e Otta, 2003) e com o tema da brincadeira simbólica (Moraes e Carvalho, 1994). Foram encontrados 20 tipos diferentes de brincadeira, sendo a maior parte brincadeiras de faz-de-conta, seguidas de brincadeiras de manipulação. O tema mais freqüente das brincadeiras de faz-de-conta foram os transportes (p.ex: empurrar ônibus, carrinho, avião); tais tipos de brincadeira têm um caráter evidentemente marcado pela estereotipia de gênero. Entretanto, também registrou-se seis episódios de brincadeiras de uma das crianças com a boneca Minnie, um brinquedo típico

do sexo feminino. A quantidade de brincadeiras registradas variou entre as crianças, sendo que a criança que apresentou o maior número de episódios foi também a que passou mais tempo brincando (66 minutos). Os resultados expostos indicam que, apesar do possível empobrecimento qualitativo, as crianças autistas expressam tipos de brincadeira e empenho para brincar não divergente daqueles de crianças que possuem desenvolvimento típico, sugerindo que este comportamento pode ter um papel adaptativo bastante importante para a espécie.

Palavras-chave: brincadeira, autismo, contexto

Referências Bibliográficas: Burghardt, G. M. (2005). Defining Play: Can We Stop Playing Around? In: *The Genesis of Animal Play:* Testing the Limits. Cambridge: The MIT Press. Luz & Bussab, (2009). Psicopatologia Evolucionista. Em: Otta, E. & Yamamoto, M. E. (Orgs). *Psicologia evolucionista*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. Moraes, M. L. S.; Carvalho, A. M. A. (1994). Faz-de-conta: temas, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos. *Boletim de Psicologia*, 44, 21-30. Morais, M. L. S. & Otta, E. (2003). Entre a Serra e o Mar. In: A. M. A. Carvalho; C. M. C. Magalhães; F. A. R. Pontes & I. D. *Bichara, Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca*. Vol. 2. SP: Casa do Psicólogo. Pellegrini, A. D., Dupuis, D. & Smith, P. K. (2006). Play in Evolution and Development. *Evolutionary Models of Human Development*. Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (1998). The Development of Play During Childhood: Forms and Possible Functions. *Child Psychology & Psychiatry Review* Volume 3, N° 2.

LT04 - 410

A LINGUAGEM ESCRITA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES DA MINA BREJUÍ/RN: ANÁLISE DE FATORES INTERVENIENTES NA APRENDIZAGEM

Inez Helena Muniz ***Garcia*** *– UFF*
Marta Lima de ***Souza*** *– UFF*

Introdução: Nosso intuito primeiro é contextualizar os sete sujeitos da pesquisa em relação à faixa etária, ao gênero, ao nível de escolaridade e ao trabalho: a turma de alfabetização para os trabalhadores da Mina Brejuí, em Currais Novos, no Estado do Rio Grande do Norte, como iniciativa do Programa Brasil Alfabetizado (Brasil, 2006), em parceria com o governo do Estado e a Fundação Banco do Brasil, BB Educar, por meio do Programa Lendo e Aprendendo. Em seguida, caracterizamos a pesquisa: tipo de instrumento analisado (características, níveis das questões nos instrumentos), capacitação dos aplicadores para os testes, preparação do ambiente físico, bem como o critério de seleção dos sujeitos e das questões focalizados nesse estudo. O material de pesquisa consiste de testes realizados para diagnosticar o conhecimento dos participantes, no início e no final de um curso de alfabetização, além de duas atividades de sala de aula. As questões dos testes envolveram conhecimentos de leitura, oralidade, produção escrita e matemática. A análise em tela centrou-se em aspectos da produção escrita.

Objetivo: A pesquisa teve como objetivo compreender aspectos do processo de aprendizagem da linguagem escrita desse público, procurando analisar fatores que interferem nas respostas escritas pelos jovens e como as experiências de vida dos educandos (as) são tratadas no instrumento analisado.

O ponto de partida teórico é a concepção de linguagem de Bakhtin (2003) que inter-relaciona sociedade, história e cultura, na qual o homem só pode ser entendido dentro do texto. A aprendizagem da linguagem escrita é nosso horizonte principal, sendo compreendida como um novo modo de expressão, um novo modo de dar sentido ao mundo, de significar. No segundo momento, visamos à compreensão do que nos dizem os dados sobre os(as) alfabetizandos(as) e seus conhecimentos, construídos em práticas socioculturais, buscando responder as questões: o que expressam os jovens e adultos nas respostas dos testes; que aspectos do processo de quem aprende a escrever encontramos; que problemas enfrentam e como os enfrentam. Do ponto de vista que defendemos para a leitura, análise e avaliação das produções escritas de jovens e adultos, o "erro" assume uma dimensão que nos dá pistas de como o (a) educando (a) está se apropriando da linguagem escrita, dos saberes que entram neste processo, das lógicas que estão presentes, enfim, das intrasubjetividades e intersubjetividades que se encontram em ação no texto.

Metodologia: Em relação à metodologia, optamos pelo paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), por meio do qual buscamos nas respostas às questões dos testes indícios de fatores que possam estar interferindo nos enunciados escritos pelos jovens e adultos, refletindo suas relações com a linguagem e seus valores. Procuramos olhar as produções dos(as) educandos(as), não pela falta, pela ausência, mas pelos seus conhecimentos evidenciados, por semelhanças e diferenças que apresentam, repetições, captadas em indícios reveladores. O critério de seleção dos sete sujeitos (cinco do gênero feminino e dois do gênero masculino) foi o fato de terem participado tanto da fase inicial quanto da final de testes, mencionados na introdução. O objetivo dos testes era observar aspectos dos processos de aprendizagem da linguagem escrita na alfabetização dos alunos, ao longo do período de desenvolvimento do Programa. Analisamos também duas atividades desenvolvidas em sala de aula que foram contrapostas aos diagnósticos, bus-

cando observar em que medida as propostas de atividades se aproximavam ou se distanciavam desses instrumentos. Desse modo, analisamos quatorze diagnósticos como fonte de questões para a compreensão do processo de aprendizagem de jovens e adultos, visando o fomento de ações político-pedagógicas nessa modalidade de ensino. Entendemos que pesquisas como as que desenvolvemos, para investigar aspectos da aprendizagem da linguagem escrita em EJA, implicam a definição de opções teórico-metodológicas, nas quais o referencial teórico alia-se a um modo de fazer, isto é, em que o teorizar manifesta-se também na forma de olhar os dados e de analisá-los, considerando que as práticas de escrita de jovens e adultos são condicionadas pelos contextos específicos em que são produzidas; investigá-las implica olhar o heterogêneo e, portanto, o singular, o diferente.

Resultados: Como resultado de nossas análises, verificamos que os jovens aprendem a escrever tendo como ponto de partida o contexto específico de produção, ou seja, a própria experiência na elaboração dos enunciados esperados nas atividades propostas, considerados dentro da realidade ali criada. Parece-nos que os sujeitos não fazem um deslocamento da situação criada. O sentido vivencial, ideológico, se sobrepõe à abstração que parece ser esperada pelos formuladores dos testes. Essa é uma questão que já vem sendo destacada em outras pesquisas (Oliveira, 1995) e que precisa ser considerada na elaboração de propostas pedagógicas. Isso significa que a aprendizagem da escrita e sua avaliação devam ser concebidas na perspectiva de outros conhecimentos, como as expressões singulares dos contextos de produção dos jovens.

Conclusões: Concluímos que refletir sobre aspectos do processo de aprendizagem da linguagem escrita é fundamental para a elaboração de políticas públicas voltadas para a escolarização de jovens e adultos, que atentem à pluralidade das necessidades de aprendizagem peculiares aos diferentes grupos, considerando a diversidade sociocultural e as condições de estudos dos(as) educandos(as), na perspectiva do direito à educação e das histórias que vêm construindo ao longo da vida.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, linguagem escrita, práticas socioculturais

Referências Bibliográficas: BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do Discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Mikhail Bakhtin (Volochinov). Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999. _____. O discurso em Dostoievski. In: *Problemas da poética em Dostoievski*. Tradução: Paulo Bezerra. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. GARCIA, I. H. M. *Jovens e Adultos em Processo de Alfabetização:* Voz e Vida, Revelações e Expectativas. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/UFF, Niterói, 2004. (inédita). GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais-morfologia e história*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002/1986. GOULART, C. A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem. In: *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o Sujeito-Autor*. VAL, M. da G. C. & ROCHA, G. (org.) Belo Horizonte: Autêntica, 2003. OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A.B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. SOUZA, M.L. *Cartas de jovens e adultos em processo de aprendizagem da linguagem escrita:* resgatando suas funções de autores das próprias histórias e das histórias do mundo. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação/UFF, Niterói, 2003. (inédita).

LT04 - 416

TRÊS NÍVEIS DE INTERSUBJETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO PRECOCE

Cláudia Passos ***Ferreira*** *- UERJ/ FAPERJ*

Resumo: O conceito de intersubjetividade tem sido usado para capturar o produto das interações interpessoais que emergem da infância e pela qual a criança começa a compreender o pensamento e as emoções dos outros. Tradicionalmente, intersubjetividade tem sido associada à comunicação lingüística. Convencionou-se que somente a linguagem ordinária tornaria possível os fenômenos intersubjetivos. Nas últimas décadas, contudo, novas pesquisas empíricas forçaram a ampliação do significado de intersubjetividade e a clarificação dos mecanismos subjacentes a esses fenômenos na ontogênese. Sabe-se hoje que, apesar da linguagem transformar radicalmente o modo como nos comunicamos, a comunicação intersubjetiva é uma função psicológica presente desde o início do desenvolvimento, muito antes que a criança aprenda a falar.

No sentido amplo do termo, intersubjetividade diz respeito ao modo como a pessoa compreende e se relaciona com outra pessoa. É o fenômeno pelo qual nossas experiências são partilhadas por outras pessoas. A noção de intersubjetividade implica, necessariamente, que deve haver uma ponte, uma conexão (lógica ou empírica) entre meu autoconhecimento (conhecimento que tenho de mim mesmo) e o conhecimento que tenho dos outros. A pergunta que se coloca é como essa ponte ou conexão se estabele-

ce. Seríamos, no início, um eu autárquico que busca meios para se comunicar com o mundo externo? Ou nasceríamos em um estado confusional de troca permanente com o mundo exterior? Ou será que nascemos biologicamente equipados para estarmos em permanente conexão com o outro? Meu ponto de partida é a defesa da idéia de que os fenômenos intersubjetivos estão na gênese do que chamamos de autoconsciência e autoconhecimento e que a ausência ou precariedade da experiência intersubjetiva compromete significativamente o desenvolvimento da autoconsciência e dos fenômenos presentes no que vou chamar de intersubjetividade terciária.

O problema da intersubjetividade tem suas raízes no pensamento cartesiano. Desde Descartes, somos levados a considerar que temos conhecimento privilegiado e seguro do que se passa na nossa mente, e que sabemos diretamente o que estamos pensando por meio da introspecção. Descartes afirmava que "a única mente que posso ter acesso direto é a minha própria mente". Essa afirmação levou à conclusão de que a consciência de si é uma experiência privada puramente mental e solipsista. Dessa noção, derivou o problema de como conheço a mente do outro. Nas ciências cognitivas, vários modelos têm sido propostos para responder essa questão. A solução cognitivista sugere que ter acesso a mente dos outros requer necessariamente o compartilhamento de representações comuns que são dadas pela linguagem e as habilidades meta-representacionais, tal como a habilidade de gerar teorias da mente. Tais teorias são baseadas nos modelos das representações hipotético-dedutivas ou teoria-teoria, ou da simulação corporificada ou dos sistemas espelhos ou empáticos.

Contudo, existem razões empíricas para pensarmos que, acima e além das teorias representacionalistas e dos processos de simulação, devem existir processos não conceituais pré reflexivos subjacentes à compreensão da mente do outro. Esses processos incluem a detecção direta de características perceptuais que pertencem aos movimentos corporais, da assinatura motora (hábitos motores), das expressões emocionais corporificadas dos outros, e a discriminação de traços faciais detectados desde o nascimento. A compreensão dos outros repousa sobre a detecção de práticas interpessoais e interativas corporificadas. Essas atividades interativas corporificadas constituem o acesso primeiro pelo qual nós compreendemos a mente dos outros. Desde de tenra idade, os bebês estão em sintonia com o modo pelo qual os outros coreografam, com expressões e posturas, o que eles sentem e o que deve estar na mente deles quando eles interagem com eles.

Os bebês nascem, em função de seu aparelho perceptivo, preparados para capturar e desenvolver o sentido da experiência partilhada; eles estão conscientes da presença dos outros estruturados num enquadre intersubjetivo básico. Contrário às idéias propostas pelos primeiros psicólogos, os bebês não nascem num estado de confusão em relação tanto aos objetos quanto às pessoas.

Nesse trabalho, proponho uma distinção de 3 níveis de intersubjetividade, para além da distinção primário x secundário introduzida há anos atrás por Trevarthen & Hubley (1978), Trevarthen (1979) e Bruner (1983). Reviso este desenvolvimento até 5 anos de idade quando as crianças mostram explicitamente compreender os estados mentais que direcionam os outros em seus comportamentos, crenças e decisões (p.ex., 'teorias da mente') Esse desenvolvimento conduz a criança da imitação neo-natal até o desenvolvimento da reciprocidade que começa aos 2 meses de idade. A partir dos 2 meses, os bebês parecem transcender os processos básicos de espelhamento ao manifestar sinais de reciprocidade e sintonia nas interações face-a-face, chamada de intersubjetividade primária. Eles rapidamente se engajam na comunicação com outros em torno dos objetos, o que começa aproximadamente aos nove meses, chamada de intersubjetividade secundária. Aproximadamente aos 20 meses, começam a negociar com outros os valores das coisas, incluindo o self como representações partilhadas. A essa etapa chamarei de intersubjetividade terciária. Este desenvolvimento culmina com o passo ético que as crianças começam a tomar por volta de seus 4 anos de idade quando começam a manifestar uma racionalidade explícita sobre o que está certo e o que está errado, assim como as "teorias" que consideram a mente dos outros.

A noção de intersubjetividade terciária foi proposta alguns anos atrás por Trevarthen (2006). Na concepção de Trevarthen, o terceiro nível é o nível da intersubjetividade recursiva e da 1a e 2a pessoa reflexiva. Não estou particularmente interessada nesse evidente aspecto lingüístico que estrutura esse 3o nível. Investigo o que é a estrutura interativa envolvendo a criança e a 2a pessoa. Mas, não no sentido gramatical, reflexivo da 2a pessoa, como um objeto abstrato, expresso pelas palavras 'voce', 'you', 'tu'. Concentro-me aqui na pessoa real que a criança está concretamente interagindo e com quem ela negocia valores, significados, status e reputação.

Existem vários níveis de conexão social associados a este desenvolvimento em relação ao contexto, ao índice comportamental, aos processos subjacentes, e à idade cronológica. Descrevo uma trajetória conduziria a criança saudável, começando no 2o mês, além dos processos de espelhamento e imitação básicos, na direção da reciprocidade social, da negociação, e, por fim, do sentido do reconhecimento e do sentido explícito de moralidade.

Palavras-chave: intersubjetividade; desenvolvimento; reciprocidade

LT04 - 417

OS ESTILOS LINGUÍSTICOS E AS CONCEPÇÕES NA INTERAÇÃO EDUCADORA-CRIANÇA EM CRECHES PÚBLICAS

Deborah Dornellas ***Ramos*** *- UFPB*
Nádia Maria Ribeiro ***Salomão*** *- UFPB*

Resumo: Na perspectiva da interação social dos estudiosos da linguagem, a aquisição da fala é vista como resultado da interação entre fatores de ordem biológica e sociocultural, onde a bidirecionalidade e a reciprocidade são características consideradas fundamentais para que haja comunicação, o que implica em considerar as crianças como seres ativos neste processo (Borges & Salomão, 2003). Sendo assim, os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem tem se voltado, sobretudo, para a investigação dos contextos interativos entre crianças e adultos, visto que estes últimos atuam como parceiros comunicativos de nível mais avançado das crianças, promovendo o seu desenvolvimento lingüístico (Borges & Salomão, 2003; Bruner, 1998; Vygotsky, 1978, 1987). Dentre os adultos que mais convivem com as crianças, destacam-se as educadoras que trabalham em instituições de educação infantil, visto que as crianças interagem durante uma parcela considerável do tempo com estas profissionais (Rossetti-Ferreira, Amorim & Vitória, 1994). Neste sentido, a investigação dos estilos comunicativos utilizados pelos adultos e seus efeitos sobre o desenvolvimento lingüístico das crianças tem se destacado, onde alguns estilos são considerados facilitadores, como os feedbacks, que consistem na resposta do adulto aos enunciados da criança, podendo ser de aprovação, desaprovação ou correção (Aimard, 1998; Fonsêca & Salomão, 2006). Outro estilo facilitador é a reformulação da fala, onde o adulto repete o enunciado infantil, modificando-o, enriquecendo-o ou corrigindo-o (Hoff-Gisnberg & Shatz, 1982; Fonsêca & Salomão, 2006). A responsividade também é um comportamento comunicativo considerado facilitador do desenvolvimento lingüístico, dado que é um recurso necessário para que possa haver reciprocidade e bidirecionalidade entre os participantes de uma interação, sendo responsável pela promoção dos contextos de atenção conjunta (Ribas, Seidel de Moura & Ribas Junior, 2003). Por sua vez, os diretivos, que consistem na expressão de um comando ou ordem com o intuito de dirigir a atenção da criança, são uma fonte de controvérsias nos estudos, visto que alguns associam o seu uso a um progresso mais lento do desenvolvimento lingüístico, enquanto outros enfatizam a sua função facilitadora, especialmente no caso das crianças muito pequenas ou portadoras de distúrbios de linguagem (Girolametto, Weitzman & Liechout, 2000). No que diz respeito à influência dos estilos comunicativos utilizados pelas educadoras, considera-se que estes são relevantes especialmente nas interações estabelecidas com as crianças em torno dos 24 meses de idade. Este período destaca-se na literatura como um marco no desenvolvimento lingüístico, visto ser nesta faixa etária que as crianças começam a formular suas primeiras pequenas frases, consideradas possíveis preditoras da qualidade do desenvolvimento lingüístico posterior (Rescorla, 1989). Neste sentido, vale salientar que as crianças que participaram deste estudo freqüentam creches públicas, visto que o IBGE (2007), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, indicou que 65,4% das famílias das crianças paraibanas de zero a seis anos possuem renda per capta de até meio salário mínimo. Deste modo, o presente estudo tem por objetivo investigar a interação educadora-criança em creches públicas, com o intuito verificar os estilos comunicativos utilizados pelas educadoras e o nível de desenvolvimento lingüístico das crianças que possuíam entre 23 e 25 meses de idade e interagiam com estas profissionais. No que tange ao método, buscou-se observar as interações educadora-criança em seis Centros de Referência em Educação Infantil – CREIS do município de João Pessoa – PB, contando com a participação de seis educadoras responsáveis pelas turmas dos maternais e 14 crianças na faixa etária entre 23 e 25 meses. Quanto à coleta de dados, inicialmente foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, com o intuito de estabelecer rapport com as educadoras, apreender seus dados sociodemográficos, informações gerais acerca das rotinas das creches, das crianças e as suas concepções acerca do desenvolvimento infantil. Posteriormente, as interações educadora-criança foram observadas, primeiro em contextos poliádicos, que consistiram na leitura de livros utilizados rotineiramente nas turmas. Deste contexto, participaram as educadoras responsáveis e todas as crianças dos maternais das 6 creches, o que tornou possível o acesso às estratégias de comunicação utilizadas pelas educadoras da forma como elas ocorrem no dia-a-dia. Em seguida, as interações foram observadas em contextos diádicos de leitura, onde um livro de estórias infantis sugerido pela pesquisadora foi utilizado em todas as creches. Participaram deste contexto apenas as educadoras e as 14 crianças que se encontravam entre 23 e 25 meses de idade, para que fosse possível apreender melhor o nível de desenvolvimento lingüístico destas últimas, que será avaliado através da análise da diversidade vocabular das crianças e do uso das pequenas frases. A análise dos dados contou ainda com os recursos do programa computacional CHILDES (Child Language Data Exchange System), que auxiliou na transcrição dos dados e nos cálculos de freqüência dos comportamentos interativos. Quanto aos resultados, as entrevistas sobre as concepções sugerem que três das seis das educadoras avaliam o nível de desenvol-

vimento das crianças como bom ou ótimo, enquanto que as outras três consideraram-no atrasado em relação à idade. As educadoras consideraram que a melhor forma de desenvolver as crianças é através do uso de brinquedos educativos e do engajamento em atividades interativas, como contar estórias, cantar, dançar e conversar. Afirmaram ainda que os pais possuem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, mas que existe pouco diálogo entre as famílias e as creches. As análises das observações possibilitaram acesso aos fluxos interativos educadora/criança, o que permitiu a identificação de estilos lingüísticos na fala das educadoras, assim como dos comportamentos comunicativos infantis. É importante ressaltar que a presente pesquisa encontra-se em desenvolvimento. Sendo assim, os dados referentes às observações das interações educadora/criança encontram-se ainda em fase de análise, contudo, poderão ser expostos posteriormente, para melhor apreciação. A partir do trabalho em questão, espera-se colaborar com os estudos que já vêm sendo realizados e propor estratégias que facilitem a interação educadora-criança nas instituições de educação infantil.

Palavras-Chave: Interação educadora-criança; Estilos lingüísticos; Concepções de desenvolvimento

Referências Bibliográficas: Aimard, P. (1998). ***O surgimento da linguagem na criança.*** Porto Alegre: Artes Médicas. Borges, L. C. & Salomão, N. M. R. (2003). Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. ***Psicologia: Reflexão e Crítica***, 16, 327-336. Bruner, J. (1998). ***Atos de significação***. Porto Alegre: Artes Médicas. Fonseca, P. N. & Salomão, N. M. R. (2006). Contingência semântica das falas materna e paterna: uma análise comparativa. ***Psicologia, Reflexão e Crítica***, 19 (1), 91-97. Girolametto, L., Weitzman, E. & Lieshout, R. V. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. ***Journal of Speech, Language, and Hearing Research***, 43, 1101-1114. Hoff-Ginsberg, E. & Shatz, M. (1982). Linguistic input and the child's acquisition of language. ***Psychological Bulletin,*** 92 (1), 3-26. IBGE (2007). ***Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.*** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rescorla, L. (1989). The language development survey a screening tool for delayed language in toddlers. ***Journal of Speech and Hearing Disorders***, 54, 587-599. Ribas, A. F. P., Seidl de Moura, M. L. & Ribas Junior, R. C. (2003). Responsividade materna: levantamento bibliográfico e discussão conceitual. ***Psicologia, Reflexão e Crítica***, 16 (1), 137-145. Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Vitória, T. (1994). ***A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena.*** Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 4, 35-40. Vygotsky, L. S. (1999). ***A formação social da mente.*** São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1978). Vygotsky, L. S. (2005). ***Pensamento e linguagem.*** São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1987).

LT04 - 419

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E TRABALHO: DISCURSOS E CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS

Maria Eduarda Silva ***Leme*** *- Unicamp*
Ana Luiza Bustamante ***Smolka*** *- Unicamp*

Resumo: No presente trabalho apresentamos resultados parciais de uma pesquisa em andamento cujo objetivo consiste em investigar o discurso de algumas instituições sociais sobre as pessoas com deficiência em sua relação com o trabalho, assim como o discurso das próprias pessoas com deficiência sobre essa questão, buscando analisar os sentidos produzidos por essas instituições e como esses sentidos afetam essas pessoas. As instituições a que o projeto se refere são aquelas envolvidas com a questão da inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, abrangendo órgãos do Poder Público, empresas e instituições assistenciais especializadas no atendimento à deficiência.

Meu interesse por esse tema decorre da proximidade com as pessoas com deficiência e sua relação com o trabalho a quê minha atividade profissional me conduziu. Com a implementação do Decreto 3298/99, que veio regulamentar uma lei de proteção social às pessoas com deficiência, instituiu-se no Serviço de Reabilitação Profissional do INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) de Campinas-SP, onde exerço a função de psicóloga, um programa de atendimento a essas pessoas, e coube a mim conduzi-lo.

Nesse programa realiza-se, entre outras ações, a avaliação da deficiência, seu enquadramento ou não nos critérios da lei, e a homologação da adequação de uma determinada função laboral às condições globais da pessoa, emitindo-se então um certificado; são dadas ainda orientações sobre direitos e legislação, e realizados encaminhamentos para os recursos da comunidade. Efetuam-se também ações de caráter educativo junto às empresas que devem cumprir a lei, orientando e conscientizando os profissionais de Recursos Humanos e os Médicos do Trabalho sobre as deficiências, as capacidades das pessoas com deficiência, os equívocos sobre suas supostas limitações e as adaptações necessárias (ou não) no ambiente de trabalho. Ao lado disso, há a participação sistemática em um grupo interinstitucional voltado para a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, constituído por representantes de órgãos públicos e organizações não governamentais.

Meu lugar em meio a essa trama de relações me permite a interlocução com as diversas instâncias

sociais envolvidas com a questão – Estado, Terceiro Setor , empresas e pessoas com deficiência -, e essa singular posição nessa rede de relações institucionais, aliada ao referencial teórico que assumo – a perspectiva histórico-cultural em psicologia -, que dirige meu olhar às relações sociais, aos discursos e aos lugares sociais de onde falam os sujeitos, às condições de produção desses discursos, e aos modos como as diferentes instâncias envolvidas produzem sentidos e afetam-se entre si, possibilita uma situação peculiar e muito rica de investigação. Abordamos na pesquisa o entretecimento entre deficiência, trabalho e constituição social dos sujeitos, enfocando os sentidos produzidos sobre essas questões nos discursos das várias instituições, e de que forma esses sentidos afetam o modo como esses sujeitos significam a si e à sua deficiência.

Fundamentam o estudo os pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural em psicologia, segundo os quais o psiquismo humano se constitui socialmente, a partir das interações sociais. Segundo Lev S. Vigotski (1987;1998), principal autor dessa perspectiva teórica, as funções psíquicas superiores têm sua origem nas relações entre os seres humanos, tendo a linguagem papel fundante nesse processo. As concepções de Mikhail Bakhtin (1997) também compõem o referencial teórico assumido neste trabalho; para este autor, o organismo e o mundo encontram-se no signo, e a palavra é o signo ideológico por excelência. Bakhtin salienta que por sua representatividade como fenômeno ideológico e a nitidez de sua estrutura semiótica, a palavra deve ocupar o primeiro plano no estudo das ideologias.

A deficiência é enfocada em sua dimensão social – embora não se desconsiderem os aspectos orgânicos -, discutindo-se os modos como é significada nos diversos discursos, e trabalho é entendido como elemento fundante na constituição cultural do homem.

O material empírico da investigação foi obtido por meio de áudio-gravações de entrevistas com pessoas com deficiência e de reuniões interinstitucionais de trabalho; registro escrito de conversas com profissionais de empresas; textos de leis. O material submetido à análise é o discurso dessas instituições sobre deficiência e trabalho; explorando as relações entre as diversas instâncias dessa trama, os procedimentos analíticos possibilitam dar visibilidade aos discursos e práticas de representantes das várias instituições sociais envolvidas com o tema, assim como aos modos como os participantes afetam uns aos outros nessa complexa interrelação. O material vem sendo analisado a partir das concepções teóricas a que já nos referimos, incorporando-se também algumas contribuições da Análise de Discurso francesa (Maingueneau, 1989; Orlandi, 2006).

Elegemos para enfocar no presente estudo trechos de entrevistas com três pessoas com deficiência e excertos de reuniões com representantes de empresas. A análise do material evidenciou como as contradições experienciadas pelos deficientes se mostram nos diversos discursos, e como essas contradições assumem papel nuclear na questão da deficiência, constituindo as práticas discursivas e as próprias pessoas deficientes que, apropriando-se dos sentidos que circulam, constituem-se em meio a essa trama de significações.

1 A Lei 8213, de 1991, em seu artigo 93 traz o que hoje se designa como Lei de Cotas - a determinação de que empresas com mais de 100 funcionários ocupem uma porcentagem do total de vagas com pessoas com deficiência ou pessoas reabilitadas profissionalmente pelo INSS, numa gradação crescente, que varia de 2% a 5%, proporcional ao número de funcionários da empresa.

2 Órgão vinculado ao Ministério da Previdência Social.

3 Terceiro Setor é uma expressão utilizada para designar o escopo das organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pelo trabalho voluntário, num âmbito não governamental, que dão continuidade a práticas próprias da filantropia, expandindo entretanto seus sentidos para outros domínios, em decorrência da incorporação do conceito de cidadania e de suas manifestações na sociedade civil (Fernandes, 2008). O designativo "terceiro" refere-se à distinção que se pretende marcar entre esse setor e o Estado, por um lado, e o mercado, por outro, que seriam respectivamente o primeiro e o segundo setores.

Palavras-chave: deficiência; trabalho; discurso

Referências Bibliográficas: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. FERNANDES, R.C. *O que é o Terceiro Setor?* disponível em http://www.rits.org.br, acesso em 10/06/2008. MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes, Editora Unicamp, 1989.ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006. VIGOTSKI, L.S. *Historia del desarollo de las funciones psiquicas superiores*. Havana: Editorial Cientifico Tecnica, 1987. _____ *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LT04 - 425

A FUNÇÃO DA EMPATIA NO DESENVOLVIMENTO PRECOCE INFANTIL

*Perla **Klautau** (USP/FAPESP)*

Resumo: Este trabalho pretende discutir os primórdios do processo de constituição da subjetividade destacando o papel da empatia no estabelecimento das interações entre o bebê e seu entorno. Não é novidade que recém-nascidos apresentam naturalmente a capacidade de sintonizar com estados afetivos de outros bebês. Esta capacidade precoce de realizar contatos empáticos deve ser entendida como um pré-requisito para a vida intersubjetiva. A idéia de que o recém-nascido adquire suas competências subjetivas apenas no contexto de relações com a alteridade é peça chave para a compreensão da importância dos primeiros meses de vida do desenvolvimento humano.

Empatia vem de einfünhlung, termo alemão pro-

veniente da estética, utilizado para designar um meio de conhecimento no qual o afeto ocupa lugar central. Em estética, a noção de empatia encontra-se relacionada a uma forma de sensibilidade ligada à projeção de estados afetivos nos objetos. Na investigação do desenvolvimento infantil, é importante considerar a empatia como um fenômeno que se dá no campo da experiência pré-reflexiva. Ela indica a capacidade de estabelecer um contato direto, ou seja, não mediado por palavras ou conceitos, com estados afetivos de outro ser humano. Ela implica, portanto, um modo de cognição perceptual, que se dá fora do campo verbal, discursivo ou proposicional. Desta forma, pode ser caracterizada como um modo de comunicação entre sujeitos, que acontece independentemente da intenção consciente, permitindo que se estabeleça um tipo de troca subjetiva sem a intervenção da fala. Este fato tem possibilitado o surgimento de um campo interdisciplinar que envolve psicanalistas, psicólogos do desenvolvimento e neurocientistas em torno do estudo da empatia.

Nesta perspectiva, autores de diversas origens vêm acumulando intuições e observações que permitem incluir a empatia no rol das competências neonatais. No diz respeito ao que funda a empatia, duas tendências coexistentes no ser humano podem ser destacadas: uma é a capacidade e a inclinação para imitar as emoções dos outros seres humanos; a outra é a capacidade de re-conectar o vivido afetivo atual a traços mnêmicos resultantes de experiências emocionais análogas anteriores.

A capacidade imitar as emoções de outro ser humano torna plausível a descrição da empatia como uma simulação mental da subjetividade do outro (Decety, 2004). Esta hipótese, oriunda de estudos na área de psicologia da cognição, encontra apoio em evidências apresentadas nos estudos realizados por um grupo de neurocientistas italianos da Universidade de Parma (Rizzolatti, 2005; Rizzolatti, Fogassi & Gallese, 2001, 2006; Rizzolati & Sinigaglia, 2007 e Gallese, 2001, 2003, 2005, 2006, 2008) que, a partir de experiências realizadas com primatas, postularam a existência de um tipo específico de neurônios – os neurônios espelho. Esses neurônios, observados no córtex pré-frontal e no córtex parietal de primatas disparam tanto quando o animal age quanto quando ele observa uma ação de outro ("espelhando" a ação observada, como se esta estivesse sendo realizada pelo animal que a observa). Este mecanismo estaria na base da capacidade de os indivíduos compreenderem intenções, emoções e ações percebidas em outros, por meio da ativação de representações internas que organizariam de modo codificado essas percepções.

A idéia central de que a organização de estruturas neurais está associada à ação dos organismos no meio e ao plano das interações com outros indivíduos é algo que as pesquisas de Rizzolatti e Gallese têm em comum com as do neurobiólogo, Francisco Varela. O neurobiólogo chileno desenvolveu a teoria do enactment, que descreve a cognição, a ação e as emoções como emergindo "em contexto", ou seja, a partir de sua inscrição na totalidade corporal (embodiment), por sua vez ancorada num ambiente relacional que abarca indivíduos de uma mesma espécie compartilhando experiências (embedment). Nesta perspectiva, a empatia é compreendida como uma experiência que ultrapassa os limites da percepção e da inferência, inscrevendo-se num plano de ressonância ou de experiência direta do outro. Assim, pode se ver claramente a raiz fenomenológica tanto das pesquisas de Rizzolatti e Gallese quanto das de Varela. Estas perspectivas encontram suas raízes na obra de Husserl.

Husserl (1929-1969) desenvolve a idéia de que a empatia funciona como fator fundamental para o conhecimento do outro. Nesta medida, a percepção do outro, em sua alteridade, deve ser entendida como uma operação direta de transposição por analogia. Isso não é sinônimo de uma simples projeção; significa que o outro é conhecido como análogo ao modo pelo qual o próprio ser tem consciência de sua existência psicossomática. A noção de transferência aperceptiva ilustra essa idéia: um corpo exterior, por analogia, é percebido como percebo meu próprio corpo. Em outras palavras, a percepção da semelhança permite a realização de uma transferência aperceptiva pela qual o corpo do outro é concebido em analogia com o próprio corpo.

Com a contribuição desses campos de conhecimento, o fenômeno da empatia passa a ser apreendido como fator fundamental para estabelecimento de relações entre o bebê e seu entorno. Desta forma, a empatia pode ser situada na base dos processos intersubjetivos, acentuando o caráter alteritário como fator fundamental para a constituição do eu e para a apreensão do outro. No curso desse processo, o olhar da mãe como espelho (Winnicott, 1967) é a melhor metáfora: a função de espelhamento se impõe como evento fundamental para a experiência de constituição do senso rudimentar de self do bebê – na medida em que reenvia à criança informações acerca de sua própria experiência –, e tece um cenário afetivo fundamental para que a criatividade, a espontaneidade e finalmente a confiança possam se manifestar.

LT04 - 429

INTERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA

Ricardo Lana ***Pinheiro*** *– UFU*
Ruben de Oliveira ***Nascimento*** *– UFU*

Resumo: No presente trabalho, apresentamos resultados e reflexões suscitadas a partir de um projeto de estudos intitulado "A Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky e suas Aplicações na Educação", desenvolvido pelos autores entre outubro de 2007 e setembro de 2008 com alunos do Curso de Graduação em Psicologia. Esse projeto foi aprovado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no âmbito do Programa Institucional de Ensino de Graduação (PIBEG-UFU). Sua proposta se deveu ao fato da teoria sócio-histórica não ser estudada com profundidade no currículo formal do curso em questão, sendo essa uma das premissas do PIBEG: complementar a formação curricular em assuntos pouco explorados. Buscou-se esse aprofundamento teórico, articulando-o com a área da Educação. Em sua realização, o projeto constituiu 3 turmas (grupos de estudo), em que participaram 56 alunos, do 4º ao 10ª períodos do curso de graduação em Psicologia. Em cada turma desenvolvemos um curso de 30 horas/aula, dividido em 10 encontros: 8 teóricos, totalizando 24 horas/aula, abarcando os principais aspectos da teoria de Vygotsky e possíveis aplicações à educação; e 2 seminários práticos, totalizado 6 horas/aula, com apresentações de projetos desenvolvidos pelos participantes com base nesses estudos. No decorrer do projeto, buscamos não apenas o estudo mais acurado de principais conceitos ou premissas da teoria, mas também aplicação da mesma na própria dinâmica dos grupos de estudo, ou seja, interação verbal e social; troca de experiências e de significados; apreensão crítica da teoria e das possibilidades práticas que ela suscita, articulando dinamicamente a teoria com questões da prática educacional. Em cada encontro foi estudado um texto base sobre determinado aspecto da teoria, como ponto de partida para debate no grupo; e em seguida realizava-se uma atividade idealizada pelos coordenadores do grupo para uma discussão mais socializada do que foi compreendido do texto. Tais atividades visavam sempre a integração da vivência do aluno com as possibilidades ampliadoras da psicologia sócio-histórica, de forma dinâmica e interativa, com vistas ao desenvolvimento acadêmico dos alunos, o que era complementado com a apresentação de projetos de intervenção educacional que eles mesmos elaboravam. Assim, em nossa postura nos alinhamos à idéia de Vygotsky de atuação na zona de desenvolvimento próximo dos participantes, sendo os coordenadores interlocutores privilegiados em relação à teoria, colaborando com os participantes para que estes pudessem desenvolver aspectos da mesma, de forma mais significativa. Com essa metodologia, percebemos também ganhos em termos de comunicação e interação verbal entre os alunos, tendo a linguagem como aliada na compreensão cognitiva da teoria, servindo como mediador entre sujeito e conhecimento, e entre aluno-aluno no estudo dos temas, como propõe Vygotsky. O projeto, apesar de voltado para um programa institucional de ensino, conseguiu desenvolver uma metodologia que estimulou também a atitude investigativa (pesquisa), e o interesse por atividades de extensão por meio de projetos de intervenção na comunidade educacional local, de forma integrada. Como resultado dessa metodologia, citamos algumas ações concretas decorrentes do projeto: dois projetos de Iniciação Científica aprovados pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UFU em 2008 (com bolsas CNPq e FAPEMIG), idealizados a partir dos estudos desenvolvidos no projeto; minicurso apresentado no II Encontro Mineiro de Psicologia Escolar e Educacional promovido pelo Instituto de Psicologia da UFU em 2008, por alunos do projeto; artigo aprovado para publicação em periódico científico, oriundo de proposta desenvolvida no projeto; projeto de extensão para professoras alfabetizadoras com base na teoria de Vygotsky; comunicações em eventos científicos sobre os diversos projetos apresentados nos seminários práticos. Essa experiência nos mostrou que desenvolvimento acadêmico em termos de cognição e linguagem deve se aliar à pesquisa e a propostas de intervenção na realidade, de modo que a formação universitária compreenda o ensino (formação curricular) associado com pesquisa e difusão do saber produzido. O projeto que propomos e realizamos demonstrou que cognição, linguagem e educação superior podem ser reunidas por ações educativas em nível de Graduação, promovidas em paralelo às disciplinas e conteúdos curriculares oficiais, não apenas para complementar a formação em conteúdos pouco trabalhados, mas também para estimular a atividade investigativa, auxiliando o pensamento crítico, reflexivo e transformador em relação ao conhecimento e, ainda, o interesse pela difusão do conhecimento na comunidade. Nesse sentido, consideramos que o projeto foi bem sucedido, estimulando de fato que alunos dos mais variados períodos entrassem em contato não apenas com uma teoria pouco abordada no currículo formal, mas também que interagissem em nome da co-construção e produção de conhecimentos, com um leque de possibilidades práticas informadas pela teoria sócio-histórica, de maneira dinâmica e articulada com a realidade educacional. Nesse caso, fortalecendo uma concepção de educação não compartimentada ou dividida entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, mas uma concepção que leva em conta a interação e as características dos

alunos, aproveitando-as numa postura educacional dialógica com base em aprendizagem colaborativa, e incentivadora de práticas transformadoras do cenário educacional. Por isso, o projeto buscou condições para um aprendizado sustentado por trabalho em grupo, cooperação, colaboração, interação, diálogos, propiciando tanto o pensamento reflexivo quanto a visão crítica da realidade. Os integrantes foram sempre estimulados a colocar suas dúvidas e opiniões, e a questionar práticas. Concluímos que o projeto mostrou que o ensino universitário pode fornecer uma formação mais ampla em termos de aprendizagem compartilhada, dialogada, fortalecendo o tripé ensino, pesquisa e extensão como componentes inter-relacionados na formação acadêmica em nível de graduação. Entendemos que a linguagem, como aliada ao processo ensino-aprendizagem, teve importante papel nesse projeto. Propostas como estas são possíveis na academia, porque demandam utilização simples de espaço físico e de recursos materiais e didáticos, porém potencialmente aptos a motivar a aprendizagem colaborativa, a atitude investigativa e o pensamento reflexivo sobre a relação teoria e prática, que entendemos serem ferramentas intelectuais e recursos acadêmicos indispensáveis para uma formação superior de qualidade e para o desenvolvimento acadêmico do estudante universitário.

Palavras-chave: Educação; Ensino Superior; Psicologia Sócio-Histórica

Referências Bibliográficas: BIGGE, Morris L. *Teorias da Aprendizagem para Professores*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977. FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. *Desafios e saídas educativas na entrada do século*. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). *A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 21-36. NEWMAN, Fred.; HOLZMAN, Lois. *Lev Vygotsky – Cientista Revolucionário*. São Paulo, Loyola. 2002. RIGAL, Luís. *A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI*. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). *A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 171-194. PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior.* São Paulo: Cortez, 2002, v. 1.VYGOTSKY, Lev. *A Formação Social da Mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. VYGOTSKY, Lev. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LT04 - 441

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ASSISTIDOS POR UM CAPS INFANTIL EM CAMPINA GRANDE-PB

Eveline Rodrigues ***Araújo*** *– UEPB*
Heloísa Carolina de Assis ***Freitas*** *– UEPB*
Carla Alexandra da Silva Moita ***Minervino*** *– UFPB*

Resumo: A pesquisa tem como temática a Psicomotricidade, que se refere ao desenvolvimento global e harmônico do indivíduo a partir do nascimento, com ênfase na ligação entre o psiquismo e o movimento corporal. As habilidades motoras - coordenação dinâmica geral, coordenação dinâmica de mãos, controle postural, controle segmentar, estruturação espaço-temporal, organização do espaço, lateralidade, rapidez e conduta respiratória – quando desenvolvidas satisfatoriamente, contribuem para a adaptação ao meio social, aprendizagem e desenvolvimento mental. Os Centros de Assistência Psicossocial Infantis, por sua vez, oferecem atividades individuais e grupais que favorecem, entre outros aspectos, o desenvolvimento destas habilidades. No entanto, as atividades são realizadas em grupos mistos e não focam déficits específicos.

Estudiosos como Fonseca e Mendes (1987) e Lemos (2007) ressaltam a importância do desenvolvimento regular da psicomotricidade em crianças, especialmente na primeira infância, por favorecer o progresso emocional e intelectual, facilitando ainda a comunicação e expressão do sujeito no seu meio social (Vayer, 1982). Meur e Staes (1989) acrescentam que é necessário diagnosticar os problemas e eleger suas carências para formular um programa de reeducação, devendo-se fazer com que a criança esqueça os esquemas errados antes de adquirir novas estruturas.

Esta pesquisa objetivou, portanto, investigar comprometimentos psicomotores em crianças e adolescentes com transtornos de desenvolvimento, assistidos pelo Centro de Assistência Psicossocial i (CAPSi - Viva Gente), da cidade de Campina Grande – PB.

Participaram do estudo 14 crianças e adolescentes, com idades de 5 a 17 anos, do sexo masculino e hipóteses diagnósticas variáveis. A coleta de dados ocorreu no período de março a maio de 2009 e, para tanto, foram utilizados o Exame Psicomotor da Pequena Infância (Vayer, 1984) e o Exame Psicomotor da Segunda Infância (Vayer, 1982).

O procedimento de coleta teve início com a observação da rotina da instituição e possibilitou a formação dos primeiros vínculos com as crianças; paralelamente houve o acesso as papeletas, que continham dados acerca do desenvolvimento clínico da criança durante a sua estadia no CAPSi e, por fim, realizou-se a aplicação dos exames psicomotores a fim de obter um perfil e evidenciar habilidades possivelmente comprometidas. A construção do perfil psicomotor das crianças e adolescentes foi possibilitada através de folhas de prova, que reuniam os resultados obtidos no exame. ua análise baseou-se em diversos autores, tais como Vayer (1982), Oliveira (1997) e Almeida (2007).

Dentre as hipóteses diagnósticas apresentadas pelas crianças e adolescentes analisados, encontram-se: Transtorno de Conduta, Transtorno Hipercinético de

Conduta, Distúrbio de Conduta do Tipo Socializado, Transtorno de Conduta Não especificado, Transtorno esquizotípico, Transtorno de Humor [afetivo] Não-especificado, Retardo Mental Leve e Transtorno Mental Não-especificado em outra parte. Santos (2006 citado por Miranda, Tarasconi & Scortegagna, 2008) destaca como queixas mais evidenciadas para este público a agressividade, dificuldades de aprendizagem, baixa tolerância a frustração e/ou controle de impulsos. Estes dados aproximam-se aos encontrados nesta pesquisa, principalmente no que diz respeito aos transtornos de condutas e sintomas de agressividade e impulsividade.

Quanto ao perfil psicomotor, identificaram-se adiantamentos no desenvolvimento das habilidades coordenação dinâmica geral, coordenação dinâmica de mãos e controle segmentar, tendo 35,5% das crianças apresentado um desempenho além do esperado para suas idades. Por outro lado, as habilidades de estruturação espaço-temporal e conduta respiratória foram as mais afetadas, com 41,8% das crianças apresentando déficits muito severos, assim como a habilidade rapidez, que não foi realizada satisfatoriamente ou apresentou baixos aproveitamentos para 85,7% das crianças. As habilidades controle postural e orientação espacial foram as mais equilibradas, tendo sido encontrados resultados normais, com atrasos leves ou médios. Quanto a lateralidade, 64,2% das crianças a apresentaram de forma bem definida, com predominância de destros, e 35,7% apresentaram indefinição de dominância lateral.

Segundo Vayer (1982), perturbações nas condutas das habilidades psicomotoras podem ter suas origens diretamente ligadas a transtornos ou déficts. Assim, o referido autor propõe que, para as habilidades de coordenação dinâmica de mãos e coordenação dinâmica geral, as possíveis causas perpassam dificuldades de exercer seu ego (meio), acidentes neurológicos e transtornos do esquema corporal; já para as habilidades controle postural, controle segmentar, controle respiratório e lateralidade, as origens se referem a problemas psicoafetivos (meio) e acidentes neurológicos; por fim, a organização do espaço e a estruturação espaço-temporal tem seu desempenho associado a déficits sensoriais, transtornos de evolução do esquema corporal e erros educativos.

Ter um desenvolvimento satisfatório da habilidade de coordenação dinâmica geral é fundamental também para o bom desenvolvimento de habilidades subseqüentes, tais como o controle postural e controle segmentar (Oliveira, 1997). Em relação as perturbações da estrutura espacial, Meur e Staes (1989) destacam que podem ter como conseqüência dificuldade em participar de jogos comuns para a idade da criança, dificuldade em adquirir a noção de lugar, discriminar visualmente e estabelecer uma progressão, assim como incapacita a criança de orientar-se. O fator tempo, conforme Rosa Neto (2002), "evoluem e amadurecem com a idade" (p.23), no entanto tal fato não condiz com o encontrado nas crianças analisadas, que não apresentaram esta proporcionalidade. Vayer (1982) acrescenta que prejuízos no fator tempo tendem a dificultar a harmonia do indivíduo com o meio.

Vayer (1982) ressalta ainda que problemas de controle respiratório e de sua educação implicam em aspectos formais como condução e retenção da respiração, estando estes associados à mobilização da atenção. Dessa forma, ansiedade, agitação ou retardo favorecem um modo respiratório defeituoso (respiração curta e bucal). Portanto, a condição de transtornos graves das crianças justifica a grande porcentagem de atrasos muito severos para esta habilidade.

Tais resultados evidenciam a necessidade de reelaboração das atividades realizadas na instituição, visando restabelecer e/ou minimizar os déficits psicomotores encontrados, com maior ênfase e atenção aos meios de reeducação.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Crianças; Transtornos de Desenvolvimento

Referências Bibliográficas: ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Teoria e Prática em Psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007. FONSECA e MENDES, Vitor da; Nelson. Escola, escola, quem és tu. Porto Alegre: Artes médicas, 1987. LEMOS, Danielle Loureiro. A contribuição da psicomotricidade no tratamento de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Monografia. Universidade Cândido Mendes: Rio de Janeiro, 2007. MEUR, A. de; STAES, L. *Psicomotricidade: educação e reeducação: níveis maternal e infantil*. São Paulo: Manole, 1989. MIRANDA, Christiane A. TARASCONI, Carla V. SCORTEGAGNA, Silvana A. *Estudo epidêmico dos transtornos mentais*. Avaliação Psicológica, v.7, p.249-257, 2008. OLIVEIRA, Gislene de Campos. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. ROSA NETO, Francisco. *Manual de avaliação psicomotora*. Porto Alegre: Artmed, 2002. VAYER, Pierre. *A criança diante do mundo*. Porto Alegre: Artmed, 1982. VAYER, Pierre. O diálogo corporal. *Ação educativa para a criança de 2 a 5 anos*. São Paulo: Manole, 1984.

LT04 - 442

DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL: SIGNIFICADOS PRODUZIDOS POR DISCENTES DE UM CURSO SUPERIOR

Alba Cristhiane ***Santana*** *- UEG.*
Maria Claudia Santos Lopes de ***Oliveira*** *– UnB.*

Resumo: As atuais discussões ocorridas no contexto educacional, visando à elaboração de estratégias de ensino que atendam às novas demandas, se fundamentam na concepção de que a educação formal tem um papel importante no desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade. Tais discussões destacam a importância do investimento na formação do educador, objetivando ampliar seus conhecimentos em relação ao processo ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento de seu aluno. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, motiva as discussões ao preconizar a obrigatoriedade de licenciatura plena para os docentes de qualquer nível de ensino e ao fazer novas cobranças de desempenho ao professor. A lei estabelece como finalidades da educação formal o desenvolvimento integral dos alunos, considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, além do preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Os cursos de formação docente estão passando por reformulações, com o intuito de atender tais exigências da LDB/1996, que ainda cobra agilidade dos processos formativos, e apresenta como fundamentos dessa formação: a associação entre teoria e prática, e o aproveitamento da experiência anterior dos profissionais (Brasil, 1996). Nesse cenário, estão sendo elaborados projetos alternativos de licenciatura, com novas propostas curriculares em relação às disciplinas e às metodologias de ensino e de avaliação (Freitas, 2007; Marques & Pereira, 2002).

Fontana (2000), Pellisson (2006) e Raposo & Maciel (2007) destacam a importância de se investir no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, por meio de atividades que trabalhem com a sua subjetividade. Defendem que a construção de uma prática docente intencional e transformadora exige a apropriação pelo professor das significações culturais de seu papel e a consciência dos significados pessoais atribuídos à sua ação.

Fundamentados em uma perspectiva histórico-cultural (Bruner, 1997; Vygotsky, 1998), consideramos que as situações interativas vivenciadas ao longo de um curso superior propiciam um importante contexto de desenvolvimento adulto, por meio de processos de produção e negociação de significados. Dessa forma, considerando o cenário de reformulações na formação docente e a necessidade de investimentos no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, acreditamos na contribuição de projetos que auxiliem o professor a refletir e discutir sobre o seu próprio desenvolvimento.

Nessa perspectiva, realizamos uma Atividade Complementar, em um curso de Pedagogia, inserido em um programa alternativo de licenciatura, com o objetivo de favorecer reflexões e discussões acerca do desenvolvimento pessoal e profissional alcançado ao longo da formação superior. O programa alternativo de licenciatura visa a formação de nível superior a professores que já atuam na educação básica e não possuem licenciatura plena, portanto, atende pessoas que já construiram concepções acerca da docência e de sua prática, por meio de sua experiência profissional.

Participaram da atividade duas turmas do último ano do curso, totalizando 85 discentes. A Atividade Complementar teve uma carga horária de 10 horas/aulas, cujos procedimentos abrangeram três técnicas de dinâmica de grupo, que visaram propiciar situações de interação e de discussões entre os discentes, considerando: concepções do processo ensino-aprendizagem e da docência; habilidades interpessoais e capacidade para resolução de problemas. A atividade final foi a elaboração de um memorial, objetivando promover reflexões individuais acerca do desenvolvimento alcançado ao longo do curso superior.

A análise do memorial foi realizada a partir da identificação de conjuntos de significados que levou a elaboração de eixos temáticos e proporcionou a identificação das concepções dos discentes acerca do desenvolvimento pessoal e profissional que alcançaram durante o processo formativo. Em relação ao desenvolvimento pessoal, foi possível elaborar dois eixos temáticos: a) mudanças que melhoraram a relação consigo mesmo; e b) mudanças que melhoraram a relação com o outro. E em relação ao desenvolvimento profissional, foram elaborados quatro eixos temáticos: a) transformações na prática pedagógica; b) aquisição de conhecimentos específicos; c) desenvolvimento de habilidades de observação e reflexão; e d) desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Na visão de todos os discentes, o curso superior promoveu uma transformação significativa em cada participante, a partir da construção de uma nova forma de olhar o mundo e a si mesmo; foram destacadas que as mudanças pessoais foram mais intensas do que as profissionais. Houve uma prevalência de argumentos acerca do aumento de autoconfiança para lidar com as diferentes situações da vida, incluindo a educação dos próprios filhos; e de melhorias na capacidade de relacionar com o outro, onde ressaltam tanto o relacionamento no contexto profissional, como no contexto familiar.

Acreditamos que tal atividade contribuiu com análises acerca das concepções que os discentes construíram sobre o próprio desenvolvimento, durante o curso superior, e com uma melhor compreensão sobre os significados que atribuem à sua prática e à sua ação no processo educativo. E também forneceu elementos para pensarmos sobre as possibilidades de ação do psicólogo no contexto de reformulação da formação docente, a partir de atividades sistematizadas que favoreçam situações interativas que auxiliem

o processo de desenvolvimento pessoal e profissional, enriquecendo as experiências no espaço da educação superior.

Palavras-chave: desenvolvimento pessoal e profissional; formação de professores; psicologia histórico-cultural.

Referências Bibliográficas: _____ *Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC.

BRUNER, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas. BRZEZINSKI, I. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Em I.BRZEZINSKI, *Profissão professor: identidade e profissionalização docente* (pp. 7-20). Brasília: Plano Editora, 2002. FONTANA, R.C. *Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora*. (2000). Caderno CEDES, 20(50), 103-119. FREITAS, H.C.L. *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*. (2007). Educação & Sociedade, 28 (100), 1203-1230. MARQUES, C.A & Pereira, J.E.D. *Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores*. (2002). Educação & Sociedade, 23 (78), 171-183. PELLISSON, M.C.R.M. *Análise de um memorial de formação: a afetividade no processo de constituição de uma professora*. (20076). Em S.A.S. Leite (Org.) (2006), Afetividade e práticas pedagógicas, pp. 281-311. São Paulo: Casa do Psicólogo. RAPOSO, M.B.T. & MACIEL, D.M.A. *A Formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista. (*2007). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 88 (220), 592-620. VYGOTSKY, L.S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

LT04 - 443

MÃES ADOLESCENTES: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Elisa Rachel Pisani ***Altafim*** *- Unesp*
Rafaela de Almeida ***Schiavo*** *- Unesp*
Sária Cristina ***Nogueira*** *- Unesp*
Olga Maria Piazentim Rolim ***Rodrigues*** *- Unesp*
Tânia Gracy Martins ***do Valle*** *- Unesp*

Resumo: A adolescência corresponde a uma fase em que ocorrem profundas mudanças físicas, psicológicas e sociais. A maternidade precoce estabelece a seguinte condição: ainda que não totalmente preparado, adolescentes se vêem as voltas com a necessidade de cuidar e educar seus filhos. Educá-los passa pela utilização de práticas parentais. Intervenções que promovam a otimização das práticas parentais, ou seja, a aquisição e/ou manutenção das práticas parentais positivas e a diminuição das práticas negativas a fim de que estas sejam extintas, podem auxiliar no desenvolvimento adequado de seus filhos. Neste estudo pretendeu-se analisar as práticas parentais de mães adolescentes e a eficiência de um programa de intervenção para esta população.

Foram realizadas duas aplicações do inventário IEPMB "Inventário de Estilos Parentais para Mães de Bebês" (adaptado de Gomide 2006), que consta de 25 itens, sendo cinco de cada um dos conjuntos de práticas: monitoria positiva, negligência, punição inconsistente, disciplina relaxada e abuso físico, em 27 mães adolescentes, com filhos de até 24 meses de idade. Todas as participantes foram convidadas a participar do programa de extensão "Mães adolescentes: um projeto de vida". Porém, algumas desistiram ou não quiseram participar, o que possibilitou a divisão em dois grupos: Grupo 1, 14 mães adolescentes que participaram do programa e, Grupo 2, 13 mães adolescentes que não participaram do programa de intervenção.

Para o Grupo 1 (G1), a primeira aplicação do IEPMB ocorreu antes da participação em um programa de extensão e, a segunda aplicação, após o programa. O Grupo 2 (G2), as mães responderam o inventário antes do inicio do programa para o Grupo 1 e depois do programa, com um intervalo de aproximadamente 2 meses.

O programa consistiu de oito encontros semanais com duração de 2 horas. Cada encontro abordou uma temática. As temáticas dos encontros foram respectivamente: "Desenvolvimento humano"; "Ser adolescente e mãe". "Desenvolvimento infantil e cuidados com o bebê"; "Práticas Parentais I"; "Práticas Parentais II"; "Sexualidade"; "Planejamento familiar e métodos contraceptivos" e, "Ser mãe, ser mulher e projeto de vida".

Os resultados mostraram que na primeira aplicação do G1 as práticas educativas relatadas pelas participantes foram: monitoria positiva, 100% (14); negligência, 64% (nove); disciplina relaxada, 86% (12); punição inconsistente, 71% (10) e abuso físico, zero. Já na segunda aplicação do G1 o número de participantes que relatou utilizar-se das práticas educativas foi: monitoria positiva, 100% (14); negligência, 57% (oito); disciplina relaxada, 71% (10); punição inconsistente, 64% (nove) e, abuso físico, 14% (2). Observa-se que após o programa de intervenção houve uma diminuição no número de participantes (G1) que relataram utilizar as práticas: negligência, uma participante; disciplina relaxada, duas participantes e punição inconsistente, uma participante. Houve, no entanto, um aumento no número de participantes que relataram utilizar-se da prática abuso físico, duas participantes. Os resultados da primeira e da segunda aplicação do IEPMB do G1 foram comparados, a partir do teste de Wilcoxon, e apresentaram uma

diferença significativa em relação à prática parental negligência. Através das médias foi possível observar que as mães relataram utilizar-se menos dessa prática após o grupo. Não foram encontradas diferenças significativas em relação às outras práticas.

Com relação ao G2, na primeira aplicação o número de participantes que relatou utilizar-se das práticas educativas foi: monitoria positiva, 100% (13); negligência, 62% (oito); disciplina relaxada, 100% (13); punição inconsistente, 69% (nove) e abuso físico, 8% (uma participante). Já segunda aplicação do G2 o número de participantes que relatou utilizar-se das práticas educativas foi: monitoria positiva, 100% (13); negligência, 77% (10); disciplina relaxada, 100% (13); punição inconsistente, 62% (oito) e abuso físico, 23% (três). Comparando as duas aplicações do IEPMB do G2, a partir do teste de Wilcoxon não foram encontradas diferenças significativas em relação às práticas parentais. Observa-se que no G2 houve um aumento no número de participantes que relatou utilizar-se de práticas parentais negativas: negligência, duas participantes; e abuso físico dois participantes. O número de participantes que relatou utilizar-se da prática disciplina relaxada manteve-se e diminuiu o número de participantes que relatou utilizar-se da prática punição inconsistente, uma participante. Comparando as duas aplicações do IEPMB do G2, a partir do teste de Wilcoxon não foram encontradas diferenças significativas em relação às práticas parentais.

Comparando a primeira e a segunda aplicação observa-se que o número de participantes que relatou utilizar-se da prática parental abuso físico aumentou nos dois grupos. Uma hipótese seria de que com o aumento da idade dos bebês, estes passam a se manifestar mais, e as mães passam a utilizar práticas que não utilizavam. Os dados demonstram que o programa de intervenção foi eficaz, pois extinguiu a utilização de práticas parentais negativas em algumas participantes.

As intervenções têm possibilitado a apresentação de novos conhecimentos para as mães que dele participam, possibilitando ainda, a troca de informações entre as participantes. Assim, o grupo configura-se como um espaço para aprimoramento das práticas parentais resultando, provavelmente em desenvolvimento adequado para os seus filhos.

Palavras-chave: Práticas Educativas; Maternidade; Adolescência.

LT04 - 450

DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA A PARTIR DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS NUM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇA

*Maria da Penha de Souza **Salgueiro** - UNESA*
*Márcia **Gentile** - UNESA*

Resumo: A construção da identidade e da autonomia se faz por meio das interações sociais (vínculos) estabelecidas desde o nascimento. De forma gradativa, a criança percebe-se e percebe o outro acionando seus próprios recursos diante das situações da vida e cuja desenvoltura torna-se uma marca que a distingue das demais. Na concepção de Kamii (1997), a essência da autonomia é que a criança se torne capaz de tomar suas próprias decisões considerando os fatores relevantes para decidir qual o melhor caminho da ação. Os objetivos da Educação Infantil, contidos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), explicitam que as atividades que visam desenvolver a autonomia fundamentam-se nas teorias de que a criança é capaz de construir conhecimentos, tomar decisões por si e interferir no meio. Através do brincar, ela utiliza diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) como forma de expressar o que pensa, o que sente e o deseja. O objetivo deste estudo é identificar a autonomia a partir de imagens fotográficas num estudo sobre representação social de criança. A pesquisa foi desenvolvida dentro da perspectiva teórica de Moscovici (1978), articulada com estudos sobre fotografia. A problemática foi investigada entre 27 gestores de 12 instituições privadas do Rio de Janeiro, pertencentes a Associação Brasileira de Educação Infantil – ASBREI. Em função dos fenômenos sociais relacionados às representações sociais serem de difícil apreensão optou-se, como instrumento metodológico, pelo uso de fotografias do cotidiano das instituições, preparadas para expressarem a noção de "desenvolvimento da autonomia", definidas não em termos de comportamentos, mas de capacidades. Essas capacidades estão descritas no Referencial (BRASIL, 1998), assim como a prática para desenvolvê-las. Por priorizarmos fotos espontâneas, nem todos os tipos de capacidades estão contempladas nas imagens selecionadas como ética, estética, afetiva e de inserção social. A maioria das imagens diz respeito à capacidade física, cognitiva e a interpessoal. A escolha foi feita por juízes que julgaram as imagens, segundo a presença do critério definido a priori. Foram selecionadas 16 fotografias que serviram de estímulo à produção discursiva dos gestores e dizem respeito a subir escada, comer, se vestir, falar ao telefone, fazer xixi, etc. Barthes (1984) afirma que a fotografia é sempre imagem de algo e está atrelada ao referente histórico que a gerou. Ler uma fotografia implica em reconstruir no tempo seu assunto, derivá-lo no passado e conjugá-lo a um futuro virtual. Aumont (2008), assinala que a imagem existe para ser vista por um espectador inserido em um contexto determinado. O sentido que é dado à imagem é um sentido socialmente construído afastando a hipótese do olhar ocasional, vale dizer, neutro. É na relação do sujeito que observa com o objeto de sua observação, que a imagem se constrói.

Nessa relação há: emoção, afeição, história, crença e memória. É um meio de comunicação que além de transmitir informações, preserva memórias através da representação da realidade. Utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e os resultados apontaram, de imediato, a força das imagens: percebemos a apreensão dos entrevistados surpresos com a fotografia de crianças em posição de conflito, saltando ou subindo escadas. A foto nº 2, por exemplo, indica diversas leituras: enquanto para alguns, crianças subindo escadas sozinhas significa autonomia, para outros se trata de uma atividade perigosa. No entanto, a foto nº 15, em que um menino salta de um pequeno banco é a que mais representa ser criança. Para 29,63% dos gestores ela é a expressão de liberdade, conquista, enfrentar desafios, não ter medo. Pode-se afirmar que esta imagem é o desejável como mostrou, por exemplo, Chombart de Lauwe e Feuerhahn (apud JODELET, 2001, p. 289), em que a criança representa um "mundo outro", o "'mundo ideal", graças à evolução do conhecimento que resultou um novo olhar sobre a criança, agora sujeito autônomo. Apesar de haver uma relação de identificação entre os critérios apontados pelos gestores, quando do agrupamento das fotos e as categorias descritas no Referencial, notamos uma certa dificuldade para definir autonomia e poucos foram os gestores que verbalmente expressaram sua existência em todas as fotos. Para alguns, as fotos de autonomia são as mesmas que designam independência ou formação de hábitos de vida diária, como comer sozinho, se vestir, fazer xixi, dentre outras. Observa-se, nitidamente, distinção entre autonomia e atividades pedagógicas ou atividades dirigidas; ou atividades de leitura e de matemática; ou atividades de alfabetização; ou aprendizagens escolares ou atividades educacionais, como se as mesmas não levassem à autonomia da criança. Para Piaget, "tudo que se ensina à criança impede que ela descubra ou invente". Para ele, "educar é provocar a atividade (motora, verbal e mental)". É estimular a capacidade de transformação. É criar situações que levem a criança à descoberta de novas soluções (apud LIMA, 1999, p. 24). O desenvolvimento da criança é o resultado das interações entre as estruturas já conhecidas e a realidade. As crianças só são livres quando brincam entre si; neste momento, é que criam e desenvolvem a autonomia, tornando-se capazes de tomar decisões. A realidade chega à criança através da atividade e, deste modo, as atividades ditas educacionais ou pedagógicas ou dirigidas não se diferenciam, das atividades de comer, subir escadas, pular, etc. Da mesma forma que aprender a escrever o nome é provocar o desenvolvimento cognitivo (mental), vestir-se também é provocar o desenvolvimento físico (motor e mental). Quando ela já "aprendeu", ou seja, adquiriu tanto o hábito de vestir-se como de escrever seu próprio nome essas atividades tornam-se um hábito, ou seja, uma aprendizagem que se automatizou. O conhecimento não vem de fora para dentro, ele é o resultado das experiências e descobertas fruto das interações com adultos e crianças. O progresso na independência, no entanto, não é garantia de autonomia, mas é condição necessária ao desenvolvimento infantil. Portanto, apesar das crianças desenvolverem suas capacidades de forma heterogênea, cabe ao gestor das instituições de Educação Infantil a responsabilidade de oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento integral de todas as crianças, a partir de atividades que tenham como objetivo criar situações que levem ao desenvolvimento da autonomia.

Palavras-chave: Autonomia; Representação Social; Imagens Fotográficas

Referências Bibliográficas: AUMONT, J. *A imagem*. 6. ed. Campinas: Papirus. 2008. BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977. BARTHES, R. A *Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. MEC. 1998, vol. 1, 2, 3. CHOMBART DE LAUWE, M. E FEUERHAHN, N. *A representação social na infância*. In: JODELET, D. (Org.) *Representações Sociais: um domínio em expansão*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001. JODELET, D. (Org.) *Representações Sociais: um domínio em expansão*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001. KAMII, C. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas, SP: Papirus, 1997. LIMA, L.O. *Por que Piaget? A educação pela inteligência*. Rio de Janeiro. Vozes, 1999. MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

LT04 - 459

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO UTILIZADAS POR CRIANÇAS HOSPITALIZADAS EM SITUAÇÃO PRÉ-CIRÚRGICA

Luciana Esgalha ***Carnier*** *- Unesp*
Olga Maria Piazentim Rolim ***Rodrigues*** *- Unesp*
Gimol Benzaquen ***Perosa*** *- Unesp*

Introdução: Estratégias de coping ou enfrentamento são esforços cognitivos e comportamentais destinados a controlar, reduzir ou tolerar exigências internas ou externas que ameaçam ou excedem os recursos adaptativos de um indivíduo, com o objetivo de administrar e se adaptar as circunstâncias sentidas como adversas e estressoras, na tentativa de regular emoções negativas associadas a elas e reduzir os efeitos negativos destes eventos (BOEKAERTS, 1996; COMPAS et al., 1988; FOLKMAN, 1984).

Enfrentamento, enquanto relação mediadora com o meio, é um processo momentâneo, podendo as ações deliberadas serem aprendidas, usadas e descartadas; mudar de momento para momento, durante os estágios da vida e de uma situação estressante para outra (PETERSON, 1989; FOLKMAN E LAZARUS, 1985).

Estudos do enfrentamento em crianças têm investigado eventos de vida considerados estressantes, como: divórcio dos pais, situações de hospitalização, consultas médicas, odontológicas e situações relacionadas a resultados escolares (MOTTA; ENUMO, 2002), apesar do número reduzido de pesquisas na área da infância.

Na hospitalização, para realização cirúrgica, as crianças são submetidas a procedimentos invasivos e traumáticos, os quais estão atrelados ao desconhecido e incontrolável, uma vez que permeiam a imprevisibilidade. Ademais, estão circundadas por fantasias, medos e reações negativas, tornando-se algo a temer. O fato de a criança ter vivenciado poucas experiências e ter uma imaturidade bio-psicológica, dificulta o enfrentamento da situação cirúrgica, pela exposição a vários estressores com os quais tem dificuldade de manejo, tornando-a mais complexa que quando experienciada por um adulto (CARVALHO; SILVA; SANTOS; CAMARGO, 2006).

Moro e Módolo (2004) destacam que a origem de tais reações envolve o medo da criança de se separar dos pais, as incertezas quanto à anestesia, cirurgia e resultados deste procedimento.

As situações de internação e cirurgia podem ser vivenciadas de forma diversa pelas crianças. Para algumas, o ingresso no hospital é vivido como um stress quase incontrolável, enquanto outras continuam as explorações ativas do ambiente (BARROS, 2003). As formas de expressar as emoções também diferem. Katz, Kellerman e Siegel (1982) verificaram que crianças de idades diferentes expressavam diferentemente a ansiedade. Conforme Barros (2003), à medida que a criança cresce aumenta o leque de estratégias de enfrentamento, e a sofisticação dos mesmos.

O fator idade é importante para prever as condições que a criança tem de enfrentar a situação e de optar por um tipo de estratégia, mas outros fatores como o contexto em que o stress ocorre, os exemplos de enfrentamento familiar a que a criança está exposta, experiência prévia com cirurgias e procedimentos invasivos, a experiência de dor e modo como os pais reagem a tal situação, e, principalmente, a possibilidade de controle do estressor, têm um peso determinante na escolha do tipo de enfrentamento, sua eficácia e na forma como a hospitalização para procedimentos cirúrgicos é encarada pela criança (COSTA JUNIOR, 2005; BARROS, 2003; COMPAS; BANEZ; MALCARNE; WORSHAN, 1991; MORO E MÓDOLO, 2004).

Costa Junior (2005) ressalta que problemas metodológicos como falta de critério e diferentes contextos onde se realizam os estudos de enfrentamento com crianças, têm dificultado a avaliação da eficácia das estratégias de enfrentamento descritas nos mesmos.

Tentando contornar alguns destes problemas, Enumo e Motta (2006) desenvolveram um instrumento de "Avaliação das estratégias de Enfrentamento da Hospitalização" (AEH). Por se tratar de material lúdico, facilita o acesso e a avaliação do enfrentamento de crianças hospitalizadas, em um curto espaço de tempo, de forma agradável e objetiva.

Objetivo: Identificar os tipos de estratégias de enfrentamento utilizadas por crianças hospitalizadas para realização de procedimentos cirúrgicos.

Metodologia: Participaram da pesquisa 42 crianças com idade entre 7 e 12 anos, internadas para realização de cirurgias eletivas, sem efeitos de sedativos, referência a dor ou diagnóstico de síndromes que comprometessem sua capacidade cognitiva.

Para avaliar as estratégias de enfrentamento destas crianças, foi utilizado o AEH, aplicado sempre sem a presença do acompanhante e, dependendo das condições físicas da criança, não à beira de leito. O instrumento é composto por pranchas com desenhos que simulam alguns comportamentos de enfrentamento para hospitalização, contendo comportamentos considerados facilitadores e não-facilitadores.

Primeiramente era aplicada a entrevista proposta pelo AEH, na qual a criança deveria expor o que estava pensando, fazendo e sentindo desde que havia recebido a notícia de sua cirurgia. A seguir, eram apresentadas à criança as pranchas dos Conjuntos de Pranchas sobre Enfrentamento da Hospitalização do (AEH), uma de cada vez, pedindo que a criança descrevesse cada cena observada e relatasse o quanto fazia o mesmo que a figura, se nunca, um pouco, às vezes, quase sempre ou sempre.

Resultados: As crianças apontaram,em média, um numero maior de estratégias facilitadoras (23,98) que não facilitadoras (8,36). A partir da análise das médias de cada comportamento dentro das categorias estratégias de enfrentamento facilitadoras, e não facilitadoras, percebeu-se que, dentre os comportamentos facilitadores, os mais escolhidos foram tomar medicação (3,74), assistir TV (3,21) e conversar (3,00) e, que, dentre os não–facilitadores, os que apresentaram maiores médias foram sentir medo (1,69), seguido por pensar em milagre (1,33) e chorar (1,10). Os comportamentos de rezar e brincar, facilitadores, e os de ficar triste e sentir raiva, não-facilitadores, também foram bastante citados pelas crianças entrevistadas.

Não se observou relação entre idade e tipo de estratégia de enfrentamento utilizada.

Quanto à diferença entre sexos, observou-se que

há pouca diferença na escolha de estratégias facilitadoras, por meninas (24,57) e meninos (23,38). Porém, ao se comparar as estratégias não-facilitadoras, há em média, maior utilização destas por parte das meninas (10,71) que dos meninos (6,00). A única estratégia não-facilitadora mais referida pelos meninos que pelas meninas é "fazer chantagem".

Conclusões: Apesar das crianças optarem, em sua maioria, por estratégias de enfrentamento facilitadoras na hospitalização pré-cirúrgica, é possível observar a presença de estratégias de enfrentamento não-facilitadoras que podem dificultar sua adaptação, como por exemplo, sentir medo e pensar em milagre.

O fato de não ter sido encontrada relação entre idade e tipos de estratégias de enfrentamento, pode estar relacionada à quantidade de informações que ela recebe e às experiências anteriores de hospitalizações e/ou em cirurgias.

Palavras-chave: enfrentamento, hospitalização infantil, estagio pré-operatório.

LT04 - 460
ADAPTAÇÃO À REALIDADE UNIVERSITÁRIA DE ESTUDANTES SERGIPANOS

*Sandra **Aquino** - UFS*
*Eliane **Gerk** - Estácio de Sá*

Introdução: Este trabalho teve como propósito a realização de um levantamento das possíveis causas de evasão escolar de alunos ingressos no primeiro ano na Universidade Federal de Sergipe. Situa-se no Ensino Superior, especificamente na adaptação e satisfação acadêmica dos seus estudantes. Ao nível da Psicologia, integra-se na linha do estudo do desenvolvimento psicológico do jovem-adulto em contexto universitário. Nos últimos anos, o elevado número de alunos que deixa a universidade antes da conclusão do curso, quando comparado ao de aprovados nos vestibulares no Brasil, intriga os estudiosos e autoridades educativas. A universidade brasileira começa a perceber que, no que concerne à graduação, a liberdade acadêmica e a autonomia se traduzem concretamente na possibilidade de apresentar soluções próprias para os problemas da educação superior, incluindo-se aí a evasão escolar. Neste como noutros problemas importa não reproduzir fórmulas pré-determinadas. As soluções passam, necessariamente, por experimentar novas opções de cursos e currículos, por experimentar novas alternativas didáticas e pedagógicas e por estar atentos e resolver problemas presentes nestes jovens que abandonam. A situação extrapola-se também para os estudantes que, não abandonando, se encontram numa situação de fracasso escolar. As problemáticas da adaptação, da aprendizagem e do desenvolvimento de jovens em contexto universitário têm assumido particular importância na literatura psicológica, tanto no plano teórico, como no plano empírico e da intervenção. Neste contexto, uma das linhas de estudo que mais se tem destacado é a que se dedica a investigar aquelas problemáticas na transição do Ensino Médio para o Ensino Superior. Com efeito, as evidências teóricas e empíricas acumuladas nas últimas décadas, permitem-nos concluir que a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior é uma transição particularmente desafiadora, exigindo que os jovens se confrontem com múltiplas e complexas tarefas (nos domínios acadêmico, social, vocacional, pessoal e emocional das suas vidas) e que as resolvam de uma forma mais ou menos bem sucedida para que, assim, possam progredir (obtendo sucesso) e desenvolver-se. Objetivos: 1)conhecer que variáveis pessoais e situacionais explicam o insucesso e a evasão escolar; 2) conhecer as diversas situações que poderão levar os jovens, ingressos pela primeira vez na universidade, a abandoná-la ou a não obterem sucesso escolar. Pretende-se contribuir para a compreensão do processo de ajustamento de jovens ao contexto universitário e para o estudo deste fenômeno no contexto cultural brasileiro.

Participantes A amostra foi composta por 988 alunos da Universidade Federal de Sergipe, de ambos os sexos, aprovados no vestibular do ano de 2003.

Metodologia: Os instrumentos de medida utilizados na realização desta pesquisa foram dois questionários e entrevistas com os alunos da Universidade Federal de Sergipe. A primeira etapa da pesquisa se deu no dia em que os alunos foram efetuar suas matrículas. Houve uma entrevista e foi aplicado o Q.E.A. (Questionário de Expectativa Acadêmica, Almeida & Soares 2001). Já na segunda etapa que aconteceu seis meses após o ingresso destes mesmos alunos no Ensino Superior, foi aplicado o Q.V.A.r (Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida, Almeida & Soares, 2000) e foram realizadas entrevistas.

Resultados: Dentre os 21 fatores apresentados como tendo importância no processo de escolha para ingresso no Ensino Superior destacamos os seguintes resultados: Conselho dos pais/outros familiares – (88,5 %); Conselho de psicólogos/professores – (68,9 %); Reputação do ensino ministrado na universidade – (92,4 %); Amigos estarem da universidade – (60,1 %); Reputação das atividades sociais que a universidade promove – (81,3 %); Possibilidade de conseguir apoio financeiro através de bolsas da universidade – (67,0 %); Existência de serviços disponíveis (biblioteca, residência, etc) – (85,3 %); Custos de freqüência universitária – (83,4 %); Oportunidade de acesso a cursos de pós graduação – (92,9 %); Facilidades de inserção no mundo profissional – (95,6 %); Proximidade da residência – (59,4 %); Ingresso na universidade permitir a saída de casa – 398; Possibilidade de entrada com a média obtida no vestibular – (75,0

%); Existência na universidade do curso escolhido – (95,9 %). Dentre as dificuldades ou problemas que os entrevistados anteciparam para realização do curso, observou-se que a maior incidência ficou por conta de problemas ou dificuldades econômicas, com (52,0 %) entre os que responderam a questão. Outras dificuldades ou problemas apontados foram: Gestão do tempo - (23,1 %); Aprendizagem – (4,8 %); Relacionamento com colegas/professores/familiares – (10,0 %); Não antecipam dificuldades ou problemas – (30,4 %).

Conclusão: Dentre os fatores mencionados pelas teorias estudadas, como responsáveis pela evasão e/ou insucesso acadêmico, destaca-se a questão relativa à fase da vida na qual a grande maioria dos estudantes se encontra quando de seu ingresso no ensino Superior. Nossos jovens apresentam uma adolescência mais alongada, e o que antes era tratado como casos pontuais hoje são apontados pelas teorias como sendo um processo mundial, fenômeno social que deve ser observado com mais atenção pelas instituições de Ensino Superior, pedindo novas abordagens no seu tratamento e que aponta para um maior comprometimento da instituição para com seu corpo discente. A análise da expectativa com relação ao envolvimento institucional revelou desconhecimento e falta de interesse dos alunos neste aspecto, e, ainda, apontou para medidas que devem ser tomadas pela instituição com o objetivo de "fazer-se conhecer", bem como estimular a interação entre alunos e instituição. A expectativa vocacional traduz expectativas de envolvimento dos jovens nas atividades relacionadas com a implementação e desenvolvimento das escolhas vocacionais e também consolidação de seu projeto profissional. As respostas obtidas apontam para a importância dos serviços de orientação ofertados pela instituição visto o grau de expectativa demonstrado pelos alunos neste aspecto. Devem ser desenvolvidos programas e atividades que estimulem as interações entre colegas do mesmo e de outros cursos, visto considerarmos baixa a expectativa de envolvimento social demonstrada pelos alunos. Ao contrário, consideramos altas as expectativas de envolvimento curricular (relativas às aprendizagens e oportunidades de formação inerentes ao curso) e de utilização de recursos, fato que pode ser atribuído à associação existente entre sucesso profissional e bom desempenho acadêmico. Confirmou-se a necessidade de uma maior atenção às questões referentes ao envolvimento social, desconhecimento dos serviços oferecidos pela instituição e de um modo geral, certa "desilusão" com a instituição quando comparamos as médias obtidas no ingresso (expectativas) e seis meses após (vivências).

Palavras-chave: Adaptação acadêmica; evasão escolar; educação superior; jovem adulto.

Referências bibliográficas: ABREU, M. V., LEITÃO, L.M., PAIXÃO, M. P., BRÊDA, S.J. & MIGUEL J.P. *Aspirações e projectos pessoais de vida e de estudo dos alunos do Ensino Superior de Coimbra*. Psycologica, 16,33-61, 1996. ALMEIDA, L.S. *Cognição e aprendizagem: como a sua apromiximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. Psicologia: Teoria, investigação e prática 1*, 17- 32, 1996.ALMEIDA, L.S. *Ensino dos professores e aprendizagem dos alunos: permeabilidade de posturas e métodos*. In: TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I.; CABRAL, A. P.; & SILVA, I. H. (Org.). Pedagogia Universitária e sucesso acadêmico. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002a. ALMEIDA, L.S. *Formatar o ensino a pensar na aprendizagem*. In POUZADA, A.S.; ALMEIDA, L.S.; & VASCONCELOS, R. M. (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida acadêmica*. Guimarães: Conselho Acadêmico, Universidade do Minho, 2002b. ALMEIDA, L.S. & FERREIRA, J.A. *Adaptação e rendimento acadêmico no Ensino Superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências acadêmicas*. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 157- 170, 1999. ALMEIDA, L.S. & SOARES A.P. (Orgs.). *Psicologia: Investigação e Intervenção psicológica no Ensino Superior*, Vol. XIV, n. 2, 2000. ALMEIDA, L.S., SOARES, A.P. & FERREIRA, J. A. *Transição e adaptação à Universidade: Apresentação do Questionário de Vivências Acadêmicas* (QVA). Psicologia, Vol. XIX,2, 189-208, 200b. BASTOS, A. *Desenvolvimento humano e intervenção psicológica em contexto educativo*. Dissertação de mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1993. BASTOS, A. *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do Ensino Superior: Contributos da teoria, investigação e intervenção*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

LT04 - 463

CRIANÇA-CONTEXTO: CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS EM UMA CASA DE APOIO

Sabrina Torres ***Gomes*** *– UFBA*
Ilka Dias ***Bichara*** *– UFBA*

Resumo: O interesse nos estudos sobre brincadeira tem se tornado cada vez mais evidente na ciência psicológica. A valorização da criança e o cuidado que se tem proposto à infância atualmente, muito têm contribuído para os estudos sobre desenvolvimento humano, buscando contemplar propostas que apresentem as atividades infantis sob a perspectiva da própria criança. Sob essa ótica pode-se considerar a brincadeira como uma das características essenciais da infância, utilizada pela criança de forma natural constituindo um fenômeno que é ao mesmo tempo

universal e local. Esse olhar que considera a criança como ser ativo na construção e transmissão de cultura através da brincadeira é destacado por Pedrosa e Carvalho (2002), que reafirmam a importância da criança como agente construtor do seu próprio desenvolvimento e das suas interações sociais. A brincadeira nessa perspectiva é o momento no qual as crianças libertam-se de obrigações ou orientações adultas e podem livremente expressar suas intenções. Os estudos sobre brincadeira na psicologia têm investigado as crianças nos mais diversos ambientes incluindo hospitais e ambulatórios, nos quais a situação de doença está presente. Essa forma de perceber a brincadeira e a ludicidade, contudo, frequentemente tem sido atrelada ao enfrentamento da doença por parte da criança, tendo a brincadeira com função terapêutica. O presente trabalho procurou investigar sob a perspectiva da psicologia evolucionista as preferências lúdicas de crianças com câncer sem, contudo, enfatizar enfrentamento. Desse modo estabeleceu-se o objetivo de descrever e caracterizar as atividades lúdicas de crianças portadoras de câncer em tratamento, enfatizando suas preferências lúdicas, tipos de relação que estabelecem durante essas atividades, escolhas por pares e brincadeiras. A metodologia proposta foi observacional naturalística, visto que torna possível apreciar as particularidades do contexto conservando a naturalidade dos comportamentos das crianças. O pátio central da instituição foi escolhido como local de observação por ser onde as crianças frequentemente desenvolvem suas atividades lúdicas e permanecem por mais tempo, permitindo que a pesquisadora obtivesse visão panorâmica dos espaços ocupados pelas crianças, a uma distância que evitava a interferência da sua presença. Os comportamentos foram observados de forma direta e registrados cursivamente com foco na criança, tendo sido feitos por apenas uma pesquisadora. Devido à elevada rotatividade das crianças hospedadas na casa, visto que todas são advindas do interior da Bahia e, portanto, permanecem somente pelo tempo necessário para realizar um tratamento ou exames, de acordo com as recomendações médicas, decidiu-se observar crianças diferentes em dias diferentes durante trinta minutos seguidos para cada. O critério de seleção foi aleatório e priorizou a observação de crianças que não haviam sido observadas anteriormente, que estivessem no pátio e desenvolvessem algum tipo de atividade lúdica. Foram realizadas dezesseis visitas entre os meses de março e julho de 2008, o que resultou num total de dez sessões de observação. Os dados sofreram tratamento qualitativo e foram separados de acordo com a presença ou ausência de voluntários, considerando que cada condição interfere de maneira expressiva nos comportamentos lúdicos das crianças, na quantidade de crianças presentes no pátio e nas parcerias estabelecidas durante as brincadeiras. O tempo total de registros foi 305 minutos que resultou em dezessete episódios de atividades lúdicas, organizados de acordo com o gênero da criança e a presença ou ausência de voluntários. A baixa quantidade de eventos lúdicos encontrada nesse contexto reflete a configuração apresentada pelas crianças durante as brincadeiras, a durabilidade de cada episódio e, principalmente, a presença de voluntários que implicou numa participação direta no desenvolvimento dessas atividades. Dos dezessete eventos lúdicos observados quinze deles puderam ser classificados como brincadeira no sentido estrito, o que reforça a concepção de que esse comportamento é intrinsecamente motivado, podendo ser considerado como o instrumento mais utilizado pelas crianças para mediar seu contato com o mundo. Na presença de voluntários foram feitas oito sessões de observação. As crianças tinham idades que variaram entre quatro e quinze anos, sendo três meninas e cinco meninos. Nessa condição havia maior disponibilidade de brinquedos visto que os voluntários levavam sacolas com diversos jogos e materiais lúdicos. A preferência lúdica variou entre pintura, carrinho, construção, bola, quebra cabeça, desenho, jogos de cartas, faz-de-conta e brinquedo de equilíbrio. Essas atividades variaram de acordo com o gênero, as possibilidades de interação e as idades das crianças. As brincadeiras foram categorizadas de acordo com as interações estabelecidas, a partir da proposta de Morais e Otta (2003) adaptadas de Parten (1932): brincadeira solitária, brincadeira paralela e brincadeira cooperativa. As crianças demonstraram preferência por atividades com parceiros de idades variadas. Na ausência de voluntários foram realizadas duas sessões de observação, um menino de quatro anos e uma menina de cinco. Nessa condição somente o faz-de-conta apresentado pelo menino pôde ser classificado sistematicamente, visto que o comportamento lúdico da menina restringiu-se à manipulação de objetos e brinquedos de forma aparentemente aleatória e sem enredo. Nesse caso as crianças preferiram brincadeiras inventadas e sem regras aparentes, além de interagirem com seus cuidadores, algo que não ocorreu na condição onde havia voluntários. Em ambas as condições não houve relação entre as brincadeiras e a situação de doença, e não houve interferência do tratamento na escolha das brincadeiras, nos conteúdos, nas formas de interação ou na organização dos grupos de brincar. A baixa variabilidade nas atividades lúdicas deveu-se ao tempo prolongado dedicado a cada uma delas, algo incomum nos estudos sobre brincadeira. O contato lúdico estabelecido com voluntários foi um fator que contribuiu para a durabilidade das brincadeiras e para as suas escolhas, ainda que as crianças tivessem liberdade para demonstrar suas preferências. Tendo

sido a brincadeira a expressão lúdica mais evidente, pode-se reafirmar que esse comportamento caracteriza a infância humana constituindo sua natureza. Esse trabalho mostra que a condição de doença na infância não elimina a possibilidade da brincadeira nem implica numa relação necessária entre esta e o enfrentamento da enfermidade.

Palavras-chave: comportamento de brincar, criança com câncer, desenvolvimento infantil

Referencias Bilbiográficas: MORAIS, M.L.S. & Otta, E. (2003). *Entre a Serra e o Mar.* Em: CARVALHO, A.M.A., MAGALHÃES, C.M.C., PONTES, F.A.R & BICHARA, I.D. *Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca. Vol. 1, o Brasil que Brinca.* São Paulo: Casa do Psicólogo. PEDROSA, I.M. & CARVALHO, A.M.A. (2002). *Cultura no grupo de brinquedo. Estudos de Psicologia,* 7 (1), 181-188.

LT04 - 466

PROFISSÃO DOCENTE: DESENVOLVIMENTO DOS SUJEITOS E DA ATIVIDADE

*Daniela Dias **dos Anjos** - FE/Unicamp*

O presente trabalho integra pesquisa de doutorado em andamento tem por objetivo investigar a profissão docente no âmbito das condições concretas de trabalho e vida a partir do diálogo com professores acerca do próprio trabalho cotidiano, propondo uma discussão articulada dos conceitos de habitus (Bourdieu), gênero de atividade (Clot) e gênero de discurso (Bakhtin). Esses conceitos, tomados como orientadores da pesquisa, serão discutidos nas suas inter-relações e também problematizados como objeto de estudo, nas relações da teoria com o campo empírico. Esta proposta emergiu de um estudo anterior (Anjos, 2006), que teve como foco as condições de realização da atividade docente de professores iniciantes no ensino público brasileiro. Nessa pesquisa, encontramos contribuições relevantes a partir de estudos que concebem o trabalho docente como integrante de um gênero de atividade baseando-se nos trabalhos de Clot e Faita. De acordo com Clot (2006) o gênero de atividade é, um sistema aberto de regras impessoais não escritas que definem, num meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas: uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo. Pode-se defini-lo como um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir em situações precisas; como bem realizar as transações entre colegas de trabalho requeridas pela vida em comum organizada em torno de objetivos de ação (p. 50).

Os gêneros seriam uma espécie de norma social, da qual fazem parte aqueles que participam de um mesmo campo de atividade humana. Modos adequados de agir, reagir, dizer, obrigações, prescrições que os trabalhadores dão a eles mesmos. Essa noção é elaborada, a partir dos gêneros de discurso de Bakhtin (2003).

Tal conceito ajudou-nos a ampliar a compreensão da configuração das dificuldades vivenciadas pelas professoras em início de carreira. As professoras entrevistadas, ao falarem sobre o início profissional, indicaram a existência de modos de fazer estabilizados nas escolas em que ingressaram. Relataram que havia uma série de práticas que elas não conheciam, modos de ação tidos como comuns, naturais daqueles que já faziam parte da instituição.

Há uma fala generalizada das professoras demonstrando um espanto com as práticas encontradas, e tentativas de burlar o que já está posto - o que muitas vezes gera conflitos e sofrimentos. Nos embates entre professores iniciantes e experientes é comum encontrarmos falas como: "daqui um tempo você deixa de lutar", "você diz isso porque é nova, não sabe da realidade", "as coisas foram sempre assim, não vão mudar"...

Desse trabalho, algumas questões persistem e se tornam objeto de investigação e análise na pesquisa de doutorado: O que acontece quando os professores iniciantes se tornam professores experientes? Quando os modos de fazer vão sendo "dominados"? O que muda em seus desejos, aspirações, em sua prática pedagógica? Como as condições concretas afetam/constituem professores? O que acontece depois de 5, 10, 30 anos de trabalho no ensino público brasileiro? Quais são as possibilidades, prospectivamente? Que práticas são (re)produzidas, forjadas no cotidiano da escola, na história das relações de trabalho? Como se apresentam as possibilidades de (trans)formação da atividade docente?

Para pensar estas questões, duas formas inter-relacionadas de ação estão previstas: 1.a análise conjunta das práticas de professores, a partir de vídeo-gravações de situações de sala de aula, e 2.o estudo, com os professores participantes, do referencial teórico que ancora a pesquisa. Os procedimentos metodológicos se inspiram nos instrumentos propostos por Clot e Faita (2000): autoconfrontação simples e cruzada .

Para iniciar o trabalho empírico, estamos retomando o contato com as professoras entrevistadas para a pesquisa de mestrado que ainda atuam na sala de aula. Participam desse estudo quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal de Campinas.

Em um primeiro momento, convidamos as professoras para encontros voltados ao estudo de textos selecionados e à análise de vídeo-gravações que compõem o banco de dados do grupo de pesquisa, com a

intenção de minimizar os prováveis estranhamentos com a situação de ver-se e deixar-se ver em atuação.

Até o momento, foram realizadas várias visitas e videogravações em sala de aula, uma reunião individual com cada professora e cinco reuniões em grupo.

Neste trabalho, a partir do material empírico já registrado, problematizaremos a noção de desenvolvimento presente na proposta metodológica de Yves Clot, que envolve a noção de desenvolvimento dos sujeitos e da própria atividade.

De acordo com as elaborações de Clot, uma via fundamental para o desenvolvimento do trabalhador e do gênero de atividade seria a observação e a análise, por parte dos próprios trabalhadores, das situações de trabalho. A idéia é que, ao invés de serem apenas determinados, eles também possam afetar a atividade; que juntos redescubram outros modos de fazer, ampliando seu poder de agir na situação.

Clot considera que para manter o gênero vivo é preciso cultivar a história coletiva da profissão. Assinala que a organização oficial do trabalho, ao generalizar a precariedade, pode destruir a história coletiva, e um dos efeitos do abandono dessa história é o aumento na incidência de acidentes de trabalho, de psicopatologias.

A partir das transcrições das reuniões realizadas com o grupo de professoras, destacaremos dizeres relacionados à questão do trabalho em grupo, tanto na escola quanto nessa proposta metodológica da pesquisa de doutorado. Os dizeres das professoras apontam para a precariedade das condições do trabalho coletivo na escola, referem-se à sua ineficácia e/ou inexistência, e ressaltam a potencialidade da proposta de analisar o próprio trabalho coletivamente, a partir das videogravações.

1 Sajuat, (2004), Faita, (2004)

2 Na autoconfrontacão simples, o trabalhador é filmado realizando sua atividade, e em seguida assiste a algumas destas cenas, previamente selecionadas pelo pesquisador, que provoca um intenso diálogo sobre as ações realizadas. Nessa fase ocorre muitas vezes que, para explicar porque agiu ou não de determinada maneira, o trabalhador convoca o coletivo de trabalho, usando expressões como "a gente faz assim".

3 A autoconfrontação cruzada é uma tentativa de colocar o coletivo em discussão. Dois trabalhadores são filmados, assistem algumas das cenas, e juntos dialogam sobre o desenvolvimento da atividade, sobre as diferenças e semelhanças nos modos de agir. A autoconfrontação cruzada expõe as relações entre o real e o vivido, e a representação da atividade, apontando para as relações entre gênero da atividade e do discurso (Clot, 2006). O que se busca é dar um lugar privilegiado à palavra.

Palavras-chave: profissão docente, desenvolvimento, perspectiva histórico-cultural

Referências Bibliográficas: ANJOS, Daniela Dias. *Como foi começar a ensinar? Histórias de professoras, histórias da profissão docente*. (Dissertação de Mestrado – FE-Unicamp, 2006/ FAPESP, processo n. 04/06208-3). BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006. _____ e Faïta, Daniel. *Genre e style en analyse du travail. Travailer, n. 4*, 2000. FAÏTA, D. *Gêneros do discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor.* Em: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. SAUJAT, Frédéric. *Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et genres de l'activité professorale*. Polifonia, *Revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagem, UFM, ano 7, nº 8*. Cuiabá: Editora Universitária, 2004.

LT04 - 474

ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA: UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTO-REGULAÇÃO DO PENSAMENTO

*Sylvia **De Chiaro** (FBV-IMIP, NupArg/UFPE)*
*Selma **Leitão** (UFPE, NupArg/UFPE)*

Resumo: Este trabalho articula dois temas principais: argumentação e metacognição. Inúmeras são as definições dadas ao termo metacognição na literatura. A vertente sobre a qual este trabalho se ancora (Brown, 1987; Manning & Payne, 1996), concebe a metacognição a partir de duas acepções. A primeira remete ao conhecimento da própria cognição (saber 'o quê'), ou seja, a informações sobre os próprios processos cognitivos, e de outros. A segunda refere-se ao funcionamento de processos que regulam a atividade cognitiva ('o como'); entre estes processos regulatórios incluem-se ensaios, monitoramento e ajustes da compreensão, detecção de erros, entre outros. Dentro desta perspectiva, todo processo de aprendizado envolveria contínuos ajustes de compreensão a partir de movimentos auto-regulatórios. É este aspecto regulador da metacognição que se constitui o foco deste trabalho.

Em estudos recentes sobre o papel da argumentação em processos de construção do conhecimento, Leitão define a argumentação como uma atividade inerentemente metacognitiva, auto-reguladora (Leitão 2002; 2007; 2008). De acordo com Leitão, a argumentação, em sua própria organização discursiva (aqui concebida como o conjunto de argumento, contra-argumento e resposta ao contra-argumento), gera, nos indivíduos envolvidos, uma possibilidade de reflexão sobre seus próprios pensamentos (funcionamento metacognitivo). Tal reflexão é definida pela autora como um movimento de auto-regulação do pensamento. Partindo desse pressuposto, é possível pensar a argumentação como um processo cognitivo-discursivo que não apenas facilita a construção de conhecimentos sobre conteúdos, mas que, também, se encontra estreitamente ligado à constituição e funcionamento do próprio pensamento. Segundo Leitão, justificar uma posição ou responder a um contra-argumento leva, inevitavelmente, o indivíduo a deslocar sua atenção do objeto ou tema em questão

(cognição) para as bases (razões que o leva a afirmar algo) e limites (possíveis afirmações contrárias às suas) do que ele pensa/afirma a respeito daquele tema (metacognição). Esta mudança no foco da atenção gera, para esta autora, uma diferenciação no pensamento do indivíduo que passa a tomar seu próprio pensamento como objeto de reflexão. Verifica-se aí a transição de um processo de pensamento para um de metapensamento.

A proposta de uma dimensão metacognitiva na argumentação é o pressuposto principal deste trabalho. De forma singular, o interesse investigativo do estudo recai sobre o monitoramento do pensamento em situações de argumentação em sala de aula. Entendemos aqui como monitoramento do pensamento o acompanhamento reflexivo/regulador dos próprios pensamentos, que permite ao indivíduo a organização e o ajuste dos mesmos, mantendo-os como tal, elaborando-os ou reconstruindo-os.

A tese central do estudo é a de que o manejo de dilemas e oposições em sala de aula – através da produção e defesa de posições – ao mesmo tempo em que permite ao aluno questionar e responder a posições diferentes das suas, impele-o a refletir não apenas sobre o conteúdo em foco, mas, também, sobre a construção de seu pensamento sobre tal conteúdo (Rodrigues, 2006). A hipótese de que se parte é a de que em situações de argumentação o aluno passa a monitorar constantemente a construção do seu pensamento, sendo esse monitoramento passível de acontecer de forma: 1-mantenedora, quando o aluno reflete sobre suas próprias posições, mantendo-as; 2-elaboradora, quando o movimento auto-reflexivo se caracteriza pelo estabelecimento de novas relações e conexões com a posição inicial ou, 3-de forma reconstrutora, quando a auto-reflexão se caracteriza pela dúvida sobre os próprios posicionamentos e busca de novas possibilidades. Todos esses movimentos são vistos aqui como constitutivos da função auto-reguladora do pensamento. Manutenção, elaboração e reconstrução do pensamento são aqui vistos como resultados possíveis de movimentos regulatórios do pensamento, respectivamente, o monitoramento mantenedor, elaborador e reconstrutor. Neste trabalho, pois, investiga-se como especificidades da organização discursiva da argumentação podem favorecer o exercício da função auto-reguladora de monitoramento do pensamento, nas três formas descritas.

Creditando à linguagem uma função constitutiva do psiquismo humano, este estudo busca capturar esses movimentos regulatórios de monitoramento no discurso, a partir das operações de regulação discursivas propostas por Chabrol (1994), e relacionadas a cada uma das formas de monitoramento, a saber: 1-interrupção simples-monitoramento mantenedor; 2-interrupção com adição e sem ruptura de construção-monitoramento elaborador e 3-interrupção com ruptura de construção-monitoramento reconstrutor. As relações constituídas entre essas duas esferas – discursiva e cognitiva – permeiam as análises deste estudo.

Uma sala de aula de 5ª série (atual 6º ano) do ensino fundamental foi observada e videogravada durante uma unidade da disciplina de História. No decorrer dessa unidade, três aulas foram transcritas e analisadas. As duas primeiras relativas a uma atividade pré-elaborada pela pesquisadora, atividade esta que fez emergir uma situação de argumentação. A terceira aula caracterizou-se por um funcionamento comum em sala de aula em que o professor pergunta, o aluno responde e o professor faz considerações sobre sua resposta.

A análise realizada sobre esses dois momentos distintos do discurso de sala de aula, com e sem argumentação, permitiu interessantes reflexões em relação ao funcionamento discursivo em sala de aula. Tornou-se possível observar como especificidades das diferentes atividades discursivas geradas em sala de aula trazem implicações diferentes no que diz respeito à constituição do pensamento dos indivíduos. A aula em que não foi percebida a presença de argumentação caracterizou-se pela rememoração de conteúdos, não parecendo favorecer a auto-reflexão do tipo aqui tratado. O monitoramento, porventura existente nessa situação de busca mnemônica de conteúdos, parece voltado apenas à compreensão/retenção do conteúdo, sem favorecer a passagem à auto-reflexão. Na situação de argumentação, por outro lado, as análises sugeriram que o monitoramento do pensamento de forma mantenedora, elaboradora e reconstrutora implica ali um funcionamento auto-reflexivo contínuo. A análise comparativa dessas duas situações parece sugerir a necessidade de algo mais que a participação coletiva em situações discursivas para que se favoreça a passagem de um plano cognitivo para um plano metacognitivo de pensamento. Esse "algo mais" pode ser encontrado, por exemplo, em ambientes em que se negociam perspectivas contrárias, característico de situações de argumentação.

Palavras-chave: argumentação, auto-regulação, monitoramento

Referências Bibliográficas: BROWN, A. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms* . Em F. WEINERT & R. H. KLUWE (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding (pp. 65-116)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. CHABROL, C. (1994). *Discours du travail social et pragmatique*. Paris: Presses Universitaires de France. LEITÃO, S. (2002). *Self-argumentation: The rhetorical dimension of meta-cognition*. Trabalho apresentado nos Clark 'Kitchen Seminars', Clark University, Worcester, MA. LEITÃO, S. (2007).

Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. Psicologia: Reflexão e Crítica, 20, 351-359. LEITÃO, S. (2008). *La dimensión epistémica de la argumentación*. Em E. KRONMÜLLER & C. CORNEJO (Eds.), *Ciencias de la mente: Aproximaciones desde Latinoamerica* (pp. 89-119). Santiago: J.C.Saez. MANNING, B. H. & PAYNE, B. D. (1996). *Self-talking for teachers and students: matacognitive strategies for personal and classroom use*. Needham Heights, MA: Simon & Schuster Company. RODRIGUES, S. R. de C. R. (2006). *Argumentação em sala de aula: um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação do pensamento*. Tese de Doutorado, UFPE, Recife.

LT04 - 476

A CRIAÇÃO DISCURSIVA DE AMBIENTES ARGUMENTATIVOS E O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO EM INDIVÍDUOS COM SÍNDROME DE DOWN

Tícia Cassiany Ferro **Cavalcante** - *NupArg/UFPE*
Angela **Santa-Clara** - *NupArg/UFPE*

Resumo: As pessoas com síndrome de Down enfrentam dificuldades de comunicação, especialmente na produção verbal (se comparada à compreensão), o que dificulta sobremaneira o seu processo educativo e a sua inclusão social. Partindo desta preocupação, o presente estudo vem propor que o desenvolvimento comunicativo desses indivíduos pode ser favorecido pelo seu engajamento em práticas argumentativas. Isto porque a necessidade de acordo que envolve esse tipo de atividade os compele a expressar pontos de vista e contra argumentos, elaborar justificações e estabelecer acordos, participando, ativamente da situação comunicativa.

Os estudos psicológicos que se pautam sobre vertentes sócio-histórico-culturais têm enfatizado, seguidamente, a importância da mediação do outro, como forma de promover aprendizagem e impulsionar o desenvolvimento dos indivíduos. Nessa perspectiva, atribui-se grande importância às situações de interação com os pares, acreditando-se que estas, potencialmente, favorecem a emergência de novas e mais sofisticadas formas de funcionamento psíquico. Agindo discursivamente no plano interpsíquico, supõe-se a possibilidade de reconstrução dessas mesmas formas discursivas, então, no plano intrapsíquico. Isto pressupõe o engajamento dos indivíduos em práticas sociais nas quais possam desenvolver suas habilidades discursivas. Partindo dessa ótica, propiciar o desenvolvimento da comunicação dos aprendizes passa a ser uma das principais metas de qualquer proposta de ensino-aprendizagem, seja ela direcionada aos indivíduos sem alterações na comunicação verbal, ou àqueles com necessidades educativas especiais, caracterizadas, sobretudo, pelas dificuldades comunicativas. Em se tratando desses últimos, diríamos mesmo que a possibilidade de participar satisfatoriamente em situações comunicativas adquire importância crucial, pois havendo dificuldades de comunicação, entendemos que elas precisam e podem ser superadas ou minimizadas a partir de atividades mediadas, no sentido sócio-histórico do termo. Nessa direção, propomos que o engajamento em práticas discursivas, a partir das quais venham a desenvolver habilidades argumentativas, pode ser de grande relevância para o desenvolvimento comunicativo dessas pessoas. Assim o consideramos porque a argumentação vem sendo reconhecida como um tipo específico de discurso particularmente importante para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, como a constituição do conhecimento, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, assim como dos processos meta-cognitivos de auto-regulação. Trabalhamos aqui com a hipótese de que a argumentação em situações de interação constitui ambiente comunicativo particularmente favorável para a construção dos sentidos, pelos indivíduos e para a superação das suas dificuldades de comunicação. O que torna o discurso argumentativo propício à construção de sentidos/conhecimentos é, principalmente, a sua dimensão dialética, a partir da qual emerge a tensão dialógica, que leva os indivíduos à reflexão e negociação. A dimensão epistêmica da argumentação transforma-a num ambiente lingüístico-discursivo propício para que o indivíduo elabore hipóteses e construa conhecimentos. Ressaltamos que existem certas ações discursivas que podem ser implementadas por mediadores para garantir o surgimento e a manutenção da argumentação. Consideramos que tais ações podem promover, não apenas a construção de sentidos/conhecimentos, como também o desenvolvimento da comunicação das pessoas, o que pode ser utilizado como ferramenta para o desenvolvimento comunicativo de pessoas dificuldades, como de indivíduos com Síndrome de Down, contribuindo, em última análise, para o seu processo inclusivo.

O presente estudo foi realizado na clínica de Fonoaudiologia de uma Universidade particular da cidade do Recife-PE. Participaram da presente pesquisa 03 pessoas: uma das pesquisadoras e dois indivíduos com a síndrome de Down. A produção de dados do estudo se deu a partir de atividades discursivas realizadas com os participantes. Para tanto, propomos a realização de uma atividade lúdica com a utilização do software educativo denominado "Arrumando a Casa", com vistas a instaurar uma atividade argumentativa por meio de tomadas de posições (pontos de vista) com justificação. O jogo em questão apresenta uma casa, composta de sala, quarto, banheiro, cozinha e jardim, na qual as crianças precisam nego-

ciar para construírem acordos quanto à escolha da organização dos objetos da casa. Todas as atividades foram videografadas e analisadas, qualitativamente, tendo como foco os processos de negociação emergentes. Foram analisados quatro episódios, cada um correspondendo à decisão conjunta (acordo) sobre onde colocar uma peça/utensílio da casa, a saber: aquário, mesa, boneca, bola, relógio e peixe. A solicitação de acordo teve por objetivo promover a ocorrência da argumentação. Sabemos, entretanto, que esta solicitação, por si só, não garante a ocorrência da argumentação. Assim, recorreu-se às intervenções discursivas pragmática, argumentativa e epistêmica, que têm o papel não apenas de instaurar, como também de manter a argumentação. Dos quatro episódios analisados, escolhemos um 'Onde vamos colocar o aquario', para ilustrar o tratamento analítico que foi dado ao conjunto dos dados analisados. Na análise do referido episódio buscaremos evidenciar o modo pelo qual a pesquisadora - referida como mediadora -, lançou mão dessas ações discursivas para criar ambientes argumentativos, favorecendo a comunicação dos indivíduos com síndrome de Down. É importante observar que já nesse início da atividade as ações discursivas, argumentativas, pragmáticas e epistêmicas realizadas pela pesquisadora se mostram produtivas na criação e manutenção do diálogo argumentativo. São suas intervenções que desencadeiam a expressão de pontos de vistas, inclusive, de perspectivas divergentes, o que testemunha uma participação efetiva dos indivíduos na atividade proposta. Note-se que, apesar da dificuldade, principalmente do participante 2 (Pedro), em produzir enunciados verbais, isso não o impede de tentar participar. No episódio analisado, foi possível verificar que a mediadora acompanhou toda a atividade dos participantes, possibilitando/estimulando, através de suas ações discursivas, o desenvolvimento de processos argumentativos. As ações discursivas da mediadora permitiram, então, a produção de sentidos sobre a atividade proposta, o que facilitou a construção de conhecimento de indivíduos com dificuldades comunicativas. A argumentação se institui, assim como uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem para educação inclusiva, pois permitirá que os pares em interação, deficientes ou não, negociem e construam conhecimentos partilhados, levando-os a participar ativamente nas atividades comunicativas.

Palavras-chave: atividades argumentativas, dificuldade de comunicação, síndrome de Down

Referências Bibliográficas: BAKHTIN, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. BAKHTIN, M & VOLOCHINOV, V.N. (2002). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec. BISSOTO, M. L. *Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. Ciências & Cognição*. Ano 02, Vol. 04, mar/2005. Disponível em: <http://www.cienciacognicao.org> Acesso em: 13 de março de 2008. CARLO, M. M. R. P. *Se essa casa fosse nossa... Instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus Editora, 2001. DE CHIARO, S. & LEITÃO, S. (2005). *O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. Psicologia: Reflexão e Crítica,* 18(3), pp. 350-357. FINO, N. C. (2001). *Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação, año/vol. 14, número 002*. Universidade do Minho, Braga, Portugal. HAZIN, I. & MEIRA, L. (2004). *Múltiplas interpretações para a zona de desenvolvimento proximal na sala de aula*. In: CORREIA, M. (org.). *Psicologia e escola. Uma parceria necessária*. Campinas, SP: Alínea Editora. LEITÃO, S. (2000). *The potential of argument in knowledge building. Human Development, 6,* 332-360. LEITÃO, S. (2003). *Argumentação como processo de construção do conhecimento*. Trabalho apresentado no II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: reflexões para o ensino. Belo Horizonte. LEITÃO, S. (2007). *Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 20(3), 454-462. LIMONGI, S. C. O. *Linguagem na Síndrome de Down*. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. (orgs.). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Editora Roca Ltda, 2004. p. 954-966. MEIRA, L. & LERMAN, S. (2001). *The Zone of Proximal Development as a symbolic space. Social Science Research Papers, v. 1*, n. 3, 59-71. MILLER, M. (1987). *Argumentation and cognition*. Em M. HICKMANN (Ed.). *Social and functional approaches to language and thought (pp. 13-28)*. Porto Alegra: Editora Artes Médicas. MOREIRA, L. M.; EL-HANI, C. N.; GUSMÃO, F. A. *A Síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. Revista Brasileira de Psiquiatria. V. 22. n. 2*. São Paulo: 2000. PONTECORVO, C. (1987). *Discussing for reasoning: The role of argument in knowledge construction. Em E. De Corte; J. G. C. Lodewijks; R. Parmentier & P. Span (Eds.). Learning and instruction. (pp. 71-82)*. Oxford/Leuven University Press. PUESCHEL, S. M. (org). *Síndrome de Down: guia para pais e educadores*. 11ª ed. São Paulo: Papirus, 2006. ROMMETVEIT, R. (1992). *Outlines of dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication*. Em: A. H. WOLD (ed.). *The dialogical alternative towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press. SANTA-CLARA, A.; CAVALCANTE, T. & FERREIRA, S. (2004). *O papel da linguagem do pesquisador na construção da compreensão de um texto*. Estudos de

Psicologia, 9, 335-341. SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. *Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. Rev. Brasileira de Educação Especial. Vol. 12, n. 1.* Marília. Jan/Abr. 2006. STRAY-GUNDERSEIN, K. *Crianças com Síndrome de Down: guia para pais e educadores.* 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 280 p. VOIVODIC, M. A. M. A. *Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down.* Petrópolis: Vozes, 2004. VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* São Paulo: Martins Fontes, 1994. VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000. VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Editora Martins Fontes 2001.

LT04 - 479

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ARGUMENTAÇÃO ENTRE PARES E COM O PROFESSOR EM UMA AULA DE GEOGRAFIA

*Geovana Camargo **Vargas** - NupArg/UFPE*
*Selma **Leitão** - NupArg/UFPE*

Resumo: O presente estudo investiga semelhanças e dessemelhanças em processos de construção do conhecimento na argumentação entre pares e na mediada pelo professor. Muito tem sido discutido acerca das especificidades da interação adulto-criança e criança-criança em ambientes de aprendizagem, indagando-se se diferenças na natureza destas teriam responsabilidade direta sobre o processo, ou mesmo sobre a possibilidade de que ocorra aprendizagem. Teóricos como Piaget, por exemplo, acreditam que o poder exercido pelo adulto sobre a criança não permitiria a cooperação entre ambos, sendo a interação entre pares a mais efetiva para a construção do conhecimento. Já outros como Vigotski e seguidores, entendem ser a assimetria de habilidades entre parceiros a condição essencial para que a interação promova aprendizagem. Mesmo com divergências neste campo, a tendência tem sido acreditar que todo tipo de interação é capaz de promover aprendizagem, embora haja dinâmicas distintas em diferentes grupos. É para a investigação dessas distintas dinâmicas que se volta o estudo ora reportado.

A presente pesquisa partiu de três pressupostos fundamentais. O primeiro deles foi que a linguagem, enquanto atividade de natureza semiótico-dialógica, participa de forma decisiva na constituição da cognição humana, tendo, portanto, papel fundamental na construção do conhecimento. O segundo, que o sujeito aprende através de relações dialógicas simétricas e assimétricas. Por fim, que há na argumentação propriedades específicas que dão a ela um potencial específico na construção do conhecimento. A oposição entre perspectivas, condição necessária para que a argumentação aconteça, possibilita (re)consideração e (re)avaliação das alternativas em jogo e, deste modo, abre a possibilidade para a constituição de novas perspectivas (Leitão, 2000).

Ao refletir sobre a especificidade da argumentação em sala de aula, Leitão (2004) propõe que, além das ações propriamente argumentativas (justificação de pontos de vista, consideração e resposta a perspectivas contrárias), dois outros tipos de ação discursiva co-operam na construção do conhecimento: ações pragmáticas (ao apresentarem temas curriculares como passíveis de divergência, possibilitam o surgimento da argumentação) e ações epistêmicas. Através destas últimas, instituem-se/legitimam-se conteúdos/conceitos, procedimentos e formas de raciocínio típicos do domínio do conhecimento em questão. Tais ações são de particular interesse no contexto do presente trabalho.

Num estudo em que analisam a argumentação em sala de aula, De Chiaro e Leitão (2005) perceberam que poucas ações ditas epistêmicas ocorriam na argumentação em um grupo de alunos observado. Tal observação poderia levar à conclusão (precipitada, acreditamos) de que não ocorreria aprendizagem na interação entre pares – uma conclusão, entretanto, dificilmente sustentável à luz da literatura na área. Antes este aparente impasse, hipotetizou-se, no presente estudo, que ações epistêmicas diferenciadas ocorreriam nas discussões entre pares e entre professor-aluno, cada um destes grupos gerando processos próprios de constituição/legitimação do conhecimento. Partindo desta idéia, este estudo buscou captar as transformações do conhecimento em um grupo sem e com mediação do professor, visando identificar ações epistêmicas que surgiriam em cada um deles, de modo a ser possível caracterizar dinâmicas específicas na construção do conhecimento entre pares e mediada pelo docente.

Participaram desta investigação 22 alunos e a professora do 7º ano do Ensino Fundamental. No total, 11 aulas de Geografia foram videogravadas dentre as quais quatro foram dedicadas a atividades em grupo. Após a identificação dos episódios de argumentação, os dados foram transcritos e tratados microanaliticamente buscando-se: 1-capturar momentos de transformação do conhecimento e 2-identificar ações epistêmicas envolvidas nestas transformações. Para este último objetivo, foram utilizadas categorias elencadas na literatura (Compiani, 1996; Pontercorvo & Girardet,1993; Leitão, no prelo) e outras construídas no decorrer da análise.

O pequeno episódio analisado a seguir ilustra as análises realizadas. A discussão em questão ocorreu durante a realização das seguintes atividades: 1-cite exemplos de cidade religiosa, cidade industrial, cidade administrativa e cidade militar; 2- cite alguns problemas que encontramos nas cidades e proponha

algumas soluções. O trecho transcrito a seguir foi produzido num momento que os alunos buscam a atenção da professora para discutir o que seria cidade administrativa e se os exemplos que eles apresentavam estavam de acordo com a definição.

(T126) Maurício: Professora! Recife não é uma cidade administrativa também?

(T127) Yuri: É comercial, não é professora? É comercial...

(T128) Maurício: É os dois! É porque...

(...)

(T130) Maurício: ...toda a cidade, toda a capital é considerada uma administrativa, né?

(T131) Profa: Exatamente! Toda (...)

(T132) Yuri: É? Ah, tá.

Não havendo concordância se a cidade do Recife seria ou não administrativa (condição primeira para que surja argumentação), os alunos fazem apelo à autoridade da professora, chamando-a para legitimar (conferir estatuto epistêmico) seja o ponto de vista de Vinícius, que propõe ser Recife uma cidade comercial, seja o de Alisson, que considera a característica administrativa do Recife (e justifica seu ponto de vista em T130) e também a possibilidade de uma cidade possuir mais de uma função ("Recife não é uma cidade administrativa também?"). O segundo destes pontos de vista é legitimado pela professora em T131 com a conseqüente aceitação da parte do Vinícius (T132), influenciada, talvez, pela assimetria de poder na relação professor-aluno. Salienta-se neste episódio a diferença na natureza das ações epistêmicas que instituem o conhecimento 'canônico' no episódio analisado: enquanto os alunos apelam à autoridade, a professora legitima pontos de vista (afirmações) com base em seu entendimento de conceitos próprios do domínio da Geografia. Salienta-se ainda a autoridade da professora em sala de aula fundada em seu papel de representante deste saber.

Apesar da brevidade do episódio citado, o mesmo permite observar como os alunos participam do processo de aprendizagem de seus pares realizando ações epistêmicas que, se por um lado se assemelham a ações epistêmicas tipicamente realizadas pela professora (informam, fundamentam afirmações – ex.: "toda capital é considerada uma (cidade) administrativa"), por outro diferem daquelas (apelo à autoridade da professora versus uso do poder de legitimar). Na apresentação deste estudo, a listagem completa e uma discussão das ações epistêmicas observadas entre pares e na interação professora-alunos serão apresentadas buscando-se refletir sobre suas implicações para a atividade em sala de aula.

Palavras-chave: interação entre pares; interação professor-aluno; construção do conhecimento; argumentação

Referências Bibliográficas: CHIARO, S. & LEITÃO, S. (2005). *O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 350-357. COMPIANI, M. (1996). *As geociências no ensino fundamental: um estudo de caso sobre o tema "A formação do universo"*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. KOCK, I, G. V. (2008). *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez. LEITÃO, S. (2000ª). *A construção discursiva da argumentação em sala de aula*. Trabalho apresentado na XXX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Brasília, DF. LEITÃO, S. (2000B). *The potential of argument in knowledge building. Human Development, 6, 332-360*. LEITÃO, S. (no prelo). *Arguing and learning* (não publicado). MEIRA, L. (1994). *Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva*. Temas em Psicologia, 3, 59-71.Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: geografia*. Brasília, DF: MEC/SEF. PONTECORVO, C. & GIRARDET, H. (1993). *Arguing and reasoning in understanding historical topics. Cognition and Instruction, 11, 365-395*.

LT04 - 480

O CONFLITO NA ARGUMENTAÇÃO E NA EXPLICAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO

Ana Paula Monteiro ***Ferreira*** *- NupArg-UFPE*
Selma ***Leitão*** *- NupArg-UFPE*

Resumo: Estudos sobre argumentação/explicação (tratadas ora isoladamente, ora como atividades discursivas equivalentes) e constituição do conhecimento têm despertado, de forma crescente, a atenção e empenho de lingüistas, psicólogos e educadores. As ênfases prevalentes em tais estudos são, em geral, o contexto interativo, as práticas discursivas e seus potenciais efeitos no processo de ensino-aprendizagem. Muito menos freqüente, parece ser, entretanto, o esforço de conceituar os papéis privilegiados que cada uma dessas práticas discursivas teriam na construção do conhecimento em sala de aula. Atividades discursivas de diferentes naturezas permeiam o processo ensino-aprendizagem em sala de aula, tanto no que diz respeito à relação professor/aluno, como à relação dos alunos entre si. Quando o professor ensina, ele informa, argumenta, explica determinados conteúdos a seus alunos que, por sua vez, engajam-se em diferentes atividades discursivas – seja para parafrasear, reconstruir explicações já construídas, seja para construir novas explicações e perspectivas direcionadas ao professor, aos seus pares e/ou a si mesmos.

Consideramos que essa aparente pouca ênfase nas especificidades dos discursos explicativo e ar-

gumentativo em sala de aula, deve-se, em parte, à controvérsia existente, nos estudos da área, quanto à conceituação/delimitação do que seria da ordem do argumentar e o que da ordem do explicar em produções linguageiras. Como enfrentar a realidade de que, em atividades linguageiras cotidianas, freqüentemente movimentos discursivos de argumentação e explicação estão intrinsicamente relacionados? Como conceber esses discursos em conjunto, em relação dialógica? Seriam esses discursos complementares ou suficientemente divergentes, tendo funções específicas na constituição/construção do conhecimento? Como pensá-los na sala de aula enquanto constitutivos do conhecimento?

Os critérios que pesquisadores utilizam para diferenciar argumentação e explicação apresentam, muitas vezes, interseções permitindo que se levantem questões, mais gerais, relativas à concepção de linguagem bem como da relação entre cognição e linguagem adotadas por diferentes investigadores. É possível pensar em pelo menos dois motivos que poderiam contribuir para a persistência dessa dificuldade de delimitação e diferenciação dos dois termos. O primeiro seria a crença de que não haveria especificidades suficientes, na argumentação e explicação, que justificassem estudos exclusivos sobre cada uma delas; tais pesquisadores aproximam, desta forma, argumentação e explicação. O segundo motivo seria o fato de outros autores, mesmo admitindo diferenças entre as duas atividades discursivas, não se empenharem na identificação (seja no plano conceitual, seja no empírico) das diferenças presumidas.

O presente estudo se justifica, portanto, por um lado, ante a polêmica, acima referida, em torno da dificuldade de delimitação do que seriam o argumentar e o explicar; por outro, ante a escassez observada de estudos, de cunho psicológico, que investiguem, empiricamente, o impacto desses movimentos discursivos no processo de constituição do conhecimento escolar. O objetivo do estudo é investigar a dinâmica da argumentação e da explicação em sala de aula, indagando, conceitual e empiricamente, sobre especificidades e relações possíveis entre esses movimentos discursivos na constituição do conhecimento.

No plano conceitual, assumimos a concepção de autores (Banks-Leite 2003; Borel, 1980; Melo, 2003; Mortimer & Santos, 2001; Pontecorvo, 1990) que aproximam argumentação e explicação considerando que, apesar de não serem fenômenos discursivos da mesma ordem, existiriam zonas de contato entre eles. Isso implica dizer, em outras palavras, que a argumentação e a explicação são discursos interrelacionados que, no entanto, possuem identidade e especificidades em suas funções cognitivo-discursivas. Não se trataria, portanto, de fenômenos da mesma ordem, havendo simultaneamente pontos de diferenciação e pontos de semelhanças entre ambos. Propomos como eixo norteador na delimitação desses dois movimentos discursivos o conflito – entendido aqui como uma interrupção do sentido de um enunciado, do fluxo discursivo. Na argumentação, definimos conflito como qualquer enunciado ou movimento discursivo que se opõe a um ponto de vista estabelecido por um argumentador visando à adesão ou ao convencimento do seu interlocutor (real ou virtual). O efeito do conflito é aqui a revisão do ponto de vista defendido possibilitando, conseqüentemente, sua mudança. Já na explicação, o conflito se caracteriza como qualquer enunciado que denota desconhecimento ou incompreensão, impedindo, assim, o estabelecimento de um entendimento partilhado entre interlocutores. Enquanto, na argumentação, o conflito possibilitaria ao locutor uma revisão de perspectivas (argumento) acerca do que está posto, na explicação o conflito proporcionaria reelaboração de sentidos e o entendimento partilhado, via redução da distância discursiva (assimetria) entre os interlocutores. O 'não concordar com algo' e o 'não saber algo' não seriam fenômenos da mesma ordem, uma vez que quem argumenta visa à adesão ou convencimento, e quem explica deseja a compreensão ou o entendimento partilhado. Em ambas as situações discursivas, entretanto, construção de conhecimentos e emergência do novo podem ser empiricamente observadas.

Os dados analisados na investigação da hipótese acima fazem parte do banco de dados do Núcleo de Pesquisa em Argumentação (NupArg) da UFPE e consistem em videogravações de aulas regulares da disciplina de História em turmas da quinta série (atual 6º ano) de duas escolas particulares do Recife. Os temas discutidos por ocasião das videogravações eram: o surgimento do mundo e do homem (turma 1) e a escravidão no Brasil colonial (turma 2). A unidade de análise utilizada no tratamento dos dados conjuga o modelo triádico de análise da argumentação, proposto por Leitão (2000), e a elaboração, no presente estudo, de um modelo (análogo, inspirado em Marková; 2006) para análise da explicação. Do primeiro fazem parte: argumento, contra-argumento e resposta ao contra-argumento; do segundo: sentido construído, questão e sentido reconstruído. A análise realizada é de natureza eminentemente qualitativa com ênfase na busca de indícios microanalíticos (Góes; 2000) de processos de constituição do conhecimento na argumentação e na explicação. Os resultados preliminares apontam na direção da hipótese levantada. Permitem observar empiricamente a emergência de novo conhecimento a partir do conflito, este visto como elo ou eixo comum à explicação e à argumentação. Apesar da íntima relação estabelecida pelo conflito entre esses dois movimentos discursivos no processo de constituição do conhecimento, as

análises realizadas permitem também que se postule a operação de funções lingüístico-cognitivas diferentes num e noutro casos.

Palavras-chave: argumentação; conflito; explicação

Referências Bibliográficas: BANKS-LEITE, L. (2003). *A emergência da explicação em sala de aula: um estudo preliminar.* In FERNANDES, S, D (Org). *Aquisição da linguagem: conceito, definição e explicação na criança. Araraquara - Cultura Acadêmica FCL/ Unesp, n.4 (Série Trilhas Lingüísticas).* BAKTHIN, M. (1999). *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes. BOREL, M.J. (1980) *Discours explicatif, quelqu s réflexions sur l'explication.* Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques, Université de Neuchâtel, 36. GÓES, M. C. R. (2000). *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade.* Caderno Cedes 50, 9-25. LEITÃO, S. (2000). *The potencial of argument in knowledge building. Human Development, 43, 332-360.* LEITÃO, S. (2007). *Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. Pró-posições, 18, 75-92.* MARKOVÁ, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente.* Petrópolis, RJ: Vozes. MELO, E. L. (2003). *Um gênero de discurso: a explicação.* In FERNANDES, S, D (Org). *Aquisição da linguagem: conceito, definição e explicação na criança. Araraquara - Cultura Acadêmica FCL/ Unesp,n.4 (Série trilhas lingüísticas).* MORTIMER, E. F. & SANTOS, W. P. A (2001). *A argumentação em discussões sócio-científicas: reflexões a partir de um estudo de caso. Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências, 1, 140-152.* PONTECORVO, C. (1990). *Opposition, explication et invocation des règles dans la discussion en classe entre enfants de cinq ans.* CALaP, Paris, nº7/8, 55-69.

LT04 - 490

"CUIDADO COM ELE" - SIGNIFICAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO, NO PRIMEIRO ANO DE VIDA, EM CRECHE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE UM BEBÊ MORDEDOR

Rosaria Fernanda Magrin ***Saullo*** *– FFCLRP/USP*
Katia Souza ***Amorim*** *- FFCLRP/USP*

Resumo: Segundo Vygostsky, as funções psicológicas superiores originam-se das relações entre indivíduos, em ambientes culturalmente organizados, sendo o desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individual e social. Assim, desde o nascimento, o bebê está cercado por diversos parceiros sociais que significam o mundo para ele e ele para o mundo. Um processo interpessoal é transformado em intrapessoal, os signos internalizados acabando por mediar o próprio comportamento.

Tradicionalmente na psicologia, oparceiro de maior referência dos bebês é a figura materna. Porém, com mudanças sócio-histórico e culturais, a mulher cada vez mais participa do mercado de trabalho, instituições do tipo creche passando a compartilhar com a família os cuidados das crianças. Com isso, estas, que antes estariam mais centralmente em casa, com os familiares, têm possibilidades de interação alteradas, incluindo-se agora também profissionais da educação, outras crianças e familiares. Desde seu ingresso na creche, ocorrem processos pelos quais a criança se integra de modo participativo ao novo grupo; e, através da convivência com os vários outros, as atitudes do bebê vão sendo (re)significadas, sendo-lhe acordados determinados papéis sociais, que poderão ser aceitos, recusados e/ou negociados. Relativo a esses processos, estudos empíricos intrigantes indicam que bebês apresentam apreensão/expressão de significações, que parecem mediar seu comportamento, mesmo sem terem internalizado o signo verbal.

O objetivo do estudo é, então, por estudo de caso, analisar dialógicos processos de interação e comunicação do bebê, para verificar a existência de outras formas de apreensão/expressão sígnicas além do verbal (apesar de atravessadas por ele), de modo a compreender o processo de mediação do sujeito em fase tão precoce.

Para isso, serão utilizados conceitos de campo interativo e corporeidade. E, definiu-se o estudo através de situação de crise, de modo a possibilitar que aspectos do processo tivessem maior visibilidade. O material empírico foi obtido do Banco de Dados do Projeto Integrado Processos de Adaptação de bebês à creche, que acompanhou, por vídeogravações, 21 bebês em creche universitária. Dentre os bebês, de modo a trabalhar com a situação de crise, escolhemos Vitor (nome fictício) um bebê mordedor.

As cenas específicas de Vitor (5,5 horas) vêm sendo vistas, sendo selecionados episódios de acordo com o objetivo. As cenas são transcritas microgeneticamente, de modo a descrever os movimentos do conjunto dos participantes e suas comunicações verbais e não-verbais. A análise é microgenética com a meta de apreender a gênese dos processos, destacando seu caráter histórico. A análise geral é feita com base na perspectiva da Rede de Significações.

Vítor é filho único do casal e conta com 10 meses de idade. Ele se apresenta como uma criança grande para sua idade e já anda sem apoio. É uma criança séria e que praticamente não balbucia. Quase nunca é visto nem sorrindo e nem chorando.

Dentre todo o material previamente analisado, para esta apresentação, serão trazidas duas cenas, em que há uma similaridade quanto à ação dos bebês envolvidos, ao mesmo tempo em que se observa reação antagônica dos adultos presentes.

Na primeira cena, no 4º. dia na creche, ele e a

mãe estão sentados no colchonete. O menino olha à sua volta, afasta-se da mãe e engatinha em direção a um grupo, em que está presente Juliana (10 meses). Quando esta o vê, vai ao encontro dele. Quando bem próximos, na posição de engatinhar, os dois se tocam: testa com testa, nariz com nariz. Vitor cai pra trás, sentado, a que sua mãe sorri. A seguir, ele vai novamente ao encontro de Juliana. Ambos alinham as cabeças, enquanto os adultos à volta sorriem. Na seqüência, Juliana toma a iniciativa, a que a educadora diz: "Olha isso, gente!". Juliana então se vira no momento em que sua mãe se aproxima e Vitor encosta a boca em seus cabelos. Ela olha para ele e lhe estende a mão, ele dirigindo a boca às mãos dela. Rapidamente, a mãe de Vitor intervém. No total, o episódio dura 2:30 minutos.

Porém, desde o ingresso na creche, Vitor mostrou-se um pouco brusco, com atitudes consideradas mais agressivas. Gradualmente, o comportamento mordedor, que aparecia pouco inicialmente, se intensificou, tornando-se freqüente.

Assim, na segunda cena, três meses depois, Vitor anda e se senta, com um brinquedo na mão, ao lado de Gustavo (ambos de 13 meses de idade). Ao vê-lo, uma das educadoras diz "Viiiiitor!". Vitor se vira e aproxima a mão livre em direção aos braços de Gustavo. Rapidamente, a educadora retira Gustavo do chão e diz "Vamo sai do sol, vamo?", colocando-o longe de Vitor, que fica exatamente onde estava.

Neste conjunto, a um mesmo comportamento de aproximação e toque da criança são atribuídos diferentes significações, de acordo com o contexto vivido. Na primeira cena, quando Vitor se aproxima de Juliana, entende-se uma comunicação não verbal carinhosa, sendo valorizada, mais ainda já que mães e educadoras buscavam promover os novos vínculos naquele espaço. No segundo recorte, frente ao comportamento considerado agressivo por Vitor, constrói-se a idéia de "tomar cuidado" frente "àquele bebê maior", "o que morde". Co-constrói-se e sobressai-se, então, um papel da criança como de um agressor, de quem se deveria ter distanciamento.

No material, podemos observar uma apreensão por estes bebês, deste processo de assunção do papel de mordedor, através de olhares, choros e outras respostas comportamentais de Vitor e de precaução à aproximação de Vitor. O aumento da freqüência de mordidas pode ser entendido como uma resposta a um processo de mediação ambíguo, como visto na segunda cena, onde a preocupação da educadora frente à aproximação de Vitor é na verdade verbalmente expressa como uma preocupação com o sol, e ainda assim, é um cuidado dirigido apenas à outra criança Gustavo, uma vez que Vitor permanece no sol.

Palavras-chave: bebê, mediação, signo, mordedor.

LT04 - 539

CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E INTERAÇÕES EDUCADOR-CRIANÇA EM CRECHES PÚBLICAS E PRIVADAS

Ellis Regina Ferreira ***dos Santos*** *- UFPB*
Carolina Silva ***de Medeiros*** *- UFPB*
Maria dos Remédios Almeida ***Matos*** *- UFPB*
Nádia Maria Ribeiro ***Salomão*** *- UFPB*

Resumo: Este estudo tem como suporte teórico a Perspectiva da Interação Social dos Estudiosos da Linguagem, a qual reconhece o processo de interação adulto-criança como um fator essencial para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas, cognitivas e de conhecimento. Para tanto, os adultos e as crianças configuram-se como parceiros ativos na interação, promovendo situações mútuas de acesso à comunicação. Ao se pensar como se constroem as interações adulto-criança no contexto da creche, destaca-se a relevância do estudo das concepções sobre desenvolvimento provenientes dos educadores que trabalham com a educação infantil. O estudo das concepções de infância constitui-se como fundamental no contexto do desenvolvimento, pois têm implicações sobre o mesmo, no sentido de favorecer práticas educativas do adulto (educador) em relação à socialização da criança e a promoção do desenvolvimento da mesma, e que são oriundas das idéias, crenças sociais, concepções que esse adulto foi adquirindo através das suas experiências sócio-culturais sobre o desenvolvimento. Considerando que a aprendizagem da criança inicia-se antes de sua entrada na escola, porque desde o princípio de sua existência, ela já se depara com a presença do outro e este, apresenta-se como mediador entre ela e a cultura, então, o papel que o educador ocupa neste contexto torna-se imprescindível, porque a sua interação com a criança vai favorecer os processos de aprendizagem que consequentemente resultam em desenvolvimento. Nesse sentido, conhecer o que o educador concebe por desenvolvimento infantil, e como ele promove o desenvolvimento lingüístico da criança no processo de interação com a mesma, podem expressar sinais da forma como esse educador lida com essas questões no cotidiano das suas atividades na creche, de forma a consolidar uma prática educativa que tenha como norte o reconhecimento desses aspectos como essenciais para o desenvolvimento global da criança. A presente pesquisa tem por objetivo identificar e analisar as concepções de educadores de creches públicas e privadas sobre o desenvolvimento infantil e analisar as interações entre esses educadores e as crianças. Trata-se de um estudo do tipo descritivo-analítico, de perspectiva quanti-qualitativa, tendo como campo de investigação três creches da rede pública e três creches da rede privada da cidade de Campina Grande, na Paraíba. O critério utilizado para a inclusão dessas creches foi

que as mesmas atendessem a demanda de crianças com idade entre quatro meses a dois anos, por esta ser uma faixa etária considerada fundamental para a aquisição das primeiras habilidades comunicativas. A amostra corresponde a educadores e crianças acompanhadas pelos mesmos em situação de recreação livre e atividades programadas. Para apreender as concepções dos educadores frente ao desenvolvimento infantil estão sendo realizadas entrevistas semiestruturadas, as quais contêm questões elaboradas de acordo com o referencial teórico, que possam apreender aspectos fundamentais da temática estudada. O acesso com maior consistência às respostas dos participantes sobre as habilidades comunicativas das crianças dar-se-á por meio do The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children (Perfil Pragmático das Habilidades Comunicativas das Crianças). Para apreender os estilos lingüísticos utilizados pelos educadores em interação com as crianças, considerando o registro dos comportamentos comunicativos infantis apresentados a esses educadores, utilizar-se-á filmagens das observações das interações educadores-crianças em situações de recreação livre e atividades programadas. Essas referidas situações preconizam momentos interativos entre educador e criança, tendo em vista que parte-se do pressuposto de que o educador tem uma responsabilidade direta com o desenvolvimento da criança e mais especificamente em possibilitar um ambiente interativo para a mesma, no qual as trocas entre ambos priorizem a contextualização de comportamentos comunicativos, contribuindo assim para a aquisição da linguagem por parte da criança. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas, transcritas literalmente e estão sendo analisadas através da análise de conteúdo categorial temática, proposta por Bardin. O material coletado a partir do protocolo de entrevista do The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children será analisado com base no levantamento da freqüência de respostas dos participantes por similaridade semântica, partindo da premissa de considerar o uso do mesmo como um dos instrumentos importantes para a categorização dos comportamentos comunicativos infantis, destacando inclusive a associação desses aspectos às interações entre adultos e crianças, bem como a veiculação das concepções desses adultos em relação ao desenvolvimento da criança e suas habilidades comunicativas. Para a transcrição das observações das interações filmadas e aquisição da freqüência dos comportamentos comunicativos dos educadores e das crianças, utilizar-se-á, no primeiro caso, as normas operacionais do CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts), e, no segundo caso, o CLAN (Computorized Language Analysis), sendo ambos componentes do programa computacional CHILDES (Child Language Data Exchange System). Assim sendo, as análises iniciais sinalizam, de maneira geral, resultados e considerações que demonstram contribuir para a ampliação do universo de estudos e debates no âmbito do desenvolvimento infantil; evolução da capacidade lingüística e processos de interação social entre adulto-criança e, conseqüentemente, enriquecer a prática educativa do educador de pré-escola referente aos aspectos essenciais do desenvolvimento infantil a serem construídos a partir da interação educador-criança em situação de creche.

Palavras-Chave: Concepções de educadores; Interação educador-criança; Desenvolvimento infantil.

LT04 - 550

ESCALA DE ATITUDES PARA O PERDÃO – EFI (ENRIGHT FORGIVENESS INVENTORY): ESTRUTURA E CONTEÚDO DO PERDÃO INTERPESSOAL EM JOVENS E ADULTOS

Júlio Rique ***Neto*** *- UFPB*
Pablo Lincoln Sherlock de ***Aquino*** *- UNIPÊ*

Resumo: A Enright Forgiveness Inventory - EFI (Escala de Atitudes – EFI para o Perdão, ver Rique et al., 2009a) é uma medida do grau do perdão interpessoal. A EFI adota a perspectiva da vitima e verifica o grau pelo qual ele(a) perdoa uma pessoa que a magôo injustamente. Analises confirmatória da EFI feitas em uma amostra de 271 adolescentes, confirmaram a teoria de Enright para o desenvolvimento moral do perdão (Enright et al., 1991). O perdão interpessoal é constituído por seis fatores de primeira ordem, positivamente correlacionados entre si, que indicam: o grau de presença dos afetos positivos, comportamentos positivos, e julgamentos positivos, e o grau de ausência dos afetos negativos, comportamentos negativos e julgamentos negativos com relação a uma pessoa que magôo. Rique et al. (2009b) efetuaram analises confirmatória pan-cultural com dados de cinco culturas: Brasil, Coréia do Sul, Estados Unidos, Israel e Taiwan, em amostras de jovens adolescentes, universitários e adultos, e verificaram que o modelo de seis fatores de primeira ordem ocorreu invariavelmente através das culturas estudadas. Considerando-se os resultados de pesquisas descritivas efetuadas nessas cinco culturas (Subkoviak et al., 1995, Sarinopoulos 1996, Park & Enright, 1997, Rique, 1999, Enright & Fitzgibbons, 2000, Enright, Rique, & Coyle, 2005, Rique & Camino, 2010), verificou-se que independente da idade e do sexo dos respondentes, as pessoas mostraram o grau do perdão pelos julgamentos [ex. ele(a) é uma boa pessoa] significativamente maior ($p < ,000$) do que o grau do perdão pelos afetos [ex., eu sinto afeição por ele(a)]. O escore do perdão pelo comportamento foi sempre intermediário ao escores do julgamento e do afeto para com o ofensor. Esses

resultados tornam evidente uma concepção do perdão a partir de um padrão de respostas comum às diversas culturas. Porém, considerou-se que a Folha de Rosto da EFI solicitou aos respondentes relembrarem e descreverem um evento de mágoa ou injustiça. Em seguida, convida-os a responderem um inventário de 60 itens, distribuídos pelas seis escalas internas, na seguinte ordem: Afeto (positivo e negativo), Comportamento (positivo e negativo) e Julgamento (positivo e negativo). Cada ítem deve ser respondido por meio de uma escala de seis pontos: 1 = discordo fortemente e 6 = concordo fortemente. Na análise dos dados, o grau de concordância com os ítens negativos são invertidos e os ítens em cada escala são somados para obter os escores internos. A soma dos escores das escalas internas constitui o escore total da EFI, ou seja, o grau do perdão. Considerando-se ainda que a EFI não inclui a palavra perdão em seu inventário, ao final do instrumento os participantes eram instados a pensar na pessoa avaliada na EFI e responder a uma última questão: Por favor, indique o quanto que você perdoou a pessoa que você avaliou na Escala EFI. Essa questão devia ser respondida em uma escala de 5 pontos (1 = não perdoei e 5 = perdoei completamente). O escore do ítem do perdão é utilizado como uma medida independente de validade externa. Dessa forma, considerando-se a ordem de apresentação das escalas internas da EFI, é possível esperar que as respostas sofram um efeito dessa ordem. È razoável considerar que logo após lembrarem uma grande mágoa as pessoas foram solicitadas a pensar sobre os afetos com relação ao ofensor e então enfatizaram o ressentimento. Ao final da EFI, quando foi solicitado julgar o ofensor, em contrapartida, as pessoas buscaram compensar o ressentimento demonstrado anteriormente, ou mesmo fazer uso do senso de justiça, tentando ser imparcial e julgando o outro mais positivamente do que quando avaliou ele(a) pelos afetos. Portanto, considerou-se importante verificar se o padrão de respostas encontrado nas pesquisas com a EFI sofreu o efeito da ordem de apresentação das escalas internas. Para tanto, ordenou-se aleatoriamente as escalas internas: afeto, comportamento e julgamento dentro da EFI e efetuou-se um estudo com uma amostra de 72 universitários americanos de uma instituição pública do estado de Illinois. Os procedimentos de administração foram iguais aos adotados pelos estudos anteriores. Os jovens foram solicitados a responderem individualmente em sala de aula. Os resultados mostraram um Alfa de Crombach de 0,98 e uma correlação de Pearson positiva e forte (r = ,78) entre o escore total da EFI e o Item do Perdão. Esses resultados replicaram os índices positivos de consistência interna e validade do conteúdo da EFI. As estatísticas descritivas mostraram as seguintes médias para as subescalas de Afeto (M = 75,39, DP = 27,49), Comportamento (M = 83,64, DP = 22,15) e julgamentos (M = 91,18, DP = 22,18) e para a EFI total (M = 250,21, DP = 68,05). Os resultados de um teste-t para medidas repetidas comparando as médias das subescalas nas três combinações possíveis mostraram que todas as diferenças foram significativas (p < ,000). Em conclusão, os resultados desse estudo indicaram que a EFI se mostrou valida e confiável mesmo após a alteração aleatória na ordem de apresentação das subescalas e que o padrão de respostas se manteve, ou seja, as pessoas tendem a perdoar mais pelos julgamentos do que pelos afetos. A discussão agora é verificar dentro desse padrão como que os jovens (adolescentes e universitários), adultos e idosos se diferenciam no grau do perdão em cada cultura. As analises se encontram em progresso e os resultados serão apresentados durante o VII congresso brasileiro de psicologia do desenvolvimento.

Palavras-chave: Perdão interpessoal, EFI, Avaliação Psicológica

Referências Bibliográficas: ENRIGHT, R. D., *and Human Development Study Group (1991). The moral development of forgiveness.* In W. KURTINESS & J. GEWIRTZ (Ed.), *Handbook of moral behavior and development (Vol. 1, pp. 123-152).* Hillsdale, NJ: Erlbaum. ENRIGHT, R. D. and FITZGIBBONS, R. P. (2000). *Helping Clients Forgive. An Empirical Guide for Resolving Anger and restoring hope.* Washington, DC: APA ENRIGHT, R. D., RIQUE, J., and COYLE, C. T., (2005). *The Enright Forgiveness Inventory (EFI). User´s Manual.* Madison, WI: International Forgiveness Institute. PARK, Y., and ENRIGHT, R. D. (1997). *The development of forgiveness in the context of adolescent friendship conflict in Korea. Journal of Adolescence, 20, 393-402.* RIQUE, J. (1999). *A cross-cultural study on the Enright Forgiveness Inventory (EFI): A measure for Interpersonal Forgiveness. Samples from Brazil and the United States.* (Doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison,1999). *Dissertation Abstracts International, 61(2-A), 512.* RIQUE, J. & CAMINO, C. (2010). *O perdão interpessoal em amostras brasileiras e americanas. Psicologia Reflexão e Critica, 23, 3.* RIQUE, J., CAMINO, C., SANTOS, W. S., e GOUVEIA, V. V. (2009a). *Análise Confirmatória da Escala de Atitudes para o Perdão - EFI.* Avaliação Psicológica. Manuscrito aceito para publicação. RIQUE, J. GOUVEIA, V. V., ENRIGHT, R. D., CAMINO, C., e SANTOS, W. S. (2009b). *Confirmatory analysis of the Enright Forgiveness Inventory - EFI across cultures.* Artigo em preparação. SARINOPOULOS, I. (1996). *Forgiveness in adolescence and middle adulthood: Comparing the Enright Forgiveness Inventory with the Wade Forgiveness Scale.* Unpublished master's thesis, University of Wisconsin, Madison. SUBKOVIAK, M., ENRIGHT, R. D., WU, C. GASSIN, E. A.,

FREEDMAN, S., OLSON, L. M., and SARINOPOULOS, I. (1995). *Measuring interpersonal forgiveness in late adolescence and middle adulthood. Journal of Adolescence,18, 641-655.*

LT04 - 560
CONCEPÇÕES MATERNAS ACERCA DAS HABILIDADES SOCIOCOMUNICATIVAS DE BEBÊS

Fabíola de Sousa Braz ***Aquino*** *– UEPB/UNIPÊ*
Mayra Queiroz e Silva ***Ribeiro*** *– UNIPÊ*
Dicleide Gomes ***Barbosa*** *– UNIPÊ*
Mariana Lins de Sá ***Braga*** *– UNIPÊ*

Introdução: Esse estudo parte da premissa de que os bebês desde seus primeiros meses de vida são seres ativos e responsivos ao seu ambiente físico e social e que as interações diádicas mãe-bebê constituem a via inicial de inserção dos sujeitos num contexto sócio-cultural (KLAUS & KLAUS, 2001; MELTZOFF & MOORE, 1998; PALÁCIOS, 1995; (SNOW, 1999; VYGOTSKY, 2000). O fato dos bebês serem atraídos por estímulos sociais como vozes, faces e principalmente o olhar pode indicar que a aprendizagem inicial é guiada por sistemas de comportamentos biologicamente preparados, e que ele nasce com capacidades que o predispõe a trocas com o adulto (BATESON, 1979; TREVARTHEN; AITKEN, 2001; TREVARTHEN, 2004).

Aliada a essa idéia, considera-se nesse estudo que nas primeiras interações ou trocas estabelecidas entre a mãe e o bebê, os processos intersubjetivos e, portanto, a interação social, são fundamentais para o desenvolvimento de modalidades sociocomunicativas de natureza intencional, basilares para a aquisição da linguagem oral (BRUNER, 1990; STRIANO & ROCHAT, 2000; TOMASELLO, 1995, 2003).

Referencial Teórico: Desde muito cedo as mães têm concepções e expectativas sobre seu bebê as quais surgem durante a gestação e após o nascimento do seu filho (BUGENTAL & JOHNSTON, 2000; KREPPNER, 2000). Essas concepções mediam o estilo materno de interação e o desenvolvimento da criança, pois a mãe, dependendo de como concebe as habilidades do bebê, pode favorecer ou não o desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, estudos (Reznick, 1999; Feldman, 1999) apontam para a relevância das percepções parentais acerca das habilidades sociocomunicativas intencionais do bebê e suas repercussões nas interações estabelecidas. A percepção parental acerca da comunicação intencional infantil possui um importante papel no desenvolvimento psicológico da criança porque está atrelada a um conjunto de crenças sobre a habilidade mental das crianças que podem mediar estratégias e habilidades parentais para lidar com as crianças.

Feldman e Reznick (1996) destacam três implicações da percepção parental da intencionalidade infantil, quais sejam: elas podem afetar a interação pais-criança, que favorece o desenvolvimento do comportamento intencional; a sensibilidade parental para responder apropriadamente aos estados e demandas da criança e explicar as variações na interpretação parental dos comportamentos infantis. Por estas razões, torna-se relevante o estudo das concepções maternas acerca das habilidades sociocomunicativas infantis dadas as suas repercussões nas interações estabelecidas.

Objetivo: O objetivo da pesquisa é conhecer as concepções maternas acerca das habilidades sociocomunicativas de bebês nas idades entre 6 e 15 meses de vida.

Método: pesquisa de campo com delineamento transversal.

Participantes: Participaram deste estudo 17 mães, residentes na cidade de João Pessoa. As mães são casadas, têm uma idade média de 27 anos, pertencem a diversos status socioeconômicos e instrucionais.

Instrumento: nesse estudo foi utilizado o Pragmatics Profile of everyday communication skills in pre-school children (Dewart & Summers, 1995), que é uma entrevista semi-estruturada de base qualitativo-descritiva.

Procedimentos e análise dos dados: Os dados foram coletados em hospitais da rede pública e residências das mães. Solicitou-se às mães que respondessem às perguntas pensando no seu bebê, já que não há na entrevista respostas "certas" ou "erradas". Os relatos das mães foram categorizados seguindo as quatro seções do instrumento, quais sejam: Funções Comunicativas, Resposta à Comunicação, Interação e Diálogo e Variação Contextual. Foram levantadas as freqüências de respostas que apresentaram maiores variações. Os dados foram analisados de acordo com as pesquisas na área.

Resultados: A análise dos relatos maternos possibilitou verificar veriações na percepção parental em função da idade dos bebês. Percebeu-se que uma parte das mães atribuía habilidades sociocomunicativas a seus bebês desde uma idade bem precoce. Ilustra essa afirmação, o relato de uma mãe de um bebês de três meses que afirmou que o filho *seguia o gesto de apontar da mãe*, mesmo o objeto distante; já outra mãe de um bebê de seis meses afirmou que tinha que *virar o rosto do filho, para que ele olhasse para algum objeto*. Notou-se que mães de crianças de uma mesma faixa etária (6 meses) deram respostas muito diferenciadas quando perguntadas sobre a compreensão de seus bebês quando algo lhes era comunicado. Enquanto uma mãe afirmou perceber que seu *bebê lhe compreende pois ele sorri e lhe devolve o olhar*, e outra mãe afirmou que o bebê bate palmas; uma

terceira mãe afirmou: *"ele não sabe o que a gente está falando. Sabe que a gente fala, mas não entende"*.

Dependendo de características de personalidade maternas, a mãe pode interpretar erradamente sinais de comunicação como sons ou balbucios como simples "barulhos", como se percebe nas respostas da mãe de um bebê de 4 meses, que afirmou que seu filho *tosse quando quer obter atenção ou ser pego nos braços*. Os diferentes estilos de interpretação materna são bastante importantes, pois sabe-se que desde os primeiros meses o bebê utiliza-se de diferentes meios para se comunicar e interagir, principalmente com a mãe (Reznick & Schwartz, 2001).

Na categoria *Funções Comunicativas* percebeu-se que o choro foi a principal forma de comunicação mencionada por mães de bebês nas idades entre 2 e 10 meses. Apesar de o choro ter sido mencionado como a principal forma de comunicação dos bebês, percebeu-se que a partir dos 11 meses este comportamento era acompanhado de ações como *chamar a mãe, gritar, puxar a mãe, ou ainda, chorar.* No que diz respeito à categoria *Resposta à comunicação*, pôde-se verificar que todas as mães percebiam em seus filhos iniciativas de responder ou de interagir com o interlocutor, seja com *movimentos corporais, sorrisos ou sons*.

Na categoria *Interação e diálogo* foi relatado que os bebês interagiam com as mães s*orrindo, batendo as mãos e os pés, olhando interessado, dando gargalhadas, vocalizando, balbuciando, apontando, mostrando, fazendo gestos*, sendo o *gesto de apontar* relatado apenas por mães de bebês a partir dos 12 meses. Com relação à categoria *Variação contextual,* a maioria das mães relatou que os bebês eram mais comunicativos *em casa, com os pais ou outros familiares, e em passeios*.

Considerações Finais: Os dados obtidos permitiram verificar que parte das mães entrevistadas pareciam nunca ter pensado sobre a dimensão sociocomunicativa da linguagem de seus filhos, o que sugere a importância deste estudo, pois favorece uma reflexão por parte das mães acerca do desenvolvimento sociocomunicativo infantil. Este dado ressalta o caráter interventivo do instrumento, já preconizado por Dewart e Summers (1995) e Feldman e Reznick (1996) os quais verificaram que as mães que participavam de entrevistas que abordavam a questão da intencionalidade comunicativa infantil pareciam se tornar mais conscientes da habilidade de comunicação intencional em seus bebês, devido à experiência de terem que pensar sobre a existência ou não de tais habilidades em seus filhos. Os resultados obtidos revelaram aspectos concernentes à adequacidade semântica do instrumento às respondentes. Isto porque, durante o processo de aplicação da entrevista, verificou-se a necessidade de alteração de alguns termos do instrumento para facilitar a compreensão e subseqüente resposta das mães, em sua maioria com Ensino Fundamental Incompleto e Ensino Médio Incompleto. Além disso, verificou-se que o instrumento seria mais apropriado para mães de bebês com idade igual ou superior a seis meses, dada a natureza das questões que o compõem.

Esses resultados são analisados considerando as características de personalidade materna, níveis instrucional e socioeconômico das mesmas e características individuais infantis tais como a idade do bebê. Ademais, considera-se pertinente expandir o número da amostra a fim de obter maiores dados que caracterizem as concepções maternas acerca das habilidades sociocomunicativas dos bebês nos três períodos estudados.

Palavras-Chave: Interação mãe-bebê; Percepção materna; Comunicação intencional.

LT04 - 566

EDUCAÇÃO INFANTIL: SUPERAÇÃO DA PERSPECTIVA ASSISTENCIALISTA

*Antonielli **Jatobá** - UFRN/NESCIA*
*Rosângela **Francischini** - UFRN/NESCIA*

Resumo: O termo Educação Infantil é bastante novo, mas educar crianças sempre foi necessário ao longo de toda a história, mesmo que a idéia de educação não existisse como é definida hoje. A idéia de que crianças estão em desenvolvimento, com necessidades próprias e distintas das necessidades dos adultos, progrediu somente nas últimas décadas por causa dos avanços tecnológicos, dos estudos sobre desenvolvimento humano e, conseqüentemente, das descobertas científicas e ainda em decorrência das lutas sociais em busca de melhorias na qualidade do ensino infantil. Com a Constituição de 1988, o direito à educação de crianças de 0 a 6 anos como dever do Estado foi conquistado, reafirmado em 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A partir daí houve a ampliação do conceito de educação básica, que abarca Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. A Educação Infantil até então vinculada à Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social, marcada pelo caráter assistencialista, em que se preconizava um cuidar como sinônimo de guardar, proteger e alimentar a criança, cuidados esses relacionados à questão de saúde e segurança, passa a ser coordenada pela Secretaria de Educação. Cury (2002) coloca que a educação infantil, ao se tornar etapa constitutiva da organização nacional sob a educação básica, perdeu, acertadamente, a condição anterior de área assistencial. Com essa mudança – transferência da assistência para a educação -, começa-se a entender que as crianças são cidadãs, parte de sua classe, grupo e cul-

tura. A assistência, a saúde e a educação foram sendo compreendidos como direitos de todas as crianças, muito embora, por vezes, a garantia deles seja comprometida pela ausência de articulação das secretarias dessas áreas. A partir dessa alteração, tem-se, atualmente, que a finalidade da Educação Infantil é ser portadora de âmbitos que signifiquem a criança de forma a dignificar a sua cidadania e "o desenvolvimento intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade", segundo o artigo 29 da LDB. Essa lei apresenta uma série de diretrizes, mais especificamente da Educação Infantil que é o nosso foco neste trabalho, as quais relacionamos a observações feitas a uma escola no município de Natal-RN com crianças entre 3 e 5 anos. Para complementar as observações, elaboramos um questionário semiestruturado o qual utilizamos durante a entrevista com a psicopedagoga da escola. O primeiro ponto que nos chamou atenção faz referência à diretriz sobre a atuação dos profissionais para a Educação Infantil; esses devem apresentar conhecimento sobre as bases científicas do desenvolvimento da criança, possuir formação acadêmica e estar permanentemente renovando esse conhecimento. Porém, a entrevista nos revelou que nem sempre esses profissionais estão capacitados, a psicopedagoga nos relatou que os professores têm uma formação pedagógica, mas para aqueles que ainda não apresentam essa formação, a escola "dá um tempo para eles se atualizarem, dá orientação um a um" e mesmo para os que são formados em pedagogia a entrevistada disse que esse curso só apresenta uma disciplina para Educação Infantil, ou seja, não há uma preparação adequada. Em relação a esse ponto não podemos nos esquecer da fundamental importância do papel do professor para o processo de desenvolvimento/aprendizagem, mostrando-se como mediador, ajudando a criar zonas de desenvolvimento proximal, como coloca Vygotsky. O segundo ponto menciona que devem ser respeitadas as diversidades regionais, os valores e as expressões culturais das várias localidades brasileiras no processo educacional. Essa diretriz parece ser seguida pela escola, pois durante a observação em sala de aula havia um aluno natural do Rio Grande do Sul e a temática que estava sendo discutida era Festa Junina, os trajes, as comidas típicas e nesse momento a professora falou que no dia seguinte iriam trabalhar em sala de aula a festa de São João no RS. Outro ponto discorre que a família e a escola devem articular-se para que se complementem e enriqueçam o processo educativo, produzindo aprendizagens coerentes, que atendam as necessidades das crianças. E essa articulação acontece de forma satisfatória, já que a escola oferece palestras para discutir determinados assuntos, como por exemplo, a psicogênese da escrita, para esclarecer aos pais o porquê daquela criança ainda não saber ler, escrever. Vale ainda ressaltar que teóricos como Piaget e Vygostky fazem parte das reflexões sobre o processo de desenvolvimento da criança proporcionadas na escola, o que indica que a Educação Infantil se propõe a superar a perspectiva assistencialista até pouco tempo presente nas escolas.

Palavras-chave: Educação Infantil, desenvolvimento/aprendizagem, LDB.

Referências Bibliográficas: BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *PNE passo a passo: objetivos e metas para a Educação Infantil (Lei 10.172/2001)*. Discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. Ed. Avercamp. São Paulo, 2006. BRASIL. *Constituição Federativa do Brasil de 1988*. BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. CAMPOS, Maria Malta. *A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. CORREA, Bianca Cristina. *Considerações sobre qualidade na educação infantil*. Cadernos de Pesquisa nº 119, p. 85-112, julho 2003. CURY, C. (2002). *A Educação Básica no Brasil*. Educ. Soc., v.23, n. 80, p. 168 – 200. DUARTE, Newton. *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski: polêmicas do nosso tempo*. Ed. Autores Associados. 2ª edição. Campinas, SP. FALEIROS, Vicente de Paula. *Infância e processo político no Brasil. A arte de governar crianças*. Editora Universitária Santa Úrsula, 1995. FARIA, Ana Lucia Goulart. *Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005 FRANCISCO FILHO, Geraldo. *A Psicologia no contexto educacional*. Ed. Átomo, 2002. Campinas, SP. KRAMER, Sonia. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo, Cortez, 2008. MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. *Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Scielo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação, 2003* _____. *Plano Nacional de Educação*. _____. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional*. OLIVEIRA, Zilma Ramos. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo, Cortez, 2002. (Coleção em formação Educação Infantil) SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Ed. Autores Associados, 2000. Campinas, SP. SIMÕES, Carlos. (2008). *O Estado e a Constituição*. In____. Curso de Direito do Serviço Social (pp. 27-34). São Paulo: Cortez.

LT04 - 567
CONSCIÊNCIA RETÓRICA NO DISCURSO INFANTIL

*Selma **Leitão** - UFPE*
*Larissa **Canto** - UFPE*

Introdução: O objetivo central do projeto a que se vincula este trabalho é investigar a argumentação da criança em sua relação com o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Uma vez aceita a tese de que a argumentação seria inerentemente reflexiva (Leitão, 2002; 2007) e reconhecida a possibilidade da criança argumentar desde muito cedo (Leitão & Banks-Leite, 2007), a conclusão que se impõe é que existiria reflexão na argumentação infantil. Esta conclusão soa, entretanto, paradoxal quando se considera que é da argumentação da criança que se fala. Pesquisadores da aquisição da linguagem chamam a atenção para o fato de que, mesmo que movimentos discursivos semelhantes sejam identificáveis nas produções verbais de crianças e adultos, diferenças no estatuto da linguagem (logo, da cognição) de umas e outros deveriam ser consideradas (Campos, 2005; Carvalho, 2005). Tal alerta exige que se retroceda e se admita que o engajamento da criança em argumentação não necessariamente autoriza a conclusão de que um pensamento reflexivo esteja constituído em fases precoces do desenvolvimento.

A proposta teórica básica do presente trabalho é que é possível superar o paradoxo acima referido se se substitui a pergunta sobre a existência de reflexão no discurso infantil por uma perspectiva que considera níveis de reflexão, qualitativamente distintos, no processo de desenvolvimento do pensamento reflexivo, via argumentação (Leitão, 2006). Leitão (2008) hipotetiza que três momentos podem ser teórica e empiricamente caracterizados neste desenvolvimento. O 'marco zero' seria a possibilidade da criança sustentar um ponto de vista (a partir da demanda de outrem) e responder à oposição de outros ao mesmo. Nestas situações, embora o pensamento da criança seja regulado pela linguagem, a linguagem de outrem exerce este efeito regulador sem que a criança se dê conta. A emergência do pensamento reflexivo, propriamente dito, seria marcada pela emergência da auto-argumentação no discurso infantil. Na auto-argumentação, um mesmo indivíduo/locutor atua como proponente/oponente em relação a um ponto de vista – ao mesmo tempo em que defende uma posição, antecipa e responde a possíveis objeções. Justificação e resposta à oposição são aqui movimentos discursivos auto-regulados (gerados a partir de, e em resposta a elementos que integram o próprio discurso da criança) embora não necessariamente conscientes. A produção consciente e voluntária desses movimentos (consciência retórica) seria característica de uma terceira e última etapa de desenvolvimento.

Objetivo: Partindo da hipótese acima, o presente trabalho investiga o desenvolvimento da consciência retórica na criança, aqui definida em termos da possibilidade da criança focar sua atenção sobre os seguintes aspectos envolvidos na (auto)argumentação: 1-presença de diferentes enunciadores (proponente/oponente) que divergem em relação a um ponto de vista; 2-efeito de fortalecimento que um enunciado (teoricamente denominado 'justificativa/apoio') pode exercer sobre a aceitabilidade de outro (definido como 'ponto de vista'); 3-o efeito de enfraquecimento que um enunciado ('contra-argumento') pode exercer sobre a aceitabilidade de um ponto de vista; 4-efeito de fortalecimento que antecipação/resposta a contra-argumentos (auto-argumentação) pode exercer sobre a aceitabilidade de um ponto de vista.

Método: O presente trabalho caracteriza-se como um estudo de caso de uma criança (sexo masculino) entre 3;10–4;7 meses de idade. O método usado conjuga observações naturalista e planejada. Registros semanais (15 minutos) de interações da criança com seus interlocutores habituais foram feitos (ora pela mãe da criança, ora por uma assistente de pesquisa) durante todo o período do estudo (observação naturalista). Numa segunda fase (em andamento) situações planejadas para investigar a consciência da criança relativa aos movimentos discursivos constitutivos da argumentação (sustentação de pontos de vista, consideração e resposta à oposição) são apresentadas à criança. A primeira situação explora a consciência da criança quanto aos papéis dialógico-dialéticos de diferentes enunciadores (proponente/oponente) envolvidos na argumentação. A segunda, investiga sua consciência dos efeitos de fortalecimento/enfraquecimento (do ponto de vista) que os enunciados produzidos podem exercer num dado contexto discursivo.

Situação 1: Uma pequena narrativa é apresentada à criança na qual os personagens divergem quanto a uma decisão que precisam tomar conjuntamente. A ênfase na decisão conjunta torna a negociação entre os personagens necessária. A narrativa é interrompida no ponto em que os personagens explicitam seus pontos de vista cabendo então à criança, completar a história 'dando voz', sucessivamente, a cada personagem. A necessidade de um mesmo locutor/criança 'dar voz' a diferentes enunciadores (proponente/oponente) é aspecto crítico nesta situação. Permite observar a possibilidade da criança focalizar sua atenção sobre lados opostos de uma questão.

Situação 2: Nesta situação diferentes versões de uma situação argumentativa são apresentadas à criança. Diferenças entre versões são criadas a partir da inserção/exclusão de enunciados com distintas funções retóricas (apoio/oposição) em relação ao ponto de vista em foco. Por ex.: ponto de vista e elementos de apoio são apresentados, sem elementos

de oposição serem considerados (versão 1); elementos de apoio e oposição são apresentados, sendo os últimos refutados (versão 2), etc. A demanda crítica desta situação é a de julgar a adequação de cada versão tendo em vista a finalidade da situação comunicativa (aceitação/rejeição do ponto de vista em questão). Para tanto, será preciso que a criança considere o efeito de fortalecimento/enfraquecimento que os enunciados incluídos em cada versão podem exercer sobre a aceitabilidade/rejeição do ponto de vista.

Resultados/Conclusão: Na análise da observação naturalista observou-se a presença/freqüência de surgimento no discurso infantil de: 1-formulação de argumentos (ponto de vista apoiado), contra-argumentos (oposição a argumento de outro), respostas a contra-argumento de outrem e, em especial, de auto-argumentação (antecipação/resposta à oposição ao próprio argumento). A análise da observação planejada privilegiará, por sua vez, a possibilidade da criança tomar consciência da oposição proponente/oponente (constitutiva da argumentação) e dos efeitos de fortalecimento/enfraquecimento (em relação a um ponto de vista) que um enunciado pode exercer numa dada situação discursiva. Em particular, buscar-se-á observar em que medida a criança se dá conta do efeito de fortalecimento que antecipação/resposta à oposição pode ter em relação a um ponto de vista. A consciência deste efeito é considerada condição básica para um engajamento voluntário e autoregulado na auto-argumentação e, portanto, para o exercício de um pensamento reflexivo. Análises até então realizadas dão legitimidade à hipótese de que parte o estudo. Análises completas dos dados serão apresentadas no congresso.

Palavras-chave: argumentação, consciência retórica, metacognição.

Referências Bibliográficas: CAMPOS, C. M. (2005). *Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação*. Campinas. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp. CARVALHO, A. M. A.; BERGAMASCO, N. H. P.; LYRA, M.C.D. P.; PEDROSA, M. I. P. DE C.; RUBIANO, M. R. B.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. T. & OLIVEIRA, Z. M. (1996). *Registro em vídeo na pesquisa em psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 3, 261-267*. LEITÃO, S. (2002). S*elf-argumentation: The rhetorical dimension of meta-cognition*. Trabalho apresentado nos 'Kitchen Seminars' da Francis Hiatt School of Psychology, Clark University, Worcester, MA. LEITÃO, S. (2006). *Emergência precoce de condutas contra-argumentativas*. (Processo no. 402145/04/6). CNPq – Relatório técnico. LEITÃO, S. (2008). *La dimensión epistémica de la argumentación*. Em E. KRONMÜLLER & C. CORNEJO (EDS.), *La pregunta por la mente: aproximaciones desde Latinoamamérica*. Santiago de Chile: JCSaéz Editor. LEITÃO, S. & BANKS-LEITE, L. (2006). *Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens*. Em A. DEL RÉ (Ed.), *Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolingüística*. São Paulo: Contexto. LEITÃO, S. (2008). *(Auto)argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo*. Em A. DEL RÉ & S. D. FERNANDES (Orgs.). *A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso (pp. 35-60). Série Trilhas Lingüísticas, 15*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.

LT04 - 569

O JOGO MANCALA COMO RECURSO AUXILIAR À AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ARITMÉTICOS E CONSERVAÇÃO DE QUANTIDADES DISCRETAS

Letícia Pires ***Dias*** *- UNICAMP*
Rosely Palermo ***Brenelli*** *- PPGE/UNICAMP*

Resumo: O jogo se insere na área da Psicologia Educacional como um instrumento técnico, que permite investigar, diagnosticar e remediar as dificuldades, seja de ordem afetiva, cognitiva ou psicomotora, visto que a análise dos procedimentos permite a aproximação ao mundo mental da criança. Além disso, o ato de jogar estimula um agir-pensar com lógica, promove a curiosidade, aperfeiçoa o espírito de investigação e torna mais consciente a busca de soluções, ajudando a criança a enfrentar diversas situações do dia-a-dia. A matemática é uma área de conhecimento, na qual é possível a utilização de jogos de regras como meio para o aluno estabelecer relações, quantificar objetos, além de outras noções ligadas às operações numéricas. De ordem aritmética, a conservação de quantidades discretas refere-se ao conceito de que a quantidade de elementos individualmente distintos permanece a mesma independente de quaisquer mudanças em uma dimensão. Baseado na Teoria Psicogenética de Jean Piaget, este trabalho tem como objetivo identificar os conhecimentos relativos às operações aritméticas e noção de conservação de quantidades discretas implícitas no jogo, em crianças que apresentam dificuldades em matemática e em crianças que não apresentam dificuldades nessa área do conhecimento. Os 24 participantes, com idade de nove anos, são estudantes da 3a série do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Amparo, interior do estado de São Paulo, sendo 12 crianças com dificuldades em matemática e 12 que não apresentam essa dificuldade. A seleção das participantes foi efetuada por meio da indicação da professora. O instrumento utilizado foi o jogo de tabuleiro Mancala em padrão industrializado, na modalidade Kalah e um Roteiro de questões sobre o conhecimento aritmético (adição, subtração, multiplicação, divisão) e noção de conservação de quantidades discretas im-

plícitas no jogo Mancala-kalah. Foram realizadas 24 sessões clínicas individuais ao total, sendo uma com cada participante, com tempo médio de 50 minutos. Todo trabalho efetuado com as crianças foi registrado integralmente, por meio de gravação e anotações em formulários e transcrito posteriormente. A pesquisadora apresentou, aos participantes, o material (tabuleiro e peças) e também algumas informações a respeito do jogo Mancala. Em seguida, foram propostas as questões, elaboradas previamente, com o objetivo de verificar os conhecimentos que os participantes apresentavam relativos às operações aritméticas e noção de conservação de quantidades discretas implícitas no jogo. Nesse momento, foi entregue lápis e papel ao participante, como material de auxílio à resolução das questões propostas. Quando a criança não conseguiu responder corretamente a questão apenas com esse recurso, as peças do jogo foram disponibilizadas. Algumas questões foram aplicadas após apresentação das regras do jogo e após algumas jogadas. O procedimento de análise de dados consistiu em avaliação das respostas das crianças às questões sobre operações aritméticas e noção de conservação de quantidades discretas implícitas no jogo Mancala-Kalah. As respostas dos participantes referentes às questões aritméticas foram classificadas nas seguintes categorias de resolução corretas: cálculo mental, cuja forma de resolução as crianças não fizeram uso de papel e lápis, nem do material do jogo e para alcançar o resultado, dispuseram mentalmente da tabuada ou de operação matemática, com ou sem contagem nos dedos; gráfica por meio de algoritmos, quando a criança resolveu a questão fazendo uso de operações matemáticas na forma escrita, utilizando papel e lápis; gráfica por meio de símbolos ou sinais, quando a criança desenhou traços, círculos para simbolizar as peças ou ainda a representação gráfica do tabuleiro do jogo Mancala; empírica, com as peças do jogo, cuja categoria, as crianças fizeram uso das próprias peças do jogo e do tabuleiro para encontrarem a resposta correta. As respostas dos participantes referentes às questões de conservação de quantidades discretas foram classificadas nas seguintes categorias de resolução: conservação do número total de peças com justificativa lógica, na qual a criança constatou a igualdade na quantidade mesmo após a mudança da configuração das peças no tabuleiro, utilizando o argumento de que ninguém havia retirado, ou colocado peças, ou ainda que a única modificação efetuada foi na posição; conservação do número total de peças por meio de contagem, na qual a criança fez uso de material concreto, efetuando o procedimento de contagem das peças presentes no tabuleiro a fim de encontrar a resposta correta; verificação empírica, na qual a experimentadora questionou sobre a igualdade da quantidade, em duas fileiras com o mesmo número de peças, sendo uma fila organizada de forma espaçada e a outra unida e também em uma segunda situação, a equivalência da quantidade foi questionada após a organização de um mesmo número de peças posicionadas e modificadas seqüencialmente em diferentes formas, como fileira, círculo, amontoado. Os resultados indicaram que um maior número de participantes do grupo sem dificuldades em matemática apresentaram procedimentos mais elaborados de resolução das questões aritméticas propostas, utilizando o jogo Mancala, em relação ao grupo com dificuldades em matemática. Em relação à questão de conservação de peças do tabuleiro, onze crianças do grupo sem dificuldades em matemática resolveram por justificativa lógica, uma por contagem e nenhuma por verificação empírica. Já no grupo com dificuldade em matemática, oito crianças resolveram por justificativa lógica, duas por contagem e duas por verificação empírica. O jogo Mancala se mostrou um recurso auxiliar à avaliação dos conhecimentos aritméticos e conservação de quantidades discretas.

Palavras-chave: Piaget, Jogo, Mancala.

LT04 - 570

O APRENDER NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS COM QUEIXA DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

*Kely Prata **Silva** - UFES*
*Mariane Lima de **Souza** - UFES*

Introdução: Tornam-se cada vez mais freqüentes nos sistemas públicos de saúde, nas clínicas-escola e nos consultórios particulares as queixas sobre Dificuldades de Aprendizagem - DA nos anos iniciais de escolarização. As DA configuram-se como uma problemática educativa complexa que envolve uma rede de relações entre a criança, suas condições de desenvolvimento e de aprendizagem, suas formas específicas de lidar com o conhecimento e desenvolver suas competências, sejam elas cognitivas, afetivas ou sociais, e que representa um fator de vulnerabilidade para o desenvolvimento escolar e psicossocial dessa criança. Desse modo, a necessidade de programar procedimentos de avaliação e de intervenção clínica no atendimento dessa demanda tem incentivado pesquisas que visam à identificação e análise de fatores que possam subsidiar a melhor compreensão desta demanda e de sua repercussão no comportamento orientado para aprendizagem.

Esta investigação pautou-se nos avanços proporcionados pelo desenvolvimento da Psicologia Cognitiva e da Fenomenografia para a compreensão dos processos da aprendizagem. Esses aportes teóricos favoreceram a conotação do papel ativo do aprendente na construção do próprio conhecimento e da necessidade da presença e disponibilização de recur-

sos para aprendizagem nos contextos de desenvolvimento e aprendizagem do aprendente, suscitando o entendimento das DA como comprometimento da capacidade adaptativa à situação de aprendizagem e incitando possíveis interações entre as crenças e concepções que o aprendente possui sobre o aprender e sobre suas competências cognitivas para aprender, a metacognição, a autoregulação e a motivação para aprendizagem no desenvolvimento desse tipo de queixa escolar.

Objetivos: Buscou-se compreender as relações entre as crenças sobre o ato de aprender, o senso de autoeficácia e o uso de estratégias de aprendizagem por crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem, e suas repercussões no comportamento manifesto orientado para aprendizagem. Bem como delinear o uso desses fatores como estratégias para identificação, avaliação e intervenção nesse tipo de queixa escolar, e delimitar de que modo as relações entre eles podem beneficiar o desenvolvimento escolar da criança com queixa de dificuldades de aprendizagem.

Metodologia: Participaram 12 crianças com idades entre 6 e 12 anos, de ambos os sexos, cursando as séries iniciais em escolas da rede particular de ensino fundamental, selecionadas através de avaliação clínica psicométrica por meio do Teste das Matrizes Coloridas Progressivas de Raven e Teste do Desempenho Escolar. A caracterização das crenças sobre o ato de aprender, do senso de autoeficácia e do uso de estratégias de aprendizagem deu-se através de procedimentos lúdicos e semi-estruturados de entrevista e observação comportamental. Os dados foram submetidos à análise qualitativa a partir dos referenciais da Fenomenologia Semiótica.

Resultados e Conclusão: Os resultados mostraram que a conceituação sobre o aprender construída pela criança com queixa de DA afeta diretamente sua abordagem à aprendizagem, sua autoeficácia e o uso assertivo de estratégias de aprendizagem, inviabilizando a aprendizagem de modo bastante significativo.

O aprender foi concebido como uma atividade estereotipada cuja assimilação de informações ou ações é exterior ao aprendente, ocorrendo de forma mecanizada e automatizada pelas rotinas escolares, não exigindo mais do que prestar atenção, memorizar e reproduzir. Os recursos para aprendizagem são tomados como atributos cognitivos pessoais, entretanto, quando surgem dificuldades, a criança espera obter ajuda externa competente, geralmente de um adulto, ou concentra-se na repetição de ações suficientes à assimilação da informação (memorizar e reproduzir), sem buscar refletir sobre o conteúdo que precisa ser assimilado e, consequentemente, tendo dificuldade de transferir as informações assimiladas a novas conjunturas. Observou-se o investimento mínimo da criança para desenvolver as atividades escolares e um interesse mais voltado para o resultado final (obtenção de boas notas) do que propriamente ao prazer de aprender, conhecer ou descobrir possibilidades. Nota-se ainda o descuido com a organização do material e do ambiente de estudo e aprendizagem e a negligência com as tarefas escolares, necessitando da supervisão de um adulto para realizá-las prontamente.

Estes resultados indicam uma abordagem superficial à aprendizagem, baixo senso de autoeficácia e uso inadequado de estratégias de aprendizagem que se correlacionam delineando um comportamento orientado negativamente para aprendizagem. Atentaram também para influência de fatores afetivos e motivacionais no desenvolvimento da (não) aprendizagem e permitiram o reconhecimento dos fatores investigados como critérios norteadores da avaliação clínica da aprendizagem e da intervenção psicopedagógica. Assim, considera-se que o melhoramento da capacidade adaptativa e de enfrentamento das situações de aprendizagem pelas crianças com queixa de DA está fortemente vinculado ao entendimento minucioso das relações entre metacognição, autoregulação e abordagem à aprendizagem, e que a avaliação e a intervenção junto a crianças com esse tipo de queixa enfoquem três aspectos fundamentais: a reflexividade do aprendente, o contexto de aprendizagem e o uso de estratégia de aprendizagem.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem; metacognição; crenças sobre o aprender.

LT04 - 571

O JOGO MANCALA E SUAS IMPLICAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

*Letícia Pires **Dias** - UNICAMP*
*Rosely Palermo **Brenelli** - PPGE/UNICAMP*

Resumo: Este trabalho, baseado em pesquisa bibliográfica, tem como objetivo apresentar alguns estudos sobre o jogo de regras Mancala e apontar algumas possibilidades da utilização deste jogo em um contexto psicopedagógico. A palavra Mancala, originada do árabe naaquala, que significa mover, passou a ser utilizada para denominar uma série de jogos disputados em um tabuleiro com várias cavidades e com o mesmo princípio de distribuição de peças, associado à semeadura. De origem africana é considerado um dos jogos mais antigos do mundo, Existem cerca de 200 tipos diferentes, entre eles os mais conhecidos no Brasil são Kalah, Awelé, Caravana, Jodu, Oware e Andot. Queiroz, Dias, Stursa et al (2005) investigaram o desempenho, no jogo Mancala, de três crianças, de 8 anos, 9 anos e 10 anos de idade, com dificuldades de aprendizagem. Os objetivos do estudo foram verificar a relação do desempenho dos participantes em três modalidades do jogo,

denominadas Universal, Etiópia e Andot e averiguar se as queixas de dificuldades de aprendizagem se modificaram em algum aspecto, ao final das sessões com o Mancala. Missawa (2006, 2008) e Rossetti (2008) utilizaram o jogo Mancala como instrumento de ampliação da compreensão das dificuldades de atenção. O objetivo do trabalho foi avaliar a possibilidade de usar um jogo de regras como instrumento de avaliação dessas dificuldades, por meio de um estudo comparativo, do desempenho no Mancala, de crianças com e sem dificuldades de atenção. Participaram desse estudo quatro crianças entre 9 anos e 11 anos. Foram aplicadas a Escala de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), versão para professores, e a Tabela de Diagnóstico de TDAH, versão para os pais. Os aspectos analisados foram o desempenho relacionado ao êxito e condutas de desatenção no decorrer das partidas. Macedo, Petty e Passos (2000) realizaram um estudo sobre uma das modalidades do Mancala, denominada Caravana, descrevendo um pouco sobre história do jogo, descrição do material, sugestão de forma de registro das partidas, atividades, situações-problema e algumas implicações psicopedagógicas. Retschitzki, Assandé e Loesch-Berger (1986) realizaram um estudo genético e cognitivo dos estilos de jogos e estratégias de jogadores do Mancala Awelé. Os autores contam que esse jogo de sementes é interessante de ser estudado sob o aspecto genético, já que é praticado em todas as idades, ao menos por pessoas do sexo masculino, na região de Côte d'Ivoire, onde a pesquisa foi feita. Os objetivos principais desse estudo foram a descrição da evolução das estratégias utilizadas pelos jogadores de Awelé, a análise dos processos cognitivos subjacentes e a determinação da parte respectiva dos conhecimentos gerais (nível de desenvolvimento intelectual) e dos conhecimentos específicos (jogadas típicas, objetivos desejáveis, técnicas particulares). Os elementos referentes às estratégias observados foram a coordenação dos objetivos e sub-objetivos a que o jogador se propõe, o estilo de jogo, ou seja, os aspectos ofensivos e defensivos, a profundidade de antecipação, o recurso à contagem e os tempos de reflexão. Os melhores jogadores foram selecionados por meio de um torneio rápido e de um questionário sobre as regras e aspectos táticos do jogo. Os 26 participantes foram divididos de acordo com a faixa etária: cinco participantes para cada grupo de 9 anos , 11 anos e 13 anos, quatro para o grupo de 15 anos e sete adultos. Zaia (1996; 2000) realizou uma análise do jogo Kalah e suas possibilidades na intervenção psicopedagógica. A autora argumenta que cooperação e reciprocidade nas relações são fatores que podem ser observados nesse jogo, no ato da distribuição das sementes. Colocar sementes do lado do adversário implica coordenação de ações com o outro e descentração aliada à ampliação da perspectiva de posse. Retschitzki, Minore e Richardson (2006) investigaram os processos de tomada de decisão usados por jogadores do Mancala, na modalidade Warri na escolha da melhor jogada em uma dada situação de jogo. Os participantes do estudo foram 11 jogadores de diferentes níveis de habilidade – de amadores a grão-mestre – que foram classificados de acordo com os resultados de vários torneios internacionais e o julgamento de melhores jogadores. O jogo Mancala, na modalidade Kalah, pode ser utilizado para o objetivo de coletar informações sobre como o aluno pensa ao transformar o momento de jogo em um meio favorável à criação de situações que apresentam problemas a ser solucionados. A idéia central do trabalho consiste em fazer que o jogador tenha uma atuação o mais consciente e intencional possível, de modo que possa produzir um resultado favorável. Definir a finalidade da utilização do jogo é fundamental para direcionar as atividades. Ao analisar as implicações psicopedagógicas referentes ao Mancala, foi possível apontar algumas noções implícitas, voltadas ao raciocínio lógico, que podem ser exploradas pelo profissional que trabalha com esse jogo. Uma delas é a noção de conservação, caracterizada pela manutenção quantitativa das peças no tabuleiro, mesmo após a movimentação delas. O conceito de adição pode ser trabalhado ao verificarmos a soma da quantidade de peças acumuladas no oásis e também durante as movimentações delas em todas as cavidades, ao longo de todo o jogo. O conceito de divisão pode ser verificado ao distribuir em quantidades iguais as 36 peças totais do jogo nas 12 casas do tabuleiro. É possível também verificar as relações entre igualdades e diferenças, entre o conjunto de peças em cada cavidade e também entre mais e menos, ao comparar a quantidade de peças dentro do oásis de cada jogador. O conceito de espaço pode ser definido pelo tabuleiro, com suas 14 cavidades, ou seja, os lugares onde as sementes são depositadas. O conceito de tempo está ligado à seqüência dos deslocamentos realizados. A antecipação seria a exploração, ao máximo, de todas as possibilidades de cada jogada, a fim de eleger a melhor, além disso, organizar ataques e defesas simultaneamente, sem perder a configuração geral do tabuleiro. A possibilidade de observação de todos esses elementos no Mancala torna-o adequado para o uso em um trabalho psicopedagógico com crianças em dificuldades de matemática, visto que essas características são necessárias à assimilação desse conteúdo escolar.

Referências Bibliográficas: MACEDO, L. de, PETTY, A. L. S. e PASSOS, N. C. *Aprender com Jogos e Situações-problema*. Porto Alegre: ArtMed, 2000. MISSAWA, D. D. A. *O Jogo Mancala como Instrumento de Ampliação da Compreensão das Dificuldades de Atenção*. Dissertação de mestrado, UFES, Vi-

tória, ES, 2006. MISSAWA, D. D. A., ROSSETTI, C. B. *Desempenho de crianças com e sem dificuldades de atenção no jogo Mancala*. In Arquivos Brasileiros de Psicologia, Vol 60, n2, 2008. QUEIROZ, S. S. de. DIAS, L. P. STURSA, D. SILVA, M. B. PEREIRA, P. C. da C. *Aprendendo com o Mancala – dialética do pensamento em crianças com dificuldade de aprendizagem*. In Anais do V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, set. 2005. QUEIROZ, S. S. de. DIAS, L. P. STURSA, D. SILVA, M. B. PEREIRA, P. C. da C. *Aprendendo com o Mancala – dialética do pensamento em crianças com dificuldade de aprendizagem*. In Relatório Final de Iniciação Científica PIBIC/PIVIC - UFES, 2005. RETSCHITZKI, J. ASSANDÉ, N.G. LOESH-BERGER, M. C. *Estudo cognitivo e genético dos estilos de jogo e das estratégias dos jogadores de Awélé*. Archives de Psychologie, 1986, 54, p. 307-340. RETSCHITZKI, J. MINORE, R. RICHARDSON, R. *A escolha da "melhor jogada" e habilidade em jogadores de Warri*. In Anais do IX Colóquio Internacional de Jogos de Tabuleiro, maio de 2006, p.16. ZAIA, L. L. Kalah – *Análise do jogo e suas possibilidades na intervenção psicopedagógica*. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=274> Acesso em: 22 de novembro de 2007.

Palavras-chave: Psicopedagogia, Jogo, Mancala.

LT04 - 583

DESENVOLVER TALENTOS: UM IMPERATIVO EDUCACIONAL

*Tarita Machado **Brandão** - UFJF*
*Priscila de Souza **Moreira** - UFJF*
*Carolina Sertã Passos **Sertão** - UFJF*
*Carolina Stersa de **Almeida** - UFJF*
*Juliana Dornelas **da Silva** (UFJF)*
*Márcia de Fátima Rabello Lovisi **de Freitas** - UFJF*
*Renata Araújo **Campos** - UFJF*
*Carlos Eduardo de Souza **Pereira** - UFJF*
*Fernanda do Carmo **Gonçalves** - UnB*
*Altemir José Gonçalves **Barbosa** - UFJF*

Introdução: A literatura científica tem demonstrado a importância do desenvolvimento do talento e a possibilidade de sua realização. Porém, no Brasil, há uma produção científica muito limitada tanto no que se refere às características desenvolvimentais das pessoas dotadas e talentosas quanto no diz respeito à identificação das mesmas. No caso do planejamento e implantação de programas para desenvolvê-las, a carência é ainda maior. Assim, mesmo entre os profissionais, especialmente professores e psicólogos escolares, que deveriam estar capacitados para identificar e desenvolver estudantes talentosos, a ignorância impera. Essa alimenta mitos sobre dotação e talentos. Acredita-se, por exemplo, que por, seu elevado potencial em um ou mais domínios de capacidade humana, o aluno mais capaz não necessita de uma proposta de desenvolvimento específica. Há uma falsa idéia de que esses estudantes já têm recursos suficientes para desenvolver suas habilidades e que, portanto, não necessitam de intervenções psicoeducacionais distintas das já ofertadas comumente pelas escolas. Ignora-se ou, em menor número de vezes, desconsidera-se que o discente talentoso tem necessidades educacionais especiais. É preciso destacar que essas falsas crenças podem, além de prejudicar a educação, causar problemas de ordem sócio-afetiva. Muitas dificuldades sócio-emocionais (isolamento, desmotivação para atividades escolares etc.) que a criança e o adolescente talentosos podem apresentar não são decorrentes de suas características pessoais, mas sim de equívocos no processo de educação escolar. Faz-se necessário, então, incorporar à formação inicial e continuada dos educadores brasileiros conhecimentos sobre o desenvolvimento de talentos (características, formas de identificação, alternativas educacionais etc.). Como ponto de partida no processo de capacitação desses profissionais, recomenda-se uma análise crítica dos mitos associados às pessoas dotadas e talentosos. Há que se esclarecer, também, sobre a diversidade que caracteriza o grupo de alunos com dotação e talento. Enquanto alguns talentosos podem apresentar aptidão elevada em uma ampla diversidade de áreas, outros podem demonstrar capacidade excepcional em apenas uma área. Além disso, as potencialidades cognitivas, atributos de personalidade e desempenho podem se manifestar de forma bastante distinta em diferentes estudantes em diferentes momentos do ciclo de vida. A capacitação de professores, psicólogos e outros educadores deve ser conduzida de tal forma que eles se tornem agentes ativos no processo de busca (identificação) de altas capacidades e talento. Não basta identificar estudantes que se destacam e encaminhá-los para avaliação em serviços psicológicos. Nesse mesmo sentido, identificar não é suficiente; devem ser fornecidas alternativas educacionais que maximizem o potencial desses discentes. Contudo, o desenvolvimento de talentos não deve ser desvinculado da construção de uma escola inclusiva. Ressalta-se que só há educação inclusiva quanto ocorre o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos, com e sem necessidades educacionais especiais, com e sem características de dotação e talento.

Objetivo: Tem-se como objetivo descrever e analisar os resultados obtidos em um programa de identificação e desenvolvimento de estudantes talentosos implantado em um colégio de aplicação de universidade pública brasileira.

Metodologia: O Programa de Identificação e Desenvolvimento de Estudantes Talentosos (PIDET) foi implantado no Colégio de Aplicação João XXIII da

Universidade Federal de Juiz de Fora em 2007. Na primeira etapa do trabalho, foi realizada uma capacitação para professores com o intuito de esclarecer sobre as falsas crenças e difundir conhecimento sobre as características desenvolvimentais dos alunos talentosos, tornando esses professores capazes de participar do processo de identificação desses estudantes. A segunda etapa foi a identificação dos alunos talentosos e classificação quanto aos domínios de capacidade em que cada discente se destaca além de seus interesses. Iniciou-se, então, o trabalho de desenvolvimento dos estudantes que consiste em atendimento em grupos de interesses e de acompanhamento. Essas atividades têm como base os resultados da etapa de identificação e um Plano individual de desenvolvimento - PID. Trata-se de um planejamento semestral de atividades, metas etc. que considera o domínio em que o aluno se destaca e, também, os interesses por eles manifestados. Posteriormente, respeitando a disponibilidade de horários dos alunos, são organizados os grupos de acompanhamento. Os grupos de interesse acontecem, quinzenalmente, no contra turno letivo. Conta com profissionais voluntários, da área, que se disponibilizam a trabalhar, com os alunos, interesses do âmbito acadêmico (literatura, astronomia etc.); psico-motor (esportes, dança etc.); psicosocial (teatro etc.) e criativo (desenho, pintura etc.). O acompanhamento é realizado também no contra turno letivo, em pequenos grupos, com o intuito de formar um espaço de debate e troca de experiências para a reflexão sobre ser talentoso, dos processos relacionados ao seu desenvolvimento e das conseqüências do aperfeiçoamento destes talentos para o sujeito e sociedade. Os encontros são realizados, também, quinzenalmente e cada grupo de alunos é atendido por uma dupla: um psicólogo e um graduando em Psicologia. É aberta aos estudantes a possibilidade de sugestão de temas para debate, assim como são realizadas dinâmicas voltadas para o objetivo do trabalho. Etapas posteriores também fazem parte deste projeto como: realizar trabalhos utilizando o laboratório de aprendizagem da escola; conquistar uma maior participação dos professores e da comunidade através da implantação de práticas inclusivas.

Resultados: Foram conquistados êxitos tanto na primeira etapa – capacitação inicial – quanto no processo de identificação, ainda que algumas limitações, como, por exemplo, poucos estudantes identificados no domínio psicomotor, tenham sido identificadas. Os grupos de acompanhamento e de interesse têm progredido, porém ainda há percalços que devem ser superados (maior envolvimento da comunidade etc.). Destaca-se a necessidade que os grupos de interesse e de acompanhamento busquem maior complementaridade. Como principal desafio, tem-se a continuidade da capacitação dos docentes, especialmente no que se refere à educação inclusiva, pois isso demanda mudança em práticas educacionais tradicionais e, consequentemente, de difícil transformação.

Considerações Finais: Os objetivos estabelecidos têm, de modo geral, sido alcançados. O sucesso nas etapas iniciais sugere que as etapas futuras também serão concretizadas. Conquistar o apoio dos professores nas atividades de desenvolvimento é o maior desafio do momento. Ressalta-se, por fim, que o Brasil tem desperdiçado muitos talentos e, como conseqüência, colocado em risco seu futuro como nação. Os talentos de um país constituem a sua principal *commodity*.

Palavras-chave: desenvolvimento; talento; escola.

LT04 - 571

A EXPRESSÃO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NA ATIVIDADE DE CONTAR HISTÓRIAS

*Geisa Nunes de Souza **Mozzer** - UFG*
*Marilúcia Pereira do **Lago** - UNIT-SE*

Resumo: Esta comunicação terá como proposta principal discutir como se expressa a criatividade na atividade de contar histórias e quais são os elementos subjetivos envolvidos nesta expressão em crianças na primeira infância (3 a 6 anos). Buscou-se, na pesquisa, analisar indicadores de criatividade, bem como os elementos subjetivos que estiveram na base da ação criativa das crianças na atividade de contar histórias. Pretendeu-se, ainda, analisar os elementos contextuais que interferiram na expressão da criatividade das crianças na atividade de conto e reconto de histórias, a partir da Teoria Histórico-Cultural da Subjetividade, desenvolvida por González Rey (2007, 2004) e da concepção de criatividade como processo da subjetividade, desenvolvida por Mitjáns Martínez (2007, 2006). Diferentes técnicas qualitativas foram utilizadas à luz da concepção epistemológica qualitativa, proposta por González Rey (2002, 2005). A pesquisa empírica se dividiu em duas fases: a primeira com um grupo de 25 crianças entre 3 e 6 anos de idade, quando foram realizadas 5 sessões de observação participante e 5 sessões de conto e reconto de histórias. Esta primeira etapa da pesquisa aconteceu com o propósito de selecionar duas crianças, que tivessem maior interesse pela atividade de ouvir e contar histórias e que foram consideradas mais criativas com base no critério da imaginação.

Na segunda fase da pesquisa, foram realizados os estudos de casos dos dois sujeitos considerados mais criativos. Com essas crianças realizaram-se sessões individuais de conto e reconto da história 'Branca de Neve e os Sete Anões', ocorrendo também o conto de novas histórias por parte dos atores do processo.

Além de entrevistas semi-estruturadas com os responsáveis (mãe e tia) e com a professora dos sujeitos e conversas informais com as crianças, com o objetivo de gerar informações sobre a história de vida de cada uma. Nos dois estudos de casos foram realizadas sessões individuais nas quais puderam ser recontadas as histórias criadas pelas crianças com o intuito de observar o valor que seu produto tinha para ela mesma; neste momento, foram colocados à disposição dos sujeitos recursos como, folhas brancas para ilustrar sua história, giz de cera, brinquedos e algumas fantasias para eles mesmos escolherem o que gostariam de usar para contar sua história. Nesta fase, procuramos criar estratégias e várias formas de interação com as crianças para que fossem explorados os recursos subjetivos envolvidos no momento da criação. Assim, as vivências, as ansiedades, os medos, os problemas que a criança estava vivenciando naquele momento, procuraram ser levantados nas sessões individuais, tanto nas conversas informais com as crianças durante as sessões de conto e reconto das histórias, como nas entrevistas com os responsáveis e a professora. Essas sessões foram filmadas.

A entrevista com os responsáveis, neste caso, uma mãe (criança de 3 anos) e uma tia (criança de 5 anos), se deu basicamente para: conhecer o que as crianças estavam vivenciando no momento em que elas criaram a história, analisar a oportunidade que esta criança tem de acesso a livros de histórias infantis, de compartilhamento e discussão com a família. Assim, procuramos naquele momento outras formas de indagação que já estavam fora do contexto de ouvir e contar as histórias, buscando compreender como se desenha a subjetividade das crianças. Dada à singularidade das mesmas, cada um dos sujeitos exigiu a construção de um caminho diferente, nas entrevistas. No entanto, de forma geral, buscamos conhecer, nas entrevistas com os responsáveis, os seguintes aspectos: o número de irmãos da criança; o lugar ocupado pela criança entre os irmãos; o grau de escolaridade do pai; o grau de escolaridade da mãe; a estrutura familiar – quem mora com a família na casa; o intervalo de idade entre os irmãos; a situação sócio-econômica da família; quem são os pais, profissão, quais os seus projetos pessoais; o ambiente cultural da família; como as crianças são percebidas pelos pais, isto é, se a criança é consideradas precoce, se mostra habilidades verbais ou motoras superiores às crianças da mesma idade; quais são os tipos de atividades mais realizadas dentro e fora de casa; quais os tipos de jogos preferidos pela criança; como são as relações sociais da criança – amizades, preferência de jogos coletivos ou individuais; o que fazem juntos e separados da criança; como educam seus filhos; quantos livros têm em casa; se a entrevistada está lendo algum livro no momento, dentre outras questões.

Nas entrevistas com a professora procuramos conhecer: como se expressa o interesse do aluno pela leitura – se solicita a leitura de histórias na sala de aula; como é o seu relacionamento com os colegas; como são seus interesses pelas atividades propostas; se a criança é mais inquieta ou mais calma; como é seu relacionamento com os demais alunos da sala e da escola; como é seu relacionamento com os funcionários; como é seu comportamento no recreio; quais são suas atividades prediletas dentro e fora da sala de aula; como é o seu desempenho nas atividades propostas; como a criança se comporta numa situação de disputa entre os colegas, dentre outras questões.

Dentre os principais resultados identificou-se que a criatividade se expressa de forma diferente em cada um dos sujeitos, sendo que, no caso da criança mais nova (3 anos), a criatividade se manifestou através da mirabolância de idéias sem a preocupação com o sentido ou conexão das histórias. Já no segundo caso, da criança de 5 anos, a criatividade se manifestou através da elaboração de detalhes e da forma personalizada e dramatizada que contou suas histórias. No segundo caso, houve uma maior preocupação com a ordenação e sistematização das idéias e com a compreensão e sentido do seu produto criativo. Em ambos os casos foi observado que a criatividade está relacionada com as configurações subjetivas de cada um, bem como com a subjetividade social constituída nos espaços sociais nos quais as crianças atuam.

Referências Bibliográficas: FARIA, Maria Alice (1999). *Parâmetros Curriculares e Literatura: as personagens que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto. FLEITH, Denise de Souza, ALENCAR, Eunice M. L. Soriano (2005). *Escala sobre o clima de critividade em sala de aula. Psicologia: Teoria e Pesquisa,* vol 21 n° 01, Brasília. FREITAS-MAGALHÃES (2003), *Psicologia da Criatividade: estudo sobre o desenvolvimento da expressão criadora na criança*. Instituto Superior de Ciências Educativas/ Centro de estudos e investigação/ Departamento de Psicologia. FREUD, S. (1908). *Escritores Criativos e Devaneio. Obras Completas, v. IX* . Imago Ed. LTDA, Rio de Janeiro. GIGLIO, Zula G. (2002). *A Criatividade, o Eu e a Educação Não Formal: os frutos da parceria*. Linhas Críticas, Brasília, v. 8, n. 15, p. 231-245. GONZÁLEZ REY, F., (2007) *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. Trad. Guilhermo Matias Gumucio. São Paulo: Thomson Learning. _____.(2005) *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade. Os processos de construção da informação*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning _____.(2004) *O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano*. In MITJÁNS, A.M. e SIMÃO, L.M. *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning.

_____ .(2002b). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia. Caminhos e desafios*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning. MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (2007). *Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações*. In VIRGOLIM, Ângela M. (org). *Talento Criativo: expressão em múltiplos contextos*. Editora UnB, Brasília-DF. _____ (2006). *Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária?* In TACCA, Maria Carmem V. R. et all. *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Alínea Editora, Campinas, SP. _____ (2005a). *A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia*. In GONZÁLEZ REY, F et all. *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning. MORENO, M. G. (2006). *La creatividad em los alumnos de educación infantil – Incidencia del contexto familiar.* Creatividad e Sociedad, nº 9. MOZZER, G. N. S. & BORGES, F. T. *A Criatividade Infantil na Perspectiva de Lev Vigotski. Inter-ação, v. 33, p. 297-316*, 2008 VIGOTSKI, L. S. (1998). *Psicologia da Arte,* São Paulo, Martins Fontes. _____ . (1991b) *Imagination and creativity in the adolescent.* In *Soviet Psychology, vol 29 (1).* _____ . (1990) *Imagination and creativity in childhood*. In *Soviet Psychology, vol 28, 84-96.*

LT04 - 585

PSICOLOGIA ESCOLAR E ARTE: PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE OS ALUNOS DO CURSO DE PSICOLOGIA.

*Ricardo Lana **Pinheiro** - UFU*
*Silvia Maria Cintra **da Silva** - UFU*
*Lílian de Oliveira **Silva** - UFU*

Resumo: Neste resumo apresentamos reflexões suscitadas a partir da realização, durante o ano de 2008, de um estágio profissionalizante em Psicologia Escolar realizado junto aos alunos ingressantes do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), MG, que teve início em 2004 devido a certo descontentamento, indecisão e confusão com a escolha profissional por parte dos alunos dos períodos iniciais, tendo como um dos motivos o fato de que o contato com as disciplinas relacionadas à Psicologia propriamente dita ocorria apenas a partir do 3º período do curso. Juntamente a isto, constatou-se maior ocorrência de evasões nos primeiros anos do curso, o que estaria relacionado à não correspondência das expectativas em relação ao curso e à profissão. Neste sentido, pensou-se em um projeto voltado para os alunos do primeiro semestre do curso de Psicologia, dando-lhes um suporte nessa nova e tão importante fase da vida: o ingresso na Universidade, o qual tem ocorrido cada vez mais cedo. Paralelamente, verificou-se que há uma redução nas atividades artístico-culturais a partir da entrada na academia; os alunos muitas vezes não percebem a importância de tais atividades para a sua formação ou nem sempre recebem incentivo por parte dos docentes. Assim, desenvolveu-se a idéia de um estágio supervisionado realizado com os ingressantes no curso de Psicologia, sendo coordenado por quatro alunos dos últimos períodos da graduação. Com o projeto, buscou-se proporcionar aos calouros maior integração com a universidade, aproximando-os da idéia da psicologia enquanto ciência e profissão. Para isso, o objetivo era acolher o calouro na entrada na Universidade, buscando integrá-lo ao ambiente acadêmico e oferecer apoio para as diferentes atividades do curso. A abordagem histórico-cultural, em especial com Vigotski, ofereceu a base teórica necessária para sustentar o projeto propriamente dito e as supervisões. De acordo com Vigotski, o desenvolvimento humano se dá através de constantes interações entre indivíduo e meio social, por meio das expressões simbólicas e culturais que constituem e organizam a realidade. Dentre estas formas culturais, optou-se pela arte como elemento mediador para possibilitar uma ampliação dos diálogos com os participantes no projeto, reunindo experiências e conhecimentos via aspectos subjetivos com a utilização de filmes, músicas, poemas, contos e reproduções de obras de artes visuais. Alinhados com a visão prospectiva do desenvolvimento proposta pela teoria histórico-cultural, no decorrer do ano foram realizados encontros semanais e de participação voluntária com os calouros, com duração de duas horas, sempre tendo a arte como intermediária. A turma dos calouros foi dividida em duas, e cada dupla de estagiários coordenava um grupo com metade dos alunos. Os temas de discussão e sua forma de apresentação nos encontros eram elaborados durante as supervisões com a orientadora do projeto, nas quais as opiniões e a criatividade dos alunos eram estimuladas e valorizadas. Em outros momentos, os estagiários se encontravam para preparar os materiais usados nos encontros. Os temas abordados foram bastante variados, procurando-se sempre trazer reflexões críticas e informações acerca do curso de Psicologia e desta como Ciência e Profissão, tendo a arte como interlocutora permanente. Para certos temas, foram convidados alunos do próprio curso de Psicologia que já estivessem em períodos mais avançados, profissionais e professores do instituto para trabalhar e esclarecer dúvidas e curiosidades dos ingressantes. A participação no estágio propiciou grande crescimento para estagiários e calouros. Consideramos que o projeto contribuiu de fato para maior integração entre os estes e discentes de períodos mais avançados e para um maior conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento da Universidade. A utilização da arte

como mediadora foi extremamente importante, tanto em termos de possibilitar formas diferentes de tratamento dos assuntos focados ao longo dos semestres, quanto como ferramenta de contextualização histórica e política das obras, dos assuntos em questão, da vida acadêmica, do papel da Universidade e da formação profissional – meio de provocar reflexões críticas. Vários objetivos foram alcançados na realização do projeto, como a promoção de diálogos e questionamentos instigantes, que desencadearam maior interesse dos novatos pelo curso e vontade de aproveitar a vida acadêmica de modo mais efetivo. Além disso, o estágio propiciou grande desenvolvimento em termos de conhecimentos artísticos, que passaram a compor o repertório cultural e social dos estagiários e alunos. A participação no projeto também proporcionou maior circulação de informações acerca da Psicologia e integração com o curso, discentes e docentes, mas ressaltamos o desenvolvimento de diálogos críticos e reflexivos – nos encontros, buscamos conversar e agir de forma ativa diante do mundo, o que observamos se desenvolver nos calouros em relação ao curso com a participação no projeto. Assim, consideramos que a proposta do estágio contribui como uma forma de, desde o primeiro período do curso, dialogar com os alunos de forma aberta e igualitária, não apenas para lidar com a evasão nos períodos iniciais, mas também para propiciar uma visão de Psicologia crítica e não fechada em suas fronteiras, mas em diálogo com outras áreas. Destacamos também que a arte se mostrou um importante mediador nesse processo, em relação aos calouros, à Universidade e à Psicologia, possibilitando um desenvolvimento mais amplo e integral de todos os envolvidos, ao agregar de forma harmoniosa aspectos acadêmicos e culturais na formação profissional.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Arte; Ensino Superior.

Referências Bibliográficas: NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. Lev Vygotsky – *Cientista Revolucionário*. São Paulo, Loyola. 2002.OLIVEIRA, M. K. (2003) *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio- histórico*. São Paulo: Editora Scipione. REGO, T.C. (1995). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes. SILVA, S. M. C. *Processos de imaginação e criação - a Universidade e a formação do psicólogo escolar*. In: VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2007, São João del Rei. Anais do VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2007. v. 1. p. 1-1. VIGOTSKI, L. S. (1998) *A Formação Social da Mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes. ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O *trote no curso de pedagogia e a prazerosa integração sadomasoquista*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 maio 2009.

LT04 - 586

AJUSTAMENTO DE INTENÇÕES SOCIOCOMUNICATIVAS ENTRE BEBÊS E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

*Tacyana Karla Gomes **Ramos** - UFPE*
*Maria Isabel **Pedrosa** - UFPE*

Resumo: Estudos da Psicologia do Desenvolvimento traduzem a orientação social e a interlocução ativa da criança em sua busca de ajustar-se aos comportamentos sociocomunicativos do parceiro por meio de sincronias de movimentos e vocalizações, revezamento de turnos de ações, principalmente, para compartilhar brincadeiras (cf., por ex., ECKERMAN e PETERMAN, 2001; RAMOS, 2007). A habilidade da criança de participar de atividades, emparelhando suas ações às de seus parceiros, são tomadas como indícios de que há intenções comunicativas entre bebês (TOMASELLO, 2003; TOMASELLO et. al., 2005; TREVARTHEN, 2006) e põe em relevo o processo de intersubjetividade, já no primeiro ano de vida. Com o objetivo de explorar alguns indícios reveladores de como a criança compreende e compartilha intenções sociocomunicativas na interação com o parceiro de idade, foi realizado um estudo em que se observou um grupo de 31 crianças do berçário, com idades entre 08 e 19 meses, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade do Recife. As observações foram realizadas ao longo de três meses, correspondendo a 38 sessões videogravadas. Elas foram realizadas na própria sala da instituição que as crianças freqüentavam diariamente, no momento em que brincavam livremente com brinquedos disponibilizados pelas educadoras. Após o período de observação, os registros foram examinados inúmeras vezes com o intuito de selecionar episódios interativos com potencial revelador da interlocução de significados entre as crianças. Foi empreendida uma análise microgenética em que se descreveu com detalhes as ações e reações das crianças aos seus parceiros. Para ilustrar a análise e discussão realizadas, foi alçado um dos episódios transcritos que desvela indicadores de uma seqüência de ações em que dois parceiros - um menino e uma menina de 11 meses - utilizam movimentos, olhares e gritos sincronizados como forma de partilhar significados que integram o jogo de gritos e movimentos pelos compartimentos de uma estante. Na experiência interativa, a configuração espacial de proximidade entre as crianças e o revezamento de olhares, gritos e movimentos efetivam a construção e o compartilhamento das características da brinca-

deira. Pode-se caracterizar a seqüência como uma interlocução ativa das crianças: (a) elas constroem um jogo compartilhado, na medida em que se engajam em ações coordenadas em torno de um tópico: gritinhos; e (b) elas comunicam uma a outra que apreenderam a estrutura do jogo que brincavam porque conseguem acordos por meio dos ajustes rítmicos. No desenrolar do episódio, o engajamento das crianças na configuração da brincadeira foi sendo viabilizado pela imitação que levou a díade a selecionar ações pertinentes ao enredo do jogo e compartilhar papéis coordenados na brincadeira conjunta. Conforme demonstra o comportamento das crianças, cada uma comunica à outra o entendimento do enredo do jogo quando reapresenta a ação do parceiro desdobrada em seus movimentos com o corpo e vocalizações. Estes elementos indicam que a emergência de significados foi se constituindo via linguagem corporal, com a interlocução e a manutenção das características da brincadeira sustentada nas vocalizações e movimentos cadenciados com o corpo ajustados ao enredo do jogo. Como se faz notar nas (re)ações das crianças, elas estavam com a atenção orientada para o que foi proposto pelo outro. Partindo deste indicativo, especula-se que o compartilhamento do foco da atenção e a possibilidade de se perceberem fazendo parte da cena viabilizaram a apreensão e o curso de ações que deram andamento às interações das crianças (TOMASELLO, 2003). Isso gera a possibilidade de pensar que cada criança demonstra compreender que seus atos estavam conectados com aqueles do parceiro. A atenção convergente às (re)ações do outro lhe inseriu num contexto intersubjetivo de intenções partilhadas, permitindo que ela pudesse capturar e responder às diferentes manifestações sociocomunicativas que o outro expressou. Estamos falando de uma intencionalidade sociocomunicativa que foi sendo construída no fluxo de comportamentos entre parceiros que, dinamicamente, selecionam e interpretam as re(ações) que o outro expressa corporalmente, desdobrando os sinais que interpreta em ações com o seu próprio corpo e que traduzem suas próprias intenções de se comunicar com o par. Dessa forma, os gestos das crianças se constituíram, pelo outro, em um sistema expressivo não-verbal que viabilizou a apreensão e o compartilhamento de significados. Tais achados confirmam a idéia de que a motricidade se constitui num campo de experimentações e veículo que permite à criança atuar no ambiente social, mobilizando as pessoas pelo viés comunicativo-expressivo de seus gestos. Reflete-se sobre a possibilidade de o ato motor, interpretado numa situação sociointerativa, poder viabilizar um contexto intersubjetivo de intenções ajustadas que insere a criança em práticas discursivas por meio das quais ela expressa disposições emocionais e cognitivas, em resposta às pistas fisionômicas, posturais, entonacionais e outros sinais comunicativos advindos do parceiro, desvelando a dimensão expressiva de seus atos que comunicam suas disposições íntimas. Essa interpretação alinha-se a uma compreensão de que o comportamento sociocomunicativo não-verbal, entendido intersubjetivamente pelos interagentes, insere a criança em práticas sociais por meio das quais a aquisição da linguagem vai se efetivando: a criança experimenta a possibilidade de apreender e responder às intenções do parceiro, aprendendo a usar um movimento dirigido ao outro da mesma maneira como o parceiro o usou dirigido a ela, mergulhada no exercício de ajustes necessários à criação e partilha de significados que canalizam a ontogênese humana, pondo-a em perspectiva na articulação de situações culturalmente elaboradas (cf., por ex., WALLON 1979, 1986; TOMASELLO, 2003). O ajustamento à intenção sociocomunicativa do parceiro se constitui, portanto, num suporte do diálogo e da assimilação cultural.

Palavras-chave: Intersubjetividade. Comunicação entre bebês. Desenvolvimento da linguagem.

Referências Bibliográficas: ECKERMAN, Carol O.; PETERMAN, Karen. *Peers and infant social/communicative development*. In: BREMNER, Gavin; FOGEL, Alan (Eds.). *Blackwell handbook of infant development*. Oxford, UK: Blackwell, 2001, p. 326-350. RAMOS, Tacyana Karla Gomes. *Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário?* Dissertação. Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 342p. TOMASELLO, Michael; CARPENTER, Malinda; CALL, Josep; BEHNE, Tanya; MOLL, Henrike. *Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. Behavioral and Brain Sciences, v. 28, n. 5, p. 675 – 691,* 2005. TREVARTHEN, Colwyn. *The concept and foundations of infant intersubjectivity.* In: BRATEN, Stein. *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny.* Cambridge: University Press, 2006, p. 15-46. WALLON, H. *A expressão das emoções e seus fins sociais*. In: *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro,1971. p. 89–94. _____. *Imitação e representação*. In: *Do ato ao pensamento: ensaio de uma psicologia comparada*. 2ª ed. Lisboa: Moraes, 1979. p. 183-225.

LT04 - 594

SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA: A VEZ E A VOZ DOS ADOLESCENTES

Magnólia de Lima Sousa ***Targino*** *- UEPB*
Rosemary Sousa C. ***Lima*** *- UEPB*

Resumo: A gravidez na adolescência tem sido o campo objetal de preocupações teóricas das mais diferentes áreas do conhecimento. Percebe-se que estes estudos, embora venham contribuindo para uma maior discussão sobre o tema, têm se limitado às adolescentes do sexo feminino no processo de gestação.

Desta forma, sentiu-se a necessidade de dar "a vez e a voz aos adolescentes", tendo por embasamento a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1976), para que estes possam contribui na reflexão sobre a temática, considerando-os como maiores conhecedores de seus próprios comportamentos.

A presente pesquisa teve por objetivo apreender as representações sociais sobre a gravidez na adolescência dos adolescentes dos dois sexos, que ainda não passaram pela experiência de levar uma gravidez a termo, uma vez que, as concepções que eles têm sobre este fenômeno orientam o comportamento deles. Entendeu-se que estas concepções iriam desembocar num comportamento de precaver-se, ou não, de uma gravidez, nesta fase de vida (TARGINO, 1995).

A Organização Mundial de Saúde, através do Programa de Saúde do Adolescente (1993), desenvolveu e adotou um procedimento denominado "método de pesquisa narrativa" que capta experiências das pessoas jovens, para ser usado com o próprio jovem. Nele é utilizada a encenação nos estágios iniciais de planejamento, para que se possa desenvolver uma história protótipa, que é colocada no campo e modificada por outros jovens.

Entendendo a representação social como a significação que os indivíduos atribuem a sua realidade, considerou-se pertinente acessá-la através da criação e encenação da história protótipa dos adolescentes, tendo por base a proposta descrita.

O trabalho desenvolveu-se em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio, na cidade de Campina Grande-PB, escolhida junto a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, com a turma do nono ano do Ensino Fundamental.

Com a finalidade de preparar o grupo para a construção da história, foram realizadas duas atividades grupais, visando a apresentação, entrosamento, desibinição e estabelecimento da confiança entre os participantes, 23 adolescentes, com idades entre 14 e 22 anos, que montaram a seqüência das cenas: influência dos amigos; sedução do parceiro; primeira transa do casal sem prevenção da gravidez; constatação da gravidez; notícia aos pais do casal; falta de apoio; desprezo do parceiro; aborto.

O Programa de Saúde do Adolescente da OMS (1993) prevê que a encenação geralmente muda o aspecto de uma história que foi gerada por uma discussão anterior, trazendo o final da história para uma proximidade da realidade, pois as discussões subseqüentes se concentram em um caso de vida, durante a encenação, e por outro lado, os participantes trabalham com as variações dos acontecimentos que surgem na mente e selecionam aqueles que eles acreditam que sejam os que mais se aproximam da vida real.

Foi o que aconteceu no transcurso da história apresentada. O final foi modificado e a menina não terminou só, desprezada pelo parceiro e "forçada pelas circunstâncias a fazer um aborto - conforme a história criada inicialmente - mas apesar dos protestos da mãe da adolescente, o casal foi viver junto á família do rapaz que assumiu o filho.

A análise interpretação dos dados foi realizada tendo por base o método de análise de conteúdo apresentado por BARDIN (1979). A categorização considerou os itens levantados pelos adolescentes, como sendo o padrão mais típico de comportamento deles em relação à gravidez, elegendo doze categorias norteadoras para análise do discurso: sedução; influência dos amigos; drogas; desinformação; cair na tentação; primeira transa do casal; prevenção em relação à gravidez; gravidez na adolescência; aborto; reação do casal em relação à gravidez; reação dos pais do adolescente e reação dos pais da adolescente.

Resultados: a repressão sexual feminina faz com que, dificilmente, a adolescente assuma exercício da sexualidade e sinta-se "seduzida" quando convidada a praticar o ato sexual; ao contrário, o adolescente é pressionado a exercer livremente a sua sexualidade, adquirindo o status masculino diante do seu grupo de pares; a influência do grupo é muito forte para os adolescentes de ambos os sexos, de forma que suas regras determinam o comportamento, os valores, as preferências, os pensamentos, hábitos, etc.; as drogas, principalmente o fumo e o álcool, estão presentes no cotidiano dos adolescentes; os/as adolescentes iniciam a vida sexual ativa sem informações básicas a respeito da sexualidade, o que dificulta o uso de métodos contraceptivos; a mera informação dos meios anticonceptivos não provoca o uso dos mesmos por parte da população adolescente; a primeira relação sexual é idealizada pelas adolescentes e encarada como uma satisfação do prazer pelo prazer para os adolescentes; há entre os/as adolescentes uma representação negativa a respeito da expressão da sexualidade feminina, de forma que pratica do ato sexual pelas adolescentes é tida como "cair na tentação"; o aborto é de fácil acesso e tido como solução para o primeiro impacto diante da situação da gravidez; a reação dos pais do adolescente, diante da situação de gravidez provocada pelo filho é de solucionar um problema que já esperavam que acontecesse; a reação dos pais da adolescente é de desespero e vergonha, sobretudo para a mãe a quem é atribuída a responsabilidade de educar a filha; o "núcleo da representação social" da gravidez na adolescência é o papel do gênero sexual, os demais pontos levantados dizem

respeito aos "elementos periféricos" (ABRIC, 1998).

Conclusão: as representações sociais dos adolescentes sobre gravidez na adolescência orientam o comportamento deles e tem o poder de transformar o meio onde se inserem. A escola é um lugar propício à formação e propagação destas representações, principalmente por ser o ambiente onde os adolescentes convivem, cultivando interação, comunicação e afeto e que se propõe a desenvolver a cognição. Desta forma, é o lugar adequado para provocar questionamentos, reflexão e mudanças de comportamento, formar novos conceitos e atitudes que visem o bem estar biopsicossocial do(a) adolescente. Então deve ouvir o adolescente, proporcionando-lhe espaço para questionamentos e exposição de suas necessidades. O espaço aberto de discussão dos adolescentes provocado nesta pesquisa proporcionou novas informações e uma reelaboração da representação, bem como, dentro do binômio representação-ação, a reflexão na mudança da prática.

Palavras-chave: gravidez na adolescência, escola, representação social.

R**eferências Bibliográficas:** ABRIC, Jean-Claude. *A abordagem estrutural das representações sociais.* In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. *Estudos interdisciplinares de representação social.* Goiânia: AB, 1998. BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 225p. MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p. TARGINO, Magnólia de Lima Sousa. *Representação social da gravidez na adolescência: um estudo na perspectiva do adolescente*. 1995. 206 f. Dissertação (Mestrado em …) – Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo. 1995. WORLD HEALTH ORGANIZATION. (1993) *The narrative research method. Studing behavior patterns of young people by young people. A guide to use.* Adolescent Health Programme. Genova, Switzerland. August.

LT04 - 606

O PAPEL DAS EMOÇÕES NA COMUNICAÇÃO ENTRE CRIANÇAS NO BERÇÁRIO DA CRECHE

Tacyana Karla Gomes ***Ramos*** *- UFPE*
Maria Isabel ***Pedrosa*** *- UFPE*

Resumo: Recentes estudos da Psicologia do Desenvolvimento demonstram que os bebês são capazes de interagir com o outro desde o nascimento, respondendo ativamente às intervenções do parceiro. Esta capacidade interativa é observada e interpretada a partir do conjunto de ações e sinais expressivos que o bebê e o parceiro mutuamente trocam entre si (BUSSAB, PEDROSA e CARVALHO, 2007). Ao longo do primeiro ano de vida, o espaço intersubjetivo de relações emocionais vai se constituindo. De um ponto de vista ontogenético, Wallon (1971) explica que o comportamento emocional constitui o primeiro modo de comunicação da criança. Por meio da emoção se estabelecem as primeiras trocas da criança com o meio humano, os primeiros elos de significação e de sociabilidade. A emoção provoca reações similares nas pessoas e mergulha os interagentes num mesmo contexto psicológico graças ao seu viés contagioso que deflagra os contatos sociais e permite a comunhão de significados. A orientação prioritária para o outro social e a interlocução ativa da criança ganham novos contornos em trabalhos (CARVALHO e PEDROSA 2004, TOMASELLO, 2003, por exemplo) que especulam a funcionalidade dos fenômenos comunicativos em objetivos partilhados. Nessa linha de proposições, a comunicação é entendida como um processo que envolve acordos entre parceiros, partilha de intenções e negociação de significados em situações socialmente relevantes e afetivamente envolventes para a criança. A rota de construção de um contexto intersubjetivo emocionalmente regulado passa pela captura do estado afetivo do parceiro e implica em relações de comunalidade entre indivíduos. Apoiados numa perspectiva walloniana, a emoção pode ser apontada como um dos recursos que a criança utiliza para expressar suas disposições internas e também como um contexto que permite negociações de significados entre crianças que não possuem linguagem oral consolidada. Neste trabalho, as funções da emoção na comunicação de crianças foram investigadas no interior de uma experiência interativa com duas crianças de 15 meses, alçada de um conjunto de videogravações realizadas num Centro Municipal de Educação Infantil da cidade do Recife, durante três meses, realizadas na própria sala da instituição que as crianças freqüentavam, no momento em que brincavam livremente com brinquedos disponibilizados pelas educadoras e também em ocasiões planejadas e dirigidas pelas educadoras. Foi empreendida uma análise microgenética das cenas registradas, as quais foram assistidas repetidas vezes com o intuito de selecionar e descrever detalhes das ações e reações das crianças aos seus parceiros com potencial revelador de negociações emocionais entre eles. No desenrolar da situação interacional eleita para o presente estudo, a criança demonstra que não permanece alheia ao desconforto do parceiro que chora alto, quando assume um papel de suporte e de ajuda a ele, introduzindo delicadamente a chupeta em sua boca. Conforme demonstra as reações do garoto, ele mostra-se responsivo às ações da parceira quando interrompe o choro ao receber a chupeta, olha para a parceira e lhe oferece um brinquedo que apanha do chão, mostrando-se consolado. Como se observa nas ações da criança, ela mostra-se empática ao sentimento do garoto, ou seja, capaz de adotar a perspectiva do outro

e envolver-se com os sentimentos do par, conforme comenta Pedrosa (1996). Podemos, nesse caso, supor que ao assumir a perspectiva afetiva do parceiro, a criança partilha significados com o garoto, recorrendo aos seus atos para expressar a sua percepção e sentidos que atribuiu aos estados e expressões emotivas que o parceiro comunicou ao grupo. O garoto demonstra que partilha significados com a parceira por meio do olhar dirigido para ela e oferta do brinquedo após ter sido confortado. Pode-se, assim, demonstrar que a tomada de perspectiva afetiva do parceiro possibilitou uma forma de entendimento entre as crianças, viabilizada pelo compartilhamento da emoção e da atenção dirigida ao outro. Assim, a emoção assume um papel ativo na efetivação de comportamentos de reciprocidade, possibilitando configurar uma situação comunicativa que permita a criança compreender as disposições emocionais um do outro. A reciprocidade afetiva fornece a criança uma experiência emocional daquilo que os outros estão experimentando, possibilitando conhecer os outros a partir de suas disposições internas (WALLON, 1971). O comportamento emocional socialmente compartilhado viabiliza o emparelhamento de metas de ação (intencionalidade), o qual possibilita à criança intuir na outra também as suas próprias intenções emocionais (TOMASELLO, 2003; TOMASELLO et. al., 2005; TREVARTHEN, 2006). Este dado teórico nos leva, portanto, a especular que a emoção pode ser considerada um recurso que projeta a compreensão que a criança possui a acerca de significados capturados do estado afetivo do parceiro e um contexto que permitiu que ela interpretasse as (re)ações emocionais do outro para consigo, conforme demonstrada na experiência interativa apresentada. Reconhecem-se neste contexto interpessoal, emocionalmente regulado, as bases fundamentais para construção de aprendizagem sofisticadas, a exemplo da linguagem e a imersão cultural via compartilhamento. À luz das observações descritas ao longo do episódio analisado se delineia a capacidade da criança para se desenvolver por meio da sua participação ativa no mundo social e afetivamente referido a sua volta, fortalecendo tal idéia já discutida em outros estudos.

Referências Bibliográficas: BUSSAB, Vera; PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. E*ncontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida*. Psicologia USP, v. 18, 2007, p. 99-132. CARVALHO, Ana Maria Almeida e PEDROSA, Maria Isabel. *Comunication in early infancy: some reflections from an evolutionary perspective*. In: BRANCO, A. e VALSINER, Jaan. (Eds.). *Communication and metacommunication in human developmet*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2004, p. 83-105. PEDROSA, Maria Isabel. *Interação criança-criança: um lugar de construção do sujeito*. 1989. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da USP. São Paulo. TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 342p. TOMASELLO, Michael; CARPENTER, Malinda; CALL, Josep; BEHNE, Tanya; MOLL, Henrike. *Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. Behavioral and Brain Sciences,* v. 28, n. 5, 2005, p. 675 – 691. TREVARTHEN, Colwyn. *The concept and foundations of infant intersubjectivity.* In: BRATEN, Stein. *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny.* Cambridge: University Press, 2006, p. 15-46. WALLON, Henri. *A expressão das emoções e seus fins sociais*. In: *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971, p. 89–94.

LT04 - 607
A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO

*Cintia L. de **Azevedo** - UFV*
*Élida L. **Miranda** - UFV*
*Lívia **Abranches** - UFV*
*Rita de **Souza** - UFV/DPE*

Resumo: A pesquisa aqui apresentada foi estruturada a partir de questionamentos oriundos do projeto de extensão, com a temática "O lúdico no Espaço Escolar: A Arte de Educar Brincando", que foi realizado numa escola estadual em Minas Gerais, inserida no Programa aluno de tempo integral , visando manter os alunos que se encontram em situação de risco social em dois turnos na escola: um com aulas regulares e outro com atividades educativas diversificadas. A proposta de ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola merece análises, entendendo que o Programa Aluno de Tempo Integral pode ou não significar uma ampliação de oportunidades e de aprendizagem para os alunos. O grande risco desse é que o mesmo duplique um ensino de baixa qualidade, que o modelo escolar se repita, mas não se diversifique, ou seja, que os alunos tenham mais horas de escola, com o mesmo modelo que tende a ser cansativo, extenuante, no qual os estudantes permanecem sentados, imóveis, passivos, com raras possibilidades de desenvolver sua liberdade, autonomia e iniciativa. Falar de uma escola de tempo integral implica considerar a questão da variável tempo e da ampliação da jornada escolar - e da variável espaço - colocada aqui como o próprio espaço da escola, como o continente dessa extensão de tempo. Compreendemos que o ensino de tempo integral só será realmente efetivo se não repetir o modelo escolar, mas se oferecer aos alunos novas oportunidades

de aprendizado, ampliando seu universo cultural de experimentação. A criança precisa de espaço e oportunidade para se movimentar, criar, brincar, imaginar, construir, condição fundamental para a sua formação e aprendizado. Acreditamos ser necessário tornar este segundo tempo na escola, um período prazeroso, instigante e interessante ao aluno, possibilitando assim a vivência do lúdico, permitindo a sua expressão corporal, atividades mais livres, autônomas, mas ainda com um caráter educativo.

Esta pesquisa parte do pressuposto que a escola e, especialmente, a escola de tempo integral, deve propiciar momentos lúdicos , nos quais as crianças possam vivenciar a liberdade, a espontaneidade, a imaginação, a cooperação e a autonomia. Este estudo tem como objetivo analisar escolas de Tempo Integral em municípios do Estado de Minas Gerais, investigando como se dá a inserção do lúdico neste contexto de aprendizagem; investigar como tem sido implantado o programa aluno de tempo integral e como as atividades são desenvolvidas neste programa; investigar como os educadores têm percebido a escola de tempo integral; analisar a concepção dos educadores envolvidos com a escola aluno em tempo integral acerca do lúdico e da sua importância na educação e na escola aluno de tempo integral. Trata-se de uma pesquisa descritiva composta de uma parte de estudos documentais sobre o Programa aluno em tempo integral, especialmente no Estado de Minas Gerais e sua implantação em escolas das cidades mineiras: Canaã, São Miguel do Anta, e Viçosa (duas escolas de Tempo Integral). Pretende-se analisar como se desenvolvem as atividades nestas escolas de tempo integral, quantas crianças são atendidas, como são desenvolvidas as atividades e o tempo dedicado as mesmas. Além disso, pretende-se analisar se estas escolas têm utilizado o lúdico ou o lúdico-pedagógico no contexto escolar e qual a percepção dos professores sobre a escola de tempo integral, as atividades desenvolvidas assim como o uso do lúdico na educação destas crianças. Essa pesquisa iniciou-se em agosto do ano corrente; a primeira etapa contou com estudos de revisão bibliográfica, no qual se constatou um acervo significativo de artigos, dissertações e teses sobre o assunto, além de indicativos acerca da implantação do horário de tempo integral nas escolas públicas brasileiras, apontando as experiências em vários estados do país.

Dentro da conjuntura nacional temos dois modelos de educação integral; um chamado de escola de tempo integral e o outro como aluno em tempo integral. Que segundo Cavaliere: No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (CAVALIERE, 2009, p.53) A segunda etapa encontra-se em andamento compreende as observações do funcionamento do tempo integral das escolas acima citadas, as próximas contemplarão: a análise das legislações brasileiras sobre educação de crianças e adolescentes, especialmente a Constituição Brasileira (1988), a Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), a Lei 9.294/96 (atual LDB); análise do projeto da escola de tempo integral em Minas Gerais; análise dos projetos e propostas das escolas para o tempo integral; análise das propostas de oficinas enviadas pela Secretaria Estadual de Educação; análise dos materiais enviados pela Secretaria Estadual para utilização no período de tempo integral; análise dos espaços físicos das escolas que podem ou não permitir o desenvolvimento de atividades lúdicas; aplicação de um formulário semi-aberto com as coordenadoras pedagógicas, diretores/as e professores/as em atuação no período de tempo integral com o objetivo de investigar sua percepção acerca da escola de tempo integral como um todo e da forma como concebem o lúdico neste espaço. Dessa maneira os resultados da atual pesquisa se encontram em andamento, os quais serão alcançados gradativamente de acordo com o desenvolvimento da mesma.

1 O Programa Aluno de Tempo Integral é desenvolvido nas 46 Superintendências Regionais de Ensino, em todo o Estado de Minas Gerais. Em 2008, 110 mil alunos de 1836 escolas do ensino fundamental, em 557 municípios, participaram do Projeto. Em 2009, a meta é atender a 130 mil alunos, prioritariamente aqueles que demandam maior atenção, com baixo rendimento escolar e em áreas de maior vulnerabilidade social. (www.educacao.mg.gov.br).

2 Compreendemos que lúdico é toda atividade que tem por fim divertir, distrair e que esta atividade pode ser tanto um jogo quanto uma brincadeira.

Palavras-chave: lúdico, educação,escola.

LT04 - 609

CONVERSANDO COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUAS PERCEPÇÕES SOBRE AS INTERAÇÕES E SITUAÇÕES VIVIDAS NO ESPAÇO ESCOLAR

*Fernanda **Omelczuk** - UFRJ*
*Eliana **Bhering** - UFRJ*

Resumo: Conhecer a percepção, o olhar e a opinião das crianças tem sido o desafio de diferentes pesquisadores no mundo todo. Acredita-se que as crianças são capazes de fornecer informações fidedignas sobre aquilo que vivenciam. E ao conhecermos o modo como as crianças vêem as relações que estabelecemos com elas nos permitimos conhecer mais sobre nós mesmos.

Piaget foi pioneiro em estudar o modo particular como as crianças pensam. Utilizando o método clínico, o autor apresentava questões, fazia perguntas, mostrava incoerências e levantava hipóteses junto com as crianças para acompanhar o raciocínio delas em suas explicações e respostas. A mente Piagetiana sempre reconstrói e reinterpreta o ambiente, ela não copia o mundo aceitando-o passivamente, mas toma os dados externos interpretando-os, transformando-os e reorganizando-os.

Piaget faz um paralelo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral. Desde muito pequena a criança é orientada pelos adultos a fazer determinadas coisas e outras não. Para Piaget, a relação adulto-criança é coercitiva por princípio, dada a diferença de idade e a relação de dependência física e emocional da criança. Pesquisas que deram continuidade aos seus estudos apontam que na relação com os adultos os bebês começam primeiramente prestando atenção aos aspectos externos, na aparência, nos comportamentos explícitos e imediatamente perceptíveis. Outros autores falam que há uma transição na percepção infantil, que vai de atributos externos para internos. Além disso, as crianças observam inicialmente apenas as características mais óbvias e salientes. Entre seis e sete anos de idade elas tendem a descrever a identidade geral, a aparência, os bens e a família dos outros e quase não mencionam qualidades psicológicas. Um pouco mais velhas passam a atribuir atitudes, interesses, habilidades e qualidades psicológicas aos outros. E quando maiores, na adolescência, sabem que a impressão que possuem dos outros é apenas a sua impressão, que pode ser diferente da visão dos demais.

Mas esse esforço de captar a perspectiva das crianças também vem sendo empreendido pela Sociologia da Infância. O campo da Sociologia da Infância nasceu com a missão de resgatar o lugar da criança no discurso sociológico e confere espaço de influência, ação e intervenção desta na construção da sociedade. O conceito de socialização dos sociólogos da infância abrange uma concepção interacionista, com as crianças compartilhando, criando e modificando a cultura e a sociedade em que estão inseridas. A criança é um sujeito social que participa de sua própria socialização, na interação e negociação com os outros e não um sujeito a ser incorporado passivamente na sociedade pela intervenção do adulto. Para essa área de estudo, os hábitos das crianças, suas produções e modos de agir, são considerados manifestações de uma cultura específica, digna de apreciação, respeito e investigação como qualquer outra.

Se por um lado as crianças não se adaptam nem interiorizam as regras e valores do mundo sem interferirem nele, por outro, também não possuem completa autonomia nesse processo, pois é na interação com outras crianças e adultos que elas interpretam, compreendem e dão sentido à realidade que as cercam. As crianças possuem um modo próprio de enxergar o mundo e de entendê-lo, e um modo próprio também de agir sobre ele.

Diante desse cenário, consideramos que conhecer o modo como as crianças vêem as relações que estabelecemos com elas nos permite desvendar concepções equivocadas que temos sobre a infância, além de aprofundar conhecimentos sobre elas. A qualidade das interações que a criança estabelece com os adultos é atualmente ponto de destaque nas propostas pedagógicas que inspiram instituições educativas no mundo todo. Além disso, entre os estudiosos da infância parece haver um consenso acerca da importância das interações sociais para o desenvolvimento infantil.

A institucionalização da infância marca um novo modo de socialização que precisa ser problematizado. Se a criança re-significa, transforma e cria cultura, acreditamos que ela tem algo a dizer sobre sua própria escola e seus professores, que vem ocupando cada vez mais espaço em sua vida. Como é a relação que as crianças estabelecem com esses novos adultos? Como ela percebe os adultos com quem se relaciona?

À luz das contribuições teóricas supra citadas, o objetivo desse trabalho foi conhecer como as crianças entre 3 e 5 anos percebem a situação de interação entre elas e seus professores no ambiente escolar. A metodologia utilizada foi o registro em vídeo e a entrevista semi-estruturada com 7 crianças entre 3 e 5 anos de uma escola federal de educação infantil no Rio de Janeiro. As crianças assistiram filmagens em que apareciam interagindo com seus professores na escola e responderam perguntas abertas sobre o vídeo. O método clínico orientou as entrevistas e as análises dos dados obtidos a fim de apreendermos a perspectiva infantil sobre as situações filmadas. Todas as filmagens e entrevistas foram transcritas.

Com o estudo, identificamos que as crianças demonstram compreender as orientações, funções, solicitações e desejos de suas professoras, além de um domínio do universo escolar e seus códigos sociais no que diz respeito as relações com os adultos.

Nosso trabalho apontou também nossas limitações quanto ao que sabemos da lógica da criança e das culturas infantis. Não por serem uma "população" distante de nós, em uma repetição etnocêntrica frente às culturas chamadas primitivas, mas exatamente por falarem tanto de nós mesmos, de modo tão próximo e familiar.

Palavras-chave: interação adulto/criança; percepção das crianças; educação infantil.

Referências Bibliográficas: BERALDO, K., CARVALHO, A., COELHO, M.. PEDROSA, I. *O uso de entrevistas com crianças. 2004.* Disponível em <www.

scielo.br>. Acessado em: fevereiro de 2008. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Volume 2*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Volume 3*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. BRINGUIER, J. *Conversando com Jean Piaget*. 2 ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1993. CAHHAHER, T. *O Método Clinico: usando os exames de Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1983. CAMPOS, M. M. *Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica,* 2005. In: CRUZ, S. (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Editora Cortez, 2008. CAMPOS, H.; FRANCISCHINI, R. *Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas,* 2005. In: CRUZ, S. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Editora Cortez, 2008. CARVALHO, A.; PEDROSA, M. *Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso*. 2004. Disponível em: <www.scielo.br>. Acessado em: fevereiro de 2008. CORSARO, W. *Entrada no campo: aceitação e natureza de participação nos estudos etnográficos com crianças. In: Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças. Educação e Sociedade, 91, Volume 26,* Maio/Jun. 2005. DELGADO, A. & MULLER, *F. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. Educação e Sociedade, n 91, volume 26,* Maio/Ago, 2005a.

_____. *Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. Cadernos de Pesquisa, n 125, volume 35*. Maio/Ago, 2005b. FLAVELL, J; MILLER, P; MILLER, S. *Desenvolvimento Cognitivo. 3* ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. KATZ, L. *O que Podemos Aprender com Reggio Emília*. In: EDWARDS, C.; FORMAN, G.; GANDINI. L. *As cem Linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed,1999. HOHMANN, M., & WEIKART, D. *Educar a Criança. 4* ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. FLORES, Célia; HONORATO, Aurélia Regina de Souza; LEITE, Maria Isabel; SALVARO, G. I. J. *A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando estratégias metodológicas na pesquisa com crianças*. In: 29ª Reunião Anual da Anped, 2006, Caxambu. 29ª Reunião Anual da Anped, 2006. PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial, 1994. PIAGET, J. *Seis estudos em psicologia*. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

LT04 - 612

SENTIMENTOS E PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA TAREFA ESCOLAR

*Ana Patrícia **Fernandez** - UFPA*
*Fernando Augusto Ramos **Pontes** - UFPA*
*Simone Souza da Costa **Silva** - UFPA*
*Claudia dos Santos **Oliveira** - UFPA*

Introdução: A idéia de que tanto a escola como a família são importantes instituições que socializam e educam as crianças tem sido fomentada no seio das teorias sociológicas, educacionais e naquelas ligadas às questões que tratam acerca do desenvolvimento. Esta afirmação deu origem às discussões que respaldaram grande parte dos estudos com uma perspectiva favorável acerca da relação entre tarefa escolar e envolvimento parental.

Vale ressaltar que o levantamento bibliográfico realizado inicialmente, a respeito da temática, permitiu verificar essa tendência, de forma enfática, especificamente nas pesquisas realizadas nos Estados Unidos da América. Contudo, uma investigação mais atenta e criteriosa na literatura, favoreceu um redimensionamento desse olhar, conduzindo a discussão para o viés que se encontrava na base do problema desta pesquisa: De que forma a relação tarefa escolar e envolvimento parental ocorre de fato? Quais as implicações dessa relação entre pais e filhos? O que se entende por envolvimento parental e tarefa escolar?

Objetivo: Nesse sentido, o presente trabalho se propôs a discutir as implicações em torno do envolvimento parental na tarefa escolar, na tentativa de compreender o conjunto de fatores que agem no cotidiano dos arranjos familiares, a partir dos sentimentos e percepções do grupo de adolescentes.

Metodologia: A metodologia utilizada privilegiou a pesquisa de enfoque qualitativo, com ênfase na utilização do grupo focal. Por entender que as implicações em torno do envolvimento parental na tarefa escolar revestem-se de fatores infiltrados de significados, sentidos e percepções em torno das relações que os constituem, a escolha da investigação qualitativa favoreceu suporte para a investigação desses fenômenos, contribuindo, assim, para a maneira como os mesmos foram analisados.

O material coletado foi realizado com base na análise de conteúdo, que consiste numa análise interpretativa dos relatos dos participantes.

Para a análise dos dados, material obtido nos grupos focais, buscou-se respaldo teórico-metodológico na análise de conteúdo. Fundamentada na construção do conhecimento por meio da descrição dos conteúdos, encontrou-se nesta técnica, a possibilidade de penetrar no conteúdo das falas dos participantes, através da característica que a identifica, que é a capacidade de explorar, minimamente, todas as informações possivelmente relacionadas à temática investigada, realçando-se as semelhanças e diferenças de pontos de vista, de modo a propiciar a construção de um conhecimento, por meio da significação do

texto analisado. Participaram um total de 20 adolescentes, com idade entre 12 e 15 anos, de ambos os sexos, alunos de uma escola particular do ensino fundamental, da cidade de Belém do Pará, cujos rendimentos escolares variavam entre insuficiente (0 a 4,5), regular (5,0 a 6.5), bom (7,0 a 8,5) e excelente (9,0 a 10,0).

Resultados: Os resultados indicaram que tarefa escolar é um elemento constituinte da dinâmica das atividades escolares e do processo ensino-aprendizagem, sendo considerada uma prática educacional bastante utilizada ao redor do mundo, comumente reconhecida não apenas pelas instituições dedicadas ao ensino, como também pela própria família.

Assim, tarefa escolar tem sido discutida dentro do sistema de ensino, mas tem desdobramentos dentro de outros sistemas, mais particularmente, dentro do sistema familiar. Chama a atenção o fato de alguns aspectos revestirem-se de padrões convencionais em torno das acepções da tarefa escolar, tais como àqueles tangenciados pela legitimidade que institucionaliza a prática da referida atividade.

A referida atividade manifestou-se nos discursos dos adolescentes como um aspecto bastante conflituoso, que acaba por comprometer as relações entre pais e filhos. Adolescentes concordam com o fato de que a tarefa escolar não é um momento prazeroso, haja vista a presença veemente do sentimento de insatisfação perante a realização da atividade, declarado no comportamento dos adolescentes através do baixo nível de comprometimento perante as lições de casa.

Quanto à participação dos pais na vida escolar, os filhos reconhecem que as múltiplas adversidades e demandas impostas pelo mundo do trabalho impõem certas condições que inviabilizam um envolvimento parental mais efetivo.

O rendimento do aluno não está diretamente relacionado com a pré-disposição em relação à realização da tarefa, pois tanto alunos com rendimentos satisfatórios quanto alunos com rendimentos não-satisfatórios demonstraram sentimentos de aversão em relação à realização da tarefa. Assim, pode-se dizer que o perfil do aluno, em função do rendimento, pode ou não estar relacionado ao maior interesse e pré-disposição para a realização da atividade. Contudo, pesquisas de natureza mais quantitativas podem investigar de modo mais exaustivo essa ausência de relação.

O caráter de obrigatoriedade, presente nos discursos a favor da atividade parece favorecer os sentimentos de repulsa dos alunos. Subjacentes a esses sentimentos, nota-se também que, os adolescentes desafiam as recomendações dos adultos referentes à execução da atividade, ao assumirem que negligenciam a execução das mesmas. Na visão dos adolescentes, pais e escola são tidos como aliados na missão de tentar garantir o cumprimento da tarefa.

Conclusão

O movimento institucional em prol do envolvimento da família nas tarefas escolares aparece marcado por uma política que não revela que a efetivação do apoio familiar nas atividades escolares dos alunos e, em especial nas tarefas, faz parte de uma intrincada rede de fatores que têm implicações em termos mais sistêmicos, dadas as circunstâncias nas quais a vida moderna encontra-se organizada.

Os adolescentes reconhecem que as circunstâncias domésticas nas quais a atividade ocorre favorecem o conflito que se instaura no interior das relações entre pais e filhos, manifestando-se como aspecto comprometedor dessa relação. Para os adolescentes, a tarefa escolar não é um momento prazeroso, em virtude das inúmeras adversidades nas quais a referida atividade está posta.

De modo geram, filhos reconhecem que as múltiplas adversidades típicas do mundo contemporâneo impõem certas condições que inviabilizam um envolvimento parental mais efetivo.

Palavras-chave: adolescentes, envolvimento parental, tarefa escolar.

Referências Bibliográficas: BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. BRONFENBRENNER, U. (1998). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais planejados*. (M.A.Veríssimo, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho originalmente publicado em 1979). CARVALHO, M.E.P. (2000). *A família contemporânea em debate*. SP: Ed. PUC-SP.CARVALHO, M.E.P. (2001). *Dever de casa: práticas atuais e visões de professoras, estudantes de pedagogia e mães*. UFPB, Centro de Educação. CARVALHO, M.E.P. (2004). *Escola como extensão da família ou família como extensão da escola?* Universidade da Paraíba. Centro de Educação. COOPER, H. & Nye, B. (1994) *Homework for student with learning disabilities: The Implications of research for policies and practice. Journal of Learning Disabilities, 27, n.8, 470-479*. Corno, L. & Xu, J. (2004). *Homework as the job of childhood. Theory into Practice, 43, 227-33*. DESSEN, M.A. e Lewis, C., (1998). *Como estudar a "família" e o "pai"?* Painéis, FFCLRP-USP, RP, Fev/Ago, 98. EPSTEIN, J.L. (2001). *More than minutes: Teacher´s roles in designing homework. Educational Psychologist, 36 (3), 181-190*. EPSTEIN, J.L., & Van Voorhis, F.L. (2001). *More tham minutes: Teacher´s roles in designing homework. Educational Psychologist, 36 (3), 181-190*. LIBÂNEO, J.C. (1992). *Didática*. SP: Cortez. MORGAN, D.L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. London: Sage. (Qualitative research methods, 16). PAULA, F. A. (2000). *Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para*

professoras. Dissertação de mestrado não publicada. UEC, Campinas, São Paulo. PETZOLD, M. (1996). *The psychological definition of "the family"*. Em M. Cusinato (Org.), *Research on family resources and needs across the world*. Milano: LED. RODRIGUES, R.M.G. (1996). *Tarefa de casa: um dos determinantes do rendimento escolar. Revista Educação e Filosofia, 12, 227-253*. TROST, J. (1995). *O processo de formação da família*. Em GOMES, Pedro e M.F. Patrício (Orgs.), *BebéXXI: criança e família na viragem do século*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LT04 - 620

SENTIMENTOS E PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA TAREFA ESCOLAR

C.S. ***Bernardi*** *- UDESC*
T.S. ***Beltrame*** *- UDESC*
B.C. ***Conti*** *- UDESC*

Introdução: É no decorrer da infância que ocorrem as principais mudanças no desenvolvimento motor e é durante esse período que os marcos motores fundamentais devem ser alcançados. O desenvolvimento motor infantil é influenciado por fatores que se inter-relacionam como: maturação, experiências vivenciadas, interação social e equilíbrio (KREBS, COPETTI e BELTRAME, 2002).

Dentre as razões que têm levado o interesse crescente pelos conhecimentos acerca do desenvolvimento motor destacam-se: a) os paralelos existentes entre o desenvolvimento e o desenvolvimento neurológico, com implicações para o diagnóstico do crescimento e desenvolvimento da criança; b) o papel dos padrões motores no curso de desenvolvimento humano, com implicações para a educação da criança bem como para reabilitação de indivíduos com atrasos ou desvios de desenvolvimento; c) adequação e estruturação de ambientes e tarefas motoras aos estágios do desenvolvimento, de forma a facilitar e estimular esse processo (SANTOS, DANTAS, OLIVEIRA, 2004).

Um problema que vem adquirindo maior relevância na área do desenvolvimento infantil são as crianças que apresentam dificuldades na vida escolar, familiar e no convívio com outras crianças devido a dificuldades de coordenação motora. Tais crianças não apresentam problemas neurológicos evidentes, mas as limitações motoras prejudicam seu desempenho em brincadeiras típicas para a idade e nas atividades de sala de aula (DEWEY; WILSON, 2001).

Essas dificuldades motoras refere-se ao Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação Motora (TDC), é caracterizada por um prejuízo na coordenação e no controle de movimentos básicos; além de um desempenho abaixo do nível esperado em atividades diárias que exigem coordenação motora (OLIVEIRA; LOSS; PETERSEN, 2005).

Na publicação DSM – IV (APA, 1994-2000), o TDC é caracterizado por um comprometimento do desempenho de atividades diárias tendo por base a idade cronológica e a inteligência. Há uma propensão para deixar cair objetos, apresentarem baixo desempenho em atividade desportiva e grafia insatisfatória.

Objetivo: O estudo teve como objetivo verificar a prevalência do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação Motora em escolares de 9 e 10 de uma escola de uma escola do sul de Florianópolis/SC através da avaliação de aspectos desenvolvimentais.

Métodos: Esta pesquisa tratou-se de um estudo transversal de caráter descritivo-exploratório. A população desta pesquisa foi composta de 351 escolares de 9 e 10 anos, de ambos os sexos de uma escola do sul da ilha de Florianópolis/SC. O processo de seleção da amostra ocorreu através da técnica de seleção não-probabilística e de forma intencional.

Participaram do estudo 242 escolares, dentre estes 127 meninos (52,48%) e 115 meninas (47,52%) com idades de 9 a 10 anos.

Para a realização deste estudo se utilizou o Movement Assessment Battery for Children, M-ABC (HENDERSON e SUGDEN, 1992), que consiste em uma lista de checagem e um teste de desempenho motor aplicável em clínicas e escolas para com objetivo de detectar dificuldades e problemas motores em crianças de 4 a 12 anos. O teste M-ABC é dividido em três categorias: Habilidades Manuais (HM), Habilidades com Bola (HB) e Equilíbrio (E).

O desenvolvimento motor da criança é obtido no teste M-ABC através de escores brutos de cada teste, onde a pontuação varia de 0 a 5. A pontuação 5 indica dificuldades motoras severas e a pontuação 0 indica nenhum problema.

As crianças cujos M-ABC Total tiverem um resultado a baixo do 5º percentil, foram consideradas com um indicativo de TDC. Os valores entre o 5º e o 15º percentil, indicaram que a criança tem um grau de dificuldade "borderline" (limítrofe), ou risco para o TDC. Já os valores à cima do 15º percentil, indicaram um desenvolvimento motor típico.

Os dados foram tabulados no programa SPSS (15.0 for Windows), a fim de serem analisados por meio de testes estatísticos. Para todas as análises estatísticas foi adotado o nível de significância de 5%, sendo o nível alfa definido como $p<0,05$.

Resultados: O Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação Motora apresentou uma prevalência de 14,9%, ou seja, 36 escolares demonstraram dificuldades motoras severas. Destes 36 escolares, 11 pertenciam ao sexo masculino, e 25 ao sexo feminino. De acordo com os resultados obtidos 52,8% dos indivíduos com indicativos de DCD encontravam-se na idade de 9 anos (n=19).

Apesar do número elevado de indicativos de DCD no sexo feminino, não foi observada diferença significativa na prevalência de DCD entre sexos (p = 0,218).

Em relação ao desempenho motor foi possível observar que para a idade de 9 anos as meninas (8,67) apresentaram média semelhante na pontuação M-ABC total dos meninos (8,71).

Quanto à classificação do Desenvolvimento Motor foi observado que entre o sexo masculino, com idade de 9 anos, 38 escolares foram classificados com Habilidades Motoras Normais; 14 escolares com Problema Motor Limítrofe e 5 escolares com Problema Motor Definido, ou seja, com indicativo de DCD. Já os meninos de 10 anos, 35 foram classificados como Habilidades Motoras Normais; 10 com Problema Motor Limítrofe e 6 com indicativo de TDC.

No sexo feminino com idade de 9 anos, 43 escolares foram classificados com Habilidades Motoras Normais; 13 escolares com Problema Motor Limítrofe e 14 escolares com indicativo de DCD. Das meninas de 10 anos, 40 foram classificadas com Habilidades Motoras Normais; 13 com Problema Motor Limítrofe e 11 com indicativo de DCD.

A prevalência de TDC encontrada na amostra (14,9%) excedeu o apontado pela literatura (DEWEY e WILSON, 2001; SANDOCK et. al., 2007) que estima a prevalência deste transtorno em cerca de 5% das crianças em idade escolar. Contudo a percentagem encontrada corrobora com o estudo de epidemiológico de França (2008) onde foi encontrado 10,8% de crianças com indicativo de DCD de 7 e 8 anos de idades em uma amostra de 417 escolares de Florianópolis/SC. Outro estudo realizado em uma escola publica de São Paulo encontrou uma prevalência de 8,5% de crianças com DCD em uma amostra de 555 crianças de 5 a 10 anos (PELLEGRINNI et. al., 2006).

Em relação às habilidades específicas, foi observado que os escolares apresentaram maiores dificuldades nas habilidades manuais, seguindo as habilidades de equilíbrio e por fim habilidades com bola. Estes resultados podem ser explicados pelo tipo de atividades que as crianças realizam na escola ou no ambiente familiar, ou seja, esta diferença pode estar relacionada à quantidade e qualidade de experiências motoras (PIEK et. al., 2002).

Conclusão: Ao fim do estudo, foi possível constatar que: A prevalência de escolares com indicativo TDC (14,9%) oscilou próximo aos dados informados pelos estudos realizados com a população brasileira, porém foi significativamente maior que a encontrada em estudos internacionais. A maior freqüência de indicadores do TDC no sexo feminino também corrobora com os resultados dos estudos nacionais.

Fatores genéticos, ambientais e psicossociais, assim como os instrumentos utilizados para a detecção do TDC não foram controlados neste estudo, mas constituem possíveis fatores de risco para a prevalência de TDC.

De acordo com as médias do M-ABC total, pode-se concluir ainda que existem diferentes tipos e níveis de severidade de TDC.

Em suma, notou-se que o TDC constitui uma complexa desordem comportamental que leva a criança a graus variáveis de comprometimento na vida social, emocional e acadêmica; expressando dificuldades globais em seu desenvolvimento. Portanto, o conhecimento do impacto negativo oriundo desta desordem na qualidade de vida desses escolares e conseqüentemente seus familiares, impõe a necessidade de intervenções efetivas nessa população.

Dessa forma, o engajamento de profissionais, familiares e todos aqueles que possam contribuir para o desenvolvimento global da criança torna-se imprescindível e certamente trará a diminuição das comorbidades comumente associadas ao transtorno.

Palavras-chave: Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação Motora. Escolares. Desenvolvimento Motor.

LT04 - 623

ASSIMILAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CULTURA DE UM GRUPO DE BRINQUEDO

*Mayara Lacerda de **Mello** - UFPE*
*Maria Isabel **Pedrosa** - UFPE*

Resumo: A visão da criança como participante ativa de seu próprio desenvolvimento vem substituindo a idéia equivocada de um ser passivo e incapaz, julgado a partir de uma perspectiva de sua imaturidade motora. Ribeiro; Bussab & Otta (2004) discutem que a criança é dotada de recursos prioritariamente orientados para interagir com o outro. Daí decorre sua inserção no meio sociocultural desde o início da vida. Inicialmente, adultos próximos e, em seguida, outros parceiros, são selecionados como alvo de sua atenção e interesse. Um locus privilegiado para essa interação é a brincadeira em que crianças realizam muitas trocas, aprendem, ensinam, negociam e se ajustam para o brincar. No grupo de brinquedo elas assimilam, transformam e constroem cultura. Corsaro e Molinari elaboram o conceito de cultura de pares que significa um conjunto de atividades, valores, rotinas, artefatos compartilhados por um grupo de pares de idade, advindo da esfera adulta ou surgido e transformado pelo próprio grupo. Em um dos seus estudos, com crianças até três anos, esses autores observaram rotinas com estruturas simples, envolvendo uma série de ações coordenadas. A simplicidade das estruturas facilitava o envolvimento de um grande número de crianças, propiciava a constante reciclagem dos principais elementos das rotinas e colaborava para prolongar as atividades. Corsaro (2005)

traz ainda o conceito de reprodução interpretativa, afirmando que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas a interpretam, pois a re-significam de acordo com a cultura do grupo de pares. Apoiado nesse referencial, o presente trabalho objetivou: identificar brincadeiras que emergem em situações lúdicas, com crianças de 3-4 anos, e que passam a ser recorrentes no grupo de brinquedo; descrever como essas brincadeiras vão sendo construídas; articular os elementos da microcultura que emergem nas brincadeiras; e, ainda, inferir possíveis significações que estão sendo atribuídas a objetos, papéis sociais, etc. que parecem compartilhadas por elas. Para a consecução desses objetivos foram observadas e videogravadas 23 crianças, de ambos os sexos, com idade entre 3-4 anos, de um Centro Municipal de Educação Infantil, que atende a uma população de baixa e média renda. Foram realizadas 11 sessões de trios de crianças, convidadas a brincar em uma sala da instituição preparada para as observação. Sobre uma mesinha, foram disponibilizados brinquedos e sucatas sugestivos de um espaço de faz-de-conta. As sessões tinham duração de 20min e os trios eram organizados aleatoriamente, com repetição de crianças em até três sessões. A pesquisadora esteve presente realizando as videogravações. A análise partiu da observação repetida das sessões para identificar possíveis episódios, ou seja, segmentos das videogravações com pistas conspícuas de atividades conjuntas, potencialmente reveladoras da construção de brincadeiras. Procedeu-se a transcrição e análise microgenética desses episódios. Uma das brincadeiras construída pelas crianças servirá de ilustração das análises empreendidas. A brincadeira foi denominada de Passeio à praia. Em quatro sessões, é possível acompanhar o seu surgimento e desdobramento. O sexo (Masculino ou Feminino), e a idade das crianças (em anos/meses) são indicados após o nome de cada uma. Luca (M/3;3), Joy (F/3;4) e Vini (M/3;5) estiveram presentes na primeira sessão; Ivo (M/3;2), Joy e Vini participaram da segunda; Luca, Uno (3;1) e Jef (3;0) da terceira; e Luca, Joy e Vini da quarta sessão. No primeiro trio, Vini anucia: "eu vou p'a p'aia" e, depois, convida os parceiros: "bora p'a p'aia, Luca?" Este reage, inicialmente, dizendo que não. Mais adiante, Vini continua: "bora pro ômbido (ônibus)", dirigindo-se a Luca e a Joy: "bora, Joy, pro ômbido; eu vou levar a bolsa". Joy levanta-se e escolhe objetos para o passeio, inclusive uma boneca, e diz: "Minha filha vai pá p'aía". Há um longo diálogo sobre o que levar. Luca também se prepara, levantando-se da cadeira e dizendo: "e minha filha vai p'a p'aia, a minha filha ...". As crianças se movimentam na sala até que se sentam no chão, afastando-se da mesa. Na segunda sessão é Vini quem introduz a brincadeira a Ivo, criança não presente na primeira sessão. Vini alimenta uma boneca, compatilhando uma brincadeira com Joy. Ele fala, repetidas vezes: "pára ômbido". Em seguida, levanta-se e vai para junto de Ivo, que havia lhe chamado para sentar-se numas cadeirinhas. Ao dirigir o foco para lá, vê-se as duas crianças sentadas, uma atrás da outra, Vini na posição traseira. Este diz: "Chegou, Ivo. O ômbido" [..] "chegou na p'aia (praia)". Ivo responde: "não. Chegou ainda não", fazendo um movimento, como se dirigisse, enquanto imita um barulho de motor. Depois, ele diz: "Chegou! Vini acrescenta: Chegou, Ivo, a p'aia!" Continuam conversando e manipulam objetos que supostamente levam à praia. Na terceira sessão, Luca convida Uno: "bora p'a p'aia (praia)?" Logo em seguida continua em tom mais animado: "eita! P'a p'aia...". Repete o convite, enquanto põe objetos em uma cestinha. Luca volta-se para a pesquisadora e fala: "óia.. eu fui p'a p'aia de ontem, eu", e caminha em sua direção até desaparecer do foco. Pode-se ouvir sua voz: "eu fui p'a p'aia ontem de...". As crianças conversam animadamente sobre ir à praia e outros locais, recolocam objetos na cestinha e se movimentam pela sala. Na quarta sessão, estão presentes as mesmas crianças que deflagraram a brincadeira, e é Joy quem anuncia aos parceiros que: "eu vou pra praia", enquanto mexe em objetos dispostos na mesa. Luca fala: "Eita! Eita" e Vini comenta: "eu vou pá p'aia agora, viu?". Joy se afasta, levando objetos, e deita no chão dizendo: "tchibum... na praia. Mergulhei". Vini repete "mergulhei" e se levanta, carregando vários objetos, indo para o mesmo local de Joy. Vini canta: "Se mergulhei, se 'bandite', mergulhei, se ... [risos]. Mergulhei, se 'bam', mergulhei, se pode", enquanto acompanha o ritmo com movimentos corporais. A transcrição resumida desses episódios permite realçar a construção de uma brincadeira, foi estendida a outros parceiros; também foram acrescidos vários detalhes. A brincadeira possui estrutura simples que facilita o engajamento de mais crianças em tempo prolongado. Foi identificada a presença de significados abreviados e compartilhados que propiciaram a persistência de significados e passam a compor a microcultura do grupo. Vários elementos da macrocultura foram incorporados e possivelmente re-significados.

Palavras-chave: brincadeira infantil; grupo de brinquedo; interação de crianças.

Referências Bibliográficas: CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel. C*ultura no grupo de brinquedo. Estudos de Psicologia, Natal, v. 7 n.1, p. 181-188,* 2002.CORSARO, William Arnold. *Sharing and Control in initial Peer Culture*. In:_____. *The sociology of childhood*. London: Pine Forge Press, 2005, p. 133-160. CORSARO, William Arnold; MOLINARI, Luiza. *From seggiolini to discussione: the generation and extension of peer culture among Italian preschool children. Qualitative Studies in Education, v.4 n.3, p. 213-230,* 1990.

LT04 - 627

INDICADORES DE STRESS EM MÃES DE BEBÊS PREMATUROS INTERNADOS UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA NEONATAL

*Thaciana **Araújo** - UFPA*
*Tássia **Jares** - UFPA*
*Mani **Simões** - UFPA*
*Lívia **Meira** - UNAMA*
*Eleonora **Ferreira** - UFPA*
*Ana Emília **Carvalho** - CESUPA*

Resumo: A condição de prematuridade e baixo peso ao nascimento podem trazer implicações não só orgânicas, mas também psicológicas, como por exemplo o impacto negativo na relação inicial entre mãe e bebê. Mães de bebês prematuros, por deparar-em-se com uma realidade distante da imaginada na gravidez, tendem a apresentar oscilação e ambivalência de sentimentos, necessitando de apoio psicológico para o enfrentamento do nascimento pré-termo. Prematuridade refere-se ao nascimento precoce definido como idade gestacional inferior a 37 semanas de gravidez e tendo como base o peso de nascimento do bebê, é adotada a seguinte classificação: baixo peso (<2.500g); muito baixo peso, bebês nascidos com peso abaixo de 1.500 g; extremamente baixo peso, bebês nascidos com peso abaixo de 1.000 g; micro-prematuro, bebês nascidos com peso abaixo de 800 g. A prematuridade tem sua maior ocorrência em países subdesenvolvidos e possui vários fatores de risco, tais como: de ordem genética e constitucional; obstétrica; nutricional; exposição a substâncias tóxicas; demográfica e psicossocial; baixa qualidade da assistência pré-natal. Fatores como problemas placentários e de circulação (pressão alta e diabetes), infecções e estresse materno também estão associados ao nascimento prematuro. O estresse emocional é considerado como uma reação complexa e global do organismo que envolve componentes físicos, psicológicos, mentais e hormonais e desenvolve-se em etapas ou fases. Assim, o estresse pode ser considerado positivo (eustresse), o que impulsiona o indivíduo a agir diante da situação estressora, ou negativo (distresse), o que se relaciona à sobrecarga e que adoece o organismo, consequentemente, aumentando a produção de hormônios que provocam alterações patológicas. O estresse possui quatro fases: fase de alerta, fase da resistência, fase da quase-exaustão e fase da exaustão. Na condição de nascimento pré-termo o estresse pode relaciona-se tanto como fator propiciador como fator consequente dessa condição. No caso do estresse como fator agravante à antecipação do parto, tem-se a elevação dos níveis de hormônios, como o cortisol. Nesse caso, o estresse afeta a imunidade da mãe aumentando a suscetibilidade a infecções. O estresse pode, também, provocar a mudança de hábitos saudáveis para hábitos não saudáveis, como por exemplo, o ato de fumar, ter alimentação pobre nutricionalmente, e alteração no ciclo sono-vigília. Além de o estresse ser fator de risco para o nascimento prematuro, também é uma resposta frente às condições orgânicas adversas de nascimento pré-termo do bebê e à necessidade de internação prolongada em Unidade de Terapia Intensiva Neonatal (UTIN). O ambiente da UTIN, a apreensão com a sobrevivência do bebê, o ressentimento por não cuidar habilmente dele nos primeiros momentos, percebendo-se substituída por alguém que detém o conhecimento técnico necessário para tais cuidados, são experiências possíveis de serem vivenciadas nos contatos iniciais entre mãe-bebê pré-termo. As mães de bebês nascidos prematuros experimentaram significativamente níveis mais altos de estresse no período pós-parto. Considerando esse interjogo de estresse e expectativas presentes nas mães de bebês pré-termo, alguns estudos apontam uma alta freqüência de sintomas de depressão e ansiedade nessas mães; o que pode interferir no processo de vinculação da díade mãe-bebê e, consequentemente, no desenvolvimento do bebê em longo prazo. Considerando a relevância de compreender e auxiliar a mãe, mediadora importante do desenvolvimento do bebê e a necessidade de reunir subsídios para uma prática hospitalar humanizada, promovendo a facilitação da relação mãe-bebê prematuros, o presente estudo, inserido em um estudo mais amplo, tem por objetivo avaliar a presença de sintomas e o tipo de estresse em mães de bebê prematuro durante a hospitalização. Participaram do estudo mães de bebês nascidos pré-termo e internados em UTIN de uma maternidade, na cidade de Belém. Para a avaliação das mães foram utilizados os seguintes instrumentos: a) o Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de LIPP (ISSL); e b) roteiro de entrevista semi-estruturado. O ISSL possui 65 itens divididos em três quadros de assertivas sobre apresentar ou não sintomas físicos e/ou psicológicos durante os períodos de 24h, uma semana e um mês. O roteiro de entrevista é composto por três partes: a primeira parte diz respeito à identificação do bebê e das variáveis neonatais (peso de nascimento, Apgar, idade gestacional, condições clínicas de nascimento); a segunda tem por objetivo coletar informações sobre dados sócio-demográficos dos pais (idade, estado civil, nível de escolaridade e ocupacional, numero de filhos, renda familiar) e a terceira parte refere-se aos aspectos da concepção, da gestação e das condições de nascimento do bebê. A coleta de dados foi realizada durante a visita das mães ao bebê na UTIN. Foram selecionadas para esse estudo mães cujos bebês estivessem com no mínimo de uma semana de internação na UTIN. Os critérios de exclusão adotados foram: mães analfabetas e mães portadoras de distúrbio psiquiátrico. De acordo com os resultados preliminares registrou-se indicadores

de estresse em 100% das mães. Sendo que 66% das mães encontravam-se na fase de resistência, que se caracteriza pela ação do organismo para impedir o desgaste total de energia, pelo restabelecimento da homeostase, pela baixa produtividade, e pela produção de cortisol. Quanto ao tipo de sintoma houve a predominância de sintomas psicológicos em 83% das mães. Os achados deste estudo chamam atenção para a necessidade de suporte psicológico às mães de bebês nascido pré-termo e hospitalizados em UTIN para o enfrentamento do estresse causado por essa condição de nascimento. Discute-se a importância de suporte psicológico precoce e preventivo focalizado no ajustamento emocional das mães durante a hospitalização dos bebês na UTIN.

Palavras-chave: prematuridade; estresse materno; UTI Neonatal.

Referências Bibliográficas: OLIVEIRA, P.R., TRISTÃO, R, M. & NEIVA, E. R. (2006). *Burnout e suporte organizacional em profissionais de UTI- Neonatal. Educação profissional: Ciência e tecnologia 1(1),27-37.* PAFARO, R.C & MARTINO, M.M.F. (2004) *estudo do estresse do enfermeiro com dupla jornada de trabalho em um Hospital de oncologia pediátrica em Campinas.* Rev Esc Enfermagem. 38(2):152-60. REZENDE, M.P. (2003) *Agravos à saúde de Auxiliares de enfermagem resultantes de exposição ocupacional aos riscos físicos.* Dissertação de Mestrado. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. RUGOLO, L.M. S.S. (2005). *Crescimento e desenvolvimento a longo prazo do prematuro extremo.* Jornal de Pediatria. 81 (101-110). SARQUIS, L.M.M, Felli V.E.A. (2002) **Acidentes de trabalho com instrumentos perfurocortantes entre os trabalhadores de enfermagem.** Rev. Esc. Enferm. 36(3): 22-30. SERRA, S.O.A., & SCOCHI, C.G.S. (2004). *Dificuldades maternas no processo de aleitamento materno de prematuros em uma UTI Neonatal. Revista Latino Americana de Enfermagem, 12(4), 597-605.* SILVA, O.P.V. (2002) *A importância da família no desenvolvimento do bebê prematuro. Psicologia: Teoria e Prática 4(2),(15-24).* SPÍNDOLA, T. (2000). *Mulher, mãe e...trabalhadora de enfermagem.* Rev.Esc.Enf. 34(4). 354-61. VAZ, F.A.C. (1986). *Prematuridade: fatores etiológicos.* Pediatria, 8, 169-171. WIJNROKS, L. (1999). *Maternal recollected anxiety and mother-infant interaction in preterm infants. Infant Mental Health Journal, 20(4), 393-409.* ALMEIDA, P. A. M.(2003) *Aspectos obstétricos da prematuridade.* In: P. Pachi (Orgs.). *O Pré-termo- Morbidade, Diagnóstico e Tratamento.* São Paulo: Roca, p.p 01-21. BECKWITH, L, RODING, C. *Intellectual functioning in children born preterm: recent research.* In: Stemberg, R. J. *Directors of development influences on the development of children's thinking.* Yale: Yale University, 1995. p. 25-57. FERREIRA, L.R.C., DE MARTINO, M.M.F. (2006) *O Estresse do Enfermeiro: Análise das publicações sobre o tema. Revista. Ciências. Médicas., Campinas, 15(3):241-248,* Maio/Jun. GENNARO, S., HENNESSY, M.D. (2003). *Psychological and Physiological Stress: Impact on Preterm Birth. Jognn Clinical Issues.Vol 32, nº5 p. 668-675.* KILSZTAJN, S., ROSSBACH, A.C., Carmo, M.S.N., Sugahara, G.T.L (2000) *Assistência pré-natal, baixo peso e prematuridade no Estado de São Paulo, Rev Saúde Pública 37(3):303-10* LINHARES,M.B.M., CARVALHO, A. E.V., CORREIA, L.L.,GASPARDO, C.M; PADOVANI, F.H.P. (2006) *Psicologia pediátrica em neonatologia de alto risco: promoção precoce do desenvolvimento de bebês prematuros.* In M.A. CREPALDI, M.B.M. LINHARES, G.B. PEROSA (Orgs.). *Temas em Psicologia pediátrica.* São Paulo: Casa do Psicólogo. LIPP, M.E.N. *Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções.* Papirus, 2000. MARQUES, C.S.B. (2003) *Classificação do rescém-nascido segundo a idade gestacional e crescimento fetal.* In: P. PACHI (orgs). *O pré-termo- Morbidade, Diagnóstico e Tratamento.* São Paulo: Roca. pp. 23-40. NEEDLMAN, R., WALDERS, N., KELLY, S., HIGGINS, J., SOFRANKO, K., DROTARD, D. (1999). *Impacto da triagem para depressão materna em uma clínica pediátrica: um estudo exploratório.* Correios da SBP, p. 18-19. PAFARO, R.C, DE MARTINO, M.M. F. (2004).*Estudo do estresse do enfermeiro com dupla jornada de trabalho em um hospital de oncologia pediátrica de Campinas. Revista Escola de Enfermagem USP 38(2).* SERRA, S.O.A., SCOCHI, C.G.S. (2004). *Dificuldades maternas no processo de aleitamento materno de prematuros em uma UTI Neonatal. Revista Latino Amaricana de Enfermagem, Julho-agosto, 12(4)* TROMBINE. E, SURCINELLI, P., PICCIONI, A., ALESSANDRONI,.R, & FALDELLA, XX (2008). *Environmental factors associated with stress in mothers of preterm newborns.* Acta Pediatrica. P894-898.

LT04 - 628

A PROPOSTA CURRICULAR DE RALPH WINFRED TYLER: UM DIÁLOGO DA EDUCAÇÃO COM A PSICOLOGIA NA DÉCADA DE 1940 E OS DESDOBRAMENTOS DESTE CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE

Marcela Moraes ***de Castro*** *- UFRJ/UFF*

Resumo: Este texto é parte de uma pesquisa em desenvolvimento que analisa a concepção de currículo na obra "Princípios Básicos de Currículo e Ensino", produzida por Ralph Winfred Tyler (1902-1994), publicada nos Estados Unidos, em 1949, revisada 25 anos mais tarde pelo próprio autor. A tradução para o português deu-se em 1974. A partir desta data houve, pelo menos, edições anuais até 1979, com direitos

exclusivos para a Editora Globo S. A.

Sua proposta tem como base um estudo nacional envolvendo 30 alunos do secondary school , e 300 alunos de universidades, denominado Evaluation Staff of the Eight-Year Study, realizado por Tyler, no período de 1933 a 1941. A publicação do livro se deu dez anos após o fim de seus trabalhos, pela University of Chicago.

Esta pesquisa tem como objetivo geral situar o currículo em Tyler, sua produção bibliográfica, como marco referencial do nascimento da teoria curricular, levando em consideração o contexto de sua produção e apropriação no Brasil. Como objetivos específicos relaciono as análises atribuídas a Tyler e ao seu pensamento, e a identificação de possíveis desdobramentos de sua obra nos autores contemporâneos.

Para o tratamento dos dados da comunicação – o texto – a opção é por trabalhar com o método hermenêutico-dialético. Neste processo, enquanto a hermenêutica se propõe entender a explicação e interpretação do sentido do texto em seu tempo, a dialética rompe com esta temporalidade e busca o contraste, outras possibilidades de sentido. Este exercício de compreensão do texto é construído a partir do paradigma indiciário de Ginsburg (1990), que propõe uma leitura minuciosa dos elementos do texto para que deles se extraiam os fenômenos mais gerais. O discurso constitui instrumento de análise entendido como um modo de construir sentidos, que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós e do mundo material e simbólico que nos cerca (HALL, 2006, p.50; FOUCAULT, 2008). Ainda assim, faz-se necessário pensar na apropriação dos discursos. Focault (1979) que pensa a apropriação como espaço de interpretação, de controle e de submissão e Chartier (1990), que além de reforçar estes aspectos, vê na apropriação possibilidade de ruptura.

Em que paradigma a teoria do currículo de Tyler se pautava? No paradigma positivista de ciência. Pretendia com o seu plano de estudos para o currículo, oferecer um rigor, metódico e metodológico para seu estudo, pois acreditava que o currículo seria regulado por leis e fenômenos determinados.

Em seu livro, o que traduz o caráter científico de sua proposta é a forma com que a concebe. Esta se organiza em duas vertentes operacionais: seleção e organização. Assim, sua teoria se organiza em três fases para a elaboração do currículo. A primeira constituída pela seleção e organização dos objetivos educacionais; a segunda seleção e organização das experiências educacionais e a terceira, finalizadora do processo, abordava a seleção e organização da avaliação.

Esta leitura que considera as operações envolvidas em um determinado processo se situa na tradição do empirismo. Na Psicologia recai o modelo mecanicista do desenvolvimento. Nesta perspectiva, em que se consideram as operações envolvidas no processo, não se trabalha com conceitos que pretendam analisar a lógica interna do indivíduo, apenas aquilo que pode ser medido e quantificado. Segundo Jésus Palacius (1995, p.12), para este modelo "o importante não é o que há dentro do organismo, senão o que vem de fora e o molda".

Nas três fases de elaboração de sua proposta estava inserida a psicologia como suporte de sua teoria curricular. Na seleção e organização dos objetivos educacionais esta se apresentava como "crivo científico" por via da "psicologia da aprendizagem". Com relação à aprendizagem dos alunos, Tyler acreditava na hipótese de que o comportamento seria modificado por conseqüências recompensadoras ou punitivas. Uma interpretação da abordagem skinnerianana ao projeto curricular de Tyler, o que se justifica pelas concepções que compartilhavam. Skinner (1904-1990), assim como Tyler, se atentava para o controle científico e se apresentava como um empirista declarado no campo da psicologia. Sobre a seleção e organização da avaliação, os instrumentos eram pensados para aqueles comportamentos que pudessem ser demonstrados objetivamente, qualquer grau de subjetividade deveria ser afastado, de modo que situações concretas pudessem aquilatar comportamentos humanos.

Sua concepção de currículo, enquanto teoria científica teria sérias implicações, pois para Tyler a ciência era concebida com base em dois mitos, o de objetividade e o de avanço inexorável rumo à verdade. Quanto ao primeiro, o problema se refere à aparência de "verdade" e "lógica" dada aos seus juízos particulares, devido à inovação do tradicional prestígio da ciência como conhecimento objetivo, livre de qualquer tipo de corrupção social e política. Já o segundo, cria a falsa expectativa de que os "pesquisadores do currículo" são capazes de recolher a informação "pura", rumo à "verdade absoluta", como se esta existisse.

Hoje, a teoria de Tyler está apropriada pelo discurso da aprendizagem via competências. O que significa este conceito? Segundo Gimeno Sacristán (2008), uma competência seria uma qualidade que se mostra e se demonstra, que é operativa para responder às demandas que pode fazer-se a quem as possui. Esta objetivação do comportamento humano, com intenção de avaliar a aprendizagem de uma determinada competência remete à organização do currículo de Tyler que trabalhava na perspectiva da vertente operacional. Gimeno Sacristán (2008) complementa que somente as aprendizagens entendidas como ganhos observáveis, visíveis em condutas dariam sentido aos objetivos pretendidos. Em ambas

as perspectivas, os atributos mentais são subjacentes aos comportamentos observáveis. A ênfase é dada na conduta observável, em detrimento da compreensão do processo cognitivo.

Qual a finalidade deste resgate? Gimeno Sacristán (2008) afirma que esta é uma espécie de narrativa de emergência, uma resposta à incapacidade dos sistemas educativos atenderem às necessidades do sistema econômico. Para o referido autor, este discurso pretende ser um guia de confecção e desenvolvimento do currículo, tal qual Tyler propôs. Uma espécie de instrumento para avaliação dos sistemas educativos que, por desconsiderarem o contexto histórico e cultural de seu desenvolvimento e aplicação, se pretendem universais.

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e pós-graduanda em Profissionais da Escola e Práticas Curriculares pela Universidade Federal Fluminense.

2 Entre nós, este nível refere-se ao ensino médio.

Palavras-chave: teoria curricular, aprendizagem, competências.

Referências Bibliográficas: CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, pp. 121-139, 1990. COLL, César; PALACIUS, Jesús; MARCHESI Alvaro (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Trad. Francisco Franke Settineri e Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder.* Trad. Roberto Machado – 10ed. – Rio de Janeiro: Graal, 1979. _____. *A Ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio – 17ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2008. GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: *Uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. – 3ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000 _____. *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata, 1986. _____ (comp). *¿Educar por competências, qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata, 2008. GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes – o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006. _____. *Mitos emblemas e sinais*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade. Trad.* Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. – 11ed – Rio de Janeiro: DP&A, 2006. MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7ed. São Paulo: hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. MOREIRA, Marco Antônio. *Ensino e Aprendizagem: Enfoques teóricos*. São Paulo: Editora Moraes, 1985. TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino. Trad. Leonel Vallandro* – 6ed. – Porto Alegre: Editora Globo, 1979.

LT04 - 638

DESENVOLVIMENTO MORAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA

*Alia **Barrios** - UnB*
*Angela Uchoa de Abreu **Branco** - UnB*

Resumo: O desenvolvimento moral vem se constituindo cada vez mais como um campo de pesquisa na psicologia do desenvolvimento. Numerosos estudos abordam o tema a partir de vários ângulos e perspectivas diferentes, sendo que muitas pesquisas se centram no estudo do papel que a educação tem no desenvolvimento moral. O interesse pelo tema se deve à necessidade de uma perspectiva científica para o entendimento do desenvolvimento integral do ser humano, em relação com o sistema educacional. As mudanças sociais e suas conseqüências trazem para o centro das discussões pedagógicas a necessidade de uma educação integral que contemple, de forma crítica e responsável, o desenvolvimento da moralidade, da ética e da cidadania. Entretanto, existem divergências em relação ao que se entende como desenvolvimento integral, uma vez que as práticas pedagógicas tendem a enfatizar determinados aspectos do desenvolvimento em detrimento de outros. O desenvolvimento moral, por sua complexidade e natureza social, é um dos aspectos mais prejudicados nas diversas práticas educativas. Nas escolas, o desenvolvimento moral faz parte de um currículo oculto e desconhecido para a maioria dos professores, o que sugere a necessidade de estudos sobre o tema, sobretudo a partir de uma perspectiva sistêmica que valorize o papel do contexto sociocultural e das relações e interações sociais. O presente estudo fundamentou-se teórica e metodologicamente em uma perspectiva sociocultural construtivista, que parte de uma visão de desenvolvimento enquanto processo que se constitui a partir das múltiplas relações sociais nas quais a criança está inserida, tendo ela um papel ativo no seu próprio desenvolvimento. Além disso, a perspectiva sociocultural construtivista enfatiza a interdependência das dimensões psicológicas da cognição, da emoção e da ação intencional no desenvolvimento do conjunto de crenças e valores sócio-morais, que orientam a ação do sujeito em suas relações. O estudo teve como objetivo identificar e analisar processos, estratégias e mecanismos presentes nas interações professora-criança que possam ser significativos para o desenvolvimento moral. Especificamente, identificamos e analisamos situações interativas relacionadas com aspectos apontados, na literatura, como significativos para o desenvolvimento da moralidade: conflitos interpessoais e processo de internalização de regras. O objetivo principal do estudo se desdobrou em três objetivos específicos: (a) Identificar os possíveis significados das interações sociais professora-criança

para o desenvolvimento moral das crianças, através da análise microgenética das interações no contexto das atividades do cotidiano escolar, e no contexto de duas atividades estruturadas e planejadas pela professora com o objetivo específico de promover discussões sobre questões morais entre as crianças; (b) Identificar as conceituações dos profissionais da escola sobre questões de natureza moral e outros temas centrais para o estudo do desenvolvimento moral, a partir da análise interpretativa de sua elaboração discursiva, obtida em situação de entrevista individual; (c) Identificar padrões de consistência e inconsistência entre a elaboração discursiva dos profissionais da escola e as interações concretas analisadas. O estudo foi realizado em uma instituição pública de Educação Infantil, situada no Plano Piloto, em Brasília. Em um primeiro momento, participou da pesquisa o grupo de professores, diretores e crianças do período matutino da escola, uma vez que se pretendia analisar a prática pedagógica de instituição. A participação dos mesmos ficou restrita às sessões de observação direta nos diferentes espaços da escola e nas diferentes atividades que aconteceram no dia-a-dia da instituição. Após o período de observações, foi selecionada uma turma composta por uma professora e seus 16 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. A turma-foco participou do estudo intensivo, voltado para a análise das interações professora-criança no contexto de duas atividades estruturadas e planejadas pela professora com o fim de promover discussões sobre questões de natureza moral entre as crianças. Na última fase do estudo, participaram nove profissionais da instituição, que concordaram em realizar uma entrevista individual semi-estruturada. As atividades do dia-a-dia e as duas atividades planejadas, pela professora da turma selecionada, foram gravadas em vídeo e analisadas microgeneticamente, destacando-se padrões interativos que podem ser relevantes para o desenvolvimento moral. A elaboração discursiva dos profissionais da escola foi gravada em áudio e analisada interpretativamente. Ao longo do estudo, foi possível identificar e analisar padrões de consistência e inconsistência entre a elaboração discursiva dos profissionais da escola e as interações concretas. Observou-se que a tendência entre os educadores investigados é conceber o desenvolvimento moral como a promoção de um conjunto de normas e regras relacionadas ao controle do comportamento da criança, restringindo o conceito de moralidade ao conceito de disciplina. Sua concepção sobre conflito é sistematicamente negativa, e este não é interpretado como oportunidade para o desenvolvimento. Nas interações concretas analisadas foi constatado um predomínio da assimetria, assim como a restrição da participação ativa das crianças em seus próprios conflitos interpessoais, e na negociação e estabelecimento das regras que devem reger suas interações. Nesse contexto, o processo de desenvolvimento moral se confunde com a transmissão unilateral de valores e a aprendizagem passiva, por parte das crianças, de normas e regras estabelecidas assimetricamente pelos adultos. O desenvolvimento moral faz parte de um currículo oculto que se veicula, principalmente, através de interações sociais, que visam à ordem e à disciplina em função do sucesso das atividades acadêmicas. O estudo aponta para a importância da reflexão e da consciência do educador no que diz respeito às suas interações com as crianças. Também aponta para a necessidade de criar espaços que possibilitem a avaliação construtiva do fazer pedagógico, e a formação do educador em relação ao desenvolvimento moral, sendo necessários novos trabalhos de pesquisa sobre o tema no sentido de contribuir ainda mais nesta direção.

Palavras-chave: Desenvolvimento Moral, Processo de Socialização, Perspectiva Sociocultural Construtivista.

LT04 - 640

ORIENTAÇÃO VOCACIONAL: OS DESAFIOS DA ESCOLHA PROFISSIONAL

*Jusley **Anjos** - UNESA*

Resumo: Historicamente a escolha profissional era algo que seguia uma tradição familiar, O entendimento da vida como tendo um aspecto coletivo, onde tudo era de todos, as diferenças individuais se quer eram objeto de uma fagulha de observação, na verdade ser um indivíduo, capaz de escolher algo diferente do que sua família, ou grupo desejavam, era algo impensado. A proposta desta pesquisa consiste em, refletir sobre os aspectos inseridos no contexto social, econômico e familiar, na opção pelo Curso de Enfermagem, observando como se dá a escolha profissional, considerando características históricas que possam permear ainda hoje o espírito daqueles que fazem esta escolha. E, diante das inúmeras possibilidades profissionais no mundo contemporâneo, buscou entre os alunos matriculados no primeiro período, ano 2008.2, da Universidade Estácio de Sá, Campus R9 Taquara, Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro, as categorias e motivos para a escolha desta profissão, especificamente. Os dados foram coletados durante a disciplina de Imunologia dos períodos matutino e noturno, por meio de questionário individual, que fora respondido por uma amostra de 22 dos 41 alunos matriculados, correspondendo a 53,6% dos alunos. Por meio dos dados coletados foi possível verificar a predominância de jovens e, em sua maioria do sexo feminino, correspondendo ao histórico das práticas de saúde como forma de assistência sempre ligada a figura feminina. Outros aspectos como,

a proximidade da universidade da residência ou do local de trabalho aparece como um fator relevante ao observarmos as regiões de onde são oriundos os entrevistados. O achado de 50% de entrevistados que cursaram o segundo grau geral e optaram pelo Curso de Enfermagem sugere que tenha havido dúvidas em relação a escolha acadêmica, e a identificação com a biologia e outras áreas afins possa ter levado à escolha do curso em questão, enquanto que 41% fizeram cursos profissionalizantes, em princípio o Técnico em Enfermagem, sugerindo a continuação da vida profissional. Verifiquei que a presente pesquisa, diferiu de outros estudos correlacionados anteriores, no que diz respeito a, onde os mesmos cursaram o segundo grau, que neste caso foi de 50% em escolas públicas e 50% em escolas particulares, sugerindo que, ou os mesmos não estavam devidamente preparados para o vestibular em universidades públicas, ou que as facilidades de ingresso em universidades particulares são atraentes, sendo um fator importante também na hora de escolher a carreira a ser seguida. A família surge como uma influência não determinante, mesmo porque a maioria dos pais não tem nível superior,e em caso positivo, os pais são em maior número que as mães, que se concentram no nível auxiliar. Importante também é verificar o aspecto da inclusão social ao observarmos o grau de escolaridade dos pais e a profissão exercida pelos mesmos, considerando que, a escolha profissional teve durante muito tempo influência do grupo familiar, de forma mais diretiva, ou seja, a profissão dos pais praticamente definia a os filhos, enquanto que ao experimentar a dinâmica da vida moderna houve uma grande fragmentação, que é benéfica, por um lado, pois possibilita a descoberta de novos horizontes, porém, torna menos nítida a busca e a experiência. Essa fragmentação sugere uma dinâmica que envolve não só indivíduo, mas sua família, quando estamos falando de escolha profissional. Hoje o leque de atividades profissionais é tão grande, que fica pouco nítido para aquele que faz a escolha profissional, qual a melhor alternativa. A pesquisa demonstrou também que, como categoria de escolha que se sobressai, são de 46% entre identificação com a área e identificação pessoal e ainda o mesmo percentual total para os motivos da escolha do curso. Quando falamos em identificação com a área de enfermagem e identificação pessoal, podemos entender identificação como algo que se busca no mundo, que se torne internalizado, porém a partir de valores do próprio indivíduo. A escolha profissional, por orientação vocacional é de apenas 3% e se quer aparece em outros estudos correlacionados. Levando-nos a crer que, os ingressantes no curso de Enfermagem, em sua maioria, o fazem por se verem capazes de se doarem, reafirmando o modelo religioso e vocacional da profissão, que é positivo, mas que não deve ser generalizado no momento da escolha profissional. Historicamente no contexto da educação no Brasil, não há a compreensão dos ganhos pessoais e consequentemente sociais, que se pode alcançar ao conduzir adolescentes e jovens à um processo de orientação profissional, que lhes possibilite o enfrentamento das adversidades do mundo capitalista, buscando todas as alternativas possíveis para a tomada de tão difícil decisão, considerando até que ponto essa escolha pode ser autônoma, livre das expectativas sócio-históricas, ou mesmo possa derivar apenas das habilidades e aptidões do sujeito, independente das oportunidades que a sociedade lhe ofereça . A Orientação Vocacional deve ser encarada, com entendimento de que encontrar sua identidade ocupacional, é muito mais que encontrar algo para realizar, e sim, descobrir sua própria identidade. Ainda que não seja algo definitivo, envolve a formação de estruturas psíquicas, de personalidade, de autopercepção, e que de alguma forma sempre esteve relacionado, a uma identidade vocacional. Considero imprescindível discutir a necessidade de se investir na construção de uma cultura, onde seja importante submeter os jovens ao processo de Orientação Profissional, como método de encaminhamento para uma vida acadêmica, de pessoas mais seguras em relação à profissão a ser exercida à princípio, pelo resto de suas vidas. Processo esse, intermediado por um profissional de Psicologia, capaz de, através de instrumentos adequados conduzir seu orientando, na escolha de uma profissão que mais se aproxime de suas características e aptidões.

Palavras-chave: Orientação profissional, Enfermagem, Escolha.

Referências Bibliográficas: Orientação Vocacional, *A Estratégia Clínica,* Rodolfo Bohoslavsky - 1987,Ed. Martins Fontes. Associação Brasileira de Enfermagem- Seção Pernambuco. (ABEN/PE). www.abenpe.com.br ; acesso em 23/10/2008 SPÍNDOLA, Thelma; MARTINS, Elizabeth R.C.; FRANCISCO, M.T.R. 2007, *Revista Brasileira de Enfermagem-Vol. 61 Enfermagem como opção: perfil dos graduandos de duas Instituições de Ensino.* www.scielo.br- acesso 31/10/2008 BOCK, Silvio D.; BOCK, Ana M.B. *Revista Mexicana de Orientación Educativa nº5 2005- Orientação Vocacional- Uma abordagem sócio-histórica.*

LT04 - 650

ALGUNS FATORES CONTRIBUINTES PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MUSICAIS: UM ESTUDO PRELIMINAR

*R. A. **Figueira** - UFPa*
*L. F. **Moura** - UFPa*
*S. C. **Silva** - UFPa*

A temática criatividade vem sendo abordada na Psicologia recentemente e, por isso, há poucos estudos a este respeito. Zorzal e Basso (2004) afirmam que a faculdade criativa é uma capacidade humana, o indivíduo possui condições de elaborar e reelaborar sua própria realidade, objetiva e subjetiva. Segundo a perspectiva evolucionista de Lewin (1999), esta inerência humana deve-se, entre outros fatores, à expansão cerebral. Espécies altriciais (aquelas que geram filhotes imaturos) possuem um padrão de crescimento pré-natal acelerado do cérebro seguido por uma desaceleração após o nascimento. Humanos possuem uma altricidade particular e, dessa forma, os bebês humanos tornam-se muito mais vulneráveis do que os demais mamíferos. Assim, este período de cuidado com a criança e o que irá ser ensinado a ela possui um impacto fundamental em sua vida social.

Pesquisadores da Psicologia da Criatividade têm pesquisado a influência de aspectos ambientais para o desenvolvimento dos domínios musicais de certos sujeitos, porém, poucos contribuíram nesta investigação, embora muitos contemplem a base teórica para a questão da criatividade. Neste sentido, Alencar e Fleith (2003) apontaram três abordagens recentes acerca do tema: 01) teoria do investimento de Stemberg que defende a manifestação da criatividade como resultado da interação entre características internas do indivíduo; 02) o modelo componencial de Amabile – enfatiza o papel da motivação e dos fatores sociais no desenvolvimento da criatividade; e 03) a perspectivas de sistemas de Csikszentmihalyi – defende o estudo do indivíduo com caráter sistêmico.

Pesquisa realizada por Alencar e Fleith (2003), investigou os antecedentes que contribuíram para o desenvolvimento de habilidades criativas de reconhecidos profissionais da música, residentes em Brasília. Os resultados mostraram que a família desempenhou papel significativo na estimulação e desenvolvimento de habilidades musicais destes sujeitos, ao passo que as influências escolares e dos vários contextos sociais pareceram pouco determinantes no desenvolvimento de habilidades musicais.

Com base neste estudo realizado por Alencar e Fleith (2003), objetivou-se investigar quais são os fatores antecedentes que influenciam o desenvolvimento da habilidade musical, bem como os aspectos que influenciam na permanência do processo criativo musical, tanto em profissionais da área, como em pessoas que tiveram algum contato expressivo com a música, residentes na região metropolitana de Belém do Pará.

Método: Participantes: Sujeitos residentes na região metropolitana de Belém do Pará, divididos em dois grupos: M, composto por músicos renomados e NM, formado por pessoas que se consideraram músicos não-profissionais, expostos a estímulos musicais de forma significativa durante a infância, que os fizeram desenvolver habilidade mínima na manipulação de algum instrumento musical.

Ambiente: As entrevistas foram feitas nos locais de trabalho dos participantes envolvidos na pesquisa ou em outro local por eles determinado.

Instrumentos e Técnicas: Para a realização da pesquisa foi utilizada a técnica de entrevista semi-estruturada conduzida por roteiro com questões abertas e fechadas, acerca dos seguintes aspectos: dados pessoais, fatores socioeconômicos, primeiro contato com a música, socialização durante a infância e a adolescência, educação familiar, educação escolar, saúde, vida profissional, hereditariedade e processo Criativo

Procedimento de coleta e análise dos dados: A coleta dos dados foi realizada pela aplicação do instrumento de entrevista semi-estruturada conduzida por roteiro de questões para respostas abertas e fechadas. Após a realização da entrevista, os dados foram analisados e discutidos a partir das questões citadas acima.

Resultados e Discussão: De acordo com Zorzal e Basso (2004), classes sociais mais privilegiadas têm oferecido um número desproporcional de "criativos" em virtude de estas terem, à sua disposição, muito mais condições objetivas necessárias para se criar. Contudo, os resultados obtidos na presente pesquisa não corroboram com esta premissa, pois a situação sócio-econômica dos sujeitos entrevistados varia muito, desde um salário mínimo até 10 salários mínimos. Dessa forma, concluímos, assim como Fleith e colaboradores. (1993), que provavelmente a variável "contextos sociais" parece exercer pouca influência no desenvolvimento de habilidades musicais, pois os sujeitos desta pesquisa são provenientes dos mais diversos ambientes.

Todos os sujeitos entrevistados relataram que o seu primeiro contato com a música se deu na infância e até aos seis anos de idade. Em todos os casos relatados as circunstâncias em que o contato ocorreu foi na presença dos pais ou em casa, através da audição de músicas ou instrumentos musicais. Os resultados desse aspecto confirmam o estudo feito por Fleith e colaboradores cols. (1993) no que diz respeito à idade do primeiro contato e à forma como este se deu, bem como parece concordar também com a perspectiva evolutiva de Lewin (1999), o qual afirma que é na infância que o ser humano encontra-se mais suscetível a aprendizagem em função de seu desenvolvimento cerebral diferenciado e selecionado durante o período evolutivo. (Flohr, Miller & Deebus, 2000; citado por Ilari, 2000).

Além da influência social, pergunta-se se há algum caráter geneticamente hereditário da habilidade musical, já que todos os entrevistados apresentaram o fato de ter parentes próximos que também pos-

suem tal habilidade. Csikszentmihalyi (1988, citado por Alencar & Fleith, 2003), que propõe que a criatividade seria a intersecção de três fatores: indivíduo (bagagem genética e experiências pessoais), domínio (cultura) e campo (sistema social), assim, inferindo que a questão hereditária está arraigada ao processo criativo).

Conclusões: A análise qualitativa dos dados nos permitiu verificar o quanto o desenvolvimento das habilidades musicais é um processo influenciado por várias questões inter-relacionadas, como os aspectos social, familiar, escolar, profissional, de saúde e hereditário; ou seja, nenhum deles influencia de maneira isolada, mas todos, relacionados entre si, contribuem significativamente para desenvolver as habilidades musicais de todos os indivíduos entrevistados.

Importante, entretanto, frisar a importância do grupo familiar na vida dos indivíduos entrevistados, afinal, todos os sujeitos entrevistados relataram que o seu primeiro contato com a música se deu na infância. Nesse sentido, acreditamos que novas pesquisas podem verificar as características do sujeito que o levam a criar e manter habilidades artísticas e, ainda, estudos mais sistematizados podem investigar se há influência hereditária na habilidade musical.

Palavra-chave: criatividade; desenvolvimento humano; habilidade musical.

LT04 - 651
A EMERGÊNCIA DE CONDUTAS ARGUMENTATIVAS DE OPOSIÇÃO NA BRINCADEIRA INFANTIL EM AMBIENTE VIRTUAL

Lysia Rachel Moreira ***Basílio*** *- NupArg-UFPE*

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo investigar os diferentes tipos de condutas argumentativas opositivas que emergem da situação de brincadeira em crianças dos três aos cinco anos de idade. Para tanto, foram analisados os registros videográficos de três díades de crianças (uma masculina, uma feminina e outra mista) engajadas na realização livre de uma brincadeira que consistia na formatação de um quarto virtual de boneca através da execução de uma série de comandos simples para escolha de objetos a serem inseridos no quarto.

A investigação das condutas argumentativas tem lançado luz sobre questões centrais da psicologia e da cognição, como os modos de constituição do psiquismo e os aspectos envolvidos no processo de aprendizagem. Mais recentemente, estudos que abordam as condutas argumentativas de oposição têm se constituído em foco de interesse na medida em que possibilitam a investigação do funcionamento, assim como da emergência precoce deste tipo de conduta, considerada como mobilizadora de importantes movimentos discursivos que ilustram o desenvolvimento sócio-cognitivo humano. Muitos destes estudos têm trabalhado com população-alvo adulta (KUHN, 1991); entretanto, os estudos com crianças (STEIN e BERNAS, 1999; ORSOLINI, 1993; ORSOLINI e PONTECORVO 1992; FERREIRA, 2005) têm promovido descobertas interessantes sobre as condutas argumentativas, especialmente referentes à precocidade de algumas condutas consideradas complexas. Os achados destes estudos com crianças auxiliam na elucidação de aspectos da gênese e desenvolvimento da argumentação, da linguagem e do psiquismo.

Na abordagem empírica às condutas de argumentação, aparentemente tem se constituído como foco de menor interesse de pesquisa a investigação das condutas argumentativas de oposição, ou condutas contra-argumentativas. Ao realizar este tipo de conduta, o falante pode fazer uma crítica aos argumentos apresentados por outra pessoa, ou trazer uma resposta àquelas críticas realizadas pelos outros às suas posições (LEITÃO, 2006). Em relação à argumentação infantil, interessa à pesquisa psicológica observar o surgimento de estratégias de linguagem no manejo destas oposições. Em função deste interesse, define-se o principal objetivo do presente estudo, qual seja, o de investigar diferentes tipos de condutas de oposição na argumentação da criança.

Parte-se da premissa de que atividades realizadas num contexto colaborativo e discursivo, como a brincadeira infantil em ambiente virtual, possibilitam e fomentam o surgimento de condutas argumentativas opositivas preciosas ao desenvolvimento cognitivo e como parte deste esforço de pesquisa, o método do estudo em questão é delineado. Na brincadeira proposta, sete categorias de objetos deveriam ser escolhidas pelas crianças: armário, janela, cadeira, luminária, quadro, cama e animal de estimação. Em cada categoria, foram fornecidas cinco opções para a escolha. Após demonstração dos comandos para realização da atividade no computador, solicitou-se às duplas que escolhessem a mobília do quarto livremente, com a condição de que todas as escolhas finais das mobílias fossem realizadas a partir de um consenso entre a díade. Utilizou-se para tratamento dos dados a análise qualitativa, micro-analítica e descritiva, atentando-se para as relações dinâmicas entre os participantes capturadas pelas videografias e transcrições dos episódios de brincadeira das díades de crianças. Os resultados demonstram uma grande variabilidade de tipos de condutas opositivas, o que vem reforçar as correntes que admitem a ocorrência precoce de formas básicas de funcionamento da linguagem-pensamento humano.

No trabalho em pauta são realizadas breves considerações teóricas sobre os estudos da argumentação, de maneira mais geral, e das peculiaridades da

argumentação infantil. Em seguida, é abordado o lugar do contexto de brincadeira e do contexto informatizado para o desenvolvimento infantil e como terrenos férteis para o surgimento das condutas de argumentação, especialmente as condutas opositivas, estas últimas de especial interesse para o presente estudo. Na descrição do método, são fornecidos detalhes acerca dos participantes e dos materiais utilizados na pesquisa, seguidos pelo detalhamento dos procedimentos utilizados pelo pesquisador, seja para a construção dos dados, seja para a análise dos mesmos. A análise detalhada dos dados construídos realizou-se a partir da transcrição das falas produzidas pelas três díade de crianças. Os resultados decorrentes desta investigação nos permitem chegar a conclusões interessantes sobre condutas de oposição na brincadeira infantil.

Palavras-chave: Argumentação; Condutas opositivas; Desenvolvimento; Brincadeira Infantil; Tipos de Contra-argumentos.

Referências Bibliográficas: FERREIRA, A. P. M. (2005). *O Desenvolvimento de Condutas Opositivas em Crianças: Antecipação de Posições Contrárias*. 2005. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife; KUHN, D. (1991). *The Skills of Argument*. New York: Cambridge University Press; LEITÃO, S. (2006). *Auto-argumentação na Linguagem da Criança: Momento Crítico na Gênese do Pensamento Reflexivo*. In: DEL RÉ, A.; FERNANDES, S. D. (Orgs.) *A Linguagem da Criança: Sentidos, Corpo e Discurso*. Araraquara: Laboratório Editorial FCL – UNESP / Cultura Acadêmica Editora. (Série Trilhas Lingüísticas, v. 15); ORSOLINI, M. (1993). *"Dwarfs do not Shoot": An analysis of Children's Justifications. Cognition and Instruction, 11, 281-297;* ORSOLINI, M.; PONTECORVO, C. (1992). *Children's Talk in Classroom Discussions. Cognition and Instruction, 09, 113-136;* STEIN, N. L.; BERNAS, R. *The Early Emergence of Argumentative Knowledge and Skill*. In: ANDRIESSEN, J. & P. Coirier (Vol. Eds.) (1999). *Studies in Writing: Foundations of Argumentative Text Processing. Vol. 5.* Amsterdam: University of Amsterdam Press, 97–116.

LT04 - 654

AVALIAÇÃO PRELIMINAR DA INTERFERÊNCIA DO MANEJO DE AÇAIZAIS (Euterpe ssp) NA MUNDANÇA DE COMPORTAMENTO DE UMA COMUNIDADE RIBEINHA EM PONTA DE PEDRAS-MARAJÓ/PA.

Marluce Reis Souza ***Santa-Brígida***
Carlos Augusto Cordeiro ***Costa*** *- UFRA*
Fernando Augusto Ramos ***Pontes***
Simone Souza da Costa ***Silva*** *- PPTPC - UFPa*

Introdução: Particularmente neste trabalho, a nossa referência de ribeirinho será dos homens e mulheres que estabelecem uma relação com o Rio Araraiana, pertencente ao município de Ponta de Pedras, estado do Pará no Brasil e dele conseguem produzir a sua sobrevivência, seja através da pesca, do transporte fluvial e coleta do açaí, tanto para subsistência como para venda. Sua prática agrícola é mantida por tradições passadas de geração à geração. Os programas de intervenção que visam treinamento dos agricultores na melhoria da sua produção tendem a produzir impactos de natureza sistêmica ainda não mensurados.

Esses ribeirinhos vivem nas várzeas, possuem solos bem heterogêneos, devido a sua gênese sedimentar com deposição de materiais de diferentes composições granulométricas, mineralógicas e orgânicas (Teixeira, 1991), onde eles tem diversificado suas estratégias de sobrevivência em repostas as mudanças nas oportunidades apresentadas na economia regional. Um após o outro, uma série de recursos diferentes tem sido a principal estratégia econômica da várzea, provando aos ribeirinhos uma existência estável e as vezes relativamente próspera (Ross, 1978; Parker, 1985; Citados por Mcgrath, 1991).

Houve portanto uma mudança de cenário, por conseguinte o efeito comportamental dos indivíduos, concomitantemente a mudança ambiental, criou uma esfera e abriu um leque de oportunidades para estudos ecoetológicos, envolvendo sistematicamente preceitos culturais, portanto, o estudo da culturologia torna-se também uma ferramenta importante, tendo em vista que a mesma segundo Araújo (2003) é a ciência que estuda os costumes e formas de pensamento do homem, tudo com um sentido de conduta e comportamento, nos diversos setores das atividades humanas.

Nesse contexto, observa-se que nenhum homem pode olhar o mundo sem estar envolvido em uma série de costumes, instituições e modos de pensar. Dando origem a afirmativa que a história da vida do individuo em antes de tudo e sobretudo, é uma acomodação às normas e pautas tradicionalmente transmitidas em sua comunidade. Entretanto, a expansão da fronteira econômica, a demanda por alimentos, e a necessidade da incorporação da Amazônia dentro do modelo desenvolvimentista nacional, propiciaram a implementação de políticas públicas incentivando o uso da várzea para as atividades agrícolas, comprometendo a renovação dos recursos naturais, a conservação dos ecossistemas e os "meios de vida" sustentáveis dos ribeirinhos.

Nesse cenário, destaca-se a forma indiscriminada de exploração do açaí, ocasionada pela comercialização do palmito, e que hoje, dentro de uma nova visão tem amenizado mesmo que de forma ainda in-

cipiente, utilizando-se o sistema de manejo de açaizais. O açaí que é o eixo temático desse trabalho de Pesquisa, ao redor do qual uma série de fatores pode estar mudando a postura comportamental temporal dos indivíduos e da comunidade em geral.

Objetivo: O objetivo desse trabalho foi de analisar o eixo temático (açaí) como elemento de mudança comportamental das relações comunitárias, e de práticas de socialização comunitária produzidas por intervenções de treinamento no manejo de açaizais.

Metodologia: O estudo está sendo desenvolvido na comunidade ribeirinha de Araraiana desde 2005, na qual foi utilizada como procedimento metodológico pré-liminar a aplicação do DRP (Diagnóstico Rápido Participativo), o qual nos possibilitou a descrição dos fatos e fenômenos de uma determinada realidade, bem como se adquiriram informações sobre os aspectos sócio-economico-ambiental e os anseios da referida comunidade. No entanto, foi avaliada a rede de relações sociais entre os vários contextos em que os grupos sociais participam ativamente e seus resultados no desenvolvimento local, a partir da intervenção.

Sendo assim, foi realizada a intervenção na comunidade através de um curso sobre manejo de açaizais, do qual era o grande interesse da comunidade, o referido curso foi ministrado por um instrutor do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural-SENAR/PA, no período de safra da cultura, com duração de 40h, abrangendo 25 pessoas, correspondendo uma representatividade de 80% das famílias da comunidade. No entanto, foram:, esses últimos analisados através do diário de campo, filmagem durante o curso e entrevistas estruturadas e semi-estruturadas.

Para fins do recorte teórico do desenvolvimento das categorias das análises, utilizou-se o referencial da Teoria Bioecológica (TB), a saber: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo. Foram usados os Diários de Campo (DC) para fins de derivação das categorias de análise. Os registros de DC foram tomados, pré, durante e pós-período de intervenção. As categorias de análises desenvolvidas relativas a variável Pessoa, referem-se a: dimensão receptividade, iniciativa, mobilização e participação das atividades desenvolvidas. As categorias relativas ao contexto referem-se aos contextos relacionais relevantes tais como: familiar, trabalho, igreja, etc., e finalmente, as categorias relativas ao tempo que englobam, tanto o tempo em que tais processos se dão, como o conjunto de expectativas características de cada momento.

Para analisar a rede social que se forma a partir da participação dos envolvidos no curso de manejo de açaizais, usou-se como fator de interação os próprios parâmetros do contexto: o mesossistema e o exossistema.

Para a análise deste objetivo específico, os parâmetros avaliativos da intervenção, foram: a) como se formam a rede de socialização, o qual será construído através do mapa de rede; b) o que esperam do curso; c) como estão se organizando, se engajando e d) como está se desempenhando a divisão de tarefas

Resultado: Durante a inserção realizada na comunidade de Araraiana ficou patente a formação religiosa envolvendo a igreja evangélica e católica, sendo que algumas atividades são desempenhadas somente pela igreja católica, entre elas podemos destacar o jogo de futebol e o corte de cabelos das mulheres, isso nos leva a imaginar como lidar com a liderança comunitária tendo em vista que devido a questão dos princípios de formação que é bem definida pela questão religiosa, a forma da tomada de decisão em determinadas situações que envolvem a comunidade como todo, pode ter desfecho que necessite de cuidados buscando evitar o melindre de membros da comunidade.

Outro ponto importante no processo de organização da comunidade é o distanciamento das casas, um ponto que pode levar a um processo de dispersão tendo em vista que hipoteticamente devido a este distanciamento das residências as conversas de final de tarde entre membros da comunidade, provavelmente deve ser muito dificultada e sem comunicação entre membros da comunidade o processo de organização torna-se difícil, entendendo-se portanto que para implantação de qualquer sistema que vise a transformação de qualquer forma de produção em capital social necessita-se inicialmente de organização comunitária visando a elaboração de um planejamento que tenha uma assistência técnica ativa e efetiva, para então buscar-se formas de fomento que visem a implementação desses temas que sejam coerentes com a realidade local, qual seja a busca do processo de desenvolvimento social da comunidade em questão.

Observou-se também, que a participação das mulheres no processo de organização comunitária no caso específico da comunidade Araraiana, parece ser de fundamental importância, observando-se a participação nos cultos das igrejas, parte-se do princípio que nos leva a deduzir que os membros da igreja evangélica parecem estar mais atentos com o cumprimento das suas obrigações religiosas, no entanto não ficou ainda bem claro qual o nível de liderança mais proeminente dentro da comunidade, sendo possível que tal liderança pode ser mais em função de laços familiares, qual seja como é comum em comunidades rurais, principalmente na região norte, geralmente é oriunda de um membro que impõe mais respeito dentro de um grupo ligado por laços familiares e que detém um maior número de membros da comunidade.

Durante a intervenção realizada através do curso de manejo de açaizais, os participantes mostraram-se entusiasmados com o conteúdo prático ministrado

pelo instrutor, pois a linguagem apresentada de fácil assimilação por partes deles, sendo que as principais questionamentos por parte dos participantes foram: como aumentar a produção de frutos na safra? Como obter produção na entre safra?

O curso estendeu-se por uma semana, sendo que na maior parte do curso, o instrutor mostrou na prática como se faz o manejo dos açaizais, no entanto observou-se que, a prática de cuidar dos açaizais era antiga, ou seja, passado de pai para filho, sem mudança tecnológica, provavelmente por falta de informações, já que são ribeirinhos que estão quase que isolados e esquecidos pelos órgãos públicos, mas constatou-se que dos 25 (vinte e cinco) participantes quatro mostraram que já tinham conhecimento das técnicas de manejo e que os desenvolvem no seu açaizal, importante salientar que esse conhecimento ficou a nível individual.

Ficou acertado durante o curso, o mutirão do manejo, ficando marcado a cada uma semana a limpeza da área de uma dos participantes, sendo que fizeram a limpeza de uma área de um morador que teve problemas de saúde, e que ficou impossibilitado de cuidar de seu açaizal.

Aconteceu um fato curioso, um dos participantes não aceitou que a pratica do manejo em sua propriedade, na primeira percepção que ele não tivesse aceitado as novas técnicas propostas, passamos a observá-lo, a partir desse momento.

Dois meses após a intervenção, voltamos com o instrutor para acompanhamento técnico, foram realizadas visitas nas propriedades dos que participaram do curso, logo, quando adentramos no rio Araraiana, pôde-se verificar a diferença da paisagem, as áreas de açaizais que antes eram áreas fechadas, ou seja, pouco se tinha a penetração da energia solar, importante fator para uma boa produção de açaí, foi visualizado uma área mais aberta, sem muitas plantas umas perto das outras, também é um fator importante, pois não possibilita a concorrência por nutrientes entre as plantas.

Outro ponto importante de ser mencionado, é que a coleta dos frutos está sendo mais cuidadosa, estão tendo o cuidado de não ferir o açaizeiro, pois assim, evita a entrada de patógenos na planta.

Conclusão: Como esses resultados ainda são preliminares, e que há ainda, muito o que coletar e investigar, mas podemos dizer que essa comunidade é uma comunidade muito isolada de informação e esquecida pelos órgãos municipais e estaduais, talvez esse curso, é uma das esperanças que esses ribeirinhos tem para ter uma condição de vida melhor do que eles levam no rio araraiana.

Palavras-chaves: processos de intervenção; mudança comportamental; modelo bioecológico.

LT04 - 658

OFICINAS: UMA CLÍNICA DA INVENÇÃO

*Bettina **Mattar** - IBMR*
*Katia **Alvares** - IMPP*

Introdução: Este trabalho faz parte de uma pesquisa da professora da UFRJ Ana Beatriz Freire financiada pelo CNPq intitulada "Dispositivo clínico ampliado: criança e adolescente psicóticos em direção ao laço social e à inclusão escolar (edital de Saúde Mental). Apresentamos uma experiência clínica realizada com adolescentes autistas e psicóticos no Núcleo Infanto Juvenil do Instituto Municipal Philippe Pinel (RJ).

O dispositivo construído e eleito, dentre outros, para realizar um trabalho com estes adolescentes foi o que nomeamos de oficina/ateliê, que muito recentemente ganhou um novo desenho na medida em que as crianças cresceram. Constatamos que para as crianças e seus pais novas questões são suscitadas a partir do advento da puberdade. Confrontados com esta nova realidade, a equipe se viu diante de questões levantadas pelas crianças que cresceram. Esses adolescentes demandavam uma nova especificidade no manejo clínico, sendo necessário repensar cada caso a partir das discussões na equipe. A complexidade dos cuidados exigidos por esses adolescentes ganhou visibilidade em decorrência da necessidade de criar outras e novas perspectivas de acompanhamento, diferentes daquelas oferecidas exclusivamente para uma clientela infantil.

O trabalho realizado nos ateliês e nas oficinas constitui um espaço privilegiado para recolher e orientar o tratamento de maneira que as soluções encontradas pelo adolescente, refratários ao laço social, se sustentem na transferência com um clinico eleito por ele. Soluções que parecem ganhar o estatuto de construções subjetivas que, na singularidade do adolescente, visa à construção de novas formas de laço com o outro. Ao invés de considerarmos as manifestações próprias a esses adolescentes como condutas patológicas identificadas como estereotipias e comportamentos bizarros, nos alinhamos com a direção de trabalho que destaca a singularidade do adolescente, com a subseqüente extração da lógica própria ao caso.

Ao longo desse primeiro ano de trabalho foi possível recolher alguns efeitos produzidos no que se refere às elaborações/produções do adolescente autista e psicótico, reconhecendo aí o trabalho de um sujeito numa tentativa de constituir-se a partir de construções singulares rumo a um laço social possível.

Objetivo: Temos como objetivo problematizar a experiência clínica de um trabalho de oficinas realizado com adolescentes autistas e psicóticos a partir da teoria psicanalítica. A nossa finalidade é trazer à tona algo que os próprios adolescentes puderam nos

ensinar ao longo da construção de uma nova modalidade clínica no Serviço de Atenção Intensiva Infanto-Juvenil. Buscamos uma discussão que agrega a teoria e a prática a partir de fragmentos clínicos retirados de um dispositivo que dá um lugar privilegiado à produção própria de cada adolescente, enxergando na singularidade dessa produção uma tentativa de encontrar um ponto que dê amarração para vinculação com o outro e com o mundo.

Metodologia: Este trabalho busca uma articulação dos referencias teóricos da psicanálise com a prática institucional, pensando o espaço das oficinas enquanto terreno propício para tratar de questões referentes ao trabalho com adolescentes autistas e psicóticos. A partir da experiência clínica e do percurso da construção deste dispositivo, foi realizado um estudo de casos, uma exposição de algumas oficinas e das construções que se circunscreveram neste espaço de trabalho. Além de uma bibliografia que trata da especificidade da clínica do autismo e da psicose na criança e no adolescente, serão utilizadas as mesmas fontes bibliográficas que serviram como referência na construção do projeto das oficinas.

Resultados: Ao se tomar o adolescente autista e psicótico como um sujeito em trabalho, pensou-se que a construção de um espaço de oficina poderia funcionar como um espaço de referência, de endereçamento para suas construções. Neste sentido, a oficina seria um local propício para promover enlaçamentos, para viabilizar a restituição de um destino da pulsão a partir do encontro com um parceiro que acompanhe o sujeito em sua produção. Apostamos que ao oferecermos um enquadre para acompanharmos o trabalho dos adolescentes, algum tipo de mediação poderia surgir para tratar de suas relações com a linguagem e com a cultura. Uma mediação para a vida, principalmente para uma vida além do circuito psiquiátrico.

Testemunhamos que as oficinas parecem poder operar como lugares de mediação ao imperativo de gozo que invade o psicótico podendo produzir efeitos de subjetivação, favorecendo uma estabilização em direção a um laço social possível. O adolescente estaria, através de sua produção na oficina, construindo seu ponto de ancoragem através de novas formas de enlaçamento social. Com isso foi circunscrito um percurso na estruturação desse espaço de trabalho com fragmentos clínicos, e uma exposição mais aprofundada no trabalho de um adolescente e sua invenção.

Conclusão: Situando as condições de um parceiro de trabalho para o adolescente autista e psicótico, e localizando sua posição de rechaço frente ao Outro, foi possível a construção de uma nova modalidade clínica no Núcleo Infanto-Juvenil do IMPP. Este espaço tem como principal função proporcionar um lugar de endereçamento para o excesso pulsional que age sobre estes adolescentes. Partimos da aposta de que existe um trabalho que eles realizam para saírem do lugar de objeto e se constituírem enquanto sujeitos. Sendo assim, as oficinas visam que este trabalho possa se transformar em invenção, possibilitando algum tipo de laço, ou funcionando com ponto de ancoragem para o sujeito.

As oficinas tem nos ensinado a importância da construção por parte dos adolescentes, onde estas construções podem funcionar como uma mediação, que possibilitando formas do sujeito estar no mundo. Apostamos que a partir de suas invenções estes adolescentes possam construir um lugar para estar na vida, mesmo que de uma maneira muito particular, sem que as relações se tornem fonte de constante ameaça.

Palavras-chave: psicanálise, psicose e autismo infanto-juvenil.

LT04 - 660

BULLYING NA ADOLESCÊNCIA: COMPARAÇÃO ENTRE SEXOS

*Altemir José Gonçalves **Barbosa** - UFJF*
*Lélio Moura **Lourenço** - UFJF*
*Andrêze Cristine do Nascimento **Silva** - UFJF*
*Juliana Célia de **Oliveira** - UFJF*
*Karen Cristina Alves **Lamas** - UFJF*
*Lara Carolina de **Almeida** - UFJF*
*Priscila de Souza **Moreira** - UFJF*
*Priscila Aparecida Morais **Costa** - UFJF*
*Tatiana **Fernandes** - UFJF*

Introdução: A adolescência é uma etapa do ciclo de vida que tem, dentre suas características-chaves, a expansão das relações sociais e a consolidação da identidade sexual. As relações com os pares são fundamentais para que os jovens possam cumprir com êxito essas tarefas de desenvolvimento. Porém, nem sempre o convívio com os colegas ocorre de forma harmoniosa; não são incomuns situações caracterizadas pela agressividade. O bullying escolar é uma das formas de agressão entre pares mais deletérias. Trata-se de um comportamento agressivo, intencional e constante, marcado pela assimetria de poder entre os indivíduos, que ocorre no ambiente escolar, no trajeto para a escola ou, mais recentemente, em espaços virtuais frequentados por estudantes de uma determinada instituição (sítios na Internet etc.). Além dessas características, também são frequentes situações de humilhação social. Quando são consideradas as conseqüências do bullying em longo prazo, tem sido dada maior ênfase às vítimas. Contudo, sabe-se, atualmente, que também há prejuízos significativos para o desenvolvimento dos agressores. Há evidências de que, na vida adulta, esses indivíduos se envolvem mais em conflitos, contravenções, homicídios

etc. As vítimas, por sua vez, desenvolvem problemas físicos, psicológicos e emocionais, tais como estresse, diminuição da auto-estima, ansiedade, depressão e, até mesmo, ideação e tentativas de suicídio. Quanto à vida escolar, a perda da motivação, o absenteísmo, o retraimento, o isolamento e, por fim, a evasão são comuns. Estudos têm identificado diferenças tanto no que se refere à prevalência quanto no que diz respeito às manifestações de bullying entre os sexos. A prevalência de bullying entre as alunas tende ser menor e a agressividade na maioria das vezes é expressa na forma de manipulação social, por meio de agressão indireta. No sexo masculino, há maior prevalência e a agressão ocorre de forma direta, geralmente por meio do uso da força física. Todavia, na adolescência, a prevalência tende a diminuir e as agressões físicas são substituídas pela violência psicológica e verbal. Apesar da evidente importância do bullying, há limitações significativas, quantitativas e qualitativas, na produção científica brasileira sobre o tema.

Objetivo: A presente comunicação científica tem como objetivo comparar a prevalência e as manifestações do bullying em adolescentes do sexo feminino e masculino.

Metodologia: Trata-se de um estudo piloto que é parte do projeto "Compreender o bullying: um estudo em escolas de Portugal e do Brasil". Para concretização dessa pesquisa intercultural, foi necessário adequar a medida de bullying, já utilizada no contexto português, para os estudantes brasileiros. Trata-se de um questionário que se baseou no instrumento clássico de Olweus. Os resultados apresentados são referentes a 69 adolescentes que cursavam o ensino fundamental (7º ao 9º ano) em uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Por se tratar de um estudo piloto, a escola foi escolhida por conveniência e as turmas participantes foram sorteadas aleatoriamente. A idade média em anos dos alunos foi de 13,45 (DP = 1,471), sendo que a idade mínima foi igual a 11 anos e a máxima 17. Houve uma participação proporcional dos dois sexos na pesquisa. Após os cuidados éticos necessários, o questionário foi aplicado coletivamente em sala de aula.

Resultados: Constatou-se que 34,8% (n = 24) dos estudantes podem ser considerados vítimas de bullying na escola e 26,1% (n = 18) são agressores. Verificou-se diferença significante entre os dois sexos no que se refere à vitimização, sendo que os alunos (47,1%; n = 16) tendem a ser mais vitimizados que as alunas (15,6%; n = 5). Os resultados foram semelhantes quando se buscou identificar os agressores, sendo que os participantes do sexo masculino (44,1%; n = 15) são mais agressivos que os do feminino (9,4%; n = 3). Se se considerar que as vítimas também podem perpetrar agressões, é possível identificar outros subgrupos e melhor compreender o fenômeno. Assim, detectou-se que 11,6% (n = 8) dos alunos são vítimas agressivas, 23,2% (n = 16) são vítimas passivas e 14,5% (n = 10) são somente agressores. Dessa forma, cerca de 50% dos discentes estão diretamente envolvidos com o bullying. Quando os resultados anteriores são associados à variável sexo, verificou-se que todas as vítimas agressivas são do sexo masculino. Quanto ao tipo de agressão que as vítimas relataram com maior frequência, foi 'falar escondido', com, aproximadamente, 60% (n = 13) para cada sexo. Entre as alunas vitimizadas, destacaram-se também 'parar de conversar' e 'colocar apelidos', sendo que esses tipos de agressão foram descritos por 40% das vítimas. Já entre os alunos, 'pegar as coisas sem permissão' e 'colocar apelidos' foram indicados por 25,0% das vítimas. Constatou-se que formas de violência física, como 'bater, dar socos, murros e/ou chutes', não apresentaram escores expressivos entre os adolescentes. O local de maior ocorrência do bullying tanto para as vítimas do sexo feminino (75%; n = 3) quanto para as do sexo masculino (56,2%; n = 9) foi o recreio, sendo que os últimos indicaram em igual proporção a sala de aula. Para as estudantes, os corredores e as escadas são o segundo local mais mencionado (50%). Com relação à reação da vitima, as alunas dizem aos amigos (80%; n = 4) e/ou aos pais e responsáveis (60%; n = 3), enquanto entre os alunos há um escore preocupante de vítimas que tendem a não contar a ninguém (46,7%; n = 7). Ressalta-se que somente uma vítima do sexo masculino procurou ajuda de profissionais da escola.

Conclusão: Os resultados obtidos corroboram a literatura ao identificar características para o bullying na adolescência que discrepam da manifestação desse problema na infância. As diferenças entre os sexos constatadas também coadunam com a literatura. Investigações adicionais são necessárias, sendo que uma contribuição nesse sentido será dada pelo projeto de pesquisa "Compreender o bullying: um estudo em escolas de Portugal e do Brasil" quando concluído. Há que se destacar, no entanto, que os resultados obtidos pelo presente estudo, ainda que de forma limitada, alertam para o fato de que essa forma de violência tem prevalência preocupante nas escolas, as quais aparentam incipiência na resolução do problema".

Palavras-chave: escola, agressão, pares.

LT04 - 661

UTILIZAÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE REFLEXÃO DO JOVEM A RESPEITO DO GERENCIAMENTO DO SEU TEMPO

Lívia Cruz Vilela ***Cid*** *- UFRN*
Samantha Santos de Albuquerque ***Maranhão*** *- UFRN)*
Narjara ***Macêdo*** *- FARN*
Clara Melo ***Santos*** *- UFRN*

Resumo: A adolescência pode ser conceituada como uma fase do ciclo vital humano, situada entre a infância e a idade adulta, em que emergem mudanças físicas, afetivas e sociais. Diversas possibilidades de atribuição valorativa a este período podem ser citadas, em conformidade com os diversos contextos socioculturais, que configuram versões singulares de ser adolescente. Considerando um contexto capitalista em que as referências simbólicas são motivadas por dispositivos econômicos e midiaticos, as noções de trabalho, lazer, autonomia e organização do tempo recebem influências contraditórias das dimensões de produtividade e consumo, sendo, assim, apropriadas pelos jovens de modos variados. Tais questões são manifestas na forma como o adolescente organiza seus hábitos e atribuições cotidianas, envolvendo a administração de compromissos, lazer e atividades escolares e extra-escolares. O presente trabalho teve como proposta inicial a observação do discernimento da relevância de organização do tempo para as atividades e responsabilidades cotidianas, em sujeitos ingressantes na adolescência, com idades entre 11 e 12 anos, cursando o 6° ano do Ensino Fundamental de uma instituição privada de ensino. Para tanto, foram utilizadas atividades lúdicas, por meio de jogos de regras em formato de tabuleiro, para auxiliar os jovens na implicação e significação dos conteúdos propostos em discussão grupal a respeito do gerenciamento do tempo e suas responsabilidades. Após o momento de escuta inicial dos jovens a respeito de suas rotinas, os jogos utilizados envolveram a reflexão a respeito de situações típicas na administração de dinheiro, relacionamentos, formação educacional e profissional, e projeto de vida. Posteriormente, considerando a iniciação do grupo num novo ciclo educacional do Ensino Fundamental, foi lançada a proposta de construção de um novo jogo de regras, capaz de envolver a administração das demandas e pressões oriundas do contexto escolar: organização de horários, estudos em casa, revisões, atividades avaliativas, postura diante da sistematização dos conhecimentos, etc. Foram realizados oito encontros semanais com um grupo de 6 alunos do 6° ano do Ensino Fundamental – 3 meninas e 3 meninos – tendo uma duração media de 30 minutos por encontro. Tais sujeitos foram selecionados de forma aleatória, através de um sorteio, no qual toda a turma participou. O projeto de utilização do lúdico teve parceria com da psicóloga da instituição, que já desenvolvia anteriormente processos de intervenção e reflexão grupal por meio de atividades lúdicas com a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental. Considerando a contribuição do lúdico na estruturação de um tempo-espaço delimitado e especifico, capaz de envolver afetividade, imaginação, cognição e socialização, a proposta aqui exposta configurou possibilidade de um trabalho inovador e diferenciado com o público adolescente, que expôs impressões de significativas mudanças metodológicas e avaliativas nas séries finais do Ensino Fundamental. Na primeira sessão, utilizou-se um jogo que possibilitasse a configuração de um bom início de um convívio grupal entre os participantes; na segunda, um jogo que possibilitasse uma administração do dinheiro e, nas duas sessões posteriores, a utilização de um jogo que possibilitasse uma simulação de vivência desses jovens na vida adulta, para propiciar nas sessões posteriores, uma implicação significativa na produção de um jogo impulsionador de uma reflexão em relação ao gerenciamento do tempo com responsabilidade. Com isto posto e executado, chegou-se à conclusão de que a proposta de reflexão foi alcançada. Os alunos se implicaram e em todas as sessões estavam motivados para uma nova vivência de um jogo que implicasse novas descobertas e discussões sobre o ser adolescente e suas atribuições sociais. Dentre as discussões, havia o depoimento de que os jogos propostos eram divertidos e prazerosos, bem como trabalhavam, com a ajuda dos questionamentos por parte das discentes-pesquisadoras envolvidas, seus conflitos oriundos das exigências escolares, principalmente, em relação à necessidade exigida pela nova realidade posta de uma maior participação na consolidação dos estudos extraclasse, assim como, de uma melhor administração nas suas atividades de lazer. Os jovens participantes relataram significações que indicavam as abordagens teóricas que respaldaram este projeto: ao serem questionados sobre suas percepções, através dos jogos, em relação às simulações da vida cotidiana e vida futura, os alunos envolvidos demonstraram capacidade de projetar-se em outras possibilidades de vida diferentes das condições atuais e de utilizar um raciocínio lógico hipotético, relativizando valores, atitudes e crenças da sociedade onde os mesmos estão inseridos, em conformidade com a abordagem piagetiana a respeito da passagem do período operatório concreto para o período operatório formal; além disso, demonstraram uma certa crise psicossocial estabelecida por Erikson de "competência x incompetência" em relação a suas capacidades para a consolidação de um futuro profissional seguro, implicada na reflexão sobre "quem sou eu?" num período de formação

identitária e escolha de crenças, valores e atitudes. Por fim, em relação à construção do jogo, mais uma vez, pode-se dizer que foi alcançada a proposta com sucesso. Os alunos envolvidos demonstraram compreensão da importância de um bom gerenciamento do tempo e propuseram uma estrutura de jogo que ainda vai ser executado condizente com a realidade mais imediata dos mesmos. Esta nova estrutura simula um ano letivo semelhante ao contexto escolar onde os mesmos estudam, com perguntas e desafios baseados na realidade dos conteúdos e organização educacional, direcionadas para três possibilidades de respostas que propiciem a percepção de responsabilidade dos jogadores. O jogo foi esboçado para propiciar uma reflexão por partes dos participantes da necessidade de gerenciar o tempo com responsabilidade, através de perguntas que simulam situações cotidianas e, ao mesmo tempo, procuram fomentar nos jovens a percepção de que as atitudes escolhidas pelos mesmos geram consequencias positivas ou negativas para sua vida.

Palavras-chave: Adolescente; Lúdico; Desenvolvimento Humano.

LT04 - 669

ESCOLA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO: A CONSTRUÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA ÉTICA

*Nair **Azevedo** - UIED*

Introdução: Recuperando a pertinência e propósito dos objetivos da educação, inscrevemos a escola numa matriz que equaciona o sentido e a direção do desenvolvimento da pessoa. A pessoa que nos interessa é aquela que só o "é-em-relação-com-o(s)-outros(s)" e é encarada como "sujeito-autor" (Ardoino, 2001), criador de si e do seu mundo. Por isso, interessa considerar as condições que os contextos educativos conseguem criar para que cada um possa ir atingindo níveis de maior complexidade em todas as dimensões (interdependentes) que constituem o ser humano: a sua interioridade, exterioridade e alteridade.

Que condições podem ser perspectivadas? E qual o sentido (direção) desse desenvolvimento? Partimos da assumpção de que qualquer escola, pela impossibilidade de neutralidade, oferece referências éticas, apesar de nem sempre serem intencionais, explícitas ou no sentido desejado.

Partimos de uma posição cientificamente localizada na psicologia do desenvolvimento, organizando a investigação com dois eixos conceptuais: consideramos a perspectiva bio-ecológica desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1999) e tratamos a dimensão moral, adotando a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista (Kohlberg, 1982; 1983; Kohlberg, Levine & Hewer, 1983; Nucci, 2001) como referências fundamentais.

Objetivos: O conceito de "atmosfera moral" (Power, Higgins & Kohlberg, 1989), concentrou a construção de um quadro conceptual compreensivo. Algumas questões foram aflorando: qual o grau de participação na tomada de decisões? Como são resolvidos os conflitos? Qual a estrutura normativa da escola? Como é sentida e valorizada? Que tipo de discussões são estimuladas?

Se o desenvolvimento moral configurou uma posição de partida, o "destino" do desenvolvimento foi sendo perseguido. Encaramos a destinação ética enquanto "horizonte de desenvolvimento", como "algo que acompanha e que dá significado ao nosso caminhar" Cabral (1999, p.192). Daí termos enunciado a ética como trajetória do desenvolvimento.

Metodologia: Focalizamos a investigação numa situação real (escola EBI), optando-se por um estudo de caso, numa perspectiva descritiva e interpretativa. Os procedimentos e as técnicas utilizados na recolha de informação deram especial atenção às redes de interação e aos significados atribuídos pelos sujeitos, usando técnicas de observação, entrevistas e consulta documental.

Tivemos como preocupação diversificar as fontes de informação com o intuito de termos uma visão abrangente do ambiente da escola e da sua atmosfera moral. Procuramos estar atentos a múltiplos indicadores e seguir critérios metodológicos rigorosos, garantindo a validade e credibilidade das informações recolhidas.

Resultados e Conclusões: Os dados foram sujeitos a um sistema de codificação, através do qual foram sendo organizados. Para o efeito, as nossas questões de investigação constituíram um precioso instrumento de orientação. No entanto, fomos ensaiando classificações até que, das regularidades encontradas, pudemos definir as categorias de análise: a) gênese e evolução da escola; b) características e recursos da escola; c) percurso pessoal e de integração na escola; d) regras e normas; e) relacionamento interpessoal; f) conflitos, dificuldades e formas de resolução; g) participação e envolvimento; h) rituais e identificadores simbólicos; i) concepções e crenças.

Dos dados aparentemente caóticos e confusos, fruto de um convívio intenso e da imersão prolongada no quotidiano da EBI, avançamos na busca de padrões, regularidades e diferenças que nos permitissem a apreensão do sentido e da "pertinência heurística" (Albarello et al., 1997, p. 141) de uma realidade complexa como a escola (Eisner, 1998). Destacamos:

O orgulho por a escola ter sido capaz, pelo esforço coordenado, de propor alternativas e arriscar novas formas de organização e trabalho. Esse acervo facilita que, ainda hoje, se procure cultivar um espí-

rito de colaboração e "colegialidade" (Nóvoa, 1999) que luta contra a habitual cultura "balcanizada" (Hargreaves, 1998). As dificuldades e dissonâncias não parecem ser impeditivas de um esforço para que novas propostas surjam e sejam refletidas para implementação. Desse saber emerge uma forte intenção de criar soluções diversificadas, suficientemente flexíveis, que incitem à aprendizagem e desenvolvimento de competências, sobretudo daqueles que se encontram em maior risco de abandono escolar.

Não ficamos alheios ao envolvimento num imenso e diversificado conjunto de projetos que continuamente decorrem na escola. Testemunhamos a participação de professores e alunos. Acompanhamos a satisfação com que colaboravam para que a escola se mantenha agradável e para a vontade de professores e alunos se pudesse concretizar. Recolhemos o conforto e confiança com que os familiares circulavam pela escola, assistindo o desempenho dos(as) seus meninos(as).

Quanto a problemas disciplinares, a EBI era considerada uma escola sem conflitos de grande envergadura, apesar dos conflitos e dificuldades fazerem parte de qualquer realidade viva, dinâmica, diferenciada, sistêmica e complexa como uma escola é. A realidade escolar precisa de lidar com assimetrias inerentes à diferença de conhecimento, experiência e responsabilidade que separa os seus vários participantes, em relações que não são horizontais nem igualitárias (Puig, 2000), para além das diferenças de propósito e intencionalidade. Por isso, é o gostar de viver junto, o sentimento de compromisso e responsabilidade pelo grupo que pode mobilizar esforços e potencializar diferenças.

Vimos que os conflitos estavam, sobretudo, relacionados com regras de convivência que eram violadas. Apesar da intenção de que cada turma trabalhasse as regras, observamos alguma falta de consistência e regularidade. Para os alunos, o que prevalece é uma visão das regras como algo exterior, emanando da autoridade. Apesar de serem aceites, não constituem expectativa para o comportamento do grupo, não sendo entendidas como normas coletivas (Power, Higgins & Kohlberg, 1989). Mesmo se considerarmos que os alunos são capazes de entender a necessidade das regras, parece-nos que não manifestam o compromisso em as fazer cumprir, deixando para os adultos a tarefa de monitorizar e sancionar os transgressores.

Apesar da escola possuir condições e instrumentos formais que podem facilitar a implementação de uma prática que oriente a sua atmosfera moral para o desenvolvimento (laços e relações afetivas calorosos e genuínos; tradição e forte motivação para o trabalho cooperativo; estrutura diretiva colaborante e disponível; estruturas organizativas de participação instituídas), promover o sentido ético obriga à implementação, sistemática, intencional e competente, de uma prática de reflexão e participação democrática, onde alunos e professores tenham voz. Construindo uma comunidade em que todos encontrem formas de conciliar diferenças, de desenvolver um sentido de pertença e responsabilidade, lidando com controvérsias e dilemas, promovendo a justiça e o respeito por cada um e pelo grupo.

Referências Bibliográficas: Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J.-P.; Maroy, C.; Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva. Ardoino, J. (2001). *A complexidade*. In Edgar Morin (Ed.), *O desafio do Século XXI – Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 481-489. Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas. Bronfenbrenner, U. & Morris, Pamela A. (1999). *The ecology of developmental process*. In J.C. Gomes-Pedro (Ed.), *Stress e violência na criança e no jovem*. Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria, Departamento de Educação Médica. Cabral, Ruben de F. (1999). *O novo voo de Ícaro*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Eisner, Elliot W. (1998). *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey: Prentice Hall. Hargreaves, Andy (1998). Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós- moderna. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda. Kohlberg, L. (1982). Moral development does not mean liberalism as destiny: a reply to Schweder. Contemporary Psychology, November. Kohlberg, L. (1983). Essays in moral development. Volume II: The psychology of moral development. New York: Harper & Row. Kohlberg, L., Levine, C. & Hewer, A. (1983). Moral Stages: A current formulation and a response to critics. Basel, Switzerland: Karger. Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, v. 25, n.1, p. 11-20. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. Nucci, L. (2001). Education in the moral domain. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. Power, F. Clark; Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). Lawrence Kohlberg's approach to moral education. N.Y: Columbia University Press. Puig, Josep (2000). Democracia e participação escolar. São Paulo: Moderna.

Palavras chaves: Escola ética, atmosfera moral, desenvolvimento.

FAMÍLIA, RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E COTEMPORANEIDADE

LT05 - 030

INFLUÊNCIA DO APOIO SOCIAL SOBRE CRENÇAS E PRÁTICAS MATERNAS EM MÃES DE DIFERENTES CONTEXTOS DO BRASIL

Gabriela Dal Forno ***Martins*** *-UFSC*
Mauro Luís ***Vieira*** *-UFSC*

Resumo: O comportamento parental pode ser definido como a relação entre cuidadores e criança, desde a concepção até a vida adulta, que visa o seu desenvolvimento. Pesquisas têm evidenciado que essa relação é influenciada pelas crenças dos pais sobre o que consideram importante para a criança, bem como pelo contexto cultural e ecológico no qual a família está inserida (Harkness e Super, 1996). Assim, embora o comportamento parental seja reconhecido como uma tarefa de desenvolvimento universal, em função de se mostrar relevante na manutenção da sobrevivência da espécie, é exercido de maneira específica, dependendo das diferentes configurações culturais e ecológicas locais (Keller, 2007). Um importante aspecto do contexto trata-se do apoio social disponível aos cuidadores, sendo especialmente importantes as relações com a família, amigos, parentes e vizinhos, que formam o suporte social imediato que a mãe dispõe para cuidar da criança. O apoio social tem sido considerado um fator de proteção frente às conseqüências negativas dos eventos estressores vividos pelas pessoas em diferentes momentos da vida, como por exemplo o nascimento dos filhos (Basic Behavioral Sciences Task Force of the National Advisory Mental Health Council, 1996). Diante disso, o objetivo principal desse estudo foi investigar a influência do apoio social sobre as crenças e práticas de cuidado de mães residentes em cidades pequenas (até 20 mil habitantes) e capitais brasileiras. Participaram do estudo 600 mães, 300 residentes em cidades pequenas e 300 nas capitais dos seguintes estados brasileiros: Pará, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina. As mães possuíam pelo menos um filho de até 6 anos e eram todas maiores de 18 anos. Essa pesquisa faz parte de um projeto maior realizado em diferentes regiões do país, intitulado "Investimento e cuidado parentais: aspectos biológicos, ecológicos e culturais" coordenado por Maria Lucia Seidl de Moura (UERJ) e que contou com a participação de: Vera Silvia Raad Bussab (USP); Eulina da Rocha Lordelo (UFBA); Mauro Luis Vieira (UFSC); Regina Célia S. Brito (UFPA); Rosana Suemi Tokumaru (UFES); Angela Donato Oliva (UERJ).. Os dados foram coletados através de dois instrumentos, além de um questionário sócio-demográfico. Para avaliar as crenças e práticas de cuidado utilizou-se a Escala de Crenças Parentais e Práticas de Cuidado (CPPC) (Martins, Macarini, Vieira, Seidl de Moura, Bussab & Cruz, artigo submetido), a qual contém 18 itens distribuídos em duas dimensões: cuidados primários e estimulação. Esses itens devem ser avaliados quanto à sua freqüência de realização (práticas) e quanto ao grau de importância atribuído a cada um deles (crenças). Já a Escala de Aferição de Apoio Social (Griep, Chor, Faerstein, Werneck & Lopes, 2005) avaliou a freqüência com que as mães percebiam-se como possuindo a sua disposição laços sociais e recursos de outras pessoas de sua rede em caso de necessidade. É composta por 19 itens distribuídos em três dimensões: apoio material, apoio emocional/informação e apoio interação social positiva/ afetivo, além de uma dimensão global de apoio. Através de testes de comparação entre grupos independentes (teste "t" de Students), verificou-se que: 1) mães das cidades pequenas afirmaram realizar significativamente mais práticas de cuidados primários do que as mães das capitais e estas, por sua vez, afirmaram realizar e valorizar significativamente mais as práticas de estimulação do que as mães de cidades pequenas; e 2) mães do interior perceberam-se como recebendo significativamente mais apoio material do que as mães da capital. A relação entre as crenças e práticas de cuidado e o apoio social foi avaliada através de análises de correlação e regressões. Na capital, o apoio apresentou correlações significativas principalmente com as dimensões de estimulação. Maiores níveis de apoio material foram relacionados a uma maior valorização dos cuidados primários e da estimulação e a uma maior freqüência de realização da estimulação. Já os apoios interação social/afetivo, emocional/ informação e apoio total relacionaram-se a maior valorização e realização das práticas de estimulação neste mesmo contexto. No interior, por sua vez, as dimensões de apoio apresentaram um maior número de correlações com as dimensões de crenças e práticas de cuidado. Maiores nível de apoio material relacionaram-se a uma maior valorização dos cuidados primários, maiores níveis de apoio interação social/ afetivo relacionaram-se a maior realização e valorização dos cuidados primários e da estimulação, quanto maior a percepção de apoio emocional/informação maior a realização e valorização dos cuidados primários e realização da estimulação, e finalmente quanto maior a percepção do apoio total entre as mães do interior, maior realização e valorização dos cuidados primários e da estimulação. As dimensões de apoio que mostraram-se correlacionadas às dimensões de crenças e práticas foram incluídas em modelos de

regressão como variáveis independentes. Na capital, o modelo que explicou maior variância foi o da dimensão "valorização da estimulação" (4,9%), o qual inclui como variável explicativa somente o apoio interação social/afetivo. Nas cidades pequenas, o apoio total explicou sozinho 7% da variância da valorização dos cuidados primários, sendo este o modelo de maior variância explicada.. Esses resultados fortalecem a idéia de que o apoio social trata-se de uma das variáveis de influência na relação cuidador-criança. É interessante notar as diferenças entre os contextos pesquisados, sendo na capital a maior influência do apoio sobre a estimulação e no interior sobre os cuidados primários. É possível que nas capitais, mães que podem contar com pessoas para diferentes necessidades (principalmente as de interação social e afetivas) são também mães que possuem mais disponibilidade para interações exclusivas com a criança, que vão além do cuidado primário. Já no interior, contexto em que o cuidado primário é mais realizado em comparação com a capital, mães que percebem-se como recebendo mais apoio possivelmente sejam mães mais disponíveis na rotina com a criança e valorizem mais os cuidados básicos, como a higiene, alimentação, contato corporal. Assim, conclui-se que há uma relação dinâmica entre o cuidado parental e o apoio e que o contexto interfere significativamente nesta relação.

Palavras-chave: crenças parentais, práticas de cuidado, apoio social.

Referências Bibliográficas: Basic Behavioral Sciences Task Force of the National Advisory Mental Health Council (1996). Basic behavioral science research for mental health: Family processes and social networks. *American Psychologist, 51* (6), 622-630. Griep, R. H. (2003). *Confiabilidade e Validade de Instrumentos de Medida de Rede Social e de Apoio Social Utilizados no Estudo Pró-Saúde.* Tese de Doutorado. Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro: 2003. Griep, R. H.; Chor, D.; Faerstein, E.; Werneck, G. L. & Lopes, C. S. (2005). Validade do constructo de escala de apoio social do Medical Outcomes Study adaptada para o português no Estudo Pró-Saúde. *Cadernos de Saúde Pública, 21* (3), 703-714. Harkness, S. & Super, C.M. (1986). The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture. International Journal of Behavioral Development 1986; 9; 545-569. Keller, H. (2007). *Cultures of infancy.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

LT05 - 038

INFLUÊNCIA DA GUARDA EXCLUSIVA E COMPARTILHADA NO RELACIONAMENTO ENTRE PAIS E FILHOS

Diuvani Tomazoni ***Alexandre****- Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior*
Mauro Luís ***Vieira*** *- UFSC*

Resumo: A família é uma instituição social que vem se transformando ao longo dos anos, revelando novas formas de adaptação. Dentre os fatores que têm contribuído para a transformação da família, destaca-se o divórcio. Constata-se, através das estatísticas do IBGE (2007) a taxa de divórcio em 2007, quando se completou 30 anos da instituição do divórcio no Brasil, teve um crescimento de 200% em relação a 1984. Em números absolutos os divórcios concedidos passaram de 30.847, em 1984, para 179.342 em 2007. A pesquisa ressalta, nas estatísticas sobre divórcios, a "hegemonia das mulheres" na guarda dos filhos menores. No ano de 2006, por exemplo, em 89,1% dos divórcios, a responsabilidade pela guarda dos filhos menores foi concedida às mulheres. A esse respeito, importa-nos salientar que o sistema de guarda exclusiva, atribuída a um dos pais (no caso deste estudo, atribuída à mãe), tornou-se alvo de incessantes questionamentos e críticas, uma vez que esse modelo de guarda afasta os filhos do genitor que detém o direito de visitas. Sendo assim, a guarda compartilhada surge como um modelo de guarda mais adequado para que a relação entre pais e filhos seja contínua e perpétua (Akel, 2008; Quintas, 2009). O objetivo deste estudo foi investigar se o tipo de guarda influencia no relacionamento entre pais/mães e filhos após o divórcio Os dados foram coletados através de um questionário contendo questões fechadas, cujo roteiro foi desenvolvido com base em um estudo de caso sobre os efeitos do tipo de guarda na dinâmica da criança (Silva, 2003). Os temas incluídos no roteiro da entrevista foram estruturados em dois grupos temáticos. O primeiro grupo envolve aspectos relacionados ao divórcio e as perguntas referiam-se ao tempo que o participante permaneceu casado e há quanto tempo está divorciado, sobre quem iniciou a separação e qual tipo de separação (litigiosa ou consensual). O segundo grupo apresenta aspectos sobre o relacionamento com os filhos antes e após o divórcio. As perguntas referiam-se ao local em que o participante, que não reside com o(s) filho(s), encontra-o(s) em dia de visita, a freqüência e o tempo que permanece com o(s) filho(s) neste período. Na primeira pergunta, direcionou-se o foco para 4 lugares possíveis de se encontrar a(s) criança(s): a) na casa do ex-cônjuge; b) na casa dos avós; c) no colégio; d) no parque ou praça. Além disso, havia a última possibilidade que permitia ao participante indicar lugares diferentes dos propostos. Nesta ques-

tão, os pais poderiam optar por mais de um local, assim o n total refere-se ao número de ocorrências e não ao número de pais (n= 64). Foram incluídas também perguntas sobre a relação afetiva que pai e mãe mantinham com o(s) filho(s) antes e após o divórcio e a avaliação sobre a participação nos cuidados em relação à prole antes e após se divorciar. Foram utilizadas duas questões escalares para avaliar a relação afetiva dos pais com a criança. Os pais deveriam avaliar a relação antes e após o divórcio através de uma escala de cinco pontos que ia de 1 ("relação nada afetuosa") a 5 ("relação extremamente afetuosa"). Para avaliar os cuidados parentais, foram utilizadas duas questões escalares, na qual os pais deveriam avaliar sua participação nos cuidados antes e após o divórcio conforme uma escala que ia de 1 ("pouca participação") a 5 ("muita participação"). Os pais também responderam a duas questões idênticas referentes aos compromissos assumidos com a criança antes e após o divórcio. Nestas questões direcionou-se o foco para seis atividades, e solicitou-se que os pais assinalassem quais delas eles realizavam antes e quais continuavam realizando após o divórcio. Dos participantes, 22 homens e 15 mulheres obtêm a guarda compartilhada e em 26 homens e 34 mulheres a atribuição da guarda é exclusiva da mãe. Fixou-se em 3 anos o limite mínimo de divórcio, pois segundo Carter & MacGoldrick (2001), o processo de ajustamento pós-divórcio ocorre em estágios, num período de três a cinco anos. A idade dos participantes variou entre 23 e 47 anos (média de 34,21 anos), dentre os quais 13% possuíam ensino médio incompleto, 30% ensino médio completo, 25% curso superior incompleto, 8% curso superior completo e 21% eram pós-graduados. Quanto ao número total de filhos 60% possui 1 filho, 26% têm 2 filhos, 9% 3 filhos e 2% têm 4 filhos, cuja faixa etária variou de 3 a 10 anos. O tempo de casados variou entre 1 e 24 anos (média de 8, 26 anos) e o tempo de divórcio houve variação de 3 a 14 anos (média de 4,38 anos). Os resultados foram agrupados em quatro categorias: a) divórcio e tipo de guarda; b) comprometimento parental após o divórcio c) relação afetiva e cuidados parentais antes e após o divórcio; d) apoio oferecido após a situação de divórcio. Em todas essas categorias, quando possível, foram realizadas comparações entre os tipos de guarda. Os resultados revelaram não haver diferenças significativas entre o grupo de guarda exclusiva e compartilhada, indicando que a guarda compartilhada parece nem sempre ser uma medida facilitadora para o desempenho parental. Entretanto, quando se comparou homens e mulheres quanto ao aspecto afetivo e cuidados parentais após o divórcio, os resultados evidenciam maior envolvimento materno do que paterno. Conclui-se, que, tanto na guarda compartilhada quanto na exclusiva, se a separação for harmoniosa e houver cooperação entre os ex-cônjuges, será possível estabelecer o pleno exercício dos cuidados parentais. Discutir o relacionamento entre pais e filhos em situação de divórcio, implica em múltiplos conflitos a serem administrados, em refletir sobre a importância de manter-se o "casal parental" após a separação para que pais e mães possam estabelecer limites e oferecer aos filhos um ambiente afetivo e seguro, com o propósito de garantir-lhes um desenvolvimento saudável.

Palavras – chave: divórcio, guarda , cuidados parentais.

REFERENCIAS: Akel, A.C.S. (2008). *Guarda Compartilhada: Um avanço para a família.* São Paulo: Editora Atlas. Carter, B & McGoldrick, M. (2001). *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar.* (Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese). Porto Alegre: Artes Médicas. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Estatísticas do Registro Civil. Obtida via Internet. http://www.ibge.gov.br. Acesso em 30/05/2009. Quintas, M. M. R. de A. (2009). *Guarda Compartilhada.* Rio de Janeiro: Editora Forense. Silva, E. L. (2003). *Os efeitos do tipo de guarda, compartilhada ou exclusiva – legal ou de fato na dinâmica da criança: Estudos de caso*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.

LT05 - 041

RELAÇÕES PARENTAIS EM UMA FAMÍLIA RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA

*Leandro Cavalcante **Lima** -UFPA*
*Simone Souza da Costa **Silva** - UFPA*
*Fernando Augusto Ramos **Pontes** -UFPA*

Resumo: Observações clínicas indicam que o funcionamento individual está diretamente associado à dinâmica familiar. Há consenso entre pesquisadores da psicologia clínica e do desenvolvimento quanto à interdependência entre as relações conjugal e parental e de sua influência no desenvolvimento infantil. Neste sentido, quanto melhor a qualidade da relação marital, melhor o ajustamento entre os genitores e seus filhos e vice-versa. Este novo olhar sobre as inter-influências presentes dentro do grupo familiar e deste com o contexto sócio-cultural tem sido possível graças à teoria sistêmica, que representa um movimento que enfatiza a família como sistema constituído por subsistemas que mantém entre si relações de interdependência. Estudar a dinâmica das relações familiares em contextos particulares sob a ótica da teoria sistêmica tem permitido compreender o funcionamento do grupo familiar. Pautado nes-

tas idéias este trabalho descreve, em um estudo de caso, aspectos da qualidade das relações parentais em uma família ribeirinha da Amazônia. Contando com a participação de uma família de dez pessoas (um casal e seus filhos), o estudo foi feito sob uma estratégia metodológica qualitativa, após permissão da família por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido. Os dados foram coletados através de observações naturalísticas (registradas em notas de campo) e do desenvolvimento e aplicação da técnica de Situação Estruturada em que fotos dos membros do grupo familiar eram comentadas por cada um dos participantes (indicando uma característica positiva e outra negativa do fotografado). Com este método se buscou levantar as características das relações parentais desta família ribeirinha. O casal se diz insatisfeito com o casamento e apresentam-se "afastados afetivamente", na medida em que pouco se olhavam, mantinham-se distanciados um do outro e não se tocavam. A fala da mãe sobre seu casamento pode ajudar a esclarecer: "Eu acho que pra mim eu nunca fui feliz, na minha vida tudo difícil, eu acho que até hoje ainda é difícil". Contudo, as funções parentais apresentavam-se claramente colocadas. O pai é o provedor econômico da família, fornece o alimento e garante a sobrevivência dos filhos e da esposa; esta, por sua vez, é responsável pelo espaço doméstico, mantendo a casa limpa, cozinhando e cuidando dos filhos. A educação parece ser a tarefa que demanda a aproximação entre o casal. A mãe permanece mais próxima ao grupo dos filhos intervindo nas suas interações, sempre muito conflituosas. É possível que a dinâmica das relações entre os irmãos, marcadas pela interferência materna, possa estar dificultando o desenvolvimento de fronteiras claras do subsistema de irmãos. Embora a mãe esteja mais diretamente ligada à educação dos filhos, em algumas situações solicita a intervenção do marido, que possivelmente possui maior autoridade. A identificação dos filhos com seus genitores se dá em função dos papéis de gênero: as filhas se identificam mais com a mãe e, o filho, com o pai. Ao se verificar as justificativas tanto dos filhos quanto dos pais estes apontam para semelhanças físicas e as atividades cotidianas que realizam. Ao perguntar ao casal sobre com qual dos filhos mais se assemelhavam, a mãe fez referência a aspectos físicos e práticos e diz que a filha mais velha é muito parecida com ela porque "Ela é magra assim parece eu, né. É alta..." e adiciona "Ela cuida da cozinha, ela faz as coisas, ela faz a comida, ela lava a roupa, ela é trabalhadora, nesse ponto ela é". O pai destacou a principal característica de seu temperamento que seria o gosto pelo trabalho, o que o assemelharia aos seus filhos. Ele diz que o filho homem é quem mais se parece com ele, diz "é um moleque que se vira bacana", e complementa "não aprendi a leitura, mas trabalho. Eu não gosto de ficar parado. Ele, se vira pra todo lado". O pai revela seus valores ao falar dos estilos de parentalidade do seu passado, dizendo "agora tá tudo moderno. De primeiro a gente respeitava, qualquer coisa que falava, agente tava pronto pra respeitar, né! Quando se é criança, agora, tá tudo diferente, né!" [...] "olha as meninas, as meninas não respeitam nem os outros". O pai descreve os filhos como pessoas desobedientes, excetuando uma filha que foi criada e mora com a avó. Aspecto que merece destaque é a valorização dos pais à obediência. Embora o relato do casal se remeta à negativa, isto permite inferir que a obediência (aceitação, submissão e resignação) é um valor importante para a família. Já no subsistema dos irmãos existem dois subgrupos principais: um constituído pelo irmão e o outro pelas meninas. Contudo observa-se um lugar de destaque ocupado pelo filho mais velho que apresenta certa autoridade sobre as meninas, por meio da intimidação. Destacam-se a existência de conflitos fisicamente turbulentos entre os irmãos. Em geral, não se observou agressão física. Em conclusão, os dados coletados corroboram a literatura que indica que relações conjugais influenciam as relações parentais, e ainda as relações entre irmãos. A família estudada é marcada por conflitos e insatisfações entre o casal, que repercutem nas demais relações familiares. Destaca-se, por fim, que o sistema familiar e seus subsistemas são estruturados por papéis de gênero, sobretudo as funções parentais. Esta divisão sexual é característica das famílias tradicionais como de fato verifica-se em comunidades ribeirinhas amazônicas.

Palavras–chave: Relações parentais; família ribeirinha; Amazônia.

LT05 - 042
SER PAI EM UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA AMAZÔNICA: ESTUDOS DE CASO

*Lívia **Arrelias** - UFPA*
*Leandro Cavalcante **Lima** - UFPA*
*Simone Souza da Costa **Silva** - UFPA*
*Fernando Augusto Ramos **Pontes** - UFPA*

Resumo: O primeiro contexto de desenvolvimento de uma pessoa é o ambiente familiar. É aí que se processam as relações iniciais que serão produto e produtoras de mudanças no seu ciclo de vida. A literatura da área da Psicologia do Desenvolvimento tem contribuído com alguns modelos teóricos que indicam a interdependência entre a família e o contexto sócio-cultural no qual ela está inserida. Dentre estes se destaca a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH). Este é definido como um processo em que a pessoa mantém interações recíprocas, progressivamente mais complexas e de mú-

tuas influências com os diversos contextos dos quais participa. Estas interações acontecem em um período histórico e são uma função das forças que emanam de inúmeros contextos e das relações entre elas. O contexto amazônico é um espaço diferenciado de estabelecimento de relações e, até certo ponto, ainda desconhecido para a Psicologia do Desenvolvimento. A maior parte das atividades sócio-econômicas nestas comunidades orbita em torno do universo social das unidades domésticas, que se configuram como o principal espaço de manutenção das expectativas próprias deste contexto. Neste grupo, o papel paterno é desempenhado conforme as crenças comunitárias de divisão tradicional de atividades, estipuladas de acordo com o gênero. Assim, aos homens cabe o sustento econômico da família, enquanto às mulheres ficam destinadas as atividades de cuidado doméstico e com os filhos. Reconhecer estas peculiaridades significa compreender os aspectos sócio-culturais que possibilitam aos homens assumir uma paternidade responsável, afetiva e com qualidade, como tem sido demandado atualmente diante das diversas estruturas familiares reconhecidas na sociedade contemporânea. Variáveis como o ciclo de vida infantil, a relação conjugal e a cognição masculina são indicadas como importantes para uma compreensão mais apurada sobre os modos de ser pai nos diversos contextos em que as diferentes configurações familiares estabelecem suas rotinas relacionais. Identificar e descrever como dois homens ribeirinhos assumem o seu papel paterno em uma comunidade do município de Ponta de Pedras, localizado na Ilha do Marajó – Pará foi o objetivo deste trabalho. Duas famílias compostas de pai, mãe e filha foram entrevistadas e observadas em suas interações diárias. Para caracterizar estas famílias foram aplicados os Inventários de Rotina e Sócio-Demográfico. Como metodologia, foi utilizada a Inserção Ecológica (IE). Esta prevê a necessidade de o grupo de pesquisa reconhecer-se enquanto pessoas em desenvolvimento, tanto quanto os participantes da pesquisa. Os resultados indicaram que a adaptação da tríade divergiu nos dois casos, visto que um dos pais – Joaquim – não acompanhou a gestação da esposa, mantendo um relacionamento distante com ela. Este comportamento mudou após o nascimento da filha do casal – Mara –, o que causou a sua aproximação e favoreceu o desenvolvimento de comportamentos afetivos e de cuidado entre Joaquim e Mara. Para a outra família, a formação dos laços afetivos e de cuidado foi exercida desde o início do relacionamento do casal. Marcos acompanhou todo o período de gestação da esposa – Sara – e, após o nascimento da filha, estes laços foram se estreitando cada vez mais. No que se refere à capacidade de prover o sustento de suas famílias, tanto Joaquim quanto Marcos precisavam da ajuda dos sogros e/ou dos cunhados para manter-se economicamente. Joaquim morava em sua própria casa com Milene e Mara, mas recebia constantemente o auxílio dos sogros para alimentar sua família. Esta situação provocava uma situação conflituosa no grupo familiar, que aumentava com o desejo de os avós assumirem a neta como filha, o que era negado pelo pai da menina. No caso de Marcos, a relação era de cooperação com a família de sua esposa. Como ele era natural de um contexto urbano, precisou aprender as atividades econômicas e de subsistência – como colher açaí, pescar, "limpar" o terreno, caçar – com seus cunhados e esposa. Por outro lado, tanto Joaquim quanto Marcos demonstravam comportamentos afetivos e de cuidado com suas filhas, ajudando na alimentação, colocando para dormir e brincando com elas. Percebe-se, assim, que, embora as relações familiares no Araraiana sejam eminentemente tradicionais, já apresentam algumas características de mudanças. Os homens ainda são os chefes de suas famílias, cabendo a eles o papel principal de provedores econômicos e guias morais. Contudo, os jovens pais já não são mais tão rígidos e emocionalmente ausentes como os mais velhos. Pode-se dizer que estas mudanças têm a ver com a possibilidade que os homens estão descobrindo de poderem ser pais sem, necessariamente, manterem a postura rígida e controladora em que, talvez, tenham sido educados. Constituir suas próprias famílias dá a eles a chance de mudar aquilo que não foi satisfatório em suas relações com seus pais e criar novas maneiras de oferecer cuidado, educação e afeto em seu núcleo familiar. Ainda que a comunidade do Araraiana construa suas vivências diárias de acordo com suas próprias expectativas, que são tradicionais, há espaço para os jovens pais assumirem uma postura diferente, sem que isso entre em conflito com as crenças comunitárias. Na verdade, os comportamentos afetuosos, de cuidado e morais demonstrados por Joaquim e Marcos podem estar relacionados com uma mudança ainda tênue, mas que já se faz presente na comunidade ribeirinha estudada. Apesar destas constatações positivas com relação à maneira como estão se estruturando as relações paternas de cuidado com as crianças é preciso assegurar condições mais favoráveis para que estes homens ribeirinhos possam melhorar cada vez mais o seu relacionamento com seus (suas) filhos(as). É visível a necessidade de intervenções no sentido de capacitá-los para desenvolver as atividades a que já se dedicam, como a extração e comercialização do açaí e da tala, a fim de que possam garantir ganhos financeiros substanciais, e, por conseguinte, um desenvolvimento com mais qualidade para seus filhos. A experiência com pesquisa neste tipo de contexto mostra o quanto a ciência ainda pode – e precisa – avançar. Para a psicologia do desenvolvimento os modos de

relacionar-se dos ribeirinhos mostram a necessidade de se continuar explorando as várias formas dos indivíduos construírem suas vidas, de acordo com as possibilidades oferecidas pelos contextos peculiares em que se encontram.

Palavras – Chave: Comunidade ribeirinha Amazônica; inserção ecológica; paternidade.

LT05 - 070
PAI CONFUSOS, FILHOS PERTURBADORES, PROFESSORES EXTENUADOS?

Cristiana ***Carneiro*** *- UFRJ*

Resumo: Em 1958, Alceu Amoroso Lima, escreveu sobre a adolescência no intuito de pensar nas mudanças que estavam ocorrendo em relação aos adolescentes daquela época. Primeiramente, ele vai analisar um fenômeno que, segundo seu entendimento, possuía um caráter de grande espectro, generalizável, que era a passagem do predomínio dos mais velhos ao predomínio dos mais moços, da "gerontocracia à efebocracia" (Lima,1958:11). Referindo-se ao Brasil de 1920 e 1930, ele mostra como essa revolução de costumes se operou. Primeiramente, na política o "tenentismo" vinha lutar contra o "bacharelismo", onde a vitória do "tenentismo" culminou com a revolução de 30. No campo literário, o movimento modernista seguia na mesma direção, "a revolução estética se fazia contra a Academia, contra Coelho Neto ou Rui Barbosa" (Lima,1958:12). Este pequeno trecho histórico de nosso país anunciava o que presenciamos de forma tão contundente na atualidade.

Meyrowitz (apud Featherstone,1988) vai dizer, por exemplo, que na sociedade ocidental contemporânea as crianças têm parecido muito mais com os adultos e estes mais com as crianças, de tal forma que estaríamos assistindo ao crescimento de um estilo mais unívoco entre as idades, seja nas formas de se apresentar como postura e gestos, seja na moda, seja nas formas de usufruir o tempo de lazer. O autor entende que esse movimento, pró uma "única-idade" como estilo, tem sido influenciado pelas imagens midiáticas que cada vez mais são as mesmas para adultos e crianças. Sarlo (1997) compartilha esse ponto de vista dizendo que "a programação televisiva também contribui para legitimar as intervenções cirúrgicas embelezadoras, propondo um espelho ideal, no qual todas as idades são cada vez mais indistinguíveis" (p.81). Já Friedman (apud Featherstone,1988) vai dizer que na época contemporânea, os teóricos que estudam o curso da vida, estão assistindo ao colapso de uma estrutura de autoridade, onde o adulto tinha um lugar de superioridade comparativamente à criança, onde o discurso da racionalidade prevalecia. Porém Featherstone (1988) atenta para o fato de que esses teóricos não nos fornecerem uma visão exata da realidade cotidiana, mas nos ajudam a pensar numa tendência cultural emergente (idem,p.373).

Para Featherstone (1988) a idade adulta passa a ser vista como um processo, que, no entanto, não precisa passar por estágios precisos de desenvolvimento e crescimento. Encontramos, assim, mudanças significativas em relação ao tempo-espaço como eixos de sentido à existência que podem ser vistas através de diferentes prismas: o esmorecimento do geracional, o descentramento da idade como índice de localização do sujeito na própria vida, a centralidade da imagem, a novidade como um valor. Essas mudanças apontam para um certo silenciamento do transcurso do tempo no contemporâneo, fazendo com que o agora seja mais espacial do que qualquer realidade anteriormente vivida, o que significa dizer que o agora não se encontra predominantemente inserido numa realidade de antes e depois (Jameson,1991). O aspecto tridimensional do tempo – passado, presente e futuro – parece esmorecido diante da supremacia de um presente eternizado e exuberante.

Se a experiência e a memória deixam de ter a relevância de tempos precedentes, já podemos ver que, consequentemente, o lugar dos pais diante dos filhos é radicalmente questionado. A diferença de gerações não mais garante um certo posicionamento operante entre pais e filhos, professores alunos, governantes e governados. Pais estão perturbados com o exercício da parentalidade, dizer não para os filhos parece inapropriado, professores não dispõe mais da legitimidade que permitia que ocupassem o lugar de mestres. Segundo Lebrun (2008) estaríamos diante de uma crise da legitimidade enquanto tal. O autor ainda diz: (p.21) "não há rastros na História de uma geração de pais que não reconheça para si a legitimidade de poder - e até de dever – significar interdições aos filhos", o que marcaria estas transformações com um certo ineditismo.

Como fica a educação nisto, já que é justamente responsável por enodar laço social e subjetividade? Como educar se este ato tem como premissa uma dissimetria entre os agentes envolvidos? E ainda mais, se regular e interditar são essenciais para o processo civilizatório, como ficam estas ações quando não reconhecemos mais atores legítimos para exercê-las?

De fato, a psicanálise veio evidenciar que nosso desejo é incestuoso e mortífero, mas que é próprio da humanização renunciar ao seu cumprimento, consentir em integrar em si um limite. Subjetivar é justamente o trabalho de cada um em sustentar este conflito humano, esta divisão entre a vida e a morte, entre o gozo e o desejo. Para levar a cabo esta tarefa, o respeito à diferença entre gerações vinha servir. Contemporaneamente, de outro modo, pais e

filhos, professores e alunos, se encontram numa situação de negociar contratos para reger suas relações. A contratualidade supõe reciprocidade, uma certa simetria entre as partes. Mas, a relação de educação não pode resumir-se numa relação contratual (Lebrun,2008:187). Um esfumaçamento dos lugares de autoridade é conseqüência esperada. Temos, então, pais que não sabem mais como exercer autoridade, filhos engrandecidos e confusos com a própria tirania e professores que encontram no seu dia a dia uma dificuldade crescente de gerenciar a turma, se fazer ouvir.

Nosso trabalho pretende, então, pensar justamente no papel que a psicologia na formação de professores deve assumir diante deste cenário onde autoridade e legitimidade são cotidianamente questionadas. Como formar educadores sem trazer ao debate estas questões? Como pensar o desenvolvimento neste novo panorama contemporâneo? Se educar tem como premissa a autoridade, como fazê-lo hoje?

Educação, laço social e subjetividade situam-se como pano de fundo de nosso questionamento, onde legitimidade e autoridade serão nossos objetos privilegiados de investigação levando-se em conta sua relação com a prática educativa, mais especificamente referidos a formação de professores.

Referências bibliográficas: FEATHERSTONE, M. (1988) The mask of ageing and the postmodern life course. In: Featherstone, M. (org) *The Body. Social Process and Cultural Theory*. Londres: SAGE, 1995. JAMESON, F. (1984) *Pós-Modernismo – a lógica cultural do capitalismo tardio*. SP: Ática, 1991. KELLNER, D. (1995) *Cultural Studies, Identity and Politics between the Modern and the Postmodern*. Londres: Routlege. LEBRUN, J. (2008) *A Perversão Comum, viver juntos sem o outro*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico. LIMA, A. (1958) *Adolescência, Idade da Aventura*. RJ: AGIR. SARLO, B. (1997) *Cenas da Vida Pós-Moderna. Intelectuais, arte e vídeocultura na Argentina*. RJ: UFRJ.

LT05 - 080

FAMÍLIAS NUCLEARES, MONOPARENTAIS E RECASADAS: UM ESTUDO DE CARACTERIZAÇÃO

Vanessa Barbosa Romera ***Leme*** *- USP-RP*
Edna Maria ***Marturano*** *- USP-RP*

Resumo: Introdução: A segunda metade do século passado foi marcada por muitas transformações sociais e econômicas (tais como o movimento feminista, a redução dos empregos, a inserção da mulher no mercado de trabalho etc) que possibilitaram o surgimento de novos arranjos familiares. Frente a essa realidade, verificaram-se mudanças que atingiram tanto a estrutura familiar quando os papéis parentais. O modelo de família nuclear (pai, mãe e filhos) passou a coexistir com outros tipos de configurações familiares, e o aumento exponencial das famílias monoparentais e recasadas permitiu a construção um novo cenário para o conceito de família. Estudos sobre separação conjugal e recasamento documentam que tais eventos são fontes de estresse para toda a família. Supõe-se que o estresse de tais transições familiares seja maior quando elas co-ocorrem com outras transições, como a entrada na primeira série, quando são exigidas, tanto das crianças quanto dos pais, novas habilidades para lidar com as demandas do novo contexto. Porém não há um consenso, na literatura, quanto à extensão, à duração e à severidade dos efeitos da separação conjugal e do recasamento para o desenvolvimento infantil. Uma maneira de se estudar como as transições familiares (separação conjugal e recasamento) poderiam repercutir no desenvolvimento da criança seria investigar as similitudes e as diferenças entre famílias que passam ou não por transições. Referenciado no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, o presente estudo tem por objetivo caracterizar o microssistema familiar quanto a variáveis sociodemográficas e aos recursos do ambiente, em famílias nucleares, monoparentais (em transição recente e remota) e recasadas (em transição recente e remota). Método: Participaram da pesquisa 160 mães (33 mães provenientes de famílias nucleares, 33 mães de famílias monoparentais em transição recente, 31 mães de famílias recasadas em transição recente, 33 mães de famílias monoparentais em transição remota e 30 mães de famílias recasadas em transição remota) com filhos que passavam pela transição à primeira série do ensino fundamental de cinco escolas públicas municipais, de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Para participar do estudo as mães deveriam apresentar os critérios de inclusão descritos a seguir e que foram utilizados para definir o que se entende neste trabalho por famílias nucleares, monoparentais e recasadas: 1) Famílias nucleares: quando a mãe biológica da criança coabita e vive uma união civil ou por consenso com o pai biológico da criança; 2) Famílias monoparentais em transição recente: quando a mãe biológica da criança não coabita e nem vive uma união civil ou por consenso com o pai biológico da criança ou com outro companheiro, e esta separada há no máximo três anos; 3) Famílias recasadas em transição recente: quando a mãe biológica da criança vive uma união civil ou por consenso com outro parceiro, que não seja o pai biológico da criança, e esta recasada há no máximo três anos; 4) Famílias monoparentais em transição remota: quando a mãe biológica da criança não coabita e nem vive uma união civil ou por consenso com o pai biológico da criança ou com outro companheiro, e esta separada há mais de três anos;

5) Famílias recasadas em transição remota: quando a mãe biológica da criança vive uma união civil ou por consenso com outro parceiro, que não seja o pai biológico da criança, e esta recasada há mais de três anos. Os dados foram coletados com as mães, individualmente, através de entrevistas estruturadas nas suas residências e/ou locais de trabalho. As participantes responderam a um questionário sobre caracterização familiar, um inventário de recursos do ambiente familiar (RAF) e um questionário sobre nível socioeconômico. Para investigar se os grupos eram equivalentes em relação ao gênero das crianças, realizou-se o teste não-paramétrico Chi-Square. Já para as variáveis escolaridade das mães, renda familiar e dados do RAF, realizaram-se análises de variância (ANOVA). Resultados: 1) em relação ao gênero das crianças, a distribuição por sexo não indicou diferença estatística significativa (x^2=0,22); 2) as mães de família nuclear, monoparental (recente e remota) e recasada (recente e remota) não apresentaram diferença estatística significativa quanto aos anos de escolaridade (F=1,07; a escolaridade média da amostra foi de 8,6 anos, dp=2,76); 3) as mães de família nuclear, monoparental (recente e remota) e recasada (recente e remota) não se diferenciaram estatisticamente com relação à renda familiar (renda familiar média das participantes foi de R$ 1.213,90); 4) Em relação ao RAF, as mães dos diferentes tipos de famílias diferenciaram-se estatisticamente no total (F=9,46) e em seis dos dez itens que compõem o instrumento, a saber: atividades da criança junto com os pais, acesso a brinquedos, acesso a jornais/revistas, alguém acompanha a vida escolar da criança, hora certa para atividades do dia a dia e a família costuma estar reunida. De forma geral, as mães de família nuclear identificaram mais recursos no ambiente familiar que podem contribuir para o desempenho escolar. Por sua vez, as mães que menos identificaram esses recursos eram provenientes das famílias monoparentais recentes. Pode-se concluir que as famílias que participaram do estudo foram homogêneos em relação às variáveis escolaridade das mães e renda familiar. As mães pertencentes a famílias nucleares foram as que apresentaram mais recursos no microssistema familiar que podem contribuir para o desempenho escolar dos filhos, quando comparadas às demais mães. Já as mães de famílias monoparentais recentes foram as que apresentaram menos suporte à criança no microssistema familiar, pois as mães relataram menos recursos promotores do desenvolvimento no ambiente da família, inclusive em aspectos relevantes para a transição escolar da 1ª série, como um esquema de rotinas diárias e o acompanhamento da vida escolar. As informações obtidas podem subsidiar programas de intervenção com as famílias monoparentais que apresentaram dificuldade de adaptação, ajudando-as a otimizarem os recursos disponíveis no microssistema familiar.

Palavras-chave: separação conjugal, transições familiares, recursos do ambiente familiar.

LT05 - 136

DESCONTINUIDADES INTERGERACIOANAIS: OS TEMAS DO TRABALHO E DO NAMORO NA RELAÇÃO ENTRE PAIS E FILHOS ADULTOS COABITANTES

*Celia Regina **Henriques** - PUC-Rio*

Resumo: Certamente o contexto contemporâneo contribui para um sentimento de estar à deriva e a necessidade de adotar estratégias cotidianas para a sobrevivência. A crise econômica, a instabilidade da esfera do trabalho e as incertezas dos relacionamentos afetivos vêm a ser uma das principais alegações dos membros da família em relação ao fato do prolongamento da sua convivência, observado nos dias atuais.

Constatamos que as mudanças imprimidas no domínio do trabalho conferem à relação emprego e indivíduo um terreno de limites bastante frágeis e incertos. Sennett (1998) nos adverte para a questão da sociedade de "curto prazo", episódica e fragmentada, incompatível com o compromisso e a lealdade, valores associados a uma política de "longo prazo" e de durabilidade. Nessa ótica, as instituições empregatícias afrouxam os laços de compromisso e promovem a incerteza e o risco como desafios a serem vencidos. A instabilidade e a extrema competitividade são as experiências vividas dentro das empresas. Diante desse quadro, a família se mostra como o lugar da confiança, dos laços sólidos e duráveis, enfim, tudo que o mundo público não é.

Igualmente percebemos as transformações dos relacionamentos afetivos, atualmente influenciados pela noção denominada por Giddens (1992) de "amor confluente", significando um vínculo amoroso próximo e continuado com outra pessoa, é um amor ativo e contingente que entra em choque com o "para sempre" e "único", máximas da tradição. Os indivíduos, sobretudo os jovens, não consideram a experiência amorosa como minimamente possível em suas vida, a expectativa é a de viver grandes amores ao longo da existência.

A família, de um modo geral, e em particular a família de adultos, pode ser pensada como um território no qual se elaboram, continuamente, definições e redefinições da realidade de cada uma das gerações e do relacionamento vivido entre seus membros. Diferentes visões de mundo são expressas, assim como diferentes significados são imputados ao contexto circundante.

No que concerne ao mundo do trabalho, se faz importante notar as representações expressas pelos pais e pelos filhos. No que diz respeito ao universo dos pais, baseiam-se em uma visão da existência de laços com a instituição empregadora, na estabilidade, na idéia de uma carreira a seguir e uma noção de longo prazo e durabilidade. Já as dos filhos, incluem a perspectiva de curto prazo e da provisoriedade das experiências sociais, características do momento atual.

Se por um lado os pais vislumbram um futuro para os filhos em termos da construção de uma carreira, por outro os filhos descrêem em um futuro nesse sentido, temerosos da instabilidade e insegurança geradas pelas transformações operadas nesse domínio. Assim, é comum encontrarmos nos discursos dos pais referências à "acomodação" dos filhos diante de suas dificuldades de inserção no mercado de trabalho: e, nos discursos dos filhos, identificarmos em suas percepções sobre os pais, expressões como "parados no tempo." (Henriques, 2004)

Quanto à esfera dos relacionamentos afetivos dos filhos, Ventura (2008) aponta que a atual geração jovem, a "geração do milênio", se depara com a descontinuidade em relação à geração dos pais, a "geração maio de 68". Algo da ordem do sonho da era de Aquário ao pesadelo do aquecimento global. A geração maio de 68 queria tudo a que não tinha direito, a atual tem tudo que precisa e talvez por isso, se revela ambígua e paradoxal.

Relacionar-se é uma exposição ao risco e à ansiedade. Talvez a problemática dessa condição seja mesmo a noção de relacionamento, que comporta a perturbação, o vago e o sombrio, revela o prazer e o fechamento nos limites do convívio. Entendemos que se trata de uma idéia em aberto, em busca de redefinição. "O conjunto de experiências as quais denominamos amor, expandiu-se muito" (Bauman, 2003, p.19)

Dentro de um panorama mais amplo, a sociedade consumista alimenta a perpetuação do desejo e dessa forma, detém os avanços do compromisso. O indivíduo se encontra entre "a cruz e a caldeirinha" e pode confundir-se diante do ato de fechar ou abrir as portas para novas possibilidades amorosas.

Dessa forma, esta atitude mais livre da geração mais nova implica em menos permanência nos relacionamentos e muitas incertezas, no âmbito do mundo do trabalho. Essas condições quando confrontadas na relação com os pais remetem a idéia de duas lógicas contrastantes em ação.

Assim, esse encontro intergeracional indica uma descontinuidade de valores e comportamentos de uma geração para outra, no que concerne às esferas apontadas. Desse modo, duas lógicas simultâneas e coexistentes se dão a ver, em um lugar onde convivem, no mesmo espaço, adultos em diferentes posições: pais e filhos.

A vivência do cotidiano põe em cheque essas questões, como pudemos identificar nos discursos de nossos entrevistados. Realizamos uma pesquisa qualitativa utilizando como instrumento de análise de dados o MEDS, Método de Explicitação do Discurso Subjacente, e, a técnica da entrevista semi-estruturada. Entrevistamos 8 famílias de classe média do Rio de Janeiro, tendo como critério de escolha para as mesmos, o fato de pais e filhos serem coabitantes e estes últimos terem idade igual ou superior a 26 anos. Sendo assim, ouvimos 8 casais parentais, 4 filhos e 4 filhas.

Esses indivíduos deixam transparecer contrastes e ambigüidades, quando o foco de discussão vem a ser a esfera do trabalho e a vida afetiva dos filhos, pois os valores e ideais envolvidos em seus discursos se constituem como duas lógicas contraditórias. Estas esferas remetem os membros em questão a deslocamentos constantes e instáveis, por serem regidas pela incerteza e instabilidade, tensões comuns à sociedade contemporânea.

Palavras-chave: relação pais e filhos adultos, prolongamento da convivência familiar, descontinuidade intergeracional.

Referências bibliográficas: Bauman, Z. (2003) Amor líquido. Rio de Janeiro: Zahar. Giddens, A. (1992) A transformação da intimidade. São Paulo: Unesp. Henriques, C. R.; Jablonski, B.; Féres-Carneiro, T. (2004) A "geração canguru": Algumas questões sobre o prolongamento da convivência familiar. PSICO. Porto Alegre, v. 35 n.2 pp. 109-226 jul./dez. Sennet, R. (2001). A corrosão do caráter, conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record. (Original publicado em 1998.). Ventura Z. (2008) 1968 O que fizemos de nós. São Paulo: Planeta.

LT05 - 213

AS VIVÊNCIAS MATERNAS DIANTE DO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR

Joana Azevêdo ***Lima*** *– UFPB*
Maria de Fátima Pereira ***Alberto****- UFPB*

Introdução: Este resumo aborda dados de uma pesquisa de mestrado e versa sobre as vivências subjetivas das mães que tiveram suas filhas abusadas sexualmente no contexto intrafamiliar, enfocando procedimentos diante do abuso de suas filhas as implicações e vivências subjetivas.

Segundo definição de Forward e Buck (1989) o abuso sexual intrafamiliar implica numa relação incestuosa, que envolve relação sexual entre pessoas com um grau próximo de parentesco ou por afini-

dade entre elas. Esta definição ultrapassa a discussão legal e reducionista de grau de parentesco para transitar pela construção do significado que o agressor tem na concepção da sua vitimada.

De acordo com a literatura pesquisada como Furniss (1993), Azevedo e Guerra, (1993), Antoni e Koller (2000) dentre outros, é um tipo de violência predominantemente relacionada ao gênero, onde o feminino é o mais vitimado. As possíveis causas residem nas dimensões androcêntricas e nos aspectos sócio-históricos que nutrem as mais antigas formações sociais.

Captar o olhar materno nesse cenário é fundamental tendo em vista o papel que lhe é atribuído socialmente de protetora e responsável pelo equilíbrio familiar, bem como a forma que desenvolve para lidar com a situação do abuso. De acordo com os dados da referida pesquisa e que corroboram com a literatura pesquisada, o modo como vão significar a experiência indicará o curso dado a situação em nome de toda a família (Azevedo e Guerra, 1989; Furniss, 1993).

Este movimento materno é revelador de suas vivências subjetivas diante da construção de sua subjetividade frente a situação. A forma como a mãe transforma a situação e é transformada por ela, vai constituindo sua consciência ao passo que evidencia as marcas reveladoras de sofrimento que ficaram em suas histórias.

Objetivo: Estudar as vivências subjetivas das mães diante do abuso sexual intrafamiliar de suas filhas.

Metodologia: Para o estudo das vivências subjetivas de mães que tiveram suas filhas abusadas sexualmente no âmbito familiar, buscou-se compreender o contexto no qual as entrevistadas estavam inseridas e então acessar a interpretação e significados delas diante da situação enfocada. A pesquisa foi realizada na cidade de Porto Velho/RO. As 13 mães participantes foram indagadas acerca de suas vivências subjetivas, a respeito de como sentiram-se ao depararem-se com a informação, o modo como procederam ao tomarem conhecimento e as implicações geradas em suas vidas, diretas a si mesmas e no âmbito conjugal.

Como metodologia utilizada optou-se pela abordagem qualitativa, serviu-se de entrevista semi-estruturada e para o Tratamento dos Dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo temático de Bardin (2007), enfatizando-se a ausência ou a presença do tema a despeito de sua freqüência.

Resultados: Os resultados aqui retratados abordam os dados bio-sócio-demográficos, os procedimentos diante do abuso de suas filhas, as implicações para as mães e suas vivências subjetivas.

As mães entrevistadas tinham, na época da pesquisa, idades que variavam de 25 a 50 anos, dentre as quais 04 definiram-se como não-trabalhadoras ou "do lar" e 09 definiram-se como trabalhadoras nas atividades de copeira, lavadeira, manicure, funcionária pública, diarista, empregada doméstica e como técnica em enfermagem. O grau de escolaridade revelado variou de ensino fundamental (08 delas) e ensino médio completo (05).

Quando as entrevistadas referiram-se aos procedimentos adotados diante da situação vivida, expressaram decisões que partiram de sua iniciativa (procuraram saber com as próprias filhas o que aconteceu ou o agressor) e outras por orientação de terceiros (motivadas a agir pelo seu próprio pai, amiga, vizinho ou policial).

Quanto às implicações geradas em suas vidas após a situação do abuso contra a sua filha, elas expressaram negação da violência (referem dificuldade em crer no que aconteceu), não saber em quem confiar (vivencia a confusão de estar dividida entre crer no agressor ou na filha), medo e vulnerabilidade (expressam desconfiança de tudo e de todos, pois temem a repetição da situação) e crença em respostas mágicas (mencionam figuras divinas como forma de sair da sensação de desconforto).

A análise das vivências subjetivas das mães entrevistadas permitiu a composição de dois blocos de categorias: afetiva e cognitiva. A separação entre as duas deu-se somente para fins didáticos.

Na categoria afetiva estão dados relacionados ao sentimento que as participantes experienciaram diante do abuso sexual praticado contra as filhas como as subcategorias: sofrimento subjetivo (expresso como embotamento afetivo, como culpa e como desamparo) e revivência do próprio abuso sexual (momento em que associam diretamente a situação da filha com a sua também vitimação sexual no passado).

Na categoria cognitiva estão dados reveladores da forma como as entrevistadas entram em contato ou tomam conhecimento do abuso sexual praticado contra sua filha como as subcategorias: conhecimento (versa sobre histórias de abuso de outras pessoas que não sua filha e do modo como tomaram conhecimento do abuso sexual sofrido pelas filhas) e desconhecimento (refere-se as situações em que tiveram a desconfiança de que algo pudesse estar acontecendo e também dados em que revelam que foram completamente surpreendidas quando depararam-se com a situação).

Conclusões: A análise dos dados revelou que as vivências subjetivas das mães diante do abuso expressam sentimentos, sensações e carga emocional negativa oriunda de uma experiência de dor, que leva ao sofrimento subjetivo e que norteia a forma com que se posicionam diante da violência contra sua filha.

As mães se questionam sobre a qualidade de seu papel materno desenvolvido diante da situação de violência em questão. As vivências subjetivas das

mães entrevistadas diante do abuso sexual intrafamiliar de suas filhas são determinantes, não apenas para si, mas também para a forma de condução de toda a família frente a situação vivida.

Os dados mostram que as mães participantes expressaram que o repertório de comportamentos delas diante conhecimento da violência baseava-se tanto na concepção que faziam do papel materno aprendido durante sua maturação, como também na forma com que suas mães costumavam lidar com situações adversas relacionadas a seus filhos, inclusive diante do abuso em que as próprias entrevistadas foram vitimadas no passado.

Palavras-chave: abuso sexual intrafamiliar; mães; vivências subjetivas.

Referências Bibliográficas: Antoni, C. de; Koller, S. H. (2000) A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. Estudos em Psicologia, Porto Alegre, v.5, n.2, p. 347-381. Azevedo, M. A.; Guerra, V. N. de A. (1989). Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu.

_____(Orgs) (1993). Infância e Violência Doméstica: fronteiras do conhecimento. São Paulo: Cortez. Bardin, L. (2007). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70. Forward, S.; Buck, C. (1989). A traição da inocência: o incesto e sua devastação. Rio de Janeiro: Rocco. Furniss, T. (1993). Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar. Artes Médicas: Porto Alegre.

LT05 - 214

ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR INFANTO-JUVENIL: A PERSPECTIVA DAS MÃES DE VITIMADAS.

*Joana Azevêdo **Lima** – UFPB*
*Maria de Fátima Pereira **Alberto**- UFPB*

Introdução: Este resumo apresenta dados de uma dissertação de mestrado em Psicologia Social. A pesquisa versa as vivências subjetivas das mães. Neste resumo trata-se das perspectivas das mães frente ao abuso sexual intrafamiliar praticado contra suas filhas, do modo como compreenderam o abuso e o caminho para a construção de tal concepção.

Quando diante do abuso sexual intrafamiliar contra seu (sua) filho (a), a mãe é impelida a tomar alguma decisão, adotando posturas de acordo com o seu entendimento acerca do papel materno. Este posicionamento vai dependwer da compreensão que ela tem da situação que fatalmente está relacionado com a sua história de vida e o modo como ela se constituiu. Refere dizer, corroborando com Bock, Gonçalves e Furtado (2002), que as atitudes estão relacionadas com a sua construção sócio-histórica, ou seja, com a cultura em que ela esteve e está inserida. Sendo assim, muitas das reações maternas têm a ver com o comportamento aprendido com a sua família, mais precisamente com a sua mãe, demarcando uma característica histórico-cultural da concepção do papel materno.

Pesquisas realizadas com mães diante da violência sexual contra seu (sua) filho (a), publicadas por autores como Narvaz (2005), Furniss (1993) e Freitas (2002), demonstram que uma das sensações iniciais da mãe, diante da suspeita ou constatação de que o companheiro abusa sexualmente da filha, é sentir-se confusa. Experienciam um sentimento ambivalente em relação à filha, ao sentir raiva e ciúme, enquanto que atribui a si a culpa por não protegê-la. Na verdade, a mãe se torna igualmente vítima da violência sexual intrafamiliar, e dentre as estratégias para suportar o impacto do conhecimento do fato as mães utilizam-se de atitudes como negar, desmentir a filha ou culpá-la pela situação, podendo até acusá-la de sedução. Vivem um misto de sensações de desilusão e frustração diante da ameaça da destruição da família, o que está relacionado ao que internalizou de seu papel social de guardiã do equilíbrio familiar.

Azevedo e Guerra (1993) afirmam a importância do papel da mãe na família, atribuindo-lhe a função de quem organiza, dirige e manipula o cotidiano no âmbito familiar; é ela quem fiscaliza a interiorização dos elementos ideológicos no âmbito da vida familiar. Sendo assim, é destinada a ela a responsabilidade de indicar o curso das ações diante da situação de abuso sexual intrafamiliar contra seu (sua) filho (a), revelar ou não a violência e de que forma fazê-lo, o que segundo Furniss (1993), só faz afirmar o valor e a responsabilidade da figura materna.

Objetivo: Compreender a perspectiva das mães acerca do abuso sexual intrafamiliar praticado contra suas filhas.

Metodologia: Para compreender a perspectiva das mães a respeito do abuso sexual intrafamiliar praticado contra suas filhas, buscou-se compreender o contexto no qual as entrevistadas estavam inseridas e então acessar a percepção delas e os significados atribuídos a situação enfocada. As 13 mães participantes descreveram o seu olhar acerca da situação ocorrida revelando o que e como aconteceu.

Como metodologia utilizada optou-se pela abordagem qualitativa, serviu-se de entrevista semi-estruturada e para o Tratamento dos Dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo temático de Bardin (2007), enfatizando-se a ausência ou a presença do tema a despeito de sua freqüência.

Resultados: Os resultados da pesquisa retratados abrangem os dados bio-sócio-demográficos das participantes e as características do abuso sexual a partir da descrição das mesmas.

As mães participantes na época da entrevista ti-

nham idades que variavam de 25 a 50 anos, dentre as quais 04 definiram-se como não-trabalhadoras ou "do lar" e 09 definiram-se como trabalhadoras nas atividades de copeira, lavadeira, manicure, funcionária pública, diarista, empregada doméstica e como técnica em enfermagem. O grau de escolaridade revelado variou de ensino fundamental (08 delas) e ensino médio completo (05).

Ao serem indagadas a respeito do abuso sexual contra suas filhas, expressaram seu entendimento acerca do assunto discorrendo sobre as características do abuso sexual bem como sua percepção propriamente dita.

Quando retrataram a situação do abuso, expressaram as características que envolveram-na através de relatos de dados sobre: o lugar (afirmaram que o abuso ocorreu na casa do agressor e em seu próprio domicílio), os envolvidos no contexto da violência (revelaram o envolvimento de outras pessoas como irmãos, tios, primos, ex-sogros, compadres e até amigos) e a forma como se deu o abuso (com a presença ou não de sedução e ameaça).

Quanto a sua percepção a respeito do abuso sexual sofrido por suas filhas apresentaram a concepção que construíram (a partir de menção a termos técnicos, de linguagem médica, legística e jurídica - inquérito e ruptura de hímen) e relataram o ocorrido através de expressões referentes a presença ou ausência de conjunção carnal como "o pior não aconteceu" (referindo-se a manutenção da preservação do hímen) ou "ela não é mais de nada" (quando suas filhas sofreram o abuso sexual com a presença de conjunção carnal).

Conclusões: A análise dos dados revelou que as mães elaboram seus conhecimentos a partir dos conhecimentos pessoais os quais foram elaborados ou a partir de suas condições de vida ou da interiorização de elementos novos adquiridos no contato com os campos de saberes que norteiam o atendimento as suas filhas.

Por outro lado os relatos mostraram que há uma restrição em seu conhecimento sobre o que é o abuso sexual resumindo-se na percepção delas a presença de cópula (com rompimento de hímen) associada a ação indesejada pela vitimada. Sendo assim, notou-se uma diferença entre como a literatura define abuso sexual infanto-juvenil e o entendimento dessas mães acerca do assunto.

A preocupação expressa com a virgindade da filha pode estar ligada ao papel atribuído sócio-historicamente às mães de responsável pela manutenção de elementos ideológicos, valores e crenças familiares capazes de estabelecer a harmonia almejada por ela dentro do contexto domiciliar.

Palavras-chave: abuso sexual intrafamiliar; mães; perspectiva materna.

Referências Bibliográficas: Azevedo, M. A. & Guerra, V. N. A. (Orgs.) (1993). Infância e Violência Doméstica: fronteiras do conhecimento. São Paulo: Cortez. Bardin, L. (2007). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70. Bock, A. M. B.; Gonçalves, M. G. M. & Furtado, O. (orgs) (2002). Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva critica em psicologia. (2º ed.) São Paulo: Cortez. Freitas, R. C. S. (2002) Famílias e violência: Reflexões sobre as mães de Acari. Psicologia USP. São Paulo. 13 (2), 69-103. Furniss, T. (1993). Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar. Artes Médicas: Porto Alegre. Narvaz, M. G. (2005). Submissão e resistência: explodindo o discurso patriarcal da dominação feminina. Porto Alegre: UFGRS.

LT05 - 226

CRIANÇAS ABRIGADAS: CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

Karine Cardozo Rodrigues ***Machado*** *- UFRN/NESCIA;*
Rosângela ***Francischini*** *- UFRN/NESCIA*
Emmanuelle de Oliveira ***Ferreira*** *- UFRN/NESCIA*
Antonielli Jatobá Bezerra ***Tinoco*** *-UFRN/NESCIA*

Introdução: Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.064/90), as crianças devem ser afastadas temporariamente de suas famílias, quando tiverem seus direitos ameaçados e/ou violados, permanecendo em uma instituição de abrigo ou família substituta até que sua situação seja resolvida. A proposta deste trabalho é, a partir de uma breve contextualização acerca da criança e da família na contemporaneidade, enfocar os tipos de configurações familiares de crianças entre sete e onze anos, que se encontram em uma instituição de abrigo, no município de Natal/ RN. A complexidade presente em torno da questão família é apontada de forma recorrente na bibliografia; um único conceito é insuficiente para abrangê-la, diversas configurações são possíveis e a mobilização de profissionais ultrapassa uma área específica de conhecimento. As perspectivas sociais de análise e interpretação das configurações familiares enfatizam que essas configurações são construídas sócio-historicamente. Em relação à dinâmica interna dessa instituição social, como Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) afirmam, ao nascer um bebê, nascem simultaneamente tantos outros papéis familiares assumidos pelos pais, irmãos, tios, avós... São essas pessoas, através de suas interações com a criança, que vão favorecer algumas condições e direções para seu desenvolvimento, dentro de ambientes culturalmente organizados. Nesse contexto de discussão podemos afirmar que os conceitos de família atuais não obedecem ao conceito tradicional de família nu-

clear, pois as famílias são compostas por grupos que, com variadas composições, são unidos por laços de aliança, afinidade, solidariedade, respeito, cuidados mútuos, para além dos traços de consangüinidade. Além disso, as diferenças socioeconômicas e culturais alteram os vínculos familiares. A diversidade também é uma característica das sociedades modernas, em que as famílias se tornam espaço de interação entre várias raças, etnias e religiões. Homens e mulheres compartilham funções que antes eram mais precisamente definidos por gênero. Nas famílias tradicionais, ao homem era atribuída a função de sustento da família, enquanto a mãe cuidava das crianças e do lar. Atualmente, observa-se, mesmo em um modelo de família nuclear, um grande número de pais que participam dos cuidados de seus filhos enquanto a esposa trabalha fora. Sobre as transformações ocorridas na família moderna as que mais comparecem na literatura da área são: a separação dos pais, o que gera algum prejuízo à criança e a participação feminina na força de trabalho, que pode acarretar um distanciamento dos filhos, pois eles acabam passando menos tempo com os pais, e, provavelmente, sendo educados e cuidados em outros ambientes e por outras pessoas. A partir dessas reflexões, realizou-se uma pesquisa documental, nos relatórios encontrados na instituição de Abrigo, com o objetivo de caracterizar as configurações familiares das 17 crianças abrigadas no momento da pesquisa. Foram constatadas as seguintes configurações: existem nove crianças com famílias monoparentais. Das nove famílias, oito são chefiadas pela mãe, pois os pais são separados; apenas uma dessas crianças possui contato com o pai. A nona família é composta apenas pelo pai, pois a mãe é ausente. Quatro crianças são cuidadas pela família extensa: três são criadas por avós maternas, sendo que duas têm suas mães e pais ausentes e uma possui a mãe ausente e o pai desconhecido. A quarta criança possui os pais ausentes e morava com seu irmão e a cunhada, esposa desse. Com relação a recasamentos, eles ocorreram nas famílias de outras duas crianças, em ambas com a configuração mãe e padrasto. Por último, há dois casos de famílias adotivas. Uma das crianças que tem família adotiva, na verdade, tem apenas o pai adotivo, tendo sido abandonada pela mãe biológica e o pai biológico é desconhecido; a segunda criança possui pai e mãe adotivos, sendo o pai biológico também desconhecido e a mãe falecida. O arranjo familiar predominante foi, portanto, o monoparental, cujos filhos estão sob a responsabilidade da mãe. Esse resultado vem ao encontro do que aponta a literatura. Kaloustian (2005) observa que as famílias monoparentais têm aumentado, principalmente, as chefiadas por mulheres. Além da presença da mãe é marcante, nas famílias apresentadas das crianças, a figura da avó como representativa de mulheres nas famílias. A família extensa apresenta-se em segundo lugar, sendo formada por mais de um núcleo familiar ou outros parentes. Nesse caso, as crianças possuem os pais ausentes. As funções anteriormente atribuídas ao pai como provedor da família são descentralizadas, tendo a mãe como cuidadora e mantedora das necessidades das famílias. Nos casos apresentados, isso ocorre em virtude das separações entre os pais das crianças. Sobre as famílias resultantes de recasamentos, segundo Amazonas e cols. (2003), elas se formam por buscas de novos parceiros, ou mesmo provedores que possam ajudar nas despesas e responsabilidades da casa. No contexto das crianças estudadas, seus pais já eram falecidos. Quanto à família adotiva, essa surge à medida que as crianças são abandonadas ou doadas. Essa situação ocorreu na instituição estudada por motivo de abandono das crianças. Segundo Camargo (2006), as práticas de abandono e adoção coexistem, uma sustentando a outra. Sobre as diferenças encontradas em relação aos diferentes modelos de famílias, são grandes as dificuldades encontradas na sociedade para aceitá-las, pois ainda é forte a idéia de família nuclear tradicional, em que o pai é o provedor e a mãe continua sendo a dona-de-casa em tempo integral.

Palavras- chave: Abrigo, Criança, Família

LT05 - 260

TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS PARA O DIÁLOGO FAMILIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

*Flávia Maria Cabral de **Almeida** - UERJ*

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma sistematização de estudos e pesquisas sobre a relação educação infantil e família, sinalizando possíveis questões. Este tema é nosso foco de interesse no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A importância desse diálogo vem sendo reconhecida quando pensamos a educação para a criança pequena.

Família é considerada a primeira instituição social, responsável pela transmissão de valores para as gerações mais novas, sendo mediadora entre os seus membros e a cultura. É através da família que as transformações da sociedade atingem os sujeitos, da mesma forma que a dinâmica ocorrida no interior das interações familiares atinge o contexto social. As interações familiares, com seus laços afetivos, deveriam garantir a segurança e o bem-estar dos membros diante das adversidades da vida (DESSEN; POLONIA, 2007).

O destaque que damos ao tema 'família' está intimamente relacionado aos pressupostos contemporâneos sobre a infância. A família é uma das responsáveis

pelo processo de socialização da criança. Entendemos que a socialização é uma transmissão das tradições e valores, porém a criança não a recebe passivamente. A visão tradicional enxerga a criança como uma promessa para o futuro. A compreensão que partilhamos se refere à criança como participante do processo de socialização (SARMENTO, 2008). A família, por si só, não impõem um modo de vida para suas crianças, pois ao nascer, reorganizam laços de parentesco e modos de interação entre os seus membros.

Tornar-se família depende de uma gama de fatores que envolvem crenças e valores pessoais, dentro de um contexto sócio-histórico. As famílias podem possuir as mais variadas configurações, desde o modelo nuclear, o extenso, passando pelo monoparental e recasado. Neste caso, família pode ser composta por mãe, pai, avós, tios, irmãos e seus múltiplos arranjos presentes na nossa sociedade.

Ao verificarmos as propostas das políticas públicas brasileiras, verificamos que em vários campos a família é tomada como principal interlocutora. A Saúde (BRASIL, 1994) e a Assistência Social (BRASIL, 1993), por exemplo, entendem que focalizar as iniciativas na pessoa, isolando-a de seu contexto próximo – família – e ampliado – comunidade – não tem o mesmo alcance quando esses contextos são incluídos nos projetos e programas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) afirma que 'é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais' (art. 53, parágrafo único). No campo da Educação, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as propostas do MEC que se referem à família. Destacamos o 'Dia da Família na Escola' e a página do site do MEC que incentivam a participação da família com vistas a promover a aprendizagem dos alunos.

Neste ano de 2009, o MEC, através da Secretaria de Educação Básica, publicou os 'Indicadores da Qualidade na Educação Infantil', documento que tem como objetivo auxiliar equipes, famílias e pessoas da comunidade a participar de processos de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil para que sejam respeitados os direitos fundamentais das crianças. O instrumento de avaliação apresenta sete dimensões de qualidade e uma delas se refere à 'Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social'. Os indicadores de qualidade desta dimensão residem no respeito, acolhimento, no direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças e na participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças.

Quando afirmamos a importância do diálogo família e educação infantil, tal fato está relacionado às conquistas pela educação da criança pequena como sujeito de direitos (AQUINO, 2008). Ao pensarmos em uma educação que contemple as especificidades da infância, nada mais justo que incluir a família, contexto que imprime marcas culturais, históricas e sociais, as quais a criança se apropria e as ressignifica. Além disso, a criança pequena tem um forte laço de dependência com sua família (AQUINO, 2008).

Construímos um panorama de pesquisas sobre a relação família e educação infantil através de artigos publicados em periódicos das áreas de educação e psicologia encontrados no site de busca de pesquisa (scielo.br), com os descritores família/pais e educação infantil/pré-escola/creche, com privilégio dos artigos publicados nos últimos cinco anos. Após esta coleta, procuramos artigos que estavam indicados nas referências bibliográficas dos primeiros encontrados e que atendiam ao nosso objetivo. A sistematização favoreceu a elaboração de questões que poderão nortear nossa pesquisa no curso de doutorado.

Nos trabalhos analisados, verificamos a importância de existir uma relação próxima entre família e educação infantil, mas no cotidiano predominam visões preconceituosas dos educadores sobre as famílias das crianças. Através dos trabalhos contemplados, verificamos a necessidade de ouvir as famílias, bem como as crianças. Defendemos a perspectiva que afirma a criança como sujeito de direitos, que possui voz própria, bem como sua família. Na educação precisamos conjugar essas vozes com as dos educadores, conduzindo estudos que pretendam propor uma triangulação dos sujeitos presentes na educação infantil: educadores, crianças e famílias. Tal proposta poderá fomentar os debates sobre a qualidade da educação infantil, tendo o foco direcionado para a criança.

Partilhamos da perspectiva que confere à criança a competência para dar novos sentidos as suas vivências e experiências com seus pares e com adultos, especialmente com seus familiares. O fato de fazer parte de um contexto, já faz com que a criança o modifique (VASCONCELLOS, 2007). Ao ouvirmos as crianças, poderemos conhecer quem s ão, suas preferências pessoais e o que pensam sobre si mesmas, seus pares, os adultos e o mundo a sua volta (BORBA, 2008).

O mundo contemporâneo vivencia mudanças rápidas nas áreas econômica, tecnológica e social, mas ainda é na família que as crianças recebem os fundamentos da sua educação (WAGNER, 2003). A criança, porém, não recebe passivamente os conhecimentos que a família lhe fornece, pois é um sujeito que altera o contexto do qual faz parte, produzindo cultura.

É nosso intuito acrescentar discussões sobre o diálogo família e educação infantil para contribuir com

uma interlocução fecunda que tenha como meta os direitos fundamentais da criança.

Palavras-chave: família, educação infantil, infância

Referências bibliográficas: AQUINO, L. M. L. de. Ordenamento legal para educação infantil e desafios para os gestores municipais. In: VASCONCELLOS, T. (org.) Reflexões sobre Infância e Cultura. Niterói: EdUFF, 2008. BORBA, A. M. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, T. (org.) Reflexões sobre Infância e Cultura. Niterói: EdUFF, 2008. BRASIL. Lei no. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [Republica Federativa do Brasil], Brasília, DF, 16 jul. 1990. _____. Presidência da República. Lei Orgânica da Assistência Social. Lei no. 8742 de 7 de dezembro de 1993. _____. Ministério da Saúde/ Fundação Nacional de Saúde. Programa de Saúde da Família: Saúde dentro de casa. Brasília: DF, 1994, 18 p. _____. Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 1996. DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia, 17(36), pags. 21-32, 2007. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de. Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. VASCONCELLOS, V. M. R. de. Apresentação: infância e crianças visíveis. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (orgs). Infância (in)visível. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2007. WAGNER, A. A família e a tarefa de educar: algumas reflexões a respeito das famílias tradicionais frente a demandas modernas. In: FÉRES-CARNEIRO, T. Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas. RJ: Puc-Rio; SP: Loyola, 2003.

LT05 - 282

AS MUDANÇAS NO CONTEXTO FAMILIAR DE PACIENTES CRÔNICOS EM HOME CARE

Maria Luiza Peixoto de ***Santana***
Anderson Almeida ***Chalhub***

Resumo: O presente trabalho busca investigar as repercussões psicossociais na rotina de vida de familiares de pacientes em home care e as conseqüências deste impacto na vida dos mesmos em termos desenvolvimentais, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento familiar, quanto ao desenvolvimento individual por conta da doença de um membro. Para isso, foi utilizada a teoria de Carter e McGoldrikc, através da qual as autoras compreendem que a doença crônica influencia e pode comprometer profundamente os objetivos desenvolvimentais de outros membros e os familiares não se adaptarem de maneira uniforme à doença. Esta teoria faz um desdobramento sobre a interação de três linhas evolutivas de desenvolvimento, que são o ciclo de vida da doença, do indivíduo e da família. Esta pesquisa teve como objetivo geral descrever, compreender e analisar as repercussões psicossociais geradas na rotina de vida de familiares de pacientes com doenças crônicas, acompanhados através da assistência de home care. Tendo como objetivos específicos, levantar os relatos da família sobre a experiência de ter um membro internado em casa e a forma como a mesma lida com a questão da doença crônica na família, avaliar de que forma a família enfrenta as mudanças na rotina diária após a transição do hospital para o home care, expor diferentes momentos das rotinas vivenciadas pela família, os quais seriam a rotina de vida antes da doença, no período de internação no hospital e durante a internação domiciliar, identificar planos para o futuro interrompidos em função dos cuidados diários com o membro doente e apresentar possíveis conseqüências na estrutura familiar e na relação com a equipe de profissionais que atende o membro enfermo. O método aplicado para este estudo consistiu na realização de entrevistas com os familiares responsáveis que realizam os cuidados ou acompanham diariamente a internação do familiar doente. Foi feito um estudo exploratório por ser uma área nova de conhecimento da psicologia e existir pouca literatura sobre este assunto. Através da abordagem qualitativa foram apresentados os relatos de três familiares sobre suas experiências em home care. A coleta dos dados foi obtida através de uma entrevista semi-estruturada elaborada pelos pesquisadores que serviu de auxílio para investigar as repercussões psicossociais no sistema familiar e as conseqüências na vida dos familiares. Através da descrição qualitativa, as falas dos familiares foram analisadas por meio do método de análise de conteúdo, o qual consiste inicialmente em uma pré-análise da entrevista, que organiza e sistematiza os dados relacionados aos objetivos da pesquisa e possibilita a formulação de hipóteses. Na segunda etapa da análise foi feita a exploração do material da entrevista, que consiste na transcrição bruta das falas dos participantes que permitiu categorizar em temas todas as respostas apresentadas pelos participantes. A terceira etapa da análise possibilitou uma interpretação e seleção dos resultados mais significativos para propor inferências sobre os objetivos previstos e permitiu a identificação de novas descobertas além do que já se esperava nos objetivos. Este trabalho atendeu às exi-

gências éticas e científicas da Resolução 196/96 de Saúde a respeito de pesquisas envolvendo seres humanos. Inicialmente o pesquisador entrou em contato com a empresa especializada em home care apresentando aos responsáveis uma carta de solicitação para a efetivação da pesquisa, com orientações sobre os objetivos do trabalho. Logo após foi autorizado e feito contato telefônico com os familiares que se dispuseram a participar da pesquisa como voluntários, sendo orientados sobre os objetivos da pesquisa e a respeito da aceitação ou não da participação neste estudo. Além disso, foram informados sobre o sigilo do nome de todos os participantes. Após a autorização verbal foi agendada a visita com data e hora marcada de acordo com a disponibilidade dos familiares. Os mesmos assinaram um termo de consentimento que esclarece sobre a utilização dos dados para a pesquisa. Através dos resultados foi possível identificar que a nova rotina adquirida por alguns familiares em home care parece ser mais exaustiva que no período de internação do doente no hospital, embora algumas famílias prefiram o conforto de levar o membro para casa. Neste contexto os familiares passam a maior parte do seu tempo realizando os cuidados básicos de higiene e preparando a alimentação do membro doente. Por isso, abandonam o trabalho, os interesses de vida pessoal, social e atividades de lazer. Vivenciam múltiplos elementos estressores, pois têm uma intensa sobrecarga física, emocional e econômica por conta dos cuidados diários com esforços físicos, noites perdidas, despesas adicionais com a contratação de cuidador e medicações. Além disso, experenciam sentimentos como angústia, medo, incertezas com o quadro clínico do familiar, a não aceitação da doença, o estresse em lidar com as demandas dos diferentes tipos de doenças crônicas, as quais exigem dos familiares a adaptação aos novos papéis a serem exercidos, a renúncia de papéis exercidos anteriormente, e abdicação de interesses de vida individual. No sistema familiar há mudanças na estrutura, com formação de novos núcleos familiares para auxiliar a assistência ao doente. Estas mudanças exigem uma reorganização e adaptação do sistema, e uma reestruturação na fase desenvolvimental centrípeta ou centrífuga da família, que geram estresse e ansiedade. Estas mudanças podem desencadear crises desenvolvimentais na família e na vida de cada membro, prolongando a passagem para outras fases desenvolvimentais, considerando a doença no sistema familiar como um evento disruptivo e não normativo. Alguns dos entrevistados enfrentam esta fase da vida buscando forças internas, aceitando a situação do doente, outros têm dificuldades na aceitação da doença. Foi identificado dificuldades de relacionamento de alguns familiares entrevistados com a equipe que atende o paciente em domicílio e parecem estar associadas à multifatores estressantes como as crises desenvolvimentais, a sobrecarga diária, além dos conflitos familiares e da presença de profissionais vinte e quatro horas na residência. Entretanto, mesmo passando por multifatores estressantes, pode-se concluir que uma das famílias entrevistadas consegue se adaptar melhor as mudanças na sua estrutura e enfrentar melhor os momentos de crise, isso parece estar atrelado à capacidade da família em se comunicar abertamente, em manter-se coesa e se adaptar aos novos papéis. Parece que a adaptação dos familiares está associada também ao estágio de desenvolvimento individual, a fase de vida familiar, a aceitação da doença, o tempo de internação do membro em casa e ao tipo de doença. Os resultados dessa pesquisa contribuem para exploração, ampliação de estudos que compreendam as repercussões geradas na rotina de vida dos familiares de pacientes em home care, assim como possibilita um aprofundamento da teoria de Carter e McGoldrick sobre o ciclo de vida da família, do indivíduo e da doença. Contribue também para uma reflexão sobre intervenção do psicólogo no contexto de assistência domiciliar, através de orientações, escuta e acolhimento.

Palavras-chave: doença, família e home care.

LT05 - 311

VALORAÇÃO DA FAMILIA, AFILIAÇÃO COM PARES SÓCIO-NORMATIVOS E CONDUTAS DESVIANTES EM JOVENS.

*Nilton S. **Formiga** – UFPB*
*Cleonice **Camino** – UFPB*
*Anderson **Mathias** – UFPB*

Introdução: Na busca de compreender as causas que levam os jovens a manifestarem comportamentos desviantes, contempla-se explicações a partir de variáveis sociais, individuais e psicossociais; todas procuram responder quais delas influenciam o jovem na manifestação de uma conduta que tangencie as normas socialmente desejáveis. Nesse contexto, a família, apesar da sugestionada fissura social que vem apresentando na sociedade contemporânea, ainda é vista como útil em um processo de intervenção sobre os antecedentes das condutas desviantes entre os jovens. A preocupação que se tem com a família e sua dinâmica referem-se à formação e socialização valorativa que os jovens possam apreender e transmitir o valor que eles dão em relação às outras pessoas, bem como, as condutas frente ao papel ideal da família como inibidora do comportamento de risco. Contribui-se, com isso, para reflexão quanto ao resgate de indicadores de valoração em uma boa relação familiar e a afiliação com as pessoas responsáveis

pela manutenção da conduta socialmente desejável (isto é, pais e professores). No presente trabalho pretende-se avaliar o quanto a afiliação com os pares sócio-normativos contribuem para a valoração em uma boa relação familiar, tendo estas variáveis, como fator de proteção da conduta desviante; desta maneira, espera-se que a afiliação com os pares sócio-normativos se relacione, positivamente, valoração na família, e que estes, expliquem, negativamente, a conduta antisocial e delitiva entre os jovens. 489 homens e mulheres, da rede escolar pública e particular da cidade de João Pessoa – PB, entre 12 e 18 anos responderam a Escala sobre a Valoração Interna da família desenvolvida por (Formiga, 2004), é composto por 08 itens e avalia o grau de importância que cada sujeito atribui a cada um dos indicadores para uma boa relação familiar (por exemplo, confiança; afeto e carinho; etc.) e indicar numa escala que variava de 0 = Nada a 5 = Totalmente; questionário de afiliação com pares sócio-normativos, desenvolvido por Formiga (2009), é respondido numa escala variando de 0 = Não me aproximo totalmente a 5 = Aproximo totalmente e avalia o quanto cada jovem se associa ao pai, a mãe e ao professor como sendo aquelas pessoas que contribui para a sua formação social e afetiva cotidiana, e por fim, a escala de Condutas antisociais e delitivas, adaptada por Formiga e Gouveia (2002), avalia o comportamento antisocial – comportamentos de transgressão às normas sociais – e delitivo – uma infração ou uma conduta faltosa e prejudicial a alguém ou mesmo à sociedade como um todo, comportamento fora da lei. O sujeito devia indicar numa escala de dez pontos (0 = Nunca e 9 = Sempre) o quanto apresentava cada comportamento no seu dia a dia. Após a autorização pela diretoria da instituição de ensino, solicitou-se a participação voluntária do aluno; em seguida, aplicou-se o questionário, individualmente, em ambiente coletiva, em sala de aula, explicando aos alunos o objetivo da pesquisa e assegurando o anonimato das respostas. No programa AMOS GRAFICS 7.0 efetuou-se o cálculo de modelagem de equação estrutural (SEM) para verificar o modelo proposto. Considerou-se como indicadores estatísticos para bondade de ajuste (Byrne, 2001; Hair, Tatham, Anderson & Black, 2005): $\chi 2$/gl, admitindo índices até 5; GFI/AGFI - índices de qualidade de ajuste que medem a variabilidade explicada pelo modelo, com índices aceitáveis a partir de 0,80; RMSEA – erro médio aproximado da raiz quadrática, deve apresentar intervalo de confiança como ideal situado entre 0,05 e 0,08. De acordo com o que era teoricamente esperado, o escore correlacional da afiliação com os pares sócio-normativos relacionou-se, positivamente, com a valoração familiar, e estes, negativamente, com a conduta antisocial e delitiva. Com as devidas modificações, considerando os indicadores de bondade de ajuste aceito na literatura vigente, o modelo se mostrou adequado, para a conduta antisocial e para a conduta delitiva. Partindo desses resultados, com base na influência que os pares sócio-normativos têm na valoração de indicadores para uma boa relação familiar e destes sobre as condutas desviantes, reflete-se na importância tanto da família quanto da escola para o resgate da representação e atitudes frente a família como importante promotora da inibição da conduta desviante juvenil.

REFERÊNCIAS : Byrne, B. (2001). Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming. New Jersey. Formiga, N. S.; Gouveia, V. V. (2002). Adaptação e validação da escala de condutas anti-sociais e delitivas ao contexto brasileiro. Revista Psico, 34 (2), 367-388. Hair, J. F.; Tatham, R. L.; Anderson, R. E.; Black, W. (2005). Análise Multivariada de Dados. Porto Alegre: Bookman. Formiga, N. S. (2009). Afiliação com pares sócio-normativos e condutas desviantes. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, 10, 5-26. Formiga, N. S. (2004). Um estudo intracultural dos indicadores da relação familiar. PSIC: Revista da vetor editora, 5 (1), pp. 66-71.

Palavras-chave: Família; Pare sócio-normativos; Conduta desviante.

LT05 - 314
MULHERES ENCARCERADAS E SEUS FILHOS : QUEM SÃO?

Gabriela Reyes ***Ormeno*** *- LAPREV, UFSCar*
Simone ***Sanches*** *- LAPREV, UFSCar*
Lúcia Cavalcanti de Albuquerque ***Williams*** *- LAPREV, UFSCar*

Resumo: Ao tentar compreender o fenômeno da violência, vários aspectos são abordados tais como a pobreza, o baixo nível de escolaridade, problemas associados a doenças mentais, desemprego, entre outros fatores de risco. Poucos estudos descreveram a relação da intergeracionalidade da violência associando o histórico parental vítima ou agressor ao contexto sócio-cultural no qual estão inseridos. Com relação à população carcerária, pouco ou quase nada se sabe sobre a intergeracionalidade da violência, já que não são encontrados estudos que realizaram um acompanhamento dos filhos e de como seria a família de origem do preso brasileiro. Estudos internacionais mostraram a relação dos fatores de risco experienciados na infância por mulheres presas e os riscos aos quais seus filhos estavam expostos. Os resultados apontaram que 86% das mães e 83% das crianças sofreram maus tratos na infância. Os principais tipos de maus tratos experienciados por esta população foram: assistir episódios de violência intrafamiliar

(60% dos casos das mães e 69% das crianças); sofrer abuso fisico (65% das mães e 44% de seus filhos) e sofrer abuso sexual (com 55% das mães e 9% no que diz respeito a seus filhos) evidenciando a relação de intergeracionalidade no que diz respeito aos maus tratos durante a infância. A literatura americana descreve a mulher encarcerada como sendo jovem, em 80% com filhos; baixa escolaridade, afrodecendente, com histórico de maus tratos na infância, violência por parte do parceiro e usuaria de drogas. Dados da Secretaria de Assistencia Penitenciária (SAP) do Estado de São Paulo descreve a mulher encarcerada nas unidades penitenciarias do estado como sendo jovem e com idades entre 18 a 30 anos em mais de 54% dos casos; Os principais crimes cometidos foram: tráfico de entorpecentes e roubo e a irmã, na maioria dos casos foi o parente que mais a visita nas unidades e o companheiro o familiar que menos a visita. A população carcerária no sistema prisional mundial vem aumentando consideravelmente: nas prisões de Enlaterra pais de Gales, em 2005 a população carcerária aumentou em 175% comparada com 82% da população masculina; nos Estados Unidos a população femeninas teve um aumento de 11.2% por ano desde 2005, em contrapossição ao homen preso que cresce 6.1%. No Brasil os dados não são diferentes a SAP informou que em 2008 a população carcerária feminina vem aumentando consideravelmente, em 2000, o número de mulheres sobre sua custodia era de 1.630, já em 2008 este número aumentou para 6.520, e somando-se ao número de mulheres sob custodia da Secretária de Segurança Publica (SSP) o número final chega a 10.753 presas, só no Estado de São Paulo. Considerando que a maioria das mulheres no sistema prisional são jovens e se encontram em idade reprodutiva, desta forma cada vez mais as crianças ficam sem suas mães pais em decorrência da violência e das prisões das mesmas, Nos Estados Unidos, mais de dois milhões de crianças são filhos de pais encarcerados, destes 200.00 são filhos de mães encarceradas, o que representa duas em cada 100 crianças. Na Escócia, 13.500 crianças perdem seus pais para a prisão todo ano; no Chile oito de cada dez presos são filhos de presos, no Canadá no mínimo 20.000 crianças são separadas de suas mães, anualmente, por causa do encarceramento das mesmas Na literatura brasileira não há dados indicando quantas crianças se encontram nesta condição. A SAP descreve que a mediana é de dois filhos por preso, mas não são descritas as idades, e tampouco os problemas que estes vem enfrentando. Desta forma, o presente estudo tem por objetivo caracterizar mães encarceradas e seus filhos no sistema prisional do Estado de São Paulo, de forma a identificar qual é o histórico familiar da mulher-mãe encarcerada, assim como, os possíveis fatores de risco e proteção para o desenvolvimento saudável de seus filhos. Responderão a entrevista 200 mães em unidades prisionais das cidades de Ribeirão Preto, Ribeirão Bonito e Araraquara. A coleta de dados será feita por meio de entrevista baseada em um estudo canadense, e em dados resultantes da revisão da literatura internacional da área. O instrumento final é composto por sete subdivisões relacionadas às mães (dados pessoais e demográficos, composição familiar, informações sobre a vida conjugal, dados referentes à saúde e a problemas com drogas, conhecimento a respeito de cuidados e necessidades das crianças, dados sobre o crime pelo qual foi encarcerada, e dados a respeito de sua rede social de apoio) e seis subdivisões relacionadas a seus filhos (informações relacionadas a gravidez, histórico de maus tratos contra os filhos, dificuldades escolares, problemas de comportamento antes ou depois do encararmento, como foi relatado o encarceramento para os mesmos e quem tem a guarda legal das crianças). Cabe mencionar que os dados relacionados aos filhos são abordados de forma individual, isto é, a mãe fornecerá dados para cada filho menor de 18 anos. A entrevista foi analisada por três juizes experientes de áreas distintas (Direito, Psicologia e Sociologia). É necessário que sejam realizadas pesquisas sistemáticas na área da Psicologia, como uma forma de caracterizar o histórico de violência familiar da mulher encarcerada, e de seus filhos, visando prevenir os inúmeros problemas apresentados pelas crianças que experenciam esta situação e servindo de suporte para futuros programas de intervenção na prevenção da intergeracionalidade carcerária

Palavras-Chave: Mulheres encarceradas, filhos de mulheres presas, Prisões

LT05 - 319

A ESTRUTURA FAMILIAR A PARTIR DA SURDEZ DE UM FILHO

Hilda Rosa Moraes de ***Freitas*** *- UFPA*
Simone Souza da Costa e **Silva** *- UFPA*
Fernando Augusto Ramos **Pontes** *- UFPA*

Introdução: A partir da visão de desenvolvimento enquanto um processo multideterminado, a família surge como um locus privilegiado para o seu estudo, na medida em que é o primeiro ambiente com o qual a criança interage ao nascer (Bronfenbrenner, 1986).

Em se tratando de uma criança com necessidades educacionais especiais, suas características delinearão demandas aos ambientes, físico e social, as quais, por sua vez, influenciarão as relações por ela estabelecidas (Vitanza & Guarnaccia, 1999; Rossiter & Sharp, 2001; Hastings, 2003; Freitas et. al., 2005). Dessa forma, como uma deficiência específica, a surdez, não apenas, demanda ao ambiente

uma reestruturação, mas, implica diretamente na comunicação do grupo familiar, visto que apenas 10% dos pais de crianças surdas são surdos (Marchesi, 2004), repercutindo, assim, na identificação da criança surda com sua família ouvinte (Fiamenghi & Messa, 2007, Dias et. al, 2005).

Ao estudar família, Salvador Minuchin (1980/1990) propõe três conceitos: estrutura, subsistema e fronteira. A estrutura refere-se aos padrões comportamentais que caracterizam o contexto familiar estabelecendo regras, muitas vezes implícitas, dos papéis de cada membro. Já os subsistemas são subgrupos organizados de acordo com os papéis, desempenhados pelos membros.

A delimitação entre os subsistemas, com o objetivo de manter suas características e conseqüente autonomia, é possibilitada pelas fronteiras, com base nos critérios de coesão e hierarquia, (Gehring, 1993; Gehring, Marti & Sidler 1994; Nichols & Schwartz, 2007), que modulam o contato entre os subsistemas e entre o sistema familiar e o ambiente externo.

Com isso pretendeu-se investigar, como se caracteriza a estrutura familiar a partir da demanda de surdez de um filho?

Objetivo: Objetivou-se, portanto descrever a estrutura familiar, identificar como a família se organiza, a partir dos mecanismos de coesão e hierarquia.

Metodologia: O tipo de pesquisa escolhido foi o estudo de caso por permitir a observação, descrição e análise, detalhadas do objeto estudado (Yin, 2005).

O ambiente utilizado para a execução da pesquisa foi a residência da criança.

Os instrumentos utilizados foram: o roteiro de entrevista semi-estruturado e o *Family System Test* (FAST).

O roteiro de entrevista apresentou questões relativas aos seguintes ítens: identificação dos sujeitos pertencentes ao grupo familiar (nome, idade, sexo, parentesco e estado civil) e dados demográficos (renda, escolarização e ocupação).

Já o FAST tem por finalidade descrever e analisar a estrutura das relações familiares, por meio da configuração das fronteiras entre os sistemas (familiar, fraternal e parental), a partir das variáveis coesão e hierarquia, em três representações de família, típica, ideal e em situação de conflito.

A primeira etapa, do procedimento, foi a aplicação do roteiro de entrevista com os pais; a segunda foi a aplicação do FAST, com cada membro da família, porém pelo pouco espaço físico na residência, cada integrante pode ver a execução do teste, pelos demais. Vale ressaltar que os nomes expostos nos resultados são fictícios para resguardar a identidade dos participantes.

Resultados: Ana não nasceu surda, o que influenciou na aceitação da família, sua vinculação com o grupo e posteriormente sua interação com outros surdos (Dias et al., 2005; Marchesi, 2004). Ela desenvolveu a surdez quando tinha um ano e três meses aproximadamente, após uma febre alta com convulsões, a partir daí seus pais começaram a buscar atendimento clínico, com o objetivo de estimular a oralidade.

Os dados da tabela acima demonstraram um predomínio de estruturas equilibradas na representação típica, em concordância com os dados de Gehring, Marti e Sidler (1994). Outra concordância, com os dados dos autores supracitados é que, filhos adolescentes tendem a representar a família freqüentemente com mais estruturas desequilibradas que os pais, ou seja, enquanto os filhos, Daniel, João, e Ana, representaram respectivamente, uma, três e duas estruturas relacionais desequilibradas, Rose representou uma e Pedro nenhuma.

Ressalta-se que quanto à flexibilidade das fronteiras, em geral, a percepção foi de fronteiras rígidas, revelando baixa flexibilidade, sendo que, a distribuição de hierarquia foi percebida pela díade parental, como sinal de prediletância, para o subsistema fraternal, e dominação, para o parental, o que interferiu nas estruturas relacionais, desses subsistemas, percebidas pelos membros.

Conclusões: Portanto, percebe-se que o fato de Ana não ter nascido surda afetou diretamente a aceitação da surdez pelos pais, que investiram no treino da oralidade, ao invés de ampliarem seus conhecimentos sobre a língua brasileira de sinais (LIBRAS), e estimularem seu domínio pelos outros filhos, facilitando a comunicação no grupo de irmãos. Dessa forma, a percepção dos pais, acerca da necessidade especial do filho, é a primeira barreira a ser superada pela criança, ao longo de seu desenvolvimento (Fiamenghi & Messa, 2007).

Palavras-chave: família, surdez, fast.

Referências Bibliográficas: Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. Developmental Psychology, v.22, n.6, p.723-742. Dias, T. R. S.; Rocha, J. C. M.; Pedroso, C. C. A.; Caporali, S. A.(2005) Educação bilíngüe de surdos: grupos de familiares. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/educacao_bilingue.asp>. Acesso em: 09 abr. 2009. Fiamenghi, G. A.; Messa, A. A. (2007) Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. Psicologia Ciência e Profissão, v. 27, n.2, p.236-245. Freitas, P. M. de; Carvalho, R. C. L.; Leite, M. R. S. D. T.; Haase, V. G. (2005). Relação entre o estresse materno e a inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 57, n. 1-2, p.46-57. Gehring, T. M. (1993). FAST: Family System Test Manual. Zurich: Hogrefe & Huber publishers. Gehring, T. M.; Marti, D.; Sidler, A.

(1994). Family System Test (FAST): are parent´s and children´s family constructs either different or similar, or both? Child Psychiatry and Human Development, v.25, n.2, p.125-138. Hastings, R. P. (2003) Brief report: behavioral adjustment of siblings of children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, v.33, n.1, p.99-104. Marchesi, A. (2004) Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: Coll, C.; Marchesi, A.; Palácios, J. e cols. Desenvolvimento psicológico e educação. (Tradução de.F. Murad). 2°ed. São Paulo: Artmed, v.3 cap. 9, p.171-192. Minuchin, S. (1980/1990). Famílias: funcionamento e tratamento. (Tradução de J. A. Cunha). Porto Alegre: Artmed. Nichols, M. P.; Schwartz, R. C. (2007). Terapia familiar: conceitos e métodos. Porto Alegre: Artmed. ossiter, L.; Sharpe, D. (2001) The siblings of individuals with mental retardation: a quantitative integration of the literature. Journal of Child and Family Studies, v.10, n.1, p.65-84. Vitanza, S. A.; Guarnaccia, C. A. (1999). A model of psychological distress for mothers of children with attention-deficit hyperactivity disorder. Journal of Child and Family Studies, v.8, n.1, p. 27-45. in, R. K. (2005). Estudo de caso: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman.

LT05 - 327

ATIVIDADES COTIDIANAS DE IRMÃOS QUE CUIDAM DE IRMÃOS DE FAMÍLIAS DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO BAIXO

*Letícia Lovato **Dellazzana** - UFRGS*
*Lissandra Vieira **Soares** UFRGS*
*Lia Beatriz de Lucca **Freitas** - UFRGS*

Introdução: Estudos sistemáticos sobre o comportamento entre irmãos, embora relativamente recentes, mostram que os irmãos desempenham papéis influentes enquanto cuidadores, amigos e figuras de suporte ao longo de toda a vida (Perez, 2002; Teti, 2001; Zukow, 2002). Através da mútua socialização, de comportamentos de ajuda nas tarefas e atividades cooperativas e do simples companheirismo, os irmãos causam um grande impacto uns na vida dos outros (Silveira, 2002). Além de exercerem um papel importante no processo de socialização dos irmãos menores, os irmãos mais velhos podem assumir o papel de cuidadores formais de seus irmãos mais novos.

Embora o comportamento de cuidado entre irmãos ainda seja pouco estudado por pesquisadores da psicologia, trabalhos realizados por antropólogos (Weisner & Gallimore, 1977) têm chamado atenção para o fato de que, em diferentes culturas, as crianças assumem a tarefa de cuidar de seus irmãos menores como parte de sua rotina. As pesquisas sobre o tema indicam que cuidados formais dispensados por irmãos mais velhos são mais facilmente encontrados em famílias com muitos filhos, quando os filhos mais velhos são do sexo feminino e quando o filho mais novo já pode se locomover sozinho (Dunn, 1983; Ferreira, 1991; Lordelo e Carvalho, 1999). Sabe-se, também, que em famílias de baixo nível socioeconômico com muitos filhos, a ausência de um dos progenitores pode exigir que os irmãos mais velhos cuidem dos mais novos (Poletto, Wagner, & Koller, 2004).

Objetivo: Comparar as atividades realizadas em um dia da vida de adolescentes de baixa renda que cuidam regularmente de seus irmãos às de adolescentes do mesmo nível socioeconômico, que não realizam essa função.

Metodologia: Foi realizado um estudo descritivo com abordagem qualitativa. Participaram oito adolescentes, entre 13 e 17 anos, pareados por idade e por sexo: quatro que cuidavam regularmente de seus irmãos e quatro que não exerciam nenhuma atividade relacionada ao cuidado dos irmãos menores. Todas as famílias dos participantes são atendidas por programas sociais da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Os instrumentos utilizados foram: ficha de dados sociodemográficos, genograma familiar e entrevista semi-estruturada sobre o dia de vida. Todos os participantes foram entrevistados individualmente. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo.

Resultados: Em relação à configuração familiar, os dados indicaram que o número de irmãos das famílias dos cuidadores é maior do que a dos não cuidadores. A maioria dos irmãos que cuidam de irmãos menores é do sexo feminino. Em relação à ordem de nascimento, os irmãos que cuidam de seus irmãos menores variam entre o primeiro, o segundo e terceiro filho. A partir da análise dos dados, foram identificadas atividades típicas de um dia de semana comum destes adolescentes e, a partir delas, foram construídas cinco categorias de atividades: (a) cuidado pessoal e alimentação, (b) escolares, (c) cuidado dos irmãos menores, (d) domésticas e (e) de lazer. O levantamento e a comparação das atividades realizadas cotidianamente pelos adolescentes revelaram que existe uma diferença importante entre a rotina dos irmãos que cuidam de seus irmãos menores e a dos adolescentes que não exercem esta função. Observou-se que as atividades relacionadas ao cuidado dos irmãos menores são a prioridade dos adolescentes do grupo de irmãos cuidadores e que, em função disso, elas ocupam grande parte do dia destes adolescentes. Além das atividades relacionadas ao cuidado dos irmãos menores, observou-se que estes adolescentes realizam também atividades domésticas. Quanto à escolaridade, os participantes que cuidam de seus irmãos menores têm um nível de escolaridade menor do que os adolescentes do grupo de comparação. Os dois grupos referiram atividades similares no que diz

respeito às atividades de cuidado pessoal e alimentação e de lazer. Todavia, os não cuidadores realizam atividades de lazer diariamente, ao passo que os cuidadores realizam atividades de lazer com muito menos frequência, quase que exclusivamente durante os finais de semana.

Conclusões: O número de filhos, a configuração familiar monoparental e o sexo do filho mais velho são fatores importantes para que a situação de cuidado formal entre irmãos aconteça. Entretanto, além do filho primogênito, o segundo e o terceiro na ordem de irmãos também podem assumir o papel de irmão cuidador quando o primogênito não mora mais em casa. A comparação entre os adolescentes cuidadores e os não cuidadores mostrou que o cuidado dos irmãos mais novos, bem como o desempenho de tarefas domésticas, acarretam prejuízos importantes para o adolescente ao qual é dada a função de cuidador em relação ao desempenho escolar. A pesada rotina destes adolescentes não permite que eles estudem ou façam temas de casa. A falta de tempo para o estudo também foi percebida em relação à realização de atividades de lazer. Espera-se que os resultados deste estudo possam ajudar os profissionais que trabalham com famílias a entender um pouco mais sobre a situação de cuidado entre irmãos. Sugere-se que outros estudos sejam realizados com famílias nas quais ocorre a situação de cuidado formal entre irmãos que considerem não apenas o irmão cuidador, mas também os irmãos menores que são cuidados e suas mães.

Palavras-chave: cuidado entre irmãos, adolescentes, famílias de baixa renda

Referências Bibliográficas: Dunn, J. (1983). Sibling Relationships in Early Childhood. *Child Development, 54(4),* 787-811. Ferreira, E. A. P. (1991). *Irmãos que cuidam de irmãos na ausência dos pais: Um estudo sobre desempenho em tarefas domésticas e interação ente irmãos. Unpublished masther's thesis,* Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, Brasil. Lordelo, E. R., & Carvalho, A. M. A. (1999). Um estudo naturalístico do comportamento de cuidado entre crianças pré-escolares. *Biotemas, 12,* 7-30. Perez, A. P. (2002). O filho primogênito: Suas características e seus relacionamentos no contexto familiar. In A, Wagner (Ed.), *Família em cena: Tramas, dramas e transformações* (pp. 113-131). Petrópolis: Vozes. Poletto, M., Wagner, T. M. C., & Koller, S. H. (2004). Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: Uma visão em perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 20*(3), 241-250. Silveira, L. M. O. B. (2002). O relacionamento fraterno e suas características ao longo do ciclo vital. In A, Wagner (Ed.), *Família em cena: Tramas, dramas e transformações* (pp. 93-112). Petrópolis: Vozes. Teti, D. M. (2001). Retrospect and prospect in the psychologycal study of sibling relationship. In James P. McHale e Wendy S. Grolnick (Eds.) *Retrospect and prospect in the psychological study of families* (pp.193-224). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved in January 5, 2008, from http://books.google.com/books. Weisner, T. S., & Gallimore, R. (1977). My brother's keeper: Child and sibling caretaking. *Current Anthropology, 18* (2), 169-190. Zukow, P.G. (2002). Sibling Caregiving. In Marc H. Bornstein (Volume Ed.) Handbook of parenting: Vol. 3. *Being and becoming a parent* (2nd. ed., pp. 253-286). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved in January 5, 2008, from http://books.google.com/books.

LT05 - 358

A CRIANÇA, A FAMÍLIA E O SINTOMA: COMO MANEJAR QUESTÕES TRANSGERACIONAIS NA CLÍNICA?

Fernanda Passarelli ***Hamann*** *– UFRJ*

Introdução: Quando uma criança chega a um espaço clínico, vem conduzida pelas mãos de um adulto que responde socialmente por ela – isto é, chega através de uma demanda terceirizada. Numa consulta médica, o doutor se dirige ao responsável, para conversarem sobre o sintoma do infante – aquele que, supostamente, não pode falar de si e precisa que seus pais falem por ele. Num atendimento psicanalítico, inversamente, compreende-se a criança como ser falante e sujeito de seu discurso. Entretanto, considera-se também que sua configuração sintomática mantém relações com questões mais amplas da família.

Diferentes autores discorreram sobre o manejo clínico dos elementos familiares expressos no sintoma da criança, seja nas primeiras entrevistas ou no próprio percurso da análise. Para Anna Freud, por exemplo, a avaliação clínica tem por objetivo básico diagnosticar a criança. Já Mélanie Klein estendia o diagnóstico ao grupo familiar, embora concentrasse a atenção de seu trabalho clínico sobre o atendimento individual à criança. Os psicanalistas lacanianos, por sua vez, apostam que a criança tende a ocupar o lugar de sintoma da família ou do casal parental, de modo que o diagnóstico dela é articulado ao sintoma familiar. Neste caso, realiza-se um trabalho clínico não só junto à criança, mas também junto à família.

Uma perspectiva mais recente, suscitada pelo trabalho inovador de psicanálise com bebês, sublinha a necessidade de escuta aos pais, condicionada pelo conceito de mandato transgeracional, segundo o qual a criança é depositário das expectativas e genealogias

paternas e maternas. Um dos principais representantes desta perspectiva, Serge Lebovici, lembra que a história familiar é transmitida de geração a geração, tanto em seus aspectos já elaborados, quanto naqueles inconscientes e transmitidos "em segredo" (os não-ditos). Esta estrutura é chamada por Lebovici de árvore da vida – de onde brota o bebê e a criança que ele se tornará –, a qual inclui elementos e conflitos da história dos pais e dos avós, além de projeções idealizadas da criança anteriores ao nascimento.

Em uma das raras ocasiões em que faz menção à especificidade da psicanálise de crianças, Freud chama atenção para as ocasiões em que os pais se tornam porta-vozes da resistência, ameaçando a meta da análise e tornando necessário um "influxo analítico" sobre os progenitores.

Cabe ao analista, então, manejar este "influxo", de forma a preservar a manutenção do laço analítico com a criança e permitir que sua análise caminhe, ciente de que ela poderá promover mudanças na própria estrutura familiar, e até mesmo no mandato transgeracional que se transmitirá aos futuros membros da família.

Objetivo: A partir de uma revisão teórica introdutória, acerca das posições do analista diante dos elementos familiares que entram em jogo na psicanálise de crianças, este trabalho se propõe a apresentar três vinhetas clínicas, ilustrando diferentes formas de manejo de tais elementos.

Metodologia: As vinhetas foram extraídas de três casos acompanhados por mim ao longo de dois anos (2007-2008), no ambulatório infanto-juvenil do Instituto de Psiquiatria da UFRJ, no contexto do Curso de Especialização em Saúde Mental da Infância e da Adolescência.

A primeira vinheta se refere à análise de Denise, sete anos. Os atendimentos a sua mãe se sustentavam com uma periodicidade mensal, com a participação – direta ou indireta – da filha, que também em suas próprias sessões expressava a articulação entre seus sintomas e os de sua família.

A segunda vinheta se refere à análise de Daniel, quatro anos. Diante da ansiedade manifestada pela mãe, os atendimentos a ela se realizavam quinzenalmente, alternados aos atendimentos ao filho. Em determinado momento, ela formulou a demanda por um espaço de análise pessoal, e foi encaminhada para outra profissional do ambulatório, que a atendia paralelamente.

A terceira vinheta se refere à análise de Ângela, 64 anos. Madrinha de Cleide, 13 anos, Ângela foi encaminhada a mim pela analista de sua afilhada, em virtude do grande nível de ansiedade demonstrado por ela na tarefa de cuidar da menina. Com o decorrer das sessões, percebeu-se que as queixas de Ângela sobre Cleide funcionavam como meros pretextos para que ela própria conseguisse chegar ao serviço e entrar em análise.

Tanto os atendimentos clínicos relatados, quanto as considerações desenvolvidas a partir deles, obedecem ao referencial psicanalítico.

Resultados: De acordo com as peculiaridades de cada caso relatado, foi preciso eleger um meio específico de oferecer um espaço de escuta às mães.

No primeiro caso, os atendimentos mensais à mãe de Denise foram suficientes para que ela trouxesse à cena uma ampla gama de questões pessoais, cujo relato exercia efeitos sobre o percurso da análise da filha.

No segundo caso, a ansiedade de separação expressada pela mãe de Daniel demandou um espaço individual de elaboração, o que se disponibilizou pelo encaminhamento da mãe a outra profissional, ao mesmo tempo em que a análise de seu filho avançava.

No terceiro caso, Cleide ocupou o lugar evidente de porta-voz das questões de sua madrinha, de modo que foi esta última quem permaneceu em análise, e não a primeira.

Conclusões: As vinhetas apresentadas ilustram uma clara conclusão: é preciso refletir sobre as diferentes possibilidades de manejo clínico a partir da compreensão do sintoma da criança como articulado ao da família.

Neste sentido, não é difícil ao analista perceber que suas ações em relação aos responsáveis – convites ao atendimento, eventuais cortes, ou outra ação que lhe pareça pertinente – produzem efeitos importantes no curso dos atendimentos à criança. De modo semelhante às interpretações, tais ações só podem resultar da avaliação do analista sobre o caso.

Atender ou não os pais? Se sim, o pai e a mãe? Ou apenas um dos dois? Com que freqüência? Indicar um outro profissional para o atendimento? As respostas a estas perguntas não são dadas de antemão. Devem ser buscadas a cada caso.

De uma forma ou de outra, tal busca não poderá ignorar a consideração das questões familiares envolvidas na análise de crianças, e tampouco excluir um espaço de escuta aos pais que ajude na identificação e no manejo de tais questões.

Palavras-Chave: Psicanálise; Criança; Família.

LT05 - 371
DESENVOLVIMENTO DO APEGO EM CONTEXTO ESPECÍFICO

*Carla Cristine **Vicente** - USP*
*Vera Silvia Raad **Bussab** - USP*
*Lia Matos **Viegas** - USP*

Introdução: Bebês humanos nascem pré-equipados com um sistema de comportamentos primitivos de comunicação que permite a participação ativa em trocas interativas precoces (Bowlby, 1990). Estes comportamentos possibilitam o desenvolvimento de vínculos emocionais entre o bebê e suas figuras de apego. O apego se desenvolve durante o primeiro ano e se torna mais evidente à medida que a criança vai apresentando um repertório maior de expressões emocionais e habilidades motoras, que lhes permite maior atuação social.

Os contatos estabelecidos nos primeiros meses de vida do bebê vão contribuir para a formação de um "modelo de funcionamento interno", que se refletirá nas cognições, emoções e expectativas em relação às experiências futuras de interações e em geral, para os diferentes contextos que a criança venha se inserir.

O contexto não deve ser compreendido somente como um aspecto que aparentemente determine certos comportamentos ou situações ao longo do desenvolvimento, mas uma ampla gama de aspectos que vão das micro às macro-influências (Brofembrenner, 1996) e que compõem o nicho de desenvolvimento (Hackness e Super, 1994) no qual as crianças estão inseridas.

A Depressão Pós-Parto (DPP) é um transtorno que afeta a mães no período puerperal. Ela é marcada por sintomas que geralmente começam algumas semanas após o parto e podem durar até um ano (Robertson, et. al., 2004). Por ser um transtorno que interfere no sistema neurobiológico e no comportamento das mães, a DPP vem sendo considerada como um fator de risco para o desenvolvimento saudável do bebê (Insel, 1997).

O nascimento de gêmeos normalmente surpreende a gestante e a família (Arruda & Marcon, 2007), pois sua incidência fora dos processos de fertilização artificial é pequena. A incidência de nascimento de gêmeos no Brasil é relativamente baixa, 1,3 para cada mil nascimentos (Colletto, 2003).

A gestação de gêmeos pode ser compreendida, em uma perspectiva biológica, como uma gravidez de risco, já que freqüentemente apresenta intercorrências pré, peri e pós-natais (Beiguelman & Franchi-Pinto, 2000). A gestação de gêmeos também é mais custosa por envolver a necessidade de maior quantidade de recursos (tempo, atenção, cuidados e rede de apoio) e a adequada divisão destes quando escassos (Hrdy, 2000). Em famílias de baixa renda e baixa escolaridade, é fator de estresse vivenciar o aumento das inúmeras necessidades e trabalho com os bebês e o simultâneo impedimento de buscar ampliação de recursos financeiros com trabalho fora de casa (Malmstrom & Poland, 2004). A dificuldade em cuidar de mais de um bebê ao mesmo tempo também pode levar a negligência/diminuição dos cuidados de um dos bebês, caso observe-se que um deles é menos saudável (Hrdy, 2000).

Adicionalmente, pesquisas também têm indicado que a gestação múltipla é um fator de risco para a DPP, e que essas mães também possuem um grau mais grave dos sintomas depressivos. (Choi, Bishai & Minkovitz, 2009).

Objetivo: O estudo observou o desenvolvimento do vínculo de apego em dois bebês gêmeos e a mãe deles que tinha indicativo de DPP, procurando conhecer os principais aspectos que influenciaram a formação dos vínculos neste contexto específico.

Metodologia: Este estudo longitudinal acompanhou uma mãe-solteira, paulistana, de dezoito anos, classe socioeconômica baixa, nível médio de escolaridade e alta pontuação nas duas avaliações da Escala de Depressão Pós-Parto de Edimburgo (Cox et. al., 1987) utilizada para avaliação da DPP, através de auto-relato. Participaram também, seus dois bebês gêmeos dizigóticos, um de sexo masculino e outro de sexo feminino. A mãe foi capitada em uma UBS próxima a universidade e assinou termo de consentimento livre e esclarecido, ficando informada da possibilidade de desistir de participar a qualquer momento. A mãe acompanhada desde o último trimestre da gestação, através de entrevistas em sete diferentes ocasiões, com o objetivo colher informações da tríade até quando os bebês completaram 24 meses de idade. Todos os dados colhidos foram baseados em auto-relatos, exceto a avaliação do apego realizada através do "procedimento da situação Estranha" (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) com cada um dos bebês e a mãe, realizado quando os bebês estavam com 14 meses na sala experimental do IPUSP.

Considerações: Neste estudo observamos que a mãe se comportou de modo diferenciado com cada um de seus filhos ao longo dos dois anos e estes, reciprocamente, desenvolveram diferentes estilos de apego. Cada díade, apesar de a mãe ser a mesma, construiu um estilo próprio de interação que revelou o sistema de apego de cada bebê ("seguro" e "inseguro evitante"), refletindo uma maneira própria de se adaptar as características da mãe.

A formação do vínculo de apego parece ter sido influenciada não somente pelos sintomas depressivos

da mãe, mas também por múltiplos fatores como: ser mãe na adolescência, de gêmeos, solteira, sem perceber o afeto do pai das crianças e baixa condição financeira.

Estas observações nos levaram a refletir sobre se, de fato a manifestação de sintomas da DPP provocou a diferença nas interações entre a mãe e os bebês, comprometendo o desenvolvimento do apego de um deles ou se os outros fatores presentes no contexto das interações, principalmente o nascimento de gêmeos, não favoreceram o surgimento do transtorno, conforme alguns autores têm começado a discutir (Choi, Bishai & Minkovitz, 2009). Faz-se necessário reconhecer: 1) que contextos específicos do desenvolvimento humano não são tão específicos assim, à medida que são influenciados e que influenciam múltiplos aspectos desenvolvimentistas; 2) É preciso ampliar as investigações no sentido de realizar pesquisas cujo desenho metodológico permita, na medida do possível, conhecer melhor os diferentes contextos envolvidos na relação apego-depressão pós-parto.

Palavras-chave: Apego, Contextos específicos do desenvolvimento.

Referências Bibliográficas: Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. Arruda D.C., Marcon S.S. (2007). *A família em expansão: experienciando intercorrências na gestação e no parto do bebê prematuro com muito baixo peso*. Texto Contexto Enfermagem.16:120-8. Beiguelman B, Franchi-Pinto C. (2000). *Perinatal mortality among twins and singletons in a city in southeastern Brazil,* 1984-1996. Genet Mol Biol;23(1):15-23. Bowlby, J. (1990). *Trilogia Apego e Perda*. Volumes I e II. São Paulo. Martins Fontes. Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas. Choi, Y, Bishai, D., Minkovitz, C. (2009) *Multiple Births Are a Risk Factor for Postpartum Maternal Depressive Symptoms,* Pediatrics, v.123;1147-1154. Colletto, G.M.D.D. (2003). *Twinning rate trend in a population sample from the city of São Paulo, Brazil.* Genet. Mol. Biol. [online]., vol. 26, no. 3 [citado 2009-01-14], pp. 245-248. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php? Cox, J.L.; Holden, J.M.; Sagovsky, R. *Detection of Postnatal Depression: Development of the 10*. Item Edinburgh Postnatal Depression Scale. Londres: British Journal of Psychiatry, v.150, 1987. p.782- 786. Harkness, S. & Super, C. M. (1994). *Developmental niche: A theoretical framework for analyzing the household production of health*. Social Science and Medicine, 38(2), 219-226. Hrdy, S. B. (2001) *Mãe Natureza: uma visão feminina da evolução: maternidade, filhos e seleção natural* (A, Cabral, trad) Rio de Janeiro: Campus. Insel, T.R. (1997). A neurobiological basis of social attachment. American Journal of Psychiatry, 154, 726-735. Malmstrom, P. M., Poland, J. (2004). *Criando Filhos Gêmeos. M.Books*. Robertson, E.; Grace, S.; Wallington, T.; Stewart, D.E. (2004) *Antenatal risk factors for postpartum depression: a synthesis of recent literature*. General Hospital. Psychiatry, 26,2 89–295.

LT05 - 394

REPRESENTAÇÕES DE PARTERNIDADE: DESCREVENDO O PRÓPRIO PAI COMO PAI E O MODELO DE PAI IDEAL

*Marília Reginato **Gabriel** - UFSM*
*Ana Cristina Garcia **Dias** - UFSM*

Introdução: A concepção de parentalidade e o modo como se entende o sistema familiar se modificaram ao longo dos anos, principalmente, ao serem questionados os modelos considerados tradicionais de família e paternidade/maternidade. Devido a uma série de mudanças, hoje as famílias possuem as mais diversas configurações, onde as figuras de pai e mãe, antes rigidamente demarcadas, vêm se diluindo, dando lugar a uma forma mais flexível e afetuosa de se relacionar. Nesse sentido, tornar-se pai pode ser experienciado pelo homem como um momento de reavaliação dos valores e da criação recebidos pelos seus próprios pais, lembranças estas que podem levar o homem a viver a parentalidade como uma experiência conflituosa, permeada por angústias e fantasias (Gomes & Resende, 2004).

Objetivos: O objetivo deste estudo é analisar como os homens (pais) percebem a paternidade exercida pelo seu próprio pai, enfatizando as diferenças e semelhanças na sua prática como pai. Também é foco deste trabalho avaliar as concepções desses participantes acerca do pai ideal.

Metodologia: Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três pais (idade 30, 33 e 40 anos). Todos se encontravam em sua primeira experiência de paternidade e casados com a mãe de seu filho (idades de 1 ano e 4 meses, 3 anos e 1 ano e 5 meses, respectivamente). As entrevistas foram transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Resultados: A análise das entrevistas possibilitou a identificação de quatro categorias: O pai como pai, Diferenças, Semelhanças, Pai ideal. Essas categorias são ilustradas e comentadas a seguir.

O pai como pai: "Meu pai sempre foi um bom pai. Eu acho que ele foi bem rígido na medida certa e foi carinhoso na medida certa, sempre foi muito carinhoso com a gente" (A. R., 30 anos); "Ele não foi

um bom pai, sabe. Acho que faltou uma coisa que é bem importante que é mais diálogo, mais demonstração de carinho, mais demonstração de amor, mais respeito pela família, procurar levar a família em primeiro lugar" (I.I., 33 anos); "Muito desatento, desligado, muito centrado nas coisas em volta do próprio umbigo. Pouquíssimo preocupado com os filhos (...). Ausente, em um certo sentido, muito ausente". (R. C., 40 anos). Nesta categoria, os pais descrevem seus pais em dois opostos que giram em torno do eixo da afetividade. De um lado, estão os pais que são vistos como carinhosos e, de outro, aqueles que são distantes e despreocupados. Estas vivências de paternidade podem representar possibilidades efetivas tanto de rupturas como de espelhamento do modelo de pai vivido (Freitas, Coelho & Silva, 2007).

Diferenças: "Ele nunca disse, ou raras vezes, "não sei" pra gente. O meu filho, eu vou ensinar a dizer quando ele não souber. Não querer entender de tudo para poder impressionar o filho. O sabichão, entendeu?" (A. R., 30 anos); "Meu pai não planejou o futuro dos filhos. Meu pai não pensou: sei lá, vou fazer uma poupança pra quando meu filho chegar na época da faculdade. É da minha função como pai prever esses tipo de coisas e planejar isso". (R. C., 40 anos); "Eu observo nesse sentido assim, mas eu procuro me comunicar mais" (I.I., 33 anos). As diferenças apontam no sentido de os pais saírem de uma postura de poder para um lugar de diálogo e de compartilhamento de saberes. Apesar de o homem estar reconstruindo seu papel e sua postura de ser pai não mais fundado exclusivamente no poder econômico, passando o sentimento a ser a âncora do relacionamento entre pais e filhos, o homem ainda coloca no papel do pai a obrigação em planejar a vida do filho em termos financeiros.

Semelhanças: "De termos assim de observar. Meu pai era muito observador, ficar observando, talvez não falava" (I.I., 33 anos); "A rigidez na medida certa e o carinho na quantidade certa, aliás, carinho nunca é demais, mas eu acho que nisso a gente é muito parecido e na preocupação de dar o caminho certo". (A. R., 30 anos); "Obsessão por organização. Calma, é dele. Ser uma pessoa com paciência, com ponderação, isso é, tipicamente, do meu pai". (R. C., 40 anos). Ao reconhecer as semelhanças com o pai, indo mais além do que o oposto de seu modelo, o homem constrói o seu modo de ser pai também se alimentando de suas vivências como filho. Desta reavaliação os pais podem desejar criar o filho como foi criado pelos pais, acrescentando aspectos que são considerados pelos filhos como faltantes.

Pai ideal: "Acho que o bom pai é aquele que participa. Errando ou acertando, ele ta lá, ta lá participando do desenvolvimento, da vida da criança. Ninguém nasce sabendo e não é uma ciência exata. Ideal, ideal seria aquele que não errasse. (A. R., 30 anos); "As minhas atitudes, as minhas preocupações devem ser exemplos para que ele possa olhar e dizer: ó, eu prefiro este exemplo de conduta do que o exemplo do vizinho (R. C., 40 anos); "Aquele que se permite passar algum tempo com o filho, brincar com o filho, dar atenção, carinho, acho que essas coisas." (R. C., 40 anos); "É aquele que consegue que o filho o ame, tenha admiração, respeito que sirva como modelo para o filho". (I.I., 33 anos). Os pais acreditam que, para ser um pai ideal, o homem tenha atitudes que sirvam de modelo e que demonstrem o carinho e o amor com o filho. Os pais não exigem de si mesmos que sejam perfeitos, mas que estejam disponíveis para dar ao filho um modelo de homem a seguir, estando ao seu lado nos momentos importantes da vida da criança.

Conclusão: Através dos relatos apresentados foi possível observar que o pai, para se constituir como tal, parece tomar para si o modelo de paternagem vivido com seu pai e se espelhar no que ele imagina que um bom pai deve ser. Contudo, observa-se que o homem não deixa de questionar essas concepções dadas a priori pela geração e pelas exigências percebidas da sociedade. Ao tomar esta atitude, o homem concebe uma nova e singular maneira de ser pai, baseando-se no que está vivenciando no momento e nos espaços que estão sendo abertos para que ele exerça a sua paternidade de modo espontâneo e único.

Palavras-chave: paternidade, representações, modelos.

Referências Bibliográficas: Bardin (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições70. Freitas, W. M. F.; Coelho, E. A. C. & Silva, A. T. M. C. (2007). Sentir-se pai: a vivência masculina sob olhar de gênero. *Caderno de Saúde Pública*, 23 (1), 137-145. Gomes, A. J. S. & Resende, V. R. (2004). O Pai Presente: O Desvelar da Paternidade em Uma Família Contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 119-125.

LT05 - 395

PATERNIDADE – REFLEXÕES SOBRE UMA NOVA VIDA

*Marília Reginato **Gabriel** - UFSM*
*Ana Cristina Garcia **Dias** - UFSM*

Introdução: A gestação e o nascimento de um filho é uma experiência permeada por diferentes sentimentos, significados, transformações e responsabilidades, sendo um evento potencialmente marcante no desenvolvimento do homem adulto. A chegada da criança pode ser vivenciada de muitas maneiras particulares, produzindo ambivalência nos sentimentos

(alegria e tristeza) e nos comportamentos (proximidade e afastamento) vividos pelo homem (Bornholdt & Wagner, 2005).

Objetivos: compreender como os homens percebem a sua nova condição com a chegada de um filho e as principais transformações percebidas relacionadas à experiência de ser.

Metodologia: Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três pais (idades de 30, 33 e 40 anos). Todos encontravam-se em sua primeira experiência de paternidade e casados com a mãe de seu filho (idades de 1 ano e 4 meses, 3 anos e 1 ano e 5 meses, respectivamente). As entrevistas foram transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Resultados: A análise das entrevistas levaram à identificação de três categorias relacionadas ao tema da pesquisa: sensação de realidade, maturidade e responsabilidade. Apresenta-se a seguir excertos ilustrativos das falas dos pais nessas categorias acima e um breve discussão.

Sensação de realidade: "Você fica muito mais focado, direcionado, o que é muito bom, porque ajuda a fazer as coisas com muito mais dedicação, com mais rendimento. Faz com que tu se torne uma pessoa com os pés no chão, mais centrado, mais realista. Ser pai é um choque de realidade e de determinação" (R. C., 40 anos); "Tu começa a ter uma sensação de realidade. Vai acontecer, agora vai. Não é mais 'tu ta planejando', vai nascer, ai dá aquele medo, 'e aí, como é que vai ser?', 'o que que eu tenho que fazer?', 'será que eu vou saber fazer as coisas certas'?". (A. R., 30 anos); "Uma coisa que foi super forte pra mim foi essa coisa da realidade, botar os pés no chão, focar os objetivos. Você passa a se relacionar com as coisas de um modo diferente" (R. C., 40 anos); "Eu me dediquei muito mais no meu trabalho, eu acho que eu consegui ter muito mais resultado com o meu trabalho, porque aí parece que tu tem um objetivo. É uma responsabilidade muito grande, pois não pode faltar nada, daqui pra frente eu tenho que tentar dar pra ele o melhor possível" (I.I., 33 anos). Nesta categoria, pode-se observar que a chegada do filho marca uma transição importante na vida dos entrevistados. O bebê, totalmente dependente de um adulto, transforma a maneira dos homens verem o mundo, fazendo com que sua identidade e funções antigas se ajustem ao novo papel de pai. Assim, o próprio trabalho parece ter alterado o sentido, não sendo exercido apenas por satisfação e sustento pessoal, mas também como algo que significa uma demonstração de amor e dedicação ao filho. A empolgação com o filho e os sentimentos de ansiedade e medo em relação à responsabilidade de cuidar de uma criança são típicos deste momento (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Maturidade e responsabilidade: "(o que mudou) Responsabilidade. Não era só nós dois. Eu já tinha que pensar nele também" (I.I., 33 anos); "E ao mesmo tempo começa aquele medo, como é que vai ser agora? Vai mudar porque quando tu pensa em ter filho, tu sabe que que vai mudar, que a vida muda, tu passa a ser responsável por mais uma pessoa" (A. R., 30 anos); "Quando eu soube que seria pai, eu pensei: nossa mãe! Agora a coisa muda, não é apenas eu, mas eu tenho responsabilidade sobre alguém que vai vir ao mundo". (R. C., 40 anos); "Para você ser pai, eu acho você tem que estar preparado. Além de toda a preocupação que um pai tem que ter com a criança, ele também tem que estar num estágio de maturidade razoável, entendeu, porque é complicado você ter que tomar conta de um ser humano que você não consegue tomar conta de você mesmo". (A. R., 30 anos); "Eu penso que para ser pai, e mãe também, a pessoa tem que estar num certo sentido estáveis psicologicamente. Há momentos em que você tende a desmoronar psicologicamente e, se você não está bem, a coisa vai ser um desastre" (R. C., 40 anos); "Acho importante que a pessoa que tem esse projeto de ter filho que antes procure olhar bem ao redor, em que mundo ele ta vivendo, no trabalho, como é o trabalho dele, como é o relacionamento dele com a pessoa que ele ta, com a mulher ou homem, do casal. Tu tem que alcançar um nível de maturidade". (I.I., 33 anos). Os pais apresentam uma grande preocupação com a responsabilidade a ser assumida e com o modo como recebem esta criança no mundo. Ao mesmo tempo em que um grande compromisso o assusta, o homem coloca a maturidade e preparação como características essenciais para ser pai. Além da aparente preocupação com o sustento da criança, o pai também se sente responsável pela manutenção de certa estabilidade no seu relacionamento com a mãe do seu filho. Resultados semelhantes a estes últimos foram encontrados em outros estudos (Levandowski & Piccinini, 2006; Piccinini, Silva, Gonçalves, Lopes & Tudge, 2004).

Conclusões: A paternidade é apontada pelos participantes desta pesquisa como um momento em que mudanças acontecem, mudanças essas que afetam e transformam a maneira do homem se relacionar consigo, com seu trabalho e com os outros. A dependência de cuidado, afeto e educação de uma criança faz com que o pai enxergue as necessidades do filho como uma demanda real que exige dele respostas rápidas e, ao mesmo tempo, racionais e afetivas. Ao refletirem sobre a experiência, os entrevistados ressaltaram que o desenvolvimento da maturidade é importante para lidar com essa nova situação de vida,

ao mesmo tempo em que é também um resultado dessa re-configuração da identidade, que ocorre ao assumirem o papel de pai.

Palavras-chave: paternidade, pai, mudanças

Referências Bibliográficas: Bardin (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições70. Bornholdt, E. & Wagner, A. (2005). A gravidez à luz da perspectiva paterna: aspectos relativos à transgeracionalidade. In: Wagner, A. (2005). *Como se perpetua a família? A transmissão dos modelos familiares*. Porto Alegre: Artes Médicas. Levandowski, D. C. & Piccinini, C. A. (2006). Expectativas e sentimentos em relação à paternidade entre adolescentes e adultos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 17-28. Papalia, D. E.; Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed. Piccinini, C. A.; Silva, M. R.; Gonçalves, T. R; Lopes, R. S & Tudge, J. (2004). O Envolvimento Paterno durante a Gestação. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* 17(3), 303-314.

LT05 - 434

O QUE PENSAM MÃES SOBRE PRÁTICAS E CUIDADOS DE FILHOS (AS): UMA ANÁLISE QUALITATIVA COM MÃES CATARINENSES

*Gabriela Amboni **Borba** - UFSC*
*Larissa Fanfa **Vanderlinde** - UFSC*
*Karen Cristine **Teixeira** - UFSC*
*Mauro Luis **Vieira** - UFSC*

Introdução: Etnoteorias parentais é um conjunto de idéias, crenças e valores que os mães e pais têm sobre o desenvolvimento de seus filhos, e estas idéias seriam modeladas pelos membros de seu grupo cultural (Keller, 1996). Harkness e Super (1996) compreendem-nas como um conjunto de idéias organizadas, que podem ser percebidas nas atividades do dia-a-dia, nos julgamentos, nas escolhas e nas decisões dos cuidadores. Segundo Keller (2007), a resultante das crenças paternais pode ser os cuidados que estes têm com as crianças e a partir disso descreve um "Modelo de Componente de Parentalidade" composto por seis sistemas: a) Cuidado Primário, em que visa fornecer alimentos, proteção, higiene à criança; assegurando assim, a confiança e segurança na proteção b) Contato Corporal é o contato corpo-a-corpo, ocorrendo a experimentação do calor emocional por parte da criança, garantindo a elas os sentimentos de coesão social. c) Estimulação Corporal em que ocorre a comunicação corporal através do toque e movimentos motores, aumentando a percepção do bebê em relação ao seu próprio corpo e ao ambiente circundante. d) Estimulação por Objetos o qual tem como objetivo promover o desenvolvimento cognitivo e ajudar a criança a ser mais independente nas relações sociais. e) Contato Face a Face em que há contato visual mútuo entre cuidador e bebê, facilitando o desenvolvimento da comunicação verbal e do aumento da capacidade de auto-regulação da criança. f) Envelope Narrativo que se caracteriza pelo uso da linguagem por parte dos cuidadores. Keller (2005) ainda verificou a presença de dois estilos predominantes no cuidado parental, o estilo distal e o proximal, os quais estão intimamente relacionados com modelos culturais de independência e interdependência, respectivamente. De acordo com a autora, o estilo parental seria a combinação sistemas parentais utilizados pelos pais durante o primeiro ano de vida da criança. Sendo que no estilo distal, a estratégia parental focaliza-se no contato face a face e na interação por objetos, propiciando à criança uma experiência de autonomia e separação. Já, no proximal, ocorre predominantemente o contato e estimulação corporal, garantindo a criança uma relação interpessoal próxima e calorosa. Deste modo, o presente estudo tem por objetivo principal verificar e analisar qualitativamente as crenças das mães sobre os cuidados maternos. A escolha por este tipo de análise ocorreu uma vez que possibilita compreender em profundidade e abrangência o conteúdo do relato. Para isso, foi realizada, inicialmente, uma revisão bibliográfica e em seguida foi elaborado um instrumento de pesquisa, sendo este uma entrevista semi-estruturada utilizando cinco fotos que retratassem os cinco Cuidados Parentais. Antes da aplicação deste, fora necessário a sua validação, pois cada foto teria que retratar, realmente, cada cuidado. Para isso, utilizaram-se 93 fotos de cuidados de uma mãe com o seu filho, em que cinco juízes escolheram as fotos que melhor representariam cada uma das 5 categorias de cuidados, colocando-as em ordem de sua preferência. Após a escolha individual, houve discussão em grupo e, por consenso, 10 fotos foram selecionadas (duas fotos para cada categoria). Por fim, estas fotos foram mostradas para 15 sujeitos estudantes de Psicologia da UFSC e a estes foi mostrada também uma folha contendo os conceitos de cada Cuidado Parental, pois os mesmos deveriam correlacionar duas fotos para cada categoria, bem como, dizer qual das duas fotos melhor representa a categoria. Foram analisados os dados desta validação e as fotos mais bem votadas em cada categoria foram selecionadas para fazerem parte do instrumento final. Com o instrumento pronto, foi realizado um estudo piloto com duas mães com filhos de 0 a 3 anos de idade. Para o estudo final, 14 mães foram entrevistas, sendo estas contatadas em um hospital, em uma creche e através de contatos pessoais das pesquisadoras. As entrevistas ocorreram no local de preferência da mãe e em seguida, transcritas ao computador. Os dados

foram analisados qualitativamente através de análise de conteúdo categorial. Constatou-se que houve valorização da categoria cuidados primário, uma vez que essa só não foi citada em primeiro lugar de importância em 4 das 14 mães (28,5%), porém estas mães a colocaram em segundo lugar de sua preferência. Quanto ao contato corporal, as mães relataram que a foto, indica a importância da proximidade mãe-bebê, bem como a demonstração de que é um porto-seguro para seu filho. No quesito ordem de importância, esta categoria mostrou uma grande variância, sendo citada 1 vez em primeiro lugar, 3 vezes na segunda posição, 4 em terceiro, 2 em quarto e 4 vezes em último. Já a terceira categoria, o contato face-a-face, as mães a viram como a visualização de algo que anteriormente era idealizado e que agora pode ser visto, o filho. Falaram também da importância do olhar no estabelecimento de uma boa relação com seus filhos, bem como uma boa forma de comunicação. Para a foto representativa da categoria estimulação corporal, as mães relataram esta ser uma brincadeira com o corpo, sendo necessária tanto para o crescimento do bebê como para mostrar o quanto a presença dele trás alegria para o grupo familiar em que o mesmo está inserido. Por fim, a estimulação corporal, indicou ser a representação da necessidade que a criança tem em brincar, bem como a importância da mesma para um desenvolvimento saudável do bebê. Por mais que todas as mães vissem-na como algo importante e que deve ser valorizado, esta categoria foi frequentemente escolhida como a última foto em ordem de importância. Uma possível justificativa para isso é o fato das mães relatarem ver essa foto como uma exemplificação de coisas externas, o que acreditam ser menos importante na faixa etária de 0 a 3 anos. Deste modo, pode-se concluir que por estarem relacionados com a sobrevivência e bem-estar do indivíduo, os cuidados primários, foram mais valorizados. O que não ocorreu com as categorias relacionadas à estimulação, já que sua variabilidade quanto à importância está intimamente ligada com a dificuldade de conceituá-la e de identificá-la, bem como com a influência da escolaridade, do contexto e do nível sócio-econômico. Por fim, identifica-se a necessidade de pesquisas que objetivem verificar se estas práticas valorizadas correlacionam-se com as práticas realizadas.

Referências Bibliográficas: Goodnow, J. (1992). *Parents' ideas, children's' ideas: Correspondence and divergence*. In____ I. E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (Orgs.), Parental belief systems: The psychological consequences for children, pág. 293-317.Hillsdale, NJ: Erlbaum. Harkness,S.& super C.M. (1996) *Parents' cultural beliefs systems: their origins expressions, and consequences*. Introduction (1-23). New York: The Guilford Press. Keller, H. (1996). *Abordagens evolucionárias*. In____ J. Berry, Y. Poortinga. & J. Pandey, Handbook of Cross-cultural Psychology (Vol.1. p. 215-256). Boston: Allym and Bacon. Keller, H. e Col. (2005). *Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting behaviour.* International Journal of Behavioral Development , pág. 229-237. Keller, H. (2007). *Cultures of Infancy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

LT05 - 435

IMPORTÂNCIA DA REDE SOCIAL DE APOIO PARA MÃES DE CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA.

Larissa Fanfa ***Vanderlinde*** *- UFSC*
Gabriela Amboni ***Borba*** *- UFSC*
Karen Cristine ***Teixeira*** *- UFSC*
Mauro Luís ***Vieira*** *- UFSC*

Resumo: O apoio social é um dos aspectos que influencia na parentalidade. Por apoio social compreende-se ter outras pessoas que possam oferecer ajuda, encorajamento e conselhos. O apoio social fornece informações que leva o indivíduo a acreditar que é cuidado, amado e que pertence a um grupo com obrigações mútuas (Cohen & Wills, 1985; Griep & cols., 2005). O conceito de apoio social não é formado por uma única dimensão, mas por várias, sendo na opinião de Cohen e Wills (1985) as dimensões emocional ou de estima (a pessoa se percebe como aceita e amada), material (ajuda para resolver problemas), interação social positiva (ter companheiros para atividades de lazer) e de informação (serve para a compreensão, definição e auxílio para lidar com eventos estressores). A rede de apoio social das mães é um fenômeno complexo que pode afetar mãe e filho de muitas formas, facilitando o relacionamento (Jennings & cols., 1991). Para as mães, o apoio mais importante é o dos pais, seguido do apoio das avós maternas, embora o apoio de outras pessoas seja também de grande importância. Um estudo realizado por Azevedo e Arrais (2006) constatou que um dos fatores que pode desencadear a depressão pós-parto seria o fato de a mãe contar com uma rede de apoio restrita. O apoio fornecido pelo pai e ou por outras pessoas do convívio social da mãe tem sido demonstrado como um agente de grande importância e influência na qualidade do cuidado que a mãe vai desempenhar com seu filho. Segundo Pilz e Schermann (2007), a probabilidade de crianças cujas mães não recebem apoio dos pais apresentarem suspeita de atraso no desenvolvimento psicomotor é até 7 vezes maior do que crianças cujas mães recebem tal apoio,

já que o investimento e o sentimento de competência materna é maior em mães que recebem apoio, e estas variáveis influenciam diretamente no desenvolvimento da criança (Pilz & Schermann, 2007). Portanto, estudos têm encontrado que o apoio é uma das variáveis significativas que influenciam no desenvolvimento da criança. No entanto, existem ainda lacunas na literatura brasileira sobre a caracterização da rede social de apoio, uma vez que não foram encontrados estudos que descrevessem quem são as pessoas com quem a mãe pode contar e o que estas fazem. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo verificar quais são as principais dificuldades enfrentadas pelas mães na criação de seus filhos durante os três primeiros anos de vida da criança e quem são as pessoas com as quais a mãe pode contar. Para a coleta de dados, utilizou-se um roteiro de entrevista semi-estruturada que investigava as diferentes dimensões de apoio e que pessoas participam destas. Após a realização do estudo piloto, no qual foram entrevistadas duas mães, foi enviado um projeto ao conselho de ética de um hospital e de uma creche, locais onde se esperava contatar outras mães. Com a aprovação do projeto, fora elaborada uma carta de apresentação cujo objetivo era informar sobre a pesquisa e convidá-las a participar da mesma. Ao final, 14 mães foram entrevistadas nos locais de sua preferência e suas crianças tinham em média 1 ano e 8 meses. Análise de conteúdo categorial foi utilizada para avaliar as respostas das mães. Através da análise dos resultados constatou-se que a principal pessoa com a qual a mãe pode contar quando o filho nasce é o marido (citado por 10 das 14 mães), seguido da própria mãe (citada por 8 mães) e a sogra (3 mães). As principais dificuldades enfrentadas são relacionadas à adaptação com a criança, no que diz respeito ao parto e sua recuperação, e principalmente em relação à amamentação. Este apoio está relacionado ao "acompanhamento", no sentido de estas pessoas estarem presentes para ajudar naquilo que seja necessário, seja cuidando da mãe ou da criança. No momento da entrevista, a maioria das mães (10 entre 14) afirma ainda passar por dificuldades em relação aos filhos, sendo que estas dizem respeito à necessidade que têm de alguém que cuide ou dê atenção às crianças no momento em que elas não podem. As mesmas pessoas citadas anteriormente voltam a ser mencionadas como principal fonte de apoio (marido, mãe e sogra). Quando as mães precisam de alguém em quem confiar, para conversar ou desabafar, além do marido (este mencionado por 7 mães) elas podem contar principalmente com os amigo(a)s ou colegas de trabalho (mencionados por 8). A respeito de terem alguém que lhes dê carinho, amor e que as façam se sentir amadas, todas as mães afirmam que têm alguém, e na maioria dos casos esta pessoa é o marido, seguido de seus pais e dos próprios filhos. Quando precisam de conselhos, as mães afirmam os querer de pessoas mais experientes, como por exemplo, suas próprias mães (citada 6 vezes). Quando a mãe necessita de alguém que a cuide e a acompanhe ao médico se necessário, ainda é o marido, a mãe e a sogra as pessoas com as quais a mãe pode contar. Em relação à necessidade de ajuda para resolver problemas operacionais e concretos, além da própria mãe (mencionada 5 vezes) e do marido (mencionado 5 vezes também) surge uma nova pessoa com a qual a mãe pode contar: a empregada doméstica. Esta é citada por 4 mães e ajuda com os afazeres da casa e com a alimentação da mãe quando esta está doente ou incapacitada. Desta forma, pode-se concluir que esse estudo é relevante no sentido de contribuir para a compreensão de quem são as pessoas que auxiliam nas diferentes dimensões do apoio. Além disso, conclui-se também que, uma única pessoa pode exercer diferentes funções. Os dados encontrados com a presente pesquisa contribuem para a compreensão de quem são as principais pessoas que fazem parte da rede de apoio social da mãe e qual a função destas. Assim, este estudo pode auxiliar na criação de estratégias de incentivo cujo objetivo seja o de enfatizar a importância da rede de apoio social da mãe de crianças na primeira infância.

Palavras-Chave: apoio social, rede, mães, crianças, marido.

Referências Bibliográficas: Azevedo, K. R.; Arrais, A. R. (2006).O mito da mãe exclusiva e seu impacto na depressão pós-parto. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (2). 269-276. Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98 (2), 310-357. Griep, R. H.; Chor, D.; Faerstein, E.; Werneck, G. L. & Lopes, C. S. (2005). Validade do constructo de escala de apoio social do Medical Outcomes Study adaptada para o português no Estudo Pró-Saúde. *Cadernos de Saúde Pública,* 21 (3). 703-439. Jennings, K. D.; Stagg, V. & Connors, R. E. (1991). Social networks and mothers' interactions with their preschool children. *Child Development*, 62, p. 966-978. Pilz, E. M. L.; Schermann, L. B. (2007). Determinantes biológicos e ambientais no desenvolvimento neuropsicomotor em uma amostra de crianças de Canoas/RS. *Ciência & Saúde coletiva*, 12 (1). 181-190.

LT05 - 453

A PARTICIPAÇÃO PATERNA NO ATENDIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA EM UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

Ana Paula Cargnelutti ***Venturini*** *- UFRGS*
Dorian Mônica ***Arpini*** *- UFSM*

Resumo: As mudanças sociais das últimas décadas têm levado a uma ampliação do papel paterno no interior da família: as funções do pai como responsável apenas pela autoridade e provimento econômico têm sido expandidas para uma maior participação na rotina, na interação e nos cuidados com a criança. Embora a visão da paternidade como secundária no desenvolvimento do filho venha sendo questionada, os estudos sobre a clínica infantil parecem não acompanhar tais mudanças, pois ainda são raras as pesquisas que investigam como ocorre a participação paterna no atendimento psicológico de seu filho.

Nos últimos anos, a busca por atendimento psicológico infantil tem aumentado consideravelmente e os sintomas das crianças podem estar vinculados a aspectos emocionais, comportamentais, escolares, além de questões familiares (Melo & Perfeito, 2006). Como a psicoterapia pode desencadear mudanças na criança que poderão repercutir em sua família, a não inclusão dos pais nesse processo pode comprometer o tratamento (Mannoni, 1987/1967; Reinoso, 2002; Rosenberg, 2002). Além disso, alguns autores salientaram que a inserção dos pais na psicoterapia infantil pode favorecer o seu término (Aberastury & Salas, 1984).

A partir do exposto, o presente estudo objetivou compreender a percepção paterna em relação a sua participação e sua implicação no tratamento psicológico do filho. Participaram desse estudo cinco pais, cujos filhos realizaram atendimento psicológico, por no mínimo seis meses, em uma unidade básica de saúde. Os pais moravam em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, apresentavam nível socioeconômico baixo, considerando sua escolaridade e ocupação, e apenas um dos pais não residia com a criança.

Após aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa (Proc. nº 0074.0.243.000-07) e autorização da Unidade Básica de Saúde, foi realizada uma busca nos prontuários das crianças atendidas no Serviço de Psicologia no período de março de 2005 a dezembro de 2006, chegando-se a 105 casos. Após a exclusão das crianças que não correspondiam aos critérios do estudo, resultaram 18 casos (7 meninos e 11 meninas), dos quais apenas 6 pais (de meninas) se disponibilizaram a participar e 5 compareceram à entrevista agendada. Os pais (A, B, C, D e E) responderam a uma entrevista individual semi-estruturada, que foi realizada de forma semidirigida, em um único encontro, com duração aproximada de 40 minutos.

Através da análise de conteúdo qualitativa (Bardin, 1977) dos dados, resultaram quatro categorias temáticas: 1) Reações dos pais frente ao tratamento; 2) Psicoterapia da criança; 3) A não insistência pela presença paterna; 4) Formas de participação paterna no atendimento infantil. Na primeira categoria destacou-se que a reação inicial de todos os pais foi de "estranhamento" frente ao encaminhamento dos filhos ao atendimento psicológico. Contudo, os entrevistados consideraram o tratamento como um processo positivo, em que as crianças melhoravam progressivamente. Além disso, os pais acreditavam que o atendimento dos filhos estruturava-se em brincadeiras (Pai A), que as terapeutas iriam auxiliar a criança a melhorar em relação à queixa (Pai D) e a sessões eram percebidas como o lugar onde se pode contar o que não expressaria para outras pessoas (Pai E).

Na categoria "Psicoterapia da criança" salientou-se que a necessidade de atendimento psicológico às crianças foi identificada pela professora (Pai E) e pelo médico (Pais A, B, C e D), ou seja, nenhum dos pais atribuiu questões suas ou familiares como possíveis motivos da demanda do filho à psicoterapia. Entre os motivos que levaram à criança ao tratamento, os pais destacaram: as dificuldades escolares (Pais A e D), a doença orgânica (Pai E: puberdade precoce) e 'dificuldades caracteriais' (Mannoni, 2004/1923) (Pais C e D), ou seja, durante o desenvolvimento, algum fato pode ser tomado como marca e sujeitar a criança a distúrbios que são incômodos a elas e as suas famílias. Além disso, ressalta-se que cada participante tinha uma explicação singular para justificar as causas relativas ao sofrimento psíquico dos filhos.

A terceira categoria englobou questões sobre a pouca requisição dos profissionais da Psicologia pela presença do pai nos atendimentos e nas sessões de orientações. Os entrevistados apontaram que a falta de tempo foi o principal motivo que os afastou da psicoterapia da criança, embora, geralmente os profissionais de Psicologia convidavam apenas a mãe da criança para comparecer às sessões de orientação.

A última categoria incluiu as diferentes maneiras que os participantes envolveram-se com a psicoterapia da criança. O Pai E compareceu às sessões para as quais foi chamado, acompanhou a filha no atendimento e relatou conversar sobre o mesmo em casa com a mãe da criança. Os Pais A e D não levaram as crianças ao atendimento e nem compareceram às sessões de orientação, mas ambos sabiam o que ocorria no tratamento, pois conversavam com as mães da criança e tentavam seguir as recomendações das pro

fissionais de Psicologia. Já o Pai B levava a criança às sessões, mas não tinha conhecimento e nem se interessava em saber como o tratamento se constituía. Além disso, o Pai B referiu ter receio em descobrir que o sintoma da filha estivesse relacionado a ele. Enfim, o Pai C não compareceu às sessões, não sabia como o tratamento se estruturava e também referiu não conversar com a mãe da criança sobre o mesmo.

Desse modo, os resultados indicaram que mesmo não comparecendo às sessões de orientação, os pais puderam acompanhar o processo psicoterapêutico ao conversarem sobre o mesmo com a mãe da criança. Além disso, os participantes ressaltaram que a ausência nas sessões, não significava a falta de preocupações e de comprometimento em relação à psicoterapia. Assim, de maneira geral, os participantes demonstraram ter interesse em participar do tratamento dos filhos.

Por fim, considera-se que a escuta dos pais proporcinou a identificação de alguns motivos que podem ter sido obstáculos à participação dos mesmos na psicoterapia da criança. Além disso, esse estudo destacou que há diferentes formas de participação paterna no tratamento psicológico da criança e que a solicitação dos psicólogos pela presença dos pais poderia ser ampliada.

Palavras-chave: paternidade; clínica infantil; psicanálise.

LT05 - 465

INTERAÇÕES FAMILIARES DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL NÃO ORALIZADOS

Terezinha Ribeiro ***Guedes*** *- UERJ*
Leila Regina d'Oliveira ***Nunes*** *- UERJ*

Introdução: A linguagem tem um papel fundamental na construção do homem, sendo um instrumento importante em seu processo de interação social. Através dela o indivíduo interage com os outros, troca informações e faz questionamentos. Assim a comunicação é fundamental nas interações humanas, na construção da aprendizagem e no domínio de conteúdos pedagógicos.

Muitas são as pessoas que apresentam distúrbios severos de comunicação. Em função das dificuldades encontradas por pessoas não oralizadas e pela necessidade de proporcionar-lhes um canal de comunicação, pode-se utilizar procedimentos e recursos denominados sistemas de comunicação alternativa e ampliada (CAA). A CAA oferece a estes indivíduos meios de efetuar a comunicação face a face, através do uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, voz digitalizada ou sintetizada, e outros. As formas interativas do individuo não oralizado no meio familiar e as atitudes de seus familiares com relação às habilidades comunicativas dessas pessoas são importantes fatores a serem estudados para considerar o sucesso no uso desses recursos alternativos de comunicação.

Diante dessas reflexões o estudo teve como objetivo: descrever e analisar as interações de alunos não falantes, usuários ou não de comunicação alternativa e ampliada, com seus familiares, em seus lares.

Metodologia: O projeto desta pesquisa foi aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa COEP da UERJ (parecer COEP 026/2007) Rio de Janeiro. Bem como pela direção do Instituto Helena Antipoff da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, direção da escola municipal especial do Rio de Janeiro onde o estudo foi conduzido, permissão da professora regente da turma e dos pais e/ou responsáveis. O sujeitos do estudo foram 3 alunas com paralisia cerebral, não oralizadas: Lara, Júlia e Sandra, e seus familiares. As alunas freqüentavam a escola referida acima, com idades entre 18 e 22 anos. Lara e Júlia haviam feito uso de CAA, por um período no passado. Sandra teve pequeno contato.

A coleta de dados efetuou-se nas residências das três alunas, onde foram filmados episódios de interação dessas alunas com seus familiares. O estudo teve um cunho qualitativo, porém, forneceu alguns dados que possibilitaram ser tratados e analisados de modo quantitativo. As filmagens foram transcritas na íntegra através de registro contínuo em protocolos de observação. Registrou-se as ocorrências das diversas variáveis em tempo real de duração da sessão e estimadas para uma duração padrão de 30 minutos.

Para construção de categorias de comportamentos presentes nesta etapa, tomou-se por base o sistema de categorização elaborado por Nunes (1995) e Souza (2000). A análise foi feita por trechos do relato, onde se evidenciava um episódio interativo efetivado. Cada episódio foi analisado com o objetivo de identificar os temas da interação, baseado nas categorias propostas por Nunes (1995) e Marturano (1986); a topografia das iniciativas e das respostas interativas, considerando a literatura (Nunes, 1995; Iacono, Carter e Hook, 1998); os responsáveis pelas inicitavas e respostas interativas e a extensão dos episódios; as funções comunicativas do interlocutor e do sujeito não oralizado; com base em Nunes (1995); Paula e Nunes (2003); Iacono et al. (1998); Warren e Yoder (1998), Souza (2000), com modificações feitas considerando as situações observadas e outros aspectos. As categorias utilizadas são definidas no estudo completo.

A média dos índices de fidedignidade nas categorias neste estudo foi de 84% (variação 20% a 100%). Segundo Fagundes (1985), índice igual ou superior a 70% é considerado fidedigno.

Resultados: A análise das categorias no estudo foi

feita tanto para o sujeito não falante como para o interlocutor familiar.

As freqüências médias de iniciativas e respostas das alunas participantes, assim como de seus interlocutores, mostraram que o número de iniciativas para interação das alunas foi significantemente inferior ao número de respostas dadas às iniciativas de seus interlocutores. Os interlocutores iniciavam muito mais freqüentemente as interações.

Quanto a topografias das iniciativas e respostas, Sandra utilizou com mais freqüência gestos e sinais convencionais, como "balançar a cabeça", indicando afirmação. Lara utilizou gestos-ações como "abrir a boca para receber o queijo que a mãe lhe oferecia e mastigar". Júlia tendeu a usar vocalizações como "Ahaan". Enquanto os interlocutores das alunas participantes envolveram, em sua totalidade, iniciativas e respostas mistas, usando verbalização e outros artifícios para se comunicarem com esses sujeitos não falantes.

As funções comunicativas apresentadas nas iniciativas e respostas pelas alunas não oralizadas, em suas interações, foram mais de atendimento ao comando dado por seus interlocutores do que exercer o comando e iniciar as interações.

Na Temáticas das interações, verifica-se que o tema lúdico-pedagógico ocorreu com maior freqüência nas interações de Sandra, quando usou jogo Dominó. Lara trouxe a temática interpessoal nos episódios em que se referia às outras pessoas com quem interagia socialmente ou comentários pessoais feito pelo interlocutor sobre ela. Nas sessões de Júlia versaram tema sobre Cuidados pessoais, tais como alimentação.

Conclusões: Os interlocutores de Lara e Júlia atuaram em alguns momentos das interações de formas bem semelhantes. Foi comum solicitarem que as jovens se expressassem sem, contudo, esperarem por isso. A falta de continuidade nos diálogos e o pouco incentivo à verbalização marcaram significativamente as interações comunicativas iniciadas por esses interlocutores. Nas interações de Sandra os interlocutores, em geral, ofereciam oportunidades de opinar, fazer escolhas, apresentavam modelos, aguardando sua comunicação.

Nas observações das interações, as iniciativas para interação geralmente partiram do familiar (interlocutor), com função de comando. As alunas tendiam a iniciar a interação e a responder usando gestos, expressão facial e olhar. Não houve uso de recursos de CAA, ainda que os pais tenham se mostrado favoráveis a sua utilização como meio para favorecer a comunicação com seus filhos, com melhores trocas em família e outros segmentos.

O estudo possibilitou traçar um panorama das interações familiares desses alunos com paralisia cerebral não oralizados. Com ele foi possível confirmar o que vem sendo apresentado pela literatura e levantar novas questões.

Palavras-chave: deficiência, família, interação.

Referências bibliográficas: Fagundes, A. J. (1985). *Descrição, definição e registro de comportamento,* São Paulo: Edicon.

Iacono, T.; Carter, M. & Hook, J. (1998). Identification of intentional communication in students with severe and multiple disabilities. *Augmentative and Alternative Communication,* 14 (2), 102- 114.

Marturano, E. (1986). Relação entre o julgamento da professora e o comportamento de seus alunos – estudo de caso. *Psicologia,* 12(3), 47-58.

McCormick, L. & Schiefelbusch, R. (1984). An introduction to language intervention. Em L. McCormick & R. Schiefelbusch (Eds) *Early language intervention: An introduction* (pp. 2-33). Columbus: Chales E. Merrill.

Nunes, L. R. O. P. (1995). Capacitação de recursos humanos em Educação Especial. Treinamento de pessoal de creche para identificação de bebês de risco e intervenção precoce. Relatório de pesquisa aprovado e financiado pelo CNPq (proc. 500237/90).

Paula, K. P. & Nunes, L. R. O. P. (2003). A comunicação alternativa no contexto do ensino naturalístico. Em L. R. O. P. Nunes (Org.), *Favorecendo o desenvolvimento da omunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais* (pp. 93-109). Rio de Janeiro: Dunya. Souza, V. L. V. (2000). *Caracterização da Comunicação Alternativa: um estudo entre alunos com deficiência física em escolas de uma região do município do Rio de Janeiro. Dissertação* (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Warren S. & Yoder, P. (1998) Facilitating the transition from preintentional to intentional communication. Em A. M. Wetherby, S. Warren & J. Reichle (Eds), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 365-384). Baltimore: Paul Brookes.

LT05 - 467

A FAMÍLIA FRENTE AO INDIVÍDUO NÃO ORALIZADO OU COM DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO: PERCEPÇÕES E ATITUDES

Terezinha Ribeiro ***Guedes*** *– UERJ*
Leila Regina d'Oliveira ***Nunes*** *– UERJ*

Introdução: A influência familiar é fator determinante para a facilitação ou impedimento do processo de integração do indivíduo com necessidades especiais, como ressalta Glat (1996). A construção da identidade, a percepção de mundo, o desenvolvimento de valores, bem como o nível de integração social dessas pessoas dependerá em parte da disponibilida-

de da sua família. A família enfrenta grandes desafios, como o fato de ter algum membro familiar com deficiência física, que se mostra total ou parcialmente incapaz de se comunicar através da fala. Em função das barreiras encontradas por pessoas não oralizadas e pela necessidade de proporcionar-lhes um canal de comunicação, foram desenvolvidos procedimentos e recursos denominados sistemas de comunicação alternativa e ampliada (CAA), que oferece meios de efetuar a comunicação face a face, através de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, voz digitalizada ou sintetizada, e outros.

As atitudes e percepções que os pais apresentam em relação aos seus filhos são importantes para o seu desenvolvimento. Eles são os informantes mais indicados sobre os interesses, habilidades comunicativas e vocabulário dos mesmos. Cabem a eles diversas escolhas, como do uso ou não da CAA, do tipo de recurso e outras.

O estudo teve como objetivo: investigar as atitudes e percepções dos pais quanto às habilidades comunicativas de seus filhos não falantes ou com dificuldades de comunicação.

Metodologia: O projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa COEP da UERJ (parecer COEP 026/2007) Rio de Janeiro. Bem como pela direção do Instituto Helena Antipoff da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, direção da escola onde o estudo foi conduzido, com a permissão da professora regente da turma e dos pais e/ou responsáveis.

Os sujeitos do estudo foram seis alunos com paralisia cerebral (quatro do sexo feminino, dois do sexo masculino), de uma escola municipal do ensino especial no Rio de Janeiro e seus familiares, quatro alunos não oralizavam e dois eram filhos adotivos, com idade entre 14 e 27 anos. Os pais (participantes) tinham idades entre 37 e 64 anos.

A metodologia utilizada neste estudo teve cunho qualitativo. A pesquisadora considerou que a investigação qualitativa, com uso de entrevistas lhe ofereceria maior riqueza de dados. Conforme Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa as estratégias e procedimentos estabelecidos pelo investigador permitem tomar conhecimento das experiências sob o ponto de vista do informante, possibilitando um diálogo entre o pesquisador e sujeitos, sendo que estes não são abordados por aquele de forma neutra.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram entrevistas semi-estruturadas e entrevistas recorrentes. Para entrevista semi-estruturada utilizou-se como guia: Roteiro para Anamnese (Grünspun, 1966), Protocolo de registro das impressões e observações feitas pela entrevistadora na ocasião da entrevista e Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em situação familiar (Delagracia, 2007). A realização de entrevistas se deu, em maioria na unidade escolar em que os participantes alunos freqüentavam.

A entrevista recorrente foi escolhida por oferecer uma riqueza para análise dos mesmos, como destacam pesquisadores (Goyos, 1995; Manzini, 1989; citado por Melletti, 2003). Esse procedimento permite a obtenção de maior fidedignidade dos dados, correções, revisões e complementação de dados.

As entrevistas com familiares foram transcritas verbatim, e para tratar o vasto material, utilizou-se como procedimento a análise categorial temática, uma das técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Resultados: A análise de conteúdo (Bardin, 1977) feita após a escuta dos familiares possibilitou destacar dez temas e subtemas principais e seus conteúdos comuns nas falas dos familiares, permitindo identificar as percepções e atitudes desses familiares em relação aos sujeitos com deficiência e conhecer os percursos e interações sociais destes. Os temas foram: Gravidez, Nascimento, Reação à descoberta da deficiência, Tratamentos, Desenvolvimento e evolução, Percepção da família em relação a estes filhos, Escolaridade, Interação, Gostos e interesses, Como a família se coloca frente a situação de deficiência do filho(a).

Os familiares declararam que a situação foi frustrante, insatisfação com os cuidados médicos e esclarecimento quanto às causas da deficiência e diagnóstico. Perceberam desenvolvimento e evolução desses jovens. Embora prejudicados pela superproteção, interrupção de tratamentos, falta de cobrança e mudanças no estado emocional. Os pais acreditavam no potencial cognitivo dos filhos, ainda que limitado, expressavam, mesmo precariamente, seus anseios e desejos, havia expectativa de que os filhos se comunicassem melhor, considerando os recursos de comunicação alternativa e uso do computador como solução. A trajetória escolar era marcada por situações de exclusão e discriminação. A interação se dava mais com a mãe, colegas da escola e os terapeutas que os assistiam A superproteção e infantilização desses indivíduos eram atitudes freqüentes em família. Os pais demonstraram, em geral, aceitação e procuraram solução e melhor qualidade de vida para os filhos, havia preocupação quanto ao futuro dos filhos, devido à dependência.

Conclusão: Muito dos relatos feitos pelos familiares entrevistados condizem com o que se ouve de outras mães de pessoas com deficiência, e o que mostra a literatura. Como a negação da situação, decepção e luto. Rodrigues, Lopes, Zuliani, Marques, Combinato (2003) afirmam que a maioria dos pais reage com sentimentos que vão desde choque, luto, culpa, esperança, vergonha, rejeição e aceitação. Para Carvalho (1998), embora estas reações difiram, elas estão presentes para muitos pais e precisam ser dis-

cutidas, cabendo aos serviços de saúde se organizar para isto.

Pode-se dizer que estes pais percebiam seus filhos com cognição preservada, porém, com dificuldades no desenvolvimento e expressão de suas potencialidades. Aceitavam as limitações dos filhos, mas os consideravam como pessoas frustradas, excluídas e abandonadas em suas necessidades. Viam o desempenho comunicativo como pouco desenvolvido, usualmente a comunicação se fazia através de gestos e expressões faciais. A maioria desses alunos já havia tido algum contato com a CAA.

Palavras chave: deficiência, família, percepções.

Referências bibliográficas: BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora. CARVALHO, S. (1998). Família, atendimento especializado e inserção social. In: *Perspectivas multidisciplinares em Educação* Especial, M. C. MARQUESINE, M. A. ALMEIDA, E. D. O. TANAKA, N. N. R. MORI & E. M. SHIMASAKI (orgs.). Londrina: Editora UEL. DELAGRACIA, J. D. (2007). *Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas para alunos não-falantes em situação familiar.* 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília. GLAT, R. (1996). O papel da família na integração do portador de deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2(4), p.111-119, Marília. GRÜNSPUN, H. (1966). *Distúrbios psiquiátricos da criança*. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu S.A. MELLETTI, S. M. F. (2003). O relato oral como recurso metodológico de pesquisa em educação especial. In M.C. MARQUEZINE, M. A. ALMEIDA & E. D. O. TANAKA (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial* (pp. 1-25). Londrina: EDUEL- Editora da Universidade de Londrina. NUNES, L. R. O. P.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R. & MENDES, E. (1998). *Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras. RODRIGUES, O. M. P. R; LOPES, A. A.; ZULIANI, G.; MARQUES, L.C.

LT05 - 471

RELAÇÃO MÃE-BEBÊ NO CONTEXTO DE INFECÇÃO MATERNA PELO HIV/AIDS: DA GESTAÇÃO AO TERCEIRO MÊS DE VIDA DO BEBÊ

*Evelise Rigoni de **Faria** - UFRGS*
*Cesar Augusto **Piccinini** - UFRGS*

Introdução: As primeiras relações entre mãe e bebê são de grande importância para o desenvolvimento infantil. Dificuldades vivenciadas por um dos membros da díade podem afetar as interações e a relação mãe-bebê (Brazelton & Cramer, 1992). Quando as primeiras trocas entre mãe e bebê ocorrem no contexto de infecção materna pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), causador da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Aids), há a possibilidade de que efeitos diretos e indiretos da infecção afetem a qualidade da relação entre mãe e filho (Johnson & Lobo, 2001). Isso porque a infecção pelo HIV tende a causar impacto sobre a saúde física e emocional, e sobre a vida familiar e social das pessoas que vivem com o vírus. Considerando-se o constante aumento de casos de infecção pelo HIV em mulheres (Brasil/MS, 2007), em especial entre aquelas em idade reprodutiva, torna-se cada vez mais importante investigar a vivência da maternidade e as primeiras relações entre mãe e bebê neste contexto.

Neste sentido, o presente estudo teve por objetivo investigar a relação mãe-bebê no contexto de infecção materna pelo HIV/Aids, desde a gestação até o terceiro mês de vida do bebê. Participaram do estudo cinco mães portadoras de HIV/Aids, primíparas, com idades entre 19 e 37 anos, em sua maioria casadas. As mães apresentavam boas condições de saúde e, com exceção de uma, já conheciam o seu diagnóstico antes da gravidez. Todas eram participantes do projeto longitudinal Aspectos Psicossociais, Adesão ao Tratamento e Saúde da Mulher no Contexto do HIV/Aids: Contribuições de um Programa de Intervenção da Gestação ao Segundo Ano de Vida do Bebê – PSICAIDS (Piccinini et al., 2005), e realizavam acompanhamento pré-natal especializado na rede pública de saúde de Porto Alegre, RS. O presente estudo teve um delineamento de estudo de caso coletivo (Stake, 1994), sendo cada caso investigado no final da gestação e no terceiro mês de vida do bebê. Utilizou-se de entrevistas para investigar aspectos da maternidade e do desenvolvimento do bebê, que foram analisadas a partir de análise de conteúdo qualitativa (Bardin, 1979) com base em três categorias derivadas da literatura (Brazelton & Cramer, 1992; Stern, 1997): vivência da maternidade, desenvolvimento do bebê e, relacionamento mãe-bebê. Partindo destas categorias centrais, diversas subcategorias emergiram das leituras das próprias entrevistas.

Os resultados indicaram que a infecção pelo HIV/Aids agregou ansiedades específicas àquelas já esperadas para a maternidade. Entre essas se destacou a preocupação com a transmissão do vírus ao bebê, o medo do preconceito diante de uma possível revelação do diagnóstico, a frustração por não amamentar, além da preocupação com a adaptação do bebê ao leite industrializado e ao tratamento medicamentoso. Apareceram também preocupações direcionadas ao futuro, como a revelação do diagnóstico ao/a filho/a e o temor de que este/a possa se infectar em seus próprios relacionamentos. Apesar destas dificuldades, prevaleceu a satisfação e realização pessoal

com a maternidade, a alegria diante do crescimento e desenvolvimento saudável do/a filho/a, além das satisfações oriundas dos momentos de interação com o bebê. Neste sentido, é possível considerar que, de modo geral, os casos investigados refletiam uma relação mãe-bebê saudável e repleta de afetos, o que leva a pensar que o HIV/Aids, embora traga diversas dificuldades às pessoas, não parece afetar negativamente a qualidade da relação mãe-bebê. No entanto, ele pode ser um fator de risco quando outras situações adversas podem estar presentes, como é o caso de intensa ansiedade e insegurança de uma das mães deste estudo diante da função materna. No mais, cabe ressaltar que muitos fatores podem amenizar o impacto da infecção pelo HIV/Aids, oferecendo uma influência positiva no estabelecimento de uma relação mãe-bebê saudável, ou mesmo prejudicando esta relação quando da sua ausência. Entre estes, destacou-se no presente estudo o apoio que as mães recebiam do pai do bebê e de suas famílias, o desejo de um filho, o relacionamento positivo entre essas mães e suas próprias mães/cuidadoras, a ausência de sintomas físicos da infecção pelo HIV/Aids, o acesso ao tratamento profilático da transmissão materno-infantil e a um acompanhamento pré-natal especializado no atendimento de gestantes com HIV/Aids.

Conjuntamente, os resultados deste estudo revelaram diversas alegrias e satisfações das mães com a maternidade, mas também ansiedades e preocupações, o que reforça a importância de um olhar atento à situação de maternidade e relações mãe-bebê no contexto da infecção pelo HIV. Diante disso, é importante a mobilização de profissionais das equipes de saúde que atendem mães com HIV/Aids para que haja um acolhimento especial e uma adequada transmissão de informações, o que trará uma contribuição relevante nesta situação. A inclusão do parceiro ou da família nos atendimentos a essas mães também se faz importante no fortalecimento da sua rede de apoio. Além disso, intervenções psicológicas podem favorecer que ansiedades intensas sejam amenizadas e que as mães possam propiciar e desfrutar de uma relação mãe-bebê afetiva e saudável, gerando um impacto positivo sobre o desenvolvimento infantil e, inclusive, na adesão ao tratamento da própria mãe e do bebê.

Palavras-chave: HIV; relação mãe-bebê; maternidade

Referências bibliográficas: Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes. Brasil, Ministério da Saúde (2007). *Boletim Epidemiológico AIDS/DST.* Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Programa Nacional de DST e AIDS. Brazelton, T. B. & Cramer, B. G. (1992). *As primeiras relações*. São Paulo: Martins Fontes. Johnson, M. O. & Lobo, M. L. (2001). Mother-child interaction in the presence of maternal HIV infection. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care, 12,* 40-51. Piccinini, C. A., Carvalho, F. T., Ramos, M. C., Gonçalves, T. R., Lopes, R. C. S., Hugo, C. N., Almeida, S., & Rossetti, M. L. (2005). *Aspectos psicossociais, adesão ao tratamento e saúde da mulher no contexto do HIV/Aids: Contribuições de um programa de intervenção da gestação ao segundo ano de vida do bebê*. UFRGS/CEARGS/CDCT, Porto Alegre. Unpublished project. Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Londres: Sage. Stern, D. N. (1997). *A constelação da maternidade. O panorama da psicoterapia pais/bebê*. Porto Alegre: Artes Médicas.

LT05 - 477

PAIS DE CRIANÇAS COM SÍNDORME DE DOWN: EXPERIÊNCIA DE PATERNIDADE E ENVOLVIMENTO PATERNO

*Camila Guedes **Henn** - NUDIF/UFRGS*
*Cesar Augusto **Piccinini** - NUDIF/UFRGS*

Resumo: O nascimento de um filho constitui um grande acontecimento na vida de uma família, exigindo mudanças e reestruturação de papéis, especialmente dos pais e mães, para o recebimento de um novo membro. Tornar-se um progenitor representa uma mudança na associação e no funcionamento dos membros da família, modificando o equilíbrio entre trabalho, amigos, irmãos, pais e mães (Bradt, 1995). Por esse motivo, geralmente a chegada de um bebê que apresenta algum tipo de deficiência torna-se um evento traumático e desestruturador, que interrompe o equilíbrio familiar. Após o diagnóstico para alguma síndrome ou etiologia que represente um atraso no desenvolvimento do bebê, os pais e mães, devido a fatores emocionais, freqüentemente enfrentam períodos difíceis, especialmente relacionados à interação com seus bebês (Brito & Dessen, 1999). Dentro deste contexto, o nascimento de uma criança com Síndrome de Down (SD) irá exigir um processo de adaptação muito maior por parte dos pais e mães, pois eles terão que elaborar meios de lidar com a realidade de serem pais e mães de uma criança com necessidades especiais, que exigirá cuidados diferentes daqueles demandados por uma criança com desenvolvimento considerado normal.

A criança com SD apresenta atraso em seu desenvolvimento, o que faz com que ela apresente limitações em suas aquisições, precisando de mais tempo para desenvolver habilidades tais como andar, controlar os esfíncteres e falar. Desse modo, cada momento terá suas peculiaridades, o que pode exercer impacto sobre a família e em es-

pecial sobre os genitores.

Quando se fala especificamente sobre SD, são poucas as investigações em que o pai está presente (Henn et al., 2008; Dessen & Silva, 2000). Por exemplo, a revisão da literatura nacional e internacional realizada por Dessen e Silva (2000), envolvendo famílias de crianças com deficiência mental, revelou que, no período de 1985 a 1999, a participação do pai só foi destacada em estudos estrangeiros que também envolviam a mãe, enquanto os poucos estudos nacionais destacaram a díade mãe-criança. Já na revisão realizada por Henn et al. (2008), os autores encontraram que o nascimento de uma criança com SD é um acontecimento que interfere de maneira importante sobre a família. Os estudos revisados revelaram alguns efeitos negativos desse acontecimento sobre os pais e mães de crianças com SD, tais como uma presença maior de estresse e maiores dificuldades de adaptação à criança. Entretanto, algumas pesquisas referiram também uma boa aceitação e adaptação dos pais e mães à criança com SD, com interações sincrônicas entre eles e seus filhos, bem como a percepção de um ambiente familiar saudável e harmônico.

Especificamente quanto ao papel do pai no contexto da SD, Henn et.al. (2008) também apontaram para uma carência de estudos. Os poucos artigos encontrados revelam que os pais de crianças com SD apresentam níveis mais baixos de estresse do que as mães, ou do que pais de crianças com outros tipos de deficiência como autismo e paralisia cerebral. Dificuldades foram apontadas, especialmente quanto a questões financeiras, de planejamento familiar, assim como restrições familiares e preocupações em longo prazo com os cuidados dos filhos. Entretanto, eles também demonstraram que os pais possuíam uma visão positiva da personalidade de seus filhos, bem como uma boa adaptação às exigências e cuidados demandados por eles.

Assim sendo, o objetivo do presente estudo foi investigar, através de uma abordagem qualitativa, o envolvimento paterno e a experiência da paternidade no contexto da Síndrome de Down (SD). Para tanto, foram entrevistados seis pais de crianças com SD, cujos filhos tinham idades entre 9 meses e 3 anos e 3 meses. Todos os pais viviam junto com a mãe da criança com SD, tinham entre 26 e 46 anos, eram de nível sócio-econômico médio e médio-baixo, e residiam na grande Porto Alegre. Foi utilizado um delineamento de estudo de caso coletivo (Stake, 1994), com vistas a investigar o envolvimento paterno e a experiência de paternidade no contexto da SD, com destaque para as particularidades e semelhanças entre os casos.

Os resultados demonstraram que os pais têm participado ativamente das atividades e cuidados relativos aos filhos, sendo responsáveis por diversas tarefas concernentes a eles, embora o tempo disponível para estar com eles sofra restrições em função do trabalho. Apesar das dificuldades enfrentadas, os participantes avaliaram positivamente as suas experiências de paternidade. Percebe-se, no entanto, que a SD exerce influência sobre diversos aspectos da vida dos pais, dentre os quais as preocupações deles a respeito dos filhos, assim como sobre o relacionamento entre eles.

Embora possam ser identificadas várias semelhanças nos relatos dos pais a respeito da paternidade no contexto da SD, o que se sobressai são as inúmeras particularidades de cada participante do presente estudo. Esse é um dos aspectos que fazem da pesquisa qualitativa algo tão rico, a ponto de ajudar a compreender melhor as vivências particulares de cada caso. Embora possam ser encontradas semelhanças na paternidade destes pais, os resultados deste estudo não permitem estabelecer um padrão característico que possibilite abarcar toda a variabilidade de situações possíveis num contexto tão complexo quanto o da SD. O nascimento de um filho com SD atinge os pais de diferentes maneiras, interferindo tanto no envolvimento deles com seus filhos, quanto nas suas experiências de paternidade. De qualquer forma, apesar das dificuldades, tanto objetivas (emprego, tempo disponível, financeiras), como mais subjetivas (tristeza, preocupação, aceitação), eles demonstraram uma boa adaptação ao filho com SD, conseguindo exercer bem seu papel de pai.

Discute-se também, no estudo, a importância do desenvolvimento de ações que auxiliem não somente os pais, mas também as mães e o restante do sistema familiar, a lidar melhor com as particularidades advindas desta experiência com o filho com SD, ajudando a proporcionar uma melhor qualidade de vida para estas famílias.

Palavras-chave: Envolvimento paterno; Síndrome de Down; Paternidade.

Referências bibliográficas: Bradt, J. O. (1995). Tornando-se Pais: Famílias com Filhos Pequenos. Em B. Carter & M. McGoldrick (Org.), *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar* (pp. 206-222). Porto Alegre: Artes Médicas. Brito, A. M. W. & Dessen, M. A. (1999). Crianças surdas e suas famílias: Um panorama geral. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 12* (2), 429-445. Dessen, M. A. & Silva, N. L. P. (2000). Deficiência mental e família: Uma análise da produção científica. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia,* 10, 12-23. Henn, C. G.; Piccinini, C. A.; & Garcias, G. L. (2008). A família no contexto da Síndrome de Down: Revisando a literatura. *Psicologia em Estudo*, 13(3), 485-493. Stake, R. E. (1994) Case Studies. In: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) Handbook of qualitative research. (pp. 236-247) London: Sage.

LT05 - 485

OS HOMENS DO SÉCULO XXI NO CUIDADO DOS FILHOS: UM PAPEL SOCIAL EM ABERTO

*Jôse **Peixoto** – UERJ*
*Ângela Donato **Oliva** – UERJ*

Resumo: Este estudo parte dos pressupostos de que o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos depende de um "outro social", de que a família é o primeiro ambiente socializador da criança, e suas práticas são essenciais para que a criança se desenvolva. Pressupõe-se também que o grau em que os pais valorizam e encorajam a criança vai depender da cultura no qual eles estão inseridos. E que o investimento paterno é uma característica da espécie, tendo práticas que são universais. O comportamento paterno ou o "papel do pai" na sociedade e conseqüentemente nos grupos familiares, foi estudado pela sociologia e antropologia, desde o início do desenvolvimento destas disciplinas. Contudo, o estudo da interação pai-criança como de relevância para o desenvolvimento infantil é recente e teve um especial impulso com a publicação do livro organizado por Michael E. Lamb "O papel do pai no desenvolvimento infantil" em 1976. Nos últimos anos, uma série crescente de pesquisadores passou a rejeitar a idéia de que o tema da paternidade é determinado exclusivamente por influências culturais ou biológicas, tentam encontrar a relação existente entre essas duas dimensões do comportamento parental (Prado & Vieira, 2003). A paternidade varia de significado nas diferentes culturas. Em algumas, os pais envolvem-se mais nas vidas de seus filhos – em termos econômicos, emocionais e no tempo que passam com eles – do que em outras. Em muitas partes do mundo, o significado de ser pai mudou – e está mudando (Engle e Breaux, 1998). Pensando nas influências da contemporaneidade, isto é, nas mudanças aceleradas que a sociedade vem sofrendo, observamos que a bibliografia existente sobre as crenças parentais concentra-se quase exclusivamente em estudos com mães. Podemos pensar nas mudanças nos papéis sociais exigidas pelo sistema econômico da sociedade urbana ocidental, em que a mulher cada vez mais tem trabalhos remunerados, necessitando muitas vezes deixar os filhos em creches e levando o pai a ganhar espaço em relação aos cuidados com os filhos. Com o intuito de pensar a família como uma unidade em funcionamento, desejamos repensar o papel do pai, tendo como objetivo deste trabalho investigar, na atualidade, os diversos aspectos que envolvem as crenças de homens e mulheres a cerca dos cuidados e práticas paternas e identificar os aspectos semelhantes e diferentes nas crenças de homens e mulheres de gerações distintas, buscando compreendê-lo através da abordagem sociocultural. O pressuposto é o de que o homem do século XXI tem outro posicionamento sobre cuidados paternos, já que as mulheres estão inclusas no mercado de trabalho, tanto quanto os homens, não dispondo de tanto tempo para os filhos quanto em anos pregressos, quando a mulher era a principal responsável pelos cuidados parentais. No atual contexto acreditamos que os homens estão mais envolvidos e investindo mais nos cuidados parentais. Deste modo, pensamos que é fundamental o desenvolvimento de um instrumento que nos permita observar as discrepâncias nas crenças de homens e mulheres, de gerações distintas, acerca dos cuidados parentais paterno.

Para a realização da pesquisa, será contatada uma amostra com 100 componentes, os participantes consistirão de pessoas residentes na cidade de Magé, estado do Rio de Janeiro, o critério de escolha da cidade foi devido sua posição geográfica, que proporciona aos domiciliados trabalharem e transitarem por diversas regiões do estado (região serrana, região dos lagos, baixada Fluminense sul e norte do estado, além da capital), o que daria uma dimensão de influência de pensamentos de várias partes do estado, além da facilidade para a pesquisadora contatar as pessoas, já que a mesma é residente nesta cidade. O contato com os participantes será feito através de indicação de amigos, visitas a escolas, escritórios, consultórios, onde o pretendente a participante será informado sobre a mesma. Caso aceite, será agendado um encontro para aplicação dos questionários e escalas. A realização da pesquisa poderá ocorrer no local de trabalho do participante ou em sua residência, isso dependerá da disponibilidade do mesmo. A amostra será dividida em quatro grupos de 25 pessoas, agrupados por contexto: gênero e idade, homens e mulheres de 25 a 35 anos e 55 a 65 anos. Ser pai/mãe não será um requisito para a participação na pesquisa, embora seja uma variável para posterior análise. Os instrumentos do estudo incluem: inventário sociodemográfico, com o intuito de analisar o contexto social do participante; questionário sobre histórico familiar (projeto do Milênio), este questionário visa contextualizar o participante da pesquisa e identificar a interferência do contexto familiar nas crenças em torno do papel do pai; aplicação da Escala sobre Crenças e Práticas Paterna (ECPP), escala do tipo Likert, desenvolvida pela autora e em fase de testes e Escala sobre Crenças e Práticas Paternas – Pretéritas (ECPP-P), também desenvolvida pela autora, ainda em fase de testes, esta é uma escala interligada à Escala sobre Crenças e Práticas Paterna (ECPP), com o objetivo de avaliar práticas e crenças inerentes aos pais de gerações passadas. Este projeto, assim como todos os instrumentos do estudo, foi encaminhado ao Comitê de Ética. Os resultados serão analisados estatisticamente, e com base no referencial teórico da Psicologia Evolucionista.

Palavras chave: comportamento paterno – modelos culturais – psicologia evolucionista

Referências bibliográficas: Engle, P.L. & Breaux, C. (1998). Fathers' involvement with children: Perspectives from developing countries. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development, 12,* 1-23. Harkness, S.; Super, C. M. (1996). Introduction. Em S. Harkness & C. M. Super (Eds.). *Parents' cultural belief systems: their origins expressions and consequences.* 2nd ed. (pp. 1-23). New York: The Guilford Press. Lamb, M. E. (1997). *The Role of the Father in Child Development.* 3a. ed. New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons. Prado, A. B & Vieira, M. L. (2003). Bases bilógicas e influências culturais relacionadas ao comportamento parental. *Revista de Ciências Humanas*, 34, 313-334. Seidl de Moura, M. L. (2005). Bases para uma psicologia do desenvolvimento sociocultural e evolucionista. Em F. A. R. Pontes, C. Magalhães, R. Brito & W. Martin (Orgs). *Temas pertinentes à construção da psicologia contemporânea.* (pp. 16-41). Belém: EDUFPA. Trivers, P. L. (1972). Parental Investment and Sexual selection. In: B. Campbell (org.). *Sexual selection and Descent of Man* (pp. 136–179). Chicago: Aldine Press.

LT05 - 491

TORNAR-SE PAI, TORNAR-SE MÃE NO CONTEXTO DA REPRODUÇÃO ASSISTIDA

Lia Mara Netto ***Dornelles*** *- UFRGS*
Rita de Cássia Sobreira ***Lopes*** *- UFRGS*

Resumo: O processo reprodutivo possui implicações psicológicas, sociais e culturais, que conferem à reprodução um significado central na vida das pessoas. Ter um filho pode ser a expressão de um desejo inconsciente de imortalidade, bem como a possibilidade de ressignificar a sua própria história de filho, agora sob a perspectiva de progenitor e preencher vazios na vida pessoal e familiar (Balmaceda, et al.,2001). O indivíduo não nasce pai ou mãe, mas torna-se pai ou mãe por meio de um longo processo de aprendizagem e de reflexão acerca de sua descendência. A parentalidade estende-se além do fator biológico, se constrói e se transforma ao longo do ciclo vital (Lebovici, 2004). Entretanto, se o projeto parental não pode realizar-se devido a questões de infertilidade em um dos cônjuges ou em ambos, essa limitação adquire para cada indivíduo um sentido próprio e requer um processo de reorganização, tanto individual como do casal, para o manejo da nova realidade que se apresenta (Balmaceda et al., 2001).

A infertilidade pode bloquear outras capacidades do indivíduo, enrijecer seu funcionamento psíquico, empobrecer os seus recursos para lidar com a situação, bem como apresentar desdobramentos incapacitantes, que tendem a se ampliar para outros campos de realização (Balmaceda et al., 2001; Makuch, 2001; Ribeiro, 2004). Frente ao diagnóstico de infertilidade, é possível recorrer às Técnicas de Reprodução Assistida (TRA), sendo que dentre essas técnicas, encontram-se a Fertilização in vitro, a Injeção Intracitoplasmática de Espermatozóide, a Doação de Gametas e a Gestação de Substituição (Ferriani & Navarro, 2004). Como tratamento, tendem a ocasionar um desgaste físico e psíquico e a despertar vivências de angústia, esperança, tensão e frustração. Com a gravidez e o nascimento de um bebê após o tratamento por TRA, novos sentimentos, vivências e desafios se impõem ao casal, cujas implicações ainda são pouco conhecidas (McMahon, Gibson, Leslie, Cohen, & Tennant, 2003). Raphael-Leff (1997) destaca que as gestações posteriores à infertilidade com freqüência são preciosas e se tornam supervalorizadas e acompanhadas, com temores de que mesmo ligeiros lapsos de concentração possam causar uma perda.

Este estudo, de caráter longitudinal, envolveu duas fases de coleta de dados, com objetivo de investigar o processo de tornar-se pai e mãe no contexto da reprodução assistida, sendo a Fase I realizada no terceiro trimestre da gestação e a Fase II, quando o bebê estava no 3o. mês de vida. Participaram deste estudo 3 casais com idade entre 25 e 40 anos, encaminhados pelo Serviço de Ginecologia e Obstetrícia do Hospital de Clínicas de Porto Alegre, que se submeteram a diferentes TRA (FIV e Doação de Gametas), obtendo sucesso. Os bebês esperados eram os primeiros filhos de cada membro do casal, que coabitava na mesma residência, na região metropolitana de Porto Alegre e possuíam nível de escolaridade e socioeconômico variado. Na fase I, foram realizadas a Entrevista de Contato Inicial (NUDIF, 1998a), a Entrevista de Dados Demográficos do Casal (NUDIF, 1998b), a Entrevista sobre a Gestação e as Expectativas da Gestante (NUDIF, 1998c) e a Entrevista sobre a Gestação e as Expectativas do Futuro Pai (NUDIF, 1998d). Na fase II, os instrumentos utilizados foram a Entrevista sobre a Experiência da Maternidade (NUDIF, 1999a) e a Entrevista sobre a Experiência da Paternidade (NUDIF, 1999b).

Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo (Laville & Dione, 1999) e organizados cronologicamente a partir 3 eixos temáticos: a experiência do tratamento, a experiência materna e paterna da gravidez e a experiência materna e paterna nos 3 primeiros meses do bebê. A análise se baseou nos temas da constelação da maternidade, propostos por Stern (1997): (1) vida-crescimento (capacidade

de manter vivo o seu bebê, que ele cresça e se desenvolva); (2) relacionar-se primário (envolvimento social e emocional da mãe com o bebê); (3) matriz de apoio (rede de apoio capaz de proteger a mãe e garantir para que possa dedicar-se bebê) e (4) reorganização da identidade. Quanto à experiência paterna, os resultados foram discutidos a partir da proposta de Coutinho e Morsch (2006), que sugerem que o pai também vive uma espécie de constelação da paternidade, semelhante à de sua mulher.

O tema vida-crescimento pode ser verificado já na gestação, sendo expresso por meio da incerteza e do medo de não ser capaz de gerar um bebê saudável e garantir a sua sobrevivência, ainda intra-útero. A gestação neste contexto foi vivida pelos futuros genitores com temor de que o bebê não sobrevivesse, mesmo no último trimestre gestacional. Observou-se que as gestantes deste estudo apresentaram sentimentos de incapacidade de levar a gestação a termo e que a prematuridade, presente nos 3 casos estudados, foi vivida por elas de forma antecipada, isto é, o medo de não conseguir garantir a sobrevivência do bebê intra-útero e o medo de perdê-lo eram temores já anunciados desde a gestação. Após o nascimento do bebê, verificou-se que o medo de não ser capaz de garantir a sua sobrevivência foi uma constante. O tema relacionar-se primário foi também vivido com esse temor pelos genitores, sendo reforçado pela prematuridade desses bebês e a necessidade de permanecerem em UTI Neonatal. Já o tema matriz de apoio, teve como característica a insegurança das mães e dos pais frente à possibilidade de os bebês serem cuidados por outras pessoas. O último tema, reorganização da identidade foi influenciado também pelo impacto da prematuridade, sendo que tanto as mães quanto os pais mantiveram-se em estado de alerta, temendo que a maternidade e a paternidade pudessem ser inviabilizadas pela perda do bebê.

Portanto, esta investigação aponta que tornar-se pai e mãe no contexto da reprodução assistida apresenta peculiaridades. O longo percurso dos genitores até o nascimento do bebê nesse contexto é permeado de medos, ansiedades e dúvidas em relação à sua capacidade de garantir a sobrevivência desse bebê, presente desde o período intra-útero. Entretanto, notou-se que superado esse desafio inicial, esse medo diminuiu, dando espaço para o estabelecimento da crença de que esses genitores são capazes de garantir a sobrevivência de seus bebês.

Palavras-chave: parentalidade; reprodução assistida; infertilidade.

Referências bibliográficas: Balmaceda, R., Fernández, O., Fernández, E., Fabres, V., Huidobro, A., Sepúlveda, J., & Zegers, F. (2001). *Tener un hijo: Conociendo la infertilidad y los caminos para resolverla*. Santiago: Publicações Técnicas Mediterrâneo. Coutinho, H. R. B. & Morsch, D. S. (2006). A paternidade em cuidados intensivos neonatais. *Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar,* 9(1), 55-69. Ferriani, R. & Navarro, P. (2004). *Protocolos de Conduta em Infertilidade Conjugal*. São Paulo: Conexão Brasileira de Computação Gráfica Ltda. Laville, C. & Dione, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia em ciências humanas*. Porto Alegre, Brasil: Artmed. Lebovici, S. (2004). Diálogo Letícia Solis-Ponton e Serge Lebovici. In M. C. P. Silva & L. Solis-Ponton (Eds.), *Ser pai, ser mãe. Parentalidade: Um desafio para o terceiro milênio* (pp. 21-27). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo. Makuch, M. Y. & Hardy, E. (2002). Mother-child relationship after in vitro fertilisation. *Gynaecology Forum,* 7(4). McMahon, C., Gibson, F., Leslie, G., Cohen, J., & Tennant, C. (2003). Parents of 5-year-old in vitro fertilization children: Psychological adjustment, parenting stress, and the influence of subsequent in vitro fertilization treatment. *Journal of Family Psychology,* 17, 361-369. Núcleo de Infância e Família – NUDIF. (1998a). *Entrevista de Dados Demográficos do Casal*. Unpublished Instrument, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Núcleo de Infância e Família – NUDIF. (1998b). *Entrevista sobre a Gestação e as Expectativas da Gestante*. Unpublished Instrument, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Núcleo de Infância e Família – NUDIF. (1998c). *Entrevista sobre a Gestação e as Expectativas do Futuro Pai*. Unpublished Instrument, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Núcleo de Infância e Família – NUDIF. (1999a). *Entrevista sobre a Experiência da Maternidade*. Unpublished Instrument, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Núcleo de Infância e Família – NUDIF. (1999b). *Entrevista sobre a Experiência da Paternidade*. Unpublished Instrument, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Raphael-Leff, J. (1997). *Gravidez: a história interior.* Porto Alegre: Artes Médicas. Ribeiro, M. (2004). *Infertilidade e reprodução assistida: Desejando filhos na família contemporânea*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Stern, D. N. (1997). *A constelação da maternidade: O panorama da psicoterapia pais/bebê* (M. A. V. Veronese, Trans.). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.

LT05 - 493
PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS EM RELAÇÃO AO PRIMOGÊNITO EM FAMÍLIAS COM DOIS FILHOS

Ana Paula Corrêa de Oliveira ***Freitas*** *– UFRGS*
Cesar Augusto ***Piccinini*** *- UFRGS*

Resumo: A família enquanto primeiro sistema do qual a criança participa ao longo do desenvolvimento exerce papel fundamental em seu processo de socialização. Vários aspectos podem ser entendidos como influentes neste processo, tais como o tamanho da família e o momento do ciclo vital familiar, que podem repercutir de forma peculiar no desenvolvimento de seus membros. Assim, pode-se pensar no número de filhos como um dos possíveis determinantes das práticas educativas parentais. Embora vários estudos apontem a ordem de nascimento e o tamanho das famílias como fatores que exercem importante influência no desenvolvimento da criança (Mancillas, 2006), raros são os estudos que contemplam esse tópico ainda na infância. Neste sentido, se por um lado o nascimento de um irmão pode ser entendido como uma fonte potencial de benefícios para o desenvolvimento sócio-emocional do primogênito (Dessen, 1997), por outro, a diminuição da atenção da mãe em função dos cuidados com o bebê podem suscitar manifestações de ciúme e comportamentos agressivos do primogênito (Oliveira, 2005). Tais comportamentos podem fazer com que haja um aumento de restrições e proibições da mãe para com este filho (Kendrick & Dunn, 1980). Contudo, embora a literatura aponte as mães como mais envolvidas nos cuidados para com as crianças, o que justifica a maior quantidade de estudos utilizando o relato materno, não quer dizer que os pais sejam necessariamente menos hábeis para desempenhar tal tarefa (Piccinini et al., 2007). Pelo contrário, atualmente se verifica uma maior tendência à parceria do casal na responsabilidade de educar a prole (Cia et al., 2006). Todavia, ainda que os pais tendam despender mais tempo com os primogênitos, as mães, na maior parte das situações, ainda são descritas como mais atuantes quanto aos cuidados com os filhos. Assim, as implicações das experiências da criança com um genitor podem ser melhor entendidas no contexto da experiência com os dois genitores (McHale et al., 1995). Considerando o exposto, o objetivo do presente estudo foi investigar eventuais diferenças nas práticas educativas maternas e paternas em relação ao primogênito em famílias com dois filhos. Para tanto, partiu-se da hipótese de que mães de primogênitos tenderiam a fazer uso mais freqüente de práticas educativas coercitivas para com os seus filhos, enquanto os pais tenderiam a fazer uso mais freqüente de práticas educativas indutivas. Participaram do estudo 10 famílias com dois filhos cujo primogênito estava em idade escolar. Todas as famílias residiam em Porto Alegre, eram de nível socioeconômico médio (n=5) e alto (n=5) contemplando todas as combinações quanto ao sexo dos primogênitos e segundo filho. A idade dos primogênitos variou entre 4,3 e 6,3 anos (M=5,1; dp=0,78). As mães e pais responderam separadamente a uma entrevista sobre práticas educativas parentais que investigava como os pais lidavam com situações cotidianas em que a criança recusava-se a cooperar, tais como hora de comer, troca de roupas, ida à escola, hora de dormir, hora do banho e birra. As entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo. Contrariando a hipótese inicial do estudo, o teste do qui-quadrado não revelou diferença significativa entre as práticas educativas maternas e paternas em relação ao primogênito. A literatura aponta vários estudos que discutem percepções parentais sobre a ordem de nascimento com relação ao impacto destas na vida das pessoas, bem como as crenças com relação a isso (Herrera et al., 2003). Neste sentido, o nascimento de um irmão pode estar relacionado às razões para maus comportamentos das crianças e respostas parentais (Baskett, 1984), o que pode se evidenciar em muitas situações, entre elas as práticas educativas. Contudo, o fato de não terem sido encontradas diferenças significativas entre as mães e pais que participaram do presente estudo não corrobora a literatura. Isso pode ser explicado pelo fato de que a divisão do tempo dos genitores com os filhos é apenas um dos fatores descritos como potencialmente influente no desenvolvimento infantil e nas práticas educativas. O nascimento do segundo filho, ainda que represente uma crise normativa do ciclo vital familiar, exige uma serie de transformações para a família como um todo e para os membros individualmente. Neste contexto, as práticas educativas indutivas do pai com relação ao primogênito operariam em certa medida como forma de compensar à divisão da atenção com o segundo filho (Dessen, 1997; Oliveira, 2005) e ao já referido aumento de restrições da mãe para com o primogênito destacado na literatura (Kendrick & Dunn, 1980). Por fim, as práticas educativas se constituem em uma importante área de investigação na medida em que operam de maneira decisiva não só no desenvolvimento infantil, mas também no desenvolvimento parental e no ciclo vital familiar. Contudo, a literatura ainda não esclarece a extensão das diferenças no uso de práticas educativas associados à ordem de nascimento. O exame deste fator merece a atenção de novos estudos, que junto deste possam oferecer subsídios para entender melhor as famílias

com um ou mais filhos, favorecendo, quando necessário, intervenções mais eficazes que propiciem o desenvolvimento do sistema familiar como um todo e de cada um de seus membros.

Palavras-chave: ordem de nascimento, primogênitos, práticas educativas parentais.

Referências bibliográficas: Baskett, L. M. (1984). Ordinal position differences in children's family interaction. *Developmental psychology,* 20, 1026-1031. Cia, F., Pereira, C. S., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (206)Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho. *Psicologia em Estudo, 11* (1), 73-81. Dessen, M. A. (1997). Desenvolvimento familiar: transição de um sistema triádico para um sistema poliádico. *Temas em Psicologia,* 3, 51-61. Herrera, N. C., Zajonc, R. B., Wieczorkowska, G., & Cichomski, B. (2003). Beliefs about birth rank and their reflection in reality. *Journal of Personality and Social Psychology, 85* (1), 142-150. Kendrick, K., & Dunn, J. (1980). Caring for a second baby: effects on interaction between mother and first born. *Developmental Psychology, 16* (4), 303-311. Mancillas, A. (2006). Challenging the stereotypes about only children: a review of the literature and implications for practice. *Journal of Counseling & Development, 84,* 268-275. McHalle, S. M., Crouter, A. C., McGuire, S. A., & Updegraff, K. A. (1995). Congruence between mothers' and fathers' differential treatment of siblings: links with family relations and children's well-being. *Child Development, 66,* 116-128. Oliveira, D. S. (2006). *Os comportamentos de dependência e de independência do primogênito e as percepções maternas no contexto de gestação do segundo filho.* Unpublished master's thesis. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Piccinini, C. A., Frizzo, G. B., Alvarenga, P., Lopes, R. S., & Tudge, J. (2007). Práticas educativas de pais e mães de crianças aos 18 meses de idade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23*

LT05 - 497

PARENTALIDADE EM CONTEXTO DE DEPRESSÃO MATERNA NO FINAL DO PRIMEIRO ANO DE VIDA DO BEBÊ

Giana Bitencourt ***Frizzo*** *- UFRGS*
Ivani ***Brys*** *- UFRGS*
Rita de Cássia Sobreira ***Lopes*** *- UFRGS*
Cesar Augusto ***Piccinini*** *- UFRGS*

Resumo: O exercício pleno da parentalidade requer uma forma de organização familiar, menos tradicional, tanto para a inclusão do bebê, como para que o pai e a mãe desempenhem as novas tarefas de cuidado e educação dos filhos (Minuchin, 1982). A depressão materna pode ter uma influência negativa no relacionamento parental, uma vez que na presença desse transtorno pode ser mais difícil adaptar-se as demandas da parentalidade. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi investigar a parentalidade no contexto de depressão materna, no final do primeiro ano de vida do bebê. Participaram do estudo 22 famílias, distribuídas em dois grupos, um cujas mães (10) apresentavam indicadores de depressão e outro cujas mães (12) não os apresentavam, segundo o Inventário Beck de Depressão. Todas eram primíparas e viviam com o pai do bebê. No grupo de mães com indicadores de depressão, sete apresentavam intensidade leve e três moderada. A idade média das mães desse grupo foi 22 anos (DP=4,78) e a escolaridade variou entre 5 e 18 anos (m =10,42 DP=3,29), enquanto a idade média dos pais foi de 27 anos (DP=7,73) e a escolaridade variou entre 7 e 16 anos (m =11; DP=3,02). O nível socioeconômico destas as famílias, de acordo com critérios baseados em Hollingshead (1975), adaptados para o presente estudo por Tudge e Frizzo (2002), variou entre baixo (4- 40%), médio-baixo (2-20%), médio (2-20%) e alto (2-20%). Os bebês tinham aproximadamente 12 meses de idade, sendo 4 meninas e 6 meninos.

No grupo das famílias com mães sem indicadores de depressão, a idade média das mães foi de 26 anos (DP=5,98) e a escolaridade variou entre 4 e 12 anos (m =12, DP=3,91). A idade média dos pais foi de 28 anos (Dp=7,61) e a escolaridade variou entre 4 e 16 anos (m =11; DP=4,43). O nível socioeconômico destas famílias variou entre baixo: (4-33%), médio-baixo (2-18%), médio (1-8%), médio-alto (1-8%) e alto (4-33%). Os bebês tinham aproximadamente 12 meses de idade e eram 4 meninas e 8 meninos. O teste Mann-Whitney não indicou diferenças sócio-demográficas entre os dois grupos quanto à idade, escolaridade, nível socioeconômico do casal e sexo do bebê. Todas as famílias foram selecionadas dentre as participantes do "Estudo Longitudinal de Porto Alegre: Da Gestação à Escola- ELPA" (Piccinini, Lopes, Sperb & Tudge, 1998). Foi utilizado um delineamento de grupos contrastantes (Nachmias & Nachmias, 1996), a fim de comparar eventuais diferenças entre as famílias cujas mães apresentavam ou não indicadores de depressão. Para fins deste estudo foram considerados os dados derivados de uma entrevista que investigou diversos aspectos da parentalidade aplicada quando o bebê estava com doze meses de idade.

Análise de conteúdo qualitativa das respostas das mães e pais, com base em diversas categorias de análise, revelou que, comparado ao grupo sem depressão, tanto as mães deprimidas, como seus maridos, relataram mais dificuldades quanto à divisão de tarefas,

preocupações financeiras e com o futuro, avaliação do cônjuge como pai/mãe e divergências e conflitos nos cuidados do filho. Os resultados encontrados corroboraram a expectativa inicial de que a presença de depressão na mãe pode trazer dificuldades nos seus relacionamentos, tanto com o marido como com o bebê. Isso se refletiu, por exemplo, na questão da divisão de tarefas, pois parecia que realmente faltava apoio para as mães deprimidas, já que seus maridos inclusive verbalizaram que ajudavam menos do que poderiam, ao contrário das famílias sem depressão, em que não houve reclamações a esse respeito.

Em relação aos conflitos e divergências, ainda que eles tenham aparecido em ambos os grupos, nas famílias com mãe deprimida, eles foram relatados com mais freqüência e intensidade, inclusive em relação ao envolvimento do pai do bebê. É possível que mães deprimidas tenham mais dificuldade em perceber de modo mais satisfatório o apoio que recebem, conforme preconizado na literatura (Frankel & Harmon, 1996; Frizzo, 2008; Frizzo, Prado, Linares & Piccinini, 2008; 2009; Schwengber & Piccinini, 2003). Ou ainda tenham dificuldade em solicitar esse apoio, talvez por considerarem que cuidar do bebê seja um dever só seu (Linares & Campo, 2000). Isso se observou em vários relatos maternos, pois elas referiam que os maridos as auxiliavam, mas não assumiam as responsabilidades com os cuidados com o bebê de forma compartilhada. É possível que essas divergências se reflitam também em aspectos referentes à conjugalidade, que pode estar prejudicada nessas famílias, conforme já investigado pelos autores do presente estudo com os mesmos participantes (Frizzo et al, 2008).

Em alguns casos em que as mães estavam deprimidas, observou-se que os seus maridos as percebiam diferentes, especialmente mais irritadas ou com dificuldade para cuidar do bebê, mesmo que em nenhum caso havia um diagnóstico anterior de depressão. A literatura sugere que esses podem não ser casos isolados, pois, muitas vezes, os sintomas depressivos podem ser confundidos com o desgaste natural do puerpério e também ao longo do primeiro ano de vida do bebê, tanto devido aos cuidados com o bebê e às noites mal dormidas, como pelo acúmulo de tarefas domésticas (Frizzo, 2008; Nonacs & Cohen, 2005), que muitas vezes se soma ao trabalho fora de casa. Assim, é comum que a mãe deprimida e as pessoas que a cercam nem sempre reconheçam que seus sintomas são considerados depressão.

Segundo Nonacs e Cohen (2005), apenas um terço das mulheres com transtornos depressivos após o parto buscam tratamento e, quando o fazem, normalmente relatam que os seus sintomas iniciaram muitos meses antes. Além disso, segundo esses mesmos autores, mulheres que tiveram depressão pós-parto têm 50% de chance de reincidência. Nesse sentido, intervenções que orientem sobre a questão da depressão pós-parto, tanto no pré-natal como no puerpério, são necessárias a fim de que se evite que as mães demorem a buscar atendimento especializado, passando por um sofrimento desnecessário. Além disso, como a depressão pode afetar o relacionamento com o bebê, é importante que se busque ajuda o quanto antes, antes que efeitos prejudiciais ao desenvolvimento do bebê possam se desenvolver.

Referências Bibliográficas: Fritsch, R, González, J, Barrientos, X, Montt, M. E., Larraguibel, M., González, M. I., Rojas, G. (2005). Calidad de la vida familiar y armonía matrimonial en parejas de madres deprimidas. *Revista de Psiquiatria Clínica (Santiago de Chile), 42,* 23-31. Frizzo, G.B. (2008). *Contribuições da psicoterapia breve pais-bebê para a conjugalidade e para a parentalidade em contexto de depressão pós-parto*. Tese de doutorado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. Frizzo, G.B., Brys, I., Lopes, R.C.S. & Piccinini, C.A. (2008) Conjugalidade em contexto de depressão da esposa no final do primeiro ano de vida do bebê. *Manuscript submitted for publication*. Frizzo, G.B., Prado, L.C., Linares, J.L. & Piccinini, C.A. (2008 in press) Conjugalidade em contexto de depressão pós-parto. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Frizzo, G.B., Prado, L.C., Linares, J.L. & Piccinini, C.A. (2009) Aspectos relacionais da depressão: o conceito de "honorável fachada" em dois casos clínicos. *Manuscript submitted for publication*. Minuchin, S. (1982). *Famílias: Funcionamento e tratamento*.(J.A. Cunha, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. Nachmias, C., & Nachmias, D. (1996) *Research methods in the social sciences*. London: Arnold. Nonacs, R. & Cohen, L. S. (2005). Postpartum Psychiatric Syndromes. In: B. J. Sadock & V. Sadock (Eds). Kaplan & Sadock's Comprehensive Textbook of Psychiatry (8th ed.). Lippincott Williams & Wilkins. Piccinini, C. A.,Tudge, J. R. H., Lopes, R. C. S. & Sperb, T. M. (1998). Estudo longitudinal de Porto Alegre. Projeto de Pesquisa não publicado. Schwengber, D.D.S, & Piccinini, C.A. (2003). O impacto da depressão pós-parto para a interação mãe-bebê. Estudos de Psicologia-Natal, 8, 403-411. Tudge, J. R. H. & Frizzo, G. F. (2002). Classificação baseada em Hollingshead do nível sócio-econômico das famílias do estudo longitudinal de Porto Alegre: da gestação à escola. Manuscrito não publicado.

LT05 - 558

O NEGATIVO NA TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL: DESENVOLVIMENTO E LUGAR DO SUJEITO NA FAMÍLIA

*Marilúcia Pereira Do **Lago** - UNIT- SE*
*Geisa Nunes De Souza **Mozzer** - UFG*

Introdução: Reconhecer-se como pessoa única é fruto de um processo de construção de identidade que se edifica ao longo de toda a vida. Tal processo se inicia na infância e se articula com a história de vida, a história do grupo familiar do qual participa e integra a ordem de gerações e também, da cultura em que se insere. O processo de subjetivação se organiza e se desenvolve à sombra da história do grupo familiar sendo indissociável desta. O funcionamento mental de cada sujeito, sua criatividade e percursos, se estruturam dentro de um quadro intersubjetivo. Todavia, embora o processo de transmissão seja fundamental para a estruturação da subjetividade, deve-se considerar que ele pode comportar aspectos negativos que por vezes, entravam o desenvolvimento do sujeito. Neste estudo propomos uma reflexão, enriquecida de narrativas, sobre a existência de aspectos negativos da transmissão na história de vida de presidiários submetidos a tratamento de recuperação da toxicomania.

Objetivo Geral: Identificar, através da narrativa, possíveis relações entre a auto-percepção, o lugar e função exercidos no grupo familiar e dificuldades enfrentadas pelo sujeito;

Objetivos Específicos: Identificar os elementos utilizados pelo sujeito para a construção de seu auto-conceito; Identificar na narrativa do casal parental a imagem e função atribuída ao filho na história do casal.

Metodologia: Estudo qualitativo e clínico, realizado entre os meses de março a setembro de 2008, com 5 (cinco) indivíduos do sexo masculino, presos em regime fechado no Presídio da grande Goiânia, com idades entre 19 e 26 anos, internos em programa de recuperação da toxiconomia (usuários de múltiplas drogas, especialmente o crack), oriundos de classe média e média baixa, ensino médio incompleto e recebendo acompanhamento do casal parental. A participação no programa de recuperação, assim como nesse estudo, foi voluntária. Desconsiderou-se a tipologia dos crimes e penas aplicadas. Os sujeitos foram submetidos a entrevistas individuais e psicoterapias semanais de grupo tratando da relação com as drogas, família, auto-conceito, violência, sociedade e perspectivas pessoais. Participaram ainda de reuniões semanais de grupo de família. Os casais parentais passaram por entrevistas individuais e se submeteram a reuniões semanais de grupo de pais e internos do programa de recuperação. Nas entrevistas com os casais parentais, buscou-se investigar a história e dinâmica do casal e do grupo familiar, a história particular com o filho toxicônomo, a percepção que apresentam desse filho e possíveis funções a ele atribuídas no grupo familiar. Nas quatro primeiras reuniões de grupo de famílias foram utilizados temas disparadores sugeridos pelas coordenadoras do grupo para fomentar as discussões. Nas reuniões seguintes, as sugestões vinham dos próprios participantes e a fala livre com tempo estipulado.

Resultados: Todos apresentaram auto-conceito negativo permanente, utilizando para se definirem, expressões como "não sirvo pra nada", "nunca dei certo", "sou burro e azarado", "acho que sou do mal" "sou um monstro". Afirmaram se sentirem assim desde sempre, tornando-se piores depois do uso das drogas e envolvimento com o crime. Três sujeitos, reincidentes no sistema prisional, afirmaram que no presídio são "iguais aos outros" com a sensação de estarem "em casa" e que "lá fora" sempre se sentiram inferiores. Quando perguntados sobre o lugar ocupado na família responderam não saberem, acharem que não ocupam lugar algum. Um dos sujeitos afirma perceber que a família vai melhor sem a presença dele mas não sabe dizer o porquê. As principais dificuldades citadas foram: expressão dos sentimentos, estabelecer objetivos de vida, superar frustrações e controle da agressividade. Todos os casais parentais afirmaram nunca terem rejeitado ou tratado os filhos diferentemente dos outros filhos. Algumas mães afirmaram que os outros filhos sentem ciúmes e acusam as mesmas de preferirem o filho "problemático". Todos os casais afirmaram que o sofrimento com o filho os tornou "mais próximos de Deus" e da religiosidade. Afirmaram ainda verem o filho como "o mais difícil", "fraco nos estudos", "mais problemático", "mais devagar", mas não sabem explicar as causas, ou o por que deste filho específico apresentar mais dificuldades que os outros. Um dos pais usou a expressão "sempre tem um na família que não vai pra frente" e acrescentou: "na minha família, eu escapei, mas tenho pena de meu irmão". Todos se mostraram dispostos a acompanharem e auxiliarem os filhos a se recuperarem do vício e consideraram que a "mudança de vida" do filho constituía para eles, um desafio e prova de fé.

Conclusões: O estudo nos leva a concluir sobre a existência do negativo na transmissão intergeracional. Concordamos com Kaës (2001) que o processo inconsciente de identificação e apropriação do sujeito é um modelo de transmissão intergeracional. Embora o sujeito não saiba falar do seu lugar na família,

percebe-se que houve uma identificação com a imagem do filho mais difícil, fraco e problemático que lhe foi atribuído pelo grupo familiar. Assim, o sujeito se auto-define como burro, problemático e incapaz. A função de unir os pais e aproximá-los de Deus, tornando-se desafio narcísico para estes, nos remete a observação de Freud (1914) de que o sujeito obedece uma dupla finalidade inconsciente; além de sua existência própria é herdeiro e integra uma cadeia seguindo o arranjamento narcísico dos pais.

Palavras-Chave: negativo, intergeracional, desenvolvimento.

Referências Bibliográficas: FREUD, S. (1913). *Totem e Tabu*. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006. FREUD,S. (1914). *Sobre o Narcisismo: Uma Introdução*. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XIV. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006. FREUD,S.(1923). *O Ego e o Id. Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Volume XIX. Rio de Janeiro: Imago Editora,2006. KAËS, R., FAIMBERG, H. et al. *Transmission de la vie psychique entre générations*. Paris: Dunod, 2001. PERRON, R. *La Passion dês Origines: Être et ne pas Être*. Paris: Delachaux et Niestlé, 2003. WILGOWICZ, Pérel. *Transmission Transgénérationnelle ou Vampirisme?* In: Revue Française de Psychanalyse. Tome LX. Spécial Congrès. Paris: Puf, 1996.

LT05 - 608

RELAÇÕES ENTRE OS SCRIPTS DE APEGO INDIVIDUAIS E COMPARTILHADOS EM CASAIS COM UM FILHO COM AUTISMO

Márcia Rejane ***Semensato*** *– UFRGS*
Cleonice Alves ***Bosa*** *– UFRGS*

Introdução: O nível de suporte conjugal, tem sido considerado um aspecto relevante nos estudos sobre estresse e família de crianças autistas (Konstantareas & Homatidis, 1989; Siegel, 1996; Sifuentes, 2007), pois a necessidade de apoio bem como a sensação da falta deste mostra-se frequente nessas famílias. Os estudos, no entanto, não vem enfocando especificamente os aspectos individuais e interpessoais que facilitam e/ou dificultam que esse apoio seja percebido, recebido e buscado e também os fatores que facilitam a reciprocidade na relação dos parceiros quando têm um filho com autismo.

A capacidade de confiar e de apoiar e sentir-se apoiado pelo outro vem sendo explicada, pela teoria do apego, através das relações que o indivíduo estabelece com sua família desde a infância. Os seres humanos são mais capazes de se desenvolverem quando estão seguros de que alguém virá ao seu auxílio em caso de dificuldades (Bowlby, 1982/1997, 1969/1997). Nos adultos essa necessidade pode ser menos evidente, mas continua presente. Isto porque durante o ciclo vital individual e familiar, na necessidade constante de apoio ao lidar com eventos estressores, é provável que ocorra uma reativação do apego (Bowlby, 1969/1997; Byng-Hall, 1995; Crowell e Treboux, 2001; Fisher & Crandell, 2001; Marris, 1991/2005)

A fase final da transformação do sistema de apego da infância seria eleição de uma figura de apego adulta, como na escolha do parceiro (Weiss, 1991/2005), mas atualmente há estudos com casais, os quais enfocam o lugar do apego como uma construção durante todo processo de desenvolvimento (Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005). Na literatura revisada, observa-se que diferentes termos, tais como Modelo funcional do eu (Bowlby, 1973/1998), representações mentais (Fisher & Crandell, 2001) ou scripts (Byng-Hall, 1985; 1995; Waters & Waters, 2006), vêm sendo utilizados para descrever o desenvolvimento do apego, mas partindo de semelhantes pressupostos.

Byng-Hall (1995) usa o conceito de base segura familiar para prover um modelo sistêmico de entendimento do padrão de apego familiar, no qual as influências mútuas entre os diferentes apegos podem ser pensadas. Isso significa que cada um dos parceiros leva sua "bagagem", mas constrói algo diferente na relação com o outro. Nesse momento, inicia-se a formação do script de apego compartilhado (Byng-Hall, 1995, 1991/2005), podendo estabelecer-se uma dinâmica diferenciada nessa nova família. O script compartilhado é conceituando como o conjunto de estruturas que contém as expectativas e estratégias compartilhadas de resolução de problemas construídas pela família, através de suas experiências e formas de relacionamento (Byng-Hall, 1995; 1991/2005). O aspecto compartilhado seria a representação mental dos elementos básicos do relacionamento interacional.

Esse novo script familiar é influenciado tanto pelas representações de apego do passado (scripts individuais), quanto pelo relacionamento atual com um(a) parceiro(a) e pela história da família que criaram (ex. aspectos da conjugalidade e das vivências familiares). Tanto o script individual de apego, quanto o script compartilhado são importantes no estudo do sistema familiar, especialmente na vivência de situações potencialmente estressantes, como no caso de ter um filho com autismo. Isto porque nos casais que tem um filho com autismo, as características dessas crianças parecem ter um grande impacto no sistema familiar,

o que reflete a importância do relacionamento existente entre os membros do casal e sua capacidade de apoio recíproco.

Baseado nisso, esse estudo investigou as relações entre o apego individual e o apego compartilhado em três casais cujo filho, entre 8 e dez anos, apresenta autismo. Realizou-se um estudo de caso coletivo (Stake, 1995), de caráter exploratório e descritivo. Os instrumentos usados foram o Attachment Script Assessment (Waters & Rodrigues-Doolabh, 2001), a fim de avaliar o script de apego individual e uma entrevista semi-estruturada (NIEPED, 2004; 2008), a qual investigava dimensões do apego de casais encontradas na literatura. As entrevistas foram realizadas de forma conjunta com cada casal e o Attachment Script Assessment foi administrado individualmente. A análise dos instrumentos foi realizada de forma independente. Os dados do Attachment Script Assessment foram analisados quantitativamente e os dados das entrevistas sobre os indicativos de script compartilhado pelo casal foram submetidos a uma análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Os resultados mostraram que em casais com um ou ambos com acesso ao script de apego seguro, a relação como parceiros parentais estava mais preservada. A relação conjugal, no entanto, estava afetada na vida de todos os casais. A diferença foi que em casais com script de apego mais seguro, apesar dos conflitos na vida conjugal, havia expectativas e perspectivas com o casal trabalhando para atingir essa meta.

Os casais estudados têm em comum uma vivência que gera uma demanda alta, pois os desafios ao lidar com um indivíduo autista são diários. Nesse sentido, percebeu-se que o casal com os menores escores no acesso ao script de apego individual e nos indicativos de apego seguro como casal, apresentaram maiores dificuldades nessa tarefa, tanto em termos de reorganização familiar como em termos de apoio mútuo e reciprocidade, principalmente em relação aos cuidados com o filho.

Os casais onde os membros apresentaram os maiores escores quanto ao acesso ao script de apego individual (Waters & Rodrigues, 2001) também foram aqueles que relataram mais indicadores de apego compartilhado em sua relação, tais como capacidade de apoio mútuo, reciprocidade, confiança e segurança na relação. Nesses casais, a divisão de tarefas tendeu a ser sentida como mais justa, a relação como parceiros parentais foi mais preservada e usavam estratégias mais eficazes e coerentes com sua realidade para a resolução de conflitos. Em termos gerais, os resultados indicaram que os dois casais que tiveram membros com escores de acesso ao script de base segura maior, tiveram mais indicadores de apego seguro no relacionamento como casal, o que sugere uma relação entre esses dois conceitos.

Concluiu-se que parece haver uma relação entre o apego individual e compartilhado no contexto do impacto do autismo nos pais. Essa relação foi melhor identificada no que se refere mais às questões da parentalidade do que da conjugalidade. Esses resultados parecem corroborar a noção de que o apego compartilhado é mais do que a junção de apegos individualizados, sendo resultado de uma construção do casal, ao longo do convívio.

Palavras-chave: apego; relação conjugal; autismo

Referências Bibliográficas: Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70. Byng-Hall, J. (1985). The family script: a useful bridge between theory and practice. *Journal of Family Therapy, 7*(3), 301-305. Byng-Hall, J. (1995). *Rewriting family scripts: improvisation and systems change*. New York/London: The Guilford Press. Byng-Hall, J. (2005). The application of attachment theory to understanding and treatment in family therapy. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris. *Attachment Across the Life Cycle* (p.199-215). London: Routledge. (Original work published 1991). Bowlby, J. (1997). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes. (Original work published 1982). Bowlby, J. (1997). *Attachment*. London: Pimlico (Original work published 1969). Crowell, J. & Treboux, D. (2001). Attachment security in adult partnerships. In C. Clulow (Ed.). *Adult attachment and couple psychoterapy* (pp. 28-42). London/New York: Routledge. Fisher, J. & Crandell, L. (2001). Patterns of relating in the couple. In C. Clulow (Ed.), *Adult attachment and couple psychotherapy: the secure base in practice and research* (p.15-27). New York/London: Routledge. Konstantareas, M. & Homatidis, S. (1989). Assessing child symptom severity and stress in parents of autistic children. *Journal of Psychology and Psychiatry, 30,* 459-470. Marris P. (2005). The social constructions of uncertainty. In C. M. Parkes, J. Stenveson-Hinde & P. Marris. *Attachment across the life cycle* (p. 77-92). London: Routledge. (Original work published 1991). Nichols, M. P. & Schwartz, R. C. (2007). *Terapia familiar: conceitos e métodos* (7 ed). Porto Alegre: Artmed. Orbach, S. (2007). Separated attachments and sexual aliveness: how changing attachment patterns can enhance intimacy. *Attachment, 1*(1), 8-17. Siegel, B (1996). *The world of autistic child: understanding and treating autistic spectrum disorders*. New York/Oxford: Oxford University Press. Sifuentes, M. (2007). *As características da coparentalidade em pais de crianças com autismo em idade pré-escolar.* Dissertação de mestrado não publicada. Programa de Pós-graduação em Psicolo-

gia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Sroufe, L. A., Egelend, B., Carlson, E. & Collins W. A. (2005). Placing early attachment experiences in development context: the Minnesota Longitudinal Study. In K. E. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters. *Attachment from infancy to adulthood: the major longitudinal studies* (pp.48-70). New York/London: The Guilford Press. Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Waters, H. S. & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: among other things, we build script-like representations of secure base experiences. Attachment & Human Development, 8(3), 185-197. Waters, H. S. & Rodrigues, L. M. (2001). Are attachment scripts the building blocks of attachment representations?: narrative assessments of representations and the AAI. Poster presented at a Poster Symposium *What does the Adult Attachment Interview measure and when does it matter? Longitudinal studies of attachment representations*, at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Minneapolis, Minnesota, Retrieved from http://psychology.sunysn.edu/attachment/srcd2001/HSWScripts/Index.htm in 03/10/2007. Weiss, R. S. (2005). The attachment bond in childhood and adulthood. In C. M. Parkes, J. Stenvenson-Hinde & P. Marris. *Attachment across the life cycle* (p.66-76). London: Routledge. (Original work published 1991).

LT05 - 610

O APEGO COMPARTILHADO EM CASAIS E SUAS RELAÇÕES COM A CONJUGALIDADE, A COPARENTALIDADE E A PARENTALIDADE

Márcia Rejane ***Semensato*** *– UFRGS*
Cleonice Alves ***Bosa*** *– UFRGS*

Introdução: Nesse estudo apresentam-se o conceito de apego de casal, em seus aspectos individuais e compartilhados. O apego existente nos casais vem sendo relacionado à relação conjugal e coparental em um casal, bem como com a parentalidade. Através de uma revisão crítica de artigos nacionais e internacionais sobre o apego adulto, enfocam-se a importância teórica e prática deste construto no estudo do sistema familiar, os principais achados de pesquisas e controvérsias. Os dados de pesquisas vêm mostrando que nos sistemas familiares, a capacidade de prover apoio e solidariedade em relação aos esforços do outro parceiro, está relacionado ao sistema de apego formado nesse casal. Esse apego é conceituado como Script de apego compartilhado (Byng-Hall, 1985). Para tal, esse autor utiliza de forma integrada a teoria do apego e a teoria sistêmica.

As pesquisas atuais refletem a importância da capacidade de reciprocidade existente entre os membros do casal como um relevante aspecto nesse subsistema e seus reflexos no desenvolvimento infantil. Investigações sobre o tema vêm mostrando que sentir-se merecedor de amor (um indicador de segurança no apego), a qualidade marital percebida e a aceitação/rejeição na família de origem têm sido associadas à qualidade da relação parental (McHale, 1995). A boa qualidade do suporte entre os parceiros na coparentalidade vem sendo compreendida numa perspectiva bidirecional, ou seja, o respeito e o apoio tendem a ser mútuos (Feinberg, 2003; Van Egeren & Hawkins, 2004).

A segurança do apego individual do adulto vem sendo associada às diferenças individuais no exercício da coparentalidade e da conjugalidade (Belsky, Crnic & Gable, 1995) e ademais, a relação com os próprios pais e a relação conjugal têm sido vistas como preditores da parentalidade (Floresheim, et al., 2003). No entanto, existem também aspectos compartilhados que são criados nessa relação. Um dos autores da teoria do apego, sistemicamente orientado, que estuda o sistema familiar como uma base segura para os seus membros é Byng-Hall (1985, 1995).

Uma parceria estável e ajustada de um casal auxilia a manter a segurança familiar e da criança em relação aos pais. A arte de auxiliar o (a) parceiro (a) nos relacionamentos de cuidado repousa na preocupação e interesse, tolerando, por exemplo, evitar ser intrusivo, competitivo, brigar pelo poder ou até tolerar ser deixado (a) de lado e observar o que está acontecendo (Byng-Hall, 1985, 1995). Isso sugere que é importante avaliar o contexto de toda a família e o apoio recebido ao considerar a segurança que a família provê aos seus membros. De acordo com essas noções, a relação conjugal interfere fortemente no compartilhamento dos cuidados com o filho e no apoio recebido e dado nessa situação.

As noções sobre conjugalidade, na teoria sistêmica também são coerentes com as noções da teoria do apego pois ambas entendem que esse subsistema tem como funções dentre outras, o cuidado e o apoio (Mikulincer et al., 2002). Na opinião desses autores, os objetivos interacionais do companheirismo, os quais facilitam a intimidade e a proximidade, encoraja, o envolvimento em relacionamentos conjugais longos e duradouros. Além disso, o modelo positivo do self e dos outros que caracteriza o senso do apego seguro melhora o desempenho no conflito e conseqüentemente na relação conjugal.

Diversos estudos (Ex: Belski et al., 1995; Sifuentes, 2007), portanto, mostram a importância da in-

vestigação dos processos subjacentes à qualidade da coparentalidade e da conjugalidade, como por exemplo, as relações de apego dos membros do casal. Isto porque as diferenças na segurança do apego podem ser particularmente significativas, pois o apego envolve, entre outros aspectos, a busca de proximidade com a figura de apego em situações de estresse (Nichols & Schwartz, 2007). A forma que as pessoas percebem, recebem e dão apoio ao parceiro pode estar relacionado às representações de apego construídas nas relações desde a sua infância (Bowlby, 1969/1997). Isso é importante tendo em vista que a empatia e a capacidade de dar suporte ao parceiro são importantes fatores envolvidos na qualidade da relação entre os membros de um casal.

A vida conjugal é entendida não somente como a união de duas pessoas, mas como uma transformação de dois sistemas inteiros (Berthoud, 2002; Carter & McGoldrick, 2001), o que sugere a importância dos aspectos individuais e compartilhados. Nesse momento inicia-se a formação do que é conceituado como script de apego compartilhado de um casal, através do qual pode estabelecer-se uma dinâmica diferenciada nessa nova família (Byng-Hall, 1985, 1995). Na qualidade dos aspectos compartilhados na vida de um casal (conjugalidade e coparentalidade) é importante avaliar se os parceiros contam com o apoio do outro para estar lá nos momentos de estresse e o quanto cada um se sente valioso para receber cuidado (Cowan & Cowan, 2001). Esses estudos sobre o apego compartilhado pelo casal, entendem que a família pode funcionar como uma base segura para seus membros.

Vários autores vêm estudando o casal enquanto indivíduos e entidade (Byng-Hall, 1995, 1995/2001; Crowell & Treboux, 2001; Fisher & Crandell, 2001; Orbach, 2007), ou seja, o relacionamento de casal que eles criaram, seu Script de apego compartilhado de casal. Para tal, o casal necessita ao mesmo tempo ter uma intimidade sustentável e o reconhecimento do espaço necessário entre o casal, o que faria possível a eles criar e manter distinção em relação ao parceiro (a) para poder ser próximo (Orbach, 2007). Isso significa um equilíbrio entre autonomia e proximidade em sua relação, bem como a capacidade de empatia e de dar e receber o apoio do outro em momentos de necessidade.

Palavras-chave: Família, casal, apego de casal

Referências bibliográficas: Belsky, J., Crnic, K. & Gable, S. (1995). The determinants of coparenting in families with toddler boys: spousal differences and daily hassles. *Child Development, 66,* 629-642. Byng-Hall, J. (1985). The family script: a useful bridge between theory and practice. *Journal of Family Therapy, 7*(3), 301-305. Byng-Hall, J. (1995). *Rewriting family scripts: improvisation and systems change*. New York/London: The Guilford Press. Byng-Hall, J. (2005). The application of attachment theory to understanding and treatment in family therapy. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris. *Attachment Across the Life Cycle* (p.199-215). London: Routledge. (Original work published 1991). Bowlby, J. (1997). *Attachment*. London: Pimlico (Original work published 1969). Carter, B. & McGoldrick, M. (2001). *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar.* Porto Alegre: Artmed. Cerveny, C. M & Berthoud, C. M. E. (2002). *Visitando a família durante o ciclo vital.* São Paulo: Casa do Psicólogo. Cowan, P. & Cowan, C. P. (2001). A couple perspective on the transmition of attachment patterns. In C. Clulow (Ed.). *Adult attachment and couples psychoterapy* (pp. 61-82). London/New York: Routledge. Crowell, J. & Treboux, D. (2001). Attachment security in adult partnerships. In C. Clulow (Ed.). *Adult attachment and couple psychoterapy* (pp. 28-42). London/New York: Routledge. Feinberg, M. E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: a framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice, 3,* 95-132. Fisher, J. & Crandell, L. (2001). Patterns of relating in the couple. In C. Clulow (Ed.), *Adult attachment and couple psychotherapy: the secure base in practice and research* (p.15-27). New York/London: Routledge. Florsheim, P., Sumida, E., McCann, C., Winstanley, M., Fukui, R., Seefeldt, T., et al., (2003). The transition to parenthood among young african american and latino couples: relational predictors of risk for parental dysfunction. *Journal of Family Psychology, 17*(1), 65-79. McHale, J. P. (1995). Coparenting and triadic interactions during infancy: the roles of marital distress and child gender. *Developmental Psychology, 31*(6), p.985-996. Mikulincer, M., Florian, V., Cowan, P. & Cowan, C. P. (2002). Attachment security in couples relationships: a systemic model and its implications for family dynamics. *Family Process, 41*(3), 405-434. Nichols, M. P. & Schwartz, R. C. (2007). *Terapia familiar: conceitos e métodos* (7 ed). Porto Alegre: Artmed. Orbach, S. (2007). Separated attachments and sexual aliveness: how changing attachment patterns can enhance intimacy. *Attachment, 1*(1), 8-17. Sifuentes, M. (2007). *As características da coparentalidade em pais de crianças com autismo em idade pré-escolar.* Dissertação de mestrado não publicada. Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Van Egeren, L. A. & Hawkins, D. P. (2004). Coming to terms with coparenting: im-

plications of definition and measurement. Journal of Adult Development, 11(3), 165-178.

LT05 - 634

RELAÇÃO CONJUGAL E REPRODUÇÃO ASSISTIDA: A COESÃO, A AFETIVIDADE/ SEXUALIDADE E A COMUNICAÇÃO DOS CASAIS DURANTE A GRAVIDEZ E A REALIZAÇÃO DO TRATAMENTO

*Isabela Machado da **Silva** - UFRGS.*
*Rita de Cássia Sobreira **Lopes** - UFRGS*

Introdução: Ao longo de sua relação, os casais se deparam com uma série de transições e eventos com os quais devem lidar e que os modificam (Carter & McGoldrick, 1995; Pittman, 1987; Narciso, 1996). A transição para a parentalidade é mais um passo na trajetória desse casal e no ciclo vital da família (Berthoud, 2002; Bradt, 1995; Carter & McGoldrick, 1995).

No entanto, nos casos em que se recorre às técnicas de reprodução assistida (TRA), os casais vivenciam, ainda, uma série de experiências específicas a esse contexto (Savitz-Smith, 2003), passando por dois estressores consecutivos: a experiência da infertilidade e das TRA e a própria transição para a parentalidade. Embora todas as famílias experienciem estressores ao longo do seu ciclo vital, a forma como cada uma reage e seus efeitos a longo prazo são variados, sendo que se pode encontrar tanto o crescimento familiar como o surgimento de dificuldades (Boss, 1980).

Dessa forma, este estudo investigou como casais que engravidaram com o auxílio das TRA descreveram sua história e as mudanças percebidas em sua relação conjugal em função da realização do tratamento e da gravidez. Abordaram-se três dimensões da relação: coesão (Olson, 1991; Rios-González, 2005), afetividade/sexualidade (Miller, Caughlin, & Huston, 2003; Wright, 1998) e comunicação (Olson, 2000; Snyder, Cozzi, & Mangrum, 2006).

Realizou-se um estudo de caso coletivo (Stake, 2004), do qual participaram três casais que se encontravam no terceiro trimestre de gestação. Cada cônjuge respondeu a entrevistas individuais, sendo que os dados foram submetidos à análise de conteúdo qualitativa (Laville & Dione, 1999). As seguintes categorias embasaram a análise: (a) coesão: sentimentos que unem os cônjuges, percepção de proximidade em relação ao outro e apoio entre ambos; (b) afetividade/sexualidade: vida sexual do casal, manifestações físicas de afeto e outros comportamentos que sejam classificados pelos próprios cônjuges como expressão de afeto; (c) comunicação: padrão de comunicação descrito pelos cônjuges, expressão e compreensão de sentimentos e idéias, assuntos compartilhados pelo casal e estratégias de resolução de conflitos; e (d) história do casal: história de cada cônjuge em suas famílias de origem e do início de sua relação de casal.

A coesão mostrou-se importante tanto durante a realização do tratamento como na própria gravidez. O apoio e a participação dos maridos nesses momentos, assim como a percepção da união do casal em função da vinda do filho foram elementos que se destacaram. De acordo com Walsh (2006), a união e o sentimento de que se pode contar com o outro são aspectos que favorecem o funcionamento familiar diante de eventos estressores. No entanto, também se identificou a idéia de que a experiência da infertilidade e das TRA pode constituir uma ameaça ao casamento. Dessa forma, ao mesmo tempo em que há uma união em prol de uma meta comum, é possível que a relação conjugal, em si, seja colocada em segundo plano.

No que se refere à afetividade/sexualidade, corroborou-se a idéia de que o casal necessita adequar sua vida sexual à realização do tratamento (Burns, 1987; Leiblum, 1997), o que pode ser visto como uma perda na espontaneidade da relação. Durante a gravidez, observou-se o medo de que o sexo pudesse prejudicar o bebê, o que, em alguns momentos, mostrou-se relacionado à realização do tratamento. O apoio e o companheirismo demonstrados pelos cônjuges nesse período foram interpretados também como manifestações de afeto, de forma que é possível sugerir que a valorização desses comportamentos tenha colaborado para a superação das dificuldades vivenciadas em relação à sexualidade.

Também se identificaram mudanças em relação à comunicação. Percebeu-se que, durante o tratamento, os casais podem vivenciar conflitos referentes à continuidade das TRA e dificuldades na compreensão dos sentimentos do cônjuge e na expressão dos próprios sentimentos e idéias, em função do desejo de proteger o outro. Constatou-se que a comunicação pode tanto favorecer como dificultar a forma como o casal vivencia esse momento. Olson (1991) sugeriu o papel facilitador desempenhado pela comunicação, que, segundo ele, seria essencial para a coesão e a adaptabilidade. Nesse contexto, a não expressão dos sentimentos tende a contribuir para o distanciamento do casal e para uma sensação de sobrecarga e isolamento, conforme já fora sugerido por Walsh (2006). Já na gravidez, algumas dessas dificuldades pareceram ser superadas, sendo mencionadas reduções das brigas e melhoras na compreensão e na expressão dos sentimentos. Destacou-se, ainda, a ênfase dada à vinda do bebê nas conversas do casal.

Identificou-se a interação das três dimensões avaliadas, de forma que foi possível observar que uma dimensão pode tanto compensar dificuldades vivenciadas nas demais como contribuir para o funcionamento destas. Os resultados obtidos neste trabalho permitiram constatar, por exemplo, que a coesão pode ajudar a superar as dificuldades que o casal vivencia em sua sexualidade durante a realização do tratamento e a gravidez, assim como pode favorecer uma melhor comunicação a partir do sentimento de que se pode contar com o outro e de que, portanto, é válido compartilhar os sentimentos com ele.

Compreender a história dos casais permitiu contextualizar as mudanças percebidas na relação. Embora as TRA e a gravidez apresentem desafios específicos para os casais, a maneira como os mesmos serão manejados por cada um pode ser mais bem compreendida a partir da história de sua relação e de suas famílias de origem. Dessa forma, as estratégias empregadas para a resolução dos conflitos surgidos em função das TRA e a maneira como os casais lidaram com as dificuldades vivenciadas em sua sexualidade nesses momentos refletiram tendências que, segundo seus relatos, já se encontravam presentes em momentos anteriores de sua relação ou em suas famílias de origem.

Este trabalho evidencia a importância de considerar tanto a história do casal como as diferentes dimensões da relação conjugal para a compreensão da experiência desses casais. Essa abordagem multidimensional (Mossman, Wagner, & Feres-Carneiro, 2006) favorece a identificação dos diferentes aspectos que compõem esse fenômeno e a própria elaboração de estratégias de intervenção junto a essa população, que podem abordar essas dimensões como recursos a serem aproveitados e desenvolvidos pelos casais.

Palavras-chave: Relação conjugal; Gravidez; Reprodução assistida

Referências bibliográficas: Berthoud, C. M. E. (2002). Visitando a fase de aquisição. In C. M. O. Cerveny, & C. M. E. Berthoud (Eds.), *Visitando a família ao longo do ciclo vital (*pp. 29-57). São Paulo: Casa do Psicólogo. Boss, P. G. (1980). Normative family stress: Family boundary changes across the life-span. *Family Relations, 29,* 445-450. Bradt, J. O. (1995). Tornando-se pais: Famílias com filhos pequenos. In B. Carter & M. McGoldrick (Eds.), *As mudanças no ciclo de vida familiar: Uma estrutura para a terapia familiar* (pp. 206-222). Porto Alegre: Artes Médicas. Burns, L. H. (1987). Infertility as boundary ambiguity: One theoretical perspective. *Family Process*, 26, 359-372. Carter, B., & McGoldrick, M. (1995). As mudanças no ciclo de vida familiar: Uma estrutura para a terapia familiar. In B. Carter, & M. McGoldrick (Eds.), *As mudanças no ciclo de vida familiar: Uma estrutura para a terapia familiar* (pp. 07-29). Porto Alegre: Artes Médicas. Laville, C. & Dione, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed. Leiblum, S. R. (1997). Love, sex, and infertility: The impact of infertility on couples. In S. R. Leiblum (Ed.), *Infertility: Psychological issues and counseling strategies* (pp. 149-166). New York: John Willey & Sons. Mossman, C., Wagner, A., & Féres-Carneiro, T. (2006). Qualidade conjugal: Mapeando conceitos. *Paidéia, 16(*35), 315-325. Miller, P. J. E., Caughlin, J. E., & Huston, T. L. (2003). Trait expressiveness and marital satisfaction: The role of idealization processes. *Journal of Marriage and Family, 65,* 978-995. Narciso, I. (1996). El ciclo vital de la pareja. In M. Millán (Ed.), *Psicologia de la familia. Un enfoque evolutivo y sistémico* (pp. 67-77). Valencia: Promolibro. Olson, D. H. (1991). Tipos de família, estrés familiar y satisfaccíon com la família: Uma perspectiva del desarrollo familiar. In C. Falicov (Ed.), *Transiciones de la família: Continuidad y cambio en el ciclo de vida* (pp. 99-129). Buenos Aires: Amorrortu. Olson, D. H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy,* 22, 144-167. Pittman, F. S. (1987). *Turning points: Treating families in transition and crisis*. New York: W. W. Norton & Company. Rios-González, J. A. (2005). *Los ciclos vitales de la família y de la pareja: Crises u oportunidades?* Madrid: Editorial CCS. Savitz-Smith, J. (2003). Couples undergoing infertility treatment: Implications for counselors. *The Family Journal, 11,* 383-387. Snyder, D. K., Cozzi, J. J., & Mangrum, L. F. (2006). Conceptual issues in assessing couples and families. In H. A. Liddle, D. A. Santisteban, R. F. Levant & J. H. Bray (Eds.), *Family psychology: Science-based interventions* (pp. 69-87). Washington: American Psychological Association. Stake, R. E. (1995). *The art of the case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications. Walsh, F. (2006). *Strengthening family resilience*. New York: The Guilford Press. Wright, L. K. (1998). Affection and sexuality in the presence of Alzheimer's Disease: A longitudinal study. *Sexuality and Disability, 16(*3), 167-179.

LT05 - 639

TRANSIÇÃO PARA A PARENTALIDADE E A RELAÇÃO CONJUGAL NO CONTEXTO DA REPRODUÇÃO ASSISTIDA: DA GESTAÇÃO AO PRIMEIRO ANO DE VIDA DO BEBÊ

Rita de Cássia Sobreira ***Lopes*** *- UFRGS*
Cesar Augusto ***Piccinini*** *- UFRGS*
Lia Mara Netto ***Dornelles*** *- UFRGS*
Isabela Machado da ***Silva*** *- UFRGS*
Eduardo Pandolfi ***Passos*** *- HCPA*

Introdução: O desejo por um filho biológico possui diferentes significados, podendo representar uma parte do casal que dará prosseguimento à família (Borlot & Trindade, 2004), a constatação da própria fecundidade, a manutenção do relacionamento conjugal ou uma tentativa de evitar a solidão (Muramatsu, Capelossi, Gouvêa, Merigui, & Sanchez, 1997). Além disso, tende a remeter a desejos de superação das próprias limitações, de personificação dos valores familiares e de recriação de antigos laços afetivos (Brazelton & Cramer, 1992). Ao lado desses diversos significados a que a gravidez pode estar relacionada, existe, ainda, a pressão social que envolve esse tema (Borlot & Trindade, 2004).

No entanto, na busca pela realização desse desejo, alguns casais se deparam com uma situação de infertilidade, a qual pode levá-los a recorrer às Técnicas de Reprodução Assistida (TRA). Deve-se considerar que, quando um casal alcança a gravidez a partir do uso dessas técnicas, os cônjuges vivenciaram todo um período de investigações e tratamentos estressantes, que podem influenciar a transição para a parentalidade e os futuros relacionamentos familiares (Hjelmstedt , Wiström, & Collins, 2006; McMahon, Gibson, Leslie, Cohen, & Tennant, 2003). Dessa forma, de acordo com Ulrich, Gagel, Hemmerling, Pastor e Kentenich (2004), ao atravessarem esse momento de transição, os casais vivenciam uma dupla tarefa desenvolvimental, pois, ao mesmo tempo em que precisam fazer os ajustes para a chegada do bebê, também experienciam mudanças, em sua própria identidade, decorrentes da superação da infertilidade.

Diversas pesquisas investigaram a transição para a parentalidade de casais que engravidaram com o auxílio das TRA (Cohen, McMahon, Tennant, Saunders, & Leslie, 2000; Colpin, Demyttenaere, & Vandemeulebroecke, 1995; Fisher, Hammarberg, & Baker, 2008; Gibson, Ungerer, Tennant, & Saunders, 2000; Greenfeld & Klock, 2001; Hjelmstedt et al., 2006; Hjelmstedt, Widström, Wramsby, & Collins, 2004; Hjelmstedt, Widström, Wramsby, Matthiesen, & Collins, 2003; Kloch & Greenfeld, 2000; McMahon, Ungerer, Tennant, & Saunders, 1997; Repokari et al., 2007; Stanton & Golombok, 1993; Sydsjö, Wadsby, Kjellberg, & Sydsjö, 2002; Ulrich et al., 2004; Weaver, Clifford, Gordon, Hay, & Robinson, 1993). A resposta emocional dos casais frente à gravidez, as características das relações parentais estabelecidas, o desenvolvimento psicossocial das crianças e a relação conjugal são alguns dos temas abordados por esses estudos. Percebe-se, porém, um predomínio do uso de escalas e de análises quantitativas, assim como a escassez de informações a respeito das peculiaridades de cada casal, de sua história e de sua relação com as redes de apoio, o que permitiria contextualizar a experiência da infertilidade e das TRA e a transição para a parentalidade nesse contexto.

Dessa forma, este projeto tem como objetivo investigar a transição para a parentalidade e a relação conjugal no contexto da reprodução assistida em três momentos: na gestação, no segundo trimestre de vida do bebê e após o seu primeiro aniversário. Questões tais como a história do casal e de suas famílias de origem, a experiência do tratamento e as relações com a rede de apoio são também investigadas.

Tem-se, como meta, contar com a colaboração de trinta casais, indicados pela equipe do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. Em cada um dos três momentos investigados, realizam-se entrevistas individuais semi-estruturadas e aplicações de três lâminas do Teste de Apercepção Temática - TAT (Murray, 1943/2005). Na gestação, os roteiros das entrevistas abordam questões referentes à vivência da gestação, às expectativas em relação ao bebê e à maternidade/paternidade, à relação conjugal em suas diferentes dimensões (coesão, comunicação e afetividade/sexualidade), ao relacionamento com a família ampliada e as redes de apoio, às experiências na família de origem e à história da relação do casal. Nessa ocasião, também é preenchida uma ficha de dados sociodemográficos do casal. No segundo trimestre de vida do bebê e após seu primeiro aniversário, as entrevistas tratam de questões a respeito da percepção sobre o desenvolvimento do bebê, os sentimentos e idéias quanto à maternidade/paternidade, a visão do cônjuge, a relação com a família ampliada e as redes de apoio, a relação conjugal em suas diferentes dimensões e as expectativas do casal. Nesses momentos, são construídos também os genogramas familiares dos cônjuges, com o intuito de conhecer a história de suas famílias de origem.

Os dados têm sido submetidos a análises transversais e longitudinais e partes deles serão utilizadas em duas teses de doutorado. Resultados preliminares corroboram a idéia de que o período do tratamento representa um desafio para os casais, sendo que a relação com familiares e amigos pode ser fonte tanto de apoio como de dificuldades adicionais. Além

disso, identificam-se certas peculiaridades quanto à parentalidade nesse contexto. São observados temores iniciais de que algo aconteça ao bebê, os quais, no entanto, tendem a ser posteriormente superados. No que tange à conjugalidade, constata-se a relevância de analisar diferentes dimensões da relação e de considerar a história do casal como forma de contextualizar a vivência desse período de transição. Na gravidez e durante o tratamento, são percebidas mudanças nas três dimensões analisadas (coesão, comunicação e afetividade/sexualidade), que interagem entre si, de forma que dificuldades em uma delas podem ser superadas pelas demais. A coesão, em especial o companheirismo, mostra-se importante para a superação dos desafios encontrados durante esses dois momentos, contribuindo para a manutenção da relação conjugal. Um artigo de revisão da literatura sobre a conjugalidade nesse contexto foi recentemente submetido para publicação (Silva & Lopes, 2008) e estudos futuros abordarão a relação entre os subsistemas conjugal e parental, nesses casais, e a revelação da realização do tratamento para familiares, amigos e a própria criança.

Palavras-chave: Reprodução assistida; Transição para a parentalidade; Relação conjugal

Referências bibliográficas:

Borlot, A. M. M., & Trindade, Z. A. (2004). As tecnologias de reprodução assistida e as representações sociais de filho biológico. *Estudos de Psicologia, 9*(1), 63-70. Brazelton. T. B., & Cramer, B. G. (1992). *As primeiras relações*. São Paulo: Martins Fontes. Brazelton. T. B., & Cramer, B. G. (1992). As primeiras relações. São Paulo: Martins Fontes. Cohen, J., McMahon, C., Tennant, C., Saunders, D., & Leslie, G., (2000). Psychosocial outcomes for fathers after IVF conception: A controlled prospective investigation from pregnancy to four months post-partum. *Reproductive Technologies,* 10(3), 126-130. Colpin, H., Demmyttenaere, K., & Vandemeulebroecke, L. (1995). New reproductive technology and the family: The parent-child relationship following in vitro fertilization. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*(8), 1429-1441. Fisher, J. R. W., Hammarberg, K., & Baker, G. H. W. (2008). Antenatal mood and fetal attachment after assisted conception. *Fertility and Sterility, 89*(5), 1103-1112. Gibson, F. L., Ungerer, J. A., Tennant, C. C., & Saunders, M. (2000). Parental adjustment and attitudes to parenting after in vitro fertilization. *Fertility and Sterility, 73*(3), 565-574. Greenfeld, D., & Klock, S. C. (2001). Transition to parenthood among in vitro fertilization patients at 2 and 9 months postpartum. *Fertility and Sterility,* 76(3), 626-627. Hjelmstedt, A, Widström, A. M., & Collins, A. (2006). Psychological correlates of prenatal attachment in women who conceived after in vitro fertilization and women who conceived naturally. *Birth,* 33(4), 303-310.

Hjelmstedt, A, Widström, A. M., Wramsby, H., & Collins, A. (2004). Emotional adaptation following successful in vitro fertilization. *Fertility and Sterility,* 81(5), 1254-1264. Hjelmstedt, A., Widströn, A., Wramsby, H., Matthiesen, A., & Collins, A. (2003). Personality factors and emotional response to pregnancy among IVF couples in early pregnancy: A comparative study. *Acta Obstetricia et Gynecologica Scandinavica,* 82, 152-161. Klock, S. C., & Greenfeld, D. A. (2000). Psychological status of in vitro fertilization patients during pregnancy: A longitudinal study. *Fertility and Sterility,* 73(6), 1159-1164. McMahon, C. A., Gibson, F., Leslie, G., Cohen, J., & Tennant, C. (2003). Parents of 5-year-old in vitro fertilization children: Psychological adjustment, parenting stress and the influence of subsequent in vitro fertilization treatment. *Journal of Family Psychology,* 17(3), 361-369. McMahon, C. A., Ungerer, J. A., Tennant, C., & Saunders, D. (1997). Psychosocial adjustment and the quality of the mother-child relationship at four-months postpartum after conception by in vitro fertilization. *Fertility and Sterility,* 68(3), 492-500. Muramatsu, C. H., Capelossi, P. F., Gouvêa, M. B., Merigui, M. A. B., & Sanchez, I. M. D. (1997). Experiências de casais que procuram o centro de reprodução humana. *Revista da Escola de Enfermagem da USP,* 31(2), 274-286. Murray, H. A. (2005). *TAT – Teste de Apercepção Temática*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Original work published in 1943. Repokari, I., Punamäki, R. I., Unkila-Kallio, I., Vilska, S., Poikkeus, P. P., Sinkkonem, J., Almqvist, F., Tiitnem, A., & Tulppala, A. (2007). Infertility treatment and marital relationships: A 1-year prospective study among successfully treated ART couples and their controls. *Human Reproduction, 22*(5), 1481-1491. Silva, I. M., & Lopes, R. C. S. (2008). *Reprodução assistida e relação conjugal na transição para a parentalidade: Uma revisão da literatura*. Manuscript submitted for publication. Stanton, F., & Golombok, S. (1993). Maternal-fetal attachment during pregnancy following in vitro fertilization. *Journal of Psychosomatic Obstetrics Gynaecology, 14*, 153-158. Sydsjö, G, Wadsby, M., Kjellberg, S., & Sydsjo, A. (2002). Relationships and parenthood in couples after assisted reproduction and in spontaneous primiparous couples: A prospective long-term follow-up study. *Human Reproduction,* 17(12), 3342-3250. Ulrich, D., Gagel, D. E., Hemmerling, A., Pastor, V. S., & Kentenich, H. (2004). Couples becoming parents: Something special after IVF? Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology, 25, 99-113. Weaver, S.

M., Clifford, E., Gordon, A. G., Hay, D. M., & Robinson, J. (1993). A follow up study of 'successful' IVF/GIFT couples: Social-emotional well-being and adjustment to parenthood. *Journal of Psychosomatic Obstetrics Gynaecology,* 14, 5-16.

PESSOAS EM SITUÇÃO DE RISCO E POLÍTICAS DE PROTEÇÃO

LT06 - 056

SEXO NÃO É BRINCADEIRA: O SENTIDO DE INFÂNCIA PARA ADOLESCENTES INSERIDAS NA EXPLORAÇÃO SEXUAL COMERCIAL

Deliane Macedo Farias de ***Sousa*** *– UFPB*
Rosângela ***Francischini*** *– UFRN*

Resumo: Observamos que a infância vem sendo alvo de grande preocupação nos tempos atuais, constituindo-se em diversos contextos, dentre eles, o da exploração sexual comercial (ESCCA). Esta pode ser compreendida como uma relação em que há a exploração e abuso do corpo de crianças e adolescentes por exploradores sexuais, organizados em redes, ou por pais e/ou responsáveis, além de consumidores de serviços sexuais pagos (Leal & Leal, 2002; Faleiros, 1998). Além de se caracterizar como uma violência plural contra essa população, bem como uma grave violação de seus direitos, trazendo implicações para a constituição do sujeito que vivência tal condição (Alberto, 2002). Nesse sentido, esta pesquisa objetivou compreender como adolescentes em situação de ESCCA significam a infância. Participaram da pesquisa quatro adolescentes do sexo feminino, com idades entre 12 e 17 anos, atendidas pelo Programa de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (Sentinela). Para composição do corpus de pesquisa, aliamos a entrevista semi-estruturada a outros procedimentos, como histórias infantis, desenho e fotografia. Acrescente-se a esses procedimentos a análise documental e a construção de um álbum da história de vida de cada participante. O corpus foi analisado à luz da Análise de Conteúdo Temática (Minayo, 1993), a partir da qual, cinco eixos temáticos emergiram, a saber: dinâmica familiar, processo de escolarização, ludicidade, concepção de infância e perspectiva de futuro.

As atividades do brincar e estudar compareceram como dois elementos fundamentais para a construção do conceito de infância das participantes (Sarmento, 2004; Vygotsky, 1994/1998; Brasil, 1990), além da presença marcante do papel da família nessa fase peculiar de desenvolvimento (Brasil, 1990/2006). Ademais, apresentam ainda, a infância como sendo uma fase de oposição à idade adulta, ou seja, de uma fase em que se que precisa de proteção e orientação, além de ser uma oportunidade de diversão e ausência de preocupações e responsabilidades. Em outras palavras, enquanto não cresce, a criança vai à escola, brinca, mora com a família, é feliz e não tem responsabilidades.

Cabe destacar que mesmo compartilhando dessa concepção, as participantes apontam que essa infância é para algumas crianças em condições específicas. Ou seja, existem crianças que não apenas brincam e estudam, mas precisam desempenhar outras tarefas, uma vez que lhes é requerido que auxiliem ou mesmo que assumam inteiramente os afazeres domésticos, assumindo um papel diferenciado na dinâmica familiar.

O papel social, histórico e culturalmente atribuído à criança também compareceu na fala das participantes, ao circunscreverem esse ao cumprimento de deveres, como o estudo e o bom comportamento, e à obediência aos pais. Ainda nesse sentido, enfatizam o direito a proteção devida a essa população, no que diz respeito à geração de condições de desenvolvimento adequadas, à manutenção da segurança, além dos sentimentos como carinho, cuidado e amor.

Tal concepção contrasta com a experiência de infância dessas meninas, uma vez que esse percurso foi comprometido por situações de negligência, especialmente materna, abuso sexual intra-familiar, trabalho infantil, institucionalização e, evidentemente da ESCCA. No caso dos dados descritos, as experiências vivenciadas pelas adolescentes acabam por legitimar a imagem da infância de risco.

A partir da concepção de constituição do sujeito, enquanto um processo de criação de novos sentidos que, através da inter-relação dinâmica entre infância vivenciada pelas participantes, assim como a inserção na ESCCA que a constituem, observamos que as expectativas de futuro enunciadas pelas participantes buscam romper com a situação vivenciada, além do romper com ciclo que a engendrou. Tais expectativas estão vinculadas à constituição familiar e ao trabalho, como possibilidades para mudança dessas condições.

Entendendo que as vivências de infância, assim como a inserção na ESCCA, são constitutivos do sujeito, investigamos como essa inter-relação se manifesta nas perspectivas de futuro das participantes. Essas definem suas metas com base na constituição de uma família e na formação profissional, embora sejam atravessadas por sentimentos como desilusão e pessimismo, em alguns momentos (Libório, 2003). Ao permitir às participantes tentarem criar alternativas para superar os diversos riscos aos quais estão expostas, a perspectiva de futuros se constitui um indicador de proteção, uma vez que mobiliza o sujeito no sentido de romper com a situação de risco.

Os resultados encontrados na presente pesquisa

podem constituir-se como elementos importantes para a reflexão dos profissionais, não apenas da área da Psicologia, mas todos que atuam no atendimento e enfrentamento a violência sexual. É preciso atentarmos ao que as crianças e adolescentes inseridos nos Programas e Instituições têm de expectativas em relação à mudança de sua condição atual. Afinal, se o sujeito faz uma avaliação de que não tem outro caminho para seguir, que não há condições para mudança de vida, ou seja, não há perspectiva de futuro, nenhum tipo de intervenção terá sucesso. É necessário, que haja um suporte não apenas material, mas também afetivo às meninas inseridas neste ciclo ininterrupto de violência e exploração, como um caminho que poderá mobilizá-las para restituir seu potencial de superação da condição adversa que está vivenciando.

Diante desses resultados, apontamos para a necessidade da efetivação de propostas de melhoria concreta na qualidade de vida dessas adolescentes, a partir das quais poderão criar alternativas para superar os diversos riscos aos quais estão expostas, em especial a condição de ESCCA.

Palavras-Chave: Exploração sexual comercial; significação de infância; constituição do sujeito.

Referências Bibliográficas: Alberto, M. de F. P. (2002). *A dimensão subjetiva do trabalho precoce de meninos e meninas em condição de rua em João Pessoa* (PB). Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Universidade Federal de Pernambuco. Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. Rio Grande do Norte, FUNDAC/RN. Edição publicada em 2004. Brasil. (2006). *Plano nacional de promoção, proteção e direito da criança e do adolescente à convivência familiar e comunitária*. Brasília: SEDH/MDS. Faleiros, E. T. S. & Campos, J. de O. (2000). *Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. Brasília: Thesaurus. Faleiros, E. T. S. (2004). *A exploração sexual comercial de crianças e adolescentes no mercado do sexo*. Em Libório, R. M. C & Sousa, S. M. G. (Orgs.) A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: reflexões teóricas, relatos de pesquisa e intervenções psicossociais (p. 73-98). São Paulo: Casa do Psicólogo. Faleiros, V. de P. (1998). A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: A crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. Em Leal, M. F. P. & César, M. A. *Indicadores de Violência Intra-Familiar e Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes*. (p. 06-17). Brasília: CECRIA. Faleiros, V. de P. (2004). O Fetiche da Mercadoria na Exploração Sexual.Em Libório, R. M. C & Sousa, S. M. G. (Orgs.) *A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: reflexões teóricas, relatos de pesquisa e intervenções psicossociais* (p. 51-97). São Paulo: Casa do Psicólogo.Faleiros, V. de P. (2006). *Formação de educadores (as): subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: MEC/SECAD; Florianópolis: UFSC/SEaD. Leal, M. L. P. & Leal, M. de F. P. (2002). *Pesquisa sobre o tráfico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual no Brasil*. PESTRAF: Relatório Nacional. Brasília/DF: CECRIA. Leal, M. L. P. (1999). *A Exploração Sexual Comercial de Meninos, Meninas e Adolescentes na América Latina e Caribe* (Relatório Final – Brasil). Brasília: CECRIA, IIN, Ministério da Justiça, UNICEF, CESE. Libório, R. M. C. (2003). *Desvendando vozes silenciosas: adolescentes em situação de exploração sexual*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Minayo, M. C. S. (1993). O Desafio do Conhecimento — Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec / Rio de Janeiro: Abrasco. Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Em: Sarmento, M. J. & Cerisara, A. B. (Orgs.). Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. (p. 9-34). Porto: Asa. Vygotsky, L. S. (1994). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes. Vygotsky, L. S. (1998). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

LT06 - 078

PROJETO? OLHAI POR NÓS?: UMA EXPERIÊNCIA COTIDIANA COM ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO E AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS

*Patricia Karla de Souza e **Silva** - UFRN*
*Camomila Lira **Ferreira** - UFRN*
*Dayanne Priscilla Ferreira de **Sousa** - Casa Lar Nossa Senhora da Conceição*

Introdução: A adolescência é um período de transição no curso do desenvolvimento humano que marca o fim da infância e a entrada na vida adulta. Inicia-se com as mudanças biológicas decorrentes do processo da puberdade, mas também proporciona uma série de transformações no âmbito das competências cognitivas e sociais. É um momento, portanto, que transporta simultaneamente oportunidades de crescimento e riscos. Entre os grandes problemas que contribuem para que essa fase aconteça de forma mais dificultosa, destacam-se o consumo, o abuso e a dependência de substâncias químicas e o envolvimento com atos ilícitos. No Brasil, apesar dos avanços, o desenvolvimento de políticas consistentes em torno dessas questões ainda não acontece de maneira efetiva, restringindo aqueles que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade a formas de atenção, geralmente, compensatórias e assistencialistas. Com uma perspectiva de mudança conceitual e prática, a

fim de regulamentar a norma constitucional, no dia 13 de junho de 1990, veio a lume a Lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual prevê a aplicação de medidas sócio-educativas aos adolescentes autores de atos infracionais, que poderão ser acumuladas com medidas de proteção, tudo com vistas à superação das dificuldades - psicológicas, sociais ou familiares - vivenciadas pelos adolescentes que, ante a nova legislação, são havidos como sujeitos de direito, respeitada sua condição peculiar de desenvolvimento, e não como meros objetos de intervenção judicial. Reafirmando as diretrizes do ECA, em 2004, foi sistematizado e organizado a proposta do Sistema Nacional de Atendimento Sócio-Educativo (SINASE), que ordena princípios, regras e ações, de caráter jurídico, pedagógico, financeiro e administrativo, objetivando o processo de apuração do ato infracional e a execução de medidas sócio-educativas, com prioridade às de meio aberto. É nesta perspectiva que a organização não-governamental "Casa Lar Nossa Senhora da Conceição" (Casa Lar), fundamentando-se nas diretrizes citadas e que se adequam à sua filosofia, propõe-se a buscar qualidade e resultados na execução das Medidas Sócio-Educativas e das Medidas de Proteção no município de Macaíba, Estado do Rio Grande do Norte. A presente proposta, que teve início em maio de 2006, tem como público-alvo da instituição adolescentes, de 12 a 18 anos de idade, em conflito com a lei ou em situação de risco pessoal e social, de ambos os sexos, residentes no referido município, aos quais sejam aplicadas Medidas Sócio-Educativas ou de Proteção, ou as tenham efetivamente cumprido na categoria de egressos.

Objetivo: O presente trabalho visa apresentar a realização de ações que possibilitam a assistência a adolescentes autores de atos infracionais ou em situação de risco pessoal e social, em cumprimento de Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto e em Medidas de Proteção, aos egressos das mesmas e aos seus familiares, tudo em consonância com os princípios e diretrizes do ECA e do SINASE. Além disso, essas ações desenvolvidas na Casa Lar objetivam ampliar a rede de atenção aos adolescentes, com vistas à garantia de seus direitos; sensibilizar e incentivar o adolescente ao ensino regular; propiciar a participação em atividades e cursos de profissionalização, atividades culturais, esportivas e de lazer, com vistas à ressocialização; desenvolver estratégias de inclusão social, através do resgate da sua dignidade humana e de encaminhamento à família, à escola e aos serviços públicos que contribuam para seu desenvolvimento integral; conscientizar a família de suas responsabilidades e envolvê-la no processo de reeducação e de ressocialização do adolescente.

Metodologia: Para a concretização dos objetivos desse trabalho, a Casa Lar funciona de segunda a sexta-feira, das 08h às 17h, em que cada dia da semana são desenvolvidas atividades diferentes para os adolescentes atendidos, tais como reuniões com os familiares, oficinas de artes manuais e ocupacionais, atividades psicoterapêuticas, atividades psicossociais e oficinas de Hip Hop, com ênfase na dança e na música. Para a efetivação das referidas atividades, atualmente, a Casa Lar conta com uma coordenadora, uma secretária, uma pedagoga, uma assistente social, uma psicóloga e dois educadores artísticos.

Demais as ações desta equipe remetem à orientação e acompanhamento familiar; orientação e acompanhamento individual e em grupo dos adolescentes; encaminhamento, articulação e mediação de cursos profissionalizantes e inserção no mercado de trabalho; desenvolvimento de atividades de esporte, cultura e lazer; elaboração de estudos, relatórios e/ou pareceres psicossociais; conscientização da família para o retorno dos adolescentes ao seio da sociedade; realização de atividades sócio-pedagógicas; estímulo à reinserção e acompanhamento da frequência e rendimento escolar do adolescente; reuniões sócio-educativas da equipe; realização de visitas técnicas domiciliares.

Resultados: A realização dessas atividades a partir de uma equipe interdisciplinar possibilita uma avaliação integral da situação sócio-familiar do adolescente que está em acompanhamento seja por Medidas de Proteção, seja por Medidas Sócio-Educativas. Essa avaliação, por sua vez, proporciona o conhecimento da realidade do adolescente, a partir de olhares diferenciados que se somam (psicológico, social e pedagógico), de entrevistas com os familiares com quem o adolescente convive e da observação do ambiente no qual ele está inserido. Tais atividades permitem, ainda, a interseção de conhecimentos e a compreensão da condição biopsicossocial de desenvolvimento do adolescente. Além disso, é possibilitada, aos adolescentes assistidos, uma maior conscientização sobre seus atos, uma reflexão sobre suas atitudes e sobre a necessidade de elaborar projetos de vida satisfatórios e de estabelecer relacionamentos favoráveis ao seu desenvolvimento.

Conclusões: Assim, percebe-se que, com as ações desenvolvidas pela Casa Lar, esta instituição torna-se um elemento importante nos sistemas de proteção integral e de garantia de direitos dos adolescentes. Sabe-se, ainda, que existem dificuldades que não podem ser desconsideradas, tais como a dependência química dos adolescentes, o desinteresse pelos estudos por parte destes, a ausência de participação familiar no processo de desenvolvimento do adolescente, e a recusa da comunidade em auxiliar no processo de reinserção social do mesmo. No entanto, diante das referidas dificuldades, a equipe interdisciplinar da Casa Lar procura meios de fortalecer o papel da

família como referência na atuação preventiva, protetiva e propiciadora de desenvolvimento aos adolescentes, e de promover recursos psicológicos e sociais, internos e externos, favoráveis ao desenvolvimento integral dos mesmos.

Palavras-chave: Adolescentes, Situação de risco, Ato infracional.

LT06 - 126
GARANTIA DE DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO MUNICÍPIO DE NATAL/RN: MAPEANDO DEMANDAS NO ABRIGO PÚBLICO CASA DE PASSAGEM I

*Clariana Morais Tinoco **Cabral** - NESCIA-UFRN*
*Rosângela **Francischini** - NESCIA-UFRN*
*Lívia Cruz Vilela **Cid** - NESCIA-UFRN*

Resumo: Os primeiros anos de vida de todo ser humano são caracterizados como um período singular para o seu desenvolvimento físico, psicológico e emocional/afetivo. Diversos são os autores e as vertentes em Psicologia responsáveis por estudar, de forma mais aprofundada, essa fase do desenvolvimento humano e as consequências para a formação do sujeito. No contexto dessa discussão, os movimentos populares que se mobilizaram, na década de 1980, para a redemocratização do Brasil e a promulgação de uma Constituição democrática e socialmente responsável, deram início também a uma nova perspectiva de atuação das políticas públicas para a infância e a adolescência, visando à defesa, promoção e proteção dos direitos desse grupo social. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990) materializou a lógica da criança e do adolescente como sujeito de direitos, pessoa em peculiar estágio de desenvolvimento e prioridade absoluta nas ações do Estado, da família e da sociedade. Antes do surgimento do ECA não havia no Brasil nenhum documento oficial que incluísse, em seu arcabouço conceitual, as fases da infância e da adolescência sob a perspectiva de um sistema de proteção dos direitos dos sujeitos em desenvolvimento – atualmente um direito universal. O que havia até então, para esse grupo social, era o "Código de Menores", que teve sua primeira versão em 1927 e sua atualização em 1979, e que se restringia às medidas remediativas exclusivas para crianças e adolescentes marginalizadas ou órfãs. Entre as medidas mais empregadas pelo Código de Menores estava a medida de internação, a qual, posteriormente, passou a ser questionada quanto a sua legitimidade e eficácia. Com a aprovação do Estatuto a medida de internação foi substituída pela medida de abrigamento, que se caracteriza como Medida de Proteção (ECA – Título II), diferindo das medidas de internação, referentes à Prática de Ato Infracional (ECA – Título III), aplicáveis apenas aos adolescentes. Desse modo, o abrigo se estabelece como Medida Específica de Proteção, atuando nas circunstâncias onde já se instalou uma situação de violação de direitos da criança ou adolescente ou onde há risco iminente de violação. Não se trata de uma medida punitiva; não incorre em privação de liberdade, mas, sim, protetiva, de caráter provisório e excepcional. Assim, a medida de abrigo não pode, legalmente, se prolongar por um período de tempo de mais de três (3) meses. Sendo assim, essa ação legal destina-se fundamentalmente a garantir o direito de crianças e adolescentes ao desenvolvimento saudável, longe de fatores de risco. Constatando-se a violação de direitos em ambiente familiar ou na comunidade o sujeito é retirado desse contexto de violação e colocado em instituição de abrigo, onde não haverá privação de liberdade, mas, sim, a preservação e garantia de seus direitos básicos como alimentação, educação, moradia, lazer, dentre outros. Tudo isso resguardado, legalmente, pelo Estado. Atualmente, não há no Brasil um modelo de abrigo público a ser seguido por Estados e municípios; a responsabilidade pela organização, nomeação e classificação da instituição compete a essas instâncias administrativas. Em Natal, capital do Rio Grande do Norte, esses abrigos são nomeados Casas de Passagem e se organizam e são classificadas em função da faixa etária em I, II e III. Desse modo, a Casa de Passagem I está responsável por prestar cuidado e dar assistência à faixa etária de zero (0) a seis (6) anos, a II, de sete (7) a doze (12) anos e a III, de treze (13) a dezoito (18) anos. Desta feita, de acordo com o exposto, observa-se que a garantia dos direitos de crianças e adolescentes lança, contemporaneamente, para a sociedade, diversas questões que envolvem a maneira como historicamente vem sendo tratada a problemática. O presente trabalho, inserido nesse movimento de questionamento e potencialização da realidade das políticas públicas para a infância e adolescência no Brasil, objetiva caracterizar a população assistida pelo abrigo público Casa-de-Passagem I. Os procedimentos empregados com esse propósito foram: leitura dos documentos institucionais das crianças abrigadas e entrevistas com profissionais da equipe técnica. Com o mapeamento realizado constatamos ser o ambiente sócio-familiar o grande impulsionador do abrigamento, uma vez que os genitores são ou usuários de drogas ilícitas e/ou estão sob condição de internação em hospital psiquiátrico, e/ou envolvidos com prostituição. Ainda de acordo com os dados encontrados observamos que há crianças que estão, desde a mais tenra idade, na instituição; algumas chegaram a ser abrigadas logo após o nascimento. A condição de excepcionalidade e provisoriedade da medida de abrigo não se apresenta como realidade na instituição pesquisada, pois,

em sua imensa maioria, o tempo de permanência da criança excede os três (3) meses previsto pelo ECA. O Estatuto se constitui como marco para a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes. O abrigo situa-se nesse movimento, porém encontra-se inserido em uma realidade histórico-cultural complexa, onde a luta pela garantia desses direitos apenas se inicia, apesar de praticamente 19 anos da promulgação do Estatuto.

Palavras-chave: Abrigo; Infância; Direitos Humanos.

LT06 - 134

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A IMPORTANCIA DE REDES DE APOIO: RELATO DE ESTAGIARIOS DE PSICOLOGIA NO AMBULATÓRIO DA SÍNDROME DE DOWN DO HOSPITAL DE CLINICAS DA UFPR

*Emanuel Pereira de **Melo** - UFPR*
*Bruna Rodrigues **Siebert** - UFPR*
*Carissa Fernanda **Reus** - UFPR*
*Regiane A. de **Souza** - UFPR*
*Maria de Fatima **Minetto** - UFPR*

Justificativa: O estabelecimento de rede de apoio eficiente é fundamental quando há risco de atraso no desenvolvimento como: risco Biológico (referindo-se a eventos pré, peri e pós natais); Risco Ambiental (condições precárias de saúde, poucos recursos sociais) e risco Estabelecido (desordens médicas especialmente de origem genética). Em muitos casos pode-se observar o agravante de riscos cumulativos (indivíduos expostos a mais de um fator de risco), como a população atendida pelo ambulatório da Síndrome de Down do Hospital de clínicas da UFPR. A Associação Reviver Down (Curitiba- PR), que presta atendimento a muitos pais que tem filhos com a Síndrome de Down, constatou que o maior problema enfrentado por essas famílias é o despreparo dos profissionais em relação a síndrome, desconhecimentos com relação aos encaminhamentos necessários e a pouca sensibilidade em atender as necessidades dessa clientela, principalmente nos casos em que as condições sócio-culturais não são favoráveis. Assim, uniu-se ao Hospital de Clínicas da UFPR e criou, em 1997, o primeiro Ambulatório para a Síndrome de Down do país, que realiza atendimento interdisciplinar nas áreas de: serviço social, psicologia, pediatria, nutrição, enfermagem, odontopediatria e fonoaudiologia, que ocorrem ao mesmo tempo e num mesmo espaço físico, sendo possível a troca de informação imediata entre os profissionais, com a família presente, além de permitir o acompanhamento longitudinal do desenvolvimento dos pacientes. Hoje o ambulatório conta com certa de 2.700 pacientes em acompanhamento permanente. Tem como principal objetivo um atendimento de qualidade e sensibilidade, estabelecendo uma rede de apoio eficiente. Atualmente o ambulatório tem a preocupação de formar novos profissionais com visão dos fatores de risco ao desenvolvimento e competentes em captar com sensibilidade as necessidades da criança e sua família.

Objetivos: Os objetivos desta pesquisa são: relatar a percepção dos alunos de psicologia que fazem atendimento a famílias com filhos com síndrome de Down neste ambiente interdisciplinar; elencar as dificuldades, sentimentos e estratégias utilizadas no sentido de aprimorar sua abordagem as famílias; identificar a forma como estão organizando a rede de apoio para a proteção ao desenvolvimento dos pacientes.

Método: Esta é uma pesquisa etnográfica e o instrumento utilizado foi diário de campo, registro de dados do pesquisador.

Resultados: Os resultados são ricos relatos que puderem ser organizados por temas. Percepção da realidade da clientela: * "Assim como o rio segue para o mar como seu curso natural, a vida também segue seu curso. É claro que o que muda é a visão que se tem a partir dos acontecimentos e isto fica claro na medida em que se tem conhecimento e noção dos fatos como mediador entre o que se recebe e o que se faz com o que se recebe..." * "...pude vivenciar como é o desenvolvimento de uma criança com deficiência mental, acredito que meu maior aprendizado tenha sido lidar com as diferenças, todos achamos que estamos prontos e que sabemos lidar com diferenças mas quando temos que vivenciar a realidade de perto vemos que as coisas não são bem assim." O preconceito: * "Acredito que essa área de deficiência mental está pouco explorada por isso, tão grande pré-conceito. As pessoas desconhecem a realidade, do que se pode e não se pode falar e fazer, como tratar. Diversos fatores são muitas vezes "escondidos" da sociedade como um todo. Consegui perceber e acreditar que uma criança com deficiência mental pode sim se desenvolver, com suas dificuldades, seus atrasos, pois é natural da deficiência. Mas uma criança bem estimulada pode fazer muitas coisas que uma criança "normal" faz.". * "Creio que como futura psicóloga essa é a essência aprender a lidar com diferenças, lidar com meu pré-conceito. Uma outra coisa que me serviu de experiência é que crianças com síndrome de Down podem fazer de tudo, mas no seu tempo. Todos temos nosso tempo essas crianças não são diferentes elas terão o tempo delas para se desenvolverem com a ajuda dos pais e de um boa equipe multidisciplinar." . Necessidade de conhecimento teórico: * "...Querem respostas que efetivamente não estão com eles e buscam de forma sublimada saber o que aconteceu e o que deu errado e acima de tudo quem é o culpado por tudo isso, afinal existe todo um processo de sofrimento e mais

que isso, existe um verdadeiro responsável por toda essa situação. Nessa premissa vejo como acadêmico em psicologia em fase de estágio aprendendo a lidar com as emoções alheias tendo a responsabilidade de manter-me neutro, não emitindo conceitos e acima de tudo mantendo o equilíbrio emocional para dar conta em cada escuta de qual é o melhor caminho, a melhor maneira de minorar o sofrimento desses pais, muitos deles de primeira viagem, que busca esclarecimentos sobre todas as questões as quais não dão conta, como por exemplo: meu filho vai conseguir andar? Falar? Namorar? Trabalhar? Será que ele ou ela será independente? O que será de nós? E com o fica a nossa vida?" Como conduzir os atendimentos: * "Muito mais que falar é ouvir e saber ouvir a dor desses pais que necessitam neste primeiro momento de uma rede de apoio que possa trazer-lhe segurança para que possam caminhar firme e com a confiança de que podem e darão conta de se organizar para este novo desafio.... Cabe então a nós estagiários de psicologia o permanecer em estado de alerta na busca da identificação daquilo que os pais verdadeiramente não dizem, mas deixam escapar através do olhar, de um gesto, no esboço de uma frase que insiste em não se completar. Muitas vezes negando o que é inegável. Há que fazê-los perceber que a vida segue o seu curso natural e assim eles como pais não podem esquecer que são duas pessoas que têm necessidades, desejos e vontades, que se amam, que geraram um filho e que por um erro genético não podem abdicar de viver suas vidas, deixar de namorar, de ter o momento do lazer, com a família, só o casal." Organização de rede de apoio: * "Tenho aprendido nesses meses a ter a atenção mais humana voltada para possibilitar a manutenção da rede de apoio da qual esta família e seus familiares que tanto precisam de esclarecimentos a respeito da Síndrome de Down. É ter, proporcionar e manter uma relação de confiança de forma a possibilitar a que esses pais tenham segurança para se manterem encorajados a continuar a caminhada fazendo do ambulatório de atendimento um local seguro onde possam esclarecer suas dúvidas."

Conclusões: Pode-se dizer que o estágio em um ambulatório como esse oportuniza a formação de profissionais mais sensíveis e preparados para oferecer atendimento às necessidades dessa clientela específica.

Palavras Chaves: desenvolvimento, fatores de proteção, formação profissional.

LT06 - 168

EDUCADORAS DE ABRIGO: AS DIFICULDADES INICIAIS DE ADAPTAÇÃO NO TRABALHO COM CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS

*Laiane da Silva **Corrêa** - PPGTPC/UFPA*
*Celina Maria Colino **Magalhães** - PPGTPC/UFPA*
*Lília Iêda Chaves **Cavalcante** - PPGTPC/UFPA*

Resumo: A literatura sobre desenvolvimento infantil destaca a importância da psicologia dos cuidadores, visto que o conhecimento que possuem sobre o tema exerce grande influência na maneira como se relacionam com as crianças e na qualidade das suas práticas diárias. Aspectos como as situações iniciais de ingresso no trabalho e a natureza dos impactos primários sobre ele são elementos de avaliação importantes do seu percurso profissional e fundamentais quando se investiga a psicologia dos cuidadores. O estudo objetivou analisar traços particulares da psicologia dos cuidadores em instituição de abrigo a partir da sua percepção acerca das dificuldades iniciais experimentadas em sua adaptação ao trabalho com crianças institucionalizadas. Participaram do estudo 102 educadoras responsáveis pelo cuidado diário a crianças de zero a seis anos encaminhadas a um abrigo infantil na cidade de Belém-PA, entre os anos de 2006 e 2007. A coleta de dados foi feita a partir de entrevista estruturada com as educadoras por meio de aplicação de questionário, abordando aspectos relacionados à sua trajetória pessoal, profissional e institucional. Todos os entrevistados eram do sexo feminino, sendo que 94,12% eram funcionárias efetivas e 5,88% temporárias. A maior parte possui de 20 a 30 anos de idade (45,10%), é solteira (57,84%) e possui filhos (54,90%). Em relação ao tempo de serviço como educadora na instituição, 63,73% trabalham de 1 a 2 anos, 15,68% menos de 1 ano, 13,73% acima de 10 anos e 6,86% de 6 a 10 anos. Trata-se, portanto, de mulheres jovens, que encontram-se na idade reprodutiva e numa fase central da vida adulta, sendo marcada pela busca de realização e experimentação de escolhas fundamentais em relação à sua vida. A literatura mostra que a experiência feminina em da maternidade pode representar um fator positivo na formação desse profissional para o trabalho com crianças, assim como em termos da qualidade do cuidado oferecido a elas. O fato de ter um tempo de experiência prolongado proporciona ao educador certa experiência no cuidado com as crianças. O que pode ser considerado favorável para as que passam um período prolongado em instituições asilares, pois as relações entre educador-criança podem se tornar mais estáveis e significativas, possibilitando a construção de vínculos. No que concerne às dificuldades iniciais de adaptação no trabalho com estas crianças, 69,60% afirmam não ter apresentado

nenhuma e 30,40% relatam que sim. Neste sentido, percebe-se que as educadoras fazem um balanço positivo do período de adaptação à rotina de cuidados à criança no ambiente institucional. Apesar das dificuldades não terem sido lembradas pela maioria, se faz necessário conhecer a sua natureza. Assim, a partir da análise do conteúdo das respostas relacionadas, foram identificadas três categorias: falta de experiência no trabalho com crianças institucionalizadas (67,74%), falta de orientação institucional (35,48%) e características do público alvo (25,80%). Também foram destacadas questões sobre a proporção criança/educador. Em média, são 16 crianças para duas educadoras, aspecto este que dificulta o trabalho, especialmente quando o educador é iniciante e não se tem experiência de lidar com este público, o que compromete a possibilidade de um atendimento mais personalizado. É importante destacar que a criança necessita de um cuidado especializado, principalmente nos três primeiros anos de vida, já que, nesta fase, constrói vínculos que são fundamentais para o desenvolvimento, podendo sofrer conseqüências negativas quando não recebe um tratamento adequado. As dificuldades relacionadas às particularidades do atendimento em regime de abrigo e à condição psicossocial da criança institucionalizada foram significavas no relato das educadoras, de onde se supõe que a sensação de estranhamento e o sentimento de desorientação parecem ter sido uma constante nos períodos iniciais para um número expressivo de educadoras. Afirmam não terem condições de reconhecer e atender demandas que são comuns às crianças pequenas, mas, em particular, aquelas que vivenciam o cuidado precoce em ambiente de abrigo ou que são portadoras de necessidades especiais. Observa-se um destaque maior para as dificuldades de adaptação relacionadas às precárias experiências profissionais no trabalho com crianças institucionalizadas e a falta de apoio por parte da coordenação e da equipe técnica. E quando se investiga a respeito de experiências anteriores de trabalho com crianças, verifica-se que 62,74% tiveram experiência anterior de trabalho com este público e 37,26% não fazem referência à experiência com esse seguimento social. Entretanto, atividades ligadas ao trabalho com crianças abrigadas são pouco citadas pelas entrevistadas. Nota-se que não tiveram praticamente experiência na área, tendo a maioria experiências no setor educacional, na condição de professoras. Contudo, constata-se a necessidade de se investir na formação destes profissionais e da importância dessa medida para o processo de desenvolvimento de crianças que vivem em ambiente coletivo de cuidado. Diante dos resultados apresentados neste trabalho e da escassez de dados na literatura sobre o tema, verifica-se que as idéias, crenças, cognições e percepções sobre a criança, assim como a avaliação do desempenho destes profissionais se tornam fundamentais em pesquisas que investiguem a ecologia do desenvolvimento humano e para formulação de políticas públicas de atenção à infância.

Palavras-chave: abrigo, educadoras, dificuldades de adaptação.

LT06 - 169

CONHECIMENTOS DE EDUCADORES SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: O TRABALHO COM CRIANÇAS EM ABRIGO

*Laiane da Silva **Corrêa** - PPGTPC/UFPA*
*Lília Iêda Chaves **Cavalcante** - PPGTPC/UFPA*
*Celina Maria Colino **Magalhães** - PPGTPC/UFPA*
*Régine de Cássia da Silva **Moreira** - ICSA/FASS/UFPA*

Resumo: Aspectos como o ambiente físico e social em que as crianças vivem; os costumes culturais historicamente relacionados aos cuidados e criação dessas e a psicologia dos que cuidam são elementos fundamentais no entendimento da dinâmica do desenvolvimento infantil. Ao se estudar a psicologia dos cuidadores, destaca-se as crenças, idéias, concepções e valores que estes possuem a respeito do desenvolvimento. Neste sentido, dados da literatura enfatizam a importância de conhecer o que pensam acerca do tema, entendendo que este conhecimento rege suas práticas na interação com a criança. Poucos são os trabalhos que apontam o que pensam cuidadores que lidam com crianças abrigadas. Entende-se que esses profissionais são fundamentais para o processo de desenvolvimento da criança que vive neste ambiente, visto que são figuras de referência para crianças que se encontram longe da família de origem. Esta pesquisa objetivou avaliar o conhecimento sobre desenvolvimento infantil de educadores envolvidos no trabalho com crianças abrigadas. Participaram do estudo 87 educadores, 86 mulheres e 1 homem, com média de idade de 34 anos, responsáveis pelo cuidado diário a crianças de zero a seis anos encaminhadas a um abrigo na cidade de Belém-PA. O levantamento das informações foi feito através de entrevista individual e estruturada com os educadores, utilizando-se o Inventário de Conhecimento do Desenvolvimento Infantil (KIDI). O instrumento possui 75 questões, organizados em quatro categorias, a saber: cuidados parentais, etapas do desenvolvimento, princípios do desenvolvimento e segurança e saúde. Os dados foram analisados tomando como referência os quatro fatores que compreendem o KIDI, relacionando características como idade, escolaridade, ter ou não filhos e tempo de serviço dos educadores, com o número de acertos, erros e incertezas. O levantamento sócio-demográfico mostra que 53% possuem o

ensino médio completo e 47% concluíram ou estão fazendo um curso de nível superior, 63% possuem filhos e 54% trabalham neste abrigo de 24 a 60 meses. Nota-se um quadro funcional, no geral, experiente na lida com crianças abrigadas, fato que se soma positivamente a outros aspectos da sua vida pessoal, como por exemplo, a condição de ter filhos. Verifica-se que o ensino médio é predominante no quesito escolaridade. Entretanto, o quadro mostra-se promissor, pois mais de 40% possuem o nível superior completo ou incompleto, o que indica uma equipe em processo de qualificação. A literatura mostra que a escolaridade, a experiência de trabalho e a maternidade/paternidade podem, de certo modo, favorecer o trabalho com as crianças, já que são características que colocam o educador em um outro patamar para lidar com as crianças. Nos resultados obtidos a partir do KIDI, destaca-se que, das 75 questões que compõem o instrumento, os educadores acertaram em média 66%, erraram 25% e 9% correspondem à alternativa "não estou certa". As questões relacionadas às categorias práticas de cuidado, segurança e saúde, etapas do desenvolvimento e princípios do desenvolvimento obtiveram o percentual médio de acerto de 79%, 64%, 60% e 68%, respectivamente. De um modo geral, constata-se que os educadores apresentaram um bom desempenho na aplicação do KIDI, visto que em todas as categorias obtiveram um percentual acima de 60%, com destaque para o fator práticas de cuidado que alcançou mais de 75% de acerto. As categorias etapas do desenvolvimento e segurança e saúde foram as que obtiveram maior percentual médio de erro, 31% e 24%, respectivamente. Na alternativa "não estou certa" o percentual médio não ultrapassou 12%. Os educadores com mais de 30 anos, ensino médio completo, com filhos e tempo de serviço superior a 24 meses, foram os que obtiveram maior percentual de acertos nas quatro categorias, assim como de erros e incertezas. Em se tratando de escolaridade, os resultados encontrados neste estudo vão de encontro aos dados presentes na literatura. Pesquisas que investigam concepções parentais acerca do desenvolvimento infantil destacam que, quanto maior o nível de escolaridade do cuidador, maior é o seu conhecimento sobre o assunto. Neste trabalho, constata-se que, apesar da variável nível superior estar significativamnente presente na população, não resultou em melhor desempenho dos educadores. Dentre as cinco questões com maior índice de acerto, na categoria práticas de cuidado, devem ser destacadas aquelas que tratam de aspectos sobre o bem-estar do bebê, formas diferenciadas de cuidado e educação das crianças em situações específicas. Ao analisar o percentual médio de erro, verifica-se que esteve associado ao fator etapas do desenvolvimento, com destaque para questões que envolvem os períodos em que a criança passa a levantar a cabeça, tem noção de profundidade e quanto tempo em média um bebê chora por dia. Estes aspectos indicam certa dificuldade destes profissionais em precisar o tempo e freqüência que determinada aquisição ou comportamento se instala. Sabe-se que os educadores trabalham em um sistema rotativo, por isso mantém relações com muitas crianças diferentes e em ocasiões pouco estáveis. Esta condição pode não favorecer a devida atenção à criança que se encontra sob seus cuidados, bem como não observar de forma apurada determinadas características e etapas decisivas ao desenvolvimento infantil. O maior índice de erro (96,55%) foi apurado em uma questão da categoria segurança e saúde, que indagava ao educador se seria adequado oferecer ao bebê, com menos de 12 meses, água com açúcar ou coca-cola sem gás, quando estivesse com diarréia. A questão remete a um costume que não se faz presente na região norte, ou seja, dificilmente poderiam tomar como adequada uma prática de cuidado que não é própria da cultura local. A partir dos dados encontrados neste estudo, reafirma-se a importância de se conhecer o que pensam os profissionais que lidam com crianças em ambiente extra-familiar, uma vez que os seus conhecimentos e suas práticas cotidianas são questões de investigação importantes tanto para estudos sobre o desenvolvimento quanto para o estabelecimento de mudanças em políticas públicas que visem à melhoria na qualidade do cuidado. Pretende-se dar continuidade ao estudo, investigando as práticas destes profissionais, relacionando conhecimentos e práticas como elementos constituintes do abrigo como contexto de desenvolvimento.

Palavras-chave: educadores, desenvolvimento infantil, abrigo.

LT06 - 172

"TIA, QUE FASE É ESSA?" REFLEXÕES SOBRE ADOLESCÊNCIA EM ABRIGO

*Renata Castelo Branco **Araújo** – UFC*
*Ana Maria Monte Coelho **Frota** – UFC*

Resumo: A pesquisa versa sobre a adolescência vivenciada em situação de institucionalização.

Pesquisas mostram que mais de 20 mil crianças e adolescentes vivem em abrigos do Brasil, por uma média de tempo de dois a cinco anos, ultrapassando a provisoriedade desta medida de proteção, prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Para dar suporte a este trabalho, utilizou-se o referencial da teoria sócio-histórica; realizou-se um breve levantamento histórico a respeito das práticas de acolhimento e institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil até chegar ao modelo da me-

dida de proteção atual indicada no ECA; dialogou-se com dados que mostram a realidade de abrigos no país; e apresentaram-se investigações, no âmbito da psicologia, a respeito do abrigamento de crianças e adolescentes, mostrando visões que apontam alcances positivos, bem como aquelas que mostram os efeitos negativos da institucionalização.

A perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica concebe que o adolescente se constitui e é parte constituinte do meio em que está inserido e, portanto, singular para cada contexto histórico e social, assim, subjetividade e objetividade mantêm uma relação dialética entre si. Esta abordagem se opõe a visões naturalizantes sobre a adolescência que a consideram um período marcado por crises e inerente ao ser humano. (AGUIAR, 2001; BOCK, 2004, 2007; CASTRO, 2001; OZELLA, 2003)

Dessa forma, buscou-se conhecer como adolescentes que residem em um abrigo de Fortaleza caracterizam a sua vivência de adolescentes. Refletiram-se com um grupo de quatro jovens abrigados, com idades de 15 e 16 anos, as características que eles atribuem ao seu processo de adolescer. Além de investigar quais as especificidades que eles percebem entre si (adolescentes abrigados) e identificar como eles imaginam que seja a adolescência de jovens que não vivem em abrigos.

Através de uma metodologia qualitativa, ocorreram seis encontros no abrigo pesquisado, em formato de Grupos de Discussão, com a utilização de dinâmicas, incentivando a problematização, a reflexão e a imaginação sobre aspectos do vivido dos participantes (CORDEIRO; MENEZES; CASTRO, 2002). Com isso, foram alcançados alguns dos significados atribuídos pelo grupo sobre o que acreditam ser adolescente, como vêem a adolescência dentro da instituição, o espaço do abrigo, os funcionários e as famílias. Partiu-se do pressuposto que os jovens eram capazes de falar de si e por si.

Os dados foram discutidos e articulados com teorias da psicologia social sobre o abrigamento de crianças e adolescentes no país (ARPINI, 2003; SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006; YUNES; MIRANDA; CUELLO, 2004), bem como refletidos a partir dos direcionamentos jurídicos que orientam esta medida de proteção no Brasil (BRASIL, 1990; BRASIL, 2006; SILVA, 2004).

A pesquisa teve seu projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFC e um termo de consentimento livre e esclarecido assinado pela diretora do abrigo, responsável legal pelos adolescentes.

Percebeu-se que os jovens desta pesquisa oscilam entre considerarem-se crianças e adolescentes.

Foram relatados muitos incômodos com relação às regras da instituição, em especial, a de não terem permissão para sair do abrigo desacompanhado de um adulto. O sofrimento e a tristeza foram aspectos comuns relacionados à vivência em abrigos. Os adolescentes indicaram viver em situação de isolamento, o que sugere violação do direito à convivência familiar e comunitária.

O abrigo se aproxima da conceituação de instituição total (GOFFMAN, 1996), de acordo com as características de controle, disciplina e tolhimento da liberdade do ambiente institucional. Os jovens vivenciam situações de estigmatização por serem abrigados.

Foram descritas ações comuns entre os jovens do abrigo, como o hábito de burlar regras, principalmente na intenção de sair do abrigo e, também, de agredirem-se quando do ingresso na instituição. Estas atitudes foram interpretadas como tentativas de expressão da própria vontade, em contraposição a obedecer às regras preestabelecidas, além de uma possível reprodução da opressão sofrida com a institucionalização.

Apesar dos aspectos negativos atribuídos ao abrigo, os adolescentes percebem a instituição como elemento significativo de proteção (SIQUEIRA; BETTS; DELL'AGLIO, 2006). Percebem a situação de risco em que se encontram outros adolescentes que saíram do abrigo antecipadamente e acreditam que a instituição lhes garantirá um emprego quando chegarem à maioridade e precisarem se desligar do abrigo.

A forma como significam família de maneira geral parece ser influenciada pelo vínculo que mantém com a família de origem.

Percebeu-se que o abrigo tem empreendido esforços no sentido de manter os vínculos familiares dos adolescentes com suas famílias, quando possível.

Ficou evidente que precisa haver uma preparação realmente gradativa para o desligamento em casos de transição de um abrigo a outro, além da necessidade de serem conversados com os próprios jovens aspectos relativos à história de vida deles, o que pareceu não acontecer com freqüência no decorrer das passagens dos adolescentes pesquisados por diversos abrigos de Fortaleza.

Dentre os aspectos da história dos sujeitos da pesquisa referentes à institucionalização, percebe-se que o período de abrigamento não tem sido provisório. Os motivos que levaram os sujeitos pesquisados ao abrigo são apontados como os mais comuns dentre crianças e adolescentes institucionalizados no Brasil: negligência familiar, alcoolismo de genitores e violência doméstica.

Constataram-se sinais de depressão em um dos adolescentes do grupo de pesquisa, indicando a possibilidade de relação existente entre a depressão e a institucionalização.

Considera-se que a situação de abrigamento propicia conflitos na percepção dos jovens quanto a con-

siderarem-se adolescentes ou crianças.

Aspectos percebidos referentes à violação do direito à convivência familiar e comunitária, no abrigo pesquisado, parecem condizer com um exemplo de institucionalização comum a outros abrigos. Percebe-se, também, que de certa forma, algumas ações tem sido efetivadas no sentido de respeito a este direito, porém, ainda incipientes.

Perceberam-se contrastes nas pesquisas realizadas em abrigos dos diferentes estados brasileiros, o que propicia o surgimento de opiniões contrárias quanto à institucionalização de crianças e adolescentes. Esta polêmica indica que o tema ainda precisa ser mais discutido e investigado.

Constata-se a carência de pesquisas na área de abrigamento, em especial no Ceará. Espera-se, assim ter contribuído para a potencialização de políticas públicas para a juventude com os resultados deste trabalho.

Palavras-chave: adolescência, abrigamento de adolescentes, psicologia sócio-histórica.

Referências bibliográficas: ARPINI, D. M. Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. *Psicologia: ciência e profissão [online]*. mar. 2003, vol.23, no.1 [citado 14 Novembro de 2008], p.70-75. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000100010-&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1414-9893. BOCK, A. M. B. *A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 05/10/2008. BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE). v. 11, n 1, p. 63-76, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07.pdf>. BRASIL. *Lei n. 8.069,* de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 1990. BRASIL. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília:/DF: DOU, 2006. CASTRO, L.R. (Org.) *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001. CORDEIRO, A. C. F.; MENEZES, J. de A.; CASTRO, L. R. de. Oficinas da cidade em Fortaleza. *Psicologia: Reflexão & Crítica,* Porto Alegre, v. 15, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000100007-&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 Dec. 2008. doi: 10.1590/S0102-79722002000100007. GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996. IPEA. *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília, abril de 2005. Disponível em: <www.fomezero.gov.br/download/ipea_abrigos_13042005.pdf> Acesso em: 02 Jan 2009. OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In.: CONTINI, M. de L. J.; KOLLER, S. H.; BARROS, M. N. dos S. *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 16-24. PINHEIRO, Â. de A. A. *Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2006. RIZZINI, I. e RIZZINI, I. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2004. SIQUEIRA, A. C., BETTS, M. K; DELL'AGLIO, D. D. A Rede de Apoio Social e Afetivo de Adolescentes Institucionalizados no Sul do Brasil. *Revista Interamericana de Psicologia* 2006, Vol. 40, Num. 2 pp. 149-158. SIQUEIRA, A. C. e DELL'AGLIO, D. D. (2006) *O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura*. Psicol. Soc., Porto Alegre, 18 (1) Disponível em: http://www.scielo.br. Acesso em: 13 Nov 2008. YUNES, M. A. M.; MIRANDA, A. T.; CUELLO, S. S. Um Olhar Ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de Crianças e Adolescentes institucionalizados. In.: S. H. Koller. *Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano: Experiência no Brasil*. Casa do Psicólogo, 2004.

LT06 - 209

UM ESTUDO TEÓRICO SOBRE PROVISORIEDADE E EXCEPCIONALIDADE DO ABRIGO COMO MEDIDA DE PROTEÇÃO

Emmanuelle de Oliveira ***Ferreira*** *- NESCIA/UFRN*
Karine Cardozo Rodrigues ***Machado*** *- NESCIAU FRN;*
Joana Fontes ***Patiño*** *- NESCIA/UFRN*

Resumo: Na história brasileira, não é raro encontrarmos situações de violação dos direitos da criança e do adolescente. Assim, este estudo se propõe a uma discussão teórica sobre a suposta excepcionalidade e provisoriedade de instituições de abrigo, que, não cumpridas, constituem legítimas violações dos direitos desses sujeitos. Iniciando com um resgate do atendimento à criança, a história desse atendimento vem sendo construída ao passar das décadas, sofrendo transformações. A longa trajetória de institucionalização do Brasil ocorre desde o seu período colonial, em que se destacam as Santas Casas de Misericórdia

e o sistema da Roda de Expostos. Posteriormente, no Brasil Império, o governo passa a construir instituições para a instrução primária e profissional das crianças, para formação de força de trabalho, colonização do país e contenção de pessoas consideradas desvalidas. Mas é no século XX, vigorando a República, que, em 1927, foi criado o primeiro Código de Menores, com o intuito de regulamentar a infância em geral, organizando novas formas de lidar com delinqüentes. E, em 1941, o governo tenta centralizar todas as instituições voltadas para o atendimento de menores, criando o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que tinha o objetivo de sistematizar os serviços de assistência a esse público. Em 1964, a Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor (FUNABEM) foi criada com a meta de apresentar novas diretrizes de ação no combate ao depósito de menores que o SAM havia se transformado. Pretendia-se, através da Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), valorizar a vida familiar e comunitária, internando o menor apenas em último caso – o que não é cumprido. Em 1979, um novo Código de Menores foi instaurado e a intervenção do Estado continuou sem mudanças efetivas. Mas a preocupação voltada para as questões das crianças e suas famílias teve novo rumo na década de 80. Nessa década, vários movimentos foram surgindo, marcando uma nova fase da preocupação com a infância no país. Com a nova Constituição, são apontados novos caminhos para o cuidado à infância e juventude e, em 1990, ocorre a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei 8.064/90. O ECA garante os direitos básicos de toda e qualquer criança ou adolescente e, desde sua promulgação, vem se discutindo sua aplicação, inclusive, no que diz respeito ao direito à convivência familiar. No Brasil, esse direito vem sendo violado ou ameaçado pelos mais diversos motivos, como situação de abandono familiar, casos de violência, situação de pobreza, entre outros. O ECA mostra-se, juntamente com dispositivos posteriores como o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, contrário à histórica assistência à infância, em que o encaminhamento de crianças cujas famílias eram pobres e/ou tinham dificuldades de criarem seus filhos para instituições era uma solução freqüente do Estado. Surge, com o ECA, a medida de abrigo, que se caracteriza como medida protetiva, diferindo das medidas de internação. A primeira atua para proteger a criança e o adolescente que se encontre em situação de risco pessoal e social, assim, não implica em privação de liberdade, devendo ocorrer em último caso e constituindo em temporário afastamento da família. As crianças e adolescentes submetidos a ela logo devem retornar ao ambiente comunitário e familiar (família biológica ou substituta). Entretanto, ao contrário do que o Estatuto prevê, o referido caráter provisório e excepcional da medida não tem sido cumprido com severidade. Um levantamento realizado em 2003, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) caracterizou a situação de instituições de abrigo nacionais para crianças e adolescentes. Esse levantamento foi um importante antecedente para o já referido Plano Nacional (versão final em 2006), representando um novo patamar conceitual de orientação para a formulação de políticas visando garantir às crianças e adolescentes o direito de se desenvolver em família e em comunidade. Esse Plano ressalta a família como tendo um papel essencial para o desenvolvimento do sujeito e, dentro dessa idéia, defende também a importância das instituições prestarem plena assistência à criança e ao adolescente, ofertando-lhes acolhida e espaço para seu desenvolvimento. No contexto dessa discussão, refletindo teoricamente sobre o verdadeiro respeito e garantia ao direito de preservação dos vínculos familiares e comunitários para essa população, tem-se que, dentre as diversas informações coletadas pela referida pesquisa do IPEA, mais de 30% das crianças e adolescentes abrigados (32,9%), do universo pesquisado, estão nas instituições de abrigos por um período entre dois e cinco anos, mesmo que, como é observado no próprio Relatório do Levantamento, a medida de abrigo deva ter o caráter de provisoriedade. Outra informação trazida pela pesquisa é a de que o principal motivo citado para o abrigo das crianças e adolescentes foi a pobreza (24,2%). No entanto, como constante no ECA, a falta de recursos materiais não deveria se constituir como motivo de abrigo (suspensão do poder familiar), havendo ainda a obrigatoriedade de inclusão da família em programas oficiais de auxílio e geração de rendas. Esse dado é relevante, mas é importante ressaltar, seguindo indicação do levantamento, que a pobreza pode estar associada a outros fatores que provoquem a violação dos direitos das crianças e adolescentes e que esses, sim, podem ter justificado o abrigo dos sujeitos. Inclusive, a pesquisa traz dados que fazem referência às dificuldades sócio-econômicas como o principal obstáculo para o retorno de crianças e adolescentes à família de origem. Dessa forma, conclui-se que a pobreza, ao mesmo tempo, que é motivo de abrigo, é também de permanência neste. A instituição de abrigo, de fato, tem como principal função tomar para si parte no cuidado das crianças e adolescentes, substituindo, por um período determinado, as obrigações familiares. No entanto, ressalta-se, apesar do esforço de proteger esses sujeitos da situação de risco, esse tipo de alternativa não substitui a relevante função da família e da comunidade em que está inserida, precisando, dessa forma, que sejam cumpridas, verdadeiramente, duas de suas características principais,

a excepcionalidade e a provisoriedade.

Palavras-chave: medida de proteção; instituição de abrigo; crianças e adolescentes.

Referências bibliográicas: Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente,* Lei 8.069, de 13 de junho de 1990. Brasília/DF: Autor. Brasil. Secretaria Especial de Direitos Humanos. (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília/DF: Autor. Obtido em 01 de agosto de 2007, de www.presidencia.gov.br. Goffman, E. (2005). As características das instituições totais. *Em Manicômios, prisões e conventos*. 7ª Ed. São Paulo: Perspectiva. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. (2003). *Levantamento nacional de abrigos para crianças e adolescentes da Rede SAC*. Obtido em 30 de julho de 2008, de www.voluntários vale.org.br. Pinheiro, A. (2006). *Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza: Editora UFC. Pilloti, F. & Rizzini, I. (Orgs.). (1995). *A arte de governar crianças: a história das políticas sócias, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Ninõ, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora. Rizzini, I. (1997). *Olhares sobre a Criança no Brasil- Séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, Amais, Livraria e Editora. Rizzini, I. & I. (2004). *A Institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: ED. PUC-Rio; São Paulo: Loyola.

INFÂNCIA, JUVENTUDE E DIREITOS HUMANOS

LT06 - 215
INSTITUIÇÃO DE ABRIGO: SEMELHANÇAS E SINGULARIDADES NAS REALIDADES LOCAL E NACIONAL

Emmanuelle de Oliveira ***Ferreira*** *- NESCIA/UFRN*
Karine Cardozo Rodrigues ***Machado*** *- NESCIA/UFRN*
Rosângela ***Francischini*** *- NESCIA/UFRN*

Introdução: Ao se realizar um comparativo da realidade de uma instituição de abrigo pública do estado do Rio Grande do Norte - RN, localizada na sua capital, com o perfil desse tipo de instituição que acolhe crianças e adolescentes, encontrado no Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede de Serviços de Ação Continuada (Rede SAC), concretizado, em 2003, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), é possível verificar semelhanças e diferenças entre ambos. Isso permite a reflexão da realidade local frente a uma realidade geral e que mudanças seriam importantes para ambos os contextos e, mais especificamente, ao contexto do abrigo norte-riograndense. A instituição analisada (os dados foram obtidos por meio de observação e entrevistas com seus funcionários), como é pública, governamental, não se encaixa na maioria, não-governamental, encontrada pela pesquisa. Assim, não tem influência religiosa como mais da metade dos abrigos não governamentais apresentam, segundo o levantamento. É um organismo fundado há dezesseis anos, logo, após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei 8.064/90, que estabelece orientações legais para o funcionamento de locais que desenvolvam programas de abrigo para crianças e adolescentes. De acordo com o referido Estatuto, abrigo é considerado como medida de proteção provisória e excepcional, aplicada quando crianças e adolescentes estiverem em risco pessoal e/ou social até que possam retornar ao convívio familiar, seja ele com a família original ou por integração em família substituta. De acordo com o que foi encontrado no levantamento nacional em relação ao atendimento oferecido por essas entidades, a maioria atende exclusivamente crianças e adolescentes, embora não tendo especialidade no atendimento desses sujeitos, funciona em regime de co-educação e trabalha com uma faixa etária ampliada, ou seja, atua com características que refletem o acolhimento de crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social sem restrições, das diversas faixas etárias (inclusive, com uma diferença superior a dez anos entre a maior e a menor idade dentre os atendidos), sem restrição de sexo, assim, evitando a separação de grupos de irmãos e exclusão de pessoas com algum tipo de necessidade/cuidado especial. A instituição potiguar, igualmente a esse perfil, abriga o público, feminino e masculino, infanto-juvenil até os dezoito anos, tendo sob seus cuidados, atualmente, três grupos de irmãos (um casal de crianças, duas adolescentes e quatro irmãos com duas meninas, sendo uma adolescente, e dois meninos), e um menino com diagnóstico psiquiátrico, que recebe atendimento em saúde mental, bem como tratamento medicamentoso. Esses são aspectos importantes para a garantia de uma convivência inclusiva e cumprimento das determinações do Estatuto em relação a não separação de irmãos, preservando, com isso, vínculos familiares, além do desenvolvimento de atividades em regime de co-educação (artigo 92 do ECA, que trata dos princípios a serem atendidos pelas entidades de abrigo). Infelizmente, a estrutura física da entidade também se encaixa no perfil encontrado pelo IPEA sobre adaptações a pessoas com deficiências, em que a maioria dos espaços pesquisados não apresentavam esses ajustes, dificultando o acesso dessas

pessoas ao serviço. Também se confirma na realidade específica, como no perfil do levantamento, o regime de permanência continuada na maior parte dos casos dos sujeitos abrigados na instituição, pois as crianças e adolescentes, na sua maioria, moram aí durante o período de aplicação da medida. No entanto, no caso particular tratado aqui, há, em algumas situações, a possibilidade de os sujeitos passarem os finais de semana com a família de origem, o que contribui para a preservação da convivência familiar. Como a entidade possui o limite físico de dez sujeitos, está adequada à recomendação legal de atendimento em pequenos grupos (artigo 92 do ECA), da mesma forma que a maioria encontrada pelo IPEA. Mas, em relação à sua lotação, há um excesso de sujeitos acolhidos (dezesseis no total), sendo a superlotação freqüente na sua realidade, ao contrário, do que a pesquisa em questão apontou: constatação de maior quantidade de entidades sub-lotadas, possivelmente, devido à recomendação do Estatuto. Além de reforço escolar para as crianças e adolescentes com um profissional e do estudo social dos casos, o contexto do RN não oferece nenhum outro serviço à sua clientela e suas famílias, também não sendo oferecidos serviços para crianças e adolescentes da comunidade, diferente da maior parte das entidades pesquisadas pelo referido levantamento. Todas as necessidades, como escolares, serviços de saúde e lazer, são garantidas por meio dos respectivos serviços públicos, o que possibilita a participação dos sujeitos na comunidade local tal como preconiza o ECA no seu artigo 92. Sobre o financiamento, o organismo tem como seus principais recursos aqueles estaduais, fazendo parte de uma minoria (superior apenas às entidades que recebem recursos federais), pelo menos de acordo com a pesquisa referente ao levantamento usado como comparativo, que mostra como predominantes os recursos particulares. Salienta-se, apenas, que a instituição também aceita doações, embora não seja por meio dessas que se tem a garantia das necessidades básicas do público atendido. A municipalização da instituição está em processo, visto que os recursos devem ser de maior responsabilidade dos municípios para a manutenção desse tipo de serviço de acolhimento, em menor proporção ocorrendo para os estados e menor ainda em âmbito federal, de acordo com a Lei Orgânica de Assistência Social, o que é destacado também no levantamento do IPEA. Por fim, é possível perceber que a instituição de acolhimento do Rio Grande do Norte possui um perfil similar ao encontrado, de forma geral, em nível nacional, apresentando algumas dificuldades, a estrutura física inadaptada a portadores de deficiência e a superlotação, quando tomados como referências os itens analisados. Entretanto, demonstra estar de acordo com diversas determinações do ECA e, assim, expondo uma situação favorável a se conseguir outros avanços em sua dinâmica a fim de se promover um atendimento de melhor qualidade e de maior respeito legal à condição de crianças e adolescentes em medida de abrigo.

Palavras-chave: Estudo comparativo, Abrigos, Crianças e adolescentes.

Referências bibliográficas: Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de junho de 1990*. Brasília/DF: Autor. Brasil (1993). *Lei Orgânica da Assistência Social, Lei 8.742, de 07 de dezembro de 1993*. Brasília/DF: Autor. Brasil. Secretaria Especial de Direitos Humanos. (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília/DF: Autor. Obtido em 01 de agosto de 2007, de www.presidencia.gov.br. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. (2003). *Levantamento nacional de abrigos para crianças e adolescentes da Rede SAC*. Obtido em 30 de julho de 2008, de www.voluntáriosvale.org.br. Marcílio, M. L. (2006). *História social da criança abandonada*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Hucitec. Pinheiro, A. (2006). *Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza: Editora UFC. Rizzini, I., & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola. Rizzini, I., Rizzini, I., Naiff, L., Baptista, R. (2006). *Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção de direito à convivência familiar e comunitária no Brasil*. São Paulo: Cortez.

LT06 - 243
DESENVOLVIMENTO, ADOLESCÊNCIA E RISCO SOCIAL: COM A PALAVRA ADOLESCENTES INTEGRANTES DE UM PROJETO SÓCIO-EDUCATIVO

Cláudio Márcio de **Araújo** - *Ufg*
Maria Cláudia Santos Lopes de **Oliveira** - *Unb*

Resumo: O trabalho que ora apresentamos, parte de uma pesquisa de mestrado, situa-se no campo da psicologia do desenvolvimento humano, adotando uma abordagem culturalista e sistêmica, segundo a qual o desenvolver é entendido como resultado de uma construção complexa, envolvendo componentes intra-orgânicos, relações sociais e a agência humana (Vygotsky, 1978, 1998, 2003; Valsiner, 1989; Branco & Valsiner, 1997; Sifuentes, Dessen & Lopes de Oliveira, 2007). Neste sentido, o presente estudo gira em torno do interesse de compreender o desenvolvimento do adolescente tido em situação de risco e vulnerabilidade social, considerando sua participação em um projeto social educativo, no caso, uma instituição de atendimento.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as instituições ou entidades de atendimento têm como principal objetivo resguardar os direitos da criança e do adolescente no que se refere à educação, à saúde e à assistência social. Com o advento do ECA, variados projetos sócio-educativos começaram a ser organizados na busca de proporcionar ferramentas para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, vistos como sujeitos portadores de direitos. São inúmeros os formatos de tais projetos que, em sua grande maioria, estão direcionados a crianças e adolescentes das camadas empobrecidas da sociedade, caracterizando-se como ambientes alternativos na educação para a cidadania. Tudo isso faz deles merecedores de uma atenção singular no que diz respeito a seus objetivos, a sua prática e a seus alcances e contribuições sociais.

Considerando que nossas significações, construídas coletivamente, são canalizadoras de nossas ações, atitudes e comportamentos, e estes, de uma forma ou de outra, impactam o nosso desenvolvimento e o desenvolvimento daqueles que nos circundam (Arendt, 2004; Espíndula & Santos, 2004), é importante compreender o desenvolvimento de adolescentes, integrantes de projetos sociais educativos, analisando concepções construídas nestes espaços, bem como o impacto destas no desenvolvimento dos atores envolvidos.

Ser ou estar vulnerável ou em risco é uma condição relacional, ou seja, depende diretamente da relação do sujeito com o meio social no qual está inserido, considerando suas condições e oportunidades. Portanto, a perspectiva de vulnerabilidade que propomos não é determinada nem de forma exclusivamente objetiva, nem de forma exclusivamente subjetiva. Tal perspectiva recupera a dimensão flexível e mutável da vulnerabilidade, deixando brechas para que tal conceito seja visto como as condições concretas de vida de um sujeito situado. Posicionamentos assim envolvem apostar na possibilidade de transformação e desenvolvimento dos sujeitos, fazendo com que saiam da condição de receptores passivos de informações e práticas e se transformem em agentes críticos frente à sua realidade social. E nesse sentido concordamos com a inegável importância do papel das instituições de atendimento (De Antoni & Koller, 2001), bem como de seus funcionários na vida de adolescentes que vivenciam situações de risco e vulnerabilidade social.

Essa concepção oferece às instituições de atendimento uma visão que desnaturaliza a situação de risco social e faz com que as diferenças no desenvolvimento passem a ser encaradas como positivas, ao expressarem variações qualitativas e potenciais de desenvolvimento. Vistas dessa forma, a situação de risco e de vulnerabilidade não se cristalizam nem determinam o desenvolvimento da criança e do adolescente que as vivenciam ou vivenciaram. Antes, tais situações tornam-se uma via de conhecimento de como características de uma pessoa podem influenciar e serem configuradas em suas interações, escolhas, posicionamentos e perspectivas futuras.

A pesquisa de mestrado que, em parte, aqui apresentamos foi desenvolvida dentro da perspectiva sócio-histórica e objetivou investigar concepções contemporâneas e situadas sobre desenvolvimento e adolescência, bem como as implicações dessas concepções na configuração de trajetórias de desenvolvimento de adolescentes e jovens, participantes e ex-participantes de um projeto social educativo. Investigamos o contexto educativo não-formal de uma instituição do sistema de ações sócio-educativas da cidade de Goiânia, Estado de Goiás. Coerente com a perspectiva sócio-histórica, a pesquisa qualitativa defende um conhecimento que está em construção. A pesquisa qualitativa se caracteriza principalmente por uma imersão do pesquisador no contexto da pesquisa, bem como pelo seu caráter interpretativo do conhecimento (Kaplan & Duchon, 1988). Desse modo, não existe conhecimento a priori; antes, existem conhecimentos construídos dentro de uma temporalidade, "infectados" por um contexto sócio-cultural. E o pesquisador é um ator ativo na interpretação e construção do conhecimento, dentro de limites e possibilidades socialmente constituídos (Madureira & Branco, 2005).

No estudo em questão ocorreu uma integração entre leitura de documentos institucionais, observações etnográficas e entrevistas semi-estruturadas. Participaram da pesquisa: (a) 36 adolescentes, integrantes e ex-integrantes de um projeto social educativo da cidade de Goiânia-Go, com idade entre 12 e 21 anos; (b) profissionais e estagiários que trabalhavam na instituição no período da pesquisa, bem como (c) o próprio pesquisador.

Os resultados alcançados decorrem da análise de dois eixos de significação:significações institucionais e significações elaboradas pelos adolescentes, sendo estas últimas registradas em situação de observação etnográfica e de entrevista. A discussão proposta irá abordar apenas o segundo eixo de significações, a saber, significações construídas pelos adolescentes. Com isso, discutimos concepções acerca de desenvolvimento, adolescência e risco social, a partir do ponto de vista dos adolescentes participantes do projeto pesquisado.

A interpretação das significações apresentadas pelos adolescentes evidenciou os seguintes resultados: (1) O projeto social visto como um espaço de mudanças pessoais, (2) O projeto social visto como um espaço de liberdade, (3) A orientação adultocêntrica na visão da adolescência e (4) O senso de si apoiado na

imagem de artista circense. Enfim, apesar dos resultados destacarem indicadores de visões normativas sobre a adolescência e o desenvolvimento humano, os mesmos revelaram a importância do projeto social educativo como ambiente propício a transformações no processo de desenvolvimento e construção de novas perspectivas futuras, contribuindo para que os integrantes adotem posicionamentos mais autônomos e de auto-proteção.

Palavras-chave: desenvolvimento, adolescência, risco e vulnerabilidade social.

Referências bibliográficas: Arendt, R. J. J. (2004). Investigações em torno do objeto da psicologia. Em D. Mancebo & A. M. Jacó-Vilela (Orgs.), *Abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos* (pp. 19-34). Rio de Janeiro: EdUERJ. Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientaions in social interactions. *Psychology and Developing Societies,* 9(1), 35-64. De Antoni, C. & Koller, S. H. (2001). O Psicólogo ecológico no contexto institucional: Uma experiência com meninas vítimas de violência. *Psicologia: Ciência e Profissão,* 21(1), 14-29. Espíndula, D. H. P. & Santos, M. F. S. (2004). Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*. 9(3), 357-367. Kaplan, B. & Duchon, D. (1988). Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study. *Mis Quarterly,* 12(4), 571-586. Madureira, A. F. M. & Branco, A. M. C. U. A. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A Ciência do Desenvolvimento Humano* (p. 90-109). Porto Alegre: Artmed.

Sifuentes, T. R., Dessen, M. A. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2007). Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 23(4), 379-386. Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: the social nature of personality and its study.* Lexington: Lexington Books. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: *The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press. Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. Vygotsky, L. (2003). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

LT06 - 320

MANUAL DE CUIDADOS: ESTRATÉGIA PARA PREPARAÇÃO DE ACOMPANHANTES DE CRIANÇAS SUBMETIDAS À CIRURGIA ELETIVA

Mayara Barbosa Sindeaux ***Lima*** *- UFPA*
Eleonora Arnaud Pereira ***Ferreira*** *- UFPA*
Petruska Oliveira ***Baptista*** *– UFPA*

Introdução: A hospitalização e a cirurgia são eventos potencialmente estressantes ao paciente pediátrico e à família, pois, acrescido aos problemas de saúde que conduziram a uma cirurgia, a própria prescrição de tal terapia e a intervenção cirúrgica podem gerar desconforto físico e psicológico, tanto no período anterior quanto posterior ao procedimento.

A ansiedade parece ser a emoção mais comum nessas situações. Sendo um conjunto de manifestações comportamentais e fisiológicas normais, a ansiedade pode se tornar disfuncional quando é desproporcional ao evento desencadeador ou quando não há objeto específico para o qual se direcione. No caso da cirurgia, o medo tem uma base concreta, mesmo quando os riscos são mínimos.

A literatura tem indicado que a maneira como o indivíduo reage à cirurgia pode determinar em grande parte sua recuperação, aumentando ou diminuindo a probabilidade de ela ser bem sucedida e com menos intercorrências. Em relação à ansiedade, os estudos indicam que sua redução é acompanhada de maior colaboração e de uma melhor recuperação.

Em pacientes pediátricos, a hospitalização acarreta algumas limitações relacionadas à sua socialização, aos hábitos anteriormente adquiridos, às habilidades em desenvolvimento e ao brincar, principal atividade da criança. Dessa forma, é importante que se propicie um ambiente que permita a continuidade do desenvolvimento infantil ainda que em um contexto restritivo como o hospitalar (Brasil, 2006; Carvalho & Begnis, 2006)

Alguns esforços em termos de políticas públicas têm sido realizados visando tornar mais amenos os impactos decorrentes da internação à criança. Tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Resolução nº41/95 que garante que acompanhantes de crianças e adolescentes participem ativamente do diagnóstico, tratamento e prognóstico, recebendo informações sobre os procedimentos aos quais seus filhos serão submetidos.

A revisão de literatura realizada por Broering e Crepaldi (2008) aponta que a orientação aos pais é uma técnica primordial quando se atende pacientes pediátricos. Neste caso, o uso de livretos ou manuais tem se mostrado uma estratégia efetiva para orientar a família.

Ferrari, Sousa e Garzon (2005) e Ponsford e cols. (2007) investigaram a utilização de manuais para preparar o paciente à submissão de exames e situação de hospitalização. Nos resultados de ambas as pesquisas, o grupo experimental, o qual recebeu o manual, apresentou um índice de ansiedade menor em comparação ao grupo controle, o qual não havia recebido o procedimento de intervenção.

Para alcançar os objetivos para os quais são elaborados, os manuais devem ser escritos com lin-

guagem condizente com a população à qual se dirige (Torres, Candido, Alexandre & Pereira, 2009). No caso do paciente cirúrgico, os manuais devem trazer instruções sobre os procedimentos cirúrgicos, sobre o ambiente de internação e explicitar as prováveis sensações físicas e emocionais decorrentes da cirurgia.

Objetivos: Verificar se o uso de manual é uma estratégia eficaz à redução da ansiedade de cuidadores de pacientes pediátricos submetidos às cirurgias eletivas de amigdalectomia, adenoidectomia e adenoamigdalectomia. Buscou-se também investigar a percepção destes cuidadores e respectivas crianças sobre o período de hospitalização.

Método: Participaram do estudo 24 acompanhantes, todas do gênero feminino, cujos pacientes tinham entre zero e 12 anos de idade e foram submetidos às cirurgias de amigdalectomia, adenoidectomia ou adenoamigdalectomia.

Os instrumentos utilizados foram: (1) Roteiro de entrevista semi-dirigido, (2) Escala de Avaliação das Consultas e (3) Manual de Cuidados, aplicados aos acompanhantes durante o atendimento pré-cirúrgico; (4) Escala de Faces, utilizada com a criança e seu acompanhante no dia da alta hospitalar, e (5) Escala de Avaliação do Manual aplicada ao acompanhante no dia do retorno à consulta em ambulatório.

A pesquisa ocorreu em duas fases: 1ª- Elaboração do Manual de Cuidados e avaliação deste por especialistas do Serviço de Otorrinolaringologia de um hospital universitário, e confecção de uma segunda versão do manual; 2ª- Avaliação do Manual de Cuidados pelos acompanhantes.

Resultados: Os resultados apontam que a expectativa de todas as participantes era que a cirurgia ocorresse sem intercorrências e que melhorasse a qualidade de vida da criança. A maioria das acompanhantes relatou temor em relação à cirurgia. Sobre as dúvidas, as mais citadas se referiram à reação do paciente no pós-cirúrgico e aos cuidados necessários neste período.

Observou-se que algumas acompanhantes desconheciam os benefícios da cirurgia e tinham informações errôneas acerca do procedimento cirúrgico. Sobre as orientações recebidas da equipe médica, a maioria das participantes as avaliou de maneira positiva.

Em relação à vivência das crianças acerca da hospitalização, as acompanhantes a avaliaram de maneira mais negativa do que os pacientes, sugerindo que, sob a percepção das acompanhantes, estas crianças dispunham de estratégias de enfrentamento insuficientes para uma cirurgia.

Ao avaliarem o período de hospitalização, as acompanhantes destacaram mais aspectos positivos (particularmente o atendimento) do que negativos (sendo o mais citado a ausência de um aparelho de TV).

A respeito do Manual de Cuidados, todas as participantes afirmaram que os tópicos estão compreensíveis e que a leitura do Manual esclareceu suas dúvidas em relação à cirurgia. Vinte e uma participantes afirmaram que se sentiram mais tranqüilas após a leitura do Manual. Entretanto, seis acompanhantes responderam que o Manual também havia lhes causado preocupação, fazendo referência a informações sobre o período pós-cirúrgico (como a possibilidade de ocorrência de sangramento). Mesmo assim, estas participantes verbalizaram que o Manual deve continuar a ser entregue aos usuários do serviço, pois, apesar do aumento da ansiedade durante a leitura de tais informações, elas acreditavam que este conhecimento reduziu sua ansiedade quando estavam acompanhando a criança no período de hospitalização.

Conclusões: Os resultados indicam que a utilização de manuais pode ser uma estratégia eficaz para a preparação de acompanhantes de crianças que serão submetidas à cirurgia eletiva em Otorrinolaringologia. Portanto, sugere-se que o Manual de Cuidados elaborado nesta pesquisa se torne parte do protocolo de atendimento aos pacientes pediátricos submetidos às cirurgias às quais se destina. Contudo, se faz necessário alertar que este manual somente deve ser utilizado durante atendimento realizado por profissional qualificado, quando deverá ser lido em conjunto, permitindo o esclarecimento de eventuais dúvidas e, caso necessário, a utilização de técnicas para a redução de ansiedade gerada pela leitura do Manual de Cuidados.

Palavras-chaves: ansiedade; cirurgia eletiva; uso de manual de cuidados.

Referências: Brasil. (1990). Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil. (16 de julho de 1990). Brasil (1995). Resolução nº 41 de 17 de outubro de 1995. *Dispõe sobre os direitos da criança hospitalizada. Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente (BR)*. Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil (BR): Seção I, p.16319-20. Brasil, Câmara dos Deputados. (2006). *Seminário Internacional Brinquedoteca: a Importância do Brinquedo na Saúde e na Educação*. Brasília: Coordenação de Publicações. (Série Parlamentar, n 338). Disponível em http://www2.camara.gov.br/comissões/clp/publicação/brinquediteca120307.pdf. Broering, C. V. & Crepaldi, M. A. (2008). *Preparação psicológica para a cirurgia em pediatria: importância, técnicas e limitações*. Paidéia (Ribeirão Preto),18 (39), 61-72. Carvalho, A. M. & Begnis, J. G. (2006). *Brincar em unidades de atendimento pediátrico: aplicações e perspectivas*. Psicologia em Estudo, Maringá, 11(1), 109-117. Ferrari, C. M. M.; Sousa, R. M. C. & Garzon, E. (2005). *Orientações ao paciente portador*

de epilepsia submetido ao vídeo-eeg. Comparação dos níveis de ansiedade. Arq Neuropsiquiatria, 63 (4), 1028-1034. Ponsford, J.; Willmott, C.; Rothwell, A.; Cameron, P.; Ayton, G.; Nelms, R.; Curran, C. & Ng, K. (2007). *Impact of Early Intervention on Outcome After Mild Traumatic Brain Injury in Children [Versão eletrônica],* Pediatrics, 108, 1297-1303. Torres, H. C.; Candido, N. A.; Alexandre, L. R. & Pereira, F. L. (2009). *O processo de elaboração de cartilhas para orientação do autocuidado no programa ma educativo em Diabetes.* Revista brasileira de Enfermagem, 62(2), 312-316.

LT06 - 329

PROFESSORES EM SITUAÇÃO DE RISCO E RESILIÊNCIA COMO FATOR DE PROTEÇÃO

Joilson Pereira da ***Silva*** *– UFS*
Suéllen Alencar ***Melo*** *– UEPB*
Bruno Figueiredo ***Damásio*** *– UFRGS*

Resumo: Ao longo da história do professor, diversas situações indesejáveis irão surgir, necessitando que ele se posicione perante o problema, seja ele uma fonte estressora ou algo de maior dimensão, como, por exemplo, a perda de um emprego ou o falecimento de um ente querido. Determinadas situações podem fugir do controle do professor, dependendo da percepção que ele possua em relação a cada evento ocorrido, e em dado momento se apresentar como um risco em sua vida. De acordo com Poletto e Koller, os fatores de risco estão relacionados "a toda sorte de eventos negativos de vida que quando presentes em seu contexto aumentam a probabilidade do indivíduo apresentar problemas físicos, psicológicos e sociais" (POLETTO; KOLLER, 2006, p. 31).

No caso dos professores, objeto do presente estudo, os fatores de risco (que também podemos chamar de estressores) que mais acometem a classe estão relacionadas às precárias condições de trabalho as quais os professores são submetidos pelas instituições de ensino ou por eles próprios devido à necessidade de possuir um emprego, pressões por razões de tempo, excesso de atividades ligadas ao ensino, baixos salários que remetem a longas jornadas de trabalho, pois como recebem pouco em um emprego buscam outro ou outros para suprir as suas necessidades financeiras, desvalorização da profissão dentre outras. Um único estressor na vida do professor não possui um impacto significativo, entretanto quando dois ou mais estressores se combinam, existe a possibilidade de uma diminuição de conseqüências positivas relacionadas aos eventos, como também elevam o impacto de outros estressores presentes ou que possam surgir.

Entretanto, devemos ter claro que apesar de alguns aspectos serem considerados como experiências estressoras na vida do professor, o mesmo não deve ser visto como uma categoria, como algo fixo e sim como um processo, pois determinada situação que em um dado momento é considerada risco, em outro momento pode passar a ser protetor, auxiliando em conquistas na vida do professor no que concerne a superação de adversidades (YUNES; SZYMANSKI, 2001).

Quando falamos dos fatores de proteção, estamos nos referindo a mecanismos presentes no indivíduo ou apreendidos no contexto ao qual ele está inserido, considerados fundamentais para que o indivíduo possa lidar com os fatores de risco e superar os infortúnios.

Os fatores de proteção são definidos por Rutter (1985 apud KOTLIARENCO; CÁCERES; FONTECILLA, 1996) como sendo "as influências que modificam, melhoram ou alteram a resposta de uma pessoa a algum perigo que predispõe a um resultado não adaptativo positivo" (RUTTER,1985 apud KOTLIARENCO; CÁCERES; FONTECILLA, 1996, p. 12).

Os fatores de proteção com os quais o professor pode contar se encontram na família e no meio social assim como em características pessoais. Sabatino (2005) nos trás que as fontes da resiliência se propõe em relação a pessoa.

De acordo com Sabadino (2005) e Sobrinho (2002) a a resiliência é de fundamental importância para a superação de adversidades ao longo da vida de qualquer pessoa. Ela começa em casa com a interação entre criança e familiares, e depois na escola entre o aluno e o professor. A escola possui um papel vital na construção do sujeito no que diz respeito a questões psicológicas, sociais e culturais. É neste espaço que conhecimentos são adquiridos, ideais são edificados e culturas abstraídas. Para que isto ocorra é necessário um mediador entre a instituição e os alunos, e cabe ao professor incorporar o papel de mediador.

Neste sentido, o objetivo deste estudo foi conhecer e analisar o estresse, como fator de risco, que acomete os professores do Ensino Médio e Fundamental da rede pública e privada da cidade de Campina Grande – PB, e sua relação com a resiliência como fator de proteção e como recurso auxiliador na administração do estresse cotidiano do professor.

A amostra do presente estudo foi composta por 517 professores do Ensino Fundamental e Médio da cidade de Campina Grande – PB, escolhidos de acordo com a disponibilidade de acesso, em 57 escolas públicas e particulares, com idade média de 36,5 anos (D. P. = 10,34; mínimo: 16; máximo 65), onde do total da amostra 174 professores (34,11%) são homens e 343 (65,89%) são mulheres (das quais 187 lecionam em escolas públicas e 156 em escolas particulares).

Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos: O primeiro é uma adaptação e validação da escala de estresse percebido (Perceived Stress Scale-14) de Cohen, Karmack e Mermelsteinm (1983). O segundo instrumento utilizado foi uma adaptação da Escala de Resiliência, instrumento criado por Wagnild e Young (1987), que visa verificar o nível de habilidade de lidar com sucesso a mudanças ou infortúnios.

Como resultado foi possível averiguar que às questões relacionadas à Resiliência, os fatores de proteção auxiliam o professor a superar adversidades, não apenas superá-las como também transformar algum infortúnio em um triunfo. Desta maneira podendo acreditar em um porvir que lhe traga bem-estar e satisfação.

Possibilitando afirmar que a realização em trabalhar como professor surge apesar das condições as quais a docência se encontra. A satisfação em ser professor se mostra presente, talvez o que não seja satisfatório sejam as condições as quais estes professores são submetidos no que concerne ao trabalho. Desta forma, a crença no futuro, a esperança e o otimismo de dias melhores, permeiam tanto no bem-estar como a resiliência. Denotando que ambas estas teorias atribuem um sentido para a vida por meio de realizações. Elas possuem em comum o reconhecimento dos fatores de proteção como também das novas possibilidades perante situações negativas.

Referências: COHEN, S.; KAMARCK, T.; MERMELSTEIN, R. *A global measure of perceived stress. Journal of Health and Social Behaviour,* 24(4), 385-96, 1983. KOTLIARENCO, M. A.; CÁCERES, I.; FONTECILLA, *M. Estado Del Arte en resiliencia. 1996.* Disponível em: <http://www.resiliencia.cl/estarte.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2008. SABATINO, A. B. *Resiliencia y logoterapia*. 2005. Disponível em: <http://www.logoforo.com/Download/Articulos/Resiliencia%20y%20Logoterapia.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2007. SOBRINHO, F. P. N. O stress do professor do ensino fundamental: o enfoque a ergonomia. 2002. In: LIPP, M. E. N. O stress do professor. Campinas: Papirus, 2002. POLETTO, M.; KOLLER, S. H. *Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica*. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco a proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. *Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas*. 2001. In: TAVARES, J. (org.). Resiliência e educação. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

LT06 - 331

DESENVOLVIMENTO SÓCIO-MORAL E ASSISTÊNCIA AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: ANÁLISE DE UMA INSTITUIÇÃO SOCIOEDUCATIVA NO INTERIOR DO NORDESTE

Franciela de Carvalho ***Monte*** *– UNIVASF*
Leonardo Rodrigues ***Sampaio*** *– UNIVASF*

Introdução: A problemática da assistência a jovens em conflito com a lei tem uma história marcada pela criação de diversas instituições de atendimento a este público, tais como a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) e as Fundações Estaduais de Bem Estar do Menor (FEBEMs). Entretanto, tais serviços cederam lugar a uma rede de assistência ordenada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990).

O ECA prevê para os adolescentes em conflito com a lei a aplicação de medidas socioeducativas de natureza pedagógica que vão desde a advertência, à internação em estabelecimento educacional. Esta internação deve seguir orientações como a obrigatoriedade de escolarização e profissionalização, atendimento personalizado, respeito à identidade e singularidade, diretrizes estas que são reiteradas no Sistema de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2006).

Entretanto, constata-se que as instituições socioeducativas têm sido ineficazes em exercer seu papel (SILVA & GUERESI, 2003; TEIXEIRA, 2005) e funcionam, muitas vezes, como verdadeiras "escolas do crime" (OLIVEIRA & ASSIS, 1999). Além disso, sofrem com a superlotação e 70% não tem estrutura física adequada, além de péssimas condições de conservação e higiene (SILVA & GUERESI, 2003). Outros resultados indicam que estas instituições refletem a realidade carcerária brasileira, enfatizando o uso da punição e castigo (ESPÍNDULA & SANTOS, 2004).

Quanto a este aspecto, a Psicologia do Desenvolvimento Sócio-Moral aponta que a autonomia, negociação e participação ativa dos adolescentes nas tomadas de decisão cotidianas são elementos imprescindíveis ao desenvolvimento autônomo dos sujeitos (PIAGET, 1932/1994; KOHLBERG, 1954/1992; BIAGGIO, VARGAS, MONTEIRO, SOUZA & TESCHE, 1999; BLATT & KOHLBERG, 1975; CAMINO & CAMINO, 2003; CAMINO & LUNA, 2004; CARRAMILO-GOING, 2005; CORREIA, 2007; DIAS, 1999; FREITAS, 1999; GOERGEN, 2001; NUCCI, 2000). Considera-se, portanto, que o respeito a tais princípios seria de fundamental importância no atendimento a menores em instituições brasileiras de ressocialização.

No que se refere à região do submédio do Vale do São Francisco, não se tem notícia acerca de estudos que investigam a assistência a jovens em conflito com

a lei, o que dificulta a avaliação e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o atendimento a este público.

Objetivo: O objetivo principal desta pesquisa foi realizar uma análise crítica e sistemática da realidade de uma unidade socioeducativa da cidade de Petrolina-PE, à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dos conhecimentos produzidos no campo de estudos da Psicologia do desenvolvimento sócio-moral.

Metodologia: Inicialmente, negociou-se um plano de trabalho diretamente com o gestor da unidade e foram solicitados documentos internos que regulamentam as rotinas da instituição.

A partir de então, iniciou-se uma pesquisa de campo durante a qual a pesquisadora participou de atividades cotidianas da instituição como escolarização, reuniões entre familiares e a equipe técnica da unidade, além de visitas domiciliares. Ademais, foram realizadas entrevistas com profissionais da unidade a respeito da rotina institucional e de suas concepções sobre justiça, direitos, ressocialização e da importância do ECA e SINASE.

Para análise da estrutura física da instituição, não foi autorizado o registro fotográfico, mas foram elaborados registros descritivos constando as características, funcionalidade e estado de conservação dos diversos ambientes da instituição.

Resultados: A unidade socioeducativa pesquisada é destinada à internação provisória (máximo 45 dias), no entanto, tem recebido, em caráter irregular, também adolescentes já julgados e sentenciados (19 dos 35 internos).

Quanto à estrutura física, constatou-se que não há espaço suficiente para a realização de atividades escolares, de lazer, esporte, convívio social e para a visita familiar. Inexiste local específico para a visita íntima, garantida ao adolescente sentenciado pelo SINASE (BRASIL, 2006). As "celas", como são chamados os alojamentos, não tem conforto, higiene e ventilação adequada.

Os socioeducadores são denominados AGENTES, tratam os adolescentes com extrema desconfiança, mostram descrença na efetividade das medidas socioeducativas e na possibilidade de reinserção social do adolescente e consideram o ECA ultrapassado e permissivo.

Há sanções impostas para o caso de descumprimento das regras da instituição que vão desde o veto à participação em atividades (05 a 20 dias) até aquelas "veladas", como não dar ao adolescente novo colchão ou marmita caso estes pertences sejam intencionalmente danificados, obrigando-os a dormirem no chão ou a comerem num saco plástico.

Outro fato relevante é a deficitária elaboração do Plano de Atendimento Individual (PIA) proposto pelo SINASE (BRASIL, 2006), o qual deve ser traçado conjuntamente entre o adolescente, a família e profissionais. Nesta unidade inexiste tal prática, substituída por prontuários incompletos, sem dados sócio-econômicos relevantes como grau de escolarização, condição de moradia e renda média familiar.

No que se refere às atividades desenvolvidas, consolidada há apenas a escolarização, o que é insuficiente da perspectiva do ECA e SINASE. Durante a pesquisa iniciou-se um curso profissionalizante, mas o mesmo foi interrompido por falta de recursos financeiros. Além disso, a prática de esportes é quase inexistente.

Conclusões: Pode-se afirmar que esta unidade socioeducativa não atende aos critérios estabelecidos pelo ECA quanto à estrutura física, funcionamento e serviços mínimos oferecidos, a exemplo da profissionalização. Além disso, reproduz o modelo de sistema carcerário, punitivo e coercitivo, no qual o trabalho socioeducativo se resume à manutenção da ordem e à vigilância dos menores.

Isto contraria os objetivos do ECA e do SINASE e a noção de desenvolvimento sócio-moral proposta na obra de Piaget (2004;1994), para o qual, a autonomia só pode ser atingida em um ambiente que propicie o respeito mútuo e a reciprocidade entre os pares envolvidos, a partir da negociação.

Na unidade analisada o uso de sanções expiatórias e coercitivas, bem como a atmosfera institucional, contrariam o ideal de formar adolescentes que respeitem as leis enquanto contratos sociais, resultando em um ambiente em que eles não participam do exercício de cidadania e vêem seus direitos constantemente desrespeitados.

Palavras-chaves: Socioeducação, ECA, Desenvolvimento Socio-Moral.

Referências: BIAGGIO, A. M. B., VARGAS,G. A. O., MONTEIRO, J. K., SOUZA, L. K., & TESCHE, S. L. *Promoção de atitudes ambientais favoráveis através de debates de dilemas ecológicos*. Estudos de Psicologia, nº 002, vol. 4, 1999, p. 221-233. BLATT, M. M. e KOHLBERG, L. The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education,* n.4, p.129-161,1975. BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* - SINASE. Brasília, 2006. BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente* (1990). Estatuto da criança e do adolescente : Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação dePublicações, 2001. CAMINO, C; CAMINO, L. Moralidade e socialização: Estudos empíricos sobre práticas modernas de controle social e julgamento moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, nº 16, vol. 1, p. 41-61, 2003. CAMINO, C. & LUNA, V. Aquisição e Desenvolvimento de Valores Morais. In: Correia, M. (org).*Psicologia e Escola:*

uma parceria necessária. Campinas: Editora Alínea, 2004. CARRAMILO-GOING, L. Projeto amigo: a construção da moral-saúde e qualidade de vida por meio dos jogos de regras e dilemas morais. *Anais do V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento,* São Paulo, Casa do Psicólogo, p.90, 2005. CORREIA. R. A. B. *Educação para a cidadania dos policiais militares em Pernambuco*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Jurídicas. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, Brasil.2007. DIAS, A. A. Educação Moral para a autonomia. *Psicologia Reflexão e Crítica,* vol.12, nº 2, 1999, p.459-478. ESPÍNDULA, D. H. P., SANTOS, M. F. S. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, 2004, p. 357-367. FREITAS, L.B.L. Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. *Psicologia Reflexão e Crítica*, nº 12, vol.2, 1999. GALVÃO, L.K.S. *Concepções de adolescentes em conflito com a lei sobre direitos humanos e sentimento de injustiça*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2005. GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 76, 2001, p. 147-174. KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. 2ª vol. Editorial Disclée de Brower S/A.: Bilbao, 1992. NUCCI, L. Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas". *Educação e Pesquisa*. [online]. 2000, v. 26, n. 2, 2000, p. 71-89. OLIVEIRA, M.B.; ASSIS, S.G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os "ressocializam". A perpetuação do descaso. *Cadernos de Saúde Pública,* nº 15, vol.4, p.831-844, 1999. PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. 2.ed. São Paulo: Summus, 1994. PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. tradução Maria Alice Magalhães D Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed.Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. SILVA, E.R.A.; GUERESI, S. Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil. *Texto para discussão,* nº 979. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA: Brasília, 2003. TEIXEIRA, M. L. *Até quando? O adolescente e o futuro: nenhum a menos*. Conselho Federal de Psicologia: Brasília, 2005.

LT06 - 334

BRINQUEDOTECA HOSPITALAR: O QUE ESTÁ SENDO PUBLICADO NAS BASES DE DADOS NACIONAIS?

Mayara Barbosa Sindeaux ***Lima****- UFPA/NTP*
Celina Maria ***Magalhães****- UFPA/NTPC*

Resumo: O comportamento de brincar está presente em espécies cujo período de infância é longo, têm sua imaturidade protegida e grande potencial de aprendizagem. Na espécie humana, a universalidade do brincar assume aspectos peculiares, como a presença das brincadeiras de faz-de-conta. Os estudos recentes acerca desta temática têm enfatizado a relevância do brincar na adaptação da criança ao seu meio ambiente presente e não apenas como preparação à vida adulta (Bichara; 1994; Cordazzo, Martins, Macarini & Vieira2007; Hansei & cols., 2007)

Segundo Friedmann (1996) as atividades lúdicas permitem a criança exercitar suas capacidades, criatividade e auto-expressão, desenvolver os aspectos cognitivos, afetivos, moral e motor, além de possibilitar interações ambientais e sociais, que ajudam no seu desenvolvimento. Assim, o brincar de crianças hospitalizadas pode lhes proporcionar a expressão de seus sentidos sobre o processo saúde/doença e reconstituí-los de forma a amenizar suas angústias. (Hansei & cols., 2007)

Um mecanismo para a promoção da brincadeira no hospital é a implantação da brinquedoteca hospitalar. Dentre os benefícios disto temos: a expressão de sentimentos, o contato com algo familiar advindo do envolvimento em brincadeiras antes realizadas na rua ou em casa, e o exercício da liberdade de escolha e de ação em oposição à condição passiva dada a quem é paciente. (Correr, 2006; Cunha, 2001; Lindquist, 1993; Macarini & Vieira, 2006).

A brinquedoteca hospitalar é um direito garantido por meio da Lei Federal 11.104/05 (Brasil, 2005). Esta dispõe sobre a obrigatoriedade das unidades de saúde construir este espaço e mantê-lo, caso ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.

Diante disto, algumas questões de cunho teórico se mostram relevantes, a exemplo: como produzir ciência e tecnologias a partir da inserção da Psicologia neste espaço? A partir de quais perspectivas os estudos sobre a brinquedoteca hospitalar estão sendo realizadas. As respostas, mesmo que parciais, a essas indagações podem trazer conteúdos relevantes para um entendimento científico mais aprimorado sobre o brincar. Além de tornar a brinquedoteca mais eficaz na promoção de desenvolvimento.

Deste modo, o objetivo da presente pesquisa foi realizar um levantamento bibliográfico de estudos sobre a brinquedoteca hospitalar disponíveis em bases de dados eletrônicos brasileiros.

As bases de dados utilizadas foram: a) base de dados de Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde; b) Coordenadoria de Capacitação do Ensino Superior; c) Scielo Brasil; d) Index Psi; e), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; f) Google Acadêmico; g) Periódicos de Psicologia.

A palavra-chave utilizada foi brinquedoteca hospitalar, esta poderia ser encontrada em qualquer lugar do campo de registro, tais como título e palavras-chaves, com exceção daquelas que se encontravam na referência bibliográfica.

Foram encontrados 34 trabalhos completos e/ou resumos, destes foram analisados 25, pois os demais se referiam a entrevistas, propagandas ou já haviam sido encontradas em outra base de dados. Os registros obtidos foram classificados de acordo com as categorias estabelecidas pelos pesquisadores, como o ano da publicação; tipo de redação científica (formato utilizado para redigir o estudo); área do conhecimento científico na qual o estudo está pautado; objetivo da investigação; tipo de pesquisa quanto ao procedimento de coleta de dados; a população estudada; e os resultados obtidos.

A divulgação de trabalhos da temática brinquedoteca hospitalar por meios eletrônicos é relativamente recente, como mostram os dados encontrados: a 1ª data de 2001; a 2ª e 3ª datam de 2003; no ano de 2004 temos 5 estudos; em 2005 se obteve apenas 1; em 2006 foram computados 2; e nos anos de 2007 e 2008 foram registrados 7 publicações em cada.

Em relação ao tipo de redação científica, a mais encontrada foi o artigo (n= 09), seguido de anais (n= 09) e dissertações (n=04), os que obtiveram menor freqüência foram as teses (n= 02) e monografias (n= 01).

Com relação à área de investigação, a maioria dos trabalhos é oriunda da Psicologia (n= 10), Educação (n= 06) e Enfermagem (n= 04), contudo outros campos de conhecimento também vêm se apropriando desta temática.

Verificou-se que o objetivo da maioria dos estudos foi descrever a relação entre o comportamento de brincar da criança e a forma como esta enfrenta a situação de doença. Em seguida estão os estudos que pretendem descrever/divulgar determinada brinquedoteca hospitalar em função de seu projeto, atividades desenvolvidas e espaço físico. Vale ressaltar que uma mesma pesquisa poderia ter diversos objetivos, sendo classificada em mais de uma categoria.

Em relação aos tipos de pesquisa encontrados, a maioria foi de cunho descritivo (n= 12), seguido de estudo de caso (n= 08), os demais se tratavam de pesquisa bibliográfica (n= 02), pesquisa experimental (n= 01) e duas (02) pesquisas utilizaram procedimentos diversos.

Em relação à população investigada, 17 trabalhos explicitaram informações a respeito dos mesmos. Observou-se que 06 envolveram apenas as crianças; em 04 foram incluídos além destas, os seus responsáveis e os profissionais da instituição de saúde; em 04 participaram as crianças e seus acompanhantes; em 02 estudos os participantes foram apenas os profissionais das instituições de saúde; e em 02 outros participaram apenas os acompanhantes dos pacientes pediátricos. Em alguns trabalhos foi possível verificar a idade dos participantes (n= 08), sendo que a faixa etária variou consideravelmente de um estudo ao outro.

Sobre os resultados das investigações, 19 delas ressaltaram a importância da brinquedoteca hospitalar à promoção de desenvolvimento infantil e/ou como estratégia para amenizar os traumas provocados pela internação de crianças.

Como se observou nesta pesquisa, quase todas as investigações relacionadas à brinquedoteca hospitalar estão pautadas na utilização da brincadeira à promoção de maior adesão da criança ao tratamento a que está sendo submetida e a diminuição dos impactos causados por ele.

Apesar da relevância deste enfoque, o estudo do brincar deve considerar a amplitude deste fenômeno. Visto que, antes de ser uma estratégia de enfrentamento da situação de hospitalização, é um comportamento necessário para o desenvolvimento da criança e tem uma função em si mesmo. As investigações também devem destacar que o brincar é um comportamento tanto adaptativo quanto adaptado à nossa espécie, e que deve ser emitido em quaisquer contextos em que a criança esteja inserida.

Palavras-chave: Levantamento bibliográfico; desenvolvimento; brinquedoteca hospitalar .

Referências bibliográficas: Brasil (2005). Lei Federal nº 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Brasília: Diário Oficial da União. Bichara, I. D. (1994). *Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de 3-7 Anos*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo. Cunha, N. H. S C. (2001). *Brinquedoteca: um mergulho no brincar.* 3ª Ed. Vetor. São Paulo. Cordazzo, S. T. D.; Martins, G. D. F.; Macarini, S. M. & Vieira, M. L. Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. *Aletheia,* dic. 2007, no.26, p.122-136. ISSN 1413-0394. Correr, F. S. (2006). *As brinquedotecas hospitalares de São Bernardo do Campo e a humanização do ambiente de saúde*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo. Fridmann. A. (1996). *O direito de brincar: a brinquedoteca*. 4ª ed. São Paulo: Abrinq. Hansen J, Macarini S. M.; Martins G. D. F.; Wanderlind F. H. & Vieira M. L. O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da Psicologia Evolucionista. Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum 2007; 17(2):133-143. Lindquist, I. (1993). *A criança no hospital; a terapia pelo brinquedo*. Traduzido por Altman, R. Z. São Paulo, Scritta. Macarini S M, Vieira, M. L. (2006). *O brincar de crianças escolares na brinquedoteca*. Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum.16(1), 49-60.

LT06 - 337

PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL: AÇÕES DE POTENCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATENDIDAS NAS AÇÕES SÓCIO-EDUCATIVAS DE CONVIVÊNCIA

*Maria de Fátima Pereira **Alberto** - UFPB*
*Romanan Silva **Borges** - UFPB*
*Manuella Castelo Branco **Pessoa** - UFPB*
*Juliana Mendes Lopes de **Sousa** - UFPB*
*Pedro Felipe Moura de **Araújo** - UFPB*
*Rodrigo de O. F. **Vaz** - UFPB*
*Felipe Medeiros de **Farias** - UFPB*
*Leonardo José de Alencar **Mendes** - UFPB*
*Liliane Félix Ribeiro da **Silva** - UFPB*
*Yracema Porto de **Queiroz** - UFPB*

Introdução: A infância, tal como se concebe hoje, no século XXI, é algo que emerge no século XVIII. A concepção e o tratamento dedicados à infância variaram do desconhecimento à indiferença (Áries, 1981).

A história da criança e do adolescente das classes populares no Brasil tem sido marcada por um processo de exclusão social. (Londoño, 1991). As políticas governamentais só foram efetuadas na medida em que a população infanto-juvenil dos centros urbanos passou a ser considerada ameaça à ordem social vigente. A formação dos adolescentes das classes populares através do trabalho constituiu-se historicamente (Pillotti e Rizini, 1995).

No Brasil diversas leis tentem proibir o trabalho infantil, apenas nos anos 90, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA é que a erradicação e a prevenção assumem contornos de políticas sociais (Alberto, 2003). Apesar das Leis persiste o trabalho infantil o qual tem implicações no desenvolvimento psicossocial.

Este texto objetiva apresentar uma experiência desenvolvida por um Projeto de Extensão nos Núcleos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Esse formato de extensão pretende dar continuidade a uma proposta de trabalho desenvolvida na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, através do Núcleo de Pesquisa sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência em Situação de Risco Pessoal e Social.

O foco do Núcleo tem sido o Trabalho Infantil. Entre 2001 e 2003 o foco das ações foi a formação dos Agentes Sociais (Alberto, 2003); de 2003 a 2004 foi a pesquisa nas instituições (Alberto, 2007; Alberto, 2008); em 2004 ações com famílias através de um balcão de direitos e 2005 deu-se continuidade a formação dos agentes, entre 2004 e 2006 o foco foram as pesquisas (Alberto, 2009). Em 2008 e 2009 as atividades centraram-se nas crianças e adolescentes atendidos nas atividades sócio-educativas, antiga Jornada Ampliada do PETI.

O objetivo atual dessa intervenção é: contribuir para tentar desnaturalizar o trabalho infantil; contribuir para a formação da cidadania de crianças e adolescentes egressas do trabalho, desenvolvendo junto aos mesmos uma cultura de protagonismo. Compreender o desenvolvimento desses sujeitos requer que se levem em consideração as condições de vida, o lugar em que se encontram, o tempo, a cultura e o tempo histórico.

As funções mentais superiores são formadas e culturalmente transmitidas. Daí a importância dos estímulos à disposição das crianças no processo de desenvolvimento, pois os homens são participantes ativos e vigorosos de sua própria existência, o que tem implicações psicológicas. Desse modo, a criança, em cada estágio do seu desenvolvimento, adquire os meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma (Vygotsky, 1998).

Dentro de uma perspectiva da educação problematizadora e libertadora, todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecimento (Freire, 1987). É a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos "temas significativos" ou "temas geradores".

Os caminhos da extensão: A extensão é realizada em dois núcleos do PETI localizados em bairros da cidade de João Pessoa. As atividades são feitas com crianças e adolescentes na faixa de 7 a 15 anos de idade. A intervenção inicia-se com um acordo de convivência, no qual crianças e extensionistas decidem o que trabalhar e como fazê-lo. Faz-se uso de oficinas, literatura, escrita, música, jogos, filmes, fotografia, gibis, desenhos, ECA, conversas em círculos e com pequenos grupos através de um encontro semanal nos referidos núcleos.

Há também visitas domiciliares as famílias, encontros com as famílias, coordenadores do PETI, monitores do PETI, coordenadores dos núcleos, professores das escolas que as crianças e adolescentes freqüentam, visitas familiares, articulação com Redes. Esses encontros são deflagrados a partir das demandas originadas nas oficinas semanais com as crianças. Há também um encontro semanal entre extensionistas e coordenadora para planejamento das atividades, avaliações, relato da oficina semanal em cada núcleo, estudos de textos, momentos de problematização e orientações.

As temáticas tratadas variam de um núcleo para outro, mas de modo geral são: direitos humanos, cidadania, escola, violência, trabalho infantil, perspectivas de vida, protagonismo, adolescência, cultura, arte, comunidade e história de um dos núcleos.

Algumas reflexões: Com o desenrolar do trabalho consegue-se ver algumas questões que não se percebia inicialmente. Percebe-se ao abordar a questão dos direitos da criança e do adolescente, que eles não conseguem se perceber como sujeitos de direitos. Até conseguem descrever tais direitos, mas reproduzem

nas suas falas um discurso superficial, quase que ensaiado e que não se consegue aprofundar. Alguns, com o decorrer da extensão começam a se ver, ainda que timidamente, como protagonistas dessas temáticas.

Nessa perspectiva atuamos como articuladores, informantes de direitos, tentando junto com essas crianças ressignificar os sentidos dos seus contextos objetivos de vida, dos seus modos de subjetivação, e a partir de suas reflexões compreender e transformar o que julgarem necessário para garantir a cidadania e os seus direitos. Neste sentido, buscamos no momento o contato com as escolas e as famílias das crianças e adolescentes, tendo em vista as demandas e problemáticas evidenciadas.

Por se tratar de uma ação desafiadora, o grande desafio, de fazer com que essas crianças e adolescentes, se percebam enquanto sujeitos de direitos, se encontra, dentre outros aspectos, na impossibilidade de uma perspectiva crítica de diálogo do ser humano com forças opressoras (política, social e economicamente) atuantes nos sistemas sociais, educacionais, familiares, assim como nas políticas sociais vigentes. Mas apesar das dificuldades concluímos que esse tipo de ação é viável e constitui uma ação transformadora.

Referências bibliográficas: Alberto, M. F. P; Santos, D. P; Leite, F. M.; Lima, W. J.; Paixão, G. P. Silva, S. A. (2009). Trabalho infantil doméstico: perfil biosócioeconômico e configuração da atividade no município de João Pessoa, PB. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 12, n. 1, pp. 57-73.

Alberto, M. F. P. ; Almeida, D. R. ; Dória, L. C. ; Guedes, P. C. ; Sousa, T. R. de ; França, L. P. de (2008). O papel do psicólogo e das entidades junto a crianças e adolescentes em situação de risco. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 28, p. 558-573.

Alberto, et al. (2007). A percepção e a atuação das instituições sobre as piores formas de trabalho infantil In: Krutzen, E. C.: Vieira, S. B. (Orgs) Psicologia Social, Clínica e Saúde Mental. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007, p.93-118. Alberto, M. de F. P. (2003). *Crianças e Adolescentes que trabalham: cenas de uma realidade negada*. João Pessoa: Editora universitária/UFPB. Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (2ª ed.) Rio de Janeiro: Guanabara. Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. Londoño, F. T. (1991). A origem do conceito menor. In: Del priore, Mary. (Org.). *A História da criança no Brasil*. São Paulo: Cortez, p 129-145. Pilotti, F. (1995). Crise e perspectives da Assistência à infância na América Latina. In: Pilotti, F; Rizzini, I (Orgs.). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Amais. Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1978).

LT06 - 363

INTERVENÇÃO PRECOCE, INVENTÁRIO PORTAGE E A PROMOÇÃO DA AMAMENTAÇÃO

*Renata Ajub **Tirelli** - UNESP*
*Olga Maria Piazentin Rolim **Rodrigues** - UNESP*

Resumo: Atrasos no desenvolvimento podem ser produzidos pela combinação de fatores de risco genéticos, biológicos, psicológicos e ambientais, envolvendo interações complexas entre eles. No entanto, não são elementos estáticos, mas sua identificação e avaliação só terão valor se estiverem conectados a programas de intervenção, implicando em acompanhamento periódico, proporcionado educação para a saúde, reabilitação e tratamento além de orientação aos pais e cuidadores (WERNER, 1990; HALPERN; FIGUEIRAS, 2004).

De acordo com Rodrigues (2007), o diagnóstico precoce prevê a utilização de procedimentos interdisciplin ares que necessitam de tecnologia adequada para coleta de dados, que possibilite a análise dos mesmos para a posterior programação de intervenções efetivas. Além disso, é importante o acompanhamento dos casos identificados, de forma que haja um planejamento de acordo com as necessidades específicas de cada criança. Para essa finalidade as escalas de desenvolvimento são instrumentos importantes para o monitoramento do desempenho infantil.

Para Nunes, Sisdelli e Fernandes (1994), as escalas de bebês são instrumentos importantes em pesquisas básicas, clínicas e educacionais e com relativo poder preditivo, não só para identificação, mas também para a prescrição de programas educacionais, podendo ser consideradas o ponto de convergência dos aspectos educacionais e psicológicos na intervenção precoce.

O Inventário Portage Operacionalizado (IPO) (WILLIAMS; AIELLO, 2001) objetiva avaliar o repertório comportamental de crianças de zero a seis anos. É composto por 580 comportamentos distribuídos nas áreas de Socialização, Cognição, Linguagem, Autocuidados e Desenvolvimento e em faixas etárias (ex.: de zero a um ano, de um a dois anos, etc). Além desses, o IPO prevê o Protocolo de Estimulação Infantil, composto por 45 comportamentos, específicos para bebês de zero a quatro meses.

Um dos fatores de proteção ao desenvolvimento infantil é o aleitamento materno, considerando suas vantagens nutricionais, psicológicas e imunológicas já comprovadas, evidenciando que crianças assim alimentadas podem apresentar melhor desenvolvimento em idades posteriores (BUENO; TERUYA, 2004).

Ações têm sido propostas e implementadas para aumentar a adesão ao aleitamento materno por grupos internacionais, como a OMS, a UNICEF, a Academia Americana de Pediatria, o Colégio Americano de Obstetrícia e Ginecologia e, nacionais, tais como o Ministério da Saúde, o Instituto da Saúde de São

Paulo, Secretarias de Saúde de Estado, a Sociedade Brasileira de Pediatria, dentre outras. Essas ações incluem educação em amamentação, treinamento de profissionais de saúde, entre outras (BUENO; TERUYA, 2004). Portanto, analisar a influência do aleitamento materno no desenvolvimento de bebês até um mês pode subsidiar a implementação de políticas públicas que incentivem efetivamente essa prática.

Objetivos: O presente trabalho pretendeu verificar a influência do aleitamento materno no desenvolvimento de bebês até quatro meses de idade.

Metodologia: Participaram do projeto 60 bebês, 30 meninos e 30 meninas, que foram identificados em uma Maternidade, pelo Programa de Defesa da Vida, da Secretária Municipal de Saúde de Bauru, através do programa Banco de Leite e agendados para atendimento no Centro de Psicologia Aplicada da UNESP de Bauru. Foram avaliados mensalmente, até o quarto mês de idade, com o Inventário Portage Operacionalizado (IPO) (WILLIAMS; AIELLO, 2001).

Para que a influência dos tipos de amamentação pudesse ser observada sobre o desenvolvimento dos bebês, foi realizada uma análise estatística (ANCOVA) considerando os tipos de alimentação, natural ou artificial e o número de comportamentos que os bebês apresentaram em cada uma das cinco áreas do desenvolvimento (linguagem, autocuidados, cognição, socialização e desenvolvimento motor), a cada mês, até o 4º. O índice utilizado foi de $p \geq 0{,}05$.

Resultados: Os dados estatísticos obtidos referentes tipo de alimentação oferecida e sua influência no desenvolvimento do bebê comprovaram que para a área de Linguagem, os bebês amamentados da forma natural apresentaram desempenho melhor, o que pode ser observado de acordo com a Figura 1, com diferença significativa de $p = 0, 040$.

Figura 1 – Distribuição das médias dos comportamentos dos participantes na área de Linguagem, durante os quatro primeiros meses, com alimentação natural e artificial.

Maiores escores também foram observados nas crianças amamentadas artificialmente na variável Autocuidados, com diferença significativa de $p = 0{,}048$.

Figura 2 – Distribuição das médias dos comportamentos dos participantes na área de Autocuidados, durante os quatro primeiros meses, com alimentação natural e artificial.

Não foram observados efeitos diferenciais no tipo de alimentação oferecida aos bebês nas áreas de Cognição ($p = 0, 984$), Socialização ($p = 0, 116$) e Desenvolvimento Motor ($p = 0, 068$), após correção para a co-variável etária.

O sexo das crianças não foi uma variável relevante na explicação das variâncias.

Conclusões: O bom desempenho na área de linguagem pode ser explicado pelo fato de que ao mamar, a criança realiza um exercício físico contínuo que propicia o desenvolvimento da musculatura e ossatura bucal, proporcionando o desenvolvimento facial harmônico, direcionando o crescimento de estruturas importantes, como seio maxilar para respiração e fonação, desenvolvimento do tônus muscular, anulando o retrognatismo mandibular (MEDETROS; RODRIGUES, 2001).

Uma hipótese para o bom desempenho na área de autocuidados se deve ao fato de que os bebês que receberam alimentação artificial, podem ter sido expostos a diferentes situações de alimentação por cuidadores variados o que resultou na necessidade de adaptação a outras situações de independência da mãe.

O Ministério da Saúde do Brasil recomenda o aleitamento materno exclusivo até os seis meses de idade, não necessitando o bebê de sucos ou papinhas e nem mesmo de água. Depois dos seis meses, sua manutenção pode ser complementada até aproximadamente os dois anos, confirmando a indicação da Organização Mundial de Saúde (SECRETARIA DE SAÚDE, 2003). Entretanto, muitas mulheres não cumprem estas recomendações, pois desconhecem a importância para a saúde de ambos (mãe e filho), o comportamento destas mães muitas vezes está ligado às práticas e crenças culturais incoerentes, ou, ainda, estão submetidas às orientações inadequadas de profissionais de saúde empregando, desta forma, a promoção inadequada de substitutos do leite materno (GIUGLIANI, 2000; PRENTICE; LASKEY; JARJOU, 1997).

A alimentação natural deve ser estimulada e os pais devem ser orientados quanto a importância do leite materno para a saúde do bebê, para um bom desenvolvimento da fala, para o fornecimento de nutrientes, proteção, desenvolvimento das estruturas ósseas, psicológicas e neurológicas.

Palavras-chave: Avaliação Precoce, Inventário Portage, Promoção da Amamentação.

Referências bibliográficas: ALMEIDA, M. F. Nutrição e cuidados com o recém-nascido. *Pediatria Moderna,* São Paulo, v. 28, n. 1, p. 5-7, fev. 1992. BUENO. L. G. S.; TERUYA. K. M. Aconselhamento em amamentação e sua prática. *Jornal de Pediatria* v.80 n.5 Porto Alegre nov. 2004. GIUGLIANI, E. R. J. Aleitamento materno na prática clínica. *Jornal de Pediatria*, São Paulo, v.76, supl.3, p.238-252, dez. 2000.6. HALPERN. R.; FIGUEIRAS. A. C. M. Influências ambientais na saúde mental da criança. *Jornal de Pediatria,* v.80 n.2 Porto Alegre abr. 2004. MARQUES, S. R. Infecções maternas e aleitamento natural. *Rev. Paul Pediatria,* São Paulo, v.15, n.3, p.17-18, set. 1997. MEDETROS EB, RODRIGUES MJ. A importância da amamentação natural para o desenvolvimento do sistema estomatognático do bebê. *Rev Cons Reg Pernamb* 2001; 4(2):79-83. NUNES, L. R.

D'O de P; SISDELLI, R. O.; FERNANDES, R. L. C. O valor dos testes de bebês e suas implicações para a psicologia do desenvolvimento e educação especial. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria: n. 2, p. 107-125, 1994. PRENTICE, A.; LASKEY, A.; JARJOU, L. M. A. Lactação e desenvolvimento ósseo: repercussões sobre os requisitos de cálcio de lactentes e das mães que amamentam. *Resumo do 41º Seminário de Nestlé Nutrition*, p. 14-16, Vevey, Suíça,1997. RODRIGUES, O. M. P. R. Bebês de risco e sua família: o trabalho preventivo, *Temas em Psicologia da SBP,* v.11 n.2, São Paulo, jun, 2007. SECRETARIA DE SAUDE. *Aleitamento materno,* Secretaria Municipal de saúde, RJ. 2003. 16p. WERNER EE. In: Meisels SJ, Shonkoff JP editors. *Handbook of early childhood intervention*. Melborne, Australia: Cambridge University Press; 1990. p. 97-116. WILLIAMS, L.A.; AIELLO, A.L.R. *Inventário Portage Operacionalizado*. São Paulo: Editora Mennon, 2001.

LT06 - 389

VULNERABILIDADES ASSOCIADAS AO BAIXO PESO AO NASCER: UM ESTUDO DE COORTE

*Adriana Martins **Saur** - USP/Ribeirão Preto*
*Sonia Regina **Loureiro** - USP/Ribeirão Preto*

Resumo: A Psicopatologia do Desenvolvimento se propõe a compreender o comportamento típico e atípico no curso do desenvolvimento humano como condição essencial para que se possa atuar sobre os problemas, de modo a identificar condições de vulnerabilidade e de proteção ao processo de adaptação do indivíduo. Neste sentido, o estudo dos fatores que podem favorecer (fatores de proteção) ou dificultar (fatores de risco) o desenvolvimento é de extrema importância, no intuito de compreender como eles afetam o modo de funcionamento do indivíduo diante de condições adversas. Sobre esta temática, a literatura aponta que quanto mais os fatores protetores se fazem presentes na trajetória de desenvolvimento de uma criança, maiores são as suas possibilidades de adaptação e, por outro lado, quanto mais exposta uma criança estiver a fatores de risco, mais vulnerável ela se encontrará frente a possíveis adversidades ao longo de seu desenvolvimento. Dentre os possíveis fatores reconhecidos como de risco biológico ao desenvolvimento infantil inclui-se o baixo peso ao nascer. Tal condição constitui-se em um dos fatores que mais contribui para a presença de problemas neurodesenvolvimentais. Reconhece-se que na última década a taxa de mortalidade neonatal e infantil decresceu significativamente, em grande parte por conta dos avanços farmacológicos e tecnológicos da medicina e da promoção de políticas públicas de saúde, beneficiando a sobrevivência dos bebês com muito baixo peso ao nascer. Entretanto, apesar do sucesso proporcionado por estes avanços na medicina neonatal em salvar bebês em condições de vulnerabilidade, permanecem em aberto questões sobre como estas crianças irão se desenvolver futuramente. Diversos estudos têm abordado o tema relativo ao baixo peso ao nascer e suas associações às condições de vulnerabilidade e risco biológico, mostrando a predisposição que essas crianças tem para o desenvolvimento de déficits cognitivos, emocionais e comportamentais, quando comparadas a crianças nascidas com peso normal. Condições ambientais como desigualdades sócio-econômicas e pobres recursos educacionais também têm sido relatados como condições que podem acentuar as adversidades ao desenvolvimento de crianças em geral e, em específico, às crianças nascidas com baixo peso. Sob tal perspectiva, destaca-se a importância de estudos de coorte, uma vez que tal aporte metodológico permite o acompanhamento e a observação de grupos de pessoas expostas a condições sócio-culturais semelhantes ao longo do tempo, permitindo assim verificar as associações entre fatores de exposição e desfechos no processo saúde-doença. Neste contexto, este estudo objetivou comparar o perfil cognitivo, emocional e comportamental de crianças em idade escolar diferenciadas pelo peso ao nascer, provenientes de uma coorte. Foram avaliadas 493 crianças, aos 10 anos de idade, de ambos os sexos, pertencentes a uma coorte de nascimentos de 1994 em Ribeirão Preto (SP), distribuídas em dois grupos diferenciados pelo peso ao nascer: Grupo 1 (G1), denominado baixo peso (peso entre 690 e 2500g) composto por 147 crianças e Grupo 2 (G2), denominado peso normal (peso entre 3001 e 4250g) composto por 346 crianças. Para a avaliação dos aspectos cognitivos utilizou-se o Teste das Matrizes Progressivas de Raven e para a avaliação dos aspectos emocionais e comportamentais utilizou-se o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ - versão respondida pelos pais ou responsáveis), ambos validados e com parâmetros normativos para a população brasileira. Procedeu-se as avaliações individuais, nas escolas frequentadas pelas crianças, após autorização formal dos pais e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para a aplicação e codificação consideraram-se as recomendações técnicas específicas de cada instrumento. Os dados relativos ao percentil no Teste de Raven e ao escore no SDQ (pontuação total de dificuldades e pontuação na escala de sintomas emocionais) foram examinados por análise estatística paramétrica, dada a normalidade da amostra, adotando-se nível de significância de $p \leq 0,05$. Inicialmente, comparou-se os grupos em relação as variáveis sócio-demográficas e não se verificou diferenças significativas quando da comparação de G1 e G2 quanto ao nível de esco-

laridade da mãe e o nível sócio-econômico familiar, o que tornou possível a comparação destes grupos em relação a variável de estudo, peso ao nascer. A comparação entre as médias dos percentis no Raven apontou para uma diferença significativa (p = 0,01) entre G1 e G2, sendo a média do percentil do G2 (peso normal) mais alta que a do G1 (baixo peso). No que diz respeito a avaliação emocional, verificada por meio da escala de sintomas emocionais do SDQ, constatou-se diferença significativa (p = 0,05) entre G1 e G2, sendo a média da pontuação do G1 (baixo peso) maior que G2 (peso normal). Em relação a avaliação comportamental, examinada por meio do escore total de dificuldades no SDQ, verificou-se uma diferença significativa (p = 0,01) entre G1 e G2 quando comparadas as médias das pontuações obtidas, sendo a média do G1 (baixo peso) mais alta que a do G2 (peso normal). A análise dos dados apontou que as crianças com baixo peso ao nascer apresentaram escores cognitivos mais baixos, mais indicadores de sintomas emocionais e de dificuldades comportamentais. Conclui-se que os dados do estudo em questão referendam estudos prévios que relatam a associação entre o baixo peso ao nascer e problemas de ordem cognitiva, emocional e comportamental em crianças de idade escolar, indicando as condições de vulnerabilidade presentes no desenvolvimento destas crianças. A comparação de crianças procedentes de uma mesma coorte reveste-se de grande importância por evidenciar o impacto da condição de risco biológico associado ao peso ao nascer e por possibilitar a identificação dos possíveis fatores de proteção presentes na trajetória do desenvolvimento. Considera-se que a identificação de tal condição na idade escolar pode ainda favorecer práticas e intervenções que visem a promoção de suporte a estas crianças no que diz respeito às demandas educacionais e comportamentais.

Referências bibliográficas: ACHENBACH, T. M. Developmental psychopatology. In: Bornstein, M. H.; LAMB, M. E. *Developmental psychopatology: an advanced textbook*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1992, p. 629-676. ANGELINI, A. L.; ALVES, I. C. B.; CUSTÓDIO, E. M.; DUARTE, W. F.; DUARTE, J. L. M. *Manual - Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: escala especial*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia, 1999. BHUTTA, A.T.; CLEVES, M. A.; CASEY, P. H.; CRADOCK, M. M.; ANAND, K. J. Cognitive and behavioral outcomes of school-aged children who were born preterm: a meta-analysis. *Journal of American Medicine Association,* v. 288, n. 6, p.728-737, 2002. BÖHM B, KATZ-SALAMON, M., SMEDLER A. C., LAGERCRANTZ, H., FORSSBERG, H. Developmental risks and protective factors for influencing cognitive outcome at 5 ½ years of age in very-low-birthweight children. *Developmental Medicine and Child Neurology,* v. 44, n. 8, p. 508-516, 2002. BORDIN, M. B. M.; LINHARES, M. B. M.; JORGE, S. M. Aspectos cognitivos e comportamentais na média meninice de crianças nascidas pré-termo e com muito baixo peso. *Psicologia: Teoria e Pesquisa,* v. 17, n. 1, p. 49-57, 2001. BUCK, G. M.; MSALL, M. E.; SCHISTERMAN, E. F.; LYON, N. R.; ROGERS, B. T. Extreme prematurity and school outcomes. Paediatric and Perinatal Epidemiology, v. 14, n. 4, p. 324-331, 2000. CARDOSO, V. C.; SIMÕES, V. M. F.; BARBIERI, M. A.; SILVA, A. A. M.; BETTIOL, H.; ALVES, M. T. S. S. B.; GOLDANI, M. Z. Profile of three Brazilian birth cohort studies in Ribeirão Preto, SP and São Luís, MA. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research,* v. 40, n. 9, p. 1165-1176, 2007. CARVALHO, A. E. V.; LINHARES, M. B. M.; MARTINEZ, F. E. História de desenvolvimento e comportamento de crianças nascidas pré-termo e baixo peso (< 1500g). *Psicologia: Reflexão e Crítica,* v. 14, n. 1, p. 1-33, 2001. GOODMAN, R. The Strengths and Difficulties Questionnaire. 2001. Disponível em: http://www.sdqinfo.com. Acesso em: 01 mar. 2008. GOODMAN, R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *The Journal of Child Psychology and Psychiatric,* v 38. n. 5, p. 581-586, 1997. GOODMAN, R. Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatric,* v. 40, n. 11, p. 1337-1345, 2001. LINHARES, M. B. M.; BORDIN, M. B. M.; CARVALHO, A. E. V. Aspectos do desenvolvimento psicológico da criança ex-prematura na fase escolar. In: MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; LOUREIRO, S. R. *Vulnerabilidade e Proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar.* São Paulo: Casa do Psicólogo; FAPESP, 2004, p. 75-106. LINHARES, M. B. M.; CARVALHO, A. E. V.; BORDIN, M. B. M.; TOMAZATTI, J.; MARTINEZ, F. E.; JORGE, S. M. Prematuridade e muito baixo peso ao nascer como fator de risco ao desenvolvimento da criança. Cadernos de Psicologia e Educação – Paidéia, v. 10, n. 12, p. 60-69, 2001. LINHARES, M. B. M.; CARVALHO, A. E. V.; PADOVANI, F. H. P.; BORDIN, M. B. M.; MARTINS, I. M. B.; MARTINEZ, F. E. A compreensão do fator de risco da prematuridade sob a ótica desenvolvimental. In: MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; LOUREIRO, S. R. Vulnerabilidade e Proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo; FAPESP, 2004, p. 11-38. LINHARES, M. B. M.; CHIMELLO, J. T.; BORDIN, M. B. M.; CARVALHO, A. E. V.; MARTINEZ, F. E. Desenvolvimento psicológico na fase escolar de crianças nascidas pré-termo em comparação com crianças nascidas a termo. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* v. 18, n. 1, p. 109-117, 2005. MASTEN, A. S.; GEWIRTZ, A. H. Vulnerability and

resilience in early child development. In: McCARTNEY, K.; PHILLIPS, D. *Blackwell Handbook of early childhood development*. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2006, p. 22-43. MÉIO, M. D. B. B.; LOPES, C. S.; MORSCH, D. S. Fatores prognósticos para o desenvolvimento cognitivo de prematuros de muito baixo peso. *Revista de Saúde Pública,* v. 37, n. 3, p. 311-318, 2003. MÉIO, M. D. B. B.; LOPES, C. S.; MORSCH, D. S.; MONTEIRO, A. P. G.; ROCHA, S. B.; BORGES, R. A.; REIS, A. B. Desenvolvimento cognitivo de crianças prematuras de muito baixo peso na idade pré-escolar. *Jornal de Pediatria*, v. 80, n. 6, p. 495-502, 2004. RODRIGUES, M.; MELLO, R. R.; FONSECA, S. C. Dificuldade de aprendizagem em escolares de muito baixo peso ao nascer. *Jornal de Pediatria,* v. 82, n. 1, p. 6-14, 2006. SAIGAL S.; HOULT, L. A.; STREINER, D. L.; STOSKOPF, B. L.; ROSENBOUM, P. L. School difficulties at adolescence in a regional cohort of children who were extremely low birth weight. *Pediatrics,* v. 105, n. 2, p. 325-331, 2000.

Palavras-chave: peso ao nascer, estudos de coortes, desenvolvimento infantil.

LT06 - 437

VIDA REPRODUTIVA DE PESSOAS VIVENDO COM HIV/AIDS: REVISANDO A LITERATURA

Tonantzin Ribeiro ***Gonçalves*** *- UFRGS*
Fernanda Torres de ***Carvalho*** *- UFRGS*
Evelise Rigoni de ***Faria*** *- UFRGS*
José Roberto ***Goldim*** *- UFRGS*
Cesar Augusto ***Piccinini*** *- UFRGS*

Resumo: No contexto atual da epidemia de HIV/Aids, temáticas como a reprodução e a transmissão materno-infantil tornaram-se freqüentes e têm suscitado diversos posicionamentos por parte de pessoas portadoras e das equipes de saúde. Diferentemente do início da epidemia, no qual a condição de infectado impunha limites sobre o planejamento de vida, hoje o portador de HIV/Aids pode ter mais qualidade e expectativa de vida, mais comumente busca a vivência plena de sua sexualidade e pensa em ter filhos saudáveis. O presente artigo teve por objetivo examinar o impacto da infecção por HIV/Aids na vida reprodutiva de pessoas portadoras, considerando o direito à maternidade e à paternidade. Foi realizada uma revisão da literatura acerca de aspectos biológicos, psíquicos e sociais que compõem o cenário da assistência em saúde reprodutiva envolvendo a infecção pelo HIV/Aids. Para tanto, realizou-se uma pesquisa em artigos científicos nacionais e internacionais, assim como em livros de circulação nacional. No total, foram utilizados artigos científicos e livros publicados no período de 1992 a 2006, obtidos nas seguintes bases de dados: MEDLINE, Biblioteca Virtual em Saúde e PsycInfo, a partir dos seguintes descritores: HIV, Aids, reprodução, sexualidade, mulheres, gestação e direitos reprodutivos, bem como suas respectivas traduções para o inglês. Além disso, foram consultados sites especializados em HIV/Aids, documentos oficiais do Ministério da Saúde, bem como outras produções como tese e dissertações. A versão completa deste estudo poderá ser encontrada em Gonçalves et al. (in press).

No que diz respeito à vivência da sexualidade, diversos estudos apontaram evidências do impacto negativo da infecção pelo HIV/Aids na vida sexual das pessoas vivendo com o vírus. Dentre estes aspectos destacaram-se a perda e/ou diminuição do desejo e da satisfação sexual, em grande parte devido a aspectos como depressão, baixa auto-estima, alterações corporais causadas pelos antirretrovirais, medo de re-infecções, constante lembrança da presença do vírus e dificuldades em manter o uso de preservativos. Outros estudos discutem a situação enfrentada por casais com sorologia discordante que tem sua sexualidade e o desejo por filhos diretamente afetados pelo risco de infecção do parceiro e do bebê. Apesar destas dificuldades, muitas pesquisas atestaram que o desejo de tornarem-se pais freqüentemente não é afetado pelo seu status sorológico, sendo que mães e pais vivendo com o HIV/Aids demonstram sentimentos positivos em relação à parentalidade. A reprodução entre pessoas vivendo com o HIV/Aids e, em particular, entre parceiros sorodiscordantes tem fomentado uma série de pesquisas e discussões sobre técnicas de reprodução assistida, estratégias de redução do risco de transmissão do HIV/Aids em relações sexuais desprotegidas visando à concepção, bem como aspectos éticos envolvidos nestes procedimentos. No Brasil, o Ministério da Saúde recentemente publicou diretrizes de planejamento reprodutivo para casais que convivem com o HIV/Aids, detalhando diversos procedimentos, em especial, para situações em que a mulher é portadora do vírus.

A definição das políticas de planejamento reprodutivo para casais que convivem com o HIV/Aids marca um avanço importante da integralidade do atendimento aos portadores do vírus no Brasil, pois trazem para discussão a possibilidade de métodos mais seguros e de acesso facilitado à sexualidade e à gravidez, os quais podem permitir a realização do desejo do casal de ter filhos. No entanto, tais diretrizes são muito recentes e ainda constata-se, nos serviços de saúde, resistência de muitos profissionais com relação às demandas e necessidades reprodutivas dos portadores do HIV/Aids. Por esta razão, discute-se ainda o desejo de ter filhos em casais que convivem com o HIV/Aids considerando-se o âmbito dos Direitos Humanos, que preconiza o respeito à igualdade e à autonomia dos indivíduos quanto a qualquer

aspecto de sua vida, incluindo-se o direito à decisão sobre sua vida sexual e reprodutiva.

Neste âmbito a perspectiva da Saúde Pública e a visão dos Direitos Humanos parecem se tencionar na busca por interesses legítimos, porém divergentes. De um lado, encontram-se as preocupações reais dos gestores de saúde pública para controlar o alastramento da epidemia, o que faz com que, por vezes, se releguem a um segundo plano as necessidades da pessoa infectada. Por outro lado, aparece a tendência a priorizar o amplo acesso do portador de HIV/Aids aos seus direitos reprodutivos e sexuais em detrimento dos desafios práticos e institucionais impostos pela epidemia e/ou pela carência do sistema de saúde em prover a assistência adequada para o exercício destes direitos. Quando acontece uma gravidez, embora esta possa servir como um momento privilegiado de contato da mulher portadora com os programas de assistência à saúde observa-se uma ênfase nas ações de prevenção da transmissão à criança e uma falta de acolhimento em relação às necessidades de saúde sexual e reprodutiva da mulher. Tomando os estudos revisados em conjunto, constatou-se que a prevalência da lógica biomédica e o impacto social da epidemia restringem o exercício do direito à maternidade e à paternidade dos indivíduos portadores de HIV/Aids. Diante disso, entende-se que as políticas públicas e as ações em saúde devem ser direcionadas pelo respeito ao princípio da integralidade e à autonomia individual, dentro de um contexto de apoio e orientação psicossocial, que inclua a prevenção da transmissão do HIV/AIDS, seja nas relações sexuais, seja através da transmissão vertical.

Palavras-chave: HIV/Aids; direitos reprodutivos; sexualidade.

Referências bibliográficas: Gonçalves, T. R., Carvalho, F. T., Faria, E. R., Goldim, J. R., & Piccinini, C. A. (2009). Vida reprodutiva em portadores do HIV/Aids: Revisando a Literatura. *Psicologia e Sociedade,* 21(2), in press.

LT06 - 481

AVALIAÇÃO DE RESILIÊNCIA EM CONTEXTO DE REABILITAÇÃO: UM ESTUDO COM PESSOAS COM LESÃO MEDULAR

Renata Santinoni ***Vera*** *- UnB*
Tereza Cristina Cavalcanti Ferreira ***Araujo*** *– UnB*

Introdução: A resiliência pode ser caracterizada como a capacidade de recuperação do sujeito após vivenciar um contexto repleto de adversidades, encontrando-se, ao final, com recursos ampliados. Na construção da resiliência, busca-se integrar a identidade à totalidade de uma experiência crítica, permitindo que o evento comporte benefícios ao curso de vida do indivíduo (Walsh, 1998). O surgimento súbito de grande incapacidade, na qual se inserem as seqüelas de um trauma medular, gera impacto para o indivíduo e sua família. Compreende-se por lesão medular um trauma ou doença que modifica a função medular, produzindo déficits sensitivos e motores, alterações viscerais, sexuais e tróficas (Lianza, Casalis, Greve & Eichberg, 1995). A incorporação das novas demandas ocasionadas pelo trauma medular, muitas vezes, gera necessidades de re-organização dos sistemas em que a pessoa participa. Pesquisas sobre resiliência voltadas para pacientes com lesão medular, compreendendo tanto os fatores de risco como os de proteção, poderão contribuir para o aprimoramento da assistência prestada, ampliando as perspectivas das intervenções destinadas ao desenvolvimento individual, familiar e comunitário (Vera, 2005). De acordo com a visão de Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick e Sawer (2003), cada recurso de proteção analisado oferecerá um alvo específico para intervenção.

Objetivo: Avaliar resiliência entre pessoas com lesão medular, identificando parâmetros de manutenção, aprimoramento ou limitação da saúde em suas dimensões biológicas, psicológicas e sociais.

Metodologia: Este estudo foi desenvolvido com uma amostra de conveniência constituída por 12 participantes, selecionados entre aqueles internados no Centro Internacional de Neurociências e Reabilitação da Rede Sarah de Hospitais e que preenchiam critérios de inclusão específicos: idade entre 19 e 45 anos, escolaridade mínima correspondente ao ensino médio e lesão medular de etiologia traumática. No total, foram avaliados oito homens e quatro mulheres. Quanto à ocupação atual, seis pacientes exerciam atividades profissionais equivalentes aquelas exercidas antes da lesão medular, quatro recebiam algum tipo de benefício, um estava desempregado e uma era estudante universitária. No que se refere à natureza da lesão: seis eram paraplégicos, cinco tetraplégicos e um era portador de uma lesão de cauda eqüina/ cone medular. Para realizar a avaliação de resiliência, aplicaram-se os seguintes instrumentos: um roteiro de entrevista semi-estruturada (abrangendo itens sobre fatores individuais, sociais e ambientais na vivência do trauma medular); a Escala de Resiliência de Wagnild e Young, adaptada transculturalmente por Pesce, Assis, Avanci, Santos, Malaquias e Carvalhaes (2005) e o Inventário de Resiliência proposto por Benevides-Pereira (2006). A escala de resiliência propõe uma classificação dos indivíduos como mais resilientes ou menos resilientes, ao passo que o inventário fornece uma estimativa de seis subcategorias específicas: inovação e tenacidade, hipermotividade, assertividade, empatia, satisfação no trabalho e competência emocional. Conforme estipulado pela Resolução 196/96 do CNS/MS, objetivos e procedimentos da pesquisa

foram esclarecidos aos participantes, obtendo-se sua concordância pela leitura e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em seguida, procedeu-se à entrevista, complementada pela aplicação da Escala e do Inventário.

Resultados: Os relatos obtidos nas entrevistas foram categorizados em unidades de significado. Destaca-se a citação de um participante "é na queda que o rio ganha força". O enfoque dos participantes foi, em sua maioria, positivo em relação ao potencial residual após a lesão medular. Colocações tais como "estou vivo", redirecionamentos dos focos de prioridade, podendo colocar ênfase em outros aspectos. O trocar uma vida corrida por uma vida mais reflexiva onde seja possível usufruir mais da presença da família e da observação de pequenas coisas (pássaros, natureza). A recomposição da vida dentro de novos paradigmas. Observa-se também a importância de além das adaptações físicas do ambiente (remoção de barreiras arquitetônicas), serem envolvidas pessoas, dentro e fora da família, para permitir a acessibilidade de um indivíduo com uma lesão medular alta (cervical). Neste contexto também foi pontuada a maior facilidade de colaboração daqueles que já estão familiarizados com a circunstância, já conviveram com alguém em uso de cadeira de rodas. Sem deixar de considerar que o fornecer dicas de como ajudar seja uma tarefa do próprio indivíduo com lesão medular. O saber pedir e receber ajuda foram pontuados por vários como essenciais ao processo de enfrentamento de um trauma medular. A maioria não aceita a condição de ter uma lesão medular, mas vive cada dia da melhor forma possível, projetando as expectativas de melhora para um tempo futuro. Segundo a Escala de Resiliência de Wagnild e Young adaptada transculturalmente por Pesce e cols. (2005) apenas uma participante do sexo feminino (8,33%) foi incluída na categoria de menos resiliente, os demais (91,67%) foram classificados como resilientes. Na escala de resiliência de Benevides Pereira os resultados também indicam um maior percentual de resiliência. Os participantes da amostra foram classificados conforme apresentado a seguir: 75% apresentaram o fator inovação e tenacidade, hiper-emotividade esteve presente em 58,33%, assertividade em 91,67%, empatia em 66,67%, satisfação no trabalho foi considerada presente em 100% da amostra e competência emocional em 83,33%.

Conclusões: Os instrumentos (Escala de Resiliência Wagnil e Young e o Inventário de Resiliência Benevides-Pereira) utilizados, nesta investigação, revelaram-se complementares. Ambos também evidenciaram que a resiliência está presente e é significativa na maior parte da amostra investigada. Porém, para uma compreensão detalhada e aprofundada da resiliência, na condição de lesão medular, são necessários estudos contextualizados. Reconhecendo que a resiliência é constituída a partir de uma rede de experiências ao longo do ciclo de vida, como também por meio do sistema familiar transgeracional, ressalta-se a relevância da perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, bem como a proposta elaborada por Baltes para subsidiar mais conhecimentos. Neste sentido, os conteúdos da entrevista foram fundamentais, enriquecendo a compreensão do processo de enfrentamento da situação de crise, sendo fundamental para averiguação e caracterização dos indicadores de resiliência, como também para o estabelecimento de diretrizes para a atuação de equipes de reabilitação.

Palavras-chave: Resiliência; lesão medular; reabilitação.

LT06 - 562

GARANTIA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS ABRIGADAS

*Antonielli **Jatobá** - UFRN/NESCIA*
*Rosângela **Francischini** - UFRN/NESCIA*
*Karine Cardozo Rodrigues **Machado** - UFRN*

Resumo: Os conceitos de infância foram construídos historicamente e no decorrer desse processo vão sofrendo modificações a partir de determinantes culturais. Até o século XIV, a criança era vista como homem em miniatura, não passando de uma fonte de distração no ambiente familiar, só sendo diferenciada do adulto de forma graduada em meados do século XVII. Na Idade Média, ainda não se concebia o sentimento de infância como uma particularidade da idade, não existia essa consciência compartilhada. Já na Idade Moderna, com Rousseau, surge uma nova concepção de infância, associada às idéias de inocência e de fragilidade, acompanhadas de uma preocupação com os cuidados físicos, no século XVIII, predominantes até os dias atuais. Essa preocupação com os cuidados físicos da criança deu origem ao conceito de infância que na contemporaneidade comparece bem articulado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.064/90), como em seu Art. 4 º o qual diz: "É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária (...)". E é a partir dessa visão de crianças percebidas como sujeitos de direitos que se insere este trabalho. Foram realizadas observações em uma instituição de abrigo com crianças entre 0 e 6 anos no município de Natal-RN. Foi percebido que as crianças nesse abrigo não tinham garantido todos os direitos preconizados pelo ECA. A efetivação e cumprimento

desses direitos está normatizada na Resolução 113, do CONANDA, em seu Art. 14 "Compete ao Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; colocando-os a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, além de garantir a apuração e reparação dessas ameaças e violações". Muitos dos seus direitos estão sendo violados como, por exemplo, a preservação dos vínculos familiares, passagem essa verificada quando uma profissional da instituição discorreu com naturalidade em relação a separar mãe e bebê e em seguida respondeu a um questionamento, dizendo que se houvessem dois irmãos nesse abrigo e o mais velho atingisse a faixa etária máxima, haveria a separação, parecendo não ser tão relevante os laços familiares. Ainda sobre família, há nesse estabelecimento 23 crianças abrigadas das quais apenas uma estava recebendo visitas dos seus familiares de forma sistemática. Outra violação é percebida quando se fala em direito à dignidade, pois essas crianças não apresentam bens materiais individuais, a identidade pessoal fica comprometida, estando, as crianças, sujeitas à identidade institucional, evidenciando-se que o maior problema não é a falta de recursos para esse fim, já que se foi colocado durante entrevista, concretas possibilidades de doações individuais e o retorno a essa colocação foi de que com o tempo haveria uma mistura desses bens. Contudo, não há apenas violações dos direitos, pois as crianças desse abrigo se encontram quase que em sua totalidade matriculadas em escolas, com exceção daquelas que entraram em período irregular. Observou-se, também, o direito à saúde com atendimentos realizados rotineiramente em postos de saúde; à cultura, com saídas ao circo, por exemplo, e ao lazer, com passeios a reservas florestais e ao shopping center. Em relação a este último, observamos que há, de nossa parte, ressalvas em considerá-lo como espaço de lazer, muito embora normalmente ele ofereça algumas possibilidades de brinquedos, acessíveis mediante pagamento, o que acaba dificultando seu acesso pelas crianças.

Palavras- chave: Abrigo, Crianças, Direitos.

Referências bibliográficas: Brasil. Secretaria Especial de Direitos Humanos. (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.* Brasília,DF. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA). (1990). *Lei Federal nº 8.069, Imprensa Oficial,* CONDECA. Faleiros, V. P. e Faleiros, E. S. F. (2007). *Escola que Protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Kaloustian, S.M. (Org.). (2002). *Família brasileira, a base de tudo.* São Paulo: Cortez. Brasília,DF:UNICEF. Marcílio, M. L. (2006). *História Social da Criança Abandonada.* 2ª Ed. São Paulo: HUCITEC. Pinheiro, A. (2005). *Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade.* Fortaleza:EditoraUFC. Pilloti, F. & Rizzini, I. (Orgs.). (1995). *A arte de governar crianças: a história das políticas sócias, da legislação e da assistência à infância no Brasil.* Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Ninõ, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora. Rizzini, I. & I. (2004). *A Institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente.* Rio de Janeiro: ED. PUC-Rio; São Paulo: Loyola. Rizzini, I. , I. , Naiff, L. & Baptista, R. (coord.) (2006). *Acolhendo crianças e adolescentes. Experiências de Promoção de Direito à Convivência Familiar e Comunitária no Brasil.* São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF; CIESPI; Rio de Janeiro: PUC-Rio.

LT06 - 582

O SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL

Emmanuelle de Oliveira ***Ferreira*** *– NESCIA/UFRN*
Joana Fontes ***Patiño*** *– NESCIA/UFRN*
Mariana Meira Pires ***Simonetti*** *– NESCIA/UFRN*
Rosângela ***Francischini*** *– NESCIA/UFRN*

Resumo: A história do Brasil, no que diz respeito aos direitos da criança e do adolescente, passou por diversas transformações no decorrer do século XX. Nos anos 90, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/90), abandona-se a Doutrina da Proteção Irregular, regida pelo Código de Menores (Lei 6.697/27 e 6.697/79) e destinada aos "menores" – categoria de crianças pobres, excluídas da sociedade brasileira, que vivia sob uma cultura jurídica na qual o direito da infância limitava-se ao binômio controle-repressão – e adentra-se em um novo paradigma: a Doutrina da Proteção Integral, que passa a considerar todas as crianças e adolescentes como sujeitos de direito, tendo seus direitos orientados pela tríade promoção, controle e defesa.

O ECA prevê um Sistema de Garantias de Direitos (SGD) que consiste em um conjunto articulado de ações do Governo e da Sociedade Civil para a execução de suas determinações garantindo, assim, o respeito aos direitos da criança e do adolescente, apontando as instituições encarregadas da elaboração, controle e fiscalização das políticas públicas voltadas para essa parcela da população.

Nesse contexto, o SGD organiza-se didaticamente

em três eixos constitutivos: promoção, controle social e defesa. O eixo da promoção de direitos compreende as políticas sociais básicas destinadas à população infanto-juvenil e às suas famílias. O eixo do controle social trata da participação da sociedade na formulação e acompanhamento das políticas voltadas para a criança e o adolescente, trabalha por meio da ação de organizações da sociedade civil ou por meio das instâncias formais de participação estabelecidas na lei e tem como elemento os Conselhos dos Direitos. O eixo da defesa dos direitos, que compreende algumas instâncias do Poder Público e da Sociedade Civil, tais como o Conselho Tutelar, a Justiça da Infância e Juventude, o Ministério Público, a Defensoria Pública e os Centros de Defesa, tem o papel de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, por meio de intervenções no contexto de ameaça ou violação desses direitos.

O presente trabalho se deterá na discussão teórica do eixo da promoção dos direitos. A política de promoção dos direitos de crianças e adolescentes consiste em uma política intersetorial que corta transversalmente as políticas públicas de saúde, educação e assistência social para assegurar a satisfação de determinadas necessidades de crianças e adolescentes com relação aos seus direitos fundamentais. Em seu art. 86, o ECA prevê a integração, intersetorialidade e complementaridade como princípios com os quais devem funcionar os serviços de atendimento desses sujeitos. Em nível federal, as políticas de promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes estão sob responsabilidade do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA.

Os Conselhos Nacionais são órgãos colegiados com representação do poder público e da sociedade civil organizada que buscam promover a articulação entre Governo e Sociedade Civil, com o objetivo de implementar políticas públicas que levem em consideração as reivindicações dos diversos grupos sociais. Cabe ao CONANDA cuidar para que sejam respeitados os direitos das crianças e dos adolescentes em nível nacional (nas demais instâncias foram constituídos órgãos estaduais e municipais), seguindo alguns princípios norteadores, tais como considerar crianças e adolescentes como seres em condição peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e como possuidores de prioridade absoluta na formulação de políticas.

O CONANDA define na Resolução 113, art.14, o eixo da promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes, apresentando-o como baseado no desenvolvimento da "política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente" (art. 86 do ECA).

A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente atua em cinco linhas de ação (art. 87 do ECA): (1) Políticas sociais básicas, universais, destinadas ao atendimento de necessidades básicas comuns a todas as crianças e adolescentes como: educação, saúde, cultura, recreação, esporte, profissionalização, moradia, alimentação. (2) Políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que deles necessitem, destinados às crianças e adolescentes em estado temporário ou permanente de necessidade, em razão da violação de um direito fundamental. (3) Serviços especiais de atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade, opressão ou qualquer outra forma de violência. (4) Serviço de identificação e localização de pais, responsável, crianças e adolescentes desaparecidos. (5) Proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente cujo objetivo é a defesa jurídico-social dos direitos individuais e coletivos da população infanto-juvenil.

Dentre essas linhas de ação, situam-se as políticas e programas voltados às crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados. Trata-se dos Programas e Serviços de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente, que têm como público alvo todo segmento infanto-juvenil que tenha seus direitos não-reconhecidos ou não-garantia dos direitos fundamentais na área de educação, da saúde, da convivência familiar e comunitária, da cultura, do lazer, do trabalho, entre outras. Tais programas possuem ações numa linha preventiva e de atendimento emergencial, encaminhador. Os tipos de serviços são: programas de orientação e apoio sócio-familiar; programa de abrigamento temporário; programa judicial de colocação familiar; serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vitimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão; serviços de identificação e localização de pais, responsável, crianças e adolescentes desaparecidos e proteção jurídico-social, por entidades de defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

Diante do que foi exposto, é possível observar que, para o efetivo atendimento de crianças e adolescentes que têm seus direitos violados, o papel do CONANDA é fundamental, uma vez que é esse órgão o responsável por deliberar políticas de promoção dos direitos do público infanto-juvenil. Nesse sentido, concordando com Costa (2006) é "importantíssimo que esse Conselho exerça, em plenitude, seu poder normativo, estabelecendo, claramente, as bases (princípios e concepções de caráter geral) éticas, políticas, pedagógicas e operacionais que deverão presidir o processo de construção dos regimentos internos das unidades de atendimento protetivo ou socioeducativo, em estreita obediência à letra e ao espírito dos instrumentos jurídicos que concretizam e expressam a Doutrina da Proteção Integral da ONU" (p. 25).

Palavras-chave: direitos, crianças/adolescentes, sistema de garantia.

Referências bibliográficas: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). (2000). *Diretrizes nacionais para a política de atenção integral à infância e à adolescência*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA); Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). (2006). *Resolução 113: Parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH; Costa, A. C. G. da. (coord.). (2006). *Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente: Perspectivas e Desafios*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Diário Oficial da União. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Palácio do Planalto; Faleiros, V. P. e Faleiros E. V. (2007). Projeto Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Francischini, R., Sousa, Deliane M. F., Patiño, Joana F. (2008). Serviços de Garantia dos Direitos de Crianças e Adolescentes: demandas e encaminhamentos. *Extensão em Foco*. n. 1 – jan/jun. 2008.

LT06 - 626

A PRÁTICA DA PSICOPROFILAXIA CIRÚRGICA EM UM HOSPITAL PEDIÁTRICO DO RIO GRANDE DO NORTE

Andressa Moreira ***Hazboun*** *- UFRN*
Ingryd Cintya Augusto ***Machado*** *- UFRN*
Isadora Miranda de ***Azevedo*** *- UFRN*
Marina Bezerra ***Férrer*** *- UFRN*
Priscilla Cristhina Bezerra de ***Araújo*** *- UFRN*
Luciana Carla Barbosa de ***Oliveira*** *- UFRN*
Eulália Maria Chaves ***Maia*** *- UFRN*

Introdução: O contexto hospitalar pode ser caracterizado como um ambiente asséptico carregado de conotações negativas, com regras, restrições e procedimentos, dentre os quais se destaca o evento cirúrgico como sendo uma circunstância crítica que gera uma crise vital (Schmitz et al, 2003). Nesse sentido, impõe ao indivíduo, juntamente com a situação de doença e hospitalização, o enfrentamento de uma variedade de estressores, despertando componentes pessoais complexos que se manifestam em emoções, fantasias, atitudes e comportamentos que prejudicam a prática médica (Méndez, 1999; Tercero et al, 2005).

Na pediatria, essas vivências tendem a ter maior potencial negativo na saúde psíquica dos sujeitos (e conseqüentemente na saúde global), tendo em vista que os pacientes se encontram em estágios do desenvolvimento nos quais as estruturas em formação propendem a ser mais suscetíveis aos fatores de risco existentes, costumam haver poucas ou ineficazes estratégias de enfrentamento e, na adolescência, soma-se a esse contexto a crise normativa característica dessa fase (Schmitz et al, 2003).

Todavia, se de um lado os conflitos infantis oferecerem risco para a saúde biopsicossocial do indivíduo, de outro, sob diferentes óticas de diversos autores – Freud (1920, 1929), Erikson (1959/1978), Piaget (1975), Kohlberg (1969) e Vygotsky (1994) –, são considerados propulsores do desenvolvimento humano (Oliveria, 2003). Nessa perspectiva, como auxiliar para que a situação de hospitalização e cirurgia tenha um impacto positivo na vida dos pacientes? É importante observar que, recentemente, tem-se considerado que o modo como as crianças solucionam tais conflitos está diretamente ligado a como regulam suas emoções, utilizando estratégias específicas, influenciadas tanto pelo estágio de desenvolvimento como pelo contexto no qual se encontram (Oliveira, 2003). A obrigatoriedade das brinquedotecas nos hospitais é um exemplo de ação que influencia estratégias de enfrentamento, sendo o recurso lúdico uma ferramenta atende à instância cognitiva e emocional que se pretende trabalhar no hospital (Motta e Enumo, 2004; Oliveira et al, 2003).

Embora passos importantes já tenham sido dados para promover uma melhor adaptação da criança ou adolescente à hospitalização, no que concerne à situação de cirurgia, ainda não há uma ação institucionalizada que garanta um atendimento efetivo e integral desses pacientes. Assim sendo, obeseva-se que pacientes que não são bem assistidos durante essa experiência podem vir a apresentar complicações como: dificuldades na alimentação, problemas de sono, reaparecimento de condutas próprias de etapas evolutivas anteriores, depressão e somatizações (Zetterström, 1984 apud Méndez 1999).

Diante desse quadro, diversos estudos vem salientando a importância da prática da preparação psicológica, ou psicoprofilaxia cirúrgica, como principal método para evitar que a ocorrência da doença e da cirurgia traga prejuízos para o psiquismo, atenuando a probabilidade de complicações posteriores, quer sejam orgânicas ou psicológicas (Mitchell, apud Juan, 2005; Broering e Crepaldi, 2008; Lisboa, 2007). O desenvolvimento dessa prática propicia efeitos positivos na recuperação dos pacientes, como redução de analgésicos pós-operatórios, maior rapidez na cicatrização e período mais curto de internação (Garcia et al., 2004). Ademais, esse método transcende o caráter preventivo e age no âmbito da promoção da saúde, uma vez que toda crise representa um poten-

cial de crescimento, surgimento de potencialidades e capacidades de enfrentamento (Huerta, 1996 apud Schmitz et al, 2003; Garcia et al, 2004).

Destarte, é nesse sentido que vem sendo realizado, desde março de 2008, com renovação em março de 2009, o projeto de extensão de "preparação psicológica à criança pré-cirúrgica e seu acompanhante", no Hospital Professor Heriberto Bezerra (HOSPED), localizado na cidade do Natal, estado do Rio Grande do Norte.

Objetivos: De modo geral, objetiva-se contribuir para a saúde biopsicossocial dos sujeitos envolvidos nesse processo, ajudando-os a atravessar essa situação com mais benefícios do que malefícios; especificamente: preparar e orientar o paciente e o acompanhante quanto à cirurgia e aos processos adjacentes; atenuar ansiedades, tensões e estresses decorrentes da situação de hospitalização, doença e cirurgia; facilitar a expressão de medos, sentimentos de raiva, culpa e tristeza; e auxiliar na elaboração de fantasias.

Metodologia: O projeto de extensão ocorre durante os quatro primeiros dias úteis da semana, quando há maior número de pacientes pré-operatórios, e possui um momento, entre a equipe, de discussão dos casos, bem como apresentação de seminários, artigos e textos relacionados ao tema. O público alvo é atendido no período pré e pós-operatório, sabendo-se que mesmo com a preparação, o evento cirúrgico e o período de reabilitação podem desencadear vários processos que prejudiquem a saúde geral do paciente.

São realizados atendimentos grupais quando possível, visto que se trata de uma modalidade de atendimento que facilita a emergência de medos, dúvidas e sentimentos, através do compartilhamento de experiências entre os membros (Chiattone, 2003). Durante as intervenções, utilizam-se técnicas ludoterápicas, cognitivo-comportamentais e métodos recreativos, buscando realizar um trabalho junto ao setor da brinquedoteca e à equipe de saúde. As estratégias são voltadas para proporcionar informação sobre os detalhes da experiência a ser vivenciada e munir à criança com recursos para enfrentar efetivamente essa situação de crise, assim como expõe Salmon (2006) citado por Broering e Crepaldi, 2008. Segundo os mesmos autores, a preparação deve ainda avaliar as particularidades de cada paciente como: a idade, o gênero, o grau de escolaridade, o tipo de enfermidade e de cirurgia, as condições de saúde, a existência ou não de experiências anteriores no hospital, a familiaridade do paciente com esse ambiente e pessoas, a inserção familiar e sociocultural e o estilo de enfrentamento de problemas.

No cuidado aos acompanhantes, procura-se orientar a família e oferecer apoio psicológico. Segundo Schmidt et al (2003), a iminência de cirurgia em um dos entes torna a segurança emocional do grupo familiar sensivelmente afetada. Quando há assistência, os acompanhantes passam a ter mais condições de ajudar o paciente, promovendo uma melhora na sua qualidade de vida e até influindo na aderência ao tratamento (Lisboa, 2007). Nessas circunstâncias, López (2005) afirma que em condições favoráveis, há espaço para expressão da ansiedade do paciente e contribuição para o controle emocional do enfermo no pós-operatório, ajudando-o a aceitar a frustração, manter a esperança e a adaptar-se a situações de dor e privações.

Atualmente, a equipe tem buscado estender a atuação para promover cada vez mais a humanização na instituição onde atua. Tem-se procurando fazer um vínculo maior com os profissionais de saúde e, junto ao setor de psicologia, elaborar estratégias que possam tornar a troca de conhecimentos entre a equipe mais profícua e o atendimento mais integrado e eficaz.

Resultados e conclusões: No primeiro ano de atuação, foram realizados cerca de trezentos atendimentos, de acordo com os objetivos citados e, no momento, são realizados, em média, dez atendimentos pro semana. A reforma do HOSPED, que atualmente ainda está sendo realizada, tem gerado algumas dificuldades para os profissionais em geral.

Nota-se, nos pacientes e acompanhantes atendidos, maior expressão e conseqüente redução dos conteúdos ansiogênicos, bem como elaboração de diversos conflitos e fantasias decorrentes da intervenção cirúrgica e do processo de adoecer. Também foi possível, ao longo desse trabalho, que o serviço adquirisse mais visibilidade dentro da instituição, havendo mais requisição por parte da equipe de saúde e dos próprios pacientes.

Diante da importância da psicoprofilaxia cirúrgica, espera-se que esse projeto possa adquirir ainda mais relevância, contaminando outras esferas da saúde e novas instituições a fim de que esta se torne uma prática vigente na promoção da saúde biopsicossocial e humanização hospitalar.

Palavras-chave: Preparação psicológica, cirurgia, pediatria.

Referências bibliográficas: BROERING, C. V.; CREPALDI, M. A. (2008) *Preparação Psicológica Para a Cirurgia em Pediatria: Importância, Técnicas e Limitações. Paidéia,* 18(39), 61-72. CHIATTONE. H. B. de C. (2003). *A Criança e a Hospitalização*. In: V.A.A ANGERAMI - CAMON (org.). A Psicologia no Hospital. 2° Edição. (PP. 23-100). São Paulo: Pioneira Thomson Learning. GARCIA, S.B.; Lado, M.C.; Makler, C.; Besada, M. ; Mucci, M.C.; Covaro, J.A. (2004) *Estratégias de itervención "psi" en situaciones médicas: psicoproficalxia quirurgica*. Trabalho apresentado no Congresso de Salud Mental de La Ciudad de Buenos Aires. JUAN, K. de. (2005) *Psicoprofila-*

xia cirúrgica em urologia. Psicol. hosp. (São Paulo), ago., vol.3, no.2, p.0-0. LISBOA, R. P.; WESSEL, A. S. (2007) *Evaluación de la Actividad de Preparación Emocional para Curaciones* (PEC) realizada en Coaniquem.in. Rev. Ped. Elec. Vol 4, N° 3. LÓPEZ, J. A. (2005) *Programa de Preparación Psicológica en Cirugía Infantil Programada*. Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual, Vol 3, sn, 56- 70. MOTTA, A. B.; ENUMO, S. R. F. (2004) *Brincar no Hospital: Estratégia de Enfrentamento da Hospitalização Infantil*. Psicologia em Estudo. Vol. 9, n1, p. 19-28. MÉNDEZ, F. X.; ORTIGA, J. M.; PEDROCHE, S. (1999) *Cuestionario de preocupaciones sobre cirugía infantil*. Psicotema. Vol. 11, n° 3, pp601-609. OLIVEIRA, S. S. G.; DIAS, M. G. B. B.; ROAZZI, A. (2003) *O Lúdico e suas Implicações nas Estratégias de Regulação das Emoções em Crianças Hospitalizadas*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 16(1), pp. 1-13. SCHMITZ, S. C., PICCOLI, M., VIERIA, C. S. (2003) *A Criança Hospitalizada, a Cirurgia e o Brinquedo Terapêutico: Uma Reflexão para a Enfermagem*. *Ciência, Cuidado e Saúde Maringá,* v. 2, n. 1, p. 67-73, jan./jun. TERCERO, Q.G.; Hernandez, R.A.; Luque, C.M.; Morales, G.P. (2005) *Psicoprofilaxis quirurgica (PPQ)*. Departamiento de Psiquiatria y Medicina del Adolescente.

LT06 - 645

ASSISTÊNCIA ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI NO PÓLO PETROLINA - JUAZEIRO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-MORAL.

*Laila Barbosa de **Santana** – UNIVASF*
*Josemar Soares Rosa **Filho** – UNIVASF*
*Franciela de Carvalho **Monte** – UNIVASF*
*Leonardo Rodrigues **Sampaio** – UNIVASF*

Introdução: Em 1990 a justiça brasileira sanciona o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual é considerado um dos instrumentos jurídicos mais avançados no que tange a matéria do cuidado e proteção do menor. Seu objetivo principal é o de garantir o desenvolvimento pleno dos jovens brasileiros, em seus aspectos afetivos, morais e cognitivos.

No que se refere especificamente ao tema do menor em conflito com a lei, o ECA prevê a aplicação de medidas socioeducativas com caráter ressocializador, como a prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida etc.

Para garantir a aplicação de tais medidas faz-se necessária uma rede de assistência territorializada e integrada em três eixos - família, sociedade e Estado. Esta orientação afirma a importância da manutenção dos laços sociais e familiares, pois considera que as crianças e adolescentes são pessoas em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

A partir do desenvolvimento teórico-empírico do campo da Psicologia Moral (Piaget, 1932/1994; Kohlberg, 1954/1992; Biaggio, Vargas, Monteiro, Souza & Tesche, 1999; Blatt & Kohlberg, 1975; Camino & Camino, 2003; Correia, 2007; Dias, 1999; Freitas, 1999; Goergen, 2001; Nucci, 2000) aponta-se que a negociação, a participação social ativa e a cooperação são elementos imprescindíveis para o desenvolvimento autônomo dos sujeitos, especialmente no que se refere a jovens engajados em programas de ressocialização. Entende-se, portanto, que as instituições que atendem à crianças e adolescentes em conflito com a lei também não podem prescindir de tais elementos.

Objetivo: O objetivo principal deste trabalho foi descrever e analisar criticamente os programas e políticas públicas de assistência a crianças e adolescentes em conflito com a lei nas cidades de Petrolina – PE e Juazeiro - BA.

Metodologia: Durante a realização da sente pesquisa foram feitas visitas às instituições que prestam assistência ao menor em conflito com a lei nos municípios de Petrolina e Juazeiro, como por exemplo, as Secretarias de Desenvolvimento Econômico, Social e Cultural, os Conselhos Tutelares, Promotorias de Justiça de Defesa da Cidadania e Varas da Infância e Juventude.

Utilizando roteiros de entrevista semi-estruturada, os gestores de tais órgãos foram entrevistados com o objetivo de compreender como essas instituições atuam e se articulam na prestação de assistência aos jovens em conflito com a lei na região do submédio do Vale do São Francisco.

Ademais, documentos oficiais (leis, decretos, portarias etc.) foram coletados e analisados criticamente à luz da Psicologia do Desenvolvimento Sócio-Moral, do ECA e do SINASE (BRASIL, 2006).

Resultados: No município de Petrolina há um esforço das instituições em garantir a integração da rede de assistência ao menor em conflito com a lei, como está previsto no ECA. Durante a pesquisa acompanhamos a elaboração do projeto de Implantação da medida de Liberdade Assistida (LA), que possibilitou o suporte finaceiro-tecnico-operativo para a implementação do primeiro CREAS (Centro de Referência em Assistência Social) municipal, contribuindo para a efetiva execução da LA no município.

Entretanto, a implementação das medidas socioeducativas ainda é marcada por dificuldades como inadequação da estrutura física, de profissionais qualificados, como também a falta de conhecimento da população no tocante às propostas do ECA.

Na Promotoria de Justiça de Defesa da Cidadania observou-se o uso da prestação de serviço a comunidade como medida mais aplicada, seguida de liberdade assistida; notou-se também o alto índice da opção

"outras". Segundo informações coletadas, essa suposta "medida" é aplicada pela ausência de estruturas adequadas no município, que não permite o acolhimento do adolescente para o cumprimento das medidas socioeducativas, conforme é assegurado por lei.

Já na Vara da Infância os dados apontam para a prestação de serviço à comunidade como medida socioeducativa mais aplicada, seguida pela liberdade assistida e internação. Salienta-se que apesar da internação ocupar o terceiro lugar nos registros das aplicações, o índice de sentenças ainda é alto, considerando a excepcionalidade dessa medida (ECA). Quanto ao Conselho Tutelar, a prestação de serviço à comunidade é a medida mais fiscalizada por este órgão.

Em Juazeiro-BA, em contraste com a realidade da cidade pernambucana, e em oposição ao que o ECA propõe, há uma deficiência nas instituições que prestam assistência a adolescentes em conflito com a lei. Não existe nenhuma instituição que trabalhe exclusivamente com este público, além de faltar incentivos municipais e estaduais para a execução desse trabalho.

Determinadas medidas socioeducativas não estão bem implantadas, como a liberdade assistida, faltando profissionais e locais para acompanhamento aos adolescentes acolhidos. Além disso, não há instituições de internação, o que impossibilita a municipalização do atendimento em caso de delitos mais graves.

Alguns dos profissionais entrevistados são mal preparados e informados sobre o ECA e a execução das medidas socioeducativas ali previstas. Como resultado, essas medidas são aplicadas em locais impróprios e de forma inadequada, fazendo com que as mesmas percam seu caráter educativo e ressocializador, caracterizando-se apenas como um tipo de punição expiatória.

A partir do desenvolvimento dessa pesquisa foi possível constatar que os municípios de Petrolina e Juazeiro ainda se encontram em uma situação desfavorável no que concerne à assistência e a garantia dos direitos dos adolescentes que cometem atos infracionais na região. Além da falta de apoio do poder público, ainda percebe-se uma falta de comprometimento e desarticulação de alguns atores no processo de execução das medidas socioeducativas.

O município de Petrolina-PE, apesar das suas deficiências, mostra-se mais articulado e bem estruturado no que se refere a aplicação das medidas e criação de instituições específicas do que o município de Juazeiro-BA. Em contraste, mesmo Petrolina possuindo instituições para internação, as mesmas se encontram muito aquém do que é proposto pelas diretrizes nacionais.

Essa assistência deficitária por parte das entidades municipais acarreta em medidas socioeducativas mal aplicadas, desvirtuando o que é proposto pelo ECA, pelo SINASE e pela psicologia do desenvolvimento sócio-moral. Quanto a este aspecto, relembra-se que um ambiente ideal seria aquele no qual os sujeitos pudessem vivenciar relações de cooperação e negociação, o que contribuiria para o desenvolvimento de uma moral autônoma e pautada no respeito mútuo. Infelizmente, a realidade da rede de assistência a menores em conflito com a lei no pólo Petrolina Juazeiro ainda está aquém deste ideal.

Palavras-chave: Desenvolvimento sócio-moral; adolescentes; assistência.

Referências bibliográficas: BIAGGIO, A. M. B., VARGAS,G. A. O., MONTEIRO, J. K., SOUZA, L. K., & TESCHE, S. L. Promoção de atitudes ambientais favoráveis através de debates de dilemas ecológicos. *Estudos de Psicologia,* nº 002, vol. 4, 1999, p. 221-233. BLATT, M. M. e KOHLBERG, L. The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, n.4, p.129-161,1975. BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* - SINASE. Brasília, 2006. BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente* (1990). Estatuto da criança e do adolescente : Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação dePublicações, 2001. CAMINO, C; CAMINO, L. Moralidade e socialização: Estudos empíricos sobre práticas modernas de controle social e julgamento moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, nº 16, vol. 1, p. 41-61, 2003. CAMINO, C. & LUNA, V. Aquisição e Desenvolvimento de Valores Morais. In: Correia, M. (org).*Psicologia e Escola: uma parceria necessária.* Campinas: Editora Alínea, 2004. CORREIA. R. A. B. *Educação para a cidadania dos policiais militares em Pernambuco*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Jurídicas. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, Brasil.2007. DIAS, A. A. Educação Moral para a autonomia. *Psicologia Reflexão e Crítica*, vol.12, nº 2, 1999, p.459-478. FREITAS, L.B.L. Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. *Psicologia Reflexão e Crítica,* nº 12, vol.2, 1999. GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?. Educação e Sociedade, v. 22, n. 76, 2001, p. 147-174. KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral.* 2ª vol. Editorial Disclée de Brower S/A.: Bilbao, 1992. NUCCI, L. *Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas"*. Educação e Pesquisa. [online]. 2000, v. 26, n. 2, 2000, p. 71-89. PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. 2.ed. São Paulo: Summus, 1994. PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia. tradução Maria Alice Magalhães D Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva*. 24. ed.Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

DIVERSIDADE E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

LT07 - 274
A CONSTRUÇÃO DE BIOIDENTIDADES POR NARRATIVAS: OBESIDADE E CIRURGIAS BARIÁTRICAS

Karina ***Moutinho*** *- UFPE*
Luciano ***Meira*** *- UFPE*
Luciane De ***Conti*** *- UFPE*

Resumo: A valorização da vida como bem supremo é apontada por diversos estudos como uma característica comum das sociedades ocidentais contemporâneas (Costa, 2005; Foucault, 1999; Le Breton, 2007; Ortega, 2005; Sant'anna, 2001; Sibilia, 2004). Neste cenário, desdobra-se uma particular definição do humano, que Francisco Ortega (2003, 2005) propõe como bioidentidades, ou identidades somáticas: o cuidado de si é voltado para o corpo, para a manutenção de padrões médicos, estéticos, higiênicos. A constituição das bioidentidades está intrinsecamente relacionada às chamadas asceses ou, no caso específico da contemporaneidade, às bioasceses. Este conceito é discutido por Ortega (2003, 2005) à luz dos trabalhos de Valantasis (1997) e Foucault (2006) e assim as asceses são tomadas como práticas, atividades ou exercícios, que colocam o indivíduo na transição de uma subjetividade à outra, realizadas em um sistema moral, religioso e filosófico com finalidade de atingir um objetivo específico. São práticas ascéticas as dietas, os exercícios físicos, a submissão às cirurgias plásticas. Diferentemente das atividades ascéticas cristãs, voltadas a Deus e à liberdade, estes exercícios hoje, chamados bioascéticos, são voltados ao controle e ao assujeitamento.

Neste contexto cultural de valorização da vida, ascende o corpo esbelto, livre de gorduras, ícone da saúde e da beleza. A rejeição aos tecidos adiposos que nos constituem passa a ser uma constante (Sibilia, 2004), e o combate ao peso excessivo preocupa famílias, escolas, governos. No Brasil, o Ministério da Saúde desenvolve ações destinadas ao combate às chamadas doenças crônicas não transmissíveis, dentre as quais destaca-se a obesidade. Entendida como uma acumulação de gordura anormal ou excessiva no organismo e que apresenta riscos à saúde, ela altera a duração e a qualidade de vida, e é potencializadora para outras doenças, como a hipertensão e o diabetes (Brasil, 2006). A preocupação das autoridades no mundo inteiro se acentua quando observado o progressivo aumento da população obesa. Segundo o Ministério da Saúde, o número de obesos no Brasil tem crescido demasiadamente nos últimos 30 anos, já sendo a obesidade considerada uma pandemia (Brasil, 2006).

Neste complexo cenário de crescimento e combate à obesidade, uma prática ascética em particular merece nosso olhar. Cada vez mais os brasileiros têm se submetido a intervenções cirúrgicas voltadas à redução de peso: são as cirurgias bariátricas, também conhecidas por cirurgias da obesidade ou gastroplastia. Segundo levantamento realizado pelo Ministério da Saúde, o número de hospitais vinculados ao SUS (Sistema Único de Saúde) que fazem a cirurgia no Brasil desde 2001 aumentou em 542%. E são ainda realizadas cerca de 550 intervenções cirúrgicas por semana em todo o território nacional. Estes números são justificáveis: estas cirurgias promovem perdas de 25 a 30% do peso inicial, o que pode significar a perde de 50 quilos (Lima Filho, 2008).

A cirurgia bariátrica promove uma nova vida. Assim, uma problemática que nos parece pertinente à investigação refere-se a este momento posterior à cirurgia bariátrica. Retomando-se a noção de bioidentidades como a proposição para uma subjetividade contemporânea, construída sob referenciais de valorização do corpo e da vida, nosso interesse versa então sobre como se dá a construção de significados sobre a bioidentidade, para estas pessoas que passaram por esta intervenção cirúrgica e estão em progressiva transformação biopsicossocial. Para tentarmos traçar uma interpretação para esta problemática, recorremos a um referencial teórico que vem tendo ampla aceitação na Psicologia, particularmente nos últimos 20 anos: a perspectiva narrativista (Bruner, 1987, 1991; Polkinghorne, 1988; Sarbin, 1986). Ela integra um conjunto de reflexões de orientação interpretativa e encorpa um movimento que atinge as ciências humanas, a filosofia, a crítica literária (Brockmeier & Carbaugh, 2000). Com este referencial, entendemos que o trabalho do pesquisador não se fará em torno da busca por descortinar uma realidade ou revelá-la, mas de traçar interpretações plausíveis que ajudem a compreender e lidar com o mundo. Segue-se, assim, a herança filosófica de pensadores como Heidegger, Nietzche, Dilthey, Gadamer e Wittgeinstein (Lightfoot, 1997), além do próprio Michel Foucault, que tomamos como referência nestes estudos.

De acordo então com a linha teórico-metodológica que nos orienta para essa investigação, consideramos alguns aspectos em especial: (1) a centralidade da linguagem, tomada como constitutiva da experiência humana (2) o valor do significado como fundamental para a organização da vida humana, e (3) as narrativas como uma forma particular de construção de significados.

Considerando este aspecto constitutivo da linguagem, a realidade, e assim sendo, a subjetividade e a bioidentidade, são propostas e não descobertas, são construídas nas significações criadas, nas interpretações que as pessoas fazem em seus "encontros com

o mundo" (Bruner, 1997). E as narrativas são uma forma discursiva particular de construção destes significados. Nelas as pessoas ordenam a experiência no tempo e no espaço, significando-a (Bakhtin, 2004; Ricoeur, 1994; Sarbin, 1986). Nosso esforço se fará por tomar a bioidentidade como uma possibilidade explicativa para a subjetividade contemporânea. Estudar esta subjetividade dependerá, assim, da busca pelos significados que as pessoas constroem na linguagem, e, em especial, nas narrativas, gênero discursivo rico por sua organização espaço-temporal. Neste estudo voltamo-nos para as pessoas que passaram por uma cirurgia bariátrica e, assim, vivem um momento de contínua reconstrução biopsicossocial. Mudam seu corpo, seus hábitos, sua aparência, sua saúde, sua relação com os outros. Mudam seu discurso sobre si mesmo e as narrativas nas quais significam o mundo e interpretam o que vivem. Conhecer a construção da bioidentidade nas narrativas em que as pessoas falam de suas vidas após uma cirurgia bariátrica é nossa problemática. E é o que será apresentado através de um ensaio analítico através da noção de posicionamento ou positioning, proposta por Michael Bamberg (1997, 2004) onde se interpreta como as pessoas se posicionam discursivamente e assim significam suas experiências.

Palavras-chave: bioidentidade, significados, narrativas.

LT07 - 354

UMA NOVA IMAGEM CORPORAL QUE DESPONTA NA ADOLESCÊNCIA E A POSSIBILIDADE DE UMA NOVA CONSTRUÇÃO DO EU

*Marcelo Mota da **Fonseca** - UFF*

Resumo: Este trabalho focaliza os conflitos que envolvem e desafiam os adolescentes diante das mudanças que experimentam no seu corpo, afetando a reconstrução do seu Eu. Trata-se de um estudo teórico, pautado pelo objetivo de analisar a relação entre as alterações do esquema corporal, da imagem e da subjetividade no adolescente, cuja questão norteadora é a seguinte: que relações podem ser reconhecidas entre a mudança corporal e a nova construção do Eu no adolescente? Como principais interlocuções teóricas destacam-se Aberastury et al (1981); Caligaris (2000); Elia (1995) e Rappaport (1993), tangenciados pelos pensamentos de Freud.

Várias questões permeiam a constituição do sujeito enquanto iniciante no processo de adolescer, onde o mesmo se depara com uma forma corporal que dia a dia sofre modificações. Um corpo que nem é de criança e nem é de adulto, mas que traz dentro de si um Eu a ser constituído diante dessa imagem corpórea que se apresenta de modo implacável. Aberastury et al (1981) relatam que as modificações corporais experimentadas pelos adolescentes provocam questionamentos que afetam a sua construção identitária, levando-os, inclusive, à estruturação de um novo ego corporal.

Para Rassial (1990), segundo descreve Rappaport (1993), a adolescência representa uma fase em que o sujeito deve se reapropriar de uma imagem do corpo transformada. A reconstrução da imagem é afetada de diversas formas que se intercomplementam, dentre elas aquelas que envolvem mudanças nos pêlos, nos seios, na silhueta, na genitalidade, na menstruação, na mudança de voz, tendo semelhança com o corpo do adulto. Como se pode ver, tais transformações afetam fundamentalmente o corpo em relação à infância, privilegiando a genitalidade, que será e deverá ser reconhecida em um corpo desejável e desejante, através do olhar de um semelhante.

Calligaris (2000), traz à reflexão os conflitos de uma adolescência/adolescente derivada das variadas mudanças que ocorrem em sua forma, em seu comportamento e em suas relações sociais. Mudanças que geram não só conflitos na transição enquanto adolescente, mas também pela imagem que os pais e os que estão a sua volta os atribuem. Assim, esses jovens, além de lidarem com suas próprias questões e dificuldades, de crescerem no contexto de um quadro complicado da família moderna, precisam enfrentar o processo de adolescer tal como enfrentassem uma criatura monstruosa, alimentados pela imaginação tanto dos pais, quanto deles mesmos. Um movimento, em especial, ganha bastante relevo nesse momento, que é o que se refere ao narcisismo.

Segundo Elia (1995), na psicanálise, chama-se narcisismo o movimento em que o sujeito toma para si a imagem de seu corpo, como sendo sua, e se vê identificado nela. Tal movimento está diretamente relacionado à constituição do Eu, instância que, em Freud, não está posta desde o nascimento, devendo-se constituir por meio de um ato pelo qual há a identificação do Eu com a imagem de seu corpo, imagem que assume como sua, e além, como sendo ele próprio. Para Elia (1995), o narcisismo requer o reconhecimento do Eu, tomando como referência a imagem do corpo investida pelo outro, o que introduz o sujeito a uma tensão mortífera entre o Eu e o Outro.

Com base em Rappaport (1993), pode-se afirmar que o adolescente, em franca ascensão no desenvolvimento do seu Eu, ou porque não dizer seu novo Eu em transformação, se depara com variadas informações e provocações, tanto externas como internas, fazendo-o muitas vezes buscar saídas em suas elaborações para as questões de "adequamento" ao mundo que está inserido ou sendo inserido. A esse novo corpo manifestam-se mudanças claramente perceptíveis, e

que, muitas vezes, provocam movimentos de angústia e desconforto frente ao outro, por conta do novo corpo adulto que surge a exemplo da barba e acnes nos meninos, e o surgimento de seios e suas formas mais sinuosas, nas meninas. Para Rappaport (1993), o adolescente passa então a se deparar com escolhas necessárias e decisões que são imanentes a ele próprio, à família e ao seu grupo social. As cobranças quanto às constituições sociais como profissão, a escolha de um parceiro ou parceira, posicionamentos políticos etc. fazem parte dessa construção do indivíduo, que perpassa por essa adolescência/adolescente. Portanto, o surgimento de indagações nos adolescentes do tipo o que sou, o que fui, o que quero e como serei, rondam insistentemente as suas mentes.

De fato, podemos observar que muitas são as ocorrências e intercorrências que o sujeito enfrenta nessa passagem por uma "era" adolescente/adolescência de sua vida. São diversos os percalços enfrentados, seja por uma concepção narcísica fragmentada e dispersa, um corpo desconhecido e desengonçado, amores platônicos e marcantes, as agressividades e suavidades oscilantes, até suas fantasias de heróis e vilões, assim como as diversas tribos que se apresentam como possibilidades (ex. Emos), ou mesmo a sua própria solidão.

A partir do diálogo investigativo travado, podemos considerar que existe a possibilidade de uma continuidade da construção do Eu proveniente de uma imagem nova que surge mediante as alterações profundas que se dão na adolescência. Não podemos negar toda a afetação que se dá nesse período em torno dessa forma e a sua localização enquanto ser em transição. O adolescente, mediante as transformações advindas das mudanças físicas e psíquicas, necessita não só de tempo para essa passagem pela adolescência, como também a não desistência do Outro, sejam os pais ou seus substitutos. O adolescente, mesmo conflituoso, ainda requer o investimento do Outro sobre ele. Do Outro idealizado e imaginalizado. Um corpo que se modifica apontando para um desfecho desconhecido, onde esta transformação se dará com certeza, faz com que esse Eu seja reconfigurado a base desse corpo infantil que foi e que não mais voltará, para um corpo adulto que se aproxima com toda carga de sentimentos e atribuições, fazendo com que esse Eu passe por uma (re) construção.

Palavras-chave: Adolescência, imagem corporal, construção do Eu.

Referências: ABERASTURY, A. et al. Adolescência e psicopatia. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. (orgs.). *Adolescência normal:* um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: ArtMed, 1981. (p.63-79). CALLIGARIS, C. *A adolescência.* São Paulo: Publifolha, 2000. ELIA, L. *Corpo e sexualidade em Freud e Lacan.* Rio de Janeiro: Uapê, 1995. RAPPAPORT, C. R. Introdução. In: RAPPAPORT, C. R. (coord.). *Adolescência: abordagem psicanalítica.* São Paulo: EPU, 1993. (p. 1-22).

LT07 - 393
IDENTIDADES NARRATIVAS: TECENDO HISTÓRIAS

Mirela Figueiredo Santos **Iriart** – *UEFS*
Ana Cecília de Souza ***Bastos*** – *UFBA*

Resumo: Com o foco no contexto e na pessoa, como unidade de análise dialética e a partir da reconstrução de algumas narrativas, o objetivo deste trabalho foi compreender a configuração do *self* construído a partir de diferentes trajetórias de desenvolvimento de jovens, em diferentes contextos formadores: uma escola pública, uma ONG e um Centro de atendimento sócio-educativo (CASE) em Salvador-Ba, procedendo-se a um recorte interpretativo a partir dos seguintes eixos temáticos: circunscritores sociais, rupturas e redirecionamentos e orientação para o futuro.

O modelo ecológico considera o desenvolvimento humano um processo dinâmico e contínuo de interações bidirecionais entre a pessoa - considerando suas características biológicas, psicológicas e sociais - e o contexto sócio-cultural, como uma função articulada dos: (a) processos proximais, (b) da estabilidade ao longo do tempo, (c) do contexto ambiental em que elas ocorrem e (d) das características das pessoas envolvidas (BRONFENBRENNER E CECI, 1994), oferecendo um modelo sistêmico e multifatorial para abordar as diversas dimensões que envolvem o desenvolvimento em sua natureza imprevisível e bidirecional.

As transições desenvolvimentais envolvem mudanças de papéis, contextos, formação de novos vínculos e interações sociais e representam a emergência e produção de novidades psicológicas, favorecendo trajetórias de desenvolvimento, quando envolve um ajuste ativo do sujeito às demandas do contexto ou vice-versa.

Em cada contexto foram realizadas observações diretas livres, grupos focais e entrevistas narrativas com quatro jovens, configurando suas trajetórias de vida.

A narrativa é um instrumento para organizar a experiência vivida por meio da linguagem (BRUNER, 1997). O caráter reflexivo da experiência humana, como um incessante fluxo entre passado, presente e futuro, coloca o indivíduo na posição de poder conceber seus modos de agir e de ser, reavaliando e reformulando a cultura, como sujeito autônomo e posicionado historicamente. Neste sentido, partilha-se a idéia do autor de narrativa como ferramenta mental que faz a mediação entre o eu e o mundo, sentidos pessoais (identidades) e relações sociais, entre o mun-

do canônico da cultura e o mundo idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças.

Nesta mesma direção, pode-se assumir a idéia de um self narrador (dialogical *self*), apontando para o reconhecimento do caráter transitório, contextual e relacional da pessoa, "caracterizada pela multiplicidade dos modos de ser disponíveis e estabelecidos em decorrência de uma nova ordem social" (SILVA, 2003, p. 47).

As trajetórias de desenvolvimento dos três jovens, selecionados neste estudo, mostram o movimento dos sujeitos na superação de obstáculos a partir de algumas estruturas de oportunidade que orientaram percursos individuais. Caracterizaram-se por serem histórias construídas sob condições pouco favoráveis: violência, estigmatização, baixa expectativa de inserção social, mas cuja disposição ativa dos sujeitos, acionada pela força dos circunscritores pessoais, das estruturas de oportunidades oferecidas pelo contexto imediato ou por redes de apoio social, favoreceram o deslocamento do sujeito nas malhas das redes de significação.

As entrevistas foram lidas a partir do modelo utilizado por Silva (2003), enquanto eventos narrados (histórias pessoais e coletivas contadas pelos sujeitos) e enquanto eventos narrativos (formas como o sujeito, relata as experiências vividas), orientadas por um sentido de tempo e espaço, por um enredo ou tema principal e secundário, compostas por personagens e marcadas pela posição dos sujeitos/atores na fala. Compartilha-se com uma visão de self dialógica (VALSINER, 2002), como fruto de uma construção semiótico-reflexiva, que procura manter a estabilidade ao longo do tempo, ao mesmo tempo em que lida com as novidades construídas no presente, buscando a auto-regulação. O autor assinala a heterogeneidade do self como um conjunto de vozes (multivocalidade), com as quais dialoga (auto-diálogo e heterodiálogo) na síntese de novas posições.

As múltiplas dimensões temporais funcionam como configuradores dos processos desenvolvmentais: tempo histórico (geracional e intergeracional); tempo vivido, expressando o aqui-e-agora da interação; tempo presente, das experiências vividas e o futuro, enquanto expectativas e metas individuais e coletivas. O processo de análise envolveu recortes interpretativos do pesquisador, sobre o fluxo de eventos observados, alternando um olhar mais geral sobre o conjunto dos dados e um olhar mais minucioso sobre processos singulares, como sugerem Rosseti-Ferreira et al.(2004).

As três trajetórias, nomeadas neste trabalho como: trajetória de engajamento; trajetória de profissionalização e trajetória de circulação partiram de posições/disposições iniciais bem distintas e seguiram cursos que em alguns pontos se assemelham. As incertezas do futuro, a ausência dos mediadores sócio-culturais que restringem os campos de possibilidades dos sujeitos, ou ainda os circunscritores sociais tais como: escolarização, capacitação profissional, estruturas de lazer, quase sempre escassos e de baixa qualidade, são recorrentes nas três histórias.

No nível do mesosistema, da relação entre a escola e a família, do projeto social com as comunidades, ou ainda do Centro de atendimento sócio-educativo com a escola e a família, observaram-se dificuldades de ação conjunta e comunicação, mostrando a fragilidade entre os nós das redes, por onde os sujeitos poderiam transitar.

Ao olharmos para o macrosistema, enquanto padrões sócio-culturais, ideologias e valores, que repercutem nos discursos e práticas institucionais e incorporadas nos discursos dos jovens, observa-se a falta de permeabilidade às expressividades juvenis, frustrando expectativas e fragmentando as ações institucionais, que não encontram uma continuidade entre os níveis do contexto.

É possível perceber que a construção das narrativas individuais pressupõe o diálogo com os "outros sociais", buscando nas diferenças e semelhanças, as regularidades de si, com base nas negociações entre o eu e o não eu; entre o eu e o mundo. Os jovens refletem em suas narrativas a forma como se percebem em relação à sociedade e em relação a outros jovens

A produção de sentidos se dá através das significações construídas nas interações com o ambiente e com os outros, através dos quais a pessoa constrói valores, crenças, identificações e assim tece a sua história e seus posicionamentos enquanto sujeito social. É a possibilidade de agir, criar e modificar a partir dos circunscritores que delimitam seu curso de ação, que confere ao sujeito o agenciamento sobre o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: trajetórias de desenvolvimento, juventude, self dialógico

Referências bibliográficas: BRONFENBRENNER, U. & CECI, SJ. *Nature-Nurture Reconceptualized: a bioecological model*. Psycholoical Review, 1994, p. 568-86. BRUNER, J. *Atos de Significação*. Por Alegre: Artes Médicas, 1997. 130 p. ROSSETI-FERREIRA, M. C. et. al. *Redes de significações e o* estudo do Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artemed, 2004. p. 23-34. SILVA, A. P. S. *(Des)continuidades no Envolvimento com o crime: construção de identidade narrativa de ex-infratores*. São Paulo: IBCCRIM. 2003. 198p. VALSINER, J. Forms of Dialogical Relations and Semiotic Autoregulation within the Self. *Theory and Psychology,* v. 12, n. 2, p. 251-265. 2002.

LT07 - 412

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EXPRESSÕES DE PRECONCEITO EM SITUAÇÃO LÚDICA ESTRUTURADA

*Marcella Padilha Dantas da **Silva** - UnB*
*Angela Uchoa **Branco** - UnB*

Resumo: De acordo com Vygotsky (1984), o ser humano se constitui através de processos de internalização dos modos, códigos e sugestões sociais. A internalização, processo ativo, possibilita que a criança vá aos poucos compartilhando aspectos importantes de sua cultura, ou seja, o discurso social passa a ter um sentido individual. Mais recentemente, Valsiner (2007) e Branco (Branco, Branco & Madureira, 2008; Branco & Madureira, 2008) têm dado ênfase também ao papel fundamental do afeto e das emoções tanto nos processos de mediação, quanto na internalização das sugestões sociais presentes nos processos de canalização cultural (Valsiner, 1998, 2007).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano é concebido em sua natureza complexa e dinâmica, onde os processos de internalização e externalização dos significados culturais não são meros processos de reprodução de mensagens culturais, mas pressupõem sempre transformações, por menor que sejam, por parte do sujeito. A pessoa e o ambiente são considerados como instâncias distintas, mas que estão incluídas uma na outra, configurando-se numa separação inclusiva. Assim, a cultura é considerada como um processo contínuo de internalização e externalização de crenças e valores que abrange a constituição mútua entre a pessoa e o mundo social caracterizado pela mudança e pela estabilidade relativa (Valsiner, 2007).

Considerando, entretanto, a importância da linguagem como mediadora da constituição mútua entre indivíduo e cultura, a exclusão simbólica se manifesta geralmente no discurso do outro. A linguagem é, assim, uma das vias importantes de disseminação do preconceito étnico-racial, através da utilização de termos pejorativos que, em geral, desvalorizam a imagem do negro. Outras vias importantes consistem na metacomunicação relacional (Branco & Valsiner, 2004), que ocorre nas dimensões não verbais e paralinguísticas, tornando difícil a identificação das práticas sociais discriminatórias, principalmente pelas crianças. Em outras palavras, de forma muitas vezes sutil, observa-se nas interações entre as pessoas uma metacomunicação característica do que se pode denominar como um "racismo velado".

Vários estudos mostram que o discurso do dominador-opressor pode ser incorporado de modo profundo pela criança negra, que passa, então, a se reconhecer como "feia, preta, fedorenta, cabelo duro", iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais, o qual participa decididamente na construção da identidade infantil (Menezes, 2003; Oliveira, 1994).

De acordo com Cavaleiro (2000), a escola serve como veículo de propagação de crenças racistas já na educação infantil. Esta reprodução acontece através do emprego do modelo branco de beleza e da sua conseqüente superioridade ideológica. Os comportamentos e conteúdos verbais racistas teriam as seguintes implicações: a construção de identidades "superiores" (crianças não-negras) em contraposição a identidades "inferiores" (crianças negras), e o conseqüente afastamento entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais; a interiorização de modelos racistas e sua reprodução em outros contextos sociais; a formulação do desejo de pertencimento ao grupo branco por parte da criança negra; a perda de um referencial a partir das próprias características e conseqüente construção de uma auto-imagem negativa e o desenvolvimento de uma autocrítica acentuada. Dados semelhantes foram encontrados por Oliveira (1994) em seu trabalho com crianças mais velhas, de quarta série do ensino fundamental, analisando em especial a elaboração da identidade em duas meninas negras que sofriam discriminação na escola.

As crianças aprendem cedo os modos de pensar e agir racistas nos diversos contextos culturais onde estão inseridas, gerando problemas na construção infantil das identidades. Focalizou-se neste estudo essa aprendizagem cultural do racismo, que interfere na interação de crianças de diferentes pertencimentos raciais, a partir do referencial sociocultural construtivista e da concepção dialógica de constituição do self (Hermans, 2001). A escola é compreendida como importante ambiente de socialização da criança fora do lar, existindo grande possibilidade de circulação de crenças racistas, através do emprego do modelo branco de superioridade e beleza.

Este trabalho teve por objetivo principal investigar concepções de si, bem como crenças e idéias relativas a questões identitárias e a diferenças étnico-raciais em oito meninas na faixa etária de 10 a 11 anos; quatro com fenótipo predominantemente negro, e quatro, predominantemente branco, que freqüentavam a quarta série de uma escola de ensino fundamental público do Distrito Federal. Em relação a tais crianças, pretendeu-se, especificamente, identificar e analisar concepções, idéias, comportamentos e sentimentos em relação ao preconceito, às características fenotípicas da população negra - como a cor da pele, o cabelo crespo, etc.; e também aos elementos da cultura afro-brasileira.

O aspecto mais importante deste trabalho é a inovação metodológica utilizada para analisar estas questões. Os procedimentos incluíram sessões lúdicas estruturadas em situação de grupo, entrevistas individuais com as crianças e professoras, e observações naturalísticas, sendo todos gravados em vídeo. Neste

trabalho, apresentamos resultados relativos à análise das sessões estruturadas. Cada grupo com quatro meninas, duas "negras" e duas "brancas", interagiu durante 30 minutos, utilizando brinquedos selecionados pelas pesquisadoras para provocar interações relacionadas ao tema investigado. Por exemplo, utilizou-se uma boneca com características orientais, uma negra, uma loira e uma com cabelos castanhos. A escolha por meninas da quarta série do ensino fundamental foi importante devido ao interesse ainda demonstrado pelos brinquedos e à capacidade avançada de interações verbais durante as brincadeiras. Três sessões lúdicas foram registradas em vídeo para cada grupo, e dois episódios interativos de cada um foram selecionados para análise.

Efetuou-se uma análise hermenêutico-interpretativa do discurso comunicativo e metacomunicativo, onde foram detalhadas as negociações de significados entre as meninas. Esta análise revelou-se muito produtiva como ferramenta para captar fenômenos aparentemente sutis como o "racismo a brasileira". Entre os resultados podemos destacar questões relacionadas à hierarquização das diferenças étnico-raciais, demonstradas na desvalorização por parte das crianças em relação aos traços físicos característicos da população negra nos relatos de escolha, na brincadeira e na vida real, de parceiros do sexo oposto e, também, em momentos de rejeição à boneca negra, dentre outras expressões de preconceito étnico-racial nas situações interativas selecionadas.

Palavras-chave: Negritude, processos identitários, infância.

Referências bibliográficas: Branco, A.U., Branco, A.L. & Madureira, A.F. (2008). Self-development and the emergence of new I-Positions: Emotions and Self-Dynamics. *Studia Psychologica* (Warsov), 8, 23-40. Branco, A. U. & Madureira, A. F. (2008). Dialogical self in action: the emergence of self-positions among complex emotional and cultural dimensions. *Estudios de Psicología,* 29, 319 - 332. Branco, A.U. & Valsiner, J. (2004). Communication and metacomunication in human development. Em J. Brokmeier & D. Carbaugh (Orgs.). *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture* (pp. 39-58). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. Cavalleiro, E. (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.* São Paulo: Contexto. Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7(3), 243-281. Menezes, W. (2003). O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. *Cadernos de Estudos Sociais*, 19, 95-106. Oliveira, I. M. (1994). *Preconceito e autoconceito: Identidade e interação em sala de aula.* Campinas, SP: Papirus. Valsiner, J. (1998). The guided mind: *A sociogenetic approach to personality.* Cambridge, MA: Harvard University Press. Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology.* New Delhi: Sage. Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

LT07 - 483

A TERAPIA OCUPACIONAL E A SÍNDROME DE RETT: COMPREENDENDO A RELAÇÃO TERAPÊUTICA NO CONTEXTO AMBULATORIAL À LUZ DO MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.

*Iana **Teixeira** - UFPa*
*Marilúcia **Bezerra** - UFPa*
*Simone **Silva** - UFPa*
*Allana **Vilhena** - UFPa*

Resumo: A síndrome de Rett (SR) foi descrita em 1966 pelo pediatra Andreas Rett e trata-se de um quadro sindrômico decorrente de alterações no gene MecP2 em que o desenvolvimento da criança é normal até 18 meses em média, seguido de uma breve estagnação e subseqüente período de perda das aquisições cognitivas, motoras e sociais em concomitância ao aparecimento de estereotipias de mãos e tronco, muito similar ao comportamento autista; um período de aparente melhora ou estagnação do quadro é freqüente e a evolução a óbito costuma ocorrer por complicações do Sistema Nervoso Autônomo, como os problemas cardiorrespiratórios.

Para análise e discussão deste estudo de caso parte-se da premissa de que o desenvolvimento humano é um processo multideterminado em que o indivíduo em desenvolvimento é sempre agente ativo da dialética que constrói e que o constrói. Urie Bronfenbrenner, ao propor o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, contempla esta totalidade e se dispõe a descrever e compreender cada esfera que compõe o desenvolvimento humano. Assim, o desenvolvimento de cada pessoa é resultado da combinação única de suas próprias características (força, recursos biopsicológicos e demandas), de como se deram seus processos proximais e dos contextos e período de tempo em que estes ocorreram. Nesta interação entre as características da pessoa, do processo, do contexto e do tempo (PPCT) reside o multideterminismo que o Modelo Bioecológico atribui ao processo de desenvolvimento humano.

Este trabalho teve por objetivo descrever as características da "Pessoa" como aspectos que precisam ser considerados na análise da relação terapeuta-cliente.

Esta pesquisa foi realizada no ambulatório de

Terapia Ocupacional da Unidade de Ensino e Assistência em Fisioterapia e Terapia ocupacional (UEAFTO) na Universidade do Estado do Pará (UEPA) com dois sujeitos participantes: uma criança, L.N.S.M., 12 anos, do sexo feminino, com quadro clínico indicativo de SR clássico e uma acadêmica, 19 anos, cursando o terceiro ano de Terapia Ocupacional (TO) na UEPA e o terceiro semestre de Psicologia, na Universidade Federal do Pará (UFPA). As observações ocorreram entre Abril e Novembro de 2008, semanalmente, durante os atendimentos em TO que duravam em média 50 minutos.

Com o objetivo de promover a aceitação pela criança das atividades propostas, foi utilizado os seguintes materiais: um tatame, um espelho de 4m², uma mesa infantil, um fantoche colorido e brinquedos.

Os resultados foram organizados em duas categorias: "MENINA", que fala a respeito da cliente, e "ACADÊMICA", sobre a sujeito-observadora e obedeceram as dimensões apresentadas por Bronfenbrenner no que se refere ao constructo pessoa, ou seja: força, recursos biopsicológicos e demanda, discutidos considerando suas implicações no relacionamento TO-cliente.

A menina: Quanto à força da menina, não foi possível observar quão engajada e motivada a criança estava, o que não significa que ela não a possuía. O processo proximal (processo terapêutico) gerado e mantido foi indicador de sua existência, bem como a aceitação gradual da criança à presença, ao toque e às atividades propostas pela acadêmica.

Os recursos da menina eram deficientes em função de seu desenvolvimento biológico sindrômico. O aparecimento do quadro de SR limitou muito as vivências desta criança, sua aprendizagem, suas experienciações e, conseqüentemente, suas habilidades e competências. Entretanto, ela sentava com muita habilidade e passou a interagir satisfatoriamente com a acadêmica e com os recursos a ela ofertados.

Quanto às suas demandas, dependente, a menina exige da mãe, da acadêmica de TO ou de outrem todos os cuidados básicos necessários à sua sobrevivência e bem estar, sem resposta ativa de incentivo à manutenção desta atenção. Neste caso, a passividade e dependência da criança são estímulos à manutenção de suas relações, mantendo seus cuidadores sempre atentos a satisfazer suas necessidades.

A acadêmica: Já a força da acadêmica estava nas respostas da criança. Cada pequena evolução da menina motivava a acadêmica e mantinha a relação terapêutica.

Seus recursos estavam nos conhecimentos teórico-práticos adquiridos durante sua formação acadêmica, que configuravam os instrumentos básicos necessários ao funcionamento deste processo proximal, visto tratar-se de um processo terapêutico; em função das peculiaridades do caso, as habilidades iam sendo desenvolvidas de acordo com as respostas e demandas da criança.

Concebendo a criança como parte principal do ambiente social da acadêmica, o que esta poderia provocar naquela? Cada pequena resposta percebida pela acadêmica, cada resultado positivo apontado pela mãe, cada procedimento bem aceito pela criança e cada nova experiência por ela vivida, mesmo que passivamente, configuram-se nas demandas da acadêmica, ou seja, no que esta provocou no ambiente; assim, a melhor aceitação da acadêmica e das atividades propostas e a melhor concentração e interação por parte da criança foram as principais demandas da acadêmica.

Conclui-se, portanto, que um único vetor, o biológico, não é suficiente para determinar o desenvolvimento de uma pessoa visto que sua carga genética estará essencialmente em relação dialética com o meio. Sugere-se então a compreensão do determinismo genético como um outro caminho para o desenvolvimento pleno de um organismo biologicamente diferente, com outros limites e outras potencialidades, em um processo que poderá ser facilitado ou não pela influencia ambiental.

Verificou-se também que a passividade da menina, em detrimento do que afirma a teoria, foi estimuladora para a manutenção da relação terapêutica a medida em que suas demandas eram de cuidados integrais e total dedicação; bem como que a compreensão de que o processo de desenvolvimento humano a partir da óptica de Bronfenbrenner pode e deve ser norteadora para os profissionais da saúde, como o TO, a fim de que o suporte dado ao cliente o considere em sua totalidade e individualidade.

Palavras-chave: Síndrome de Rett, Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, Características da Pessoa.

LT07 - 541

CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

*Ellis Regina Ferreira dos **Santos** - UFPB*
*Carolina Silva de **Medeiros** - UFPB*
*José Andrade Costa **Filho** - UEPB*
*Maria dos Remédios Almeida **Matos** - UFPB*

Resumo: O Ministério da Educação e Cultura (MEC) difunde nacionalmente a política de educação inclusiva e tem implementado ações que colocam como prioridade a ampliação do acesso e do atendimento educacional especializado, criando condições necessárias para a inclusão nas escolas de ensino regular. A discussão sobre inclusão escolar tem se tor-

nado um tema bastante debatido entre as questões educacionais as quais envolvem o processo ensino-aprendizagem. Isto pelo fato de que a inclusão visa abrir importantes possibilidades de se romper com as barreiras à aprendizagem, facilitando a construção de um espaço escolar cada vez mais dinâmico e aberto à diversidade. Segundo a literatura, o movimento da inclusão considera necessária uma política pública que tenha como objetivo a modificação do sistema, a organização e estrutura do funcionamento educativo e a diversidade como eixo central do processo de aprendizagem na classe comum. Os focos da política pública integrada devem ser: o desenvolvimento humano, a equidade das oportunidades educativas e a participação de todos. Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual foi imposta a obrigatoriedade das escolas aceitarem crianças com necessidades educativas especiais, questiona-se qual a percepção que os/as professores/as têm acerca deste tema. Será que eles/elas se sentem preparados/as para trabalhar com estas crianças? Qual a opinião acerca da formação que recebem? Este estudo objetiva identificar as concepções de professores/as do Ensino Fundamental sobre a inclusão escolar. Considerando o papel fundamental que o/a professor/a ocupa no processo ensino-aprendizagem, numa relação direta com o/a aluno/a, torna-se imprescindível tentar acompanhar como o/a professor/a se posiciona frente ao processo de inclusão escolar. Nesse sentido, espera-se, não somente conhecer suas concepções, como também quais os pontos positivos e quais os pontos negativos do processo de inclusão escolar a partir de suas experiências em sala de aula. Este trabalho adota a metodologia descritiva-analítica. O campo de investigação correspondeu a duas Escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campina Grande, na Paraíba. Os participantes do estudo corresponderam a 14 professoras. A pesquisa foi aberta para participantes de ambos os sexos, mas durante a coleta de dados, encontravam-se presentes nas escolas pesquisadas somente professoras, as quais foram escolhidas de forma aleatória, levando-se em consideração a disponibilidade das mesmas em participar do estudo. Os instrumentos de coleta de dados constituíram-se de um formulário com questões objetivas para traçar o perfil sócio-demográfico das participantes e entrevista semi-estruturada, as quais contêm questões elaboradas de acordo com o referencial teórico, que possam apreender aspectos fundamentais da temática estudada. Os dados coletados foram agrupados e categorizados a partir da análise qualitativa do conteúdo apreendido no discurso dos sujeitos da pesquisa, tendo como base teórica a literatura consultada. Os resultados sinalizaram, de maneira geral, primeiramente, que a Inclusão Escolar para as participantes define-se a partir da própria proposta de Educação Inclusiva estudada e debatida nos espaços educacionais, ou seja, é uma definição que parte do princípio de educação para todos independentemente das limitações de cada um. Mas, as entrevistadas evidenciaram também pontos de não incorporação deste princípio, tendo em vista apresentarem, em alguns de seus discursos, a 'defesa' por escolas especiais. Em segundo lugar, a relação estabelecida entre as entrevistadas e processo de inclusão escolar evidencia o quanto há um reconhecimento da proposta de inclusão como interessante, mas que no fazer dessas profissionais há dificuldades de colocá-la em prática por muitas vezes faltar um apoio pedagógico e capacitações. Esses aspectos muitas vezes acabam culminando em uma inversão de propostas, passando-se a viver a exclusão, quando a intenção era incluir. Dessa forma, o que se buscou realizar com este estudo foi mergulhar no universo de uma amostra de professores/as e apreender suas concepções sobre a Inclusão Escolar, enquanto processo familiar ou não das suas experiências em sala de aula e apreender quais conceitos a discussão desta temática suscita em cada um/a. Partiu-se do pressuposto de que a proposta deste estudo é familiar às experiências das entrevistadas em seu cotidiano escolar, onde se percebeu que para as professoras entrevistadas, é possível romper com as barreiras da aprendizagem e construir com bases sólidas propostas educativas que visem o respeito às diferenças. Assim sendo, a finalização deste estudo destacou que, para as professoras participantes, a questão essencial está em se lidar com o processo de implantação da inclusão escolar, uma vez que a mesma é de fundamental importância para os/as alunos/as, professores/as, escola, família e a comunidade em geral, porque é um processo que primordialmente favorece a construção de um mundo melhor, no qual é possível vivenciar o respeito à diversidade. Porém, não se pode deixar de ressaltar que as condições sócio-afetivas, estruturais, pedagógicas e as capacitações contínuas precisam ser oferecidas. A inclusão escolar é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica. É de suma importância os projetos pedagógicos que contemplem conceitos, princípios e estratégias educacionais inclusivas que visem responder às necessidades educacionais especiais dos/as alunos/as e propiciem seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Professoras; Educação.

LT07 - 592

IDENTIDADE: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA RELAÇÃO COM O OUTRO

Tatiana ***Minchoni*** *- NESCIA-UFRN*
Rosângela ***Francischini*** *- NESCIA-UFRN*

Resumo: A identidade é um tema bastante amplo e pesquisado por diversas áreas do conhecimento e vem sendo abordado sob os mais variados ângulos. A Psicologia está entre as disciplinas que se interessam pela temática, conceituando-a sob a ótica do desenvolvimento humano, da personalidade, da Psicologia Social, entre outras, demonstrando a importância deste aspecto para a condição humana, assim como a sua constituição. Percebendo essa importância, o presente estudo tem por objetivo realizar um ensaio sobre a temática da identidade, discutindo-a no âmbito da sua constituição, destacando a relevância do outro nesse processo. De forma geral, no campo das ciências humanas, a identidade é um tema concernente tanto a processos sociais como individuais, classificando-se como identidade coletiva ou individual. A identidade coletiva caracteriza-se, basicamente, por possuir um caráter de identificação e pertencimento a um grupo, no qual os indivíduos buscam suporte de continuidade ao longo do tempo, não importando quão diferentes possam ser os membros deste grupo, quantas divisões e contradições internas possam existir; eles são unidos por esta identidade, que confere o sentimento de pertença a uma nação, a um povo, a um grupo social. Já a identidade pessoal, tema central deste ensaio, concerne a aspectos singulares do sujeito e, na Psicologia, pode adquirir diversas denominações como personalidade, subjetividade, constituição do sujeito, dentre outras. O contexto sócio-cultural que o sujeito está inserido tem grande influência na constituição de sua identidade, pois a cultura de um povo orienta as ações deste, seja por meio de opções ideológicas, conjunto de valores e normas, vestimenta, musicalidade, dentre outras. Ou seja, a partir de determinado contexto de desenvolvimento, o sujeito produz formas particulares de percepção da realidade. É a partir destes referenciais que o sujeito significa e constrói a realidade, organizando sua percepção do mundo e de si. Mais especificamente, as relações que o sujeito estabelece, desde a mais tenra idade, são diretamente responsáveis por sua constituição, pois é nessa relação com o outro que o sujeito se organiza, percebe o que lhes é próprio e adquire o senso de si mesmo. Diversos atores discutem essa importância do outro na constituição da identidade como Berger e Luckman, Dubar, Wallon, Vygotski, dentre outros. Neste ensaio, destaca-se a teoria deste último autor. Para Vygotski, a constituição do sujeito, também nomeada aqui como identidade, deve ser pensada seguindo o curso da individualização de funções sociais, ou seja, da transformação das relações sociais, relações reais entre as pessoas, em funções psicológicas. O processo de constituir-se sujeito se dá, inicialmente, no plano intersubjetivo para só então formar o intrasubjetivo. Entretanto, esta não é apenas uma transferência do meio externo para o meio interno; há a transformação de uma interação social em característica individual, processo chamado de internalização. A internalização acontece através da interação com outros sujeitos e com o meio social, no qual se faz possível a interiorização de formas culturalmente estabelecidas ou a apropriação da experiência sócio-histórica da humanidade, que propiciarão o desenvolvimento psicológico do sujeito. Ao contrário do que possa parecer, o sujeito não absorve passivamente tudo ao seu redor; antes, ele tem papel ativo no constituir-se, pois ao conteúdo interiorizado é atribuído um sentido, que provoca a transformação e reorganização interna, ou seja, ocorre uma síntese, compreendida como a unidade de processos envolvidos e inter-relacionados. O sujeito está, portanto, constantemente, reordenando as suas possibilidades de significação, pois a cada nova informação incorporada há uma reorganização interna, na qual o sujeito supera sua condição anterior sem, no entanto, negar o conteúdo presente anteriormente. Esse aspecto indica a historicidade da constituição do sujeito. Percebe-se, então, que a essência do desenvolvimento cultural de Vygotski é justamente a constituição do sujeito através dos outros. E, sendo assim, a maneira de ser, de pensar, de agir, de se vestir, de se relacionar, de se posicionar do sujeito é constituída pela maneira como os outros se relacionam com esse mesmo sujeito. Nesse sentido, o processo de constituir-se enquanto sujeito passa, necessariamente pela mediação do outro, tornando as relações que o sujeito estabelece diretamente responsáveis pelo desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores, funções estas características da espécie humana. Ao mesmo tempo, nesse processo de constituir-se sujeito, tendo como subsídios os elementos da cultura, o sujeito também produz a cultura da sociedade em que está inserido; ele contribui com a construção da história da humanidade, o que também irá influenciar outros sujeitos que virão a se constituir, e assim sucessivamente. A identidade deve ser pensada, então, como um processo, sendo sua construção uma relação dialética. As experiências e vivências são internalizadas e significadas a todo o momento e os sujeitos se transformam em relação. O convívio social permite um movimento duplo de identificações, pois ao mesmo tempo em que o sujeito se identifica como pertencente a um grupo, uma etnia, uma raça, ele se diferencia dos outros indivíduos identificando-se individualmente. Desta forma, a experiência individual, vivida em um determinado contexto sócio-cultural, organiza a percepção da realidade e reflete-se na constituição da identidade.

Palavras-chave: identidade, constituição do sujeito, relação com outro.

LT07 - 631
IMAGÍSTICAS E UNIVERSO CULTURAL REVELADOS NOS DESENHOS DE CRIANÇAS CIGANAS

Joseth J. ***Martins*** *- UFPR*
Catarina ***Moro*** *– UFPR*

Resumo: Desde o início do Séc. XXI tornou-se notório um maior interesse da psicologia e da educação em focalizar novos olhares sobre as questões relacionadas às vivências dos diversos grupos sociais e as múltiplas significações e relações que os sujeitos estabelecem no seu espaço. A comunicação ora proposta tem como base uma pesquisa de campo em desenvolvimento cuja temática relaciona-se ao estudo do desenho de crianças de um grupo sócio-cultural minoritário. Configuram-se como objetivos, promover a reflexão sobre as expressões gráficas de crianças de etnia cigana; compreender quais aspectos de sua realidade a criança procura imprimir em seus desenhos, como ela os percebe e os significa. Na atualidade encontramos estudos, cujo interesse de investigação direciona-se a influência de diferentes meios sócio-culturais no desenvolvimento das crianças, a exemplo de estudos realizados com populações indígenas e de assentamentos do MST (GRUBITS, 2003; SODRÉ, 2005; GOSSO; MORAIS; OTTA, 2006). Entretanto, inexistem estudos sobre a influência de variáveis sócio-culturais na produção artística da criança de etnicidade cigana, motivou o desenvolvimento de nosso estudo. De acordo com Grubits (2003), o desenho "nos mostra a maneira como a criança, através das coisas, vive os significados simbólicos que ela lhes atribui. [...] seu mundo imaginário que se reflete no seu desenho. O que ela não pode nos dizer de seus sonhos, emoções, nas situações concretas, ela nos indica pelos seus desenhos". (p.99). Pensar de maneira especial a produção cultural dessas crianças a partir delas mesmas parece-nos uma possibilidade de busca de indicativos que possam subsidiar cursos de formação de educadores num momento em que se evidencia a necessidade de conhecer a diversidade para poder compreendê-la e respeitá-la, sobretudo no "chão da escola", lugar onde práticas de tolerância, proximidade e aceitação da diferença devem demarcar-se como um imperativo. A pesquisa realiza-se com crianças entre 5 e 12 anos de idade de uma comunidade cigana instalada em um bairro da periferia da cidade de Curitiba/PR. O interesse em estudar crianças de etnia cigana decorre do desejo de procurar pelos significados que as crianças constroem, invertendo o movimento, buscando uma mudança de olhar, que implica necessariamente, no deslocamento de uma visão adultocêntrica, ainda comum nos estudos relativos à infância. Consideramos que as crianças têm suas próprias impressões e idéias, o que significa dizer, que elas também tem suas próprias interpretações sobre suas produções gráficas. Em outros termos, as crianças não desenham apenas por desenhar, elas o fazem com uma intenção, com o desejo de expressar algo, movidas pelas representações que constroem de seu universo cultural. A base teórico-metodológica selecionada encontra-se na interface da cultura com o desenvolvimento infantil. Como estratégias metodológicas que possibilitem compreender quais elementos da realidade (sua cultura) as crianças elegem em seus desenhos, optou-se pela observação participante, entrevistas (SAMPIERI, 2006) e elaborações de desenhos livres pelas crianças (SILVA, 2002). De acordo com Grubits (2003), as crianças revelam, em relação aos desenhos, um tipo de conduta que parece próprio e espontâneo. O desenho, em cada etapa da evolução das atitudes intelectuais, perceptivas e motoras das crianças, representa um compromisso entre suas intenções narrativas e seus meios. Trata-se, portanto, de um campo de estudos original da psicologia da criança. Por outro lado, de acordo com Wallon e cols. (1990), cada sociedade, cada grupo, exprime-se graficamente de maneira diferenciada e específica, sem excluir a existência de signos e de regras universais, dado que reforça nosso interesse em compreender melhor a maneira como a criança cigana utiliza-se do desenho para expressar seu pensamento. A análise das informações e dados coletados foi subsidiada por contribuições da abordagem históricocultural, especialmente os estudos de Vygotsky (1998; 1993) e Van der Veer; Valsiner (1994) para a compreensão da influência da cultura no processo de desenvolvimento do psiquismo infantil. Estando o estudo em desenvolvimento temos considerações preliminares sobre as criações pictográficas de 6 das crianças que participaram do estudo, as idades são 5, 6, 7, 9(2) e 10 anos. As criações das crianças representam elementos de diferentes naturezas como: lua, sol, luz, capim, flor; carros, carro de som, circo, palhaço, bandeira do Brasil, homem, casa, casa com chaminé, escola, professora dando aula, crianças, horta, estrada; coração. Algumas criações revelam a presença de estereotipias. As crianças praticamente não usam o nome das cores dos lápis, as formas de se referir as cores eram: indicar uma igual, referir-se a cor da árvore, da uva, do céu. Ainda que o ato de desenhar não seja uma atividade cultivada na cultura cigana percebemos o quanto um repertório pictográfico envolveu e interessou todas as crianças do estudo, envolvendo a exploração entusiástica do material disponibilizado. A posse do lápis ou de uma quantidade maior de lápis pareceu constituir-se em uma forma de competição

entre eles, podendo indicar autovalorização e poder perante o grupo (SILVA, 2002). Foi perceptível a interação entre as criações de cada um, constituindo-se um forma de cooperação, de influência no trabalho do outro, que não fora planejada, nem por isso deixa de ser importante. A abrangência destas trocas tem repercussões que transcendem a marca gráfica que ficou ou ficará gravada no suporte, pois "repercutem nos processos psíquicos envolvidos na execução do grafismo: percepção, atenção, memória e conceitualização." (SILVA, 2002, p.90). A representação gráfica não se constituiu necessariamente como suporte desencadeador de narrativas. Podemos supor que tal fato se relacione a falta de familiaridade e de hábito com essa modalidade expressiva no universo cultural a que pertencem. As crianças da comunidade cigana considerada ao se apropriarem da cultura do seu grupo expressam seus valores, hábitos, significados e suas contradições; que ficam ocultados na expressão dos adultos (PINTO; SARMENTO, 1997). Com isso, entendemos que o desenho se mostra como um importante recurso mediador também para o acesso à subjetividade infantil das crianças de etnia cigana.

Referências bibliográficas: GOSSO, Y.; MORAIS, M. DE L. S.; OTTA, E. (2006) *Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais*. Estudos de Psicologia. 11(1), 17-24. Universidade de São Paulo. GRUBITS, S. (2003) A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. *Psicologia em Estudo*. v. 8, n. especial, pp. 97-105. PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. SAMPIERI, R. H. *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill, 2006. SILVA, S. M. C. (2002). *A constituição social do desenho da criança*. Campinas, SP: Mercado das Letras. SODRÉ, L. G. P. Crianças de um assentamento do MST: proposta para um projeto de educação infantil. *Revista Estudos de Psicologia,* Natal, v. 10, n. 2, 2005. VAN DER VEER, R. ; VALSINER, J . *The Vygotsky reader. Blackwell Publishers*. Cambridge, Massachstrs, 1994. VYGOTSKY, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. WALLON, P. e cols. Le dessin de l'enfant. France: Press Universitaires de France, 1990.

LT07 - 646

O LUTO COMO PARTE INTEGRANTE NO PROCESSO DE ADOLESCER

*Marcelo Mota da **Fonseca** - UFF*

Resumo: Este trabalho discute a adolescência e o luto pelo corpo de criança e pelos pais da infância em face desse corpo infans, que não mais virá, moldando-se a um novo apelo biológico. Trata-se de um estudo teórico, pautado pela seguinte questão: qual é a relevância do processo de luto na construção do Eu na adolescência? Objetivamos analisar a importância do luto na adolescência e sua relação com um novo esquema corporal, subjetivo e identitário. Assumimos como autores referenciais Aberastury (1981); Calligaris (2000), Dolto (1990), Dyskant (1999) e Freud (1917/1996). Para Dyskant (1999), o conceito de luto não é propriamente psicanalítico. É um termo que circula no senso comum, proporcionando a ilusão de algo que já "esperássemos", que já estivéssemos "acostumados", algo corriqueiro, pelo qual todos passaremos um dia, devido à implacabilidade da morte. No entanto, psicanaliticamente falando, a noção de luto é tratada numa perspectiva de um acontecimento não esperado, como aquilo que não poderia nos acometer, o inadmissível, o que não nos acostumamos nunca, o intratável, o que mexe estruturalmente conosco por conta da falta que nos atinge, seja no nível do real, do simbólico ou do imaginário. No caso do adolescente, este precisa fazer o luto de seu próprio corpo infantil em prol de um corpo adulto que está por vir, como também, fazer o luto pelos pais da infância para dar lugar aos pais da sua adolescência. Freud (1917/1996), em seu artigo "Luto e melancolia", aponta três pontos importantes relativos à passagem do sujeito pelo luto. O primeiro diz respeito ao luto como reação à perda. Esta está relacionada aos efeitos que causa no sujeito, provocando um desinteresse por qualquer coisa que esteja ligado ao objeto perdido, fazendo com que o mesmo não se permita investir amorosamente em algum novo objeto, suspendendo assim esse investimento libidinal, o que provoca, por exemplo, uma inibição. Vemos assim um dos grandes desafios elaborativos para o adolescente, que se destitui desse corpo que não lhe cabe mais, para um que surge como um novo investimento. O segundo ponto abordado por Freud está centrado no trabalho. O luto exige um trabalho sobre o que se perdeu, mesmo que não se saiba o quê. Para que este trabalho ocorra é necessário que haja gradualmente o desligamento, a retirada da libido investida no objeto que se foi por meio de uma evocação e de um investimento nas lembranças ligadas ao objeto perdido, para que possa ser possível o reinvestimento da libido em um novo objeto. Como terceiro ponto, Freud apresenta o luto como sendo um trabalho doloroso, que passa pelo sofrimento, que se executa aos poucos e que se relaciona com aquilo que o sujeito se depara e se vê confrontado. Diskant (1999) discute este aspecto, sinalizando que o que dói no trabalho de luto não é apenas ausência

do ser querido, mas o reencontro e o investimento na representação do objeto amado que foi perdido. Trata-se da necessidade de antes de se separar da representação do objeto perdido, encontrar o representante do objeto do qual se deve separar. O que causa sofrimento é reencontrar a coisa amada para estar novamente em uma espécie de estabilidade. Vemos assim que, quando há uma perda de algo que não sabemos bem o que é, manifesta-se um esforço de investimento para que seja possível a passagem do luto, no caso, o referente à perda do corpo infantil para um corpo em transição. Tal perda faz com que seja necessário um desinvestimento de uma imagem já inscrita para uma nova imagem que surge com nuances nem sempre esperadas e desejadas. É diante dessas mudanças que esse mesmo adolescente se vê em meio à necessidade de buscar algum tipo de elaboração para suas questões corpóreas, subjetivas e identitárias. O adolescente se depara com inúmeros descontentamentos, confrontos, questionamentos, desconfortos etc., de tal forma que produz meios subjetivos de se desvencilhar de tais situações, seja se escondendo na timidez, na formação de tribos, ou mesmo pela via da agressividade ou da criatividade que pode ser bastante pulsante nessa fase. Dolto (1990), observa que o processo da adolescência traz consigo a morte para a infância, destacando que é importante para o adolescente morrer em relação à infância e pensar na morte do corpo para conseguir entrar em outro nível, o do objeto de seu desejo, que não é só corpo, mas também do coração e do espírito. A autora se refere à transformação de criança em adolescente, enfatizando que o que marca esta ruptura com o estado de infância é a possibilidade de dissociar a vida imaginária da realidade, o sonho das relações recentes. O luto pelo corpo infantil exige um tempo de maturação verdadeira e não simplesmente a negação desse corpo infantil, requerendo que esse sujeito elabore paulatinamente essas etapas. Para Aberastury et al (1981), as transformações no adolescente vêm carregadas de encargos por conta dessas mudanças que surgem em forma de comprometimento com seu novo status, face ao aparecimento das recentes ações em seu corpo. Aberastury et al (1981), também focalizam a questão do luto no adolescente, afirmando que este ocorre em relação ao corpo infantil perdido, e que a sua assimilação e distinção do adulto é condição para a redefinição identitária do sujeito. Como discute Calligaris (2000), o adolescente passa a se olhar no espelho e se percebe diferente, evidência que a forma infantil já começa a deixar de existir. Como, para a nossa cultura, a graça infantil parece garantir o amor sem condições da parte do adulto, percebe-se então que também pode ocorrer uma perda desse amor incondicional para um amor dedicado não mais a uma criança, mas a um eminente adulto, um púbere que desponta. Conclui-se, então, que é importante e necessário que pais e educadores considerem a relevância do processo de luto no adolescente para favorecê-lo no seu desenvolvimento subjetivo e identitário.

Palavras-chave: Adolescência – Luto – Subjetividade e Identidade.

Referências bibliográficas: ABERASTURY, A. et al. Adolescência e psicopatia. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. (orgs.). *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: ArtMed, 1981. (p.63-79). CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000. DOLTO, F. *A causa dos adolescentes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. DYSKANT, M. C. O adolescente e a modernidade. *Congresso Internacional de Psicanálise e suas Conexões*. Tomo I. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999. FREUD, S. (1917). Luto e melancolia. In: A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos. Vol. XIV. Edição *Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, (p. 81-108).

DESENVOLVIMENTO ADULTO E ENVELHECIMENTO

LT08 - 085
AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE PREPARAÇÃO PARA APOSENTADORIA: CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS IDOSOS NA VIDA PÓS-CARREIRA

Karina Saunders ***Montenegro*** *- UEPA*
Rita de Cássia Lima ***Gaspar*** *- UEPA*

Resumo: O trabalho é compreendido como fator de integração e de identidade social, vinculado à satisfação pessoal do trabalhador. A aposentadoria é para muitos idosos uma fase de desvalorização social e isolamento. Neste contexto de crise entre a valorização do trabalho e da produtividade e a desvalorização da aposentadoria na sociedade contemporânea, insere-se a importância do estabelecimento de programas que favoreçam a passagem para a fase pós-carreira.

A vida sem trabalho pode representar riscos, principalmente nos casos em que o a aposentadoria não representou uma livre escolha, ou quando o idoso não foi preparado para a mesma (FRANÇA, 2002; MORAGAS,2001; PAPALEO NETTO, 2002). Neste sentido os Programas de Preparação para Aposentadoria (PPA) são benefícios assegurados pelo Estatuto e Política Nacional do Idoso, com o objetivo de assegurar ao trabalhador uma passagem sem grandes perdas, da fase laborativa para pós – carreira.

O PPA da FSCMPA foi um dos pioneiros no Esta-

do do Pará, composto por 40 participantes, dispostos em duas turmas (manhã e tarde), com 20 participantes cada. Os encontros do programa ocorreram em caráter de palestras educativas que buscavam minimizar as dúvidas e questionamentos acerca do processo de envelhecimento e de aposentadoria.

Nesta perspectiva muitos estudiosos, da área do envelhecimento, destacam a importância da avaliação desses programas, buscando comprovar os seus benefícios e identificar oportunidades de melhoria, tendo como prisma a singularidade de cada grupo (FRANÇA, 2002; MORAGAS,2001; PAPALEO NETTO, 2002).

Este estudo objetivou identificar os benefícios do PPA da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará (FSCMPA) para os idosos participantes do programa. Foram sujeitos desta pesquisa 20 trabalhadores idosos, participantes do PPA da FSCMPA. Foram critérios de inclusão: colaboradores na faixa etária entre 60 a 75 anos, participantes do PPA no turno da tarde no ano de 2006 e 2007, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Pesquisa com parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa.

Realizou-se uma entrevista estruturada, composta de 6 (seis) questões: Qual a visão que você tinha acerca da aposentadoria antes de participar do PPA? E qual a sua visão após participar do programa?; Você já mudou alguma coisa em sua rotina diária devido as orientações obtidas no PPA?; Após participar dos encontros você alterou sua organização do tempo livre?; Diga pelo menos três interesses que pretende cultivar na fase de pós-carreira?; Você já traçou o seu plano de vida para a aposentadoria? Qual?; Você já pensou em atividades de lazer e de cuidados com a saúde que gostaria de realizar após aposentar-se?Quais? Este estudo requereu uma abordagem qualitativa que se deu pela interpretação e atribuição de significados dos principais dados obtidos, estabelecendo-se três categorias de análise: pré e pós concepções sobre a aposentadoria; planejamento para a fase de pós-carreira; possíveis interesses para a aposentadoria.

Os idosos tinham a faixa etária entre 60 a 72 anos, sendo 17 mulheres e 3 homens. Quanto ao estado civil, 8 são viúvos, 4 solteiros, 4 casados, 3 separados e 1 divorciado. No que se refere à religião, 13 são católicos, 5 são evangélicos e 2 espíritas. No que diz respeito à escolaridade, 10 idosos possuem o ensino médio completo, 6 têm o ensino fundamental incompleto, 2 possuem o ensino médio incompleto, 2 têm o ensino fundamental completo.

Resultados: antes de sua participação no PPA, os idosos compreendiam a aposentadoria, como um processo desencadeador de doença, perda de sua função social, isolamento. Após a participação no PPA, a aposentadoria passou a ser compreendida como um direito do trabalhador e um momento para cuidar de si e da família. Quanto ao planejamento: todos apresentaram dificuldades em planejar a vida na aposentadoria. Destacaram apenas os cuidados com a saúde com a realização de exames regulares e consultas médicas, para controle ou prevenção de agravos comuns do envelhecimento. Elegeram como atividades prioritárias a prática de atividades físicas, como hidroginástica e caminhada. Bem como o cultivo de uma alimentação saudável, pois apresentam dificuldades devido o tempo dedicado ao trabalho, tendo que recorrer à alimentação oferecida nas proximidades ou na própria Instituição. Quanto aos interesses destacaram: adquirir outra renda para complementar à aposentadoria, que não representem tanto esforço e desgaste; viajar; reformar a casa, a fim de obter mais conforto e dedicar-se a família e amigos; trabalho voluntário, e voltar a estudar. Segundo os idosos, os encontros do PPA oportunizaram a reflexão acerca da importância da prática de outras atividades durante a aposentadoria como atividades recreativas e comunitárias, preenchendo o tempo livre e oportunizando melhoria da qualidade de vida na fase pós-carreira. Porém afirmaram não terem ainda planejado a aposentadoria. Apontaram ainda como atividades de lazer a serem realizadas na aposentadoria: atividades como trabalhos manuais (embalagens, flores, pintura, ponto cruz, crochê, costura, bijuterias), aprender mecânica e a cozinhar, aprender a tocar um instrumento ou andar de bicicleta, cuidar de plantas, freqüentar cultos religiosos e resgatar amizades antigas.

Conclui-se que o PPA da FSCMPA pode ter contribuído para a reflexão quanto à busca de novos papéis sociais, o que favoreceria a construção de uma vida saudável e de bem-estar na fase de pós-carreira. Forneceu informações que norteiam a aposentadoria e o processo de envelhecimento. As trocas de experiências, e espaço para esclarecimento de dúvidas, favoreceu a compreensão dos participantes acerca de um melhor aproveitamento do tempo livre após anos de trabalho remunerado, como um momento para cuidar da saúde e fazer atividades que anteriormente não eram possíveis de serem realizadas devido à falta de tempo.

Acredita-se que este estudo pode contribuir na compreensão da necessidade de uma aposentadoria consciente, estimulando o surgimento de novos espaços de convivência, na comunidade, que possibilitem o uso do tempo livre e lazer de forma satisfatória pelos idosos .

Palavras-chave: Idoso. Aposentadoria. Envelhecimento saudável.

Referências bibliográficas: FRANÇA, Lucia Helena. *Repensando Aposentadoria com qualidade: um manual para facilitadores de programas de educação*

para aposentadoria em comunidades. Rio de Janeiro: CRDE UNATI UERJ, 2002. MORAGAS, Ricardo Moragas. *Gerontologia Social: envelhecimento e qualidade de vida*. São Paulo: Paulinas, 2001. PAPALÉO NETTO, Matheus. *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em uma visão globalizada*. São Paulo: Atheneu, 2002.

LT08 - 230

PROGRAMA SISTÊMICO INTEGRADOR GLOBAL: UM NOVO PACC

Maria Helena Novaes – PUC-Rio
Carolina Pereira da Silva Cavalcanti – PUC-Rio
Isabel F. S. C. e Castro – PUC-Rio
Suely de Almeida Batista Dessandre – PUC-Rio

Resumo: PSIG é o desdobramento do PACC desenvolvido no Departamento de Psicologia da PUC-Rio desde 1996, considerado um dos pioneiros nessa área, com diversos grupos a partir de 55 anos de idade, sem distúrbios mais graves neurológicos e psicológicos. O Programa de Ativação Cerebral Criativo – PACC – caracteriza-se por ser lúdico e preventivo, com a finalidade de ajudar pessoas a manter as funções fundamentais que contribuem para uma melhor qualidade de vida. Após as experiências de campo realizadas pelo Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica – PUC-Rio – foram desenvolvidos 8 módulos, com o intuito de aperfeiçoar o programa e trazer uma contribuição mais efetiva.

A finalidade preventiva pressupõe que o indivíduo saudável, física e mentalmente, poderá manter-se ativo, conservando a mente aguçada e alerta, priorizando a manutenção das principais funções, como, memória, linguagem, atenção, concentração, percepção, raciocínio e criatividade.

Memória é a capacidade de armazenar informações que sofre influência por uma rede de acontecimentos sociais, históricos, culturais, cotidianos e, principalmente, emocionais. A memória representa importante papel na construção da identidade, assim como contribui para a afirmação pessoal e social.

A linguagem não só possibilita que nos comuniquemos com aqueles que nos rodeiam, mas também que ponderemos sobre situações e processos que comumente não podemos ver, ouvir, sentir, inclusive idéias que podem não ter qualquer forma tangível, mas influenciam o pensamento. Colabora na constituição e representação da realidade em forma de sons, palavras e frases e está em constante transformação.

Na maior parte do tempo, somos bombardeados por tantos estímulos que não somos capazes de reconhecer a todos. O processo pelo qual selecionamos é chamado de atenção seletiva que se liga à capacidade de percepção da própria realidade, portanto, diz respeito ao esforço e à capacidade de manter o foco em determinada atividade. A atenção, contudo, faz mais do que selecionar, ela também une os aspectos de um objeto. A concentração diz respeito à permanência e à fixação da atenção em determinados estímulos ou objetos, focando-os com intensidade e duração, capacidade esta suscetível de treinamento e aprendizagem.

Raciocínio é a atividade cognitiva responsável pela formação de idéias, de solução de problemas e mecanismos pelos quais uma pessoa se adapta à realidade e pode inferir, por exemplo, conclusões a partir de evidências ou princípios. É a capacidade de pensar, aprender e solucionar problemas. Há vários tipos de inteligência que se cruzam com a inteligência emocional, ou seja, saber lidar com emoção e criatividade no pensar e abrir novas perspectivas do pensamento.

Criação se dá numa atmosfera de liberdade, sendo uma verdadeira "arte" que lida com diversas linguagens e caminhos, visando canalizar suas forças para possibilidades de realização. A intuição, a imaginação, o imaginário, a percepção, a emoção, os estilos criativos pontuam todo o processo criador.

Dentre as técnicas usadas para estimular a preservação das funções priorizadas, constam exercícios de associações mentais de imagens, nomes, fisionomias, sistemas de pistas, treinamento de habilidades, de evocação e de armazenagem, repetição, auto-instrução, modelagem e reforço da conduta mnêmica.

Neste ano de 2009 foi desenvolvido um programa denominado PSIG, com fundamentos científicos, mesmo caráter lúdico e criativo inspirados no modelo dos mediadores da relação do "eu" com o mundo. PSIG surgiu da necessidade constatada de se articular as atividades e os textos programados, a fim de permitir maior domínio, reflexão pessoal e sobre o programa através da sua coerência, bem como da flexibilidade e articulação entre os eixos. Por outro lado, propicia um ambiente estimulante de criatividade e socialização e um entrosamento com os temas previamente estabelecidos: tempo, inteligência emocional, imaginação, esquema corporal, dentro da proposta de construir novos conhecimentos, questionamentos e comentários.

O objetivo deste novo programa é articular atividades, exercícios e textos com quatro eixos de referência. A escolha dos eixos – PSIG – se deu em virtude das características singulares de cada um destes no que se referem às funções priorizadas, a saber: Palavra, Som, Imagem e Gesto. Palavra – linguagem verbal, veículo de comunicação com o meio que implica em significados que contribui para configurar e estruturar a própria realidade. Som – desenvolve a noção de tempo, ritmo, harmonia, integra as fun-

ções cognitivas (memória, concentração), utilizando as linguagens musicais e contribui para interpretar e reconstruir a realidade. Imagem – conectada com a imaginação, imaginário e imaginável, favorecendo a inicialização, a intuição, a projeção no emprego e na tridimensionalidade, através da associação e da memória, identificando e formando a própria realidade. Gesto – pressupõe extencionalidade da pessoa; envolve identidade e expressão corporal e favorece a percepção e controle dos movimentos e da ação, ligado ao desempenho motor e à reconstrução da realidade.

A experiência inovadora, realizada no primeiro semestre de 2009, de março a maio, durante 12 sessões semanais de 2 horas, reuniu um grupo homogêneo em relação ao nível de escolaridade e nível socioeconômico. Este grupo composto de 10 pessoas, com média de idade entre 75-80 anos, revelou resultados bastante significativos, no sentido de aglutinar o interesse e a motivação do grupo nos eixos pré-determinados, estimulando a criatividade e a socialização do mesmo. Ressalta-se ainda a tendência da interação grupal como suporte inter-relacional. O que se deve, em parte, ao fato das atividades estarem entrelaçadas por uma linha contínua, mas flexível. Assim, abriu-se espaço para a oportunidade de atividades que se deslocassem entre os eixos numa combinação versátil de propostas. As atividades, embora planejadas previamente, dependendo do fluir do grupo podem sofrer alterações e substituições.

Dentre os resultados alcançados, destaca-se a socialização como ponto importante, além do reforço do grupo e da criatividade. Este programa aumentou a motivação do grupo, permitindo que os encontros ganhassem um sentido pessoal que fosse além da execução das tarefas propostas, sendo percebidos seus efeitos na vida diária e no comportamento habitual de cada um dos integrantes.

Este trabalho partiu do princípio que a promoção da qualidade de vida e saúde mental é meta apontada em todas as políticas de atendimento e apoio à terceira idade. O novo programa – PSIG-PUC-Rio amplia o elenco de universidades brasileiras, como a UNATI–UERJ, Universidade Cândido Mendes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, assim como associações de Geriatria e Gerontologia.

Palavras-chave: criatividade; linguagem; terceira idade.

Referências bibliográficas: BALTES, P. B. (1994) Envelhecimento Cognitivo: Potencialidades e limites. *Revista de Gerontologia,* v.1, n.1. São Paulo. Órgão oficial da SBGG. FERREIRA, L & ORRICO, E. (org) (2002) *Linguagem, identidade e memória social.* Rio de Janeiro: DP&A. GEDIMAN, C. (2008) D*eixe seu cérebro em forma.* Rio de Janeiro: Sextante. GREEN, C. R. (2000) *Memória Turbinada: 8 passos para sua memória entrar em boa forma*. Rio de Janeiro: Campus. HERCULANO-HOUZEL, S. (2002) *O cérebro nosso de cada dia*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent. _____ (2007) *Fique de bem com seu cérebro: guia prático para o bem-estar em 15 passos*. Rio de Janeiro: Sextante. KATZE, L. & RUBIN, M. (2000*) Mantenha o seu cérebro vivo – exercícios neuróbicos*. Rio de Janeiro: Sextante. LEAR, M. W. (2008) *Onde deixei meus óculos?* Rio de Janeiro: Sextante. MACHADO, A. & TEIXEIRA, E. A. (1996) *Aprendendo técnicas de memorização.* São Paulo: Makron Books. NERI, A. (1995) *Psicologia do Envelhecimento*. Campinas: Papirus. NOVAES, M. H. (2000) *Psicologia da 3ª. Idade*. Rio de Janeiro: Nau. _____ (2002) (org.) *PACC – Programa de Ativação Cerebral Criativo*. Rio de Janeiro: Departamento de Psicologia – PUC-Rio. SEARLE, J. (2000) *Mente, linguagem e sociedade*. Rio de Janeiro: Rocco. VERAS, R. (1999) *Terceira Idade – Alternativas para uma sociedade em transição*. Rio de Janeiro: Relumé Dumará.

LT08 - 315

EFEITOS PSICOLÓGICOS DA DIMINUIÇÃO DA CAPACIDADE FUNCIONAL EM IDOSOS

*André Luiz de Oliveira **Brum** – PIBIC/UNIR*
*Halanderson Raymisson da Silva **Pereira** – UNIR*
*Angteliete Garcez **Militão** – UNIR*

Resumo: A literatura vem mostrando que o envelhecimento da população é um fenômeno de amplitude mundial. Segundo Borges et al (2008) atualmente, no Brasil 8,9% da população é constituída por idosos, sendo que, as projeções indicam que em 2025, 15% da população (34 milhões) estará acima de 60 anos.

O envelhecimento é um processo multifatorial de difícil compreensão. Os inúmeros conceitos e teorias são uma boa prova disso. Para Papaléo Netto e Brito (apud Papaléo Netto, 2006), fatores ambientais, psicossociais e estilo de vida atuam sobre uma base genética ao longo da vida e vão causando o fenômeno conhecido por envelhecimento. O mesmo autor, em trabalho conjunto com Carvalho Filho e Garcia (2006, p. 3), coloca que o envelhecimento é um processo "dinâmico e progressivo, no qual há modificações morfológicas, fisiológicas, bioquímicas e psicológicas, que determinam perda progressiva da capacidade de adaptação do indivíduo ao meio ambiente". Já para Comfort (apud Papaléo Netto, 2006) "o envelhecimento se caracteriza por redução da capacidade de adaptação homeostática perante situações de sobrecarga funcional do organismo".

Por ser um fenômeno consideravelmente recente, diversos fatores ainda são desconhecidos pela ciência. Ultimamente, a capacidade funcional tem ganhado bastante destaque nas investigações sobre

o envelhecimento populacional. Isso porque se trata de um importante indicador de bem-estar subjetivo, sendo intimamente relacionada à qualidade de vida do idoso. Este estudo tem como objetivo identificar quais são os efeitos psicológicos da diminuição da capacidade funcional em idosos. Para tanto foi realizada uma revisão bibliográfica.

Segundo Andreotti e Okuma(1999), a capacidade funcional diz respeito ao desempenho do idoso para realizar atividades da vida diária. Outros autores incluem no conceito as habilidades físicas e mentais, valorizando-se a autonomia e autodeterminação.

Importante a inclusão de fatores psicológicos no conceito de capacidade funcional, uma vez que esta é indicativo de qualidade de vida. Segundo a Organização Mundial da Saúde, o termo qualidade de vida foi utilizado pela primeira vez para descrever aquilo que não se pode medir através dos balanços dos bancos. Dessa forma, fica claro que o seu conceito inclui é intimamente relacionado a percepção subjetiva das condições de vida do sujeito.

Ribeiro et al (2002) perceberam que a qualidade de vida dos idosos está fortemente associada à autonomia. Em entrevistas feitas a idosos de Minas Gerais, percebeu-se que a classificação de um indivíduo como velho somente chega com as incapacitações físicas, funcionais e sociais. Assim sendo, segundo os dados coletados, os idosos não são classificados por seus pares como "velhos" pela aparência física ou pela idade cronológica, mas pela dependência de terceiros. Além disso, afirmam os gerontes que qualidade de vida é o poder de realizar atividades da vida diária independentemente.

Como se percebe, a capacidade funcional tem forte resultado sobre a qualidade de vida e sobre os papéis sociais desempenhados. Ao entrar na terceira idade, o indivíduo prepara-se para a morte (Kovács, 2005). Esse preparo, segundo Érikson (apud Medeiros, 2005), se dá com em uma escala de varia da integridade do ego até o desespero. O idoso é reflexivo e tende a analisar sua vida. Dessa forma, ao ver sua existência como algo produtivo, o indivíduo estará mais próximo da integridade do ego; ao se ver como um fracassado, o idoso tenderá ao desespero. Isso devido ao fato de saber que a morte se aproxima e que nada mais de duradouro poderá ser iniciado.

Tendo-se em vista a característica psicossocial da velhice, fica claro que há uma reordenação de funções: o indivíduo produtivo prepara-se para a morte, enquanto o indivíduo mais jovem assume seu lugar e comanda a produção. Levando-se em conta o grau de capacidade funcional, pode-se dizer que essa troca de papéis pode ser minimizada. Um indivíduo que chega à velhice biológica produtivo não assumirá seu papel de recessão, o que faz com que o idoso perceba-se capaz e produtivo. A manutenção do papel de provedor minimiza um dos efeitos mais sérios avosidade: a perda da autoestima. Essa perda pode ser caracterizada com uma situação de distresse e encarada como um grave fator de risco à ocorrência de depressão e outros distúrbios psicológicos.

Devido à queda de adaptabilidade ao meio e às novas condições advindas com a velhice, os novos estilos de vida podem induzir de forma maléfica a psique do idoso, levando a uma ruptura do bem-estar individual, o que caracterizaria o distresse (Sparrenberger, Santos e Lima, 2003). Para encarar melhor as novas condições impostas pela velhice, o geronte se utiliza de recursos psicológicos de enfrentamento da nova realidade. Os principais seriam suporte social, as crenças e estados emocionais positivos, a regulação afetiva, o mecanismo de comparação social, o senso de auto-eficácia percebida, o mecanismo de seleção-otimização-compensação e os mecanismos de coping.

Esses mecanismos fazem com que o idoso compense sua frustração com a realidade, ora comparando-se aos seus pares, ora julgando sua capacidade de executar ações para se atingir certo grau de desempenho. Importante se destacar o suporte social ao idoso. Esse suporte garante apoio à adaptação ao novo estilo, bem como minimiza os efeitos psicossociais da velhice. Outro importante sustentáculo da consciência de finitude é a religiosidade. A religiosidade vem como uma forma de atribuir a s um ser todo poderoso a responsabilidade pela resolução se um problema que o idoso percebe ser incapaz de resolver.

Dessa forma, a diminuição da capacidade funcional traz sérias conseqüências à psique idosa. Devido à dificuldade de adaptar-se, o idoso tende a passar por situações de distresses. Essa situação é ocasionada, sobretudo, pela troca dos papéis sociais entre o geronte, que se prepara para a morte, e o jovem, que toma o lugar do antigo provedor. Para suportar a nova realidade e diminuir seus efeitos deletérios, o idoso utiliza-se de mecanismos de enfrentamento como o suporte social, as crenças e estados emocionais positivos, a regulação afetiva, o mecanismo de comparação social, o senso de auto-eficácia percebida, o mecanismo de seleção-otimização-compensação e os mecanismos de coping. Outro importante sustentáculo da consciência de finitude é a religiosidade.

Palavras-chave: capacidade funcional, distresse, mecanismos de enfrentamento

Referências bibliográficas: ANDREOTTI, R.A; OKUMA, S.S. Validação de uma bateria de testes de atividades da vida diária para idosos fisicamente independentes. In: *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo: v.13 p. 46-66, jan/jun. BORGES, L. J. et al. Satisfação com a vida de idosos praticantes de atividade física em projetos sociais de Uberlândia. In: *Revista Digital - Buenos Aires* - Ano 12 - N° 118 - março de 2008. KOVACS, M; J. Educação

para morte. In: *Psicol. cienc.* prof. v.25 n.3 Brasília set. 2005. Disponível em:<http://scielo.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14149893200 5000300012> PAPALÉO NETTO, M. O estudo da velhice: histórico, definição do campo de estudo e termos básicos. In: FREITAS, E. V. de; ET AL. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. RABELO, D. F.; NERI, AL. L. Recursos psicológicos e ajustamento pessoal frente à incapacidade funcional na velhice. In: *Psicologia em Estudo,* Maringá, v. 10, n. 3, p. 403-412, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/seermigrando/ojs/index.php/RevEnvelhecer/article/view/4721/2646>Acesso em 25 de julho de 2009. RIBEIRO, R. C. L. et al. Capacidade funcional e qualidade de vida em idosos. In: *Estud. interdiscip. envelhec.,* Porto Alegre, v. 4, p. 85-96, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n3/v10n3a07.pdf>Acesso em: 25 de julho de 2009. SPARRENBERGER, F.; SANTOS, I.; LIMA, R. C. *Epidemiologia do distress psicológico: estudo transversal de base populacional.* In: Rev Saúde Pública 2003;37(4):434-9.

LT08 - 328

DIREITOS HUMANOS E SAÚDE MENTAL EM IDOSOS

*Joilson Pereira da **Silva** - UFS*
*Rômulo Lustosa Pimenteira de **Melo** - UEPB*
*Suéllen Alencar **Melo** - UEPB*
*Bruno Figueiredo **Damásio** - UFRGS*
*Hermesson Daniel Medeiros da **Silva** - UEPB*

Resumo: Abordar a Saúde mental e os Direitos Humanos é suscitar discussões de melhores políticas públicas para as pessoas. Para tanto, o presente trabalho é um estudo a cerca da necessidade e dos direitos que assistem os idosos portadores de transtornos mentais em desenvolverem suas relações sociais positivas. Uma vez que, devido ao fato de possuírem algum tipo transtorno mental, terminam sendo excluídos socialmente.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas em 1948, ressalta a importância do idoso viver com dignidade sua velhice sendo suas peculiaridades respeitadas por todos (TERRAZAS, LIUZZI, JUBILUT, ZYLBERSZTAJN, 2005). Reconhecendo tais disposições, diversos encontros, entre eles a Conferência Nacional de Saúde Mental, tem discutido o cumprimento de leis, o direito à atenção e à cidadania dos idosos portadores de transtorno mentais.

Nesse sentido, modelos de Reabilitação Psicossocial têm sido implantados com a finalidade precípua de incluir socialmente o idoso com transtorno mental e resgatar sua cidadania. Tendo como metas: diminuir o sofrimento, desidentificar a pessoa da doença, neutralizar processos crônicos, aumentar a articulação social do sujeito, ampliar a capacidade de autonomia para a vida, ampliar as oportunidades e aumentar o poder de contratualidade social (CHAMMA, FORCELLA, 2001).

A inclusão social do idoso portador de transtorno mental requer um conhecimento a cerca dos efeitos que as relações sociais podem causar. A psicologia vem estudando desde a década de 70 as influências das redes sociais na vida do homem, considerando o apoio social como um atributo capaz de influenciar tanto no comportamento como na saúde física e psicológica (RAMOS, 2002).

O apoio social é entendido como um conceito interativo, que se refere às transações que se estabelecem entre indivíduos, possibilitando um suporte emocional ou instrumental dado pela família, amigos e/ou instituições na forma de sentimentos (afeto, carinho), companhia, assistência e informação (BARRÓN, 1996). Valla (1999), afirma que o apoio social contribui para a sensação de coerência da vida e o controle sobre a mesma e traz benefícios não só para quem o recebe, na forma de informação ou auxílio, mas também para quem o oferece.

A percepção do sujeito em relação ao apoio social que recebe assume papel predominante, pois o que mais importa é a percepção positiva do evento por parte do sujeito (CHAMBO, 1997). Vaux (1988) acrescenta que geralmente o apoio recebido condiz com o oferecido.

No entanto, é impossível não perceber como a psicose devasta de forma alarmante a vida social de seus portadores. O paciente termina sendo alguém que é doente e não que esta doente. Dessa forma, todos se vêem na difícil (e para muitos, impossível) missão de cuidar deles, o que vem a pesar na vida social dessas pessoas, refletindo em exclusão, esquecimento e abandono.

Tendo em vista as informações supra-citadas, é imprescindível trabalhar os portadores de doença mental, mediante as redes sociais que estes possuem, percebem ou que deveriam ter. Assim, objetivou-se analisar quais são as redes sociais que constituem o apoio social destes idosos, refletindo sobre sua importância, necessidades e direitos.

A amostra foi constituída por 18 idosos portadores de doença mental, com idades acima de 51 anos, atendidos no Hospital Psiquiátrico Dr. Maia e nos serviços substitutivos de apoio (Centro de Atenção Psicossocial – CAPS, moradores das residências terapêuticas) na cidade de Campina Grande – PB, Brasil. Trata-se de um estudo exploratório e descritivo com abordagem tanto quantitativa como qualitativa. Para tal pesquisa foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, questionário sócio-demográfico, diários de

campo e observação assistemática.

A amostra foi composta, em sua maioria, por sujeitos abandonados pela suas famílias e "esquecidos" por seus amigos; idosos portadores de doença mental, esquizofrênicos em sua maioria. Não tendo sido percebido nenhuma diferença significativa no que se refere ao apoio social percebido entre os usuários dos CAPS moradores das residências terapêuticas e usuários do hospital psiquiátrico. Os idosos demonstraram necessidade de um suporte emocional para melhor conviver com sua doença.

Mesmo tendo sido observado um baixo grau de escolaridade, 89% destes usuários, antes de apresentarem histórico de doença mental em suas vidas, possuíam algum tipo de trabalho, hoje em dia, todos estão inativos, desempregados, sem nenhuma perspectiva de voltar a trabalhar, fato que dificulta o estabelecimento de novas redes sociais.

O apoio social dos familiares, amigos e/ou instituições se mostra importante na vida do idoso portador de doença mental, pois há uma tendência por parte dos idosos que percebem apoio social apresentarem maior perspectiva de vida e adesão ao tratamento farmacológico, favorecendo assim o seu bem-estar psicológico. Sendo assim é necessário que as políticas públicas que regem o nosso governo atentem para uma conscientização e educação da população acerca dos transtornos mentais e a importância que a família e os amigos possuem no cuidar e acompanhamento dos idosos, visando a qualidade de vida destes idosos. Não se trata apenas de retirar esses pacientes de dentro dos hospitais, mas de criar condições para que eles possam dispor de redes sociais que possam atuar em seu bem-estar psicológico, assegurando seu direito à liberdade, à vida e à participação cidadã.

Referências bibliográficas: BARRÓN, *A. Apoyo social. Aspectos teóricos e aplicaciones*. Madrid, Siglo Veintiuno, 1996. BRASIL, Ministério da Justiça. Declaração Universal do Direitos Humanos. R*esolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948*. Disponível em:< http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 25 de Junho de 2009. CHAMBO, V. J. A. *Apoyo social y salud: Una perspectiva comunitária.*Valencia: Promolibro, 1997. CHAMMA, R. de C; FORCELLA, H. T. O *cidadão com transtorno psíquico: reflexões sobre os direitos humanos e os direitos do paciente*. Rev. esc. enferm. USP. vol.35, n.2, 2001. RAMOS, M. P. Social support and health among seniors. *Sociologias*. Porto Alegre, n. 7, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000100007&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 03 Abr 2007. TERRAZA, F. V.; LADEIRA, S.; LIUZZ, A.; JUBILUT, L.L.; ZYLBERSZTAJN, J. *Coleção "Cartilhas sobre direitos humanos"* TEMA: Idosos e Direitos Humanos. 2005. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf/902_cartilha_cdh_sp_idosos.pdf. >. Acesso em: 02 de junho de 2009. VALLA, V. V. Educação popular, saúde comunitária e apoio social numa conjuntura de globalização. *Cad. Saúde Pública;* v.15, n. 2, 1999. VAUX, A. *Social support: theory, research, and intervention.* New York: Praeger, 1988. VIEIRA FILHO, N. G.; NÓBREGA, S. M. - Psychosocial mental health attention: theoretical contribution for a network therapeutic approach. *Estud. psicol.* (Natal). Natal, v. 9, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script =sci_arttext&pid=S141329 4X2 004000200020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 Abril 2007.

LT08 - 448

RESILIÊNCIA E AUTO-ESTIMA: UM ESTUDO COM IDOSOS DA REDE DE SAÚDE NA ZONA LESTE DE NATAL-RN.

*Lúcia Maria de Oliveira **Santos** - UFRN*
*Camomila Lira **Ferreira** - UFRN*
*Eulália Maria Chaves **Maia** - UFRN*

Introdução: A longevidade é uma das grandes conquistas da humanidade. Em consequência disso, o envelhecimento da população mundial está aumentando sem precedentes na história da existência humana. Contudo, um esforço paralelo a esse fenômeno tem tomado forma: viver mais tempo e com qualidade de vida. Assim, surge o empenho pela promoção de um envelhecimento saudável, luta que não é tão simples já que envelhecer é um processo universal, dinâmico, progressivo, lento e gradual. Nele, está implicada uma multiplicidade de fatores genéticos, biológicos, sociais, ambientais, psicológicos e culturais (Assis, 2004). Atrelado a tudo isso ainda se pode deparar com os estereótipos impostos à velhice, já que esta fase é muito associada à decadência, doenças, dependência, limitações crescentes, perdas físicas e de papéis sociais, fealdade, assexualidade, isolamento, entre outros. Tais significados podem levar os idosos a estados de tristeza, depressão, solidão e mau-humor, a saber, características que se somarão às mudanças normativas desta fase, as quais podem se potencializar com estressores (Guerra & Caldas, 2007). No entanto, vale salientar que os idosos são mais hábeis do que os adultos jovens em suas respostas de enfrentamento do estresse, pois possuem um maior repertório de estratégias de enfrentamento já que os anos a mais de vida ampliam suas capacidades. Outro aspecto interessante é a sabedoria, a qual é resultado de uma reflexão profunda sobre a vida e se configura como uma especialização cognitiva rara e difícil de ser atingida (Cupertino, Rosa

& Ribeiro, 2007). Contudo, não podemos considerar que determinadas características estão presentes em todos os idosos, já que envelhecer é um processo multidimensional e heterogêneo, o que leva a pensar que uma velhice bem-sucedida depende da interação de múltiplos fatores (Lima, Silva & Galhardoni, 2008). Não obstante, a idéia de um envelhecimento bem-sucedido não está voltada para um equilíbrio completo das habilidades pessoais do idoso e sim em concebê-lo como alguém detentor de capacidades e habilidades que podem levar este indivíduo, mesmo em meio a adversidades, a uma experiência adaptativa, podendo usufruir de bem-estar e qualidade de vida satisfatórios (Lima, Silva & Galhardoni, 2008). Nesse sentido, surge a resiliência que pode ser entendida como a capacidade dos indivíduos de superar as adversidades aos quais são expostos, desenvolvendo comportamentos adaptativos e adequados (Zimmerman e Arunkumar, 1994). É um conceito complexo que envolve vários fatores, que possui características dinâmicas e universais. Assim, nenhum sujeito é completamente resiliente; ele pode ser vulnerável em determinada situação e resiliente em outra, já que existe uma série de variáveis envolvidas, circunstâncias e contexto sociocultural (Costa & Bigras, 2007).

Ao encontro disso, para o desenvolvimento dessa capacidade, as pessoas devem possuir alguns atributos básicos que as tornam mais resilientes, um deles é a auto-estima, em que o indivíduo respeita a si mesmo e se acha capaz da realizar coisas, sem se sentir superior aos outros (Vargas, Dantas & Gois, 2005).

Objetivo: Para tanto, o presente trabalho tem como objetivo verificar a resiliência e a auto-estima presentes numa população de idosos usuários da Rede de Saúde Pública do Distrito Sanitário Leste do município de Natal-RN, identificando se há correlação entre esses dois fatores, já que na literatura aparecem como importantes indicadores de saúde mental e bem-estar das pessoas idosas. Dessa forma, acredita-se que indivíduos nesta fase podem se adaptar às mudanças inerentes a esse período e desfrutar de uma boa qualidade de vida, desenvolvendo, assim, habilidades e potencialidades, as quais se configuram como características de pessoas resilientes.

Metodologia: Dessa forma, foi realizado um estudo de cunho transversal e quantitativo com 65 idosos usuários da Rede de Saúde de Atenção Básica no Distrito Sanitário Leste de Natal-RN, os quais consentiram livre e esclarecidamente, tendo em seguida respondido a um questionário estruturado, a Escala de Resiliência e a Escala de Auto-Estima. Para análise dos dados utilizou-se a estatística descritiva e o coeficiente de correlação de Pearson.

Resultados: Os idosos apresentaram em média 71 anos, estando 31% deles com idade compreendida entre 65 e 70 anos, e a maioria da amostra é constituída por mulheres (83%). Dentre eles, 40% são viúvos e 39% são casados, 69% adotam o catolicismo como religião, 66% possuem ensino fundamental incompleto e 80% apresentam uma renda mensal entre 1 e 3 salários mínimos. O escore médio de resiliência foi de 134,14±12,77, indicando uma moderada resiliência. Já a média do escore de auto-estima foi de 9,37±3,71, apontando para uma auto-estima positiva. Quanto ao coeficiente de Pearson, identificou-se uma correlação moderada e positiva entre auto-estima e resiliência (r = 0,410).

Conclusões: Diante dos novos olhares desenvolvidos para se conceber o envelhecimento, é relevante reforçar que para maiores avanços se faz mister a quebra de paradigmas antigos, de modo que esta fase seja encarada como uma etapa natural do desenvolvimento. Assim, concomitante a todas as mudanças tecnológicas vivenciadas, sugere-se que os conhecimentos estejam focados na elaboração de medidas preventivas voltadas para o desenvolvimento e ampliação de competências e capacidades - entre as quais se acham a resiliência e a auto-estima - e não nos paradigmas que ainda imperam, os quais tratam o velho como alguém frágil e incapaz; desprovido de capacidades e potencial.

Palavras-chave: Auto-estima; Resiliência; Envelhecimento.

Referências bibliográficas: Barreira, D. D. & Nakamura, A. P. (2006). *Resiliência e a auto-eficácia percebida: articulação entre conceitos*. Aletheia. 23: 75-80. Carvalho, F. T.; Morais, N. A.; Koller, S. H. & Piccinini, C. A. (2007). Fatores de proteção relacionados à promoção de resiliência em pessoas que vivem com HIV/AIDS. *Cad. Saúde Pública,* 23(9):2023-2033. Costa, M. C.O. & Bigras, M. (2007). Mecanismos pessoais e coletivos de proteção e promoção da qualidade de vida para a infância e adolescência. *Ciênc. saúde coletiva,* 12(5): 1101-1109. Curpetino, A. P. F. B.; Rosa, F. H. M. & Ribeiro, P. C. C. (2007). Definição de envelhecimento saudável na perspectiva de indivíduos idosos. *Psicol. Reflex. Crit.,* 1: 81-86. Garcia, I. (2001). *Vulnerabilidade e resiliência. Adolesc.* Latinoam., 2(3): 00-00. Lima, Â. M. M.; Silva, H. S. & Galhardoni, R. (2008). Envelhecimento bem-sucedido: trajetórias de um constructo e novas fronteiras. *Interface Botucatu,* 12(27):795-807. Luz, M. M. C. & Amatuzzi, M. M. (2008). Vivências de felicidade de pessoas idosas. *Estud. Psicol.,* .25(2):303-307. Mônica, A. (2004). *Promoção da Saúde e Envelhecimento: avaliação de uma experiência no ambulatório do Núcleo de Atenção ao Idoso da UnATI / UERJ*. Tese de Doutorado. FIOCRUZ / Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro. Vargas, T. V. P.; Dantas, R. A. S. & Gois, C. F. L. (2005). A auto-estima de indivíduos que foram submetidos à cirurgia de revascularização do miocárdio. Rev. Esc. Enferm.,

39(1):20-27. Zimmerman, M. A.; & Arunkumar, R. (1994). *Resiliency research: implications for schools and policy. Social Policy Report: Society for research in Child Development*, 8(4):1-18.

LT08 - 564
PERCEPÇÃO E RECONHECIMENTO DE EXPRESSÕES FACIAIS EM CRIANÇAS, JOVENS E IDOSOS

Nelson ***Torro-Alves*** *- UFPB*
Jamila ***Leime*** *- UFPB*
André ***Oliveira*** *- UFPB*
Júlio ***Rique*** *- UFPB*

Resumo: A percepção de expressões faciais possui grande relevância nos relacionamentos sociais, nos permitindo fazer inferências sobre os sentimentos e estados subjetivos de outras pessoas (Ekman, 1999). Diferentes estudos têm mostrado que existe uma melhora substancial no reconhecimento de expressões faciais especialmente durante o período compreendido entre a infância e o início da idade adulta (Gao & Maurer, 2009). Entretanto, ainda são praticamente inexistentes estudos que tenham analisado de modo mais sistemático o desenvolvimento da percepção de expressões ao longo da vida. Por esta razão, o presente trabalho teve por propósito investigar a percepção de expressões faciais em três faixas etárias, representadas por crianças, jovens e idosos.

O grupo de crianças foi composto por 21 alunos (10 meninos e 11 meninas) de escolas públicas na cidade de João Pessoa - PB, com idade variando entre seis e oito anos (idade média = 7,29; desvio-padrão = 0,71 anos). O grupo de jovens foi formado por 19 estudantes da Universidade Federal da Paraíba (12 mulheres e 7 homens) com idade variando entre 18 e 25 anos (idade média = 20,10; desvio-padrão = 2,0 anos). O grupo de idosos foi constituído por 9 indivíduos (3 homens e 6 mulheres) residentes de uma instituição para idosos de João Pessoa, com idade variando entre 65 e 83 anos (idade média = 74,7 anos, desvio-padrão = 6,9 anos).

O procedimento experimental envolveu a aplicação de um teste de reconhecimento de expressões faciais, no qual foram utilizadas fotografias de quatro indivíduos (2 homens e 2 mulheres) esboçando expressões de alegria, tristeza, medo e raiva. As imagens foram retiradas da série NimStim Face Stimulus Set (Tottenham et al., 2009). O programa Morpheus Photo Animation Suite (versão 3.10) foi usado para compor faces com intensidades emocionais intermediárias entre a face neutra e as expressões da máxima intensidade. Desta maneira, foram compostos 96 estímulos faciais para a sessão experimental: [4 indivíduos x 4 emoções x 6 intensidades de emoção (42,9%, 57,2%, 71,5%, 85,7% e 100%)]. As distorções causadas pelo processo de construção dos morphings foram atenuadas com o programa Photoshop (versão CS3 10.0) e as imagens foram impressas em fotografias de tamanho de 15 x 21 cm.

A tarefa de reconhecimento aplicada ao grupo de jovens e idosos, consistiu na apresentação sucessiva de fotografias de expressões de alegria, tristeza, medo e raiva, no qual os participantes eram instruídos a examinar atentamente as fotografias e relatar a emoção expressa na face. A fim de tornar a tarefa de reconhecimento de expressões faciais mais interessante às crianças, esta foi adaptada de acordo com o procedimento desenvolvido por Gao e Maurer (2009). Durante a sessão experimental, a criança era conduzida a uma sala isolada e ficava diante de uma mesa sobre a qual havia quatro casinhas de brinquedo, identificadas por expressões esquemáticas de alegria, tristeza, medo e raiva. O experimentador dizia, então, à criança: "nessas casas as pessoas estão contando histórias de alegria, de medo, de tristeza e de raiva. Você poderia me dizer qual história está sendo contada em cada uma delas?" Caso a criança identificasse as casas correspondentes as emoções, o experimentador passava para a etapa seguinte: "Agora eu vou te apresentar fotografias de pessoas com diferentes emoções e você deverá ajudá-las a chegar as suas casas. Uma pessoa só pode entrar numa casa se os que estiverem lá sentirem o mesmo que ela." Após o experimentador haver se certificado de que a criança havia entendido corretamente as instruções, as fotos eram apresentadas uma a uma e as crianças eram solicitadas a identificar as expressões faciais, colocando as fotos nas casinhas correspondentes.

Foram computados os índices de acertos para cada uma das emoções e condições, e os dados foram submetidos a uma ANOVA para medidas repetidas de modelo: 3 idades (crianças, jovens e adultos) x [4 emoções (alegria, tristeza, medo e raiva) x 5 intensidades de emoção (42,9%, 57,2%, 71,5%, 85,7% e 100%)]. Os resultados indicaram efeitos estatisticamente significativos dos fatores idade, emoção e intensidade ($p<0,05$) O pós-teste de Tukey revelou que jovens apresentaram um desempenho superior com relação ao grupo de crianças e idosos no teste de reconhecimento de expressões faciais, enquanto crianças e idosos apresentaram padrões similares de resposta. Conseqüentemente, os resultados do estudo parecem indicar uma melhora no reconhecimento de expressões faciais durante o início da idade adulta, seguido de um decréscimo na terceira idade. Curiosamente, os índices de acertos do reconhecimento de expressões em idosos foram equivalentes aos apresentados pelas crianças. É possível que tal desempenho dos idosos no teste, em comparação com jovens universitários, seja decorrente de características es-

pecíficas da amostra de estudo, já que idosos institucionalizados tendem a apresentar maiores prejuízos cognitivos, os quais poderiam se refletir no teste de reconhecimento de expressões faciais. De qualquer maneira, é interessante se observar que as perdas podem não se restringir ao campo cognitivo, mas também afetar o reconhecimento de expressões faciais e, conseqüentemente, a apreensão de importantes aspectos do ambiente social. Estudos adicionais, que envolvam uma avaliação mais sistemática das funções cognitivas ou que incluam grupos de idosos não-institucionalizados, poderão esclarecer com maior precisão as questões levantadas pelo presente trabalho de pesquisa.

Palavras-chave: Expressões faciais, emoções, percepção de faces.

Referências bibliográficas: Ekman, P. (1999). Facial expressions. Em T. Dalgleish & M. Power (Orgs.), *Handbook of cognition and emotion.* (pp. 301-320). New York: John Wiley & Sons. Tottenham, N., Tanaka, J., Leon, A. C., McCarry, T., Nurse, M., Hare, T. A., Marcus, D. J., Westerlund, A., Casey, B. J., & Nelson, C. A. (2009). The NimStim set of facial expressions: judgments from untrained research participants. *Psychiatry Research,* 168, 242-249. Gao, X. & Maurer, D. (2009). Influence of intensity on children's sensitivity to happy, sad, and fearful facial expressions. *Journal of Experimental Child Psychology,* 102, 503–521.

LT08 - 632

ENVELHECIMENTO PROFISSIONAL: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES ENGENHEIROS

Laurinda Ramalho de ***Almeida*** *- PUCSP*
Maria Auxiliadora Ávila dos Santos ***Sá*** *- UNITAU*

Resumo: Estudos científicos sobre o desenvolvimento adulto, em especial sobre a velhice, são recentes. Neugarten (1999), precursora no estudo do desenvolvimento adulto e da velhice, relembra que a criação do Comitê do Desenvolvimento Infantil, em 1930, na Universidade de Chicago, e a sua alteração para Comitê de Desenvolvimento Humano, em 1940, indicava a ampliação do interesse de pesquisa para o estudo das pessoas mais velhas.

No trabalho ora apresentado, envelhecimento é considerado como desenvolvimento que ocorre ao longo da vida. Embora até meados do século passado os dois conceitos – desenvolvimento e envelhecimento – fossem compreendidos como opostos, os estudos e investigações desenvolvidos na segunda metade do século XX, em especial nas últimas décadas, definiram três idéias fundamentais que consideram: o desenvolvimento como um processo finito; desenvolvimento e envelhecimento como processos concorrentes; desenvolvimento e envelhecimento como processos afetados por uma complexa combinação de variáveis que operam ao longo de toda a vida. (NERI, 2001).

Pesquisa biográfico-narrativa, este trabalho de investigação foi inspirado no estudo desenvolvido por Huberman (1998), na Suíça. Relatos de 24 professores engenheiros em curso de engenharia, pertencentes aos quadros docentes de quatro instituições públicas de ensino superior, foram coletados mediante entrevistas biográficas, realizadas em duas sessões. As transcrições dessas entrevistas deram origem aos biogramas, sínteses esquemáticas das trajetórias relatadas pelos professores, que foram analisadas num processo que buscou as regularidades nelas contidas, sem, contudo, perder a riqueza de suas singularidades.

Caracterizado como estudo transversal, buscou conhecer as trajetórias de três grupos de professores organizados conforme idade cronológica e profissional: os Juniores, jovens professores que relataram os primeiros dez anos na carreira; os Mediatores, cujas narrativas permitiram conhecer os dez anos intermédios da docência (período situado entre a década inicial e a final no exercício da profissão); os Seniores, professores mais experientes, que ao contarem suas vidas profissionais possibilitaram o conhecimento dos últimos dez anos como docentes.

Os professores engenheiros narraram suas vidas profissionais docentes na primeira sessão das entrevistas, cuja transcrição permitiu a elaboração dos biogramas, cujo formato foi baseado em Bolívar, Domingoe Fernandez. Formado por seis colunas, que compreendiam, em ordem seqüencial, as fases da vida profissional, sua cronologia em anos, a idade vital, a idade profissional, os acontecimentos e o significado/valor dado a eles pelo sujeito.

Na segunda sessão das entrevistas, os professores receberam o biograma, e ao lê-lo e analisá-lo, puderam alterá-lo, suprimindo e acrescentando dados e fatos. Nesse momento, quando os sujeitos revisavam, alteravam e/ou aprovavam o conteúdo de seus biogramas, eram convidados a indicar, dentre os acontecimentos relatados e seu significado/valor, aqueles considerados por eles como críticos. Para tanto, a entrevistadora esclarecia a conceituação de incidente crítico utilizada no trabalho, baseada em Bolívar (2002), segundo o qual são rupturas decorrentes de acontecimentos relacionados às crises ou eventos que provocaram mudanças de rumo no curso da vida dos indivíduos. Ao final, os sujeitos eram convidados a organizar suas vidas em fases.

As narrativas das três gerações de professores engenheiros (juniores, mediatores, seniores) sobre suas vidas profissionais na docência em engenharia possibilitaram o desenho das possíveis trajetórias nesse

percurso, constituído por cinco momentos comuns.

O pré-inicial, período que antecedia a entrada na carreira docente, constituído pelo tempo da graduação e pelo imediatamente posterior a ela: o tempo da busca ou da vivência propiciada pelo primeiro emprego como engenheiro. Todos os professores se referiram a esse momento, embora ele não seja citado na literatura. As características comuns são a vivência como monitores ou bolsistas de iniciação científica durante o curso; a influência de antigo professor, presença marcante na vida desses jovens.

O inicial, constituído pela entrada, adaptação e estabilização, o qual podia culminar com o comprometimento ou a saída da docência. O início na carreira docente tinha como característica o fato de lecionarem na instituição onde se graduaram. Outra característica comum é a falta de formação para a docência. Há, ainda uma supervalorização da pós-graduação, como condição para evoluir na carreira

À estabilização seguia-se, para muitos, um momento de intensa dedicação à administração, à pesquisa e/ou ao ensino. As funções administrativas usualmente imprimem status. Motivo de realização para uns, essas funções também representavam, para outros, prejuízo para as atividades docentes – motivo de angústia. Porém, a avaliação negativa da dedicação a essas atividades só vai ocorrer anos mais tarde e para alguns constituíram incidentes críticos que marcaram suas trajetórias.

O momento posterior a essa intensa dedicação costumava ser precedido de crise ou transição, quando o docente revia valores, fazia alterações nos rumos planejados anteriormente – momento de revisão. Certamente, esse momento era constituído por incidentes críticos – aparentemente de natureza negativa –, mas que permitiram, em muitos casos, a opção por novos rumos profissionais.

Seguia-se a esse uma busca de realização pessoal, que equilibrasse os próprios objetivos e os institucionais, busca que desembocava na preparação para o exercício da carreira sob uma nova perspectiva ou a efetiva aposentadoria. A nova perspectiva na carreira era representada pela busca de alternativas após a aposentadoria, que permitissem ao docente continuar sua trajetória, como pesquisador, de preferência na instituição à qual se vinculava.

É importante enfatizar a impossibilidade de estabelecer fases que se sucedem em ordem constante ou períodos pelos quais todos os professores passem, invariavelmente. Isso se aplica às fases acima relatadas, as quais, à semelhança das identificadas por Huberman (1998), não podem ser reduzidas a um novo período, em relação aos que o precedem. Uma nova fase implica mudanças nos elementos que a constituem e também no contexto em que ela ocorre. Cada fase, portanto, constitui uma nova situação, que traz elementos da anterior e que, mesmo assim, se diferencia dela, o que constitui uma descontinuidade na continuidade.

Ressalta-se, finalmente, a importância do uso dos biogramas para os sujeitos engenheiros, que indicaram tratar-se de instrumento que tornou muito interessante a segunda entrevista, que permitiu a devolutiva dos dados para seu aprimoramento. Foram os biograms que também facilitaram o tratamento do grande número de informações coletadas nas entrevistas e possibilitam a identificação das fases do desenvolvimento/envelhecimento docente dos professores engenheiros. (Sá; Almeida, 2004).

Palavras-chave: envelhecimento profissional, fases da docência, biogramas profissionais.

Referências bibliográficas: SÁ, M. A. A. dos S. SÁ; ALMEIDA, L. R. Devolutiva de entrevistas: o brograma na pesquisa em educação. P*sicologia da Educação*. São Paulo, n.19, p. 185. BOLIVAR, A. (org.). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. Bauru: Edusc, 2002. BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. *La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque y metodologia*. Madri: La Muralla, 2001. HUBERMAN, M. (1989). Les phases de la carrièrre enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie,* n. 86, janv.-févr.- ars.1989. p 5-16. NERI, A. L. Paradigmas contemporâneos sobre o desenvolvimento humano em psicologia e em sociologia. In: NERI, A. L. (org.). *Desenvolvimento e envelhecimento humano: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-38. NEUGARTEN, B. L. *Los significados de la edad*. Barcelona: Herder, 1999.

LT08 - 635

COMO ENVELHECER MELHOR EM INSTITUIÇÕES DE LONGA PERMANÊNCIA

Elaynne Brito ***Nóbrega*** *- UFPB*
Deborah Dornellas ***Ramos*** *- UFPB*

Resumo: O envelhecimento da população mundial está relacionado a vários fatores, como a queda do número de nascimentos e o aumento da expectativa de vida, ambos, por sua vez, decorrentes de diferentes causas. No Brasil a situação não é diferente e pouco a pouco o mito de que somos um país de jovens vai sendo derrubado (Annunziato, 2007). Segundo a Organização Mundial de Saúde, a expectativa de vida da população mundial, que hoje é de 66 anos, passará a ser de 73 anos em 2025, segundo a OMS, em 26 países a esperança de vida deverá ser de 80 anos (Zirmenan, 2008). No Brasil a esperança de vida é de 67 anos e, em 2025, a expectativa é

que possa chegar aos 74 anos. Para a Organização Mundial de Saúde, são consideradas idosas as pessoas com mais de 65 anos. Esse referencial, entretanto, é válido para habitantes de países desenvolvidos. Nos países em desenvolvimento, como o Brasil, a terceira idade começa aos 60 anos. O aumento do percentual de idosos em uma determinada população, como o que vem ocorrendo, é denominado envelhecimento demográfico. O envelhecimento demográfico trás várias conseqüências sociais, médicas e econômicas, dentre as quais destaca-se o número cada vez maior de pessoas idosas vivendo em instituições (Zirmenan, 2008). Sendo este um rápido e violento aumento da população idosa, não terá havido tempo suficiente para que o país se capacite para lidar de modo adequado com esta população. São previsíveis as situações relacionadas a relacionadas a preconceito, marginalização social, pobreza, abandono, doenças, incapacidades e baixa qualidade de vida. O problema do menino de rua dará lugar ao do idoso de rua. Não há presentemente uma política do estado visando alguma prevenção dessa avalanche de problemas. Ao mesmo tempo, a própria família estará cada vez menor, em virtude da urbanização, e mais fragmentada, devido à facilidade para separações conjugais e, assim, sempre menos apta para cuidar de seus idosos. Famílias menores residem em apartamentos pequenos, sem espaço para o idoso. E, até aqui, os sistemas formais de suporte não têm sido capazes de substituir a família com eficiência. A palavra asilo quer significar, de acordo com Aurélio, "casa de assistência social, onde se sustentam e educam mendigos, órfãos, velhos e carentes". Daí o surgimento da conotação negativa para a palavra asilo. A população que está entregue a esse tipo de instituição é aquela com uma família incapacitada ou sem família; com dificuldade para prover o próprio sustento; rica em incapacidades físicas e mentais; considerada pouco atrativa para o convívio social por parte dos outros agrupamentos sociais. Atualmente não se dispõe de um levantamento detalhado sobre o idoso institucionalizado no país, porém, a se julgar pelas projeções estatísticas, que apontam para o envelhecimento da população brasileira e, principalmente, para o grande aumento da população de idosos acima de 80 anos, pode-se prever um considerável aumento na demanda por instituições de longa permanência nas próximas décadas. Por outro lado, sabe-se que a institucionalização costuma trazer consigo uma série de prejuízos aos idosos, tais como perdas de autonomia e identidade e a segregação geracional. Essa realidade traz consigo a necessidade de se refletir sobre os novos papéis a serem desenvolvidos pelas instituições de longa permanência, não apenas no sentido de reduzir esses prejuízos, mas, também, de promover a qualidade de vida e o crescimento pessoal de seus residentes (Born, 2005). Partindo da necessidade de repensar esses locais, no sentido de garantir resultados mais favoráveis à velhice institucionalizada, o presente trabalho trata da experiência em um projeto que visava melhorar a qualidade de vida dos idosos albergados, promovendo um atendimento psicoterápico de apoio e/ou individual, grupos de arte-terapia e oferecendo a instituição consultoria e capacitação de profissionais. No que tange ao método utilizado, buscou-se observar a princípio o funcionamento da instituição, seu ambiente físico, as interações cuidadores/idosos, idosos/idosos e idosos/instituição, para somente em seguida se montar uma ação eficaz para melhora da qualidade de vida dos albergados e profissionais desta. O projeto contou com a participação de uma psicóloga, uma professora universitária, 49 alunos de um curso de graduação em psicologia, 15 funcionários, 34 idosos e a estrutura administrativa da instituição. Quanto à coleta de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os funcionários e idosos da instituição, com o intuito de apreender dados sociodemográficos, informações gerais sobre o ambiente, sobre suas rotinas de vida e de trabalho e sobre as dificuldades que encontravam naquela instituição. Posteriormente foram analisados esses dados e foram programadas ações para melhora da qualidade de vida dos idosos, da instituição e dos métodos de trabalho. Das principais ações do eram: capacitação de profissionais; confraternização mensal (comemoração de aniversários de funcionários e idosos e datas especiais do calendário); terapia coletiva de grupo (visando promover encontros semanais com atividades ocupacionais e de arte-terapia, tendo como fim despertar o interesse por uma educação contínua e pelo desenvolvimento físico, psíquico e social); terapia individual (visando promover um atendimento psicoterápico de apoio e/ou terapêutico a todos os usuários da instituição); mini-reuniões (haveria mensalmente encontros com os funcionários e com a direção para se estabelecer novas propostas de trabalho e se discutir o andamento das atividades que estavam em andamento); eventos motivacionais (promover palestras com profissionais tanto internos como externos, visando capacitar e melhorar a capacidade e a qualidade de trabalho dos funcionários. Promover para os idosos momentos de descontração e animação, promovendo eventos como dança, teatro, música, com a finalidade de romper barreiras de aproximação e de estimular laços afetivos entre os usuários da instituição); estimulação e ativação (manter nível continuado e satisfatório de estimulação física, psíquica e social, trazendo para instituição espaços onde se pudesse ter acesso a música, jornais, revistas, etc); adaptação e modificação dos ambientes, entre outros. Quanto aos resultados foram observados melhora na capacidade física, psíquica e social dos albergados,

melhora da capacidade profissional dos cuidadores e cozinheiras, melhora dos laços afetivos de todos os usuários da instituição, inclusive da direção. O trabalho em questão visou romper a distância entre idosos institucionalizados e o restante da população tendo como objetivo principal diminuir preconceitos, doenças, marginalização social, melhorar a qualidade de vida e o sentimento de abandono vivido por todos aqueles que são esquecidos por nossa sociedade.

Palavras-chave: Terceira idade; Instituição de Longa Permanência; Interação Social; Qualidade de vida; Saúde.

Referências bibliográficas: Annunziato, *MPHL – Atividade Física com Idoso em Instituições de Longa Permanência*. 2007. Disponível em: < http://www.google.com.br. Aires, Phillip. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978. A Comunicação entre família e a Instituição para Idosos. *Revista Brasileira Geriatria Gerontologia*, V.10, n.2. Rio de Janeiro, 2007. Born, T.; Boechat, N.S. – A qualidade dos cuidados ao idoso institucionalizado. In: FREITAS, E. V. ET AL. (Org.). *Tratdo de geriatria e gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p. 468-777. Bassit, Ana Zahira. O curso de vida como perspectiva de análise do envelhecimento na pós-modernidade. In: DEBERT, Guita Grin; GOLDSTEIN, D. *Políticas do corpo e o curso de vida*. São Paulo: Mandarim, 2000, p. 217-234. Barros, Myrian Lins de. Testemunho de vida: um estudo antropológico de mulheres na velhice. *Perspectivas Antropológicas da Mulher.* n.2, 1981 Born, T. – O que é uma ILPI? *Portal do Envelhecimento,* 29 de Nov. 2005. Born, T. – A Formatação de Cuidadores Formais e Informais: Acompanhamento e Avaliação. *Portal do Envelhecimento*, Caldas, Nov. 2006. Debert, Guita Grin. *A reinvenção da velhice*. São Paulo: EDUSP, FAPESP, 1999. Forlenza, Orestes V., Almeida, P. Osvaldo – *Depressão e demência no idoso*. São Paulo: Lemos Editorial, 1997. Michener, H. Andrew – *Psicologia Social*/ H. Andrew Michener, John d. DeLamater, Daniel J. Myers; tradução Eliane Fittipaldi, Suely Sonoe Murai Cuccio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.Oliveira, José H. Barros de (2008) – *Psicologia do Envelhecimento e do Idoso*. Legis Editora, Edição LivPsi. Sé, Elisandra Villela Gasparetto – *Exercite sua mente – guia prático para aprimoramento da memória, linguagem e raciocínio*/ Elisandra Villela gasparetto Sé, Lasca Valéria. São Paulo: Prestígio, 2005. Zimernan, Guite L. (2000) – *Velhice Aspectos Biopsicossociais*. São Paulo. Editora Artmed.

LT08 - 636

LABORATÓRIO DE ESTUDOS SOBRE A LONGEVIDADE – LAELON: BUSCANDO UMA NOVA PERSPECTIVA SOBRE LONGEVIDADE

*Luciane Alves de **Oliveira** – UFC*
*Alexsandra Maria Sousa **Silva** – UFC*

Resumo: Este trabalho versa sobre o LAELON, Laboratório de Estudos Sobre a Longevidade, (Psicologia-UFC/Sobral). Ele tem como foco o estudo da longevidade, na perspectiva do desenvolvimento, considerando os fatores, biológicos, sociais, históricos e culturais. Sua práxis busca pautar-se no tripé ensino-pesquisa-cooperação. Tem como base as Teorias do Ciclo Vital, Teoria Histórico Cultural, também Psicologia Comunitária e a Educação Biocêntrica. Dentre nossas atuações, temos dois projetos intitulados "Vida longa e feliz para todos" e "inclusão digital para o envelhecimento ativo", nos quais trabalhamos, respectivamente, temas como Longevidade, cuidado com a vida e relações inter-geracionais, tendo como mediação o encontro humano, datas comemorativas e a informática.

Introdução: O LAELON criado em 20/05/07, no Curso de Psicologia-UFC/ Sobral, com a finalidade de contribuir com o estudo do desenvolvimento humano sob perspectiva da longevidade, implicando-a durante toda vida. O laboratório é coordenado pela Profa. Dra. Luciane Alves de Oliveira, contando com a participação estudantes da Psicologia e de outras Universidades como a UVA.

O laboratório se volta para a pesquisa, o ensino e cooperação sobre a longevidade e suas implicações, sendo um lócus de estudos destinado a investigar e problematizar questões sobre o desenvolvimento e envelhecimento, principalmente na realidade do estado do Ceará.

O interesse pelo estudo da Longevidade se deu por conta do aumento da expectativa de vida no Ceará, no Brasil e no Mundo. Até 2025, segundo a World Health Organization (2005), o Brasil será o sexto país do mundo em número de idosos. A partir dessa realidade, nos voltamos para a missão de, conjuntamente, problematizar, compreender, intervir e contribuir com o desafio social de lidar com as questões da longevidade humana.

Temos como bases epistemológicas: as teorias evolutivas do Ciclo Vital, que entende que o desenvolvimento humano se dá ao longo de toda a Vida; a teoria Histórico-Cultural (Vygostky e Leontiev), Estudos sobre Qualidade de Vida, Estilo de Viver, Envelhecimento ativo, e nossa práxis pela Psicologia Comunitária do Ceará e Educação Biocêntrica.

Partindo disso, com olhares que perpassam a busca e a valorização de questões construtoras do desenvolver, sentir e fazer humano, buscamos estimular a expressão e a autonomia, considerando-as como

indispensáveis ao processo de construção de conhecimentos acerca da Longevidade.

Objetivo: Problematizar a longevidade na perspectiva do desenvolvimento, considerando fatores bio-psico-sócio-histórico-econômico-culturais, na cidade de Sobral-CE.

Metodologia: Realizamos algumas atividades como planejamentos e avaliações: estudos em grupos; participação em Encontros e Congressos; buscamos estimular e favorecer debates sobre o tema da longevidade através de seminários, sessões de filmes, círculos de cultura, bem como através de sites, blogs, jornais, panfletos, rádio. Nossa atuação se dá por meio de inserções nas comunidades através de parcerias com instituições, políticas públicas e equipamentos sociais. Dedicamos-nos a pesquisas e projetos que possam contribuir com nosso propósito de investigar e discutir os temas que estão envoltos na relação envelhecimento e longevidade.

Nossas ações têm como foco o ciclo vital, envelhecimento ativo, Longevidade e Inclusão social. Partindo da idéia de que cada estilo de vida gera um perfil diferenciado de desenvolvimento e envelhecimento, dentro de uma gama de possibilidades determinadas por questões biológicas, psicológicas, mescladas com fatores históricos, sociais, culturais, étnicos, além das escolhas feitas pelo sujeito ao longo da vida.

Resultados: Como resultados, podemos destacar: as pesquisas realizadas e as em seguimento sobre os temas: Saúde Percebida; Representação Social do Ócio; Qualidade de vida em idosos portadores HIV/AIDS.

Atuamos com projetos, dos quais podemos destacar: "Vida longa e feliz para todos", que se propõe de caráter permanente, no qual discutimos e problematizamos questões acerca da longevidade, relacionando-a com a qualidade e felicidade.

Falar em longevidade é falar do cuidado com vida, ao longo de toda ela e em suas múltiplas dimensões, tanto sob a perspectiva humana como também ecológica. Esse referencial de "longevidade biocêntrica" implica ter a própria vida como referência do viver, compreendendo desde o nascimento até a velhice, daí porque considerar o entrelace de fatores tais como a saúde, condições sócio-econômicas, satisfação com a vida, atividades realizadas, tempo livre, felicidade, expectativas diante da vida, sonhos e realizações.

Outro projeto que destacamos é o "Inclusão Digital para o envelhecimento ativo", por reconhecer a importância das novas tecnologias da informação na nossa sociedade, buscamos proporcionar a aproximação do público idoso a estas, através de encontros com estudantes que se propõem serem facilitadores. Tal experiência favorece a aproximação entre gerações, a autonomia e o envelhecimento ativo, mediados pela valorização dos laços afetivos, contribuindo assim com a desmistificação da velhice.

Conclusão: Entendemos que envelhecer é um processo natural de uma vida que se alonga. Faz-se necessário uma compreensão do mesmo tendo como referenciais valores pró-Vida no decorrer de toda ela, daí porque falarmos autonomia, intergeneracionalidade, envelhecimento ativo, inclusão, que por sua vez se associa a outros tantos fatores situados à nível sócio-econômico-social-afetivo.

Ressaltamos assim, o valor do cuidado com a Vida, que se dá no aqui-agora, por isso a importância de se criar e re-criar mecanismos que favorecem formas e estilos de descobrir uma "longevidade biocêntrica".

Assim, finalizamos com um trecho de Cora Coralina que fala desse cuidado com a Vida traduzida pela inteireza e pela entrega do ato amar sempre:

"Convoco os velhos como eu, ou mais velhos que eu, para exercerem seus direitos, esclarecer aos jovens suas posições e mostrar-lhes as verdades que viveram e que os tornaram melhores. Entreguemos o amor ao ser amado, sem vergonha e sem medo, e vivamos esse amor intensa e completamente, na alma e no corpo. Se disserem que idade não é documento..., mostremos que é sim, documento importante porque repleto de experiência e de aprendizagens muitas vezes à custa de sofrimento. Somos todos lindos, independente de aparência física, porque é linda nossa alma e linda a nossa coragem de amar! Portanto, não nos enterremos antes da hora. Vivamos, vivamos! No momento certo, outros nos enterrarão, gratos pelas lições que lhes deixamos."

Palavra-chave: Longevidade, Desenvolvimento, Vida.

Refrencias bibliográficas: GÓIS, Cezar W. L. Reflexões Sobre Psicologia Comunitária. *Revista de Psicologia,* Fortaleza, V.6: jul./dez., pp. 25-31, 1988. _____, Cezar W. L. *Psicologia Comunitária: atividade e consciência*. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire, 2005. LIBERALESSO, A. N. (org.*) Desenvolvimento e Envelhecimento – perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. São Paulo:Papirus, 2001. PASCHOAL, Sérgio M P. Qualidade de Vida na Velhice. In: *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Editora Artmed. Rio de Janeiro: 2002. RODRIGUES, N. C. & RAUTH, J. Os desafios do envelhecimento no Brasil. In: T*ratado de Geriatria e Gerontologia*. Editora Artmed. Rio de Janeiro: 2002. World Health Organization. *Envelhecimento ativo: uma política de saúde / World Health Organization;* tradução Suzana Gontijo. – Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

GRUPO DE PESQUISA INDIVIDUAL

INFÂNCIA, JUVENTUDE E DIREITOS HUMANOS

LT01-091

A CRECHE COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E COLABORAÇÃO CRÍTICA

Léa Stahlschmidt P. ***Silva*** *(Coordenadora) - UFJF*
Ilka ***Schapper*** *– UFJF*
Núbia Schaper ***Santos*** *– UFJF*
Patrícia Maria Reis ***Cestaro*** *– UFJF*
Aretusa ***Santos*** *–UFJF*
Alexsandra ***Zanetti*** *– UFJF*
Viviam Carvalho de ***Araújo*** *–UFJF*
Raquel Costa Cardoso ***Lusardo*** *–UFJF*
Jeane ***Abraão*** *- UFJF*
Mestranda Luciana da Silva de ***Oliveira*** *- UFJF*
Michelle Duarte ***Rios*** *–BIC/UFJF*
Marília D. Berberick de ***Almeida*** *–PIBIC/CNPQ*
Mislene C. do ***Nascimento*** *– Apoio a grupos /UFJF*
Nathalia Toledo ***Martins*** *– PROEXC/ UFJF*

Resumo: Este texto apresenta os resultados parciais de uma pesquisa que nasceu da comunhão de crenças, interesses e idéias de um grupo de pesquisadores da infância. O principal objetivo da investigação é desencadear a reflexão crítica e a ação colaborativa entre coordenadoras de 23 creches públicas e pesquisadores externos, representados pelos integrantes do grupo de pesquisa Educação, Formação de Professores e Infância - EFoPI, sobre as atividades educativas que se apresentam na rotina da creche a partir de um instrumento de pesquisa denominado sessões reflexivas.

Buscamos compreender no interior da prática de pesquisa com as coordenadoras que sentidos e significados o pensar sobre essas atividades educativas tem para o desenvolvimento infantil e para a (re) construção da ação na prática educativa. Estamos compreendendo os termos sentido e significado baseado na teoria da enunciação de Bakhtin, que possibilita compreender esse binômio a partir do preceito da indissociabilidade. Os sujeitos, na interação, trazem as marcas de interações anteriores com diferentes comunidades semióticas que, por sua vez, já alteraram os sentidos das palavras que vinham construindo. Essa alteração pela qual passa a palavra se, na comunidade semiótica, criar certa estabilidade pode ficar em um espaço inferior da capacidade de significar e atingir o status de significação. Nesse movimento, paradoxalmente, a palavra volta a se desestabilizar à medida que entra no fluxo da enunciação concreta, trazendo as marcas do signo ideológico e voltando ao status de tema (sentido) da enunciação (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1995).

Pensando a possibilidade de como pesquisadores e coordenadores podem produzir uma reflexão crítica no espaço das creches, temos nos constituído como um grupo que busca ações colaborativas pela via de um processo de investigação que visa à formação crítica de profissionais da educação infantil.

Para Magalhães (2007, p.152) a perspectiva da pesquisa crítica de colaboração não significa que os participantes têm uma simetria de conhecimento, semelhança de idéias, de representações e de valores, mas assumem papéis de "verdadeiros colaboradores que juntos analisam práticas, refletem criticamente e argumentam para a (des)construção de teorias, de questões políticas e de interesses que realmente embasam a sala de aula".

A partir dessa concepção teórica e metodológica optamos, então, por organizar nossas discussões, neste trabalho, tomando da pesquisa os seguintes pontos de análise: a) a reflexão sobre a metodologia empregada na pesquisa e b) possíveis desdobramentos da intervenção crítico colaborativa.

No processo de desenvolvimento da investigação foi se configurando o que chamamos de pesquisa interventiva crítico-colaborativa. Interventiva porque consideramos que o pesquisador intervém, mas também sofre interferência no processo de intervenção, entendendo que ele pesquisa porque pergunta e, na nossa compreensão, são as perguntas que nos fazem avançar no processo de produção do conhecimento científico. Crítico porque possibilita aos participantes espaços de reflexão e elementos para a (re) construção de seus discursos e de suas ações, com base no diálogo, nas práticas discursivas, formando uma cadeia, na qual um texto traz o outro e estes entrelaçados criam outros textos. É colaborativa porque busca problematizar as ações cotidianas, procurando repensar e ressignificar o que é familiar, o que é conhecido, o que é feito naquilo que há muito nos habituamos a chamar de senso comum.

A ênfase está na participação de cada um dos envolvidos na pesquisa e na contribuição de reciprocidade para o grupo, envolvendo, portanto, uma situação de colaboração entre os participantes. No caso da formação dos profissionais da creche, a diversidade de conhecimentos, formação, possibilidades quanto ao tempo disponível tem levado à diversidade de atuação na pesquisa. A ação dos pesquisadores, da Universidade e da creche, na investigação das próprias ações é compreendida e examinada como um processo de colaboração crítica. Nesse contexto, os participantes, juntos, analisam práticas, refletem e argumentam para tecer e hfiar as ações cotidianas e de interesses que embasam as práticas no espaço da creche. Além disso, têm sido respeitadas, nesse processo colaborativo, as negociações envolvidas por parte dos pesquisadores e dos profissionais dessas instituições.

Para Smith (1986) o processo reflexivo envol-

ve quatro ações indissociáveis, que estão ligadas a tipos de perguntas que possibilitam refletir criticamente. Ao descrever suas ações em resposta a uma pergunta – o que fiz? - o participante se distancia dessas ações e passa a se questionar sobre as razões das escolhas feitas. O autor defende a constituição de processos de colaboração com os professores para favorecer sua reflexão crítica. Isto demanda o favorecimento de um diálogo com os professores que contribua para o reconhecimento e a análise dos fatores que limitam a sua atuação e a oportunidade de verem a si mesmos como capazes de levar a cabo a transformação da prática em valores educativos. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la. Para isso, o autor (1986) organizou um ciclo de quatro fases que representam os tipos de reflexão que os docentes deveriam adotar: descrever, informar, confrontar e reconstruir. É importante esclarecer que essas fases não são etapas hierarquizadas, elas podem ocorrer concomitantemente.

As coordenadoras e pesquisadores puderam compartilhar, nas sessões reflexivas realizadas, ao longo do ano de 2008 e 1°. semestre de 2009 situações vivenciadas no cotidiano da creche, analisando como as conduziram, como foi a participação dos envolvidos na situação, se fariam algo de outro modo, o que foi interessante e o que poderia melhorar. Essa discussão coletiva proporcionou uma troca de experiências e idéias no grupo, conduzindo para o confronto das mesmas e para pensar a reconstrução da própria prática, com um olhar ampliado, que permitiu o enfrentamento de situações do cotidiano da creche de diferentes formas.

Após a leitura das descrições dos vídeos das referidas sessões reflexivas e da definição dos indicadores definimos as seguintes categorias de análise: o papel das emoções na creche - o choro; a relação creche-família procurando apontar as possibilidades de diálogo entre elas e a importância dessa interlocução para a criança; a roda de conversa como espaço de investigação e as relações de poder envolvidas no contexto da creche. Essas categorias serão sistematizadas em textos acadêmicos e apresentadas neste VII Congresso de Psicologia do Desenvolvimento.

Palavras-chave: creche, reflexão crítica ação colaborativa.

Referências Bibliográficas: LIBERALI, Fernanda C. *As Linguagens das Reflexões*. IN: MAGALHÃES, Maria Cecília C. *A Formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. MAGALHÃES, Maria Cecília C. *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. SMYTH, J *Refection-in action*. Victoria, Deakin University Press, 1986. SZUNDY, Paula T. C. *A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo. Ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005. BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

LT01-563

1.1 O QUE PENSA A CRIANÇA PEQUENA SOBRE A ESCOLA INFANTIL

Andréia Dutra ***Escarião*** *- UFPB*
Adelaide Alves ***Dias****- UFPB*

Introdução: O interesse em aprofundar os estudos sobre a criança pequena, e seu olhar sobre a escola infantil se deu a partir da importância de focalizar a infância como um estudo específico, detalhado e crítico.

Os nossos estudos foram pautados em autores que se propuseram a escrever sobre a criança pequena, como Ariès (2006), Kramer (2007), Cohn (2005), Del Priore (2007), Kuhlmann (2007), entre outros, assim como, a legislação referente à educação infantil.

Entendemos que a criança aprende desde o seu nascimento. O desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança se estabelece a partir da sua interação com o mundo que a cerca e os olhares que lança sobre este mundo. O ingresso da criança à escola infantil marca uma fase de novas descobertas e aprendizados que serão construídos.

Quando a criança pequena chega à escola infantil, traz consigo um conjunto de características que se expressam, sobremaneira, no campo educacional, ou seja, traz para escola aspectos emocionais próprios, apresentam comportamentos, valores, interesses e dificuldades, aprendizados e cultura decorrentes de sua vivência social e familiar.

Entendemos que a Educação Infantil é uma etapa de fundamental importância para o desenvolvimento pleno da criança. Educação infantil aqui definida como um conjunto de ações que envolvem as dimensões integradas e indissociáveis do cuidado e da educação, que, de forma sistemática e intencional, propiciam uma visão ampla que compreende o desenvolvimento da criança nos seus múltiplos aspectos.

Estas colocações sobre o tema em questão justificam a pertinência dos estudos sobre a criança e o seu olhar sobre a escola infantil, revisitado na concepção de algo que vai além de saberes que se colocam como processo de formação para o exercício da cidadania plena.

Sendo assim, a pesquisa aqui relatada teve como eixo os seguintes objetivos: Identificar o que pensa a criança sobre a escola infantil; Relacionar as necessidades e expectativas da criança com as propostas

voltadas para Educação Infantil; Analisar os dados referentes às necessidades e expectativas das crianças com relação à escola infantil, com o propósito de melhoria da qualidade de ensino.

Metodologia: A escola escolhida para a realização da pesquisa foi a Escola da Criança (nome fantasia). A escola faz parte da rede particular de ensino da cidade de João Pessoa – Paraíba. Escolhemos uma sala com 8 crianças, todas com 5 anos de idade.

Com o objetivo central de identificar o que pensa a criança pequena sobre a escola infantil, realizamos uma pesquisa do tipo qualitativa. Para tanto, utilizamos a observação participante como forma de iniciar a nossa investigação científica. Como o nosso objetivo se pautou na intenção de perceber o que pensa a criança pequena sobre a escola infantil, definimos o estudo de caso como sendo a melhor abordagem metodológica.

Pautados no conceito de que a criança é sujeito ativo na construção das relações sociais, voltamo-nos para a importância de ouvir a sua voz, como expressão do seu pensar à respeito da escola infantil. Respaldamo-nos na interpretação do desenho da escola feito pela própria criança, seguida de entrevista semi-estruturada, partindo do desenho.

Para a realização da coleta de dados foram utilizamos desenhos como forma de expressão da criança, brincadeiras interativas e o registro das falas das crianças através de gravação. Utilizamos um questionário com os pais ou responsáveis pela criança, com o objetivo de compreender os motivos pelos quais houve a escolha da escola infantil referida. Como recurso auxiliar foi utilizado o diário de campo, para registrar possíveis fatos, situações e/ou falas observadas no cotidiano do trabalho.

Resultados e conclusões: Quando pedimos à criança para desenhar a sua escola, entendemos que a representação expressada através do desenho foi construída a partir da sua experiência vivenciada neste ambiente.

Sendo assim, a partir dos desenhos e das falas das crianças observamos como é importante perceber as suas necessidades neste ambiente infantil, para que, desta forma, o seu desenvolvimento aconteça de forma plena, estimulando a sua criatividade, o contato social com as outras crianças e com os adultos, promovendo o aprendizado de novos conhecimentos, assim como, estabelecendo um ambiente em que se sinta confiante e segura.

A partir da fala das crianças, percebemos que a brincadeira assume papel de grande relevância na escola infantil, e que as crianças se referem ao brincar como aquilo que mais gostam de fazer. Vygotsky (1998) afirma que o brinquedo é uma fonte essencial de promoção do desenvolvimento infantil, na medida em que a criança assume papéis, jogos de "faz-de-conta", representando simbolicamente alguma situação ou sentimento.

Outro aspecto observado, por meio dos resultados obtidos, refere-se aos vínculos construídos pelas crianças. A pesquisa aponta para a predominância da criança interagir mais comumente com outra criança, à medida que elas brincam, trocam experiências, constroem e reconstroem o seu ambiente. Os resultados também mostraram a importância da formação do professor da educação infantil.

Podemos ressaltar que, de acordo com as observações realizadas na escola, os desenhos das crianças e as suas falas sobre a escola infantil, assim como os questionários aplicados com as mães ou responsáveis, foi possível entender o quanto é necessário continuar a luta por uma escola de qualidade, que venha atender às necessidades da criança pequena.

Estas necessidades estão expressas na nossa pesquisa através do que pensa a criança sobre a escola infantil: um espaço de aprendizado lúdico, um espaço onde o brincar seja valorizado e permitido; onde as relações se constroem através dos vínculos estabelecidos com as outras crianças e com os adultos; um espaço de crescimento.

Concluímos, destacando a necessidade de pensarmos esta escola infantil a partir das necessidades das crianças, aliada ao planejamento pedagógico, e à constante discussão sobre as políticas públicas que visam atender às necessidades da criança, promovendo desta forma o seu desenvolvimento pleno e, consequentemente, uma educação infantil de qualidade.

Ratificamos a importância do estudo sobre a criança pequena, entendendo esta criança como um ser social, atuante, construtora de cultura, com características próprias, reconhecendo-a como sujeito ativo no processo de desenvolvimento e na construção das relações sociais que estabelece com os outros, e na percepção do mundo que a cerca.

Palavras-chave: criança, infância, escola infantil.

Referências: ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. _____. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1998. _____. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. V.1 Brasília: MEC/SEF, 1998. CAMPOS, Dinah Martins de Souza. O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005. DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: DEL PRIORE, Mary (org). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2007. KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: Ensino fundamental de nove anos: orienta-

ções para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007. VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

1.2 MÍDIA TELEVISIVA: O PAPEL SOCIAL DE UM DESENHO ANIMADO

Andréia Dutra ***Escarião*** *- UFPB*
Adelaide Alves ***Dias*** *- UFPB*

Introdução: Estudiosos das mais diversas áreas de conhecimento dedicaram-se e ainda se dedicam, a pesquisar sobre desenhos animados e sua relação com a comunicação, educação, brincadeiras e jogos, sexualidade, violência, estados psicológicos e imaginário infantil. Os efeitos dos desenhos animados sobre quem os assiste são incontestáveis. O que devemos buscar é em que direção ocorre tal influência.

Os desenhos animados são parte integrante da mídia televisiva que hoje assume junto à escola e à família, papel significativo na educação das novas gerações. Com essa afirmativa não estamos atribuindo falta de autonomia aos telespectadores diante da televisão. Apesar de sabermos que os textos midiáticos são carregados de sentido e servem a propósitos e interesses preestabelecidos, podemos afirmar, que aquele que os recebe, poderá estabelecer uma relação ativa com eles. A criança, quando assiste aos desenhos animados, constrói sentido para o que vê na televisão. O que nos interessa saber é, como ocorre esse processo em crianças de 3 a 5 anos de idade e quanto influencia em sua subjetividade.

Os conceitos de representação simbólica definido por Jean Piaget (1978) e de internalização apresentado por Vygotsky (2007) são importantes teoricamente para a compreensão desse processo, como também o conceito de indústria cultural criado por Adorno e Horkheimer, sociólogos participantes da Escola de Frankfurt e fundadores, juntamente com outros estudiosos, da Teoria Crítica da Sociedade (1996). Ainda mais: os estudos de Giroux (1986) nos possibilitam, através dos conceitos de resistência e pedagogia crítica, a uma visão radical da escola.

A representação simbólica é a característica marcante do segundo estágio de desenvolvimento cognitivo, proposto por Piaget. Nesse estágio a compreensão é o pensamento simbólico são reorganizados, porém, não há lógica. O pensamento da criança, geralmente é egocêntrico, ou seja, incapaz de considerar outras perspectivas que não sejam as suas e animista, atribuindo motivação e características humanas a objetos inanimados e aos animais. Ainda nesse estágio, a criança tem dificuldade para distinguir entre fantasia e realidade e essencialmente baseia suas conclusões no pensamento intuitivo.

Os estudos sobre mídia que utilizam a teoria piagetiana, em sua maioria focalizam-se nas limitações cognitivas do pensamento pré-operacional (2 a 7 anos), apesar das crianças desse estágio apresentarem progressos espetaculares em relação ao anterior no âmbito de vários saberes como linguagem, desenho e atividades práticas. É nesse estágio que elas apresentam, maior suscetibilidade de serem influenciadas pelos estímulos simbólicos provocados pelos conteúdos da TV, inclusive com possibilidades de criar ou reforçar padrões já existentes de consumo.

O termo vygotskyano de internalização é por ele explicado não como um determinismo social sobre o individual. Ao contrário, a criança se apropria do social de uma forma muito particular, de maneira que internalização e transformação interagem constantemente.

Nas pesquisas sobre subjetividade e mídia televisiva, a teoria vygotskyana, ajuda a explicar como realmente a qualidade das trocas provindas dos conteúdos cognitivos, influencia decisivamente na forma como às crianças tornam mais complexo o seu pensamento e processam novas informações.

O termo "indústria cultural" foi empregado pela primeira vez em 1947, quando foi publicado o livro Dialética do Iluminismo de Korkheimer e Adorno. Esse termo, explicaram eles, visava substituir "cultura de massa", pois esta expressão induz ao engodo que satisfaz aos interesses dos detentores dos veículos de comunicação de massa. Estes últimos querem dar a entender que cultura de massas é como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas. Para Adorno, tal não ocorre, pois afirma ele que a indústria cultural é quem adapta seus produtos ao consumo das massas e determina o próprio produto.

Adorno e Horkheimer expõem de modo bem claro que a cultura se converteu em mercadoria. A proposição advém da expressão desenvolvida por eles de indústria cultural, a qual refere-se, às indústrias interessadas na produção em massa de bens culturais, ressaltando que a expressão não diz respeito às empresas produtoras nem às técnicas de difusão de bens culturais e sim a um movimento histórico-universal.

Por último, como base teórica, concentramos a atenção nos estudos de Henry Giroux (1986) que tratam da pedagogia crítica e resistência em Educação. Ele analisa a escola como um local de dominação e reprodução, mas que, ao mesmo tempo, permite um espaço de resistência. Dessa forma nos presenteia com a possibilidade da pedagogia crítica onde ele concorda com Connel et alli. (1982) quando afirma: "a educação digna desse nome é aquela que forma pessoas capazes de tomar parte em sua própria libe-

ração (apud Giroux, 1986). Tal embasamento teórico se faz necessário quando, na consecução de um dos objetivos da pesquisa, almejamos alertar para a necessidade da reflexão crítica frente a mídia televisiva, especificamente frente aos desenhos animados.

O desenho animado Bob Esponja, Calça Quadrada é o meio que utilizamos para estudar a relação dos conteúdos por ele apresentados e a formação da subjetividade em crianças de 3 a 5 anos. O referido desenho foi criado pelo americano biólogo marinho, Stephen Hillenburg, em 1999 e é apresentado no Brasil, na emissora aberta de televisão Globo e no Canal Nickelodeon, canal da categoria TV por assinatura. Recentemente, em julho de 2009, na comemoração dos dez anos da criação do desenho animado Bob Esponja, aos telespectadores foram apresentados 100 episódios, ininterruptamente, durante 48 horas no referido canal.

A pesquisa, então, tem como objetivo principal investigar se e como as mensagens do desenho animado Bob Esponja influenciam a formação da subjetividade de crianças de 3 a 5 anos.

Metodologia: O estudo em questão refere-se a pesquisa de doutorado ainda não concluída. As crianças que participarão dele freqüentam a Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba. A escola atende filhos de funcionários, professores da UFPB, e também crianças residentes em bairros próximos.

Serão escolhidos dentre o universo total de alunos da escola, os sujeitos de 3 a 5 anos, que já tenham conhecimento prévio sobre o desenho animado Bob Esponja. Para que se efetue, então, a escolha, será aplicada uma dinâmica com os personagens do referido desenho animado. Após consentimento da direção da Instituição e dos pais das crianças, os sujeitos serão expostos aos vídeos dos episódios selecionados de acordo com os temas livremente trazidos pelas crianças. Ao término da exibição, inicia-se a roda de conversa para debate sobre os conteúdos do desenho e logo após se realizará a entrevista semi-estruturada. Nos dois últimos procedimentos será utilizada a vídeo gravação a qual será submetida a análise de conteúdo. Fantoches e desenhos dos personagens de Bob Esponja serão recursos facilitadores na roda de conversa e na entrevista.

A pesquisa encontra-se em fase de levantamento dos dados. Foram realizados alguns contatos com o local da pesquisa, com o objetivo de entrosamento com os professores, alunos e outros profissionais como também de conhecimento do ambiente físico.

Participando do planejamento semanal com os professores dos dois turnos, foi partilhada a metodologia adotada pela escola e o número de alunos por turma e turno. De acordo com os temas trazidos pelas crianças utilizaremos os conteúdos do desenho animado Bob Esponja, a fim de identificar a interrelação existente eles.

Resultados e conclusões: Apesar de não termos elementos conclusivos espera-se que, as crianças pesquisadas apresentem em suas falas influências dos conteúdos transmitidos pelo desenho animado Bob Esponja. Espera-se, outrossim, que tais conteúdos sejam analisados, à luz do referencial teórico escolhido, com o intuito de explicitar a construção da subjetividade das crianças pesquisadas.

Palavras-chave: Representação simbólica – Internalização – Pedagogia Crítica

Referências: BALDWIN, A. L. *Teorias de desenvolvimento da criança*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1973. BENHABIB, S. *A crítica da razão instrumental*. Em: ADORNO, T. W. et al. *Um mapa da ideologia*. Org. Slavoj Zizek; Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1996. *BOB ESPONJA, O FILME*. Direção de Stephen Hillenburg. Manaus: Nickelodeon; Videolar, 2004, DVD (87 minutos). *BRINCANDO COM BOB ESPONJA*. Direção de S. Hillenburg. Manaus: Nickelodeon: Videolar, 2003, DVD (112 minutos). CHAGAS, C. M. F. et al. (org.). Classificação indicativa no Brasil: desafios e perspectivas. Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 2006. DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1994. ESTEVÃO, C. V. *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional – Dilemas e desafios*. Coleção Cadernos do CRIAP, Porto – Portugal: Asa Editores II S.A., 2006. GAZY, Andraus. *Bob esponja: a absorção e disseminação da criatividade na animação* (18/088/2006) disponível em: <http://www.desenhosanimados/massificação/imaginiarioinfantil>. Acessado em: 26 de Abril de 2007. GIROUX, H. A. *Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003. GIROUX, H. A. *Teoria y resistencia en educación: uma pedagogia para la oposición*. Sigloveintuino editores. Sexta Edición em español, México, 2004. KOHL DE OLIVEIRA, M. *História, consciência e educação*. Em: *Memória da Pedagogia* – Lev Semenovich Vygotsky: *uma educação dialética*. Volume 2. Coleção Viver, Mente e Cérebro, Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas: problemas central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. PIAGET, Jean. A *formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973. PINO, A. *Cultura e desenvolvimento humano*. Em: *Memória da Pedagogia – Lev Semenovich Vygotsky: uma educação dialética*. Volume 2. Coleção Viver, Mente e Cérebro, Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. SALGADO. Raquel. <http://www.

riosummit2004.com.br./entrevista>. Acessado em 26 de abril de 2007. VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

1.3 A CRIANÇA INSTITUCIONALIZADA E O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE (DES)PROTEÇÃO INTEGRAL

Shirley Elziane Diniz ***Abreu*** *– UFPB*
Adelaide Alves ***Dias*** *– UFPB*

Resumo: Este trabalho é um recorte da pesquisa que está sendo realizada no Doutorado em Educação (UFPB) e que versa sobre a criança institucionalizada, tendo em vista o direito humano à educação infantil (0 a 5 anos de idade). Expressa a nossa opção por atuar em defesa da dignidade humana de crianças pequenas vislumbrando a dignidade humana de todos os sujeitos humanos, tendo em vista uma sociedade essencialmente democrática, justa, humana. Participa da discussão sobre o atendimento/falta de atendimento à infância no Brasil, considerando os rumos traçados pela Constituição Federal do Brasil de 1988, que, fruto de históricas lutas a favor da infância, foi a primeira a reconhecer que crianças pequenas são sujeitos de direitos, afirmando a Doutrina da Proteção Integral endossada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-Lei n. 8.069/1990). OBJETIVO- O estudo analisa o processo de institucionalização de crianças de 0 a 5 anos em entidades que desenvolvem programas de acolhimento institucional no município de João Pessoa/PB, tendo em vista o direito à educação infantil. Considera as implicações históricas/sociais/culturais/políticas/econômicas e legais, bem como os pressupostos teórico-metodológicos que têm fundamentado a institucionalização de crianças, trazendo à tona uma história em que "abandono", "proteção" e "omissão" são alguns elementos dessa história "realçada" por uma cultura de institucionalização de crianças desprotegidas sob o manto falacioso da "proteção". Defendemos a idéia que a educação infantil é uma das formas mais eficazes de proteção dos direitos da criança, sendo um dos caminhos possíveis para a garantia da proteção da criança, principalmente a institucionalizada - "desvalida das desvalidas" (Marcilio, 2006). São crianças que, por determinados motivos, não estão com suas famílias e sim em regime de acolhimento institucional (ECA/1990). O estudo parte do pressuposto que esse tipo de institucionalização, ao invés de "medida protetiva", tem sido muito mais um processo de ocultação da negação de direitos, utilizada em detrimento da garantia efetiva de proteção – via materialização de direitos - desenhando um cenário de desproteção de crianças, apesar do dever do Estado brasileiro de prover as condições necessárias para a efetivação da garantia dos seus direitos humanos. Cientes de que a educação ocupa papel central nesse debate - por ser um direito humano fim em si mesmo e meio para a consecução de outros direitos, tendo, portanto, uma dimensão de proteção integral - entendemos que a educação infantil (primeira etapa da educação básica), é uma forma fundamental de proteção das crianças. Contudo, na atualidade, a educação infantil no Brasil continua sendo um dos direitos mais negados, afirmação corroborada pelo documento Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2008).

Metodologia: O estudo está ancorado em uma abordagem qualitativa (Minayo, 2002). Utilizaremos a análise de documentos, entrevista semi-estruturada e observação da prática educativa em uma entidade que oferece em seu espaço a educação infantil para crianças institucionalizadas, fazendo uso de filmagens e registros em diário de campo. Estamos trabalhando com a Análise de Conteúdo (Bardin, 1979). No primeiro momento da pesquisa participaram 12 (doze) entidades que acolhem crianças e adolescentes em regime de acolhimento institucional, sendo 06 organizações não governamentais e 06 governamentais (05 vinculadas ao Poder Público Municipal e 01 ao Poder Público Estadual). A princípio, solicitamos informações documentais acerca da totalidade de crianças e adolescentes institucionalizados. Atente-se para a dinamicidade desse processo, sendo possível que muitas das crianças que faziam parte do quadro institucional naquele momento, tenham sido desligadas da instituição. Entretanto, estamos fundamentados nos dados fornecidos (entre janeiro e julho de 2009).

Resultados: Temos um panorama totalizando 313 crianças (0 a 11 anos) e adolescentes (12 a 17 anos) institucionalizados. Desse universo, temos 217 crianças e destas, 55 estão na faixa etária de 0 a 5 anos, ou seja, em idade de educação infantil, em 08 das entidades, sendo apenas estas que farão parte da pesquisa no segundo momento, dado o corte etário deste estudo. Na maioria dos casos o encaminhamento é feito pelos conselhos tutelares. Entre os motivos, temos a institucionalização por despejo da família, desemprego, falta de moradia, pais presidiários, agressão física, abuso sexual, orfandade, negligência e drogadição dos pais. Aparecem consideravelmente, motivos como "desestrutura familiar", sem um detalhamento do que se entende por tal motivo.

Conclusões: Nesse momento, é possível dizer, com base em Rizzini (2006) que o Brasil continua sendo um país marcado pela desigualdade de renda e de oportunidades de vida digna para muitos, e, entre estes, as crianças pequenas tem sido significativamente afetadas, envolvidas nas teias do abandono e, ainda, institucionalizadas, configurando-se como revitimização. Temos famílias desprotegidas convivendo com a perversidade de ter que proteger seus filhos

sem condições elementares de vida digna, sendo estigmatizadas de "desestruturadas". Todavia, ressalta Rizzini (2006, p.18), as famílias das classes populares não são menos aptas a educar/proteger seus filhos, "mas são elas que historicamente têm tido suas crianças retiradas de casa. Persiste o mito de que elas estariam protegidas e em melhores condições longe de suas famílias, consideradas 'desestruturadas'". Apesar do discurso da competência da família, persiste, na prática, a concepção de família das classes populares como incapaz, desestruturada cujos filhos são, não raro, vistos como potencialmente "delinqüentes", "menores" diferentes das "crianças" daquela suposta "família estruturada" - nuclear burguesa. Para Rizzini, Irene (2006), cobra-se dos pais que dêem conta de criar seus filhos, mesmo que faltem políticas públicas que assegurem condições mínimas de vida digna: emprego, renda, segurança e apoio para aqueles que necessitem". De medida excepcional, a institucionalização tem sido a preferencial, corroborando a lógica encarceradora em um país que não tem optado por educação de qualidade para todos e sim pela "repressão" (Rizzini, 2008), reafirmando a "cultura de institucionalização" de crianças/adolescentes das classes populares, os mesmos sujeitos que historicamente tem seus direitos violados (Pilloti e Rizzini (1995); Marcílio (2006); Rizzini e Rizzini, 2004). O Brasil que proclama, não garante efetivamente os direitos duramente conquistados, mas sistemática e facilmente negados.

Palavras-chave: criança institucionalizada – proteção integral – educação infantil.

Referências: BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: 1988*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988. BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2008*. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/IBGE, 2008. MARCÍLIO, Maria Luiza. *História Social da Criança Abandonada*. 2.ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social*. Petrópolis: Vozes, 2002. PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.) *A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995. RIZZINI, Irene (Coord.). *Acolhendo Crianças e Adolescentes: experiências de promoção do direito à Convivência Familiar e Comunitária no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006. RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente*.

1.4 CONTO E RECONTO DE HISTÓRIAS INFANTIS: UMA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES CRIANÇAS-PROFESSORA

Simone Alves Nepomuceno Lemos – UFPB
Adelaide Alves Dias – UFPB

Introdução: Esta pesquisa tem como tema a linguagem na infância e sua função constituidora da criança enquanto sujeito social, histórico e cultural. Considera a Literatura Infantil como instrumento de mediação para o desenvolvimento da criança participativa e crítica e aponta, como questão central, a importância da literatura infantil para o desenvolvimento integral da criança pequena.

As discussões apresentadas neste estudo partem de duas concepções: a concepção ampliada de linguagem, especificando a sua característica como constituidora do sujeito histórico, cultural e social e a concepção de infância como categoria social, isto é, uma compreensão de infância como grupo de pessoas em desenvolvimento, que exercem papel protagonista durante as suas relações com seu universo social.

Reconhecendo a relação recíproca entre a linguagem e a interação, a Instituição de Educação Infantil apresenta-se como um lócus significativo de valorização de práticas interativas que potencializam o desenvolvimento discursivo das crianças. Surgem então, inquietações que nos levam a indagar: Qual é o lugar que a linguagem, enquanto espaço de recuperação do sujeito ativo, ocupa na prática pedagógica das professoras durante a narrativa de histórias de Literatura nas Instituições de Educação Infantil? A professora tem dado importância a escuta da "voz da criança" e a interação criança-criança no momento da contação de histórias infantis? Como as atividades de contação de história infantis ajudam no desenvolvimento da criança?

Com base no pressuposto de que a interação entre as crianças se constitui no elemento mobilizador, catalisador e construtor da linguagem infantil e considerando a Literatura Infantil como atividade interativa potencializadora do espaço de recuperação do sujeito ator e autor de seu desenvolvimento, definimos como objetivo principal deste trabalho analisar como e de que forma a Literatura Infantil enquanto atividade pedagógica mediada pela professora contribui para o desenvolvimento da linguagem da criança pequena. Para tanto, buscaremos compreender a dinâmica interativa e dialógica entre as crianças durante a estratégia das professoras de contar histórias.

Metodologia: Esta pesquisa foi realizada na Escola Interativa , pertencente a rede particular da cidade

de João Pessoa e contou com a participação de 13 crianças com idade de 3-4 anos, uma coordenadora e uma professora.

Na perspectiva de alcançar os objetivos deste estudo, dividimos a pesquisa em dois momentos interativos. O primeiro, a contação da história pela professora para as crianças; em um segundo momento, as crianças recontam a história.

Durante a coleta de dados desta pesquisa utilizamos os seguintes instrumentos: observação, entrevista semi-estruturada, videogravação e o registro de fotos.

A análise dos dados colhidos durante a atividade com a Literatura Infantil procurou destacar os seguintes pontos: a linguagem enquanto espaço de recuperação do sujeito, a valorização da interação e da escuta da "voz da criança" e a Literatura Infantil no processo de desenvolvimento integral da criança.

Elaboramos um inventário com o registro das videogravações dividido em seis episódios, cada um deles contendo células que apresentam a transcrição da fala da professora e das crianças, bem como, as observações colhidas durante a pesquisa. As células foram demarcadas em unidades de tempo (horas, minutos e segundos) e serviram para orientar a análise dos dados.

Resultados e conclusões: De acordo com o registro das videogravações foi possível observarmos que a Literatura Infantil pode contribuir para o processo de desenvolvimento integral da criança, quando a atividade de contar e recontar histórias transcende à relação conformadora da criança e constrói uma dinâmica interativa e emancipadora com ela.

A linguagem aparece como instrumento simbólico de mediação durante os movimentos interativos com as crianças e com seus pares, no entanto a linguagem oral não é a única maneira de a criança se expressar em seu universo, percebe-se o gesto, risos, expressões faciais, movimentos corporais que se constituem como as múltiplas linguagens dela.

A professora e a coordenadora reconhecem, em sua fala, a importância da Literatura para a desenvoltura da criança, a expressão oral e o seu desenvolvimento, entretanto, durante a atividade de contar e recontar a história, pouco espaço foi dado à escuta da "voz da criança" e a interação criança-criança.

A professora não tem reconhecido a linguagem enquanto espaço de recuperação do sujeito. Na maioria das vezes, as tentativas de interação e os espaços dialógicos entre as crianças são frustrados e acabam comprometendo o papel da professora como mediadora na atividade de contar e recontar a história de Literatura Infantil.

De acordo com as observações das relações dinâmicas, dialógicas e interativas durante a contação de história, pode-se perceber que as crianças sempre que interagem revelam as suas emoções, o entusiasmo pela história e demonstração de afeto entre si.

Conferimos que a Literatura Infantil como instrumento didático-pedagógico é essencialmente uma dinâmica interativa e dialógica, portanto a professora deve dar maior importância à interação e à escuta da voz da criança durante a contação da história. Do contrário, a função desta atividade passa a se restringir a uma função pedagógica, a serviço da ideologia conformista sobre a criança, em detrimento de seu valor como fenômeno propulsor da linguagem, enquanto espaço interativo e dialógico onde a criança se constitui como protagonista de seu desenvolvimento.

Dessa forma, para o estabelecimento desta relação entre criança, o "outro" e o mundo, torna-se necessária uma reflexão sobre o papel da professora como mediadora dessas interações e da maneira como tem planejado e definido os objetivos ao ser alcançados durante a atividade de contar e recontar histórias infantis.

Palavras-chave: Infância, linguagem, literatura infantil.

Referências: AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes. 1997. BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (Voloshinov, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6a ed,Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. S. P.: HUCITEC, 2002. _____. *Estética da criação verbal*. S. P.: Martins Fontes, 1991. JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin* – Campinas, SP: Papirus, 1994. LAJOLO, Marisa e Regina Zilberman. *Literatura Infantil Brasileira História & Histórias*. São Paulo. Ática. 2006. OLIVEIRA. Z. M. R., ROSSETI-FERREIRA. *O valor da interação criança-criança em creche para o desenvolvimento infantil*. Cadernos de Pesquisa, 87, 62-70 – 1993. PALO, Maria José e OLIVEIRA, Maria Roda D. *Literatura Infantil: voz da criança*. São Paulo. Ática, 2006. VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo. Martins Fontes, 1994. VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo. Martins Fontes, 1991. ZILBERMAN, Regina. *A literatura Infantil na Escola*. – 11.ed. ver., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

1.5 EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO

*Adelaide Alves **Dias** – UFPB*
*Marina Arrais Montenegro **Vieira** – UFPB*

O objetivo principal deste trabalho foi o de investigar a garantia do direito das crianças de 0 a 6 anos à educação infantil como forma de inclusão social, a partir do pressuposto de que a garantia dos direitos das crianças à educação infantil perpassa por toda

sociedade, cabendo-lhes a fiscalização e exigência da oferta do serviço educacional de qualidade.

Desta forma, a importância deste trabalho pode ser considerada na medida em que se propõe a analisar como a educação vem sendo efetivada. Como nos diz Campos et al (2006), a preocupação com a baixa qualidade da educação ofertada na Educação Infantil, levou a discussão a definição de parâmetros de qualidade mínima de atendimento à criança pequena, assegurando o direito a estes cidadãos a uma educação capaz de desenvolver suas potencialidades além de garantir a satisfação de suas necessidades.

No Brasil, a partir da homologação da Constituição Federal, as crianças foram reconhecidas como cidadãs, portadoras de direitos reconhecidos. Posteriormente, a Lei n° 8069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, veio ratificar os direitos da criança e do adolescente, anteriormente definidos na Constituição de 1988. Foram estabelecidas também formas de participação e controle social na formulação e implementação de políticas para a infância.

Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394/96) que define a Educação infantil de 0 a 6 anos como primeira etapa de educação básica, assegurando como direito da criança e não mais da mãe trabalhadora, o que vem mudar todo o modelo da educação infantil até então praticado.

O levantamento das informações realizado por esta pesquisa teve como propósito ampliar o conjunto de informações e de dados de pesquisa já obtidos pelo NUPEC acerca da Educação Infantil oferecida às crianças de zero a cinco anos no município de João Pessoa no que se refere à caracterização e análise a partir da estrutura física, humana e didática dos Centros de Referência em Educação Infantil - CREIs. Enfim, buscou-se investigar as condições em que a educação é ofertada às crianças pequenas do município, na perspectiva sempre de melhoria da qualidade na educação, levando em consideração o reconhecimento dos avanços obtidos a partir da inserção de tais CREIs no sistema de ensino (Beserra, 2007) e a necessária problematização de aspectos outros que demandam a expectativa da superação das dificuldades encontradas no decorrer do processo de efetivação do direito da criança à educação infantil.

A pesquisa, então, contou com a participação de 29 gestores, 101 docentes (entre professoras, monitoras e berçaristas) e 56 funcionários técnico-administrativos.

As 29 gestoras, todas do sexo feminino, possuíam idades variando entre 31 e 60 anos. 14% delas possuíam o nível médio completo como formação inicial, outras 14% com nível médio na modalidade normal. 65% tinham curso em nível superior, sendo 53% destes licenciado em pedagogia, 10% em outras licenciaturas e as demais em outros cursos. 17% encontravam-se cursando o ensino superior.

A totalidade dos docentes que participaram da pesquisa era do sexo feminino, com idades variando entre 18 e 60 anos. Com relação à formação inicial apenas 34% das professoras possuem nível superior, sendo que entre elas 83% são graduadas em Pedagogia e 17% possuem outras licenciaturas. 9% não concluíram ainda seu curso superior, 25% possuem como formação inicial o ensino médio na modalidade normal, 16% possuem o ensino médio completo e 4% encontram-se cursando este nível de ensino. Por fim, 6% das professoras possuem o ensino fundamental (2% completo e 4% incompleto). Estas últimas ocupam a função de berçarista ou monitora.

Entre os funcionários, 18% são do sexo masculino, todos exercendo a função de vigilante. Os demais 82% são do sexo feminino. Estes dados apontam para a feminilização da ação pedagógica ainda muito forte nos CREI´s deste município. Suas idades variam entre 20 e 60 anos. Entre esta categoria, há sujeitos que ainda são analfabetos. Embora exercendo uma função de apoio em serviço geral, é difícil dimensionar como uma pessoa que atua em uma instituição de educação esteja excluída do seu próprio processo educacional.

Com relação à infra-estrutura física dos CREIs, 100% possuem banheiro com instalações adequadas para crianças pequenas e cozinha, 83% tem salas de aula, 66% dispõem de almoxarifado para guardar materiais e diretoria. Somente em 52% existe secretaria e em 41% verifica-se a existência de berçário, sendo que apenas 17% deste total possuem fraldário. Em 34% há sala de repouso e apenas 11% dos CREIs possuem parque infantil com jardim. Em 28% dos casos, há recepção na instituição para acolhimento da comunidade. Por fim, apenas 17% dos CREIs possuem solário, espaço para o banho de sol, tão essencial aos seres humanos e imprescindível às crianças.

Mesmo com realidade de tão significativa de improvisação espacial, na maioria dos CREIs, quando questionadas quanto as condições da estrutura, 76% das gestoras indicam que estão entre excelentes e boas. 17% consideram as instalações regulares e somente 7% as consideram precárias.

Considerações finais: Ao final deste trabalho é importante destacar que para que a qualidade na educação seja efetivada é necessário que todos os parâmetros andem juntos: não basta estrutura adequada, se não tiver os profissionais qualificados. Os profissionais ideais, sem os recursos didáticos adequados pouco poderão fazer, e via de regra, por na conseguirem progressos significativos em seu trabalho, ficam desestimulados. Os materiais didáticos sem professores que interfiram para que seu uso seja para finalidade para a qual

foi criado pouco acrescentarão as crianças.

O diagnóstico analítico realizado permite afirmar que, muito embora se tenha conseguido visualizar avanços decorrentes da inserção das creches no sistema de ensino (ocorrida em 2006) ainda há muito por fazer. Há que se expurgar a marca do improviso e se investir prioritariamente em ações que visem a ampliação do atendimento, com qualidade, à criança pequena. Só assim garantiremos o direito de crianças ao acesso a uma educação que tenha como objetivo seu desenvolvimento pleno.

Palavras-chave: Educação Infantil. Direitos da Criança. Educação de Qualidade.

Referências: BEZERRA, Aurília Coutinho. *Categoria 01 – Mudança SEDES/SEDEC*. In: _____ *A Inserção das Creches no Sistema de Ensino: conquistas, perspectivas e desafios*. P – 138, 2007. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: 1988 – Texto Constitucional de 05 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais no 1 a 6/94*. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1988 (série textos básicos, n. 16). _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990 – e a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas de 20 de novembro do 1989*. Brasília, 2005. BRASIL/MEC. *Brincar para todos*. Brasília, 2006. CAMPOS, Mara de Carvalho I.; PADOVANI, Flávia H. Pereira. *Agrupamentos preferenciais e não-preferenciais e arranjos espaciais em creches*. Estud. psicol. (Natal) , Natal, v. 5, n. 2, 2000.

LT01-602

JOVENS EM CONTEXTOS DE VIOLÊNCIA NO RIO GRANDE DO NORTE

*Candida de **Souza** - UFRN*
*Ilana Lemos de **Paiva** - UFRN*
*Leonardo Cavalcante de Araújo **Mello** - UFRN*
*Isabel Maria Farias Fernandes de **Oliveira** - UFRN*

Resumo: Diante da realidade de desigualdade e exclusão sociais que tem permeado a sociedade baseada nos moldes capitalistas, o combate às mazelas sociais vem ganhando espaço na atuação do poder público, que desenvolve políticas sociais na tentativa de minimizar tais problemas. A partir da Constituição Federal de 1988, é pertinente afirmar que o paradigma que perpassa as políticas públicas deveria estar relacionado à iniciativa do Estado em garantir, de forma integral, direitos humanos fundamentais como: condições dignas de sobrevivência, educação, saúde, segurança, etc. a todos os segmentos da população. No entanto, os esforços do Estado parecem não ter sido suficientes ao longo dos últimos anos, uma vez que ampla parcela da população tem convivido com violação de seus direitos humanos – aqui entendidos como um patrimônio ético, jurídico e político construído pelas lutas libertárias e emancipatórias da humanidade, comuns a todos, sem distinção de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual ou de qualquer tipo de julgamento moral (Benevides, 2007; Coimbra, 2001, 2008; Rifiotis, 2007). Um exemplo dessa violação é a violência que perpassa a população juvenil brasileira, trazendo conseqüências tanto para o desenvolvimento dos indivíduos inseridos nesses contextos, quanto para a manutenção e equilíbrio dos contratos sociais vigentes. O presente estudo consiste em um mapeamento da incidência de homicídios ocorridos contra jovens em 2008 no estado do Rio Grande do Norte (RN); levantamento que vem sendo realizado junto à Coordenadoria de Direitos Humanos e Defesa das Minorias (CODEM/RN). Para melhor dimensionar o tamanho do problema, Waiselfisz (2008) apresenta dados estarrecedores. Entre 1994 e 2004, houve um aumento de 64,2% de homicídios contra jovens, crescimento bem superior àqueles cometidos na população total, 48,4%. Em média, dezesseis adolescentes morrem por dia no Brasil, vítimas de homicídio. Em todas as regiões do país, as vítimas jovens de homicídios têm sido em maior número quando comparadas à população total. Em 2004, 39,7% jovens foram assassinados, enquanto que na população não-jovem, esse índice é de apenas 3%. Vale salientar que essa proporção vem crescendo de forma acelerada nos últimos anos. São inúmeros os fatores que contribuem para a existência de índices tão altos de violência na população juvenil. Considerando que as vítimas têm em comum, na sua maioria, condição sócio-econômica baixa, Sarriera et al. (2007) apontam que a falta de espaços e de recursos comunitários para esses jovens é um grande fator de vulnerabilidade que pode contribuir não só para a ocorrência de violência juvenil, mas também para fenômenos que a ela se relacionam, como o consumo e envolvimento com tráfico de drogas. A partir desses diversos determinantes emerge então a importância de visualizar a violência para além de um fenômeno isolado que tem conseqüências apenas para os que estão diretamente inseridos no contexto, mas como um problema social que agrava as injustiças sociais, legitima formas truculentas na política de Segurança Pública, constrói o medo social e dá força a culturas conservadoras de culpabilização da violência, degenerando, assim, os laços da vida social (Bittar, 2008). Desta forma, o presente estudo tem o intuito de contribuir para a visibilidade e fundamentação de ações de enfrentamento à violência contra a população juvenil. Para tanto, foi elaborado um banco de dados dos homicídios ocorridos no ano de 2008 no RN. As informações foram obtidas por meio de lista de homicídios fornecida pelos três Institutos Técnico-

Científicos de Polícia da região. As informações contidas no banco de dados são: data do óbito, nome da vítima, sexo da vítima, idade, profissão, estado civil, local de ocorrência do homicídio, local do óbito, instrumento causador da morte. Além dessas, foi feito levantamento nas instâncias policiais e judiciais do RN acerca da quantidade de inquérito/ ação penal instaurados. De acordo com os resultados encontrados, no ano de 2008 houve um total de 891 homicídios no RN, dos quais 394 tiveram como vítimas jovens com idades de 15 a 24 anos, o que equivale a 44,2% do total. Os dados aqui apresentados referem-se a esse universo da população juvenil. A maioria das vítimas era solteira (99,2%) e do sexo masculino (93,3%). Com relação à situação no mercado, cerca de 44% das vítimas com idade a partir de 18 anos estava desempregada e 27,8% do total era estudante. Os homicídios ocorreram, em sua maioria, nos dois maiores municípios do estado, Natal (35,8%) e Mossoró (13%), estando o restante distribuído em menores proporções nos outros municípios do interior do RN. Dos 36 bairros existentes na cidade de Natal, cinco deles compreendem 50% das ocorrências de homicídios de jovens nesse período, já na cidade de Mossoró, dois dos 33 bairros concentram 28% dos homicídios. Esses bairros de maior incidência de homicídios constituem-se de zonas periféricas, em que as políticas, não só de segurança, mas de saúde, educação, assistência etc. também não são executadas de forma a atingir as demandas da população em geral. Com relação à apuração e investigação dos crimes, apenas 20% dos casos teve inquérito ou ação penal instaurada, o que pode contribuir diretamente para o aumento dos homicídios, visto que há fortalecimento da cultura da impunidade, sem que o sistema de segurança pública responsabilize os agressores. Com relação ao instrumento causador da morte, os resultados apontam que em 85,6% das ocorrências no RN foram utilizadas arma de fogo. É importante destacar que, se analisados separadamente, os homicídios ocorridos no interior apresentam utilização de arma branca em maior grau quando comparados à região metropolitana. A ausência do Estado diante dessa "guerra civil" envolvendo a população jovem que vem se agravando em pontos focais no RN reflete, além da omissão governamental, a pouca ou ineficaz iniciativa da sociedade civil em pressionar para que existam políticas públicas que garantam a integridade e a garantia dos direitos da população juvenil. Desta forma, faz-se importante repensar as estratégias de intervenção, redirecionando-as para a emancipação humana e promoção de condutas saudáveis, favorecendo, nas comunidades, a solução racional de conflitos e a evitação de riscos assumidos pela população jovem.

Palavras-chave: Violência, Homicídios, Juventude.

Referências: Benevides, M. V. (2007). *Direitos humanos: desafios para o século XXI*. In M. G. Silveira, A. A. Dias, L. F. G. Ferreia, M. L. P. A. M. Feitosa, & M. N. T. Zenaide (Orgs.), *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos (pp. 335-353)*. João Pessoa: UFPB. Bittar, E. C. B. (2008). *Violência e realidade brasileira: civilização ou barbárie?*. Revista Katál. Florianópolis, 11(2), 214-224. Coimbra, C. M. B. (2001). *Psicologia, Direitos Humanos e Neoliberalismo*. Revista Psicologia Política. 1 (1), 139-148. Coimbra, C. M. B. (2008). *Por uma invenção ética para os Direitos Humanos*. Publicado em http://www.torturanuncamais-rj.org.br/artigos.asp?Codartigo=50&ecg=0. Rifiotis, T. (2007). *Direitos Humanos: sujeito de direitos e direitos do sujeito*. In M. G. Silveira, A. A. Dias, L. F. G. Ferreia, M. L. P. A. M. Feitosa, & M. N. T. Zenaide (Orgs.), *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos (pp. 231-244)*. João Pessoa: UFPB. Sarriera, J., Tatim, D., Coelho, R. & Büsker, J. (2007). *Uso do tempo livre por adolescentes de classe popular. Psicologia. Reflexão e Crítica, 20 (3), 361-367*. Waiselfisz, J.J. (2008). *Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros*. Brasília: Ideal Gráfica.

LT01-625

ESTUDO CONCEITUAL EM PSICOLOGIA ACERCA DO ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Leonardo Cavalcante de Araújo ***Mello*** *- UFRN*
Tatiana ***Minchoni*** *- UFRN*
Candida de ***Souza*** *- UFRN*

Resumo: A prática da revisão de literatura é um caminho obrigatório para qualquer pesquisador ou iniciante na arte de pesquisar. Revisar obras clássicas ou teorias é a forma mais segura para se construir ou solidificar determinados conhecimentos em áreas específicas, dando um arcabouço mínimo para o avanço na construção do conhecimento sobre determinados assuntos. Na Psicologia não é diferente. Qualquer tipo de pesquisa nessa área requer um mínimo de visita às obras, trabalhos ou pesquisas já notadamente reconhecidas e aceitas no meio acadêmico/científico. Uma forma de se fazer pesquisa e produzir conhecimento é através da revisão da literatura já publicada e estabelecida como marcos referenciais, como verdades científicas. Pesquisas desta natureza, em sua maioria, têm caráter apenas bibliográfico, de revisão de literatura já existente, propondo-se a construir novos conhecimentos através daqueles já publicados. Assim, este trabalho propõe-se a fazer um mapeamento em uma biblioteca on line (BVS-Psi), de trabalhos publicados em revistas científicas de psicologia, no Brasil, que abordem a temática do abuso sexu-

al contra crianças e adolescentes, visando explicitar como os autores conceituam esse fenômeno. Tal temática foi escolhida por ser um fenômeno que existe em escala mundial, atingindo todas as classes sociais, estando, inclusive, dentre as prioridades das agendas de políticas públicas de muitos governos democráticos e sociedade civil, além de diversas áreas de estudo. Para Azevedo (1993) o abuso sexual, assim como outros fenômenos, articulam-se com o nível civilizatório da sociedade na qual acontece, refletindo as concepções que categorias como sexualidade humana, infância e adolescência e família ocupam nessas organizações sociais. Diversas são as possibilidades explicativas para o abuso sexual de crianças e adolescentes. Aqui, caracterizaremos como uma forma de violência. O abuso sexual é uma forma de poder desigual direcionada à sexualidade da vítima, e, segundo Faleiros (2000), a violência é categoria explicativa da vitimização sexual. Assim, entende-se que abuso sexual contra crianças e adolescentes "é um relacionamento interpessoal sexualizado, privado, de dominação perversa, mantido em silêncio e segredo." (Faleiros, 2005, p.79). O autor expõe ainda que os episódios de abuso sexual são distintos entre si, sendo diversos os fatores que corroboram para isso: o autor da violência sexual, grau de parentesco com a vítima, autoridade e responsabilidade em relação ao vitimizado, tipo de violência cometida, duração, local e freqüência do acontecimento, além da idade e sexo da vítima e do abusador. Para o alcance do objetivo do presente estudo, foi escolhida uma biblioteca on line: Biblioteca Virtual em Saúde (www.bvs-psi.org.br), em sua seção "Base de dados de texto completo", que inclui buscas no SciELO, PepSic, IndexPsi. Tal biblioteca é uma coleção selecionada de periódicos científicos latino-americanos de ampla divulgação no meio acadêmico-científico, onde são indexadas revistas importantes da área da Psicologia. Para a constituição do corpus de análise recorreu-se aos artigos, na íntegra, através da ferramenta de busca, disponível no BVS-PSI, a partir da palavra-chave "abuso sexual". Essa ferramenta faz uma varredura nos sítios relacionados a essa biblioteca, buscando o termo indicado assim como termos análogos, como, por exemplo, violência sexual, abuso sexual na infância, abuso sexual infantil, abuso sexual en la niñez, dentre outros, de forma que se torna uma busca por diversos descritores relacionados à temática. Assim, as palavras-chaves elencaram uma primeira e ampla categorização temática para análise do corpus. O tratamento analítico foi realizado através da Análise de Conteúdo Temática. O corpus inicial compôs-se de 125 artigos, dentre os quais, apenas 46 enquadravam-se nos objetivos da pesquisa, ou seja, estavam em periódicos brasileiros exclusivos da área de Psicologia. Tais artigos selecionados constituem-se o quadro de análise do presente estudo. A análise dos 46 artigos recuperados demonstrou uma série de questões para reflexões acerca de como os pesquisadores e profissionais da área da psicologia estão lidando com o conceito de abuso sexual, e, conseqüentemente, produzindo e reproduzindo práticas de enfrentamento ao fenômeno. Após a leitura na íntegra do material recuperado, elencou-se 05 categorias para análise em relação aos conceitos adotados pelos autores. As categorias são: "sem conceituação/revisão"; "conceito abrangente"; "confusão conceitual"; "mesma base teórica por nós adotada"; e "faz revisão, mas não deixa clara uma conceituação". Assim, dentre os 46 artigos analisados, 19 artigos (41,3%) não traziam nenhuma definição de abuso sexual contra crianças e adolescentes, tampouco qualquer revisão de literatura sobre o assunto. Houve 09 artigos (19,6%) em que constatamos muita confusão conceitual acerca de fenômenos como abuso sexual, incesto, exploração sexual comercial. Do total de artigos analisados, 07 (15,2%) traziam uma concepção abrangente do fenômeno, apenas igualando-o à violência sexual. Apenas um artigo (2,2%) trazia uma ampla revisão bibliográfica sobre o tema, mas não se posicionava, no sentido de adotar uma conceituação. Constatou-se que 10 artigos (21,7%) compartilhavam do referencial teórico adotado por este trabalho, que busca diferenciar o abuso sexual de outros tipos de violências sexuais, elencando aspectos específicos desta violação. Assim, podemos concluir que há grande incidência de artigos que não trazem nenhuma conceituação do abuso sexual, outros cuja revisão bibliográfica sobre o tema é incipiente, aliado à freqüência, também alta, de artigos que apresentam uma confusão conceitual (28 artigos, cerca de 61% do total). Essas constatações remetem-nos a uma preocupação: um alto percentual da produção feita por psicólogos e pesquisadores da psicologia sobre abuso sexual não demonstra a preocupação, por parte de seus autores, com a origem epistemológica do conceito. Além disso, muitos artigos que apresentavam um conceito não traziam elementos considerados, aqui, como fundamentais, como: o pacto de silêncio, o tipo de relação entre abusado e abusador, a concepção do abuso como um tipo específico de violência etc., o que pode acarretar na orientação de práticas de enfrentamento do fenômeno pouco eficazes.

Palavras-chave: Abuso Sexual, Crianças e Adolescentes, Pesquisa Documental.

Referências: Azevedo, M. A. (1993). I*nfância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. São Paulo, Cortez. Faleiros, E. T. S. (2000). *Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. Brasília: Thesaurus. Faleiros, V. P. (2005). *Formação de educadores (as): subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra*

crianças e adolescentes. Brasília: MEC/SECAD. Felizardo, D., Zürcher, E. & Melo, K. (2003) *De medo e Sombra: Abuso sexual contra crianças e adolescentes*. Natal: A.S. Editores. Ferreira, N. S. A. (2002). *As pesquisas denominadas "estado da arte". Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação*, 23(79), 257-272. Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes. Westphal, M. F. (2002). O seminário internacional "Violência e criança". In: Westphal, M. F. (org.). Violência e criança. São Paulo: Edusp.

LT01-641

AGENTE AUXILIAR DE CRECHE: EDUCADOR DA INFÂNCIA CARIOCA

Vera M.R de ***Vasconcellos*** *-UERJ*
Fátima Verol ***Rocha*** *- UERJ*
Cássia C.B. ***Santos*** *- UERJ*
Fabiana Nunes da ***Silva*** *-PUC-Rio*
Ivaneide Ferreira ***Nogueira*** *- UERJ*
Luana Monçores de ***Oliveira*** *-UERJ*

Resumo: Este trabalho apresenta os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa coordenado pela Profª Dª Vera M.R de Vasconcellos, na modalidade "Cientista de Nosso Estado"/ FAPERJ, composto pela pesquisa de mestrado de Fátima Verol Rocha e pelas ex-graduandas de pedagogia e atuais Agentes Auxiliares de Creche: Cássia C.B. Santos, Fabiana Nunes da Silva, Ivaneide Ferreira Nogueira e Luana Monçores de Oliveira co-construtores de uma educação de qualidade em cinco unidades educacionais (creche) públicas do município do Rio de Janeiro. Por três anos, analisaremos o fazer pedagógico cotidiano realizado por elas nas creches onde trabalham localizadas em diferentes bairros da cidade, com o objetivo de levantar a formação necessária para atender às especificidades de trabalho com criança de zero a três anos, a partir da fala e das análises das próprias atoras. O histórico de nossas questões se dá a partir dos anos 80, quando houve um avanço na sociedade brasileira no âmbito das discussões aceleradas sobre os direitos humanos e sociais de modo geral. A promulgação da Constituição Federal em 1988 caracteriza-se como um reflexo de movimentos sociais, e, entre os direitos conquistados, destacamos os direitos sociais dos Trabalhadores urbanos e rurais, os Direitos da Mulher e, sobretudo, os Direitos da Criança e do Adolescente. Este último marca um novo paradigma para infância, pois pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família (ROSEMBERG, 2001, p.17). Na esfera dessas conquistas, a Carta Magna (1988) legitimou a Educação Infantil como um direito das crianças de zero a seis anos e dever do estado de garantir este atendimento (Brasil, 1988, art. 208). O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e, posteriormente, a LDBEN 9394 (1996) surgem com o objetivo de concretizar e regulamentar seus dispositivos nas diferentes esferas da sociedade, obrigando as instituições públicas a ter obrigatoriedade em oferecer às crianças de 0 a 6 anos o ensino gratuito e público nas unidades de Educação Infantil, separando esse atendimento por faixa etária, onde a clientela de zero a três anos deve ser recebida em creches e de 4 até 6 anos em pré-escolas (Brasil, 1996, art. 30) .Tornando-se um direito das crianças, o Estado passa ter o dever de suprir, cabendo aos municípios ofertar e planejar as ações para transferência das instituições que prestavam este serviço em outras esferas (Brasil, 1996, art.4, art. 11), pois as mesmas deveriam integrar-se aos sistemas de ensino num prazo de três anos (Brasil, 1996, art. 89). Os princípios que norteiam a efetiva garantia dos direitos da criança pequena impulsionaram os professores do Departamento de Estudos da Infância da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em agosto de 2007, a manifestar ao Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro seu repúdio ao Edital Nº. 1, de 04/08/2007, que regulamentava o concurso público para o Cargo de Agente Auxiliar de Creche, para o quadro permanente de pessoal do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro, pois, tinha por exigência de Formação Mínima o nível fundamental completo, o que fere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigor (9394/96), que exige formação mínima em nível médio – modalidade Normal (artigo 62) para os profissionais que atuem em Educação Básica. Nossa argumentação está baseada nos documentos promovidos após a Constituição Federal 1988, que são as orientações em caráter nacional (LDB/96, DCNEI/00, Diretrizes Operacionais EI). Estes documentos definem a carreira de magistério como formação mínima obrigatória para atuar na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que afirma ser indissociável a função de educar e cuidar nesse nível de ensino. Independente de nossa reação o concurso aconteceu em 04 de novembro de 2007, restando-nos agora, simplesmente, acompanhar e apoiar os profissionais concursados e aprovados. Deste histórico surge a razão de nossa pesquisa. Em junho de 2008, o quadro de pessoal das creches públicas do Município do Rio de Janeiro passou a contar com novos profissionais aprovado no concurso, com formação diversa. Durante esse dois primeiro ano de efetivo trabalho nas creches os agentes auxiliares receberam formação em serviço oferecido por órgãos da SME/RJ, nas seguintes modalidades: "Seminário de Ambientação" com duração de três dias no mês de julho de 2008; "Centros de Estudos" mensais organizados pela equipe da direção das creches e um "Curso de Formação Continuada", no final de

2008 com duração de dois meses, aos sábados (e com ajuda de custo). As propostas de formação baseavam-se em princípios de respeito aos direitos das crianças como sujeitos de cultura. Assim sendo, entendemos que do mesmo modo deve ser vista a formação dos profissionais que lidam diretamente com as crianças, entendendo esta formação não só como uma necessidade, mas como um direito dos mesmos, que ao longo de sua trajetória vão assumir diferentes papéis no processo de cuidar e educar crianças pequenas. A pesquisa situa-se nas áreas de Educação Infantil e Desenvolvimento Humano, focalizando questões de desenvolvimento e formação de subjetividades de crianças (0 a 47 meses) e adultos (educadores da infância) em ambiente educacional específico (creche). Articula temas de pesquisa, valorizando a produção nacional da Psicologia e da Educação, em interlocução com a Educação da Infância (EI), que tenham eco na formação de educadores da infância, tais como o lugar da imitação, da brincadeira, da organização do espaço/ lugar e do tempo, na interação, desenvolvimento e educação da criança pequena. Tem por objetivo fazer um estudo longitudinal de um grupo de 20 crianças (por unidade) até que deixem a creche (47 meses), investigando diferentes aspectos do desenvolvimento humano (na interação de crianças e delas com adultos) no processo de formação de suas individuações, tanto pessoal (subjetividades), quanto profissional (educadoras). Tem como locus privilegiado de investigação cinco creches municipais do Rio de Janeiro e como interlocutores principais os profissionais que ali trabalham, as crianças e seus familiares.

Notas: [1]Decreto nº 20525, de 14 de setembro de 2001. Transfere o atendimento de educação infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 17 de set. 2001c. [2]Resolução "P" Nº 364, de 02 de março de 2001. Cria Grupo de Trabalho para os fins que menciona e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ano XIV, n. 243, 07 de mar. 2001b. [3]BRASIL, 2006 v2. , il - " no mínimo diploma de nível médio modalidade normal e, preferencialmente, de nível superior (pedagogia).

COGNIÇÃO, LINGUAGEM E NOVAS TECNOLOGIAS

LT02-440

LEITURA E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO – UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA ADULTOS COM USO DE SOFTWARE.

Melania ***Moroz*** *- PUCSP/ NEPEN*
Vital Toshio ***Yasumaru*** *- PMSP/NEPEN*
Rosana Valinas ***Lhausas*** *- Faculdade Pitágoras/ NEPEN*

Introdução: Tendo como base a equivalência de estímulos (Silvente, 2005), entende-se a leitura como uma rede de relações entre estímulos de diferentes modalidades (texto palavra escrita; som -> palavra falada; figura/ objeto palavra escrita); em outras palavras, o indivíduo lê e entende o que lê se for capaz de se comportar de forma equivalente diante destas três modalidades de estímulos. Segundo o paradigma, não é necessário ensinar todas as relações, pois a partir do ensino de algumas delas (por exemplo, texto palavra escrita e figura palavra escrita), emerge relação não ensinada (por exemplo, texto -> palavra falada).

Apoiando-se no paradigma da equivalência, o software Mestre ® (Goyos e Almeida, 1996) disponibiliza tarefas com possíveis combinações entre esses elementos, por meio dos procedimentos de escolha de acordo com o modelo e de escolha de acordo com o modelo com resposta construída, de modo a possibilitar a leitura com compreensão. O desempenho do aprendiz é automaticamente registrado pelo software. O diagrama abaixo, tal como apresentado no Mestre ®, explicita as possíveis relações envolvidas.

Como fica claro, há diferentes relações, algumas das quais são ensinadas e outras que emergem - isto é, aparecem sem terem sido explicitamente ensinadas. As relações A-C (que representa palavra ditada-palavra impressa), A-B (que representa palavra ditada-imagem da palavra), entre outras, são ensinadas, isto é, há tarefas que são programadas para levar os alunos a adquirirem tais relações. Outras relações, por exemplo BC (que representa imagem da palavra-palavra impressa) e CD (que representa a relação palavra impressa-palavra falada), que não são alvo do ensino, devem emergir.

Tendo por base o modelo de equivalência entre estímulos, o presente trabalho teve por objetivos: a) Aperfeiçoar o repertório de leitura de alunos que freqüentam um curso de EJA por meio de programação, com base na equivalência entre estímulos, aplicada com o software Mestre ®, e; b) Avaliar o efeito de tal programação sobre a escrita, sob forma de construção de palavras ditadas.

Procedimentos metodológicos: Quatro alunos de EJA consentiram, livremente, em participar. Para

três deles (P1, P3, P4) foram realizadas nove sessões com 18 palavras e, para outro (P2), 14 sessões com 27 palavras ensinadas. Cada sessão tinha entre 30 e 40 minutos de duração. Delineamento proposto: 1) Pré-Teste - avaliação do repertório prévio dos alunos; utilizado o IAL-I (Moroz e Rubano, 2007) , num total de 111 itens. 2) Aplicação do procedimento de ensino: a) ensino das relações AC, BC, CB, CE e AE e teste de emergência de CD (leitura expressiva); b) ensino das relações AC, CE e AE e teste de emergência de CD. 3) Pós-Teste - avaliação do desempenho após ensino de parte das palavras usadas no Pré-Teste. 4) Teste de Generalização – avaliação do desempenho (relações CD e AE) em palavras novas.

Resultados: Antes do Ensino, três participantes apresentaram dificuldades na leitura expressiva (CD) de palavras compostas por sílabas complexas, e todos apresentaram dificuldade na construção de palavras ditadas (AE). A comparação do desempenho - em leitura e em escrita, sob forma de construção de palavras ditadas -, no Pré-Teste, Pós-Teste e no Teste de Generalização pode ser observada, respectivamente, nas Tabela I e II, a seguir.

Tabela I. Porcentagem de acertos de leitura expressiva (CD) nos Pré-Teste, Pós-Teste e Teste de Generalização.

Sujeito	Pré	Pós	Gen
P1 88	83	80	
P2 67	75	73	
P3 77	100	87	
P4 61	66	73	

Tabela II. Porcentagem de acertos na construção de palavras ditadas nos Pré-Teste, Pós-Teste e Teste de Generalização.

Sujeito	Pré	Pós	Gen
P1 0	33,3	50	
P2 33,3	50	66,6	
P3 16,6	66,6	66,6	
P4 0	0	2	

Verifica-se que, dos três que apresentavam dificuldade na leitura de palavras, houve variação positiva no desempenho após o ensino, embora apenas P3 tenha atingido o patamar esperado (90% de acertos). Na escrita, sob forma de construção de palavras ditadas, verifica-se que todos apresentavam dificuldade antes do procedimento e que houve variação positiva no desempenho após o ensino, mesmo que tenham ficado distante do patamar esperado (90% de acertos).

Conclusões: O IAL-I revelou diversidade entre os participantes: alguns apresentavam dificuldades na leitura expressiva (CD), especialmente de palavras contendo sílabas complexas, sendo que todos não sabiam escrever palavras ditadas, mesmo contendo apenas sílabas simples. Após implementar o programa de ensino, houve mudança positiva no repertório dos participantes em relação à leitura expressiva (CD); embora não tenham atingido o patamar desejável, aproximaram-se mais dele. Houve, portanto, aperfeiçoamento do repertório de leitura.

Em relação à escrita, houve mudança positiva no repertório de todos os participantes, sendo mais evidente para três deles; pode-se afirmar que aperfeiçoaram o repertório, embora este tenha ficado distante do patamar ideal. Verificou-se, pois, que houve efeito positivo da programação proposta sobre o repertório de escrita dos participantes.

Considerando-se a duração e o número de sessões aplicadas, verifica-se que o tempo despendido no procedimento de ensino é irrisório, comparativamente ao período que os alunos costumam permanecer em aula; ora, se neste tempo foi possível evidenciar mudanças positivas tanto na leitura quanto na escrita, conclui-se que há um grande potencial dos procedimentos pautados nas relações de equivalência, e aplicados com software, ajudarem a quem ainda precisa adquirir ou aperfeiçoar o repertório inicial de leitura e de escrita, os quais são pré-requisitos básicos para outras aprendizagens.

Referências: GOYOS, C.; ALMEIDA, J.C.B. Mestre® (versão 1.0). Mestre Software, São Carlos, 1996. SILVENTE, M. G. (2005) *Relaciones de equivalencia: las últimas aportaciones del análisis de conducta a la psicología*. Disponível em: <www.conducta.org./artículos/relaciones.equivalencia.htm>. Acesso em:30 mar 2005. MOROZ, M.; RUBANO, D.R. Una propuesta de Instrumento de Evaluación - Repertorio Inicial (IAL-I). In: PEDAGOGÍA 2007 - Encuentro por la Unidad de los Educadores, 10, La Habana. Memórias, 1CD-ROM, La Habana, Desoft, 2007.

LT02-447

ENTRE O BIOLÓGICO E O SUBJETIVO – A CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DO PACIENTE COM SÍNDROME DO X-FRÁGIL

Mauro Villas-Boas - UERJ

Resumo: Em um primeiro momento, abordaremos os critérios de avaliação e diagnóstico neuropsicológico, questionando idéias pré-concebidas que costumam servir de parâmetro para algumas denominações utilizadas na área. Em seguida, analisaremos algumas dessas idéias com o intuito de buscar um redirecionamento das mesmas e com a finalidade da construção de um modelo de avaliação neuropsicológica que venha ao encontro do indivíduo como um todo. Na abordagem que propomos, a avaliação neuropsicológica não tem sentido classificatório, taxionômico, mas é usada para a promoção da saúde mental e pleno desenvolvimento das potencialidades do sujeito, sem o jugo de um modelo de desenvolvi-

mento determinista. Apresentaremos dados relativos às avaliações feitas com portadores da Síndrome do X-Frágil. A palavra avaliação suscita um grupo de conceitos pré-concebidos. Um deles diz respeito ao instrumento. Para fazer uma determinada avaliação dispomos de instrumentos que serão aplicados, segundo determinados objetivos, e os resultados obtidos a analisados serão, por sua vez, inequívocos. Na realidade, uma boa avaliação só pode ser obtida a partir de instrumentos construídos particularmente para cada sistema que se deseja avaliar. A construção de uma avaliação particularizada pode passar pela utilização de ferramentas disponíveis e/ou pela construção de ferramentas novas. No presente caso, o desenvolvimento do protocolo de avaliação neuropsicológica dos pacientes portadores da Síndrome do X-Frágil foi feito tendo como base a utilização de partes de testes, em que houve a interpretação dos resultados de forma qualitativa, bem como o desenvolvimento de uma leitura semiótica do paciente frente à testagem e ao aplicador. Nas sessões foram anotadas também as condições relativas aos aspectos subjetivos vivenciados pelos pacientes nas horas/dias que antecederam as sessões. Os resultados foram correlacionados às características neurofisiológicas impostas pela síndrome. Outra palavra que traz à nossa mente uma gama de conceitos associativos é termo diagnóstico. Talvez este seja um termo mais potente que a palavra "avaliação" para suscitar expectativas e fantasias nos familiares dos portadores da síndrome. O que pensa um pai e uma mãe que, após anos de peregrinações a pediatras e neurologistas, tem seu filho diagnosticado, através de um exame molecular de DNA, como portador da Síndrome do X-Frágil? Fizemos esta pergunta a eles e, ao contrário do que esperávamos, a maioria disse sentir um grande alívio, por que agora sabia o que o filho tinha. Se, por um lado, o diagnóstico genético costuma trazer, para estes pais, uma sensação de alívio pela atribuição de um "nome" para a origem do problema, por outro lado, esse mesmo diagnóstico costuma lançar o desafio da superação do estigma associado à síndrome. Ao receberem o diagnóstico, muitos pais tendem a procurar obter o máximo de informações a respeito daquela patologia. Se pesquisarmos a respeito dessa síndrome na internet será possível visualizar uma lista infindável de disfunções e patologias secundárias ligadas ao quadro que os portadores poderão apresentar. Tem-se aqui o início de um dos problemas com relação ao diagnóstico. Uma síndrome é caracterizada por ser uma patologia que possui múltiplas manifestações acometendo vários órgãos e sistemas. Contudo, por ser resultado de uma falha muito primordial apresenta uma determinada progressão em um indivíduo e uma outra forma de expressão em um outro indivíduo. Inclusive, a expressão física de uma síndrome varia muito de indivíduo para indivíduo. A manifestação de uma síndrome frequentemente está sujeita ao mecanismo chamado de mosaico. Usando como exemplo a Síndrome de Down, que é bem mais conhecida, ouvimos falar que a mesma possui uma grande variação por tratar-se de um mosaico. E realmente podemos facilmente constatar que não há dois portadores de Síndrome de Down iguais. Vários fatores influenciam na intensidade da expressão. Assim como influenciam para o aparecimento dos déficits em um determinado sujeito, podem não estar presentes em um outro. Aqui começamos a perceber que um diagnóstico não define quem e como uma determinada pessoa vai ser. Ocorre, porém que o impacto da revelação feita através do diagnóstico, tem aprisionado pais e profissionais da área de saúde em um lugar difícil e pouco produtivo. O diagnóstico tem sido usado como ponto de chegada, mas ele é na realidade um ponto de partida. Aquilo que deveria ser usado como ponto inicial do tratamento tem sido visto como um destino já alcançado. Deste modo, ao receber o diagnóstico e "saber" a que ele se refere e o que ele representou para as outras pessoas que o tiveram anteriormente, começamos a ter ações que são coerentes com o paciente descrito no rol de déficits listados para a patologia e não mais lidamos com o sujeito a nossa frente. Acabamos por confinar a vida daquele paciente a cumprir uma via crusis que pode não ser correspondente à evolução da patologia. Os profissionais passam a tratar a síndrome, não o indivíduo. Impregnados deste modo de agir não é raro que os pais passem a criar uma síndrome e não seus filhos. A síndrome passa a ser a referência e o sujeito a ser referido por ela. Todos já ouviram a frase – Ele é Down. É neste contexto que pretendemos inserir a avaliação neuropsicológica como uma importante ferramenta para sabermos quem efetivamente é aquele sujeito, portador de uma síndrome ou não, mas que apresenta dificuldades de inserção no mundo que o cerca. Por isso a abordagem desenvolvida por nosso grupo leva em consideração fatores que ultrapassam as paredes do consultório. Queremos saber qual a natureza das dificuldades apresentadas por determinado indivíduo. Ela é uma característica inerente às falhas físicas, biológicas, neurofisiológicas, geneticamente herdadas na síndrome, ou seriam estas dificuldades construídas e fruto de uma conjunção do meio ambiente familiar/ social e do estágio de desenvolvimento do indivíduo? Em outras palavras, o quadro que se apresenta é apenas fruto da expressão física da síndrome ou está sendo construído a partir de uma interação de fatores multidirecionados? O paciente tem realmente aquele déficit apontado? Como deveremos orientar os pais no sentido de estimular as potencialidades do indivíduo?

Palavras-Chave: Desenvolvimento Cognitivo,

Avaliação Neuropsicológica, Síndromes Genéticas.

DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E PRÁTICAS SÓCIO-CULTURAIS

LT04-007
A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA NA GRADE CURRICULAR DOS CURSOS DE QUÍMICA E QUÍMICA INDUSTRIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF (2003-2008)

Telma Maranhão Gomes Pinto - UNIFIEO
Marisa Irene Siqueira Castanho (Orientadora) - UNIFIEO

Resumo: Este texto consiste pretende-se como síntese do processo de pesquisa – nível de mestrado acadêmico – que vem sendo desenvolvida com a finalidade de explicitar possíveis contribuições da Orientação Profissional (OP) para a consolidação da escolha profissional e do desenvolvimento da aprendizagem do universitário. A defesa da OP como prática contributiva à integração do aluno na universidade é, nesta pesquisa, ancorada no entendimento de que o processo de formação acadêmica do aluno universitário, tanto abrange elementos relativos à profissão escolhida, quanto os relacionados ao processo singular de aprendizagem. Assim, questiona-se: Quais seriam as possíveis contribuições da OP para a consolidação da escolha profissional e do desenvolvimento da aprendizagem de alunos universitários? A OP poderia ser compreendida como um instrumento de mediação favorável a tais processos?

A busca de respostas às questões apresentadas é empreendida sob o suporte teórico da Psicologia Sócio-Histórica que compreende o homem como um sujeito ativo, social e historicamente constituído no conjunto das relações sociais.

Nesta pesquisa o programa de OP é considerado como a possibilidade do sujeito mostrar-se ativo, ao buscar suas melhores escolhas, tanto na escolha profissional como no seu processo de aprendizagem e construção pessoal. Assim, acredita-se que o conjunto de intervenções, em OP, pode ampliar o desenvolvimento de um processo de reflexão e debate sobre as próprias condições de inserção no curso universitário.

O objetivo geral dessa investigação é de levantar indicadores referentes à contribuição da OP para a promoção do aluno no que tange à continuidade dos estudos acadêmicos, sobretudo, em situações de dificuldades de aprendizagem e, ou, de reconsideração da escolha da carreira. Especificamente, objetiva-se analisar o sentido que tem o desenvolvimento de um programa de OP para o aluno universitário. Neste caso, na trajetória acadêmica, de um grupo de alunos derivado de um universo de 316 participantes do trabalho de OP previsto na grade curricular dos cursos de Química e Química Industrial da UFF, realizado no período 2003 a 2008.

Para a apreensão do sentido que o desenvolvimento de um programa de OP tem para os alunos que dele participaram, optou-se por uma pesquisa qualitativa, cujos procedimentos de coleta e de análise de dados foram guiados pelos princípios norteadores sugeridos por Gonzáles Rey (2002). Este autor sugere o delineamento de um trabalho de campo cujos instrumentos e recursos favoreçam a análise da subjetividade expressa, por meio de questionários semi-estruturados, frases incompletas, relatos escritos, narrativas, conversas informais, entrevistas individuais e, ou grupais, gravações em áudio e vídeo. Assim, a pesquisa vem sendo desenvolvida seguindo o seguinte caminho metodológico: aplicação de questionário para a caracterização do grupo de alunos participantes: dados pessoais, da formação acadêmica, da participação na OP e questões a respeito do papel que o programa representou para os alunos em termos de decisão profissional e influência nos resultados da aprendizagem acadêmica. Em seguida proceder-se-á a seleção de dois participantes, por meio dos quais se considera ser possível a produção, mesmo que de modo aproximativo, de explicações sobre o fenômeno estudado. Cuidar-se-á para que seja selecionado um participante, cujas respostas sejam indicativas da contribuição significativa da OP e, um outro, cujas respostas não sustentem a consideração da contribuição do trabalho realizado para o desenvolvimento da ampliação e maior desenvolvimento da aprendizagem acadêmica, bem como da consolidação da escolha profissional. Esses dois participantes responderão, então, a um instrumento que denominamos "completamento de frases" – procedimento sugerido por González Rey (2005) – por meio do qual eles poderão explicitar dados significativos que podem vir a favorecer a apreensão, na oportunidade de uma entrevista, de conteúdos ligados ao autoconhecimento; ao modo de sentir, pensar e agir, em determinadas situações e referentes à trajetória pessoal escolar, ao projeto de vida profissional, às perspectivas educacionais, vivência do programa de orientação profissional e, às concepções quanto ao seu universo sócio-cultural. Então, a partir dos dados disponibilizados, elaborar-se-á, tal como Alfredo (2006) a entrevista semi-estruturada, cuja finalidade é um maior desdobramento de temas e dados interpretados como relevantes à pesquisa.

O procedimento de análise baseia-se na Análise de Conteúdo preconizado por Bardin (1977) e Gonzáles Rey (2002). Os conteúdos conseguidos serão simultaneamente, categorizados como indicadores de sentidos

e significados acerca do que pensam os sujeitos da pesquisa sobre a contribuição da Orientação Profissional no percurso acadêmico e profissional do aluno.

A pesquisa se encontra em andamento, assim, serão apresentados apenas resultados parciais: alunos contatados 100 (cem), dos 316 alunos que participaram da OP; 49 responderam ao questionário da primeira etapa.

Sobre a participação no programa de OP: a) 22% dos alunos vivenciavam dificuldades com relação a sua identificação com o curso escolhido, e 37% apresentavam dificuldades quanto ao desempenho acadêmico; b) a dificuldade de maior freqüência ocorreu com 41% dos alunos, foi o não acompanhamento das disciplinas; 20% deles declararam que suas expectativas do curso não foram alcançadas, e 10% declararam a não adequação do curso aos seus interesses pessoais; c) um total de 35% considera que a participação no programa de OP teve influência positiva no rendimento escolar (aumento do empenho para desenvolvimento do curso), referência ao fato de determinadas disciplinas passarem a ter novo significado; d) 27% dos alunos consideraram que a OP influenciou nas decisões acadêmicas; como a escolha do curso (opção profissional) e também sobre a procura da superação das dificuldades do curso.

Os dados coletados têm apontado para resultados que traduzem a OP, no ensino superior, como prática contributiva e relevantes tanto para os alunos, quanto para a Universidade. Assim, tais resultados poderão substanciar a ampliação do campo da OP para além do debate em torno da escolha profissional do aluno do Ensino Médio, favorecendo, inclusive, a possibilidade da apresentação de novos conhecimentos para a consolidação de futuras experiências no ensino superior, sobretudo no que tange a questão da evasão dos cursos de graduação.

Referências: AGUIAR, Wanda M. J. *Consciência e Atividade, categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica*. In: BOCK, A., M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO. O. *Psicologia Sócio-Histórica*. 2a. Ed. São Paulo, Cortez, 2002, p. 95 -110. AGUIAR, Wanda M. J. & BOCK, Ana M. B. *Por uma prática promotora de saúde em orientação vocacional*. In: BOCK, Ana M. B. (Org.). *A perspetiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis: 2003. ALFREDO, Raquel A. *Aproximações explicativas a partir da análise de sentidos e significados constituídos em espaços/momentos/situações de escolha na escola*.São Paulo: PUCSP, 2006. Dissertação de mestrado. BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1997. BOCK, Silvio D. *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica*.São Paulo: Cortez, 2002. GONZÁLES REY, F. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo, Pioneira Thomson, 2002. VYGOTSKY, Lev S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. (Trad. Paulo Bezerra). Título original: Michliênie i Rietch. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

LT04-008

A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA NA GRADE CURRICULAR DOS CURSOS DE QUÍMICA E QUÍMICA INDUSTRIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF (2003-2008)

Telma Maranhão Gomes Pinto - UNIFIEO
Marisa Irene Siqueira Castanho (Orientadora) - UNIFIEO

Resumo: Este texto pretende-se como síntese do processo de pesquisa – nível de mestrado acadêmico – que vem sendo desenvolvido com a finalidade de explicitar possíveis contribuições da Orientação Profissional (OP) para a consolidação da escolha profissional e do desenvolvimento da aprendizagem do aluno universitário. A defesa da OP como prática contributiva à integração do aluno na universidade é, nesta pesquisa, ancorada no entendimento de que o processo de formação acadêmica do aluno universitário, tanto abrange elementos relativos à profissão escolhida, quanto os relacionados ao processo singular de aprendizagem. Assim, questiona-se: Quais seriam as possíveis contribuições da OP para a consolidação da escolha profissional e do desenvolvimento da aprendizagem de alunos universitários? A OP poderia ser compreendida como um instrumento de mediação favorável a tais processos?

A busca de respostas às questões apresentadas é empreendida sob o suporte teórico da Psicologia Sócio-Histórica que compreende o homem como um sujeito ativo, social e historicamente constituído no conjunto das relações sociais.

Nesta pesquisa o programa de OP é considerado como a possibilidade do sujeito mostrar-se ativo, ao buscar suas melhores escolhas, tanto na escolha profissional como no seu processo de aprendizagem e construção pessoal. Assim, acredita-se que o conjunto de intervenções, em OP, pode ampliar o desenvolvimento de um processo de reflexão e debate sobre as próprias condições de inserção no curso universitário.

O objetivo geral dessa investigação é de levantar indicadores referentes à contribuição da OP para a promoção do aluno no que tange à continuidade dos estudos acadêmicos, sobretudo, em situações de dificuldades de aprendizagem e, ou, de reconsideração da escolha da carreira. Especificamente, objetiva-se analisar o sentido que tem o desenvolvimento de um programa de OP para o aluno universitário. Neste caso, na trajetória acadêmica, de um grupo de alunos derivado de um universo de 316 participantes do tra-

balho de OP previsto na grade curricular dos cursos de Química e Química Industrial da UFF, realizado no período 2003 a 2008.

Para a apreensão do sentido que o desenvolvimento de um programa de OP tem para os alunos que dele participaram, optou-se por uma pesquisa qualitativa, cujos procedimentos de coleta e de análise de dados foram guiados pelos princípios norteadores sugeridos por Gonzáles Rey (2002). Este autor sugere o delineamento de um trabalho de campo cujos instrumentos e recursos favoreçam a análise da subjetividade expressa, por meio de questionários semi-estruturados, frases incompletas, relatos escritos, narrativas, conversas informais, entrevistas individuais e, ou grupais, gravações em áudio e vídeo. Assim, a pesquisa vem sendo desenvolvida seguindo o seguinte caminho metodológico: aplicação de questionário para a caracterização do grupo de alunos participantes: dados pessoais, da formação acadêmica, da participação na OP e questões a respeito do papel que o programa representou para os alunos em termos de decisão profissional e influência nos resultados da aprendizagem acadêmica. Em seguida proceder-se-á a seleção de dois participantes, por meio dos quais se considera ser possível a produção, mesmo que de modo aproximativo, de explicações sobre o fenômeno estudado. Cuidar-se-á para que seja selecionado um participante, cujas respostas sejam indicativas da contribuição significativa da OP e, um outro, cujas respostas não sustentem a consideração da contribuição do trabalho realizado para o desenvolvimento da ampliação e maior desenvolvimento da aprendizagem acadêmica, bem como da consolidação da escolha profissional. Esses dois participantes responderão, então, a um instrumento que denominamos "completamento de frases" – procedimento sugerido por González Rey (2005) – por meio do qual eles poderão explicitar dados significativos que podem vir a favorecer a apreensão, na oportunidade de uma entrevista, de conteúdos ligados ao autoconhecimento; ao modo de sentir, pensar e agir, em determinadas situações e referentes à trajetória pessoal escolar, ao projeto de vida profissional, às perspectivas educacionais, vivência do programa de orientação profissional e, às concepções quanto ao seu universo sócio-cultural. Então, a partir dos dados disponibilizados, elaborar-se-á, tal como Alfredo (2006) a entrevista semi-estruturada, cuja finalidade é um maior desdobramento de temas e dados interpretados como relevantes à pesquisa.

O procedimento de análise baseia-se na Análise de Conteúdo preconizado por Bardin (1977) e Gonzáles Rey (2002). Os conteúdos conseguidos serão simultaneamente, categorizados como indicadores de sentidos e significados acerca do que pensam os sujeitos da pesquisa sobre a contribuição da Orientação Profissional no percurso acadêmico e profissional do aluno.

A pesquisa se encontra em andamento, assim, serão apresentados apenas resultados parciais: alunos contatados 100 (cem), dos 316 alunos que participaram da OP; 49 responderam ao questionário da primeira etapa.

Sobre a participação no programa de OP: a) 22% dos alunos vivenciavam dificuldades com relação a sua identificação com o curso escolhido, e 37% apresentavam dificuldades quanto ao desempenho acadêmico; b) a dificuldade de maior freqüência ocorreu com 41% dos alunos, foi o não acompanhamento das disciplinas; 20% deles declararam que suas expectativas do curso não foram alcançadas, e 10% declararam a não adequação do curso aos seus interesses pessoais; c) um total de 35% considera que a participação no programa de OP teve influência positiva no rendimento escolar (aumento do empenho para desenvolvimento do curso), referência ao fato de determinadas disciplinas passarem a ter novo significado; d) 27% dos alunos consideraram que a OP influenciou nas decisões acadêmicas; como a escolha do curso (opção profissional) e também sobre a procura da superação das dificuldades do curso.

Os dados coletados têm apontado para resultados que traduzem a OP, no ensino superior, como prática contributiva e relevantes tanto para os alunos, quanto para a Universidade. Assim, tais resultados poderão substanciar a ampliação do campo da OP para além do debate em torno da escolha profissional do aluno do Ensino Médio, favorecendo, inclusive, a possibilidade da apresentação de novos conhecimentos para a consolidação de futuras experiências no ensino superior, sobretudo no que tange a questão da evasão dos cursos de graduação.

Palavras-chave: Orientação Vocacional/Profissional, Aprendizagem, Ensino Superior.

Referências: AGUIAR, Wanda M. J. *Consciência e Atividade, categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. I*n: BOCK, A., M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO. O. Psicologia Sócio-Histórica. 2a. Ed. São Paulo, Cortez, 2002, p. 95 -110. AGUIAR, Wanda M. J. & BOCK, Ana M. B. *Por uma prática promotora de saúde em orientação vocacional*. In: BOCK, Ana M. B. (Org.). *A perspetiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis: 2003. ALFREDO, Raquel A. *Aproximações explicativas a partir da análise de sentidos e significados constituídos em espaços/momentos/situações de escolha na escola*.São Paulo: PUCSP, 2006. Dissertação de mestrado. BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa, Edições 70, 1997. BOCK, Silvio D. *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica*.São Paulo: Cortez, 2002. GONZÁLES REY, F. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Pau-

lo, Pioneira Thomson, 2002. VYGOTSKY, Lev S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. (Trad. Paulo Bezerra). Título original: Michliênie i Rietch. São Paulo, Martins Fontes, 2001. _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

LT04-026

ESPAÇOS URBANOS DE BRINCADEIRAS

Ilka Dias ***Bichara*** *– UFBA*
Reginalice ***Marques*** *– UFBA*
Carla Silva ***Fiaes*** *– UFBA*
Gabriela ***Cotrim*** *– UFBA*

Resumo: As atividades lúdicas infantis estão diretamente relacionadas à qualidade dos espaços destinados a elas. Toda brincadeira implica na delimitação explícita ou implícita de uma área, além do que, temos presenciado a forma criativa como crianças adaptam espaços reduzidos, escadas, calçadas etc., sendo assim, são indiscutíveis as necessidades de apropriação do espaço que a criança manifesta, na procura de sua autonomia e socialização. Com o objetivo de investigar os diferentes usos, limitações e arranjos que as crianças fazem para brincar em espaços públicos formais e informais (estruturados ou não para brincadeiras), temos desde 2003, observado brincadeiras em várias áreas da cidade de Salvador. Ao longo deste período, pudemos presenciar a dinâmica da brincadeira na forma como as crianças interagem com vários tipos de paisagens urbanas. Assim, observamos desde as brincadeiras dirigidas pelos equipamentos lúdicos nos parques infantis até as formas que as crianças, brincando, apropriam-se de locais comumente tidos como perigosos ou impróprios para elas. Nos estudos realizados até aqui procuramos discutir a relação entre brincadeiras e contextos de desenvolvimento. Neste caso, tomando o ambiente urbano como contexto geral e buscando encontrar particularidades que influenciem nas formas de brincar das crianças que, a despeito das restrições à sua mobilidade e acesso aos espaços exteriores, ainda são vistas pelas ruas brincando. Assim, são descritas as diferentes formas de ocupação e delimitação de espaços urbanos, associando-as com as características do ambiente específico, idade e sexo das crianças, status sócio-econômico, tipo de brincadeira, etc; identificadas as brincadeiras mais comuns, suas regras e adaptações; assim como as características do ambiente que favorecem ou dificultam as atividades lúdicas de crianças pequenas. Estes são estudos exploratórios, que ocorreram no decorrer de seis anos de pesquisa e que, através da observação do comportamento em ambiente natural (observação etológica), descrevem o modo como as crianças brincam em diversos cenários da cidade de Salvador-Ba. Como instrumento principal para coleta de dados, durante os 4 anos iniciais de pesquisa, utilizou-se registro cursivo de sujeito focal ou de grupo de brinquedo e registros de varredura (scan). Nos 2 últimos anos foi eleito um novo procedimento de coleta de dados, com a utilização de registros fotográficos dos eventos de brincadeiras (2007/2008) e dos espaços de brincadeiras (2008/2009). Essa variação na forma de registro se fez necessária conforme a demanda de cada situação de pesquisa. Também o tempo de registro variou conforme esta mesma necessidade, e isto se justificou pelo caráter de exploração adotado para estes estudos, que no decorrer do tempo foi encontrando formas de lidar com dificuldades e encontrar formas mais eficientes para atingir seus objetivos. As pesquisas iniciaram-se com a investigação das brincadeiras em quatro praças públicas –Parque Metropolitano de Pituaçu, Praça Nossa Senhora da Luz, Praça da Madragoa e Praça da Boa Viagem (única sem equipamentos lúdicos infantis). Depois, a coleta de dados se deu em dois importantes logradouros de Salvador: o Campo Grande e o Dique do Tororó. Em seguida, foram investigadas também as formas específicas de brincar em outros quatro logradouros da cidade (área adjacente ao shopping Aeroclube, na praça do Bonfim, Largo do Tanque e na área defronte ao Plano Inclinado Liberdade) por serem espaços não planejados para as crianças. Para complementar a visão sobre o uso de ambientes não planejados, a última fase do projeto se deteve na observação de ruas, avenidas, viadutos, canteiros, entre outros ambientes considerados não adequados ao uso infantil. Foi observado que as dimensões e equipamentos presentes parecem influenciar na escolha de brincadeiras e formação de grupos de brincantes. Na praça em que não havia equipamentos, por exemplo, encontrou-se maior variabilidade de brincadeiras e todas brincadas em grupos, ao passo que nos locais com parquinhos as brincadeiras se configuravam individualmente ou em díades. Cada um destes locais foi dividido em uma determina quantidade de locais de acordo com suas características específicas e/ou delimitações feitas pelas crianças. Com isto observou-se a preferência das crianças por determinadas partes das praças, o que indicou que: a ocupação do espaço parece estar diretamente ligada às características físicas do espaço, com preferência pelos equipamentos; meninos e meninas apresentaram diferentes padrões de mobilidade e ocupação dos espaços, sendo que eles se movimentam mais que elas. Fatores como faixa etária, conhecimento prévio e status sócio-econômico parecem intervir, também, na ocupação do espaço e na variabilidade das brincadeiras encontradas; escolha do

tipo de brincadeira também parece manter relação de co-dependência com as características do espaço disponível. Observou-se também que a presença de equipamentos não impede a existência de brincadeiras criativas como faz-de-conta. Porém, a ausência de equipamentos, aliada a status sócio-econômico e conhecimento prévio entre as crianças, também propicia a presença de brincadeiras tradicionais (gude, pião, elástico, pega-pega etc). Pode-se constatar, então, como conhecido na literatura, que os meninos utilizam mais áreas livres que as meninas. Também foi observada a transformação simbólica de objetos encontrados no ambiente em brinquedos, como por exemplo, garrafas plásticas foram usadas como se fossem bolas, tampinhas de garrafa Pet como gude e cesta plástica de frutas como cesta de basquetebol e trave de gol. Nos espaços não planejados houve predomínio do futebol e pipas e a presença de meninos foi majoritária. Sendo assim, reforçamos a crença de que a observação de crianças em ambientes onde possam se organizar de forma espontânea pode revelar aspectos mais sutis sobre como usam e delimitam o espaço disponível para brincar, quais fatores podem estar associados e como se relacionam com o uso do espaço público, podendo, inclusive, trazer elementos que ajudem a interferir no planejamento dos mesmos.

Palavras chave: brincadeiras, espaços urbanos, apropriação, delimitação.

LT04-110

JOGO LIG-4 E SISTEMAS COGNITIVOS: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS E PROPOSTAS METODOLÓGICAS

*Antonio Carlos **Ortega** - UFES*
*Maria Célia Malta **Campos** - Universidade Morumbi-Anhembi*
*Meire Andersan **Fiorot** - Faculdade Pitágoras*
*Simone Chabudee **Pylro** – UFES/UNIVIX*

Resumo: Os estudos realizados nas últimas décadas no Brasil (Ribeiro e Rossetti, 2009) têm mostrado que os jogos de regras têm sido bastante utilizados na análise de processos cognitivos e de processos de ensino-aprendizagem, em um contexto construtivista piagetiano.

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma articulação do jogo Lig-4 com a proposta de Piaget sobre os esquemas de ação e os sistemas cognitivos.

Em relação ao jogo, utilizou-se uma modalidade artesanal, composta por um painel de madeira com quarenta e dois orifícios, distribuídos em seis colunas horizontais e sete verticais, e quarenta e duas fichas, sendo 21 de cada cor.

Para facilitar a apresentação dos problemas e a comunicação das respostas acerca das jogadas, foram gravadas letras e números, nos sentidos vertical e horizontal, de modo que as posições no painel podem ser designadas por um código alfanumérico. As fichas são introduzidas na parte superior de cada uma das colunas e caem verticalmente, de modo que o jogador pode usar as fichas já colocadas por ele ou pelo adversário para apoiar as outras. Desse modo, haverá, como bem assinala Campos (2004), um deslocamento a ser antecipado e uma posição a ser representada mentalmente.

O seu objetivo consiste em alinhar quatro fichas da mesma cor, em qualquer direção (horizontal, vertical, ou diagonal), devendo-se obedecer às seguintes regras: (a) sorteia-se quem inicia o jogo; (b) os jogadores colocam as fichas, alternadamente, em qualquer coluna; (c) vence o jogo quem conseguir realizar o maior número de alinhamentos.

Em relação à teoria que fundamenta o projeto, partiu-se do estudo sobre a abertura para os novos possíveis, no qual Piaget (1987) postulou a existência de três tipos de esquemas: presentativos, de procedimento, e operatórios.

Os esquemas presentativos, referem-se à construção de conteúdos, ou seja, correspondem a modos organizados de assimilar objetos de acordo com a concepção do sujeito, o que nada mais é do que definir e descrever os objetos assinalando suas propriedades e denominações (Macedo,1992).

Os esquemas de procedimento são seqüências de ações que servem de meio para se alcançar um fim. Dessa forma, esses esquemas referem-se à construção de "modos organizados de produzir resultados" (Macedo, 1992, p. 126). Assim, consistem na utilização de um procedimento em diversas situações e de diferentes maneiras, com o fim de resolver problemas e alcançar as metas desejadas. Eles não dependem apenas de treino, mas implicam um processo de mobilização interna de recursos, em termos de conhecimentos prévios, habilidades e atitudes, por influência de uma necessidade percebida.

Os esquemas operatórios sintetizam os anteriores e coordenam meios (esquemas presentativos e procedimentais) e fins (esquemas operatórios) em um sistema de regulações e leis que orientam a ação por necessidades. Segundo Macedo (1992), esses esquemas referem-se à construção de operações que implicam ações ou pensamentos sobre os objetos de um determinado modo e não de outro. Destaca-se, nesse nível de conhecimento, o papel da significação. Em relação a conteúdos, eles consistem na aprendizagem de normas, atitudes e valores.

A partir dos dados obtidos no estudo sobre a abertura para os novos possíveis Piaget (1987) ampliou sua teoria assinalando que, no interior dos mecanismos cognitivos, existem dois grandes sistemas: o Sistema Cognitivo I (orientado para a compreensão) integra e coordena esquemas pre-

sentativos e operatórios, enquanto o Sistema Cognitivo II (orientado para o fazer com êxito) integra e coordena esquemas de procedimento e operatórios. Apesar de possuírem significações diferentes, ambos os sistemas são complementares.

Contextualizando as características de cada um desses sistemas no jogo citado, procurou-se identificar e descrever as ações do sujeito que se constituem como indícios (ou observáveis) da compreensão do sistema lógico contido no Lig-4.

Quanto ao Sistema Cognitivo I, o sujeito deve agir de modo a: (a) descrever de uma maneira completa o material do jogo; (b) reconhecer o objetivo do jogo; (c) escrever de uma maneira correta e completa como se joga: a distribuição, o sorteio, e a colocação das fichas, entre outras regras; (d) identificar alinhamentos em qualquer das três direções possíveis; (e) reconhecer o número de alinhamentos realizados e, consequentemente, identificar o vencedor do jogo; (f) situar a primeira ficha no centro, quando se iniciar o jogo; (g) procurar posicionar três fichas de uma mesma cor, de modo a abrir duas alternativas para a realização de um determinado alinhamento. Entre as ações acima descritas, podem-se identificar algumas, como a (f) e a (g), que são construídas pelo jogador ao longo de muitas jogadas. Começaram como esquemas de procedimento, enquanto modos de jogar ou meios empregados para um fim, e seu resultado positivo ou a maior probabilidade de êxito que elas acarretaram, tiveram o efeito de consolidá-las como regras implícitas, como um saber prévio, como algo que, de antemão, o jogador sabe e que orienta suas ações. Tornam-se regras para o jogador, que as utiliza no jogo juntamente com as regras explícitas (ou convencionais). Elas determinam, por ex., a forma de iniciar o jogo e de arranjar espacialmente as primeiras fichas. Isso explica ou reforça o aspecto operatório desses esquemas.

No que se refere ao Sistema Cognitivo II, o sujeito deve conseguir: (a) utilizar as fichas já existentes no tabuleiro como apoio para a ficha a ser colocada numa jogada; (b) identificar, nos espaços ainda vazios, os possíveis alinhamentos, representando-os mentalmente; (c) antecipar os deslocamentos tanto em relação às suas jogadas quanto às de seu adversário; (d) decidir quando e onde posicionar suas fichas, levando em conta a alternância na colocação delas e as constantes modificações que se apresentam no tabuleiro; (e) planejar seus movimentos, em face de uma representação operatória do conjunto de informações presentes no tabuleiro; (f) explicar as razões de suas jogadas e agir de acordo com essas razões, demonstrando que está consciente e respeita certos princípios de ação de modo consistente.

Esse trabalho faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo, vinculado ao GT da Anpepp Os Jogos e sua Importância em Psicologia e Educação, que visa à construção de um instrumento baseado no jogo Lig-4, constituído de questões e situações-problema, e sua aplicação em adolescentes.

Palavras-Chave: Sistemas Cognitivos, Jogo de Regras, Esquemas de Ação.

Referências: Campos, M. C. R. M. (2004). F*ormação docente em oficinas de jogos: indicadores da função mediadora*. Tese de Doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Retirado em 13 de junho de 2009, de http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-30052006-162802/. Macedo, L. (1992). *Para uma psicopedagogia construtivista*. In: E. S. Alencar (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem (pp. 119-140)*. São Paulo: Cortez. Piaget, J. (1987). *O possível, o impossível e o necessário*. In: L. B. Leite (Org.). Piaget e a Escola de Genebra (pp. 51-71). São Paulo: Cortez. (Trabalho original publicado em 1976). Ribeiro, M. P. O., & Rossetti, C. B. (2009). *Os jogos de regras em uma perspectiva piagetiana: o estado da arte e as perspectivas futuras*. Manuscrito não-publicado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

LT04-135

ARGUMENTAÇÃO E CONHECIMENTO: A RELEVÂNCIA/PERTINÊNCIA DE UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVA

*Luci **Banks-Leite** – UNICAMP – SP*
*Maria Helena Cruz **Pistori** – UNICAMP*
*Karin **Quast** – UNICAMP - SP*

Resumo: O trabalho ora apresentado se insere no GPPL (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem), cujas pesquisas se baseiam na perspectiva histórico-cultural (Vygotski e Bakhtin) em diálogo com outros autores. Mais especificamente, situa-se no quadro de uma ampla pesquisa Linguagem, Subjetividade e práticas (psico)-pedagógicas, coordenada por uma de nós (LBL), e congrega participantes do GT da ANPEPP - Argumentação/Explicação: modos de construção/constituição de conhecimento. Nesta apresentação, abordaremos estudos sobre a argumentação na esfera escolar e no campo jurídico.

Apesar das diferentes concepções de linguagem subjacentes às abordagens da argumentação, este grupo assume a concepção bakhtiniana, que considera o diálogo a "verdadeira substância da língua". Assim, o fenômeno social da interação verbal constitui o locutor e o interlocutor, sujeitos da enunciação. Ao construir discursos que explicam, organizam e classificam o mundo, tal sujeito estabelece relações e dependências, expressa valores e visões de mundo, dialoga com enunciados anteriores/posteriores. Sob este pano de fundo comum, entendemos que pode-

mos distinguir, basicamente, dois níveis de análise da argumentação (cf. Nølke, 1993): nível macro (textual e discursivo), em termos estruturais e funcionais, levando-se em conta as intenções do locutor e os diversos aspectos da situação comunicativa; e o nível micro, no qual se objetiva verificar o papel do material linguístico na gênese da argumentação, com as consequências, para a macro-estrutura, da escolha particular de uma palavra, um tipo de enunciado, etc.; é, sobretudo, neste nível micro que empreendemos o trabalho ora apresentado.

Partindo desse escopo teórico, investigamos as relações entre argumentação e construção/constituição de/do conhecimento, concebendo-o de forma ampla, incluindo quaisquer tipos de sentidos, prévia ou correntemente construídos por indivíduos sócio-historicamente situados, ao interpretar e dar forma à realidade circundante (Jäger, 2001). No que tange à argumentação, nós a entendemos como a "intervenção sobre as idéias, opiniões, atitudes, sentimentos ou comportamentos de alguém ou de um grupo" (Grize, 1992, p. 5). Concebemos, pois, que ela surge não apenas em situações em que há controvérsias explícitas, em que a regra é a assunção de posições opostas, mas buscamos compreender como se constroem na língua/discurso essas posições, inclusive em termos de maior ou menor adesão a cada uma delas. Entendemos que, para o estudo da constituição do conhecimento, é mais produtivo acompanharmos o processo que conduz a essa "tomada de posição".

As noções de signo ideológico e dialogismo permitem-nos enfocar ambos os níveis (micro e macro). O signo refrata a realidade a partir de um lugar valorativo (quadro axiológico); portanto, ao enunciarmos, nos posicionamos. Já o dialogismo não se resume ao diálogo face a face, pois todo enunciado orienta-se pelo "já-dito", responde a outros enunciados e faz parte do "grande diálogo"; é orientado a um interlocutor (presencial, imaginado ou real, outros discursos, etc.), a uma reação-resposta, não somente porque a aguarda, mas pela própria antecipação da réplica que o condiciona; e, por ser o ponto de encontro entre diferentes vozes/perspectivas, possui uma dialogia interna. A enunciação pressupõe, então, um interlocutor, mesmo no discurso interior. Assim, a palavra é função desse interlocutor; é atravessada pelas avaliações de um auditório potencial. É, portanto, o contexto social imediato e o ambiente social em sentido amplo que influenciam o próprio enunciado em relação ao seu conteúdo temático, à escolha do gênero de discurso (ou sua forma composicional) e à seleção dos recursos lingüísticos (o estilo).

Ao tratar de estilo, ou do modo como o enunciado é construído, retomamos dois conceitos da retórica: o éthos, um modo de ser que se revela no modo de dizer, efeito de individuação construído no discurso, e o pathos, as disposições suscitadas no ouvinte. Segundo Aristóteles, ambos são elementos centrais da argumentação, ao lado do logos, explicitado textualmente, mas só este tem sido tratado mais amplamente no campo da argumentação. Entretanto, os primeiros, são também reveladores de como se processam sentidos e significados na língua e no discurso e apontam os aspectos subjetivos envolvidos na construção/constituição do conhecimento. Éthos e pathos revelam-se por meio das projeções da enunciação no enunciado, indicando, concomitantemente, as relações entre os "parceiros da comunicação". Como a enunciação é de natureza social, o enunciado identifica o enunciador em relação ao outro e à coletividade, em termos de valores/visão do mundo. Assim, a situação social contribui para organizar os enunciados (do exterior), determinando o que e como é dito, e as marcas apreciativas e axiológicas definem valores em jogo.

Ilustrando brevemente a teoria, apresentamos três exemplos do grupo: 1. Numa sentença judicial, o magistrado utilizou o termo "reprimenda" para referir-se à sanção que deveria ser aplicada aos réus. Fugindo ao jargão da área e à terminologia do Código Penal, o termo parece atenuar a "pena", revelando axiologicamente pouca adesão à tese expressa no texto – o éthos, assim como compaixão em relação aos réus - o pathos. Isso, aliado a outros elementos, leva-nos a definir o auditório social com o qual dialoga o texto: aqueles que consideram pouca gravidade no delito cometido. O modo como se processa a análise da argumentação desvela, pois, na superfície textual, dados que nos indicam o que realmente foi "aprendido", ao longo do processo, por este enunciador.

2. No campo de ensino de línguas estrangeiras, as marcas linguísticas encontradas nos enunciados revelam como o conhecimento é elaborado argumentativamente, em diálogo que transcende os interlocutores presentes na interação ou nos artefatos culturais, abrangendo interlocutores 'virtuais'. Ao dialogarem 'consigo mesmos' os alunos travam um embate de vozes e posições (avaliativo-valorativas, sociais, enunciativas); eles questionam, duvidam, afirmam/negam, se aproximam/distanciam, (re)formulam, evidenciando o processo de tomada de posição frente ao objeto de conhecimento, bem como a transformação de significados/sentidos.

3. No âmbito do ensino de História, analisamos aspectos da construção de conhecimento durante a discussão do tema da escravidão no período colonial, procurando captar, em meio à circulação de sentidos, os significados, ou seja, o que se apresenta como cristalizado em termos como "escravo" e "senhor de engenho". Busca-se também apreender modos de reformulação e/ou expansão desses significados no decorrer

das interlocuções. Essas possibilidades de expansão e transformação dos significados das palavras indicam a constituição discursiva de novos conhecimentos.

Palavras-chave: argumentação; construção/constituição de conhecimento; dialogismo.

Bibliografia: ARISTÓTELES. *Retórica*. 3ª. ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997. _____ /VOLOSHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2.ª ed. São Paulo: Hucitec, 1981. GRIZE, Jean-Blaise. *Argumenter, prouver et calculer.* In : RACCAH, P. Y. L'argumentation dans le langage. Gent: Communication & Cognition, 13-19, 1992. JÄGER, S. *Discourse and knowledge: Theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositive analysis*. In WODAK, R. & MEYER, M. (Eds.), Methods of critical discourse analysis. London: Sage, p. 32-62, 2001. NØLKE, Henning (1993) *Contraintes sémanatiques sur l´argumentation: de la microstructure polyphonique à la macro-struture argumentative*. In : NØLKE, H. Le regard du locuteur. Paris: Editions Kimé. VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. VOLOSHINOV, V. *Le discours dans la vie et le discours dans la poésie*. In: TODOROV, Tzvetan. Mikhail Bakhtine: le principe dialogique. Paris: Seuil, 1981.

LT04-164

O QUE PENSAM PROFESSORES SOBRE APRENDIZAGEM E COMO SE APRENDE: UM ESTUDO REALIZADO EM ESCOLAS PÚBLICAS

*Nyrma Souza Nunes de **Azevedo** - UFRJ*

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir alguns resultados de uma pesquisa sobre o significado e o sentido que professores dão ao conceito de aprendizagem e como se aprende. A necessidade desse estudo partiu de pressupostos que serão apresentados a seguir.

A criatividade humana foi capaz de desenvolver tecnologias de tal forma avançadas, que, ao aprofundarem o conhecimento da natureza, forçaram o aparecimento de novos paradigmas nas diferentes áreas da atuação humana. Hoje, não é possível conceber-se na natureza manifestações isoladas das atuações humanas. Da mesma forma, no conhecimento sobre o social, análises deslocadas de contextos não são pertinentes. Na educação, as práticas educativas institucionalizadas muitas vezes são vistas isoladas, não incorporando o papel e a função que as formas atuais da vida social vêm obrigando a escola a assumir Houve um tempo, em que o conceito de educação escolar referia-se principalmente à erudição, isto é, uma pessoa educada era a que conseguia armazenar em sua memória um grande número de informações e delas fazia uso em suas relações sociais, sendo muito valorizada em seu contexto. Os professores desta época deveriam ser pessoas eruditas, que transmitiam seus conhecimentos, desejosos de que seus alunos também os memorizassem. Não se pode hoje pensar que apenas o desenvolvimento cognitivo seja o ideal da educação. Outro dado relevante é a expectativa social da função da instituição escolar. A partir da ausência dos pais e familiares com disponibilidade para exercerem a socialização básica da criança além de criarem condições para seu desenvolvimento, a escola é vista como o local ideal e os professores como os delegados socialmente responsáveis por essa ação. Embora grande parte dos profissionais da educação rejeitem essa idéia, é o que está acontecendo atualmente. Cabe, pois, uma reformulação na filosofia, nos objetivos e nos métodos necessários a uma educação escolar adequada ao mundo contemporâneo. Penso que educar hoje é o professor promover uma intervenção no desenvolvimento de seu aluno, entendendo que seu aluno é uma pessoa plena de potencialidades, expectativas e experiências, assim como ele mesmo. Enfim, são pessoas que se encontram com objetivo de na sua vivência em comum, durante algum tempo e através de um conteúdo determinado, afetarem-se mutuamente, na direção de uma humanização. Tendo em vista as condições de degradação que a ação humana foi capaz de promover em Nosso Planeta, a humanização precisa ser ampla, tal como preconiza Morin - uma humanização cósmica. Um problema aparece então: como a escola vai exercer esta nova função – intervir no desenvolvimento do ser humano de forma ampla? O que é fundamental para que esse objetivo seja alcançado? Como o ser humano se desenvolve? A partir desses questionamentos é necessário que se faça uma escolha teórica e a selecionada foi a abordagem sociocultural e histórica. Vygotsky afirma, que o desenvolvimento humano é precedido pela aprendizagem, através da mediação exercida pela ação de indivíduos e grupos mais experientes, no uso do instrumental cultural. Para Wallon, o ser humano é uma totalidade indivisível onde não se fragmenta corpo e mente, cognição e afetividade, chegando mesmo a considerar o homem como geneticamente social por não sobreviver sem o outro que lhe dê acolhida. Segundo essa visão teórica, as funções determinadas pela espécie podem ser ampliadas devido à plasticidade cerebral, formada pelos bilhões de células nervosas, que permitem ao homem novas funções a partir das experiências no seu exercício cotidiano. A crença teórica de que a mediação exercida para a aprendizagem das novas gerações através dos grupos de convivência, nos quais se incluem os professores, promove o desenvolvimento amplia a visão social desta profissão uma vez que a educação

sistematizada é responsabilidade dos mesmos. Isto é, os professores ao realizarem as atividades cotidianas escolares, promovendo aprendizagem nos grupos de alunos, levam a diferentes direções possíveis, tanto para um desenvolvimento amplo das aptidões, quanto à atrofia das mesmas. Diante das reflexões descritas, o sentido que os professores dão à aprendizagem pareceu ser fundamental e foram formuladas as questões da pesquisa: - Para os professores, o que é aprendizagem? Como se aprende? A pesquisa foi descritiva e buscou-se conhecer aspectos do mundo simbólico de professores. As escolas foram escolhidas a partir da facilidade de acesso dos pesquisadores e os 80 sujeitos, selecionados aleatoriamente, em diferentes anos do ensino fundamental público da cidade do Rio de Janeiro. Criou-se um questionário a partir do embasamento teórico do Imaginário Social descrito por Castoriadis, numa tentativa de evitar respostas estereotipadas e buscando representações verdadeiras que são base das ações. Para este autor, a instituição da sociedade é um magma de significações imaginárias sociais, irredutível do social-histórico e que se manifesta na instituição das significações do dizer e fazer sociais e que coloca, para cada sociedade, sua identidade, seus possíveis, seus valores e sua dinâmica social. Desta forma, a realidade social é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam um componente funcional e um componente imaginário. Os dados levantados foram analisados através da proposta apresentada por Bardin. Em relação aos resultados, foi possível identificar que, quase a totalidade dos professores pesquisados mistura conceito com método, pois descreve como aprendizagem as relações estabelecidas na sala de aula. Consideram-se criativos no cotidiano e escolhem aulas participativas e lúdicas como a melhor forma de aprender. Preocupa o fato de não indicarem aprendizagem como um processo de transformação no aluno, quer em seu comportamento observável ou em sua estrutura interna, como se uma prática pedagógica que proporcione trocas e interações afetivas seja suficiente para que a aprendizagem ocorra. Talvez aí esteja um dos indicadores para tão baixo rendimento encontrado nos testes de avaliação que têm sido aplicados em alunos de todos os níveis de ensino brasileiros.

Palavras-chave: aprendizagem, professores, imaginário social.

LT04-201

JOGO SUDOKU E LÓGICA DAS SIGNIFICAÇÕES: ANÁLISE TEÓRICA E CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Lino de Macedo – USP
Cláudia Patrocínio Pedroza Canal – IESFAVI e UNES
Antonio Carlos Ortega - UFES
Claudimara Chisté Santos – UFES e UNIVIX

Resumo: O Sudoku, da forma como o conhecemos atualmente, foi inventado por Howard Garns, em 1978, e na década de 80 tornou-se muito utilizado no Japão. Trata-se de um quebra-cabeças de 81 casas, dispostas em linhas e colunas no formato 9 x 9, conforme assinala a Figura 1. A regra do jogo consiste em alinhar números de 1 a 9 sem repeti-los na mesma linha (algarismos arábicos), coluna (letras) ou bloco (algarismos romanos).

Apesar de utilizar números, o Sudoku tradicional não requer operação aritmética para sua resolução, mas depende do estabelecimento de relações lógicas entre os números já escritos e as casas vazias quanto à sua localização. Assim, o jogador deve desenvolver procedimentos para conseguir alinhar os números sem repetição.

O presente trabalho se insere em um projeto de pesquisa mais amplo, vinculado ao GT da Anpepp Os Jogos e sua Importância em Psicologia e Educação, e tem por objetivo articular aspectos da teoria de Piaget com o jogo Sudoku. Assim, por meio da prática da versão tradicional (9x9) analisamos uma partida, articulando-a com alguns aspectos da lógica das significações (Piaget & Garcia, 1989).

Nessa obra os autores esclarecem as raízes psicogenéticas das relações lógicas que conduzem às operações e a suas composições em estruturas, ou seja, procuram entender como se constrói, gradualmente, as noções de lógica matemática. Segundo eles, desde o estádio sensório-motor já se observa dimensões inferenciais, isto é, já se atribuem significações às ações, aos objetos e às propriedades. As inferências são, portanto, implicações entre significações atribuídas às propriedades, aos objetos e às próprias ações, e resultam de uma assimilação dos objetos a partir dos esquemas. As propriedades não observáveis "puros", sempre constituem uma interpretação dos "dados". Todas as significações implicam atividades de um sujeito interagindo com realidades exteriores (físicas) ou engendradas internamente (entidades lógico-matemáticas). Dessa forma, desde muito cedo a criança já atribui significações ao mundo que a cerca, e esse é o início da noção de lógica. No Sudoku, ao estabelecer relações entre as casas vazias e as casas preenchidas,,o jogador está realizando processos de significação, isto é, estabelecendo relações lógicas, que possibilitam concluir dedutivamente, e de modo demonstrável, qual é o único número de certa casa vazia.

Uma ação em si mesma não é verdadeira nem falsa, e só é avaliada em termos de eficácia ou utilidade em relação a um objetivo. Ao contrário, a implicação entre ações, a partir de antecipações, é suscetível de verdade ou falsidade e já constitui uma lógica, que aparece nos níveis mais pri-

mitivos. No Sudoku, por exemplo, a posição de um número não é em si mesma falsa ou verdadeira, sua localização estar correta ou não dependerá da lógica das significações e das coordenações com os demais números e/ou possibilidades de número.

As ações, elementares ou de nível superior, não podem existir, nem funcionar sem vínculos entre elas. Os esquemas (o que é repetível e generalizável em uma ação) nunca se dão isoladamente. Há diversas formas de relações entre esquemas e, por conseguinte, das significações que resultam de sua aplicação. A relação mais geral é uma relação de implicação. No Sudoku, o tempo inteiro essas relações estão presentes, pois o jogador deve coordenar as regras do preenchimento da matriz, as casas em branco, as preenchidas e os números que devem ser utilizados para completar o jogo.

Há três tipos de implicações:

1. Implicações "locais": a significação das ações está determinada por seus resultados constatados. As implicações permanecem restringidas a dados limitados, e a contextos muitos particulares, como na linha 8 da Figura 2, em que falta apenas o número correspondente à coluna C

2. Implicações "sistêmicas": as implicações deste tipo já se inserem em um sistema de relações, mas entendidas somente por passos sucessivos entre elementos próximos. Nesse nível iniciam os juízos sobre o que é possível ou não.

Procurando números que se repetem nos blocos III, VI e IX, constata-se que um deles é o 5. No entanto, a casa do número 5, ainda não pode ser preenchida com certeza, sabemos apenas que os dois lugares possíveis são: 1-I ou 2-I, pois ele já existe nas colunas G e H (Figura 2).

3. Implicações "estruturais": essas implicações, mais complexas, referem-se às composições internas de estruturas já construídas. Nesse nível há compreensão endógena da "razão" dos fatos gerais observados. As relações gerais observadas nas implicações "sistêmicas" se tornam agora necessárias, como demonstradas na Figura 3 (Pocket Sudoku, 2008, p. 3).

No bloco II entraram os números 7 e 8. No momento, os números 1, 6, 7, 8 e 9 estão identificados. Vamos pensar onde entraria o número 4 (neste bloco). Na linha vertical que contém o número 6, já existe um 4. Assim, o 4 não vai entrar nem em cima, nem abaixo, mas será um dos vizinhos do 6. Em outras palavras, isso significa que na segunda linha horizontal, de cima para baixo, o 4 não pode entrar em nenhum lugar, mas apenas no quadrante II.

Consideremos que o número 4 no bloco I não pode entrar na segunda linha horizontal. Assim, para colocar o 4 sem bater com os 4 que já estão identificados (nos quadrantes IV e VII) só se pode colocar o 4 na casa identificada por O .

A partir dessas articulações, é importante ressaltar que:

a) o Sudoku pode ser jogado por pessoas com os mais diferentes níveis de desenvolvimento, ou seja, ele, por si só, é um instrumento que, por meio da prática, pode ajudar o sujeito a construir inferências e coordenações mais evoluídas;

b) o Sudoku pode ser utilizado em escolas e oficinas psicopedagógicas, pois exercita formas de raciocínio (dedução e argumentação), atenção, concentração, paciência e confiança, apoiada na "certeza" construída pela lógica das significações ;

c) o estudo do Sudoku ainda é incipiente e suas possibilidades não foram suficientemente exploradas, o que demanda novas pesquisas.

Palavras-Chave: Lógica das Significações, Jogo de Regras, Jogo Sudoku.

Referências: Piaget, J., & García, R. (1989). *Hacia uma lógica de significaciones*. México: Gedosa Editorial. Pocket Sudoku, Edição Nikoli / Nível Avançado / 2008.

LT04-228

GÊNERO E PROPENSÃO AO COMPORTAMENTO DE RISCO

Sâmia de Carliris Oliveira ***Barbosa*** *– UFBA*
Samai Alcira ***Cunha*** *– UFBA*
Aline ***Campos*** *– UFBA*
Carla ***Fiaes*** *– UFBA*
Talita ***Papas*** *– UFBA*
Rachel Coelho ***Ripardo*** *– UFBA*
Eulina da Rocha ***Lordelo*** *– UFBA*

Resumo: Muitos estudos vêm sendo produzidos com o objetivo de analisar os comportamentos de risco, especialmente durante a adolescência e juventude. Esses estudos focalizam temáticas sobre o uso de álcool, comportamento sexual de risco, além de percepção de estresse e percepção de risco, temas que sinalizam variáveis associadas à incidência de doenças e morte devido a uma postura negligente do sujeito com a sua integridade física (Kotchick, Shaffer & Forehand, 2001). A Psicologia Evolucionista considera que o comportamento atual dos indivíduos deve refletir adaptações selecionadas no passado evolutivo. Assim, essas adaptações evoluíram como módulos de domínio específico, selecionados em resposta a pressões específicas do ambiente. Tomando por base os diferentes tipos de desafios que nossos ancestrais enfrentaram durante a história evolucionária, Wang, Kruger, e Wilke (2009) delimitaram cinco domínios para construção de uma escala de propensão a riscos: (1) competição inter-grupal, (2) competição intra-grupal, (3) acasalamento e fonte de alocação de recursos para atração de parceiros, (4) riscos ambientais e (5) fertilidade e reprodução. Em adição, originária da

biologia evolucionária, a teoria da história de vida propõe que os organismos distribuem seus recursos energéticos ao longo da vida de modo a balancear as diferentes metas adaptativas: crescimento, manutenção e reprodução. A maioria das espécies, inclusive a humana, possui adaptações para ajustar seu ciclo vital às circunstâncias ambientais enfrentadas. As dimensões relevantes de estratégias a serem estudadas são: (1) esforços somáticos vs. esforços reprodutivos, (2) reprodução futura vs. reprodução presente, (3) quantidade da prole vs. qualidade da prole e (4) acasalamento vs. esforço parental (Gladden, Sisco & Figueredo, 2008). De acordo com Wang et al. (2009), há duas conexões entre a Psicologia Evolucionária e a Teoria da História de Vida: (1) as pessoas fazem escolhas de risco em diferentes domínios de tarefas e (2) as pessoas fazem escolhas de risco em diferentes estágios de vida. Além disso, devido às diferenças iniciais de investimento em reprodução entre os sexos, muito maior nas mulheres do que nos homens, seria esperado que as mulheres fossem muito menos predispostas a assumir riscos. Neste sentido, alguns estudos têm encontrado diferenças individuais relacionadas à propensão para assumir riscos, indicando que homens e mulheres engajam-se de forma variada em comportamentos arriscados: mulheres parecem ser mais avessas em todos os domínios, exceto em risco social. Tal fato parece justificar porque altos níveis de esforço por procura de parceiro e baixo nível de investimento parental podem corresponder a estratégias comportamentais mais arriscadas (Weber et al, 2002). Wang et al (2009) investigaram a propensão ao risco em três dimensões - percepção, atratividade e probabilidade de engajamento nos cinco domínios mencionados, em estudantes universitários dos Estados Unidos e encontraram algumas diferenças de gênero quanto à probabilidade de se envolverem em situações de risco avaliadas. Uma vez que as condições ambientais são um importante fator a moldar as estratégias do ciclo vital, torna-se relevante investigar o problema em diferentes contextos, em sentido ecológico e cultural. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo replicar o estudo de Wang et al (2009) no contexto brasileiro, onde há poucos estudos na perspectiva evolucionária. Uma amostra 358 voluntários foi selecionada para a pesquisa, sendo 135 homens e 221 mulheres com escolaridade mínima de segundo grau completo. A idade dos participantes variou entre 17 e 62 anos, com média de 28 anos (DP=10). A captação dos voluntários foi realizada de forma acidental, em diversos locais da região metropolitana de Salvador e numa cidade do interior da Bahia. A escala de propensão ao risco (Wang et al, 2009) foi traduzida e adaptada para as condições brasileiras, substituindo-se eventos tipicamente estadunidenses por outros mais prováveis no nosso ambiente cultural. Os participantes responderam pessoalmente a um questionário composto de 15 itens, usando uma escala bipolar de três pontos em termos do grau de risco do comportamento (nada arriscado, moderadamente arriscado e extremamente arriscado), e de 5 pontos para as dimensões atratividade pelo comportamento (nada atraído, pouco atraído, não tenho certeza, atraído e muito atraído) e da probabilidade de envolver-se na situação (muito improvável, pouco provável, não tenho certeza, provável e muito provável). Os itens do questionário foram apresentados em ordem aleatória. Os participantes também forneceram informações sobre sete variáveis independentes de sua história de vida: sexo, idade, estado civil, status parental, objetivo reprodutivo (número mínimo e máximo de filhos que deseja ter), número de irmãos, ordem de nascimento e expectativa subjetiva de vida. A presente análise focalizou apenas a variável gênero. Para tratamento dos dados das respostas ao questionário, foram utilizados procedimentos estatísticos, com análises descritivas e de comparação de médias de grupos, com teste ANOVA. Os resultados sugerem que homens e mulheres diferem em todas as dimensões investigadas – percepção, atratividade e probabilidade de engajamento em situações de risco. No entanto, a propensão ao risco, em geral, é bastante diferenciada entre os diversos domínios, consistente com a perspectiva evolucionária e a teoria da história de vida. Enquanto a percepção de risco de envolvimento em conflitos intragrupais teve escore médio de 5,6 tanto para homens quanto para mulheres, a percepção de riscos à reprodução alcançou a média de 7,9 entre os homens e 8,1 entre as mulheres. As diferenças relacionadas a gênero apóiam os resultados encontrados nos Estados Unidos, mas há divergências com respeito, principalmente, à dimensão competição intergrupal: os escores da probabilidade de engajamento em comportamentos de riscos relacionados a esse domínio foram os mais altos nos EUA e os mais baixos na amostra brasileira. Essa diferença foi interpretada como manifestação de diferenças ecológicas e culturais, supondo-se a prevalência de competição intergrupal muito mais alta nos Estados Unidos do que no Brasil (diferença ecológica) e de práticas disseminadas, culturalmente sancionadas, de formação de agremiações universitárias (diferença cultural). De modo geral, os resultados são congruentes com a perspectiva evolucionária quanto às diferenças esperadas na propensão ao risco entre homens e mulheres e entre diferentes domínios.

Palavras-chaves: psicologia evolucionista, propensão ao risco, gênero

Referências: Figueredo, A. J., Vásquez, G., Brumbach, B. H., Schneider, S., Sefcek, J., Tal, I., Hill, D.,Wenner, C., & Jacobs,W. J. (2006). *Consilience and life history Theory: From genes to brain to*

reproductive strategy. Developmental Review, 26, 243–275. Gladden, P.R., Sisco, M., Figueredo, A. J. (2008). *Sexual coercion and life-history strategy. Evolution and Human Behavior,* 29, 319–326. Kotchick, B., Shaffer, A., Forehand, R. & Miller, K. S. (2001). *Adolescent sexual risk behavior: A multi-system perspective.* Clinical Psychology Review, 21(4), 493-519. Wang, X. T., Kruger, D. J. & Wilke, A. (2009). Life history variables and risk- taking propensity. *Evolution and Human Behavior,* 30, 77–84. Weber, E. U.; Blais, A. R. e Betz, N. E. (2002). A Domain-specific Risk-attitude Scale: Measuring Risk Perceptions and Risk Behaviors. *Journal of Behavioral Decision Making,* 263–290.

LT04-229

CICLO VITAL E PROPENSÃO AO RISCO

Sâmia de Carliris Oliveira ***Barbosa*** *– UFBA*
Samai Alcira ***Cunha*** *– UFBA*
Aline ***Campos*** *– UFBA*
Carla ***Fiaes*** *– UFBA*
Talita ***Papas*** *– UFBA*
Rachel Coelho ***Ripardo*** *– UFBA*
Eulina da Rocha ***Lordelo*** *– UFBA*

Resumo: De acordo com Weber, Blais e Betz (2002), as expressões "atitude de risco", "aversão a risco" ou "propensão a risco" podem ser interpretados como termos descritivos de uma função presumida sobre as escolhas das pessoas. A idéia subjacente é que as pessoas variam na aversão ou propensão a assumir riscos segundo um continuum, como resultado de fatores de personalidade. Entretanto, alguns estudos têm demonstrado que os indivíduos não procuram ou são avessos a riscos de forma consistente em diferentes domínios. Originária da biologia evolucionária, a teoria da história de vida é uma abordagem que busca explicar os padrões de crescimento, maturação, reprodução e senescência nas espécies e, entre os indivíduos, variações desses padrões relacionadas a fatores ambientais. Os comportamentos de risco podem ser estudados a partir das predições dessa teoria sobre as estratégias de distribuição de recursos bioenergéticos e psicológicos entre os diferentes componentes de adaptação dos indivíduos. Esses componentes compreendem esforços somáticos e esforços reprodutivos; os primeiros referem-se aos recursos dedicados à sobrevivência contínua do organismo individual, enquanto que os esforços reprodutivos referem-se aos recursos dedicados para a produção de novos organismos, como acasalamento e investimento parental, sendo que os esforços para o acasalamento referem-se a recursos dedicados para a obtenção e a manutenção de parceiros sexuais, enquanto que os esforços parentais referem-se aos recursos destinados para a melhor sobrevivência da prole e de outros parentes de laços genéticos (Figueredo et. al., 2006). Para facilitar suas estratégias reprodutivas, os sujeitos com histórias de vidas demoradas exibem um grupo de traços incluindo alto investimento parental, parcerias conjugais de longo prazo, alto nível de altruísmo no grupo e baixa propensão a comportamentos de risco. Contrariamente, indivíduos com história de vida rápida exibem baixo nível de investimento parental, altos esforços para o acasalamento, acasalamento prematuro, baixo nível de altruísmo no grupo e alta propensão a comportamentos de risco (Figueredo et. al., 2006). Em seus estudos, Wang, Kruger e Wilke (2009) apontaram duas conexões entre a Psicologia Evolucionária e a Teoria da História de Vida, que são: (1) as pessoas fazem escolhas de risco em diferentes domínios de tarefas e (2) as pessoas fazem escolhas de risco em diferentes estágios de vida. Eles propuseram um estudo para investigar como variáveis da história de vida afetam e predizem a propensão ao comportamento de risco, quando riscos tipicamente evolucionários são apresentados em contextos modernos aos sujeitos. Os autores consideraram cinco domínios de risco de perspectiva evolucionaria e três itens para cada domínio: (1) competição dentro do grupo, (2), competição entre grupos, (3) desafio ambiental, (4) acasalamento e fonte de alocação de recursos para atração de parceiros e (5) fertilidade e reprodução. Wang et al (2009) investigaram a propensão ao risco em três dimensões, percepção, atratividade e probabilidade de engajamento nos cinco domínios mencionados, em estudantes universitários dos Estados Unidos e apontaram diferenças significativas nas situações de risco avaliadas em relação às variáveis efeito da idade, metas reprodutivas e ordem de nascimento. Uma vez que as condições ambientais são um importante fator a moldar as estratégias do ciclo vital, torna-se relevante investigar o problema em diferentes contextos, em sentido ecológico e cultural. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo replicar o estudo de Wang et al (2009) no contexto brasileiro, onde há poucos estudos na perspectiva evolucionária. Uma amostra de 358 voluntários foi composta para a pesquisa, sendo 135 homens e 221 mulheres com escolaridade mínima de segundo grau completo. A idade dos participantes variou entre 17 e 62 anos, com média de 28 anos (DP=10). A captação dos voluntários foi realizada de forma acidental, em diversos locais da região metropolitana de Salvador e numa cidade do interior da Bahia. A escala de propensão ao risco (Wang et al., 2009) foi traduzida e adaptada para as condições brasileiras, substituindo-se eventos tipicamente estadunidenses por outros mais prováveis no nosso ambiente cultural. Os participantes responderam pessoalmente a um questionário composto de 15 itens, usando uma escala de bipolar de três pontos,

em termos do grau de risco do comportamento (nada arriscado, moderadamente arriscado e extremamente arriscado), e de cinco pontos para as dimensões atratividade pelo comportamento (nada atraído, pouco atraído, não tenho certeza, atraído e muito atraído) e da probabilidade de envolver-se na situação (muito improvável, pouco provável, não tenho certeza, provável e muito provável). Os itens do questionário foram apresentados em ordem aleatória. Os participantes também forneceram informações sobre sete variáveis independentes de sua história de vida: sexo, idade, estado civil, status parental, objetivo reprodutivo (número mínimo e máximo de filhos que deseja ter), número de irmãos, ordem de nascimento, expectativa subjetiva de vida. A presente análise focalizou as variáveis idade, situação conjugal e número desejado de filhos. Foram realizadas análises descritivas e comparação de médias de grupos, com teste ANOVA. Os resultados sugerem que situação conjugal, idade, e número desejado de filhos afetam modestamente percepção, atratividade e engajamento em situações de risco. Os participantes solteiros mostraram-se mais atraídos e propensos a se envolver em atividades de risco na dimensão da reprodução do que os casados. Quanto à variável número máximo desejado de filhos, houve diferença em todas as dimensões investigadas: percepção, atratividade e probabilidade de se engajar em riscos. Os respondentes que desejam ter mais de um filho perceberam as situações apresentadas como mais arriscadas e os que não desejam ter filhos mostraram-se mais atraídos e com maior probabilidade de se engajar em riscos. Não houve diferença quanto à percepção, atratividade e propensão a riscos (em geral) entre as diferentes faixas etárias, entretanto, análises dos domínios específicos mostraram que pessoas mais jovens (faixas etárias 18-22 e 23-30) foram mais atraídas por riscos de acasalamento (para ambas, escores médios de 5,7) e riscos à reprodução (escores médios de 4,9 e 4,7, respectivamente). Os resultados são congruentes com a perspectiva evolucionária quanto às diferenças esperadas na propensão ao risco entre pessoas mais jovens e mais velhas, e em relação ao status parental entre diferentes domínios. Eles devem ser considerados, nas abordagens teóricas e empíricas à propensão ao risco, como resultado da história desenvolvimental e de fatores de personalidade.

Palavras-chaves: psicologia evolucionista, propensão ao risco, ciclo vital

Referências: Figueredo, A. J., Vásquez, G., Brumbach, B. H., Schneider, S., Sefcek, J., Tal, I., Hill, D.,Wenner, C., & Jacobs,W. J. (2006). Consilience and life history Theory: From genes to brain to reproductive strategy. *Developmental Review,* 26, 243–275. Wang, X. T., Kruger, D. J. & Wilke, A. (2009). Life history variables and risk- taking propensity. *Evolution and Human Behavior,* 30, 77–84.Weber, E. U.; Blais, A. R. e Betz, N. E. (2002). A Domain-specific Risk-attitude Scale: Measuring Risk Perceptions and Risk Behaviors. *Journal of Behavioral Decision Making,* 263–290.

LT04-244

UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO ESPAÇO ESCOLAR: RELAÇÕES DE ENSINO E PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS

Smolka, Ana Luiza Bustamante Smolka - FAPESP
Lavinia Lopes Salomão Magiolino - FAPESP
Daniela Dias dos Anjos - FAPESP
Flavia Faissal de Souza - FAPESP
Thelma Belo Anacleto dos Santos - CAPES

Resumo: O objetivo dessa apresentação é colocar em discussão algumas questões sobre o desenvolvimento humano que têm emergido no âmbito do projeto que vimos realizando atualmente em uma escola pública brasileira. A proposta de atuação e investigação envolve o trabalho compartilhado entre professores em exercício na escola, professores em formação e pesquisadores na universidade.

As inúmeras contradições que persistem no cotidiano da escola, no processo de democratização do ensino, na formulação das políticas públicas, na produção e acesso ao conhecimento, indicam que o estudo das interações e condições concretas no interior da escola ainda se faz necessário. Concepções de ensino, de linguagem, de desenvolvimento humano, de currículo, vão se transformando e impactam as formas de organização da escola e as práticas na sala de aula (ciclos, escola de nove anos, avaliação, progressão continuada, educação inclusiva, projeto político-pedagógico, definição e ocupação de cargos...). Assim, as condições concretas e as contradições levam a constantes questionamentos dos modos como a educação formal vem se realizando na contemporaneidade.

Um dos problemas persistentes com relação aos estudos em Psicologia e Educação consiste nos modos de problematizar e investigar a emergência de novas possibilidades de ação humana, nas imbricações da ontogênese com a cultura e a história. Nesse sentido, problematizamos o estatuto dos instrumentos técnicos e semióticos na história da produção cultural do homem e as condições de acesso e utilização dessa produção nas relações de ensino. O uso de instrumentos é um dos assuntos mais relevantes na obra de Vigotski (1995). O caráter basilar atribuído a este tema deve-se à função transformadora possibilitada não apenas pela utilização, mas pela criação de artefatos como meio e modo de apropriação da natureza e constituição da atividade simbólica, viabilizada

pela produção de signos. Na filogênese do homem, a criação e uso de instrumentos marca um momento na constituição humana definidora e constituidora dos aspectos humanizadores da espécie. Em se tratando de um projeto que busca entender as condições de desenvolvimento humano na contemporaneidade, torna-se relevante que a análise das condições e dos modos de apropriação dos instrumentos técnico-semióticos – incluindo as novas tecnologias - faça parte desse trabalho.

Assumindo que o acesso às novas tecnologias não elimina, mas pode redimensionar ou transformar a utilização de tantos outros recursos historicamente produzidos, destacamos a importância de se estudar as contribuições e implicações destes novos recursos, indagando sobre como estes impactam as relações de ensino. Se, por um lado, eles são fundamentais como conteúdo da educação das novas gerações, por outro lado, não descartam as muitas outras formas de produção humana. A questão então é entender como essas produções são apropriadas (ou não), como são disponibilizadas (ou não), como são ensinadas (ou não) na escola, para além do mero uso instrumental. A compreensão do impacto que tem a utilização dos novos instrumentos técnicos semióticos na escola, representados pelas novas tecnologias de (in)formação, passa, necessariamente, pela compreensão não só do que os homens fazem com os instrumentos, mas do que os instrumentos fazem com os homens, afetando e transformando as práticas sociais.

Muitas indagações se levantam: Como o homem vai se constituindo e sendo afetado pela produção de suas próprias condições de existência? Como os instrumentos e as técnicas que vão sendo produzidos e se tornam disponíveis na cultura transformam os modos de aprender e ensinar? Como compreender o estatuto dos instrumentos técnico-semióticos nos processos de apropriação e incorporação da cultura? Se compreendemos o desenvolvimento humano marcado pelo movimento histórico, como lidar com a rapidez e a complexidade cada vez maior da produção e das transformações que se operam nos modos de vida, quando somos instados a ensinar, inclusive o que ainda não sabemos?

Interessados, portanto, em investigar as situações e as relações de ensino, indagamos sobre as condições de vida que (não) mudam e perguntamos: Como as condições (de realização) da atividade (na escola e/ou fora dela) afetam (ou podem mudar) os sentidos de uma situação experienciada? Como vão se dando os modos de apropriação do conhecimento e incorporação das práticas (transformação, abreviação), relacionadas ao desenvolvimento da criança, à constituição dos sujeitos, à emergência de novas formas de atividade e novas práticas? Que diferença faz(em) (as condições de) o conhecimento?

Trabalhar com base na constatação de Vigotski de que "objeto e método se constroem no percurso" é um risco que temos assumido. Nossa opção por esse modo de realização da pesquisa se baseia nos pressupostos que assumimos, na concepção de que estudar o desenvolvimento é estudar o movimento. Mais ainda, quando se trata de um projeto de atuação na escola e o trabalho de investigação, conceituação e teorização é feito na dinâmica das relações, nas negociações cotidianas, nas avaliações do processo, nas constantes retomadas e ponderações.

Esse modo de trabalho teórico e conceitual implica a interlocução com autores em vários campos de conhecimento - Vigotski, Bakhtin, Foucault, Pêcheux, Bourdieu, Elias, Certeau, Castoriadis, Eagleton, Tomasello, Damásio, dentre outros -, mostrando-se provocativo e em aberto. Como tem sido apontado, argumentado e discutido em nossos trabalhos, essa interlocução traz importantes implicações de caráter metodológico. A construção dos dados, o recorte das situações empíricas, os procedimentos de análise também vão se (re)configurando. Explorando várias possibilidades de análise, realizamos diversos "exercícios do olhar" (Smolka, 2000) nas (re)configurações de objeto e método, inspirados em princípios da etnografia, da sociologia histórica, da antropologia cultural, da psicologia do desenvolvimento, dos estudos da linguagem.

O projeto se desdobra em 4 eixos de estudo: 1. anos iniciais do ensino fundamental, com foco nas relações professor/aluno/conhecimento e nas relações família/escola; 2. anos finais do ensino fundamental, com foco nas experiências e concepções de cidadania e nas práticas de leitura; 3. condições e práticas de educação inclusiva; e 4. formas de gestão e trabalho docente. Nesta apresentação, estaremos privilegiando questões de ordem teórico-metodológica, epistemológica e política relacionadas aos eixos em pauta, com base nas análises preliminares do material empírico registrado e discutido no grupo até o momento.

Palavras chave: desenvolvimento humano – relações de ensino – perspectiva histórico-cultural.

LT04-247

A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS E PSICÓTICAS: DIREITO À EDUCAÇÃO PARA TODOS OU IMPERATIVO DE INSERÇÃO?

Angélica Bastos Grimberg -UFRJ
Jeanne Marie Costa Ribeiro - UFRJ

Resumo: Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada com pacientes em tratamento no Núcleo Infanto-Juvenil (NIJ) do Instituto Philippe Pinel, com o objetivo de acompanhar casos de crianças autistas e psicóticas incluídas na rede regular de ensino público do Rio de Janeiro. A investigação desenvolve-se no

âmbito de um acordo entre o Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica do Instituto de Psicologia da UFRJ e o Instituto Municipal Philippe Pinel, envolvendo uma prática que a psicanálise estende às equipes de instituições de ensino e de saúde mental sob a forma de acompanhamento dos casos e interlocução entre as equipes em torno da inclusão escolar.

O papel e a função da Escola na segregação e na exclusão dos diferentes tem sido tema de estudos e discussões nos últimos anos no Brasil. Neste quadro, os autistas e psicóticos encontravam-se como os excluídos entre os excluídos. Na década de 90, a Secretaria de Educação Especial, através da Política Nacional de Educação Especial, propôs a criação de classes especiais para crianças de condutas típicas, categoria na qual estão inseridos os chamados autistas e psicóticos. Atualmente, além das classes especiais, a inclusão das crianças de condutas típicas também se realiza em turmas regulares, com o apoio de professores itinerantes e salas de recursos.

Nos últimos anos, grandes avanços se fizeram na implementação de políticas públicas, promulgação de leis e decretos, garantindo o direito de educação, sem distinção, a todos os ditos portadores de deficiências. Paradoxalmente, verificamos em muitos casos que estas mesmas leis que garantem a escola para todos podem tornar-se instrumentos de segregação, quando funcionam como imposição ou exigência dos pais, com a ratificação dos conselhos tutelares e outras instâncias jurídicas, sem consideração para a posição subjetiva da criança. Do direito à educação para todos chega-se ao imperativo da inclusão, sem levar em conta a singularidade de cada caso e o momento ou forma com que a entrada da criança na escola se faz. Contra a segregação não basta a garantia dos direitos de cidadania: saúde e educação. A criança pode transpor os muros da escola sem encontrar condições de convivência e inserção no laço social. (BASTOS, 2004).

As questões que nos guiaram para a construção do acompanhamento dos casos foram: Quais os efeitos produzidos pela inclusão escolar nas crianças e familiares? Quando e como a inserção da criança autista na escola pode ser terapêutica ou pode ter efeitos devastadores? Como responder às demandas de orientação por parte dos professores frente às situações-limite que se apresentam no cotidiano com estas crianças, cujas manifestações se caracterizam pelo isolamento, mutismo e, muitas vezes, crises de intensa agitação, automutilação e agressividade?

Através da apresentação de fragmentos de casos acompanhados, discutiremos os efeitos produzidos nas crianças, famílias, comunidade escolar e profissionais de saúde, a partir da prática de discussão interdisciplinar de cada caso em sua singularidade.

Nas três profissões impossíveis enumeradas por Freud (1925/1980) (educar governar e curar) é o exercício da prática que traz o confronto com a impossibilidade. Toda criança é, face à pressão das pulsões, em certa medida ineducável. As autistas e psicóticas – por sua posição refratária a normas compartilháveis e pelo rechaço ao Outro – parecem radicalizar o impossível de educar. As formas recorrentes de velar este impossível são a impotência e o desânimo dos professores ou a culpabilisação dos pais. A aposta do analista na condução deste trabalho foi a de que o reconhecimento do impossível de educar em cada criança propicia a emergência do sujeito e possibilita às equipes a invenção de soluções próprias e criativas em cada caso.

A metodologia de trabalho contou com uma psicanalista, que se fez presente na condução das reuniões de interlocução entre as equipes de saúde e educação. A direção essencial de sua prática foi a de manter um lugar vazio de saber, não cedendo à demanda de orientação de um especialista em autismo. O dispositivo montado para estas reuniões foi o da conversação, "onde a oferta da palavra possa se tornar, pela forma como é escutada, um instrumento de criação de respostas e de abertura de caminhos inéditos." (Veredas, 2008)

Verificamos, por meio da apresentação de fragmentos de casos, que o fato de manter uma brecha, lugar vazio para um resto ineducável, possibilita que a criança encontre, no seu momento, sua própria maneira de estar na escola. Abre-se, assim, um espaço para que cada uma inclua a escola em seu mundo a partir de uma invenção própria e singular. Desta forma, a inclusão pode ocorrer através do trabalho de equipes que se deixam guiar pelo caminho apontado por cada criança e não pela via do imperativo de políticas públicas, sem dúvida relevantes, mas insuficientes para que a inserção na escola implique na construção de um laço social.

Palavras chaves: inclusão escolar, autismo, psicose.

Referências Bibliográficas: BASTOS, A. - Segregação, gozo e sintoma. In *Mal-estar e subjetividade,* vol.4, n.2, 2004. FREUD, S. (1925) - Prefácio à Juventude desorientada de Aichorn. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão trad. Vol. 19,pp 341-343). Rio de Janeiro: Imago,1980. VEREDAS[s.a.] - Texto de apresentação da Manhã Cien-Rio. 21/11/2008 (Centro Interdisciplinar de Estudos da Infância). www.ebp.org/escola/veredas/veredas.html.

LT01-367

1.1 O DESENVOLVIMENTO AFETIVO DE BEBÊS COM RISCO DE AUTISMO

*Mariana **Braido** (PUC – Rio)*
*Carolina **Lampreia** (PUC – Rio)*

Introdução: A identificação precoce do autismo é essencial para viabilizar a intervenção precoce e um melhor prognóstico de crianças com este transtorno. Os primeiros estudos sobre o desenvolvimento inicial do autismo com a finalidade de encontrar medidas de identificação precoce utilizaram o vídeo familiar retrospectivo, feito antes do diagnóstico, possibilitando identificar risco do transtorno no segundo ano de vida. Uma limitação metodológica importante dos estudos de vídeos familiares é que não foram feitos com o propósito de pesquisa. Para superar tal limitação e identificar risco de autismo ainda mais precocemente, no primeiro ano de vida, estudos com amostras de risco têm sido realizados com bebês que tenham um irmão mais velho autista. Alguns estudos prospectivos encontraram que os bebês de risco teriam dificuldade em regular o afeto durante interações sociais com o adulto. Objetivos: Identificar diferenças e similaridades no desenvolvimento afetivo de díades com bebês de risco e díades com bebês sem histórico familiar de autismo, em um acompanhamento longitudinal, entre 3 a 12 meses de idade.

Metodologia: Os participantes foram distribuídos em grupo de risco e grupo controle. As interações bebê-adulto e bebê-objeto-adulto foram filmadas nas residências dos participantes e analisadas de acordo com categorias interativas, categorias de regulação do afeto, categorias de manejo do bebê e categorias de manejo do adulto.

Resultados: A partir de análises preliminares é possível prever que a partir dos seis meses seria possível identificar diferenças no desenvolvimento afetivo dos dois grupos.

Palavras-chave: autismo; identificação precoce; interação bebê-adulto.

1.2 A INVESTIGAÇÃO SENSORIAL PRECOCE EM BEBÊS COM IRMÃOS AUTISTAS

*Roberta **Caminha** (PUC – Rio)*
*Carolina **Lampreia** (PUC – Rio)*

Introdução: As disfunções sensoriais, embora não sejam consideradas para o diagnóstico oficial do autismo, têm se mostrado fundamentais para a compreensão do transtorno. Muitos autores autistas consideram os problemas sociais e de comunicação do autismo como estando diretamente ligados aos transtornos de processamento sensorial. Isso tem levado pesquisadores a procurar indícios sensoriais que possam favorecer uma identificação precoce do autismo.

Objetivo: Considerando-se o fato de cerca de 70% dos autistas apresentarem problemas sensoriais associados à tríade de prejuízos do autismo, o objetivo desta pesquisa é investigar se problemas sensoriais em autistas estariam presentes desde cedo no desenvolvimento, podendo contribuir para estudos de identificação e intervenção precoces. A pesquisa tem como objetivo específico identificar diferenças nas respostas sensoriais de dois grupos: bebês irmãos de autistas - que apresentam maior chance de desenvolver o transtorno - e bebês com desenvolvimento típico.

Metodologia: Os bebês serão avaliados através do Teste das Funções Sensoriais em Bebês – (Test of Sensory Function in Infants - TSFI), especialmente desenvolvido para determinar se, e em que medida, um bebê entre 4 e 18 meses de idade apresenta déficits de processamento sensorial.

Resultados: As expectativas, a partir de análises preliminares, são que os bebês com irmão com diagnóstico de autismo, que venham a receber um diagnóstico de TEA aos 2 anos de idade, apresentarão nos primeiros 12 meses de vida, se comparados aos bebês sem histórico familiar de autismo, respostas sensoriais atípicas quando avaliados pelo TSFI.

Palavras-chave: autismo; identificação precoce; problemas sensoriais.

1.3 A IMPORTÂNCIA DA CONEXÃO AFETIVA EM UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE PARA CRIANÇAS RECÉM-DIAGNOSTICADAS AUTISTAS OU COM RISCO AUTÍSTICO

*Olívia Balster **Fiore-Correia** (PUC – Rio)*
*Carolina **Lampreia** (PUC – Rio)*

Introdução: Com o advento da identificação precoce do autismo, intervenções precoces têm sido desenvolvidas, de modo a atuar nas dificuldades iniciais do transtorno, assim que elas são detectadas. Contudo, seguindo uma abordagem desenvolvimentista, muitas destas intervenções não procuram amenizar ou sanar os prejuízos primários do transtorno, identificados nas limitações que as crianças autistas apresentam em sua capacidade de conexão afetiva, ou seja, ser sensível e responsivo aos afetos de seus parceiros de interações e expressivo em relação aos próprios afetos. Os prejuízos primários na capacidade de conexão afetiva ocasionam prejuízos secundários para o transtorno, na medida em que eles impedem que as crianças autistas se engajem em interações sociais e desenvolvam adequadamente os comportamentos fundamentais do desenvolvimento infantil típico.

Objetivo: Desenvolver um programa de intervenção precoce para crianças recém-diagnosticas autis-

tas ou com risco autístico que desenvolva a conexão afetiva nestas crianças.

Metodologia: O programa procurou desenvolver a conexão afetiva em 5 crianças recém-diagnosticadas autistas, entre 3 e 4 anos de idade, através do fomento da atenção social destas crianças, de 6 tipos de interações sociais e 25 comportamentos contidos no desenvolvimento infantil típico. Resultados: O programa mostrou-se eficaz em relação ao desenvolvimento de interações, comportamentos e conexão afetiva, ainda que as crianças tenham desenvolvido graus distintos de conexão. Isto aponta para a importância da aplicação do mesmo em crianças com risco autístico, possibilitando, assim, um melhor prognóstico para elas.

Palavras-chave: autismo; intervenção precoce; conexão afetiva.

Referências bibliográficas: Baranek, G.T. (1999) Autism during infancy: A retrospective video analysis of sensory- motor and social behaviors at 9-12 months of age. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 29, 3, 213-224. Bogdashina, O. (2003). *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome: Different Sensory Experiences – Different Perceptual Worlds*. London: Jessica Kingsley Publishers. Braido, M.L.G. (2006) *Identificação precoce dos Transtornos do Espectro Autista: Um estudo de vídeos familiares*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Caminha, R.C. (2008) *Autismo: Um Transtorno de Natureza Sensorial?* Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. DeGangi, G.A. & Greenspan, S.I. (1989) *Test of Sensory Functions in Infants (TSFI)*. Los Angeles: Western Psychological Services. Fiore-Correia, O. B. (2005) *A aplicabilidade de um programa de intervenção precoce em crianças com possível risco autístico*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Gamliel, I., Yirmiya, N. & Sigman, M. (2007) The development of young siblings of children with autism from 4 to 54 months. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 37, 171-183. Hobson, P. (2002) The Cradle of Thought. London: Macmillan. Lampreia, C. (2004) *Uma perspectiva desenvolvimentista sócio-pragmática para o entendimento do autismo e suas implicações para a intervenção precoce*. Em: E.G.Mendes, M.A. Almeida & L.C.A. Williams (Orgs.), *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. (p. 289-296). São Carlos - SP: EDUFSCar. Lampreia, C. (2007) *A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo*. Estudos de Psicologia (Campinas), 24, p.105 - 114. Lampreia, C. (2008a) *Algumas considerações sobre a identificação precoce no autismo*. Em E.G. Mendes, M.A. Almeida e M.C.P.I. Hayashi (orgs.), *Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática"*. (pp. 397-421). Araraquara, S.P.: Junqueira&Marin Editores. Lampreia, C. (2008b) *O processo de desenvolvimento rumo ao símbolo: uma perspectiva pragmática*. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 60, 2, 117-128. Lampreia, C. & Lima, M.M.R. (2008) *Instrumento de vigilância precoce do autismo: Manual e Vídeo*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola. Merin, N, Young, G.S., Ozonoff, S. & Rogers, S.J. (2007) Visual Fixation Patterns during Reciprocal Social Interaction Distinguish a Subgroup of 6-Months-Old Infants At-Risk for Autism from Comparison Infants. *Journal of Autisn and Developmental Disorders,* 37, 1, 108-121. O'Neill, M. & Jones, S. P. (1997). Sensory-Perceptual Abnormalities in Autism: A Case For More Research? *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 27, 3. Stern, D. (1992) *O Mundo Interpessoal do Bebê. Uma Visão a partir da Psicanálise e da Psicologia do Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas. Wetherby, A.M., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H. & Lord, C. (2004) Early indicators of autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 34, 5, 473-493.

LT04-373

ESTADO DO CONHECIMENTO: AFETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Laurinda Ramalho de ***Almeida*** *- PUC-SP*
Ludmila Passos ***Abreu*** *- PUC-SP*
Marcelo Márcio Siqueira ***Gianini*** *- PUC-SP*
Andrea Jamil Paiva ***Mollica*** *- PUC-SP*
Ana Lúcia ***Pereira*** *- PUC-SP*
Cláudia Maria Labinas Roncon Saud - PUC-SP
Regina Garcia Toledo De ***Souza****- PUC-SP*
Mariana Batista ***Vieira*** *- PUC-SP*
Viviani Aparecida Amabile ***Zumpano*** *- PUC-SP*

Introdução: Este projeto parte do pressuposto de que cognição e afetividade são dimensões inseparáveis no processo ensino-aprendizagem. Portanto, a competência docente, em todos os níveis de ensino, não pode descurar da questão da afetividade. A dimensão afetiva transparece no planejamento das atividades do professor, quer seja na proposta dos objetivos e definição de conteúdos, quer na proposta de estratégias para desenvolvê-los, no manejo da classe e das situações de avaliação.

Ao aceitarmos a importância da dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem, aceitamos também que o estudo dessa dimensão, por meio de pesquisas realizadas por diferentes abordagens, pode oferecer aos professores e demais profissionais da educação direções mais produtivas para seu trabalho.

Ao reconhecermos a importância da dimensão afetiva, preocupamo-nos em proceder a um levantamento de teses e dissertações desenvolvidas sobre a temática em pauta. O conhecimento dessas pesquisas pode ampliar a compreensão do professor sobre as possibilidades do aluno no processo ensino-aprendizagem e fornecer elementos para uma reflexão de como o ensino pode criar intencionalmente condições para favorecer esse processo, proporcionando aprendizagem de novos comportamentos, novas idéias, novos valores.

Na discussão sobre afetividade no contexto escolar, cabem três observações. A primeira é apontada por Kirouac (1994), ao analisar a problemática na área da psicologia da emoção. O estudo da emoção, considerado marginal, supérfluo, não científico durante muito tempo, sofre uma mudança de interesse a partir da década de 1970, quando surgem estudos empíricos e teóricos, aceitando os estados internos como variáveis explicativas do comportamento. Tais estudos vão tratar de dimensões criticas da emoção: emoção como experiência subjetiva e como comportamento expressivo; os mecanismos fisiológicos e as situações indutoras das emoções. As maiores dificuldades enfrentadas pelos estudiosos dessa área referem-se à falta de consenso nas definições, à falta de precisão e clareza na linguagem, e ao fato de diferentes enunciados abordarem apenas um aspecto limitado da emoção. Apesar de todas as dificuldades enumeradas, há um certo acordo para discriminar emoções de outros processos afetivos: processos afetivos são todos os estados que fazem apelo a sensações de prazer/desprazer ou ligados a tonalidades agradáveis/desagradáveis; emoção é um estado afetivo, comportando sensações de bem-estar ou mal-estar com começo preciso, ligado a um objeto específico e de duração relativamente breve e que inclui ativação orgânica.

A segunda observação refere-se à importância do Outro na constituição da pessoa e ao papel dos diferentes meios nessa constituição. Reportando-nos a Wallon (1975), lembramos que para esse autor o homem é geneticamente social, constituindo-se pessoa a partir do Outro; isto é, a relação Eu-Outro é uma relação cultural. Sendo o homem geneticamente social, uma das suas características é a capacidade de estabelecer vínculos com aqueles que o rodeiam. A presença/ausência do Outro e a modalidade dessa relação afetam de forma significativa sua existência. Sendo assim, o papel do Outro no acesso da criança ao universo simbólico é fundamental e indispensável, e a escola é um meio significativo para que isso ocorra. A criança e o jovem adquirem significados do meio e do mundo, em grande parte, nas relações que estabelecem com seus mestres e pares na escola.

Outra observação refere-se à necessidade de estudos que realizem mapeamentos e balanços dos estudos já elaborados e dos aspectos focalizados nesses estudos, para que novas pesquisas possam preencher as lacunas existentes.

Esta comunicação refere-se a um projeto em desenvolvimento, e como tal, os resultados estarão parcialmente disponíveis quando da apresentação, em novembro.

Objetivo: Verificar como a temática da afetividade no contexto escolar foi abordada em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em educação e psicologia nas seguintes instituições: PUC, USP, UNICAMP, UNESP; no período de 2000 a 2008. Este período foi estabelecido para a 1ª fase do projeto; concluída esta, mapearemos a produção em períodos anteriores, chegando a 1970, visto que os primeiros programas de Psicologia e Educação foram iniciados em 1969 (como é o caso do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação - PUC-SP).

Metodologia: Inspirado nos trabalhos de André (2000) e de Romanowski e Ens (2006), o grupo de pesquisa adotou o seguinte procedimento:

1. Para a localização das produções foram definidas as seguintes palavras-chave: sentimentos, emoções, afetividade, dimensão afetiva, relações afetivas, relações interpessoais, sentimentos nomeados, (alegria, medo, raiva, etc.), conflitos, indisciplina, empatia, consideração positiva incondicional, autenticidade, congruência, comportamento emocional, vínculo afetivo, relação professor-aluno, relação professor-professor, atenção, desatenção, vínculo professor-aluno, responsabilidade, violência, bulling, burnout.
2. Partindo do total de trabalhos identificados, a etapa seguinte foi a verificação de quais destes trabalhos efetivamente abordavam a questão da afetividade no contexto escolar. Em alguns casos essa identificação foi possível já na leitura do título do trabalho; quando isso não ocorreu, foram verificadas as palavras-chave; os resumos foram consultados quando título e palavras-chave deixavam dúvidas e o trabalho foi lido na íntegra quando os resumos mostraram-se incompletos.
3. Uma vez identificados, procedeu-se à organização das informações em uma planilha que contemplava os seguintes aspectos: identificação (título, autor, nível, ano, palavras-chave); problema; objetivos; referencial teórico; procedimentos metodológicos (procedimento de coleta, contexto, participantes, instrumentos, procedimento de análise); resultados e observação.
4. A análise qualitativa dos dados está sendo desenvolvida neste 2o semestre de 2009.

Resultados preliminares: Embora a análise qualitativa do material esteja em desenvolvimento, já foi possível chegar a alguns resultados: a) os instrumen-

tos de coleta de dados mais utilizados foram entrevista, questionário e observação; b) a maior quantidade de trabalhos foi localizada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; c) o contexto em que as pesquisa foram realizadas em maior número foi no Ensino Básico, em Instituições Públicas.

Conclusões: Em novembro, quando da comunicação oral, um relatório parcial, contemplando alguns elementos da análise qualitativa do material, estará pronto para ser apresentado.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento, Afetividade no Contexto Escolar, Pesquisa em Educação.

Referências bibliográficas: ANDRÉ, Marli et al. *Análise de pesquisas sobre formação de professores: um exercício coletivo*. Psicologia da Educação, São Paulo, v. 10/11, 2o sem. 2000. KIROUAC, Gilles. *Les émotions In: Richele, Marc e outros. Traité de Psychologie Experimentale*. Paris: P.U.F., 1994. ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. *As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação*. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n. 19, set./dez. 2006. WALLON, Henri. P*sicologia e educação da infância*. Porto: Estampa, 1975.

LT04-374

FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO ASSOCIADOS AOS PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS E EMOCIONAIS INFANTO-JUVENIS

*Alanna de Medeiros **Pinheiro** – UFRN*
*Clarice da Paz **Bezerra** – FARN*
*Igor Vieira **Chacon** – UFRN*
*Lucia Maria de Oliveira **Santos** – UFRN*
*Paula de Moura Estevão **Peroba** – UFRN*
*Rafaele de Araújo **Pinheiro** – UFRN*
*Veruscka Xavier **Filgueira** – UFRN*
*Neuza Cristina dos Santos **Perez** – UFRN*
*Eulália Maria Chaves **Maia** – UFRN*

Introdução: Este trabalho faz parte de um estudo mais amplo financiado pela Capes, que tem por meta a detecção e prevenção precoce dos sinais de alerta dos transtornos psicopatológicos infanto-juvenis nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental I da região de Natal. O foco deste trabalho é estudar os fatores de risco e de proteção associados aos problemas comportamentais e emocionais observados nesta população. Fatores estes que podem contribuir ao aparecimento e manutenção das dificuldades características da sintomatologia psicopatológica, assim como à sua prevenção.

Tais dificuldades são caracterizadas por um padrão recorrente e intenso de comportamentos impulsivos, hiperativos, negativistas, desafiantes, agressivos, labilidade emocional, ansiedade, entre outros, que podem levar a um prejuízo na vida acadêmica, social e familiar da criança. A literatura sugere que algumas das características individuais e do entorno da criança podem funcionar como fatores de risco, aumentando a probabilidade de que ocorram prejuízos ao seu desenvolvimento biopsicossocial. De igual maneira, sugere que estas características possam ajudar a reduzir os efeitos desses riscos, ou seja, que funcionam como fator de proteção (Sapienza, 2005).

Objetivos: O objetivo desse estudo é avaliar e descrever os fatores de risco e de proteção associados aos problemas comportamentais e emocionais observados no Ensino Fundamental I da região de Natal.

Metodologia: O desenho utilizado é descritivo de tipo transversal e a amostragem é por conglomerado estratificado por tipo de escola (pública/privada). Estima-se a participação de aproximadamente 1.200 crianças matriculadas no Ensino Fundamental I da região de Natal. Os instrumentos escolhidos para obter a informação necessária são as escalas Child Behaviour Checklist 6-18 e Teacher's Report Form 6-18 (Achenbach & Rescola, 2000; Achenbach, Dumenci & Rescola, 2001); o Inventário de Estilos Parentais (Gomide, 2006); o Questionário de Saúde Geral de Goldberg e um questionário sócio-demográfico.

Resultados: Este estudo ainda não dispõe de resultados preliminares, pois se encontra na etapa de coleta de dados. Assim sendo, neste apartado serão apresentados dados oriundos da revisão bibliográfica realizada sobre a temática, os quais nortearam a elaboração desse projeto.

Para iniciar-se essa reflexão faz-se necessário complementar a definição de fator de risco e de proteção. Bandeira (1995) sugere que uma situação é considerada de risco quando ela contribui a que o desenvolvimento de uma criança não ocorra conforme o esperado para sua faixa etária e para os parâmetros de sua cultura. Sapienza (2005) evidencia as observações de Melo (1999) de que as crianças e adolescentes expostos a situações de risco têm seu desenvolvimento psicossocial afetado de forma negativa, trazendo problemas cognitivos, emocionais e comportamentais, principalmente quando esses fatores se dão de forma concomitante. Não obstante, a literatura aponta também que as situações adversas vividas pelos indivíduos podem desencadear diferentes respostas, algumas adaptativas e outras que os expõem a situação de risco ainda maiores, dependendo do seu grau de vulnerabilidade. A vulnerabilidade pode ser entendida como uma predisposição individual para o desenvolvimento de disfunções psicológicas ou de respostas pouco adequadas a uma determinada ocasião (Reppold, Pacheco, Bardagi & Hutz, 2002), como as experiências de vida negativas são inevitáveis para

qualquer indivíduo, sobressai-se o grau de exposição e dos limites individuais de cada um (Yunes, 2003). Entre os fatores que contribuem a que um indivíduo se torne mais vulnerável destacam-se a prematuridade, desnutrição, baixo peso, lesões cerebrais, atraso no desenvolvimento, família desestruturada, minoria social, desemprego, pobreza, dificuldade de acesso à saúde e à educação (Sapienza, 2005). Por exemplo, jovens oriundos de famílias desestruturadas, mostram uma maior probabilidade de apresentar problema de comportamento; assim como aqueles que recebem práticas educativas pobres, vivenciam elevados níveis de conflito familiar e desenvolvem vínculo afetivo frágil mostram maior risco de apresentar problemas emocionais e comportamentais (Amparo, 2008; Reppold, 2002). Esses dados apontam que a desestruturação familiar e os conflitos interparentais freqüentes constituem uma mistura complexa de adversidades crônicas e de acúmulo de riscos. Por outro lado, os fatores de proteção modificam, melhoram ou alteram a resposta dos indivíduos a ambientes hostis, predispondo a conseqüências mais adaptativas. Tais fatores podem agir diretamente sobre a conduta dos indivíduos, ou indiretamente, moderando a relação entre os fatores de risco e o comportamento (Hutz, 1996; Jessor, 1995). Entre as características individuais destacam-se: autonomia, orientação social positiva, auto-estima e preferências. Entre as familiares: coesão, afetividade, ausência de discórdia e negligência e existência de apoio individual ou institucional que estejam disponíveis para a criança e a família. Os dados apresentados demonstram que as características individuais e da família podem funcionar como fator de proteção ou de risco ao desenvolvimento infantil (Reppold, 2002), sendo de suma importância o seu estudo.

Conclusão: A identificação dos problemas comportamentais e emocionais de maneira precoce, entendidos como pedido de ajuda, assim como os fatores de risco e proteção associados a eles, aportará informação imprescindível para a elaboração de programas preventivos e de intervenção. Programas que oportunizarão as crianças que apresentam tais dificuldades a aprenderem a utilizar seus recursos internos, desenvolvendo habilidades e competências que as capacitem a superá-las, promovendo assim o seu bem-estar e qualidade de vida como o do seu entorno.

Palavras-chave: Fatores de risco e proteção, problemas comportamentais e emocionais, infância.

Referências: Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families. Achenbach, T. M., Dumenci, L., e Rescola, L. A. (2001). *Ratings of relations between DSM-IV diagnostic categories and items of the CBCL/6-18, TRF, and YSR*. Disponível em: Http://www.aseba.org/research/DSM6-18-ratings.pdf. Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Alves, P. B., Brasil, K. T., & Koller, S. H. (2008). *Adolescentes e Jovens em Situação de Risco Psicossocial: Redes de Apoio Social e Fatores Pessoais de Proteção*. Estudos de Psicologia, 13 (2), 165-174. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/09.pdf > Acesso em: 26 de junho de 2009. Bandeira, D., Koller, S. Hutz, C., & Forster, L. (1995). D*esenvolvimento psicossocial e profissionalização: Uma experiência com adolescente de risco*. Psicologia Reflexão Crítica, v 9, 185 - 207. Disponível em: < http://books.google.com.br/books?id=L5TsdtF_SaMC&pg=PA136&lpg=PA136&dq=Desenvolvimento+psicossocial+e+profissionaliza%C3%A7%C3%A3o:+Uma+experi%C3%AAncia+com+adolescente+de+risco.&source=bl&ots=FeNUZ73C0K&sig=B3jaBAnpIuuG_u-6UqFSQ4UGQnA&hl=pt-BR&ei=JpyASrmEC8eLtgfwqoj4AQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5#v=onepage&q=&f=false > acesso em : 28 de junho de 2009. Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de Estilos Parentais. Modelo teórico: manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis: Vozes. Psico-USF, v. 12, n. 1, p. 125-126. Recuperado em 27 de Maio de 2009, da pepsic.bvs-psi.org.br Hutz, C., Koller, S. & Bandeira, D. (1996). *Resiliencia e Vulnerabilidade em Crianças em Situação de Risco. In koller, S. (Org). Aplicações da Psicologia na Melhoria da Qualidade de Vida (77-86)*. Porto alegre, RJ: Associação Nacional de Pesquisa e Pós -Graduação em Psicologia. Coletâneas da ANPEPP. Disponível em: <http://ral-adolec.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-71302001000300004-&lng=en&nrm=iso> acesso em: 29 de junho de 2009. Jessor, R., Van Den Boss, J., Vanderryn, J., Costa, F. & Turbin, M. (1995). *Protective factors in adolescent problem behavior: moderator effects and developmental change. Developmental Psychology,* v 31, 323-933. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ513947&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ513947> Acesso em: 29 de junho de 2009. Masten, A. S., & Coastworth, J. D. (1995) *Competence, resilience and psychopathology.* Em D. Cichetti & D. J. Cohen (Orgs.), Developmental psychopathology (pp. 715-752). New York: Wiley. Disponível em: <www.ingentaconnect.com/content/oso/3522101/2007/.../art00004> Acesso em: 29 de junho de 2009. Reppold, C.T; Pacheco, J. Bardagi, M & Hutz, C.S. (2002) *Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: Uma analise das práticas educativas e estilos parentais*. In C.S. Hutz (Org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos*

teóricos e estratégias de intervenção (pp. 7-52) São Paulo, SP: Casa do psicólogo. Disponível em: < http://books.google.com.br/books?id=ipJ0BJ-Qu20C&pg=PA7&lpg=PA7&dq=Preven%C3%A7%C3%A3o+de+problemas+de+comportamento+e+desenvolvimento+de+compet%C3%AAncias+psicossociais+em+crian%C3%A7as+e+adolescentes:+Uma+analise+das+praticas+educativas+e+estilos+parentais.&source=bl&ots=Bm_oh4QWyp&sig=4czvS3Es5vxdZd_ZTs8L2wneNek&hl=pt-BR&ei=u6GASrW3Ntu_tgeW1IXuAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1#v=onepage&q=&f=false> Acesso em: 29 de junho de 2009. Sapienza, G. & Pedromônico, M. R. M. (2005). *Risco, Proteção e Resiliência no Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Psicologia em Estudo. v.10,n. 2, p. 209-216. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a07.pdf.> Acesso em: 27 de junho de 2009. Yunes, M. A. M. (2003). *Psicologia Positiva e Resiliência: O Foco no Indivíduo e na Família*. Psicologia em Estudo, v.8, num.esp., 75-84. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf> Acesso em: 29 de junho de 2009.

LT04-396

DETECÇÃO E PREVENÇÃO PRECOCE DAS DIFICULDADES CARACTERÍSTICAS DOS TRANSTORNOS PSICOPATOLÓGICOS INFANTO-JUVENIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I DA REGIÃO DE NATAL-RN

*Neuza Cristina dos Santos **Perez** - UFRN*
*Alanna de Medeiros **Pinheiro** – UFRN*
*Clarice da Paz **Bezerra** – FARN*
*Igor Vieira **Chacon** – UFRN*
*Lucia Maria de Oliveira **Santos** – UFRN*
*Paula de Moura Estevão **Peroba** – UFRN*
*Eulália Maria Chaves **Maia** – UFRN*

Introdução: O campo da epidemiologia em psicopatologia infantil ainda é incipiente em termos mundiais. A investigação sobre a prevalência dos sinais de alerta dos transtornos psicopatológicos e fatores de risco associados na infância em amostras representativas da população é mais recente ainda em países em vias de desenvolvimento. A identificação destas prevalências é essencial para justificarem-se as necessidades apresentadas pelos serviços de saúde mental infantil, assim como a existência de programas preventivos (Fleitlich & Goodman, 2000). Segundo Bordin e Brasil (2000), o Brasil é um país que possui um número considerável de crianças e adolescentes que necessitam receber atenção especializada em saúde mental, embora a maioria delas não receba atendimento adequado devido ao limitado número de profissionais com formação específica na infância e adolescência. Elas destacam também que os campos de epidemiologia dos transtornos psicopatológicos e de instrumentos de avaliação e pesquisa ainda são embrionários em nosso país, apesar de serem fundamentais para a obtenção de evidências que orientem o planejamento de serviços. Estas duas áreas de pesquisa aportam informação sobre a distribuição, magnitude, causas e curso dos transtornos, proporcionando ferramentas essenciais para o planejamento, execução e avaliação de programas de prevenção, controle e tratamento, além de ajudarem a justificar as necessidades relacionadas às redes de apoio social. Apesar do campo da epidemiologia em psicopatologia infantil ainda ser incipiente, existem evidências irrefutáveis de que grande parte dos transtornos psicopatológicos detectados na adolescência e vida adulta tem sua origem na infância (Kessler, Berglund, Demler, Jin, Merikangas & Walters, 2005; Kim-Cohen, Arseneault, Caspi, Tomás, Taylor & Moffit, 2005). Uma revisão realizada sobre os avanços e as principais preocupações na área da epidemiologia psicopatológica infanto-juvenil, informou que a média do grau de deterioro funcional provocado pelos transtornos psicopatológicos na infância e adolescência é de 12%. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) eles figuram entre as doenças mais freqüentes a nível global, sendo declarados uma das maiores preocupações na área de saúde a nível mundial (Costello, Egger, & Angold, 2005).

Entre os transtornos psicopatológicos infantis, os por Comportamento Perturbador (TCP) são dos mais comuns e representam um alto custo para a saúde mental e justiça juvenil a nível mundial (Connor, 2002). O TCP abarca os Transtornos por Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDA-H), Negativista Desafiante (TND), de Conduta Dissocial (TC) como também o de Personalidade Anti-social (TPA), o qual só é diagnosticado na vida adulta. Sua prevalência varia entre o 1,5% e o 20%, dependendo do tipo de amostra e da metodologia empregada (Connor, 2002). É importante destacar que a maioria das dificuldades associadas à sintomatologia TCP em etapas iniciais do desenvolvimento é transitória, sendo superada de maneira natural. Não obstante, uma pequena parcela, porém significativa de crianças não as supera, apresentando uma progressão gradual e acumulativa de condutas disruptivas, que podem vir a desembocar em condutas anti-sociais graves, caracterizadas por atos violentos e condutas delitivas na vida adulta.

Objetivo: Descrever os comportamentos apresentados pelas crianças matriculadas no Ensino Fundamental I da região de Natal-RN. A partir dessa descrição, avaliar os escolares que apresentam dificuldades relacionadas à sintomatologia dos transtornos psicopatológicos segundo critério DSM-IV e se estas estão prejudicando seu desenvolvimento biopsicossocial. Também se objetiva verificar se alguma das caracte-

rísticas da criança, da família e/ou sociodemográfica ajuda a explicar a presença de um número infrequentemente alto de condutas desadaptadas.

Método: Este projeto está aprovado pelo Comitê de Ética da UFRN - CAAE: 0154.0.051.000-08. Para verificar os objetivos propostos será realizada uma crivagem multi-informada (pais e professores) em uma amostra representativa das crianças matriculadas no Ensino Fundamental I das escolas públicas (estadual e municipal) e particulares da região de Natal. Estima-se a participação de aproximadamente 1.200 escolares com idades compreendidas entre os 6 e 10 anos. Para obter a informação necessária elaborou-se um desenho de investigação de tipo transversal, dividido em duas etapas, sendo a segunda subdividida em duas fases. Na primeira etapa do estudo o método utilizado é o de amostragem por conveniência não probabilístico. Na Fase I da segunda etapa o método é por conglomerado estratificado por tipo de escola, já na Fase II da segunda etapa "Casos e Controles". A escala Child Behaviour Checklist - CBCL 6-18 (Achenbach & Rescola, 2000; Achenbach, Dumenci & Rescola, 2001), versão pais e professores, foi escolhida por suas qualidades psicométricas em medir as características cognitivas, emocionais e comportamentais que definem os transtornos psicopatológicos infanto-juvenis, assim como por sua fácil e rápida aplicação. As síndromes que a compõem são: comportamento agressivo, ansioso/deprimido, problemas de atenção, comportamento transgressivo, problemas sociais, queixa somática, problemas cognitivos e retraído/deprimido. A CBCL ainda possui seis escalas baseadas no DSM-IV (APA, 2002): problemas afetivos, de ansiedade, somáticos, do déficit de atenção com hiperatividade, negativista-desafiante e de comportamento dissocial. Também serão utilizados o Inventário de Estilo Parental (Gomide, 2006) e um questionário sócio-demográfico.

Resultados: Os resultados aportados por esse estudo proporcionarão a detecção e prevenção precoce de dificuldades características dos transtornos psicopatológicos infanto-juvenis contribuindo a que elas não se tornem crônicos e evoluam a transtornos mais graves em etapas posteriores, promovendo o bem-estar da criança e do seu entorno familiar e escolar. É importante ressaltar que essas dificuldades são entendidas como sinais de alerta, como a maneira encontrada pela criança para falar do seu sofrimento e pedir ajuda.

Conclusões: A realização de um estudo de cunho preventivo na região de Natal é um passo importante rumo ao combate a uma das preocupações mais eminentes de nossa sociedade, a violência. Os resultados obtidos a partir desta pesquisa aportarão informação imprescindível para a fundamentação, orientação e direcionamento de técnicas de trabalho multidisciplinar e preventivo não só na área de psicopatologia infantil, mas também de ordem psicossocial. Igualmente fornecerá dados para a elaboração de pautas educativas para pais e professores. Estas ações contribuirão a que condutas desadaptadas e agressivas não evoluam a transtornos graves em etapas posteriores, reduzindo assim as condutas anti-sociais, caracterizadas por atos violentos e até criminais cada vez freqüentes nos dias atuais, assim como os altos custos psicológicos, emocionais e financeiros gerados por esta problemática.

Palavras-chave: detecção, prevenção, psicopatologia.

Referência bibliográfica: Achenbach, T. M., Dumenci, L., & Rescola, L. A. (2001). *Ratings of relations between DSM-IV diagnostic categories and items of the CBCL/6-18, TRF, and YSR*. disponible en : Http://www.aseba.org/research/DSM6-18ratings.pdf. Achenbach, T. M., y Rescola, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families. American Psychiatric Association. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Versión española DSM-IV-TR [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition (DSM-IV-TR)] (4ª ed.). Barcelona: MASSON, S.A. Bordin, I.A.S, Brasil, H.H.A. (2000). *Apresentação: Saúde mental na infância e adolescencia*. Revista Brasileira de Psiquiatria,22 (Supl II):1. Connor, D. F. (2002). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: Research and treatment*. New York, NY: The Guildford Press. Costello, E. J., Egger, H., & Angold, A. (2005). 10-year research update review: The epidemiology of child and adolescent psychiatric disorders: I. methods and public health burden. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(10), 972-986. Fleitlich, B.W, Goodman, R. (2000). Epidemiologia. Revista Brasileira de Psiquiatria, 22(Supl II): 2-6. Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de Estilos Parentais. Modelo teórico: manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis: Vozes. Psico-USF, v. 12, n. 1, p. 125-126. Recuperado em 27 de Maio de 2009, da pepsic.bvs-psi.org.br. Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry,* 62, 593-602. Kim-Cohen, J., Arseneault, L., Caspi, A., Tomás, M. P., Taylor, A., & Moffitt, T. E. (2005). Validity of DSM-IV conduct disorder in 4 1/2-5-year-old children: A longitudinal epidemiological study. *American Journal of Psychiatry*, 162, 1108-1117.

LT04-396

PRÁTICAS PARENTAIS E COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS NA INFÂNCIA

*Alanna de Medeiros **Pinheiro** – UFRN*
*Clarice da Paz **Bezerra** – FARN*
*Igor Vieira **Chacon** – UFRN*
*Lucia Maria de Oliveira **Santos** – UFRN*
*Paula de Moura Estevão **Peroba** – UFRN*
*Neuza Cristina dos Santos **Perez** – UFRN*
*Eulália Maria Chaves **Maia** – UFRN*

Introdução: A família desempenha um papel socializador e de suporte ao auto-reconhecimento e apreensão das normas de condutas sociais (Motta & Luz, 2003). Os estudos apontam que os comportamentos pró-sociais dos pais para com seus filhos, definido como comportamento moral (Gomide, 2001), viabiliza a construção da identidade da criança, através da internalização de normas e valores transmitidos pelo modelo parental. Esse dado ressalta a importância da coerência entre a ação desses pais e o que ensinam às suas crianças. Caso contrário o modelo será inconsistente e conflitante, trazendo dissonância cognitiva e dificuldades na apreensão das normas de conduta socialmente esperadas e inclusive na aceitação de limites por parte da criança, caracterizando uma disciplina relaxada (Gomide, 2004). As crianças submetidas a esse tipo de prática mostram uma maior probabilidade de apresentar comportamentos disruptivos e delinquentes (Simons, Wu, Lin, Gordon & Conger, 2000). Segundo o DSM-IV (APA, 2002) a agressividade é um tipo de comportamento disruptivo característico das síndromes dos transtornos externalizantes. Não obstante, a maioria dessas condutas é inerente ao desenvolvimento e superada com a idade, mas um percentual pequeno, porém, significativo de crianças não as superam, apresentando uma progressão gradual e acumulativa desses comportamentos. Pesquisadores do comportamento humano sugerem que pautas educativas caracterizadas por negligência são consideradas fator de risco ao desenvolvimento infanto-juvenil (Bowlby, 1990; Dodge, Pettit & Battes, 1994), assim como um dos principais desencadeadores dos comportamentos anti-sociais na infância (Gomide, 2004). Outros enfatizam a influência dos estilos parentais sobre a formação da identidade das crianças, quando sugerem que a prática parental caracterizada por abuso físico ou verbal atinge o ser da criança e não o mau comportamento (Gomide, 2006). Essas experiências vivenciadas no seio familiar implicam em aprendizados que são internalizados sob a forma de crenças que influenciam a maneira da criança pensar e agir. Nesse sentido, Silvares (2004) aponta correlação entre abuso físico e presença de problemas de saúde e de comportamento, de déficits cognitivos e socioemocionais, evidenciando a relevância dessa temática para compreender-se o desenvolvimento infanto-juvenil, assim como o processo saúde-doença.

Objetivo: O objetivo desse trabalho é avaliar a suposta associação entre práticas educativas parentais e a presença de comportamentos disruptivos e agressivos nos escolares do ensino fundamental I de Natal. Para tanto foi realizada uma revisão de literatura dos últimos 5 anos na Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) sobre a temática. Esse estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla financiada pela Capes, que tem por meta a detecção e prevenção precoce dos sinais de alerta dos transtornos psicopatológicos em idade escolar.

Método: O estudo é de tipo transversal com amostragem por conglomerados. Estima-se a participação de 1.200 crianças do Ensino Fundamental I das escolas públicas e particulares da região de Natal. As escalas Child Behaviour Checklist 6-18 e Teacher's Report Form 6-18 (Achenbach & Rescola, 2000; Achenbach, Dumenci & Rescola, 2001); o Inventário de Estilos Parentais (Gomide, 2006); o Questionário de Saúde Geral de Goldberg e um questionário sócio-demográfico foram escolhidos para obter a informação necessária.

Resultados: Como o estudo encontra-se na etapa de coleta de dados e ainda não temos resultados preliminares disponíveis, neste apartado serão apresentados dados oriundos da revisão bibliográfica realizada sobre a temática, norteadores das hipóteses de trabalho. A literatura subdivide as práticas parentais em dois grandes grupos: as positivas e as negativas. Entre as positivas destacam-se a monitoria positiva e o comportamento moral e entre as negativas, negligência, abuso, disciplina relaxada, punição inconsistente e monitoria estressante. Gomide (2003) defende que a punição inconsistente tem como principal variável o estado do humor dos pais, em detrimento da contiguidade do comportamento da criança. Essas práticas contribuem a que a criança não compreenda o que é esperado dela e de como deve agir, detendo-se a observar o humor dos pais para repetir ou não comportamentos indesejados. Por outro lado, a monitoria positiva funciona como suporte à criança, pois implica em atenção, comprometimento e conhecimento por parte dos pais acerca das atividades desenvolvidas pelos filhos (Dishion & McMahon, 1998; Stattin & Kerr, 2000; Gomide, 2001; Gomide, 2003). Em contrapartida, a monitoria negativa passa por uma supervisão estressante (Sampaio, 2007) com alto grau de exigência, suscitando reações agressivas na criança como forma de proteger sua privacidade (Gomide, 2003). É importante destacar que o comportamento agressivo é próprio da espécie humana (Fariz, Mias & Moura, 2005), sendo várias as suas formas de expressão: via motora, por mecanismos de luta e fuga; via emocional, através dos sentimentos de raiva e ódio; via somática, através de acometimen-

tos sintomáticos sem causa biológica; via cognitiva, através de construções acerca das percepções sobre a realidade; e finalmente, pela via verbal, através da qual o indivíduo vai utilizar do sentido das palavras para expressar controle em relação aos outros. Entretanto, dependendo da frequência e intensidade com se apresentam, eles podem causar prejuízos no funcionamento biopsicossocial do indivíduo e daqueles que com ele se relacionam. A vida desses jovens tende a ser marcada por problemas interpessoais, alcoolismo, uso de drogas, instabilidade laboral e familiar, podendo inclusive desembocar em condutas criminais e graves problemas psíquicos na vida adulta (González, 2004). Assim sendo, é necessário entendê-los como um pedido de ajuda e escutá-los, evitando que se agravem durante o desenvolvimento, evoluindo a transtornos mais graves na idade adulta, como o de personalidade anti-social. Discussão Essa discussão evidencia como as práticas educativas estão associadas à presença de quadros disruptivos e agressivos na infância e de como estes podem evoluir de forma gradual e acumulativa a transtornos mais graves em etapas posteriores do desenvolvimento. Intervenções precoces ajudariam a interromper essa progressão, reduzindo assim os custos emocionais, relacionais e financeiros gerados por esta problemática. A maximização da prevenção primária (informativa) e/ou secundária (junto ao público de pais que trazem suas queixas, acerca dos comportamentos desadaptativos de seus filhos); ajudaria a minimizar a necessidade de intervenções terciárias, ou seja, voltadas ao reparo aos danos já concretos, inerentes à cristalização desses comportamentos como constituintes da própria identidade desses sujeitos.

Palavras-chave: práticas parentais; comportamentos externalizantes; agressividade.

Referências bibliográficas: Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families. Achenbach, T. M., Dumenci, L., & Rescola, L. A. (2001). *Ratings of relations between DSM-IV diagnostic categories and items of the CBCL/6-18, TRF, and YSR*. Disponível em: Http://www.aseba.org/research/DSM6-18ratings.pdf. Barros, P. & silva, F.B.N (2006). *Origem e manutenção do comportamento agressivo na infância e adolescência*. Rev. bras.ter. cogn., vol.2, no.1, p.55-66. Recuperado em 27 de Maio de 2009, da pepsic.bvs-psi.org.br. Bauermeister, J. J; So, C.Y.C; Jensen, P.S; Krispin, O. & El Din, A.S (2006). *Development of adaptable and flexible treatment manuals for externalizing and internalizing disorders in children and adolescents / Desenvolvimento de manuais adaptáveis e flexíveis para transtornos de externalização e internalização em crianças e adolescentes*. Revista brasileira de psiquiatria ;28(1):67-71. Recuperado em 27 de Maio de 2009, da BVS (Biblioteca Virtual da Saúde): http://bases.bireme.br. Gomide, P.I.C.; Salvo, Caroline, G. de; Pinheiro, D.P.N. & Sabbag, G.M (2005). *Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais / A correlation between educative practices, depression, stress and social abilities*. Psico USF;10(2):169-178, jul.-dez. Recuperado em 27 de Maio de 2009, da BVS (Biblioteca Virtual da Saúde): http://bases.bireme.br. Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de Estilos Parentais. Modelo teórico: manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis: Vozes. Psico-USF, v. 12, n. 1, p. 125-126. Recuperado em 27 de Maio de 2009, da pepsic.bvs-psi.org.br. Paiano, M.; Andrade B.B; Cazzoni, E.; Araújo, J.J.; Waidman, M.A.P & Marcon, S.S. (2007). D*istúrbios de conduta em crianças do ensino fundamental e sua relação com a estrutura familiar.* Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum, 17(2): 111-121. Recuperado em 27 de Maio de 2009, da pepsic.bvs-psi.org.br. Salvo, C.G. de; Silvares, E.F. de M. & Toni, P.M. de (2005). *Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social*. Estud. psicol. (Campinas) vol.22, n.2, pp. 187-195. Recuperado em 20 de Junho de 2009, da SciELO (Scientific Etretronic Library Online): http://www.scielo.org/php/index.php. Vilete, E.P (2005). *Esperança e tendência anti-social na clínica*. Nat. hum., vol.7, no.2, p.457-465. Recuperado em 27 de Maio de 2009, da pepsic.bvs-psi.org.br. Weber, L.N.D; Selig, G.A. & Bernardi, M.G (2006). C*ontinuidade dos estilos parentais através das gerações: transmissão intergeracional de estilos parentais / Continuity of the parental styles through the generations*. Paidéia (Ribeirão Preto); 16(35): 407-414. Recuperado em 27 de Maio de 2009, da BVS (Biblioteca Virtual da Saúde): http://bases.bireme.br.

LT04-428

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NOS MODOS DE VIVER A INFÂNCIA DE UMA CRIANÇA MORADORA DE PERIFERIA URBANA E DE UMA CRIANÇA MORADORA DE ASSENTAMENTO RURAL

*Ana Paula Soares da **Silva** – CINDEDI*
*Regiane Sbroion de **Carvalho** – CINDEDI –USP/ Ribeirão Preto*

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa que tem como objetivo compreender como crianças de periferia urbana e crianças moradoras de um assentamento rural vinculado ao movimento social dos trabalhadores rurais sem-terra (MST), na cidade de Ribeirão Preto/SP, significam suas possibilidades de participação e autoria na vida social e coletiva de seus grupos. Participaram do estudo dezesseis crian-

ças de sete a dez anos (quatro de cada idade – duas do assentamento rural e duas moradoras do bairro periférico). A concepção de infância da pesquisa filia-se àquela que defende a existência de múltiplas formas de viver a infância, dependentes dos modos de organização sócio-cultural, econômica e política dos grupos aos quais pertencem as crianças. A coleta de dados foi feita por: (1) fotografias: foi dada instrução para que as crianças, durante uma semana, tirassem 12 fotos de quaisquer coisas que contassem sobre suas vidas e que gostariam de compartilhar com a pesquisadora; (2) entrevista individual, baseada nas fotos, dando ênfase à descrição dos momentos fotografados, às pessoas envolvidas e ao papel da criança naquele contexto. Para o presente trabalho apresentaremos as análises das fotografias e falas de duas crianças: um menino de dez anos, morador de um bairro periférico; uma menina da mesma idade, moradora do assentamento rural. No tratamento do material, discutimos as aproximações e distanciamentos em relação aos modos de viver a infância, assim como os posicionamentos assumidos pelas crianças e os sentidos que dão aos posicionamentos a elas atribuídos nos contextos trazidos por suas falas e fotografias. O menino nasceu e cresceu no bairro e é de família católica. É o quarto filho de um total de cinco. A menina é de família evangélica e a sétima filha de um total de nove; reside no assentamento desde a sua ocupação, há cinco anos, e seus pais têm uma participação ativa no MST. Ambos estudam na mesma sala, em uma escola da cidade. As aproximações entre as infâncias destacadas pelas duas crianças referem-se, principalmente, aos problemas de infra-estrutura nos locais onde moram, como a falta de serviços (transporte, escola e segurança) no bairro e a falta de água encanada, luz, e às vezes até comida no assentamento. Mas a avaliação do lugar onde moram é negativa pelo menino e positiva pela menina. O menino afirma não gostar de morar no bairro, apresentando como motivo o fato de haver excessiva poeira. A menina descreve o assentamento numa relação de pertencimento, como um bom lugar para se viver, contrapondo campo e cidade por meio da justificativa do mais fácil acesso à alimentação, permitido por seu cultivo no campo; além disso, a menina demonstra preocupações em relação às condições materiais de sua família. As falas das crianças se aproximam ainda quando descrevem algumas situações vivenciadas na escola. Frequentemente recorrem, para a resolução dos conflitos entre as próprias crianças, à autoridade da professora que se utiliza, segundo as crianças, de conversas, gritos e castigos. Quando essa não consegue resolver a questão, recorrem à diretora que apresenta outros instrumentos disciplinares, como a advertência. Dessa forma, as crianças descrevem situações nas quais, mesmo quando são atores principais, recorrem à autoridade do adulto que traz a lei daquele contexto, aplicando as regras. Como diferencial, na fala do menino, há a menção à autoridade policial, representada pela a ronda escolar, composta por Policiais Militares que todos os dias estão na escola e, quando necessário, encaminham as crianças para o judiciário. Outro recurso relatado por ambos na resolução de problemas, quando a intervenção da professora não é eficaz, é a solicitação da ajuda do irmão/irmã mais velho(a). Contudo, o menino faz uma importante ressalva: a de que tal prática só deve ocorrer quando um dos envolvidos tiver apanhado mais do que o outro. Verificamos assim certa concordância e o desenvolvimento de regras próprias e claras para situações de conflitos e brigas entre as crianças, com normas morais estabelecidas e bem delimitadas. Esses dados nos mostram que as questões de dominação e poder não abrangem apenas as situações implicadas nas relações geracionais entre adultos e crianças, uma vez que é evidente que entre as crianças encontramos relações de autoridade. Mesmo que a princípio é ao adulto que se recorre para a resolução dos conflitos, as crianças constroem alternativas quando o adulto por algum motivo falha. Essa atitude questiona assim a própria cultura e as práticas adultas implicadas nessa questão. No que se refere às diferenças, embora ambos acreditem na necessidade de crianças se manifestarem e atuarem frente a situações em que julguem que outra pessoa, inclusive adultos com autoridade (professores e diretores), estão agindo de forma errada, a menina se refere a aspectos práticos e coloca-se como quem procura intervir nessas situações, diferentemente da posição assumida pelo menino. Destaca-se um caso ocorrido na escola, em que uma professora, denunciada pelas crianças à direção, é punida por ameaçá-las. Na descrição do fato, a menina assume um lugar de liderança e de sujeito ativo, procurando garantir os direitos das crianças de não sofrerem violência física e/ou moral e de serem respeitadas. Dessa forma, conclui-se que, se por um lado as crianças se apresentam com os mesmos problemas de infra-estrutura nos seus locais de moradia, assim como nos recursos que utilizam para a resolução de conflitos entre as crianças, no caso da resolução de conflitos com os adultos, a menina apresenta-se de modo mais empoderado, assumindo uma posição de destaque quando se sente injustiçada. Entender as possibilidades de ação e posições assumidas pelas crianças nos diferentes contextos é de grande importância para pensarmos em seus desenvolvimentos enquanto portadoras de direitos, que se posicionam de modo mais ou menos ativas nos seus grupos sociais. Levanta-se a hipótese de que o contexto do assentamento, pelas experiências de luta e de formação de sujeitos coletivos propiciadas pelas ações

de um movimento organizado, possa estar auxiliando a menina na sua constituição como sujeito ativo que exige o respeito a seus direitos, assim como na instrumentalização de recursos para a sua efetivação.

Palavras Chave: Infância; participação infantil; falas infantis;

Referências: ARENHART, D. *Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena.* Chapecó: Argos, 2007. 169p. BRANCO, A. U.; PIRES, S. F. S. P*rotagonismo ou participação infantil? Processos decisórios e visibilidade em questão*. Revista Paidéia: Cadernos de Psicologia da Educação, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, set./dez. 2007. BRASIL. Lei n° 8.069, de 13 de junho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente,* Brasília, DF, 1990. CASTRO, L. R. (Org). *Crianças e jovens na construção da cultura.* 1. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001. LORDELO, E. da R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (org.) *Infância brasileira e contexto de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo: Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 45-74.CORREIA, L. O; GIOVANETTI, M. A. G; C.; GOUVÊA, *M. C. S. Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no movimento dos trabalhadores sem terra.* Educação em Revista, Belo Horizonte. n. 46, p. 143-166, dez. 2007. DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. *Tempos e Espaços das Infâncias. In: Currículo sem Fronteiras,* v.6, n.1, p. 5-14, jan./jun. 2006. JABUR, M. A. *Retratando uma creche: um encontro de olhares e dizeres revelando sentidos para uma Educação Infantil de qualidade.* 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007. LANSDOWN, G. *Promoting Children's Participation In Democratic Decision-Making*. Florença, Itália: UNICEF, 2001. MARTINS, B. de O. e S. M. *O que dizem as crianças de um bairro de periferia, sobre as experiências da infância na época contemporânea.* 2004. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade do Estado de Santa Catarina e Cultura da Universidade do Estado, Florianópolis, 2004. RISSO, E.; JUNQUEIRA FILHO, G. de A.; QUIJANO, G.; GONÇALVES, M. A. dos S.; REIS, S. A.; HOFFMANN, M. S. C.; MENDES R. P.; BARCÉ, R.; KAUFMANN, S.; MAIER, S. M.; LUZ, V. S. B. da. *A infância e a criança no e do Campo*. In: CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. (Orgs.) Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, Jovens, Crianças e Educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006. p. 114-138 ROSSETTI- FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A de. *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano,* Porto Alegre: Artmed, 2004. RUA, M. A. Infância em territórios de pobreza: *Os falares e sentires das crianças*. In: VASCONCELOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (org) Infância (in) visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 205-242. SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade,* Campinas, v.26, n.91, p. 39-48, maio/ago. 2005, dossiê: "Sociologia da Infância: pesquisa com crianças" SOARES, N. F. Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes. 2005. 491 f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança Ramo do Conhecimento da Sociologia da Infância)-Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2005. TOMÁS, C. A. *As crianças como prisioneiras do seu tempo-espaço – do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global.* Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, p.41-55, jan./jun, 2006. THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa.* Tradução sob responsabilidade de Pedrinho Guareschi, 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LT04-432

ASSOCIAÇÃO ENTRE AMBIENTE FAMILIAR E SINTOMATOLOGIA DO TRANSTORNO POR DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE E DE CONDUTA DISSOCIAL NA INFÂNCIA

*Paula de Moura Estevão **Peroba** - UFRN*
*Igor Vieira **Chacon** - UFRN*
*Alanna de Medeiros **Pinheiro** – UFRN*
*Clarice da Paz **Bezerra** – FARN*
*Lucia Maria de Oliveira **Santos** – UFRN*
*Neuza Cristina dos Santos **Perez** – UFRN*
*Eulália Maria Chaves **Maia** – UFRN*

Introdução: Este trabalho faz parte de um estudo mais amplo financiado pela Capes, que tem por meta a detecção e prevenção precoce dos sinais de alerta dos transtornos psicopatológicos infanto-juvenis nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental I da região das de Natal. O foco desse trabalho é avaliar a relação entre o ambiente familiar e presença de dificuldades características do Transtorno por Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDA-H) e do de Conduta Dissocial (TD) na infância.

A maioria dos estudiosos concorda em relação à multiplicidade de fatores implicados na etiologia do TDA-H. Porém, até algum tempo atrás, muita ênfase era dada à predisposição biológica e pouco se buscava averiguar sobre fatores sociais e familiares possivelmente associados ao TDA-H, possivelmente reflexo da dicotomia cartesiana sobre o modelo médico. Vários estudos apontam que tal predisposição, seja ela genética ou congenitamente adquirida, é relativamente forte (Milberger, 1998; Biederman, Faraone,

Guite e Tsuang, 1997), no entanto, mais de 50% das crianças com TDA-H não detêm tal fator biológico (Swanson, Sunohara, Kennedy, Regino, Fineberg, Wigal, et al., 1998). Até mesmo em casos nos quais uma forte predisposição biológica é evidente, o ambiente familiar ainda é um fator de grande influência no desenvolvimento, manifestação e prognóstico da psicopatologia. Entretanto, os mecanismos que estão implicados nestas associações ainda são desconhecidos (Johnston e Mash, 2001), denotando a importância de estudos que a investiguem.

Objetivo: Avaliar a suposta associação entre o funcionamento familiar e as dificuldades características da sintomatologia TDA-H em comorbidade ou não com problemas de comportamento no Ensino Fundamental I de Natal é a meta desse trabalho.

Metodologia: O desenho é descritivo de tipo transversal e a amostragem é por conglomerado estratificado por tipo de escola (pública e privada). Estima-se a participação de aproximadamente 1.200 crianças matriculadas no Ensino Fundamental I da região de Natal. Os instrumentos utilizados são as escalas Child Behaviour Checklist 6-18 e Teacher's Report Form 6-18 (Achenbach & Rescola, 2000; Achenbach, Dumenci & Rescola, 2001), o Inventário de Estilos Parentais (Gomide, 2006), o Questionário de Saúde Geral de Goldberg e um questionário sócio-demográfico.

Resultados: Neste apartado serão apresentados os dados da revisão bibliográfica realizada sobre a temática, considerando que o estudo ainda se encontra na etapa de coleta de dados e sem resultados preliminares a serem informados. Os resultados da revisão aqui relatados apresentam evidências sobre a relevância e pertinência em estudar-se esta problemática.

Existem evidências de que o mau funcionamento familiar, relações conturbadas entre pais e filhos (baixa auto-eficácia e alto nível de estresse parental), assim como as psicopatologias parentais estão associados, em variados graus, à presença de sintomatologia TDA-H em comorbidade ou não com problemas de conduta (Counts, Nigg, Stawicki, Rappley e Von Eye, 2005). Estudos realizados com população escolar e pré-escolar têm reportado que famílias com crianças com TDA-H tendem a apresentar práticas e crenças parentais mais desadaptativas (autoritárias e/ou permissivas em excesso), em detrimento de comportamentos de caráter mais autoritativo, ou seja, mais bem ajustados às necessidades da criança (Counts, Nigg, Stawicki, Rappley e Von Eye, 2005; DuPaul, McGoey, Eckert e VanBrakle, 2001; Gadow, Nolan, Litcher, Carlson, Panina, Golovakha et al., 2000). De igual maneira, estudos realizados com população clínica apontam associação entre o TDA-H puro e comórbido (TDA-H + problemas de conduta) e o funcionamento familiar. Em ambos os grupos, puro e comórbido, as mães mostraram-se mais punitivas e os pais mais permissivos do que os pais das crianças do grupo controle que não apresentavam TDA-H. Não obstante, não foram encontradas diferenças significativas entre o grupo puro e comórbido de TDA-H (Stormont-Spurgin e Zentall, 1996). Tendo em vista que é na relação com os pais que a criança desenvolve a sua capacidade de auto-regulação, aprendendo a organizar e a utilizar os seus recursos internos na tomada de decisões e resolução de conflitos (Greenberg, Speltz e DeKlyen, 1993; Kochanska, 1993), é possível inferir que comportamentos parentais responsivos, sensíveis, atuem como fatores de proteção ao aparecimento e manutenção de sintomatologia TDA-H em crianças que possuam tendência biológica para o transtorno. Em contrapartida, as dificuldades dos pais em sincronizar suas ações com as necessidades da criança pode ser um dos mecanismos contribuintes para o desenvolvimento de problemas de comportamento. No caso de crianças com sintomatologia TDA-H, pode ser ainda mais exacerbado, podendo chegar, até mesmo, a um quadro comórbido com o TD, já que os comportamentos característicos do TDA-H, impulsividade e desatenção, contribuem ao aumento da dificuldade dos pais em compreender e responder sensivelmente à criança (Johnston e Mash, 2001). Outro fator que contribui ao agravo deste quadro é a presença de sintomas depressivos maternos, o qual joga um papel importante na dinâmica familiar contribuindo inclusive ao aumento da instabilidade familiar (Nelson, Stage, Duppong-Hurley, Synhorst, e Epstein, 2007).

Apesar do número crescente de estudos, os dados aportados pela literatura em relação à associação entre ambiente familiar e sintomatologia TDA-H são inconsistentes. Os pesquisadores ainda não chegaram a uma conclusão sobre o mecanismo de interação e associação entre esses elementos. Inclusive, para alguns estudiosos, fatores familiares como status socioeconômico e estilo parental mostram-se mais fortemente associados à agressividade infantil, característica do TD, do que à sintomatologia TDA-H (Paternite, Loney e Langhorne, 1976; Taylor, Schachar, Thorley e Wieselberg, 1986).

Os resultados apresentados destacam algumas das lacunas existentes na literatura sobre a associação entre ambiente familiar e presença de sintomatologia TDA-H e TD na infância, destacando a relevância em estudar-se esta temática.

Conclusão: As influências parentais arraigadas como crenças no seio familiar são forças presentes e bastante relevantes no que diz respeito ao surgimento de dificuldades características dos transtornos psicopatológicos na infância. Não apenas os fatores biológicos parecem contribuir ao aparecimento dessas dificuldades como se pensava antigamente. Estudos demonstram que o mau funcionamento familiar

aumenta o risco das crianças desenvolverem TDA-H, o que denota a importância de estudos de cunho preventivo como este, que busquem detectar de maneira precoce os sinais de alerta dos transtornos psicopatológicos e propor estratégias de intervenção que ajudem as crianças a aprenderem a utilizar seus recursos internos, desenvolvendo habilidades para superar os desafios inerentes ao ciclo evolutivo.

Palavras-Chave: TDAH, TD, conflitos parentais.

Referências Bibliográficas: Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families. Achenbach, T. M., Dumenci, L., & Rescola, L. A. (2001). *Ratings of relations between DSM-IV diagnostic categories and items of the CBCL/6-18, TRF, and YSR*. Disponível em: Http://www.aseba.org/research/DSM6-18ratings.pdf. Counts, Carla A., Nigg, Joel T., Stawicki, Julie Ann, Rappley, Marsha D., von Eye, Alexander (2005). Family Adversity in DSM-IV ADHD Combined and Inattentive Subtypes and Associated Disruptive Behavior Problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 44, 7, 690-698. Gadow, K. D., Nolan, E. E., Litcher, L., Carlson, B., Panina, N., Golovakha, E., Sprafkin, J., & Bromet, E. J. (2000). Comparison of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder symptoms syndromes in Ukrainian schoolchildren. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* n 39, 1520– 1527. Gomide, P. I. C. (2006). Inventário de Estilos Parentais. *Modelo teórico: Manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis: Vozes. Psico-USF, v. 12, n. 1, p. 125-126. Recuperado em 27 de Maio de 2009, da www.pepsic.bvs-psi.org.br. Greenberg, M. T., Speltz, M. L., & DeKlyen, M. (1993). *The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems*. Development and Psychopathology, n 5, 191–203. Johnston, Charlotte & Mash, Eric J. (2001). F*amilies of ChildrenWith Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Review and Recommendations for Future Research*. Clinical Child and Family Psychology Review, 4, 184-207. Kochanska, G. (1993). *Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience*. Child Development, n 64, 325–347. Nelson, J. R., Stage, S., Duppong-Hurley, K., Synhorst, L., & Epstein, M. H. (2007). *Risk factors predictive of the problem behavior of children at risk for emotional and behavioral disorders*. Exceptional Children, 73, 367-379. Paternite, C. E., Loney, J., & Langhorne, J. E., Jr. (1976). Relationships between symptomatology and SES-related factors in hyperkinetic/ MBD boys. *American Journal of Orthopsychiatry,* n 46, 291–301. Stormont-Spurgin, M.,&Zentall, S. (1996). Child rearing practices associated with aggression in youth with and without ADHD: An exploratory study. International Journal of Disability, *Development and Education,* 43, 135–146. Swanson, J. M., Sunohara, G. A., Kennedy, J. L., Regino, R., Fineberg, E.,Wigal, T., Lerner, M.,Williams, L., LaHoste, G. J.,&Wigal, S. (1998). Association of the dopamine receptor D4 (DRD4) gene with a refined phenotype of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A family–based approach. *Molecular Psychiatry*, n 3, 38–41. Taylor, E., Schachar, R., Thorley,G.,&Wieselberg,M. (1986). Conduct disorder and hyperactivity: I. Separation of hyperactivity and antisocial conduct in British child psychiatric patients. *British Journal of Psychiatry,* n 149, 760–76

LT04-456

MÃE-BEBÊ: MÚTUA RECIPROCIDADE E COMUNICAÇÃO

Luciana Aparecida ***Rodrigues*** *- FFCLRP/USP*
Katia de Souza ***Amorim*** *- FFCLRP/USP*

Resumo: A competência do recém-nascido, quanto à sua capacidade de participar da construção do conhecimento do meio onde está inserido, permite sua inserção ativa no mundo e relações. Os adultos, por sua vez, apresentam em graus variados a capacidade de reconhecer suas necessidades, preferências e limites, bem como distinguem sua forma peculiar de comunicação, ajustando seus comportamentos e ações nas rotinas e práticas estabelecidas com o bebê. Este também realiza ajustes em seu comportamento. A interação faz com que os parceiros respondam aos comportamentos um do outro e seja sustentada mutuamente por ambos, numa relação de reciprocidade, entremeada pela comunicação. Esta última pode se dar através do contato olho a olho, pela emissão de sorrisos e vocalizações, pelo choro, diante de gestos e posturas, contato corporal, etc. O adulto atribui significados ao bebê e seu comportamento, processo este mediado por suas representações acerca do mundo, de suas concepções sobre infância e por um conjunto de expectativas a respeito do bebê e seu desenvolvimento. É no processo de interação e na negociação de significações nele envolvida que se atualizam e se desenvolvem os sistemas de comunicação, os quais sofrem transformações intimamente ligadas ao próprio desenvolvimento do bebê. Baseado nessas concepções sobre desenvolvimento humano, no qual adulto e bebê, situados em contextos sócio-culturalmente organizados, constroem conjuntamente experiências efetivas e contínuas de comunicação, que estamos realizando uma pesquisa empírica para apreender a (trans)formação das trocas comunicativas de um bebê, ao longo do primeiro ano de vida. A pesquisa estrutura-se através de um estudo de caso, longitudinal, acompanhando um bebê, desde o nascimento. Este

bebê chama-se Marina (fictício), atualmente com dez meses. Ela é filha única de um casal que reside num contexto urbano, na região de Ribeirão Preto/SP. O registro da situação é feito por vídeo-gravações, de uma hora contínua de duração, preponderantemente no ambiente doméstico. Nos seis primeiros meses, as gravações foram semanais e, nos subseqüentes, quinzenais. A construção do corpus vem se dando através de transcrição microgenética das cenas, através das quais é realizada a análise microgenética de episódios selecionados. A perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações norteia a coleta e análise dos dados. Do conjunto de material já coletado e analisado, para esta apresentação, optamos por discutir uma interação, ocorrida na segunda semana de vida da menina. Inicialmente, após o banho, Marina está deitada na cama, sendo vestida pela mãe. Ela chora alto, com semblante transmitindo uma expressão de incômodo, somado ao inquieto movimento de pernas e braços. Com a roupa já no corpo, diminui a intensidade do choro e passa a vocalizar um som parecido com um resmungo, enquanto a mãe vai guardar alguns objetos. Quando retorna, diz: "Pronto!", e pega afetuosamente a menina no colo, em pé, com o rosto direcionado ao da mãe, que volta a dizer: "É... vamo conversá... Quer conversar nada!". Sentam-se numa cadeira e Marina é colocada em posição de mamar. Neste momento, diminuem os resmungos, ao que a mãe diz rindo: "É fome ou não!?". Aconchegada no peito, pára de mexer as pernas e mama por mais de trinta minutos. Após esse período, a mãe levanta-se da cadeira, e coloca Marina novamente apoiada no peito e com a cabeça dirigida a seu rosto. Marina passa a entreabrir os olhos, na direção da mãe, e abre um sorriso com uma abertura pequena da boca. A isto a mãe refere, em tom baixo: "De vez em quando vem um sorriso...". Marina passa a fechar e entreabrir os olhos enquanto a mãe fala, em tom calmo e baixo: "Que preguiça. Você tá com preguiça, bebê? Não quer mais mamá?". Depois, dá uns tapinhas delicados nas costas da menina. Segundos após, a criança abre bem os olhos e lança um largo sorriso, com a boca bem aberta. A mãe sorri, falando com a voz baixa e serena: "Sorriso colgate!". Com essa descrição, temos elementos para discutir como as significações da mãe aos comportamentos do bebê engendram, por sua vez, ações e falas, fundamentais para o estabelecimento da troca comunicativa entre ambas. Marina, recém-nascida, apresenta um amplo repertório de características presente em outros bebês, assim como sua mãe apresenta uma resposta vicária ao outro tal qual outros seres humanos. Contudo, as formas com que as trocas interativas são concretizadas e suas características podem variar conforme os contextos socioculturais onde estão inseridas; além disso, podem engendrar formas comunicativas específicas, mesmo considerando a variedade de modos de comunicar do bebê. Nesse contexto específico, vemos Marina, num aparente estado de incômodo, utilizar determinados recursos expressivos: chora alto, movimenta pernas e braços, vocaliza e sorri. Estes recursos parecem mobilizar a mãe, que reage à situação, diante da compreensão da sensação de fome da menina. O fato de pegá-la no colo e oferecer o peito sinaliza concretamente o modo como significa as reações da filha. Esta, ao se aquietar após a ação da mãe, confirma a pressuposição inicial, enfatizada em: "É fome ou não?!". Após a mamada, a emissão imediata do pequeno sorriso parece ser a conseqüência da resolução daquele incômodo. Esse sorriso contribui com a construção de algumas significações comuns entre elas, como o modo de reação de Marina à satisfação do cuidado e alimento recebidos. Esse primeiro sorriso parece fortalecer o contato afetuoso entre ambas. A mãe, falando com a e tocando carinhosamente Marina, parece ter sido contagiada emocionalmente por ela, ao que esta responde com um largo sorriso, parecendo também contagiada. A significação proferida ao segundo sorriso permite qualificá-lo de um modo diferente do anterior, visto que parece dirigir-se ao prazer diretamente relacionado à mãe, sua fala e toques afetuosos e não como em resposta ao prazer do cuidado recebido. Nessa cena, evidenciamos que as atividades comunicativas da díade devem ser consideradas como atividades que ocorrem na presença da outra e cuja ocorrência está sintonizada aos comportamentos da outra. Falar em comunicação, mesmo no bebê, implica apreendê-la na mútua responsividade, sendo necessário resgatar o outro social, em relação ao qual a posição de um (seja choro, sorriso ou fala) se coloca.

PALAVRAS-CHAVE: Bebê, interação e comunicação.

LT04-470

O DESENHO E A EXPERIÊNCIA DA IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA

*Angela M. **Borba** - Coordenadora – UFF*
*Ingrid de A. **Lopes** – UFF*
*Juliana T. **Araujo** - UFF/Creche UFF*
*Taia N.M. Terra **Borba** – UFF*
*A. **Coutinho** – UFF/Creche UFF*
*Beatriz **Faleiro** - UFF/Creche UFF*
*Aline A. **Ferreira** - UFF/Curso de Pedagogia-*
*M.Inês B. **Netto** - UMEI Rosalina Araújo Costa*
*Tatiane N. **Silva** – UFF/Creche UFF*

Resumo: O presente trabalho é parte dos resultados da pesquisa em andamento "A experiência da imaginação na infância: as crianças, a brincadeira e a linguagem plástica", que tem como objetivo central compreender o modo como a experiência da

imaginação é socialmente construída pelas crianças, no contexto da produção em linguagem plástica e da atividade de brincar. Nesse recorte, apresentaremos os primeiros resultados da análise de produções de desenhos por crianças de 4 a 5 anos, observadas e videogravadas a partir de uma abordagem etnográfica, no cotidiano de duas instituições públicas de educação infantil, situadas no município de Niterói. Nessas análises, focalizamos as relações entre imaginação, realidade, figuração e contexto de produção do desenho, buscando compreender como as crianças representam e reinterpretam o mundo, através do ato de desenhar.

O estudo está ancorado na psicologia histórico-cultural, sobretudo nos estudos de Vygotsky (1987), partindo da compreensão de que a imaginação é uma atividade humana, altamente complexa, envolvendo um processo de criação produzido a partir da reelaboração e da ressignificação de elementos da realidade e da experiência. De acordo com Vygotsky, a capacidade de imaginar inicia-se na infância e acompanha o homem durante a sua vida, sendo mais rica quanto mais diversas e ricas forem suas experiências e quanto maior for sua liberdade de criar, inventar, ultrapassar os limites da realidade. Ao brincarem ou desenharem, as crianças articulam imaginação e realidade, transitando livremente de um plano para o outro. O mundo imaginário se conecta com o real através de experiências vividas pela criança e, a partir delas, a criança cria subsídios para a transformação do real criando novas situações e novos temas a partir de suas vivências.

Para Benjamin, o mundo da criança significa a possibilidade de inverter a ordem, criar um mundo próprio dentro do mundo maior, estabelecer uma relação com o mundo de não-literalidade, de transformação. Uma relação em que presente, passado e futuro se tocam na imaginação, na invenção de uma nova realidade, ficcionada e reinventada. Os planos imaginados não são, porém, descolados da realidade, ao contrário, são nela ancorados, possuindo, entretanto, uma nova lógica, novas regras.

Held (1980) aponta que o imaginário abre novas possibilidades de ser para a criança, uma vez que a ajuda a ler, a revelar o real. Para a autora, é pelo vaivém contínuo entre o real e o imaginário que a criança vai aprendendo a movimentar-se nesses dois planos com agilidade e "lucidez crescente" Nesse contexto, a imaginação é forma de entendimento dos fenômenos da realidade e dos modos de sermos sujeitos no mundo. E a autora pergunta: a ficção não deveria abrir todas as espécies de portas, permitir à criança imaginar outras possibilidades de ser para que possa, finalmente, escolher-se?" (p.17)

A atividade de imaginação, porém, não se dá no vazio e sim em espaços e tempos histórica e culturalmente situados e que produzem determinadas infâncias, modos de ser crianças e formas de compreendê-las e educá-las. O campo da sociologia da infância contribui para a compreensão da infância como categoria social e geracional e para a visão das crianças como atores sociais competentes. Este campo vem produzindo um conjunto de pesquisas que buscam revelar as culturas infantis, compreendidas como os modos próprios pelos quais as crianças significam o mundo e agem intencionalmente sobre a realidade. Para Sarmento (2002), um dos traços distintivos das culturas da infância é a fantasia do real, que corresponde à recriação da realidade pelas crianças pela fantasia que se produz a partir de uma relação de não-literalidade com a realidade. O desenho vem sendo compreendido, junto às brincadeiras infantis, como um dos elementos das culturas da infância, como modo próprio de as crianças significarem o mundo.

No ato de desenhar, assim como nas brincadeiras, as crianças estabelecem um dialogo entre a ficção e realidade, criando uma nova realidade no plano imaginado. O desenho é um espaço de significação do mundo pela criança (Ferreira, 1998) e, como tal, é constituído nas relações que a criança estabelece com ao outros e com a cultura. Os autores mais consagrados no estudo sobre o desenho, como Luquet (1927) e Lowenfeld (1947) partilham de uma concepção maturacionista e evolucionista, estabelecendo fases para explicar o desenvolvimento do grafismo. Já Vygostky, apesar de não romper com uma visão etapista, não se prende à evolução do desenvolvimento do grafismo, mas sim no desenho como atividade mental e simbólica, constituída pela linguagem e reveladora de uma realidade conceitualizada pela criança. Não é, portanto, a realidade em si, mas outra realidade, atravessada pelo conhecimento, pela imaginação e pela figuração.

Nas nossas análises, buscamos ultrapassar as objetividades (a identificação daquilo que a criança desenhou) na perspectiva de compreender a realidade conceitualizada pela criança. Mesmo não tendo concluído ainda a fase de coleta de dados, algumas construções teóricas já se mostram possíveis. Assim, vêm se destacando os múltiplos fatores que constituem os desenhos das crianças, como se fossem camadas sobrepostas descortinando-se para identificar não apenas os significados primários das figurações, mas também os secundários (Leite e Gobbi, 200, baseadas em Panofsky, 1991): a estruturação das atividades propostas (estrutura composicional), as experiências culturais das crianças na escola e fora da escola, as interações sociais no processo de produção do desenho, as condições materiais de produção e as narrativas das crianças enquanto desenham. Todos esses fatores parecem revestir-se de significativo papel nas relações entre

imaginação infantil, realidade e figuração no desenho, o que contribui não apenas para ultrapassarmos as visões naturalistas e etapistas do desenho, mas para delinearmos abordagens pedagógicas favorecedoras da imaginação e do desenho como possibilidade de significação da realidade pelas crianças.

Palavras-chave: desenho, criança, imaginação

Referências bibliográficas: BENJAMIM, W. (1995). Obras escolhidas. *Rua de mão única*. São Paulo, Brasiliense. BORBA, A. M. (2005) *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil,* Tese de doutorado. Niterói, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. FERREIRA, S. (1998) *Imaginação e desenho na linguagem da criança*. São Paulo, Papirus. HELD, J. (1980). *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, LEITE, Maria Isabel; GOBBI, Marcia .(2002). *O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação*. In: Maria Isabel Leite. (Org.). *Ata e desata: partilhando uma experiência de formação continuada*. 1 ed. Rio de Janeiro: Ravil, v. 1, p. 93-148. LOWENFELD, V. (1977). *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou. LUQUET, G.H. (1969). O desenho infantil. Porto: Editora Civilização. PANOFSKY, E. (1991). *Significado das artes visuais*. São Paulo: Perspectiva. SARMENTO, M.J. (2002) *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2a modernidade*. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho. Acessado em 25 de setembro de 2002. VIGOTSKII, L.S. (1987). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Hispânicas.

LT04-538

A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROPSICOLOGIA COGNITIVA PARA O ENTENDIMENTO DE ALGUNS ASPECTOS COGNITIVOS DA SÍNDROME DO X-FRÁGIL E DE OUTRAS SÍNDROMES NEUROLÓGICAS DE ETIOLOGIAS GENÉTICAS.

Simone Cagnin *IP-UERJ*
Maria das Graças Vasconcelos de Paiva *IP-UERJ*
Vera Lucia Trindade Gomes *IP-UERJ*
Mauro Santos Villas-Boas *IBRAG-UERJ*

Resumo: O principal objetivo desse trabalho é fazer uma reflexão sobre alguns aspectos cognitivos de determinadas síndromes neurológicas de etiologias genéticas, incluindo-se aqui a chamada Síndrome do X-Frágil. Tendo como ponto de partida a pressuposição de que muitos subsistemas cognitivos exibem modularidade, um dos principais pressupostos teóricos da Neuropsicologia Cognitiva contemporânea, objetivamos tecer considerações teóricas sobre algumas concepções de modularidade, bem como sobre as coações que essas concepções impõem ao desenvolvimento. Através do relato de achados clínicos e empíricos de pesquisas desenvolvidas no âmbito da Neuropsicologia Cognitiva e em áreas afins, buscamos destacar algumas questões importantes na área. Em contraposição à Neuropsicologia Cognitiva do adulto que focaliza as alterações cognitivas que ocorrem, a partir de comprometimentos cerebrais, em sistemas de processamento da informação já conformados, a Neuropsicologia Cognitiva do Desenvolvimento, por sua vez, prioriza as desordens que ocorrem em sistemas em desenvolvimento. Neste contexto, serão destacados estudos clínicos e empíricos que utilizam os métodos das associações funcionais e das dissociações funcionais simples e, especialmente, o método das duplas dissociações funcionais em crianças e jovens com transtornos do desenvolvimento de etiologia conhecida, como aqueles que costumam ocorrer associados às síndromes neurológicas de etiologias genéticas ou mesmo nos chamados "transtornos invasivos do desenvolvimento", como a autismo e a Síndrome de Asperger. As duplas dissociações funcionais encontradas na clínica e na pesquisa neuropsicológicas costumam sugerir certa seletividade em alguns comprometimentos cognitivos, sendo esta seletividade interpretada através de uma perspectiva de modularidade. Estudos com crianças autistas vêm apontando para dissociações funcionais entre o reconhecimento do objeto e de face, com maior dificuldade no reconhecimento de face por parte dessas crianças em contraposição ao bom desempenho observado em crianças não autistas. Mas, se por um lado, são encontrados achados discrepantes no desempenho cognitivo de crianças autistas, por outro lado, em algumas síndromes genéticas, como a Síndrome de Down, a Síndrome de Williams e, incluiríamos aqui, a Síndrome do X-Frágil, são muitas vezes observadas, neste contexto, mais associações funcionais do que dissociações funcionais. Não obstante, em muitas desordens do desenvolvimento de origem genética costumam ser encontrados comprometimentos mais genéricos em diferentes domínios do conhecimento, o que poderia sinalizar para a possibilidade da existência de efeitos cognitivos em "cadeia" e para uma menor modularização no processo inicial do desenvolvimento e para certa interdependência de muitos aspectos da linguagem e da cognição com um todo. De modo complementar, alguns achados ainda não conclusivos encontrados em um estudo exploratório desenvolvido por nosso grupo de pesquisa sugerem que na Síndrome do X-Frágil, como costuma ocorrer em outras síndromes de etiologia genética, poderia haver também um comprometimento mais amplo no funcionamento cognitivo dos indivíduos portadores dessa síndrome, o que parece apontar para maiores

associações do que dissociações funcionais nos padrões cognitivos apresentados por esses indivíduos. A própria idéia de plasticidade que, à primeira vista, poderia se contrapor à pressuposição de uma modularização mais maciça dos componentes cognitivos, poderia ser aqui destacada no contexto das síndromes genéticas, pois os mecanismos compensatórios da plasticidade não seriam tão ativados em desordens do desenvolvimento de etiologia genética, como, por exemplo, na Síndrome de Down. Porém, a plasticidade pode ser vista não seria apenas uma espécie de "sistema de defesa" que emergiria após um comprometimento cerebral, pois os processos envolvidos na reorganização do cérebro, após uma dada lesão, seriam os mesmos processos que organizariam o cérebro em circunstâncias normais. Nesta direção, quando se pensa na idéia de plasticidade aplicada à organização cerebral, deve-se substituir uma concepção estática de plasticidade, por uma concepção mais dinâmica que possa conjugar achados de diferentes disciplinas que focalizam a relação cérebro-mente. Por último, observa-se nas Ciências Cognitivas e nas Neurociências de modo geral, uma perspectiva dominante que argumenta que as desordens genéticas apontariam para a dissociação de módulos cognitivos especializados de origem inata. Porém, em contrapartida, abordagens alternativas, como a chamada abordagem "neuroconstrutivista" do desenvolvimento, apresentam uma concepção de desenvolvimento que busca, por sua vez, integrar as múltiplas interações entre o hardware cerebral, o programa genético, a cognição e o meio ambiente. Nesta perspectiva, a modularidade e a especificidade de domínio poderiam ser vistas como um ponto de chegada e não como um ponto de partida do processo de desenvolvimento, o que parece trazer questões e limites para a tradicional perspectiva hegemônica de modularidade na Neuropsicologia Cognitiva. Cabe observar que, nos últimos 30 anos, muitos psicólogos do desenvolvimento também se voltaram para o estudo da relação entre o cérebro e a mente objetivando compreender melhor as mudanças funcionais que ocorrem ao longo do desenvolvimento. Seria possível comparar estágios comportamentais universais com as mudanças estruturais e funcionais no cérebro em desenvolvimento? Apesar de resultados de pesquisas mostrarem correlações entre mudanças neurais e funcionais e o desenvolvimento cognitivo, não se pode afirmar, necessariamente, que as mudanças cerebrais causaram as mudanças comportamentais observadas. Uma breve reflexão final é esboçada com o destaque de algumas questões, a nosso ver, ainda não conclusivas na área. Por exemplo, no que diz respeito ao uso do método das duplas dissociações funcionais para a inferência da seletividade de déficits cognitivos em subsistemas de processamento da informação, a obtenção de melhor resultado em um domínio indica, necessariamente, que haveria um modulo cognitivo intacto subjacente? E seria o meio ambiente o mesmo para os indivíduos que possuem um desenvolvimento "típico" e para aqueles que possuem um desenvolvimento "atípico", como os portadores de síndromes genéticas? E o que o estudo das desordens do desenvolvimento poderia nos dizer sobre o desenvolvimento normal? E vice-versa? Existiria um único caminho para o desenvolvimento? Quais seriam as implicações da postulação teórica de apenas um caminho para o desenvolvimento para a noção de atraso do desenvolvimento? Por fim, responder a estas e a outras questões, com novas hipóteses e estudos de caso único e/ou de grupos com indivíduos com diferentes tipos de transtornos do desenvolvimento de etiologias diversificadas, não só aqueles portadores de síndromes genéticas, talvez possa trazer novas maneiras de redimensionar o próprio conceito de modularidade e de plasticidade, como também a própria forma de enunciar os problemas na área.

Palavras-Chave: Neuropsicologia Cognitiva, Síndromes Genéticas, Desenvolvimento Cognitivo.

LT04-544

AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA DA SÍNDROME DO X-FRÁGIL

Vera Lúcia Trindade Gomes - IP-UERJ
Mauro Santos Villas-Boas - IBRAG-UERJ
Simone Cagnin - IP-UERJ
Maria das Graças Vasconcelos de Paiva - IP-UERJ

Resumo: A Síndrome do X-Frágil (SXF) é uma condição genética herdada, produzida pela presença de uma alteração molecular ou mesmo de uma quebra na cadeia do cromossomo X, no ponto denominado q27.3 ou q28, condição esta associada a problemas de conduta e de aprendizagem, bem como a diversos graus de deficiência mental. De acordo com a Associação X-Frágil do Brasil, recém-nascidos não apresentam indícios de aparência física que antecipem uma suspeita precoce da SXF. No que diz respeito às características intelectuais, o atraso no desenvolvimento é a mais significativa para este tipo de individuo e é comum observar-se muita desigualdade entre suas capacidades cognitivas. Neste contexto, a capacidade de comunicação e linguagem também apresenta atraso considerável. É comum observar, na comunicação, a compreensão de informações "ao pé da letra", fala fora do contexto, fala repetitiva e ecolalia. O comportamento do individuo portador da Síndrome do X-Frágil também apresenta uma grande diversidade, mas são freqüentes as seguintes características: hiperatividade, impulsividade, ansiedade no trato social, baixa concentração, imitação, dificuldade em lidar com a mudança de rotina, irritação

e explosões emocionais, comportamentos repetitivos e traços de autismo como agitar as mãos, evitar o contato físico e evitar o contato visual. O diagnóstico das pessoas portadoras da Síndrome do X-Frágil, na maioria das vezes, não se faz apenas pelas suas características clínicas. Portanto, o teste laboratorial para diagnóstico da síndrome está indicado sempre que a pessoa tiver comprometimento intelectual de causa desconhecida, seja menino ou menina. O diagnóstico é realizado pelo estudo do DNA para detectar a Síndrome do X-Frágil. Algumas pesquisas relatam o uso da Bateria Wechsler para crianças (WISC) e a avaliação revelou QI abaixo do esperado para os sete anos ou utilizando somente algumas provas específicas revelaram linguagem com grande atraso. Outros instrumentos de avaliação psicológica também foram usados, mas com menor freqüência. Todos os estudos consultados, porém, foram inconclusivos, pois os resultados apresentados, sob a forma de notas e percentis, não conseguiram fornecer uma visão característica da cognição de cada indivíduo e nem conseguiram explicar as diferenças de desempenho observadas entre os indivíduos. Funções cognitivas como vocabulário, memória, percepção visual, raciocínio matemático desempenho em atividades de vida diária, funções sócio-emocionais e de controle, relações espaciais e muitas outras, quando expressas apenas em números (escores), não fornecerão, sozinhas, informações que permitam a elaboração de programas e estratégias de reabilitação, que são os reais objetivos da avaliação. Neste caso, uma avaliação neuropsicológica mais ampla aliada à construção de hipóteses que guiem o diagnóstico e a escolha das estratégias de intervenção mostram-se de suma importância, pois envolvem a integração de uma rede de características cognitivas, emocionais e orgânicas que possibilitam uma visão mais abrangente do paciente. Através da abordagem das relações entre disfunções cerebrais e comportamento, podemos identificar os aspectos da cognição que estão intactos e os que estão prejudicados em cada individuo. O estudo das relações entre o cérebro e o comportamento, um dos objetivos da Neuropsicologia, possibilita integrar, no diagnóstico, a história clínica do indivíduo, as diferenças individuais, as características ambientais e comportamentais, assim como a história de tratamentos anteriores objetivando o estudo clínico das alterações cognitivas e comportamentais. Neste tipo de abordagem a questão que se impõe é a determinação de como os desvios apresentados se traduzem em distúrbios e de que maneira os referidos desvios estão integrados produzindo as falhas detectadas. Em resumo, a avaliação neuropsicológica de indivíduos com problemas de aprendizagem, diferentemente de diagnósticos típicos onde as desordens são evidenciadas através de medidas psicométricas distintas, leva o profissional a resultados integrados, indo além dos escores relativos a grupos normativos isoladamente. Neste caso, o paciente é comparado com ele mesmo. Seus limites e possibilidades apontam para intervenções terapêuticas específicas utilizando seus potenciais para superar suas deficiências. O diagnóstico conclusivo permite definir estratégias de atendimento mais adequadas para o desenvolvimento dos indivíduos afetados pela Síndrome do X-Frágil. Entretanto, uma avaliação torna-se mais conclusiva quando se parte de instrumentos construídos particularmente para cada sistema que se deseja avaliar. Neste contexto, uma avaliação particularizada pode passar pela utilização de ferramentas disponíveis e/ou pela construção de ferramentas novas. No presente caso, o desenvolvimento do protocolo de avaliação neuropsicológica dos pacientes portadores da Síndrome do X-Frágil foi feito tendo como base a utilização de partes de testes, em que houve a interpretação dos resultados de forma qualitativa, bem como o desenvolvimento de uma leitura semiótica do paciente frente à testagem e ao aplicador. Nas sessões foram anotadas também as condições relativas aos aspectos subjetivos vivenciados pelos pacientes nas horas/dias que antecederam as sessões. Os resultados foram correlacionados às características neurofisiológicas impostas pela síndrome. É neste contexto que pretendemos inserir a avaliação neuropsicológica como uma importante ferramenta para sabermos quem efetivamente é aquele sujeito, portador de uma síndrome ou não, mas que apresenta dificuldades de inserção no mundo que o cerca. Por isso a abordagem desenvolvida por nosso grupo leva em consideração fatores que ultrapassam as paredes do consultório. Queremos saber qual a natureza das dificuldades apresentadas por determinado indivíduo. Ela é uma característica inerente às falhas físicas, biológicas, neurofisiológicas, geneticamente herdadas na síndrome, ou seriam estas dificuldades construídas e fruto de uma conjunção do meio ambiente familiar/ social e do estágio de desenvolvimento do indivíduo? Em outras palavras, o quadro que se apresenta é fruto da expressão física da síndrome ou está sendo psico-socialmente construído tendo como referência um roteiro de progressão descrito para a síndrome em questão? O paciente tem realmente aquele déficit apontado? Como deveremos orientar os pais no sentido de estimular as potencialidades do indivíduo? Por fim, no que se refere à avaliação e ao diagnóstico da Síndrome do X-Frágil, aspectos sociais e de saúde pública são também relevantes e confirmam a necessidade de um diagnóstico preciso e precoce. De modo complementar, aspectos psicopedagógicos devem ser também priorizados, visando a promoção de competências e de habilidades sociais de indivíduos portadores dessa síndrome.

Palavras-Chave: Neuropsicologia Cognitiva, Síndromes Genéticas, Avaliação Neuropsicológica.

LT04-578
CRIANÇAS ABRIGADAS: INTERVENÇÃO PREVENTIVA

Lúcia Maria de Oliveira ***Santos*** *– UFRN*
Alanna de Medeiros ***Pinheiro*** *– UFRN*
Clarice da Paz Bezerra – FARN
Igor Vieira Chacon – UFRN
Paula de Moura Estevão ***Peroba*** *– UFRN*
Neuza Cristina dos Santos Perez – UFRN
Eulália Maria Chaves **Maia** *– UFRN*

Introdução: Este projeto originou-se a partir das inquietações geradas pelo estudo de cunho preventivo financiado pela CAPES, que está sendo realizado junto às crianças matriculadas no Ensino Fundamental I da região de Natal pela UFRN. Apesar dos resultados preliminares ainda não estarem disponíveis, análises descritivas apontam que um número importante de escolares apresentam a co-ocorrência de dificuldades características dos transtornos psicopatológicos, conforme DSM-IV (APA, 2002), e baixo rendimento acadêmico. Considerando que crianças que não estão expostas a situações de risco apresentam tais dificuldades, surgiu a idéia de trabalhar-se também com crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade, especificamente, crianças abrigadas.

No Brasil, na década de 80, juntamente com as idéias do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), nascem os abrigos, instituições que recebem crianças e adolescentes em situação de risco. Os abrigados são cuidados por funcionários que exercem a função de monitores ou educadores, os quais são responsáveis por prover suas necessidades básicas de alimentação, higiene, saúde, educação, afeto e organização da rotina (Prada, Williams & Weber, 2007). O abrigo faz parte da rede de garantias previstas pelo ECA e deve ser cuidadosamente organizado para proporcionar desenvolvimento humano apropriado às crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social, ou seja, que demandam proteção especial por terem vivenciado rupturas de laços familiares e outros acontecimentos estressores que as levaram à institucionalização.

Não obstante, a realidade do abrigo também acarreta à criança uma série de mudanças que podem aumentar ainda mais sua vulnerabilidade pessoal. Essas crianças vivenciam uma série de conflitos com outras crianças e/ou funcionários do abrigo; desejam ter uma família, seja biológica ou adotiva; e manifestam pouca perspectiva de futuro. Além do mais, apresentam baixa auto-estima; recorrência ou presença de doenças como dermatites e enfermidades infecto-contagiosas; experimentam sentimentos de culpa, raiva, angústia, depressão; abandono; rompimento de vínculos ao deixar a instituição; agressão verbal (palavrões); carência de afeto; atraso no desenvolvimento psicomotor e cognitivo; entre outros (Vectore & Carvalho, 2008; Ferriani, Bertolucci & Silva, 2008; Alexandre & Vieira, 2004; Prada, Williams & Weber, 2007; Motta, Falcone, Clark & Manhães, 2006; Zogaib, 2005; Conceição & Sudbrack, 2004; Siqueira & Dell'Aglio, 2006).

Acrescido a isso, é importante também destacar que durante o período de institucionalização a criança tem sua história de vida suspensa e na maioria das vezes não encontra condições favoráveis à elaboração de suas perdas, dores, tristezas e violências sofridas. Outro fator importante é que a convivência no abrigo é marcada por rotinas rígidas, as quais oferecem menos oportunidades ao desenvolvimento de aptidões (Vectore & Carvalho, 2008) o que contribui ao aparecimento de condutas agressivas. Os comportamentos agressivos podem ser entendidos como uma forma das crianças abrigadas expressarem sua mágoa, tristeza e raiva, já que não tiveram a oportunidade de aprender estratégias mais adaptadas de enfrentamento às situações dolorosas (Barros & Fiamenghi Jr, 2007). Os estudos apontam que a violência doméstica é o principal motivo de abrigamento (Prada, Williams & Weber, 2007) e que potencializa o aparecimento de comportamentos socialmente inadequados, déficits ou excedentes comportamentais que prejudicam a interação da criança com os pares e adultos de sua convivência (Pesce, 2009). A maioria desses comportamentos, apesar de serem esperados, passam a ser considerados de risco e potenciais preditores de condutas antissociais na vida adulta, dependendo da freqüência e intensidade com que se apresentem. A literatura aponta ainda que um percentual pequeno, porém significativo de crianças, apresenta progressão gradual e acumulativa desses comportamentos, podendo vir a desembocar em sérios problemas nas interrelações pessoais, uso e abuso de substâncias, problemas laborais, condutas criminais e transtornos psíquicos (Loeber, 1990).

Objetivo: Construir na Casa de Passagem II um espaço com recursos lúdicos onde as crianças abrigadas possam ter a oportunidade de expressar seus sentimentos, de explorar e compreender melhor suas Histórias de vida e essa nova realidade que se configura ao seu redor. Ajudando-as a elaborar de forma lúdica seu sofrimento, expressar suas emoções e medos, construindo assim uma ponte harmônica entre o mundo do faz-de-conta e o real, a fim de que possam obter melhor integração e adaptação social (Ravelli & Motta, 2005).

Metodologia: Para tanto, está sendo realizado uma avaliação institucional da Casa de Passagem II, situada na cidade de Natal-RN, a qual abriga crianças entre 7 e 12 anos incompletos. A partir da avaliação da sua estrutura organizacional, das suas demandas e das crianças ali abrigadas se proporá um espaço que utilizará de ferramentas lúdicas como a criação

e contação de estórias e contos de fadas, fantoches, músicas, modelagem, desenhos, pinturas, jogos, brincadeiras infantis, dentre outros, que responda às suas reais necessidades. O espaço será oferecido uma vez por semana numa duração de duas horas diárias por graduandos de psicologia da UFRN.

Resultados: Espera-se que o uso de ferramentas lúdicas ajude a criança abrigada a expressar seu sofrimento, a compreender, significar e/ou resignificar sua experiência. Bem como, que esta intervenção contribua a que aprenda a utilizar seus recursos internos desenvolvendo estratégias mais adaptadas de enfrentamento às situações dolorosas, minimizando os efeitos da institucionalização, assim como o risco de condutas desadaptadas evoluírem a comportamentos antissociais em idades posteriores.

Conclusões: Essa ação, utilizando o lúdico, oportunizará às crianças abrigadas a apropriar-se, reinventar e reproduzir o mundo que a rodeia, seu próprio mundo e suas fantasias infantis, através de transposições imaginárias e reais de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos. Portanto, esse trabalho assume significativa relevância social, já que se apresenta como um recurso estratégico que favorece a reorganização psíquica dessas crianças proporcionando-lhes um desenvolvimento mais saudável e adaptado.

Palavras-chave: Crianças Abrigadas; Ludicidade; Agressividade.

Referências bibliográficas: Alexandre, D. T. & Vieira, M. L. (2004). *Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo*. Psicol. Estud, 9(2), 207-217. Recuperado em 15 de junho, 2009, da SciELO (Scientific Eletrocnic Library On line): www.scielo.br. Barros, R. C. & Fiamenghi, G. A. (2007). *Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico*. Ciênc. saúde coletiva, 12(5), 1267-1276. Recuperado em 15 de junho, 2009, da SciELO (Scientific Eletrocnic Library On line): www.scielo.br. Cavalcante, L. I. C.; Magalhaes, C. M. C. & Pontes, F. A. R. (2009). *Processos de saúde e doença entre crianças institucionalizadas: uma visão ecológica*. Ciênc. saúde coletiva, 14(2), 615-625. Recuperado em 13 de junho, 2009, da BVS (Biblioteca Virtual da Saúde): http://bases.bireme.br. Conceição, M. I. G. & Sudrack, M. F. O. (2004). Estudo sociométrico de uma instituição alternativa para crianças e adolescentes em situação de rua: construindo uma proposta pedagógica. *Psicologia Reflexão e Critica,* 17(2), 277-286. Recuperado em 13 de junho, 2009, da SciELO (Scientific Eletrocnic Library On line): www.scielo.br. DSM IV TRTM (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). *Diário Oficial da União*. Lei n° 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, D.F., Palácio do Planalto. Ferriani, M. G. C.; Bertolucci, A. P. & Silva, M. A. I. (2008). *Assistência em saúde às crianças e adolescentes abrigados em Ribeirão Preto,* SP. Rev. bras. Enferm., .61(3), 342-348. Recuperado em 13 de junho, 2009, da BVS (Biblioteca Virtual da Saúde): http://bases.bireme.br. Loeber, R. (1990). *Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency.* Clinical Psychology Review, 10, 1-41. Marcílio, M. L. (2006). *História social da criança abandonada.* (2ª ed). São Paulo: HUCITEC. Motta, D. C.; Falcone, E. M. O.; Clark, C. & Manhaes, A. C. (2006). *Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças*. Psicol. estud., 11(3), 523-532. Recuperado em 13 de junho, 2009, da BVS (Biblioteca Virtual da Saúde): http://bases.bireme.br. Pesce, R. (2009). *Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura*. Ciênc. saúde coletiva, 14(2), 507-518. Recuperado em 13 de junho, 2009, da SciELO (Scientific Eletrocnic Library On line): www.scielo.br. Prada, C. G.; Williams, L. C. A. & Weber, L. N. D. (2007). *Abrigos para crianças vítimas de violência doméstica: funcionamento relatado pelas crianças e pelos dirigentes*. Psicol. teor. prat., 9(2), 14-25. Recuperado em 13 de junho, 2009, da BVS (Biblioteca Virtual da Saúde): http://bases.bireme.br. Ravelli, A. P. X. & Motta, M. G. C. (2005). *O lúdico e o desenvolvimento infantil: um enfoque na música e no cuidado de enfermagem*. Rev. bras. Enferm, 58(5), 611-613. Recuperado em 17 de junho, 2009, da SciELO (Scientific Eletrocnic Library On line): www.scielo.br. Rizzini I, Rizzini I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios presentes*. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Sarmento, M. J. (2004). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade*. In M. J. Sarmento & A. B. Cerisara (Orgs.), CRIANÇAS E MIÚDOS: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e educação. (pp. 9-30). Lisboa: Asa Editores. Siqueira, A. C. & Dell'aglio, D. D. (2006). *O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura*. Psicol. Soc., 18(1), 71-80. Recuperado em 13 de junho, 2009, da SciELO (Scientific Eletrocnic Library On line): www.scielo.br. Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., & Boivin, M., et al. (2004). *Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors*. Pediatrics, 114(1), 43-50. Vectore, C. & Carvalho, C.(2008). *Um olhar sobre o abrigamento: a importância dos vínculos em contexto de abrigo*. Psicol. esc. educ., 12(2), 441-449. Recuperado em 13 de junho, 2009, da BVS (Biblioteca Virtual da Saúde): http://bases.bireme.br. Zogaib, M. T. B. (2005). *O brincar e o bem-estar da criança abrigada: sua influência no combate à depressão e ao baixo rendimento escolar.* Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade metodista de São Paulo, São Paulo.

FAMÍLIA, RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E CONTEMPORANEIDADE

LT05-036
CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO NA SOCIOCULTURA: A TRANSIÇÃO PARA A PARENTALIDADE

Ana Cecília De Sousa Bastos - Ufba
*Lílian **Reis** - Ufba*
Pedro - Ufba
*Vívian **Volkmer** - Ufba*

Justificativa: O CONTRADES (Contextos e Trajetórias de Desenvolvimento) é um grupo de pesquisa que vem sistematicamente analisando trajetórias de desenvolvimento em contexto cultural, tomando a família como lócus privilegiado de suas investigações. Nos últimos anos, os estudos conduzidos pelo grupo focalizam significados e processos na construção cultural da maternidade, a partir de narrativas de mães e de pais de diferentes gerações acerca da gravidez e do parto, tomados enquanto marcadores da transição para a parentalidade.

Trata-se de uma proposta potencialmente inovadora, tanto na elaboração conceitual a que se propõe quanto no recorte teórico-metodológico que adota, por ser um estudo transgeracional e intercultural. Quanto à relevância social, note-se que os fenômenos ligados ao nascer têm sido considerados, no âmbito da atenção à saúde, quase que apenas na perspectiva da criança. Dar a voz à mulher enquanto atriz social pode representar uma contribuição. Além disso, o estudo pode esclarecer, a partir da perspectiva da mãe, dimensões importantes do processo de medicalização do parto no Brasil, que tem como aspectos mais gritantes o excessivo número de partos tipo cesariana e a perda progressiva do protagonismo da mulher quanto às suas escolhas nessa situação, quanto em confronto com o sistema de atenção.

O projeto envolve significativas parcerias com pesquisadores no Brasil e no exterior, e vem representando uma estrutura de suporte para a formação de novos pesquisadores. Ao propor a presente sessão, temos a expectativa de favorecer o diálogo e a troca com colegas interessados nas questões metodológicas e temáticas que vêm nos orientando.

1.1 MUNDOS INDIVIDUAIS, MUNDOS PARTILHADOS: UM ESTUDO COMPARATIVO COM MÃES DE DIFERENTES GERAÇÕES (BRASIL, ESTADOS UNIDOS, ITÁLIA, TIMOR LESTE)

*Ana Cecília de Sousa **Bastos** - Ufba*
*Viviane **Mutti** - Ufba*
*Pedro **Brasileiro** - Ufba*
*Allan **Maia** - Ufba*

Resumo: Trata-se de um estudo transgeracional, estruturado sobre narrativas construídas em situação de conversação, por pais ou mães de diferentes gerações, focalizando o parto e a transição para a maternidade, como eventos narrativos, em contextos socioculturais diversos. Embora utilizando um temário preliminar e um setting aberto, eram privilegiadas memórias de parto que fossem espontaneamente evocadas pelas mães e pais. Assumimos que, na conversação entre mães e pais de duas gerações, tem-se a reconstrução narrativa da memória autobiográfica, convergindo assim com o argumento de que a conversação, enquanto uma metodologia, envolve a constante produção e reprodução do contexto em que ocorre a interação. Enquanto estrutura subjetiva que permite traduções entre diferentes perspectivas, a narrativa implica uma alteridade.

As conversações em família favorecem a transmissão de tradições, valores, experiências acumuladas, padrões, mitos e rituais próprios da cultura familiar, criando uma identidade em constante movimento. Nestas conversações também ecoam as vozes canônicas das narrativas sociais que oferecem e configuram os scripts que estruturam as narrativas familiares.

A habilidade de contar histórias e dar sentido às experiências passadas, presentes e futuras em relação aos contextos sociais, culturais e históricos particulares, fornece aos indivíduos uma identidade – um sentido de existência através do tempo e de atuação com propósito no mundo, contribuindo para a construção de sua identidade social e cultural. É nessa perspectiva que as narrativas podem se constituir enquanto instrumentos culturais para a produção de sentidos. No contexto das transições desenvolvimentais, diferentes tipos de narrativas, socialmente compartilhadas em âmbitos mais ou menos extensos, são socialmente utilizadas enquanto mediadores semióticos dos processos pessoais de construção e reconstrução do self.

O presente estudo se alinha com uma visão de desenvolvimento como um processo inacabado (open-ended), localizado em um todo simbólico, admitindo que a natureza da mudança desenvolvimental envolve uma transformação de estado ou qualidade temporalmente irreversível. Nessa perspectiva, uma unidade de análise apropriada para estudar o desenvolvimento seria a unidade "ruptura-erupção de

incerteza-transição", processo este implícito à aquisição de uma nova estabilidade, e que opera utilizando recursos simbólicos disponíveis na cultura como ferramentas na fabricação de significados.

Após três anos de desenvolvimento do projeto, dispõe-se de um extenso material qualitativo que vem sendo construído enquanto corpus de análise e tem sido objeto de tratamento e análises preliminares, buscando aspectos que caracterizam as transições familiares em contexto de mudança, especificamente o impacto do discurso normativo sobre parto e maternidade. Assume-se uma perspectiva comparativa, incluindo na análise, além de mulheres residentes em Salvador e em São Paulo, mulheres brasileiras migrantes em diferentes países (Estados Unidos e Itália) e mulheres timorenses. Os quatro diferentes contextos implicam não apenas em diferentes sistemas de crenças e valores sobre gravidez e parto, mas em diferentes acessos a tecnologias e recursos médicos; em outras palavras, uma incidência diversa das culturas médica e familiar sobre a experiência da gravidez e do parto. No núcleo básico do estudo, no segmento Bahia, foram entrevistados sessenta pares de mães e dez pais (entrevistados individualmente ou em pares). Os participantes vêm de diferentes inserções sócio-econômicas (camadas de renda média e baixa) e culturais.

As primeiras análises numa perspectiva intercultural, reunindo narrativas de mulheres brasileiras – em diferentes contextos: Bahia, São Paulo, Itália - e timorenses, demandam discutir com maior precisão a própria questão da análise comparativa. Aqui, assumimos que comparar significa trazer para a relação pesquisador-objeto um terceiro, um outro, que venha quebrar uma certa especularidade, inevitável quando sujeito e objeto do conhecimento coincidem.

Nos contextos culturais de Timor Leste, Brasil e Itália, observam-se distintos momentos quanto à assistência ao parto e distintas representações de gênero. São diferenciadas também a intensidade e cobertura do processo de medicalização deste que é um fenômeno tão intensamente natural e cultural quanto engravidar e parir.

Propomos discutir como direcionar a análise de processos de construção de significados em torno da idéia de agency, considerando (a) como esta idéia se torna um valor, um signo hipergeneralizado; (b) papéis da mulher no âmbito da família; (c) acesso a recursos e tecnologias, (d) divisão social de trabalho e poder. No âmbito das narrativas, perguntamos pelos signos e mecanismos que regulam o surgimento de novas posições do eu, os processos de tomada de decisão e o uso de recursos simbólicos na transição para a maternidade – através das gerações. Atenção especial é dada aos temas que aparecem ou permanecem em silêncio nas falas das participantes nos diferentes contextos (exemplo: a dor do parto apenas não é mencionada pelas participantes timorenses).

Com a devida cautela, é possível esboçar algumas analogias. No Timor Leste, a situação emergencial imposta pelo viver em campos de refugiados parece se sobrepor ao discurso; outras questões, como falar sobre a experiência da maternidade, tornam-se secundárias. Há menores possibilidades de escolha e ação, assim como se observa entre as participantes de baixa renda, em Salvador. As poucas possibilidades de escolha pelo tipo e local de parto, aliadas a uma menor escolaridade, favoreceriam certa conformidade e menor protagonismo?

Em um outro pólo, os contextos de São Paulo e Itália permitem traçar alguns paralelos. No primeiro caso, o acesso a tecnologias parece não garantir uma escolha pelo tipo de parto ou até pela vivência da sexualidade nesse período, por exemplo. Por outro lado, as possibilidades de ação e significação parecem ser mais amplas. No segundo, parece que a maternidade é vivida como uma transição importante e de destaque, que marca um antes e um depois de maneira bem delineada... (acesso a recursos e tecnologias parecem favorecer isso). Aqui também as possibilidades de ação e significação parecem ser maiores, embora isso não garanta um protagonismo na experiência de tornar-se mãe (considerando o parto como um marcador) frente ao processo de medicalização.

As perspectivas abertas neste projeto de pesquisa indicam especificidades e níveis diferenciados na abordagem da transição para a maternidade, fortalecendo o suposto de que processos de construção de significados em torno da maternidade devem ser vistos em contexto: na sociocultura e através das gerações.

Palavras-chave: Transições desenvolvimentais. Maternidade. Narrativas.

1.2 CONSTRUÇÃO CULTURAL DA MATERNIDADE: EXPERIÊNCIAS DE MÃES DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR - BA

Lílian Perdigão Caixêta ***Reis*** *- Ufba*
Ana Cecília de Sousa ***Bastos*** *- Ufba*

Introdução: O presente estudo tem como objeto o processo de construção cultural da maternidade elegendo como foco a experiência de mães que vivem na periferia de Salvador, na região do Subúrbio Ferroviário. Busca – se analisar significados construídos por mães de diferentes gerações em relação ao tornar – se mãe. Trata-se de estudo qualitativo que adotou como referencial teórico-metodológico a psicologia cultural, que valoriza a construção de significados pela pessoa, em contexto social e histórico.

Neste estudo, considera-se maternidade como transição no ciclo de vida de mulheres que engravi-

dam, mas que afeta diretamente a dinâmica do ciclo da família. Obviamente, para as mães, esta transição é caracterizada por mudanças corporais e psicológicas, que adquirem significados diferentes conforme o momento e situação na qual este evento transcorre. Desejos, sentimentos, expectativas e crenças pessoais criam enquadramentos diferentes para cada mulher quando se torna mãe. Além disso, sua posição na família e na sociedade também lhe imputa novos significados, construídos social e culturalmente.

O conjunto de elementos culturais colabora para formar o que Valsiner (2007) chama de campo de significados, que inclui uma gama de indicadores selecionados pelas mulheres como recursos simbólicos e que guiarão suas decisões, inclusive no posicionamento quanto aos fatores biológicos (por exemplo, em situações em que se pode recorrer aos conhecimentos médicos para alterar a ordem natural dos eventos ligados ao parto).

A relevância e o que justifica iniciativa de conduzir este estudo é ampliar compreensão a respeito da troca entre as gerações de elementos que derivam da cultura e que contribuem para a elaboração acerca do que é ser mãe. Daí a importância de se conhecer a história das famílias, suas tradições, crenças, valores e experiências acumuladas com o intuito de destacar a capacidade destas para o enfretamento de problemas ou de reorganização em relação a situações de mudança.

Método: A inserção da pesquisadora em campo, uma vez que atuou como psicóloga em projeto na área de Novos Alagados, situada no Subúrbio Ferroviário, durante cinco anos foi elemento decisivo para definir o tipo de método adotado. Optou-se pela abordagem etnográfica com pesquisa de campo realizada durante um ano e meio (2008 / 2009). Observações, visitas freqüentes às famílias, entrevistas com membros da comunidade, e entrevistas de conversação com 20 pares de mães de diferentes gerações foram os recursos utilizados.

Recorreu-se ainda ao uso de questionário sócio-demográfico para completar informações sobre as famílias.

Conforme procedimentos dos métodos qualitativos, as entrevistas foram gravadas em fitas de áudio e transcritas para análise. Organizou-se o conjunto de informações coletadas em torno de eixos temáticos sugeridos pelas falas das entrevistadas, utilizados para construção de categorias de análise sobre as transições familiares em contexto de mudança, especificamente o impacto do discurso normativo sobre parto e maternidade.

Resultados Parciais: São apresentados resultados preliminares, submetidos à análise de conteúdo, com destaque para os seguintes aspectos: importância atribuída à maternidade; convergências e divergências percebidas na relação entre mãe e filha quanto a mudanças em valores e práticas; tensões entre cultura médica versus cultura da família; manutenção de práticas articuladas com tradições religiosas.

Mães da primeira geração mostraram-se orgulhosas por fazer parte da história da comunidade, e citaram o exemplo de moradores mais antigos, que deixaram um legado de valores (patrióticos, culturais e religiosos) que nortearam suas vidas, e que parecem ser o ponto de referência para a construção de iniciativas que têm viabilizado o crescimento individual e coletivo de grupos da área.

Em relação à maternidade e ao parto, o que prevalece é uma atitude de aceitar as coisas com naturalidade, sem muito planejamento, surgindo como opção fazer o parto normal. As mães da segunda geração também relataram iniciativas na busca de melhores condições de vida, mas direcionando este empenho em prol da educação e saúde. Para estas, situações em que os partos foram realizados em casa é que geraram escândalo, o que indica mudança na perspectiva de compreensão sobre as condições nas quais o parto deveria ocorrer.

Mães mais velhas identificam como principais significados de maternidade amar e cuidar, valores estes que se estendem para "todos os filhos", ou seja, direcionados também à preocupação com crianças da comunidade. Mães das gerações mais novas frisam os impactos provocados pela maternidade em suas vidas pessoais, e situam como palavras-chave a responsabilidade e o amor.

No âmbito das práticas voltadas para a saúde, as mulheres referem-se à existência de serviços médicos, possuem informações atualizadas sobre cuidados quanto ao pré-natal e ao parto, situando-os como direitos de cidadania, mas expressam indignação pela dificuldade de acesso aos mesmos e à má qualidade destes.

Durante a gestação e no período pós-parto mães de ambas as gerações relataram que utilizaram remédios caseiros (como chás) para higiene pessoal e nos cuidados básicos de saúde, obedecendo às prescrições indicadas por suas mães ou pelas parteiras. Orações, bênçãos, e buscar apoio em membros dos grupos religiosos são outros recursos aos quais as mães recorreram. Apontam ainda a existência de rede social de apoio, por parte de instituições e projetos.

Através de seus relatos percebe-se que há situações em que surge tensão entre acatar indicações médicas, seguir sugestões de pessoas conhecidas ou confiar nas suas intuições pessoais.

Considerações finais: As mães acompanhadas em Novos Alagados são de famílias de baixa renda, vivendo com simplicidade e dignidade. No discurso das gerações mais velhas a lógica da solidariedade e reciprocidade é que predominou, com ênfase na vida

em comunidade. Mas o aumento da violência na área é citado como motivo para a permanência dentro de casa, promovendo o cerceamento das famílias. Entende-se que o crescimento desgovernado, com aumento da população local, e as transformações da área repercutem diretamente na vida das famílias.

As gerações mais novas acabam por recorrer mais às instituições (públicas ou projetos de organizações não governamentais) como fonte de apoio, como buscar serviços de saúde e educativos.

Para concluir, destaca-se a relevância de recorrer aos elementos históricos, culturais e religiosos para compreender a construção dos recursos simbólicos utilizados pelas famílias para configurarem dinâmicas de enfrentamento de problemas.

Palavras-chave: Maternidade. Cultura. Gerações.

1.3 SIGNIFICADOS DE MATERNIDADE PARA MULHERES COM TRAJETÓRIA REPRODUTIVA MARCADA POR PERDAS GESTACIONAIS RECORRENTES

Vívian ***Volkmer*** *- Ufba*
Ana Cecília de Sousa **Bastos** *- Ufba*

Introdução: Os papéis da mulher e a identidade feminina têm sido historicamente construídos em torno da maternidade, vislumbrada como uma decorrência natural da sua condição. A partir do século XX, com o movimento feminista, esta concepção naturalizada foi colocada em questão, possibilitando a percepção da maternidade como uma das escolhas disponíveis à constituição feminina. No entanto, o que acontece quando uma mulher realiza a escolha pela maternidade, mas ao invés desta vivência o que ela experencia são perdas gestacionais recorrentes? Tal fenômeno é denominado, na obstetrícia, de aborto espontâneo recorrente – condição que se caracteriza pela história reprodutiva de três ou mais abortos sucessivos e espontâneos, ocorridos antes da vigésima semana de gestação – e que pode se refletir em mudanças no posicionamento do eu e nos sistemas de significados social e pessoal dessa mulher.

Objetivo: O presente estudo, fundamentado pela perspectiva teórica da Psicologia Cultural do Desenvolvimento, visou identificar os significados construídos acerca da maternidade e as diferentes posições do Eu observadas em mulheres com história de perdas gestacionais recorrentes, ao longo de suas trajetórias reprodutivas.

Metodologia: Realizou-se um estudo de casos múltiplos, a partir de entrevistas narrativas com dez usuárias de um ambulatório de abortamento de repetição de uma maternidade pública na cidade do Salvador/BA. As participantes possuíam idades que variavam de 26 a 40 anos e a escolaridade do primeiro grau incompleto ao segundo grau completo. As suas histórias reprodutivas caracterizaram-se por um número de gestações que variou de quatro a nove, incluindo a gravidez atual, e de perdas gestacionais subseqüentes entre três a sete. No momento da entrevista, oito das entrevistadas estavam grávidas.

O material narrativo foi analisado a partir de duas abordagens: 1) holística baseada em conteúdo, cujo enfoque incide sobre o conteúdo que emerge da história completa do indivíduo, e 2) categórica baseada em conteúdo, que privilegia o conteúdo da narrativa como manifestado em partes separadas, onde as categorias de análise foram construídas.

Resultados: Os principais aspectos subjetivos que marcaram as trajetórias reprodutivas constituíram-se no processo de luto, no sentimento de culpa e no sentimento de vulnerabilidade. No que tange ao processo de luto, o padrão de reação emocional mais comum após a vivência das perdas gestacionais consistiu na intensificação do luto ao longo do tempo. Após as primeiras perdas, a vivência do luto ocorreu de modo parcial ou incompleto. Os indícios disso foram encontrados na referência, por parte de algumas mulheres, a sentimentos de pesar e de tristeza apenas em um momento imediato à perda, mas dissipados logo que retornavam às suas casas; ao fato de se desfazerem precipitadamente e sem critérios dos pertences do bebê; de não participarem dos rituais fúnebres; de não quererem falar sobre a perda nem sobre assuntos afins, e, em alguns casos, por engravidarem novamente logo após a perda. Essas condutas parecem estar relacionadas a uma tentativa de reprimir o sofrimento emocional que a perda gestacional implicaria e de não querer assumir um luto socialmente não legitimado. Porém, a vivência parcial do luto teve sérias implicações no decorrer do tempo e com a repetição das perdas gestacionais, afinal, o luto antes não vivenciado parece emergir de modo mais intenso, a ponto de, em alguns casos, haver o desencadear de sintomas psiquiátricos.

No entanto, a intensificação das reações às perdas gestacionais também esteve associada à mudança no apoio oferecido pela rede social, em especial pelas famílias extensivas, ao longo da trajetória reprodutiva. Isto porque para os membros familiares a repetição das perdas e do sofrimento emocional relacionado parece penetrar na esfera do insuportável, esboçando-se uma atitude de afastamento e isolamento em relação ao casal. Os profissionais de saúde, por sua vez, também não se apresentaram como fonte de apoio emocional, sendo responsáveis, em muitos momentos, pela ampliação do sofrimento e do desamparo. E assim, a experiência emocional dessas mulheres aparece cada vez mais marcada pela culpa, pelo medo e pela ansiedade.

O sentimento de vulnerabilidade pessoal, suscita-

do a cada nova tentativa de gravidez, caracterizou o estado subjetivo das entrevistadas. Afinal, a gravidez era percebida como um evento estressante, potencialmente ameaçador – visto que poderia levá-las a vivenciar eventos avaliados como negativos, como complicações gestacionais, uma nova perda e conflitos familiares –, e que suscitava emoções como o medo e a ansiedade.

Assim, as trajetórias reprodutivas marcadas essencialmente pela repetição de insucessos gestacionais, levaram a importantes mudanças no self dessas mulheres. As principais mudanças encontradas consistiram em comportamentos mais pró-ativos em direção ao propósito específico de alcançar êxito nas gestações empreendidas (presentes ou futuras); e, na ampliação da reflexividade – que, por sua vez, implicou na ressignificação de alguns aspectos da vida. Em alguns casos, também foi vislumbrado um maior protagonismo (agency) na condução da sua própria história de vida, isto é, na dominação das vozes externas – em geral, contrárias às novas tentativas de gravidez –, pelas vozes internas que buscam alcançar a maternidade.

As mudanças empreendidas no self estão intimamente articuladas com as mudanças nos sistemas de significados pessoais acerca da maternidade. Em quase todos os casos houve um adensamento do sentido de maternidade. Isto é, no decorrer da trajetória reprodutiva os significados de maternidade foram gradativamente mais identificados com o discurso cultural canônico, tornando-se cada vez mais fortemente idealizados e mobilizadores de muitas expectativas. A maternidade, desta forma, passou a ser uma posição do eu altamente valorizada.

Conclusões: Os relatos autobiográficos trazem um retrato da vivência subjetiva de mulheres com história de insucessos gestacionais recorrentes, marcada essencialmente pela dor e sofrimento, solidão e descaso. A despeito destas tantas marcas, que levaram a uma devastação físico-emocional em suas vidas, evidencia-se o imperativo da maternidade que conduz as personagens/autoras destas narrativas a persistirem na realização do seu sonho. Da trajetória percorrida, envolta por tantas experiências, afetos e relações dialógicas estabelecidas entre as diferentes vozes, muitas mudanças foram efetivadas, como aquelas empreendidas nos significados construídos acerca da maternidade e no movimento de posicionamento do self.

Palavras-chave: Perdas gestacionais recorrentes. Maternidade. Significado.

1.4 A TRANSIÇÃO PARA A PATERNIDADE E A PATERNIDADE EM TRANSIÇÃO

Pedro Gomes de Lima ***Brasileiro*** *- UFBa*
Vivian ***Volkmer*** *- UFBa*
Ana Cecília de Sousa ***Bastos*** *- UFBa*

Resumo: A transição para a parentalidade é um evento de estimada importância no desenvolvimento de homens e mulheres. A simples notícia da concepção de um bebê, ou mesmo o planejamento disso é, muitas vezes, suficiente para promover mudanças nos hábitos, projetos e posições do eu dos futuros pais e mães.

Esse quadro viabiliza, por um lado, valioso crescimento pessoal. Por outro, uma miscelânea de conflitos, dúvidas e inseguranças, levando os sujeitos, por exemplo, a questionarem as capacidades pessoais de enfrentar as situações como as que se deparam e as que os esperam.

As transformações recentes na organização social contribuíram para mudar a diagramação familiar. Com os avanços industriais, acelerou-se um movimento de diáspora feminina em direção aos espaços públicos da sociedade – mercado de trabalho, movimentos sociais, universidades, lutas políticas, Estado. O homem/pai foi, conseqüentemente, convocado a se reposicionar nos diferentes espaços sociais, inclusive o familiar. Nesta nova identidade paterna em vias de elaboração, tornou-se imprescindível para o homem o exercício de funções antes tidas como da ordem do feminino, como cuidar dos filhos, da casa e da esposa.

O presente trabalho objetiva descrever os significados construídos em torno da paternidade por sujeitos que se encontram no início do exercício do papel paterno, levando em consideração o contexto acima descrito. Nos fundamentaremos teoricamente, para isso, na Psicologia Cultural do Desenvolvimento proposta por Jaan Valsiner, que entende a cultura como uma parte integrante da organização sistêmica das funções psicológicas humanas.

Foram feitas duas entrevistas com três participantes, uma no terceiro trimestre de gestação e outra entre três e seis meses após o nascimento dos bebês. Todas foram audiogravadas e transcritas. Utilizou-se também um questionário sócio-demográfico, roteiro de entrevista semi-estruturado e o termo de consentimento livre e esclarecido.

No momento das entrevistas, os dois primeiros entrevistados (que chamaremos aqui de João e José) estavam com 21 anos, e o terceiro (Jonas) com 27. Residentes de Salvador, Bahia, todos os três moravam com as companheiras, sendo que o primeiro, João, morava na casa dos sogros, e os dois últimos em casa própria. João e José concluíram apenas o Ensino Médio e trabalhavam como comerciantes. Já Jonas é fisioterapeuta e atua em sua área de formação.

Segundo João, sua renda mensal oscila muito e não é suficiente para arcar com todas as despesas suas, de sua companheira e de seu filho, precisando contar com o apoio da família da companheira. José disse ganhar em torno de R$1.200,00 e conseguir com isso sustentar sua família. Já Jonas ganha em torno de R$6.000,00 e, junto com a renda da companheira, arca com todas as despesas do lar. Vale ressaltar que apenas Jonas planejou anteriormente ter o filho, e que todos os três são solteiros no estado civil.

A análise de conteúdo das narrativas de João, José e Jonas nos levou a identificar alguns significados atribuídos à paternidade por esses sujeitos. Para Jonas, sua preocupação maior quando decidiu ter o filho era de âmbito financeiro. Ele se questionava se seria capaz de arcar com os custos relacionados ao processo gravídico, parto e sustento do filho, o que o fez adiar o desejo de ser pai em um ano. João e José apontam como uma das primeiras mudanças após saberem que iam ser pais a relação com o trabalho e com os gastos pessoais. Segundo eles, criaram mais responsabilidade no trabalho e mudaram os hábitos e gastos, tendo em vista estarem aptos para sustentarem suas famílias.

José e Jonas salientaram que é obrigação do pai participar ativamente nos cuidados com a esposa antes, durante e após o parto, da mesma forma que este deve dividir com a companheira as responsabilidades sobre os cuidados com o bebê. João, além de concordar com os outros dois participantes, relatou algumas das tarefas pelas quais ele ficou responsável, como dar o banho de sol diário no filho.

João trouxe de forma marcante em sua narrativa uma percepção da paternidade como um evento natural e necessário à condição masculina, e que, conseqüentemente, todo homem, uma vez homem, teria a capacidade de desempenhar o papel paterno e superar as intercorrências desse processo, sejam quais forem as condições que se apresentem.

Para todos os três participantes, a transição para a paternidade é um evento que implica em crescimento pessoal. Com a notícia ou a chegada de um filho, mudam-se os hábitos, os projetos para o futuro, a relação com o dinheiro, o perfil de consumo da família, dentre outras coisas.

Ao pai também caberia o provimento do suporte moral e disciplinar para seus filhos, assim como afetivo. Na fala de João, o pai e a mãe devem viver juntos e em sua própria casa para que, dessa forma, eles possam prover a "educação familiar" indispensável e insubstituível para o filho. José pontua que através do amor e do carinho, ele conseguirá ter lucidez para conduzir a filha para o que for melhor para ela. João une as duas visões, relatando momentos ricos em afeto no convívio com seu filho. Ao mesmo tempo, se questiona se, quando for preciso, incidirá ou não com uma punição mais severa, como a palmada e o castigo, uma vez que assim ele foi educado, e considera a experiência como bem sucedida.

O que podemos perceber é que, apesar de certa mudança no que se entende como função do pai no contexto familiar, características relacionadas ao "pai tradicional" – provimento financeiro familiar, suporte moral e disciplinar para os filhos – ainda estão muito presentes nas narrativas dos participantes dessa pesquisa. Por outro lado, novas preocupações circundam esse momento de transição de papéis sociais, como participar ativamente nos cuidados com o bebê e com a esposa – dentro da disponibilidade de cada um – e compartilhar a responsabilidade pelos cuidados com o bebê. Discute-se a complexidade dos processos de transição desenvolvimental, que compreendem níveis diferenciados e simultâneos de organização do sistema em desenvolvimento, bem como diferentes dimensões da experiência vivida.

Palavras-chave: Significados; Paternidade; Psicologia Cultural do Desenvolvimento.

LT05-462

A CRIANÇA (IN)VISÍVEL: A INFÂNCIA E A CRIANÇA NAS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS EM FAMÍLIAS DE UMA COMUNIDADE LITORÂNEA

*Heliane de Almeida Lins **Leitão** - UFALAdélia*
*Augusta Souto de **Oliveira** - UFAL*
*Angelina Nunes de **Vasconcelos** - UFAL*
*Gabriel Fortes Cavalcanti de **Macêdo** - UFAL*
*Ariana Cavalcante de **Melo** - UFAL*
*Rômulo Marcelo dos Santos **Correia** - UFAL*

Resumo: O clássico trabalho de Philippe Ariès sustenta a relativização de uma concepção naturalizada da infância, considerando-a uma construção social e histórica. Ariès aponta para a valorização desta fase da vida e para a invenção do sentimento da infância como um advento da modernidade. Vários estudiosos, no entanto, reconhecem que o modelo de família nuclear burguesa, apontado por Ariès como hegemônica a partir do século XVIII, é insuficiente para se compreender a realidade das famílias brasileiras, especialmente em camadas sociais mais pobres. Constata-se a existência de diferentes infâncias brasileiras ao se analisar as desigualdades sociais e as distintas realidades existentes no meio urbano e rural.

A concepção de infância, as diferenças entre adultos e crianças e o posicionamento relacional entre eles são construções de cada grupo social. O reconhecimento da infância como elemento estruturante nas relações sociais e na cadeia geracional destaca a relevância de se conhecer novas possibilidades de significar a infância na contemporaneidade. Além disso, o reconhecimento do protagonismo social da criança

e da sua efetiva capacidade em discorrer acerca de sua própria experiência e realidade aponta para a importância de estudos sobre a infância que considerem a perspectiva da própria criança.

O presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa longitudinal realizada com famílias numa comunidade litorânea no Nordeste brasileiro, a qual sofreu grandes transformações a partir da chegada do turismo de massa. A partir de um foco intergeracional visa investigar e compreender as concepções acerca da infância presentes nestas famílias, assim como o lugar da criança na vida familiar e os modos de organização das relações entre adultos e crianças, considerando-se tanto a perspectiva dos adultos como a das crianças. Considera, ainda, a inserção da família no contexto sócio-cultural, reconhecendo os impactos psicossociais gerados pelas transformações decorrentes da indústria do turismo em comunidades litorâneas, que registram novas formas de atividade produtiva e de relações comunitárias, estabelecendo rupturas com a cultura tradicional.

Participaram do estudo seis famílias nucleares constituídas por pai, mãe e, pelo menos, duas crianças com idades entre 6 e 11 anos que habitavam na mesma residência. As famílias apresentam nível sócio-econômico baixo e, em sua maioria, são nativas da comunidade. Os dados foram obtidos através de diversos instrumentos e procedimentos. Foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas com cada membro da família, na qual foram investigadas as relações familiares e o envolvimento do pai na vida familiar. A seguir, pais, mães e crianças foram solicitados a completar histórias a partir de material semi-projetivo apresentando situações que ilustram aspectos do cotidiano de crianças e do seu contexto familiar. As crianças foram solicitadas a produzir e analisar 'retratos da família' através de fotografias e desenhos. Foram, ainda, realizadas entrevistas com os pais e as mães de quatro famílias para investigação de fatores intergeracionais, considerando suas famílias de origem, sua infância e relação com seus próprios pais, sua família atual e expectativas para as famílias que seus filhos constituirão no futuro.

Foram observadas importantes diferenças entre o olhar que os pais têm sobre as crianças e o olhar que elas têm sobre si mesmas. Enquanto os pais falam das crianças como um investimento para o futuro, elas falam sobre si mesmas como sujeitos que existem no hoje, enfatizando suas brincadeiras e vivências do cotidiano. Na fala das crianças emerge a centralidade das relações intrageracionais de parceria e apoio mútuo entre pares, a qual não é reconhecida ou valorizada pelos adultos. Para os adultos as crianças são seres totalmente dependentes, incapazes e sem fala, nada tendo a oferecer umas às outras. Em contraste, as crianças demonstram relativa autonomia, se considerando capacitadas para lidar com a própria realidade, resolver problemas sozinhas e assumir atribuições e responsabilidades que lhes são confiadas na família. Os adultos demonstram uma expectativa negativa acerca das crianças, considerando-as "naturalmente" incapazes e tendentes ao erro, sendo necessário ensiná-las, vigiá-las e corrigi-las. Em conseqüência, estabelecem com os filhos uma relação autoritária e coercitiva, a qual é, frequentemente, criticada e burlada por eles como sinal de resistência. Enquanto os pais afirmam estabelecer uma relação orientadora e educativa com os filhos, revelam seu desejo de submissão e obediência, utilizando constantemente castigos e punições. Por sua vez, as crianças percebem a presença dos pais como interditora e punitiva, a qual precisa ser evitada. Apoiadas no conhecimento de seus direitos veiculados por diversas instâncias sociais, tais como o conselho tutelar, as crianças reconhecem seu empoderamento, fazendo reivindicações. Para os pais, tais transformações sociais são parcialmente reconhecidas, embora não aceitas, pela constatação do declínio de sua autoridade, numa clara ruptura com a ordem familiar vivida em suas famílias de origem. A descontinuidade intergeracional se verifica também no direcionamento da infância para a escola, a qual é bastante valorizada pelos pais e depositária de suas esperanças para o futuro dos filhos. As crianças demonstram, ainda, uma aguçada compreensão da dinâmica das relações de gênero na família, evidenciada em expressões de reconhecimento e identificações com atribuições de seu próprio gênero, revelando a transmissão intergeracional de papéis tradicionais, por vezes questionada pelas meninas.

Os dados revelaram a presença de uma organização familiar tradicional onde predominam relações assimétricas e hierárquicas regidas por critérios de gênero e idade. Aliado a isto, a vida familiar do grupo estudado está centrada na prevalência do desejo e necessidades do adulto, contrariando a expectativa de uma ênfase na criança, tal como preconizado por Ariès. A perspectiva dos adultos, enfatizando a dependência e invisibilidade da criança, contrasta com a das próprias crianças que se assumem como sujeitos sociais. O estudo reafirma que a escuta da criança e a apreensão de seu sentido de infância coloca-se como necessária perspectiva metodológica, com importantes repercussões para a compreensão das dinâmicas sociais.

Palavras-chave: infância; família; intergeracionalidade

LT05-462

O IMPACTO DA PSICOTERAPIA BREVE PAIS-BEBÊ PARA A DEPRESSÃO MATERNA E PARA A INTERAÇÃO PAIS-BEBÊ: ESTUDO LONGITUDINAL DO NASCIMENTO AO SEGUNDO ANO DE VIDA DO BEBÊ – PSICDEMA

*Cesar Augusto **Piccinini** - UFRGS*
*Cristiane Ajnamei dos Santos **Alfaya** - UFRGS*
*Daniela Delias de Souza **Schwengber** - UFRGS*
*Evanisa Helena Maio de **Brum** - UFRGS*
*Giana Bitencourt **Frizzo** - UFRGS*
*Milena da Rosa **Silva** - UFRGS*
*Aline Grill **Gomes** - UFRGS*
Rita Sobreira Lopes - UFRGS
*Luis Carlos **Prado** - INFAPA*

Resumo: O papel exercido pela depressão materna tem sido abordado por inúmeras investigações nas últimas décadas, devido às evidências de que o estado depressivo da mãe pode repercutir negativamente no estabelecimento das primeiras interações com o bebê e, em conseqüência, no desenvolvimento afetivo, social e cognitivo da criança (Cummings & Davies, 1994). Além de afetar o bebê, a depressão materna pode afetar também o próprio pai e o contexto familiar como um todo (Stern, 1997). A literatura destaca que a Psicoterapia Breve Pais-bebê auxilia na mudança das características do comportamento de interação da mãe com o bebê, nos sentimentos subjetivos da mãe, assim como na diminuição de sintomas no bebê quando não associados, exclusivamente, a causas orgânicas (Cramer & Palacio-Espasa, 1993). Contudo, poucos estudos têm examinado o impacto desse tipo de intervenção psicoterápica em situações nas quais há a presença da depressão pós-parto materna. Nesse sentido, o presente estudo visou investigar o impacto da depressão pós-parto materna para as representações da mãe, para o desenvolvimento do bebê, para a qualidade da maternidade e da paternidade e do relacionamento conjugal nesse contexto.

Como parte do PSICDEMA, foram inicialmente contatadas 27 famílias encaminhadas por unidades sanitárias de saúde (11%), por hospitais da rede pública de Porto Alegre (36%), através da mídia (32%) e por indicação (21%). Em relação à severidade da depressão, indicada pelo Inventário Beck de Depressão, 37% apresentavam depressão leve, 48% depressão moderada e 15% depressão severa. Das 22 que fizeram a avaliação inicial e que receberam a indicação de psicoterapia, 19 (86%) passaram por todo o processo psicoterápico e participaram de pelo menos uma das avaliações pós-atendimento. O estudo longitudinal contou com cinco terapeutas, todas doutorandas que receberam extenso treinamento clínico na teoria e técnica da Psicoterapia Breve Pais-bebê.

Inicialmente, na Fase I, foi feito o recrutamento das famílias, e preenchida a Ficha de Contato Inicial GIDEP/NUDIF (2003). Com as famílias selecionadas, foram então agendados dois encontros no Laboratório de Observação de Processos Interativos do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No primeiro encontro, as mães e pais responderam, individualmente, ao Inventário Beck de Depressão (Beck & Steer, 1993; Cunha, 2001) e à Entrevista Diagnóstica (GIDEP/NUDIF, 2003) para confirmar ou não o diagnóstico de depressão. Eles também responderam individualmente à Entrevista de Dados Demográficos (GIDEP/NUDIF, 2003) e à Entrevista sobre a Gestação e o Parto (GIDEP/NUDIF, 2003), à Entrevista sobre o Relacionamento Conjugal (GIDEP/NUDIF, 2003) e à Entrevista sobre o Genograma (GIDEP/NUDIF, 2003). Com o pai, também foi realizada a Entrevista sobre a Experiência da Paternidade (GIDEP/NUDIF, 2003). No segundo encontro, a mãe respondeu à Entrevista sobre a Maternidade (GIDEP/NUDIF, 2003) e a Entrevista sobre o Desenvolvimento do Bebê (GIDEP/NUDIF, 2003). Todos os pais deveriam participar desta primeira fase, para que as famílias pudessem participar do presente estudo. No segundo encontro foi realizada também a avaliação do desenvolvimento do bebê pelas Escalas Bayley do Desenvolvimento Infantil (Bayley, 1993), por uma psicóloga especialmente treinada para aplicação desse instrumento.

A Fase II do estudo compreendeu a realização da Psicoterapia Breve Pais-Bebê. Essa fase compreendeu de oito a 12 sessões, conforme o caso. Esta intervenção consistiu na formulação inicial de um foco, no qual o terapeuta pode demonstrar o papel etiológico da formação de sintomas relacionando-os às representações conflituosas dos pais. O objetivo principal dessa psicoterapia é melhorar as relações familiares, tanto pais-bebê como entre o casal e sua família de origem. Embora a remissão dos sintomas depressivos maternos não seja o principal alvo da intervenção, a literatura indica que pode haver melhoras no humor materno em função da flexibilização de um ideal de ego materno muito exigente, o que autorizaria a mãe a encontrar mais prazer em suas relações com o filho e com o cônjuge (Cramer & Palácio-Espasa, 1993; Prado, 1996; Prado et al. 2008; Stern, 1997).

A Fase III do estudo englobou uma nova avaliação da família, uma semana após o final da psicoterapia, e seguiu os mesmos procedimentos da Fase I. A Fase IV, realizada seis meses após a psicoterapia, repetiu o mesmo procedimento. Essas fases não foram realizadas pela psicoterapeuta da família, mas por duas colegas da equipe. Todas as entrevistas e sessões de psicoterapia foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente transcritas.

Diversos estudos foram realizados a partir desse projeto longitudinal e são aqui destacados três deles que realizaram uma análise de conteúdo qualitativa dos conteúdos manifestos e latentes das verbaliza-

ções ao longo das sessões. Com base em diferentes estruturas de categorias, cada estudo buscou investigar o impacto da psicoterapia em aspectos específicos das interações mãe-pai-bebê. Por exemplo, num dos estudos (Schwengber, 2007; Schwengber, Piccinini & Prado, 2008a; 2008b) foram investigadas eventuais modificações nas representações acerca da maternidade em mães com depressão pós-parto ao longo de uma psicoterapia breve pais-bebê em duas famílias. Os resultados revelaram mudanças nas representações das mães no relacionamento com suas próprias mães, além da reelaboração de esquemas a respeito de si mesma, do bebê e do relacionamento conjugal. As representações de cada mãe estiveram atreladas às suas histórias de vida, sugerindo uma estreita associação entre seus conflitos pregressos e a interação atual com o marido e com o bebê. Apesar das particularidades verificadas em cada caso, não foram encontrados indicadores de depressão em nenhuma das mães ao final da psicoterapia.

Já no segundo estudo (Frizzo, 2008; Frizzo, Prado, Linares & Piccinini, 2008; Frizzo et al, 2009), foram investigadas as relações familiares no contexto de depressão pós-parto. Os resultados revelaram que a conjugalidade e a parentalidade estavam sendo experienciadas com dificuldades pelas famílias atendidas. No entanto, isso não se traduziu necessariamente em interações disfuncionais entre a mãe e o bebê. Pode-se pensar que ao intervir durante um momento de crise na família, como a depressão após o nascimento de um filho, foi possível evitar que padrões interativos disfuncionais fossem cristalizados. Assim como no estudo de Schwengber, citado acima nas avaliações que se seguiram à psicoterapia não houve indicadores de depressão nas mães. A participação do pai na psicoterapia se mostrou bastante relevante para a melhora de suas esposas, refletindo num aumento da satisfação conjugal ao final das sessões.

Um terceiro estudo (Silva, 2007) investigou a importância da participação do pai na psicoterapia breve pais-bebê no contexto da depressão pós-parto materna, ao examinar a paternidade no contexto da depressão pós-parto materna, também em dois casos. Os resultados revelaram que a presença concreta do pai na sessão permitiu que fossem abordados aspectos relativos à paternidade, auxiliando-o a apoiar emocionalmente e instrumentalmente a mãe. Nos casos estudados, foram observadas, no decorrer da psicoterapia, mudanças em relação a diversos aspectos da experiência e da prática da paternidade, as quais se refletiram não apenas na satisfação e saúde emocional do pai, mas também da mãe.

Em suma, os diversos estudos que integram o projeto PSICDEMA sugerem que a Psicoterapia Breve Pais-bebê pode ser um importante tratamento da depressão pós-parto, ao amenizar indicadores da depressão e possibilitar uma melhora nos aspectos relacionais da mãe deprimida.

Referências: Cramer, B.G. & Palacio-Espasa, F.(1993). *Técnicas psicoterápicas mãe-bebê*. Porto Alegre: Artes Médicas. Cummings, M.E. & Davies, P.T. (1994). *Maternal depression and child development. Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 35, 73-112. Frizzo, G.B. (2008). *Contribuições da psicoterapia breve pais-bebê para a conjugalidade e para a parentalidade em contexto de depressão pós-parto*. Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. Frizzo, G.B., Prado, L.C., Linares, J.L. & Piccinini, C.A. (2008 in press) *Conjugalidade em contexto de depressão pós-parto*. Psicologia: Reflexão e Crítica. Frizzo, G.B., Prado, L.C., Linares, J.L. & Piccinini, C.A. (2009) *Aspectos relacionais da depressão: o conceito de "honorável fachada" em dois casos clínicos*. Manuscript submitted for publication. Prado, L.C. (1996) *O bebê inaugura a família: a terapia pais-bebê*. In: L.C. Prado (Ed.). Famílias e terapeutas - Construindo caminhos (pp.97-130). Porto Alegre: Artes Médicas. Prado, L.C., Gomes, A.G., Silva, M.R., Frizzo, G.B., Alfaya, C.A.S., Schwengber, D.D.S., Lopes, R.C.S. & Piccinini, C.A. (2007) *Psicoterapia breve pais-bebê: Revisando a literatura*. Manuscript submitted for publication. Schwengber, D.D.S. (2007). *Representações acerca da maternidade em mães com indicadores de depressão ao longo de uma psicoterapia breve pais-bebê*. Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. Schwengber, D.D.S. Piccinini, C.A., Prado, L.C. (2007a) *Representações acerca da maternidade no contexto da depressão pós-parto*. Manuscript submitted for publication. Schwengber, D.D.S. Piccinini, C.A., Prado, L.C. (2007b) *O impacto de uma psicoterapia breve pais-bebê para as representações acerca da maternidade no contexto da depressão*. Manuscript submitted for publication. Silva, M. R. (2007). Paternidade e Depressão Pós-parto Materna no Contexto de uma Psicoterapia Breve Pais-Bebê. Tese de doutorado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Stern, D. (1997). *A constelação da maternidade: o panorama da psicoterapia pais/bebê*. (M.A.V. Veronese, Trad.).Porto Alegre: Artes Médicas.

LT05-499

O IMPACTO DA PSICOTERAPIA BREVE PAIS-BEBÊ PARA A DEPRESSÃO MATERNA E PARA A INTERAÇÃO PAIS-BEBÊ: ESTUDO LONGITUDINAL DO NASCIMENTO AO SEGUNDO ANO DE VIDA DO BEBÊ – PSICDEMA

*Cesar Augusto **Piccinini** - UFRGS*
*Cristiane Ajnamei dos Santos **Alfaya** - UFRGS*
*Daniela Delias de Souza **Schwengber** - UFRGS*
*Evanisa Helena Maio de **Brum** - UFRGS*
*Giana Bitencourt **Frizzo** - UFRGS*
*Milena da Rosa **Silva** - UFRGS*
*Aline Grill **Gomes** - UFRGS*
Rita Sobreira Lopes - UFRGS
*Luis Carlos **Prado** - INFAPA*

Resumo: O papel exercido pela depressão materna tem sido abordado por inúmeras investigações nas últimas décadas, devido às evidências de que o estado depressivo da mãe pode repercutir negativamente no estabelecimento das primeiras interações com o bebê e, em conseqüência, no desenvolvimento afetivo, social e cognitivo da criança (Cummings & Davies, 1994). Além de afetar o bebê, a depressão materna pode afetar também o próprio pai e o contexto familiar como um todo (Stern, 1997). A literatura destaca que a Psicoterapia Breve Pais-bebê auxilia na mudança das características do comportamento de interação da mãe com o bebê, nos sentimentos subjetivos da mãe, assim como na diminuição de sintomas no bebê quando não associados, exclusivamente, a causas orgânicas (Cramer & Palacio-Espasa, 1993). Contudo, poucos estudos têm examinado o impacto desse tipo de intervenção psicoterápica em situações nas quais há a presença da depressão pós-parto materna. Nesse sentido, o presente estudo visou investigar o impacto da depressão pós-parto materna para as representações da mãe, para o desenvolvimento do bebê, para a qualidade da maternidade e da paternidade e do relacionamento conjugal nesse contexto.

Como parte do PSICDEMA, foram inicialmente contatadas 27 famílias encaminhadas por unidades sanitárias de saúde (11%), por hospitais da rede pública de Porto Alegre (36%), através da mídia (32%) e por indicação (21%). Em relação à severidade da depressão, indicada pelo Inventário Beck de Depressão, 37% apresentavam depressão leve, 48% depressão moderada e 15% depressão severa. Das 22 que fizeram a avaliação inicial e que receberam a indicação de psicoterapia, 19 (86%) passaram por todo o processo psicoterápico e participaram de pelo menos uma das avaliações pós-atendimento. O estudo longitudinal contou com cinco terapeutas, todas doutorandas que receberam extenso treinamento clínico na teoria e técnica da Psicoterapia Breve Pais-bebê.

Inicialmente, na Fase I, foi feito o recrutamento das famílias, e preenchida a Ficha de Contato Inicial GIDEP/NUDIF (2003). Com as famílias selecionadas, foram então agendados dois encontros no Laboratório de Observação de Processos Interativos do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No primeiro encontro, as mães e pais responderam, individualmente, ao Inventário Beck de Depressão (Beck & Steer, 1993; Cunha, 2001) e à Entrevista Diagnóstica (GIDEP/NUDIF, 2003) para confirmar ou não o diagnóstico de depressão. Eles também responderam individualmente à Entrevista de Dados Demográficos (GIDEP/NUDIF, 2003) e à Entrevista sobre a Gestação e o Parto (GIDEP/NUDIF, 2003), à Entrevista sobre o Relacionamento Conjugal (GIDEP/NUDIF, 2003) e à Entrevista sobre o Genograma (GIDEP/NUDIF, 2003). Com o pai, também foi realizada a Entrevista sobre a Experiência da Paternidade (GIDEP/NUDIF, 2003). No segundo encontro, a mãe respondeu à Entrevista sobre a Maternidade (GIDEP/NUDIF, 2003) e a Entrevista sobre o Desenvolvimento do Bebê (GIDEP/NUDIF, 2003). Todos os pais deveriam participar desta primeira fase, para que as famílias pudessem participar do presente estudo. No segundo encontro foi realizada também a avaliação do desenvolvimento do bebê pelas Escalas Bayley do Desenvolvimento Infantil (Bayley, 1993), por uma psicóloga especialmente treinada para aplicação desse instrumento.

A Fase II do estudo compreendeu a realização da Psicoterapia Breve Pais-Bebê. Essa fase compreendeu de oito a 12 sessões, conforme o caso. Esta intervenção consistiu na formulação inicial de um foco, no qual o terapeuta pode demonstrar o papel etiológico da formação de sintomas relacionando-os às representações conflituosas dos pais. O objetivo principal dessa psicoterapia é melhorar as relações familiares, tanto pais-bebê como entre o casal e sua família de origem. Embora a remissão dos sintomas depressivos maternos não seja o principal alvo da intervenção, a literatura indica que pode haver melhoras no humor materno em função da flexibilização de um ideal de ego materno muito exigente, o que autorizaria a mãe a encontrar mais prazer em suas relações com o filho e com o cônjuge (Cramer & Palácio-Espasa, 1993; Prado, 1996; Prado et al. 2008; Stern, 1997).

A Fase III do estudo englobou uma nova avaliação da família, uma semana após o final da psicoterapia, e seguiu os mesmos procedimentos da Fase I. A Fase IV, realizada seis meses após a psicoterapia, repetiu o mesmo procedimento. Essas fases não foram realizadas pela psicoterapeuta da família, mas por duas colegas da equipe. Todas as entrevistas e sessões de psicoterapia foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente transcritas.

Diversos estudos foram realizados a partir desse projeto longitudinal e são aqui destacados três deles que realizaram uma análise de conteúdo qualitativa dos conteúdos manifestos e latentes das verbaliza-

ções ao longo das sessões. Com base em diferentes estruturas de categorias, cada estudo buscou investigar o impacto da psicoterapia em aspectos específicos das interações mãe-pai-bebê. Por exemplo, num dos estudos (Schwengber, 2007; Schwengber, Piccinini & Prado, 2008a; 2008b) foram investigadas eventuais modificações nas representações acerca da maternidade em mães com depressão pós-parto ao longo de uma psicoterapia breve pais-bebê em duas famílias. Os resultados revelaram mudanças nas representações das mães no relacionamento com suas próprias mães, além da reelaboração de esquemas a respeito de si mesma, do bebê e do relacionamento conjugal. As representações de cada mãe estiveram atreladas às suas histórias de vida, sugerindo uma estreita associação entre seus conflitos pregressos e a interação atual com o marido e com o bebê. Apesar das particularidades verificadas em cada caso, não foram encontrados indicadores de depressão em nenhuma das mães ao final da psicoterapia.

Já no segundo estudo (Frizzo, 2008; Frizzo, Prado, Linares & Piccinini, 2008; Frizzo et al, 2009), foram investigadas as relações familiares no contexto de depressão pós-parto. Os resultados revelaram que a conjugalidade e a parentalidade estavam sendo experienciadas com dificuldades pelas famílias atendidas. No entanto, isso não se traduziu necessariamente em interações disfuncionais entre a mãe e o bebê. Pode-se pensar que ao intervir durante um momento de crise na família, como a depressão após o nascimento de um filho, foi possível evitar que padrões interativos disfuncionais fossem cristalizados. Assim como no estudo de Schwengber, citado acima nas avaliações que se seguiram à psicoterapia não houve indicadores de depressão nas mães. A participação do pai na psicoterapia se mostrou bastante relevante para a melhora de suas esposas, refletindo num aumento da satisfação conjugal ao final das sessões.

Um terceiro estudo (Silva, 2007) investigou a importância da participação do pai na psicoterapia breve pais-bebê no contexto da depressão pós-parto materna, ao examinar a paternidade no contexto da depressão pós-parto materna, também em dois casos. Os resultados revelaram que a presença concreta do pai na sessão permitiu que fossem abordados aspectos relativos à paternidade, auxiliando-o a apoiar emocionalmente e instrumentalmente a mãe. Nos casos estudados, foram observadas, no decorrer da psicoterapia, mudanças em relação a diversos aspectos da experiência e da prática da paternidade, as quais se refletiram não apenas na satisfação e saúde emocional do pai, mas também da mãe.

Em suma, os diversos estudos que integram o projeto PSICDEMA sugerem que a Psicoterapia Breve Pais-bebê pode ser um importante tratamento da depressão pós-parto, ao amenizar indicadores da depressão e possibilitar uma melhora nos aspectos relacionais da mãe deprimida.

Referências: Cramer, B.G. & Palacio-Espasa, F.(1993). Técnicas psicoterápicas mãe-bebê. Porto Alegre: Artes Médicas. Cummings, M.E. & Davies, P.T. (1994). Maternal depression and child development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 35, 73-112. Frizzo, G.B. (2008). *Contribuições da psicoterapia breve pais-bebê para a conjugalidade e para a parentalidade em contexto de depressão pós-parto*. Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. Frizzo, G.B., Prado, L.C., Linares, J.L. & Piccinini, C.A. (2008 in press) Conjugalidade em contexto de depressão pós-parto. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Frizzo, G.B., Prado, L.C., Linares, J.L. & Piccinini, C.A. (2009) *Aspectos relacionais da depressão: o conceito de "honorável fachada" em dois casos clínicos. Manuscript submitted for publication*. Prado, L.C. (1996) *O bebê inaugura a família: a terapia pais-bebê*. In: L.C. Prado (Ed.). Famílias e terapeutas - Construindo caminhos (pp.97-130). Porto Alegre: Artes Médicas. Prado, L.C., Gomes, A.G., Silva, M.R., Frizzo, G.B., Alfaya, C.A.S., Schwengber, D.D.S., Lopes, R.C.S. & Piccinini, C.A. (2007) *Psicoterapia breve pais-bebê: Revisando a literatura*. Manuscript submitted for publication. Schwengber, D.D.S. (2007). *Representações acerca da maternidade em mães com indicadores de depressão ao longo de uma psicoterapia breve pais-bebê*. Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. Schwengber, D.D.S. Piccinini, C.A., Prado, L.C. (2007a) *Representações acerca da maternidade no contexto da depressão pós-parto*. Manuscript submitted for publication. Schwengber, D.D.S. Piccinini, C.A., Prado, L.C. (2007b) *O impacto de uma psicoterapia breve pais-bebê para as representações acerca da maternidade no contexto da depressão*. Manuscript submitted for publication. Silva, M. R. (2007). *Paternidade e Depressão Pós-parto Materna no Contexto de uma Psicoterapia Breve Pais-Bebê*. Tese de doutorado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Stern, D. (1997). *A constelação da maternidade: o panorama da psicoterapia pais/bebê*. (M.A.V. Veronese, Trad.).Porto Alegre: Artes Médicas.

LT05-568
ASPECTOS BIOPSICOSSOCIAIS DA GRAVIDEZ ADOLESCENTE: ESTUDO LONGITUDINAL DA GESTAÇÃO AO SEGUNDO ANO DE VIDA DA CRIANÇA

*Cesar Augusto **Piccinini** - UFRGS*
*Rita de Cássia Sobreira **Lopes** - UFRGS*
*Angela Helena **Marin** - UFRGS*
*Fernanda Torres de **Carvalho** - UFRGS*
*Camila Guedes **Henn** - UFRGS*
*Ana Cristina Garcia **Dias** - UFSM*
*Daniela Delias **Schwengber** - FURG*
*Angela Maria Polgati **Diehl** - HMIPV*
*Giana Bitencourt **Frizzo** - UFRGS*
*Ana Paula Ana Paula Corrêa de Oliveira **Freitas** - UFRGS*
*Ana Paula Cargnelutti **Venturini** - UFRGS*

Resumo: A gravidez na adolescência constitui uma questão de saúde pública no Brasil (Barker & Castro, 2002; Santos Jr., 1999), sendo cada vez mais freqüentes os relatos de aumento do índice de gestações nesta faixa etária (Muza & Costa, 2002; Sabroza, Leal, Gama & Costa, 2004; Yazlle et al., 2002). Pesquisa realizada pela SEC/RS, revelou 1699 casos de maternidade precoce, de junho a setembro de 2006, resultando em abandono da escola pela jovem em mais de um terço dos casos, especialmente entre os 15 e os 17 anos. Os números superaram o índice estadual do ano de 2005 indicando uma tendência de aumento dos casos. Também foi verificado um aumento significativo do número de gestações entre os 13 e os 14 anos de idade (70 para 189 casos). Dados mais específicos sobre Porto Alegre apontam para o fato de que a cada três dias, uma menina entre 10 e 14 anos dá à luz, tendo sido registrados 89 casos de janeiro a setembro de 2006.

Sendo assim, o presente projeto tem por objetivo investigar os aspectos biopsicossociais da gravidez adolescente, desde a gestação até o segundo ano de vida da criança. Mais especificamente, busca investigar os seguintes aspectos: fatores socioeconômicos e culturais associados à gravidez na adolescência; sexualidade na adolescência; saúde e gravidez adolescente; e aspectos sócio-emocionais da gravidez adolescente.Trata-se de um estudo longitudinal que acompanhará uma amostra de adolescentes grávidas que representam três regiões do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Santa Maria e Rio Grande) onde atuam três Universidades Federais (UFRGS, UFSM e FURG).

Farão parte deste estudo 180 gestantes - 60 em cada um dos centros de coleta, com idade entre 13 e 18 anos, que estejam no terceiro trimestre de gestação, bem como os pais dos bebês e as avós maternas que aceitarem participar. As adolescentes serão selecionadas em centros de referência para atendimento à gestante adolescente localizados em cada uma das cidades participantes. Os bebês não deverão apresentar malformações ou problemas de saúde ao longo do pré-natal. As gestantes serão de nível socioeconômico baixo, considerando os locais em que serão recrutadas. O estudo envolverá quatro fases de coleta de dados que ocorrerão na gestação e no 3o, 12o, e 24o mês de vida do bebê.

Na Fase 1, as gestantes adolescentes serão contatadas durante o acompanhamento pré-natal nos locais de atendimento. Aquelas que concordarem em participar deverão retornar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por elas e por um dos pais ou responsável. No primeiro encontro a ser agendado no próprio local de atendimento, elas responderão à Entrevista de dados sócio-demográficos da família, que investiga dados sócio-demográficos da adolescente e seus familiares e à Entrevista sobre práticas sexuais e doenças sexualmente transmissíveis, para avaliar aspectos clínicos e a sexualidade atual e anterior à gestação. No segundo encontro elas responderão à Entrevista sobre a gravidez adolescente e à Entrevista sobre o relacionamento do casal. No terceiro encontro serão avaliados diversos aspectos psicossociais associados ao contexto da gravidez adolescente, através da aplicação dos seguintes instrumentos: Inventário de Comportamentos Autoreferidos para jovens de 11 à 18 anos - YSR, Questionário sobre redes de apoio social, e à Edinburgh Postnatal Depression Scale – EPDS. Os pais dos bebês que aceitarem participar responderão a versões adaptadas dos mesmos instrumentos utilizados com as gestantes, com a substituição da EPDS pelo Inventário Beck de Depressão – BDI. Cabe ressalvar que, caso não sejam adolescentes, os pais responderão ao Self-Report Questionare – SRQ ao invés do YSR. Já as mães das adolescentes que concordarem em participar responderão à Entrevista sobre o tornar-se avó no contexto da gravidez adolescente e ao Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes entre 6 e 18 anos – CBCL. Na Fase 2, durante o 3º mês de vida do bebê, serão aplicadas versões adaptadas dos instrumentos utilizados na Fase I. As mães adolescentes responderão ainda ao Questionário sobre o desenvolvimento do bebê e, por fim, será preenchida uma Ficha de Dados Clínicos Gestacionais, que visa obter informações clínicas sobre o parto e puerpério da mãe e do bebê, baseado nos prontuários mantidos nos serviços de saúde e a partir das informações da própria mãe.

Nas Fases 3 e 4, que serão realizadas no 12o e 24º mês de vida da criança, as famílias serão novamente contatadas, quando serão solicitadas a responder versões adaptadas dos instrumentos utilizados nas fases anteriores. Na última fase será acrescentada a Entrevista sobre práticas educativas parentais a ser

respondida pela mãe e pelo pai adolescente. A análise dos dados buscará compreender cada uma das principais dimensões investigadas no presente projeto. Serão realizadas tanto análises transversais, comparando cada uma das três amostras (Porto Alegre, Santa Maria e Rio Grande), bem como análises longitudinais que buscarão compreender as mudanças nas dimensões investigadas da gestação ao segundo ano de vida da criança. Os dados serão analisados tanto do ponto de vista qualitativo como quantitativo.

Análises de conteúdo qualitativas e quantitativas serão utilizadas para examinar as respostas dos participantes às entrevistas, buscando analisar os aspectos subjetivos e comportamentais associados à gestação, maternidade e paternidade adolescente, assim como as impressões das mães, pais e avós sobre o desenvolvimento do bebê neste contexto. Análise de estatística descritiva e testes de correlação e de regressão múltipla serão utilizados para se investigar o papel dos diversos fatores psicossociais e biológicos investigados ao longo dos dois anos do projeto. Os resultados de cada fase do estudo serão ainda considerados com vistas à elaboração de políticas públicas e práticas de atenção e cuidado para os jovens mães, pais e suas famílias.

Neste momento, estamos coletando dados da Fase I e II. Com base neste projeto, duas dissertações de mestrado estão sendo realizadas (uma sobre projetos de vida da gestante adolescente e suas mães e outra sobre projetos de vida do pai adolescente) além de duas teses de doutorado (uma sobre a experiência e a prática da paternidade e outra sobre os aspectos transgeracionais da gravidez adolescente). Vários artigos estão previstos para abordar os resultados dos diversos temas investigados.

Palavras-chave: Gravidez na adolescência.

Referências: Barker, S. L. & Castro, D. M. F. (2002). Gravidez na adolescência: Dando sentido ao acontecimento. Em M. de L. J. Contini, S. H. Koller & M. N. dos S. Barros (Orgs.), Adolescência & Psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas (pp. 78 - 84). Brasília: CFP. Muza, G.M; Costa, M.P. (2002). *Elementos para a elaboração de um projeto de promoção à saúde e desenvolvimento dos adolescentes: O olhar dos adolescentes*. Cadernos de Saúde Pública, 18(1): 321-328. Sabroza, A. R.; Leal, M. C.; Gama, S. G. N. & Costa, J. V. (2004). *Perfil sociodemográfico e psicossocial de puéperas adolescentes do Município do Rio de Janeiro*, Brasil ¬ 1999-2001. Cadernos de Saúde Pública, 20(1), 112-120. Santos Jr., J. D. (1999). *Fatores etiológicos relacionados à gravidez na adolescência: Vulnerabilidade à maternidade*. Em N. Schor, M. do S. F. T. Mota & V. Castelo Branco (Orgs.), Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento (pp. 223 - 229). Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, v. 01. Yazlle, M. E. H.; Mendes, M. C.; Patta, M. C.; Rocha, J. S. Y.; Azevedo, G. D. & Marcolin, A. C. (2002). *A adolescente grávida: Alguns indicadores sociais. Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia,* 24(09), 609 - 614.

LT05-591

ESTUDO LONGITUDINAL SOBRE O IMPACTO DO NASCIMENTO DO SEGUNDO FILHO NA DINÂMICA FAMILIAR E NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DO PRIMOGÊNITO - ELSEFIAO SEGUNDO ANO DE VIDA DA CRIANÇA

Rita de Cássia Sobreira ***Lopes*** *- UFRGS*
Cesar Augusto Piccinini - UFRGS
Débora Silva de ***Oliveira*** *- UFRGS*
Caroline Rubin Rossato ***Pereira*** *- UFRGS*
Aline Groff ***Vivian*** *- UFRGS*

Resumo: O nascimento do segundo filho se constitui em um momento marcante no desenvolvimento familiar, trazendo mudanças para cada um de seus membros e para as relações estabelecidas entre eles. A gestação de mais um bebê e os dois primeiros anos de vida deste, é um período de transição e de ajustamento, que pode ter implicações emocionais tanto para o primogênito, quanto para seus pais e para os irmãos. Nesse contexto, além dos diferentes comportamentos despertados no primogênito surgem ainda a rivalidade fraterna e transformações na conjugalidade e parentalidade. Além disso, a chegada de outra criança à família faz com que a mulher que se torna mãe de dois filhos se depare com novos desafios e complexas tarefas para adaptar-se à nova rotina. Assim, torna-se importante identificar os diferentes fatores associados ao contexto de um segundo filho.

Nesse sentido, foi conceitualizado o presente projeto intitulado Estudo longitudinal sobre o impacto do nascimento do segundo filho na dinâmica familiar e no desenvolvimento emocional do primogênito (ELSEFI). O ELSEFI tem por objetivo investigar os aspectos subjetivos e comportamentais da relação pai-mãe-primogênito, bem como o impacto do nascimento do segundo filho no relacionamento familiar e no desenvolvimento emocional do primogênito, além da experiência de tornar-se mãe de um segundo filho, desde a gestação até o segundo ano de vida do bebê. No início do projeto, foram selecionadas 55 famílias que possuiam um único filho/a em idade pré-escolar (3 a 6 anos), sendo que em 30 famílias a mãe estava grávida do segundo filho (aqui denominadas famílias de dois filhos), enquanto as outras 25 famílias a mãe não estava grávida (famílias de filho único). O grupo de famílias de dois filhos foi investigado desde o último trimestre de gestação do segundo filho até os dois anos de vida deste, envolvendo quatro fases de coleta de dados, a saber: terceiro trimestre de

gestação, aos 6, 12 e 24 meses de vida do segundo filho. No grupo de famílias de filho único a coleta de dados se deu em duas fases, com intervalo de 12 meses entre elas. Este grupo foi equiparado em termos de idade e sexo do primogênito, correspondendo à primeira e à terceira fase de coleta de dados do grupo de famílias de dois filhos.

Os participantes do ELSEFI representavam em sua maioria famílias intactas (49), e recasadas (6), sendo que o atual marido/companheiro, em ambos os grupos, também foi convidado a participar do estudo. Os participantes foram contatados através de instituições de saúde (3 hospitais ou unidades sanitárias) e de ensino (37 creches, escolas de educação infantil ou escolas de ensino fundamental) da cidade de Porto Alegre, bem como através de indicações (15). No início do estudo, a constituição do grupo de famílias de dois filhos baseou-se nos seguintes critérios de seleção: a mãe deveria estar no terceiro trimestre de gestação do segundo filho e não deveria apresentar gravidez de risco ou gemelar; o primogênito deveria estar em idade pré-escolar, conforme mencionado acima; o atual marido deveria residir com a família. Quanto ao grupo de famílias de filho único o critério foi: a família deveria possuir apenas um filho e a mãe não deveria estar grávida; a criança deveria estar em idade pré-escolar, conforme assinalado acima e o atual marido/companheiro deveria residir com a família. Foram selecionadas as primeiras famílias que atenderam aos critérios de inclusão descritos acima.

Inicialmente, na Fase 1, as famílias assinaram o Consentimento Livre e Esclarecido e preencheram a Ficha de Contato Inicial, usada com o objetivo de selecionar os possíveis participantes do estudo, além de responderem à Entrevista de Dados Demográficos do Casal. Em seguida, foi solicitado que a mãe respondesse à Entrevista com a mãe sobre o impacto da gestação do segundo filho na dinâmica familiar, a Entrevista sobre a experiência da maternidade (do terceiro ao quinto ano de vida do primogênito) e a Entrevista com a mãe sobre o desenvolvimento do primogênito (do terceiro ao quinto ano de vida do primogênito). O pai também foi solicitado a responder às mesmas entrevistas. Foi aplicado, ainda, um instrumento projetivo, o Teste das Fábulas (Cunha & Nunes, 1993), tanto com o primogênito quanto com os filhos únicos. Nas famílias de filho único, os mesmos instrumentos foram aplicados.

Atualmente, estão sendo examinados diversos fatores relacionados ao impacto do nascimento do segundo filho para a família e suas relações, os quais serão apresentados em diferentes estudos, cujos objetivos são explicitados a seguir. O Estudo 1 tem por objetivo investigar comportamentos regressivos e aquisições de desenvolvimento do primogênito desde a gestação de um irmão até o segundo ano de vida deste. O Estudo 2 tem por objetivo examinar a rivalidade fraterna desde a gestação até os 24 meses de vida do segundo filho em famílias com um primogênito com idade pré-escolar. O Estudo 3 tem por objetivo investigar a experiência de tornar-se mãe de um segundo filho, da gestação ao segundo ano de vida da criança.

Os dados obtidos até o momento já possibilitaram a realização de quatro dissertações de mestrado (Coldebella, 2006; Freitas, 2008; Oliveira, 2006; Pereira, 2006) além de outras três teses que estão sendo desenvolvidas nos referidos estudos acima citados. Também já foram publicados três artigos relacionados ao projeto (Oliveira, & Lopes, 2008; Pereira, & Piccinini, 2007; Piccinini, Pereira, Marin, Lopes, & Tudge, 2007). Além destes, dois artigos foram submetidos para publicação e outros três estão em fase de elaboração, assim como um capítulo de livro. Considerando-se que a literatura sobre o contexto de um segundo filho ainda é escassa, espera-se que este projeto contribua para ampliar a produção científica, para a compreensão deste fenômeno, em particular quanto às implicações para o primogênito, para os irmãos e para a mulher que se torna mãe de um segundo filho.

Palavras-chave: segundo filho, maternidade, rivalidade fraterna, comportamentos de dependência do primogênito

Referências: Coldebella, N. (2006). *Expectativas e sentimentos acerca do bebê em gestantes primíparas e secundíparas*. Unpublished masther's thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil. Freitas, A. P. C. de O. (2008). *Práticas Educativas Parentais em Relação ao Filho Único e ao Primogênito em Famílias com Dois Filhos. 2008*. Unpublished masther's thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil. Lopes, Rita de Cássia Sobreira; Oliveira, Débora Silva de; Pereira, Caroline Rubin Rossato; Vivian, Aline Groff; Piccinini, Cesar Augusto (Submet). *Parentalidade no contexto da gestação e do nascimento de um segundo filho*. In Parentalidade: Da gestação à escola (2010). Piccinini, C. A. & Alvarenga, P. (Eds). Oliveira, D. S. de (2006). *Os comportamentos de dependência e independência do primogênito e as percepções maternas no contexto de gestação do segundo filho*. Unpublished masther's thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil. Oliveira, D. S. de; Lopes, R. de C. S. (2008). *"Mãe, quero ficar contigo...": Comportamentos de dependência do primogênito no contexto de gestação de um irmão*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 21(2), p. 212-220.

Oliveira, D. S. de; Lopes, R. de C. S. (submet). Implicações emocionais da chegada de um irmão para o primogênito: uma revisão da literatura. Psicologia em Estudo, 2009. Pereira, C. R. R. (2006). Impressões e sentimentos maternos sobre o relacionamento mãe-primogênito durante a gestação do segundo filho. 2006. Unpublished masther's thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil. Pereira, Caroline Rubin Rossato; Piccinini, C. A. (2007). O impacto da gestação do segundo filho na dinâmica familiar. Estudos de Psicologia (Campinas), 24, 385-395. Piccinini, C. A.; Pereira, Caroline Rubin Rossato; Marin, Angela Helena; Lopes, Rita de Cássia Sobreira; Tudge, Jonathan Richard Henry (2007). O nascimento do segundo filho e as relações familiares. Psicologia. Teoria e Pesquisa, 23, 253-262.

PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RISCO E POLÍTICAS DE PROTEÇÃO

LT06-147

ABRIGAMENTO INFANTO-JUVENIL E PERSPECTIVAS PARA A INFÂNCIA EMPOBRECIDA: UM ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE SERRA/ES

Denise Carla Goldner ***Coelho*** *- UFES*
Fabiana Davel ***Canal*** *- UFES*
Gilead Marchezi ***Tavares*** *- UFES*
Jaciany De Souza Pereira ***Olinto*** *- UFES*
Janice Do ***Carmo*** *- UFES*
João Paulo ***Guidoni*** *- UFES*
Valeska Campos ***Tristão*** *- UFES*
Thalita Calmon ***Capelini*** *- UFES*

Resumo: O Estatuto da Criança e do Adolescente (Ecriad) criado em 1990 visa reconhecer a criança e o adolescente em condição especial de desenvolvimento (ROSA; TASSARA, 2007) e foi resultado de grande mobilização nacional de contestação aos antigos Códigos de Menores. Algumas importantes inovações apontadas por Rosa e Tassara (2007) do Ecriad são a universalização dos direitos assegurada a todos aqueles que estão abaixo dos 18 anos, sob a mesma condição jurídica, e o rompimento do conceito de menor a fim de extinguir estereotipias que atrelem menor, crime e delinqüência. Traz ainda a importância da convivência familiar na formação cidadã de crianças e adolescentes e assinala que pobreza não é motivo suficiente para se retirar a criança ou o adolescente do convívio familiar, contrapondo-se assim à idéia de pobreza como fator de destituição do Poder Familiar trazida nos Códigos de Menores de 1927 e de 1979. Assim, quando há a necessidade excepcional de se aplicar a medida protetiva de acolhimento institucional (Art. 101 – Ecriad), a criança ou o adolescente é retirado da família e levado a um abrigo, que tomará as providências para garantir-lhe o acesso a seus direitos básicos. Por sua vez, a Vara da Infância e Juventude determinará ou a reinserção da criança ou do adolescente na família de origem ou lhe indicará uma nova família..

O Município de Serra/ES possui atualmente 400 mil habitantes (SERRA/ES, 2006). Hoje, mais de 80% dos projetos que possuem registro no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente para compor as Políticas Públicas de Atenção à Infância e à Juventude de Serra são abrigos ou jornadas ampliadas (SERRA, 2007). Atualmente, 15 abrigos estão funcionando em Serra/ES.

O trabalho visava investigar as práticas cotidianas e os discursos presentes nos abrigos para crianças e adolescentes do Município de Serra/ES, na tentativa de conhecer os efeitos produzidos nos/ para os jovens abrigados. Investigar instituições de abrigamento para jovens implica, ainda, em discutir as políticas de atenção à infância e à juventude.

A pesquisa foi realizada a partir da técnica da observação-participante que se constitui como importante metodologia científica quando se trata de investigação de processos psicossociais de difícil compreensão ao se isolar os fatores envolvidos. A descrição em "diário de campo" de tudo o que acontece na situação investigada (o funcionamento cotidiano dos abrigos, os depoimentos espontâneos de abrigados, as entrevistas informais feitas com pais sociais e coordenadores dos abrigos, as percepções dos pesquisadores nas situações vivenciadas, etc.) foi realizada de modo a manter um registro sistemático de quem, quando, onde e como as ocorrências se deram, possibilitando uma análise que permitiu apreender os vários elementos envolvidos na situação investigada (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004).

Dessa forma foram realizadas visitas a todos os 15 abrigos do Município de Serra, que duraram em torno de três horas cada uma. O Município de Serra é o maior da Região Metropolitana da Grande Vitória/ES, sendo constituído em grande parte de áreas rurais. Alguns abrigos estão localizados em áreas distantes dos centros urbanos e afastados, às vezes, da própria comunidade local. Acompanhou-se, também, a 6ª Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, na qual foram discutidas temáticas acerca dos direitos infanto-juvenis, tendo-se em vista o contexto de desigualdade e proteção atual.

A partir das visitas realizadas observou-se que cada abrigo possuía uma dinâmica de funcionamento diferenciada. Nas visitas, por exemplo, fomos recebidos de forma diferente em cada abrigo, ora em espaços reservados, ora no espaço onde as crianças

e adolescentes realizam suas atividades cotidianas como, brincar, trabalhar, estudar e se alimentar. Percebíamos, na maioria das vezes, que havia uma necessidade por parte dos pais sociais, coordenadores, presidente da entidade, assistente social e estagiários de conversar a respeito dos casos dos abrigos, a realidade de vida dos abrigados, das dificuldades enfrentadas, das conquistas da instituição. Além disso, havia também a necessidade de se discutir política, assistência e organização comunitária. A partir desses diálogos, observou-se que a maioria dos participantes ainda traz em seu discurso o Código de Menores. Os abrigos reproduzem, remodelam e reconstituem suas funções a partir de tal código. Discursos de vigilância "o menino sente necessidade de pular o muro", discursos de risco "some dinheiro da carteira", discursos da disciplina "devem se acostumar ao trabalho e as atividades", remontam aos Códigos de Menores, às Rodas de Expostos, às Febens e à Lei do Ventre Livre.

Apesar das exigências do ECRIAD na manutenção do vínculo familiar, os abrigos se vêem em uma situação delicada quando, por questões de organização por faixas etárias e sexo, específicas de cada instituição, precisam separar irmãos, como se fosse possível compartimentar a vida. Além disso, outra dificuldade refere-se ao rompimento brusco de vínculo com os abrigados quando esses completam a maioridade (18 anos), pois nem sempre, estes jovens têm condições de ter vida independente do abrigo e na maioria das vezes não possuem condições de formular projetos de vida para "depois do abrigo". São essas questões que atravessam as instituições e que incomodam seus moradores e gestores, questões que aumentam o sofrimento, que represam a vida, que impõem entraves a formas diferenciadas de organização. Esses incômodos são responsáveis por trazer à luz discussões sobre outras formas de abrigar, sobre a necessidade de abrigar, sobre a função política dos abrigos, sobre a que diz respeito a situação de risco pessoal e social, etc.; problematizações que forçam rupturas nas formas enrijecidas de se conceber o acolhimento institucional. De todo modo, é notável que as políticas públicas de atenção a criança e ao adolescente pouco têm servido para transformação das condições de vida da juventude empobrecida.

Referências: ROSA, E.M.; TASSARA, E.T.O. A produção das infâncias e adolescências pelo direito. In: A. M. JACÓ-VILELA; L. SATO (Org.). Diálogos em Psicologia Social. Porto Alegre: Evangraf Ltda, 2007. ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004. SERRA/ES: história, geografia, população, conselhos municipais, projetos sociais. 2006. Disponível em: < http://www.serra.es.gov.br >. Acesso em: 30 jun. 2009.

LT06-258

BEBÊS ACOLHIDOS EM CONTEXTO DE ABRIGO: AVALIAÇÃO DE AMBIENTE DE CUIDADO

Camila Lima Filocreão - UFPA
Celina Maria Colino Magalhães - UFPA
Jéssica de Assis Silva - UFPA L
ílian de Jesus Fontel Cunha - UFPA

Resumo: O abrigamento é uma medida de proteção temporária a adolescentes e crianças que tiveram seus direitos ameaçados ou violados, visando afastá-los de situações de risco como, por exemplo, negligências e violências, até que haja condições de retorno ao convívio familiar, seja na família de origem ou em uma substituta. O artigo 92 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) outorga aos dirigentes do abrigo o dever de estar atento às necessidades dos jovens, oferecendo-lhe condições a um desenvolvimento integral (ECA, citado em Lamarão e Amaral, 2007). Muitos pesquisadores consideram que as experiências iniciais de vida podem ter uma forte importância sobre as fases posteriores do crescimento. Nas sociedades ocidentais considera-se que um ambiente rico em estímulos educacionais e com cuidadores responsivos é a melhor maneira de impulsionar o desenvolvimento (Cole & Cole, 2004). Cavalcante, Magalhães e Pontes (2008) revisando a literatura, enfatizam um consenso sobre a idéia de que a institucionalização pode se configurar como uma situação de risco para crianças e adolescentes pelo tratamento massificado, privação da convivência familiar, separação da figura de apego, confinamento social; porém, só a combinação da quantidade e intensidade desses fatores poderia dizer o quanto a institucionalização é prejudicial para criança. Pesquisas recentes apontam que, mesmo depois da promulgação de diversas normas norteadoras pelo ECA - que visam tornar os abrigos ambientes mais favoráveis ao desenvolvimento, por exemplo, a instituição do atendimento personalizado e em pequenos grupos ou a preservação dos vínculos familiares - a realidade dessas instituições continua precária (Cavalcante, Brito & Magalhães, 2005). Estudos que verifiquem as condições dos abrigos, embora constituam um importante instrumento para melhorar e aperfeiçoar o atendimento recebido pelos infantes são muito recentes e poucos recorrentes na literatura sobre o tema (Cavalcante, Magalhães e Pontes, 2008) Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivo avaliar a qualidade ambiental do Abrigo Municipal EAPI (Espaço de Acolhimento Provisório Infantil) do Estado do Pará, através da Escala ITERS. Esta é uma escala norte-americana criada por Harms, Cryer & Clifford;

traduzida por Oliveira (2000) e adaptada por Cavalcante (2008) à realidade dos Abrigos. Seus 35 itens são agrupados em sete sub-escalas: I- Material e Mobiliário para as crianças (com cinco itens); II- Rotinas e Cuidados Pessoais (com nove itens); III- Linguagem oral e compreensão (com dois itens); IV- Atividades de Aprendizagem (com oito itens); V- Interação (com três itens); VI- Estrutura do Programa (com quatro itens) e VII- Necessidades dos adultos (com quatro itens). Cada item observado pode receber as seguintes pontuações: (1) Inadequado (3) Mínimo (5) Bom (7) Excelente e pontuações intermediárias (2) (4) e (6). Fizeram parte do estudo os bebês acolhidos no espaço de atendimento provisório infantil, na faixa etária de zero a seis meses, que utilizavam o dormitório denominado de "D1" e as respectivas educadoras responsáveis por esse ambiente, normalmente duas cuidadoras por plantão. O trabalho foi submetido ao Comitê de Ética e à Instituição. Em seguida houve o período de habituação que se caracterizou pelo reconhecimento do ambiente institucional e de sua rotina, além do uso piloto da escala. Para a coleta de dados, as pesquisadoras, providas com uma cópia da escala e com uma folha de registro, adentravam o dormitório e pediam para as responsáveis permitirem uma hora de observação. Durante esse momento, a ITERS era aplicada através de anotações e perguntas feitas às educadoras sobre os itens que não eram possíveis de serem pontuados através da observação, por se estenderem a outros períodos e espaço do abrigo. Além do dormitório, onde as crianças passam maior parte do dia, as observações abarcavam os corredores e o banheiro, nos momentos de cuidados de higiene. As informações acerca das crianças foram completadas através de pesquisa documental, com acesso aos prontuários, onde se encontrava registrado a idade em meses, a presença ou não de irmãos no abrigo, o motivo do abrigamento e outras observações. A análise dos dados foi realizada integrando-se as pontuações feitas nos momentos da visitas com as anotações. Em seguida, calculou-se o índice de concordância entre as pesquisadoras, estabelecendo-se o critério de 75% de concordância necessária; depois foram construídos gráficos e tabelas em uma planilha eletrônica adequada. O grau de concordância geral entre as pesquisadoras foi de 91, 43%. Os resultados obtidos indicaram que todos os escores obtidos estão muito abaixo do esperado de um ambiente favorável ao desenvolvimento de crianças de zero a seis meses. Nenhuma sub-escala chegou a pontuar 50% do esperado, sendo que as sub-escalas III, V, VI e VII (Linguagem Oral e compreensão, Interação, Estrutura do Programa e Necessidades do Adulto) obtiveram a classificação "Inadequada" ou 1 em todos os itens; os únicos itens que receberam a classificação "Mínimo" equivalente a 3 foram dois itens da sub-escala I e um item da II (Material e Mobiliário para crianças e Rotina de Cuidados Pessoais, respectivamente), as demais pontuações oscilaram entre 1 e 2. A partir dos dados obtidos e da literatura apresentada, tem-se que o abrigo apresenta uma qualidade de nível inferior ao esperado de uma instituição de cuidado infantil, cujo objetivo deveria trabalhar para que a criança seja estimulada ao ponto máximo de alcance de suas potencialidades. A falta de treinamento das educadoras, precariedade nas condições de higiene e a desproporção entre o número de cuidadoras em relação a quantidade de bebês foram pontos relevantes para a baixa pontuação. Todavia, deve-se considerar que nesse instrumento um único aspecto muito negativo acaba por enc--obrir outros positivos, através da classificação "Inadequada", por conta da inflexibilidade das regras de pontuação, o que não desmerece o instrumento.

Palavras-chaves: Escala ITERS; avaliação de ambiente coletivo e crianças institucionalizadas.

Referências bibliográficas: Cavalcante, L.I.C., Brito, R.C.S. & Magalhães, CM.C. 2005 Crianças Institucionalizadas: limites e risco ao desenvolvimento IN: In F. A. R. Pontes, C. M. C., Magalhães, R. C. S. Brito & W. L. B. Martin (Orgs.), Temas pertinentes à construção da psicologia contemporânea (327-353). Belém, PA: EDUFPA. Cole, M. & Cole, S. R. (2003). O desenvolvimento da criança e do adolescente (M. Lopes, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed (Original publicado em 1989). Lamarão, M.L.N. & Amaral, M.C.B. (2007) Caderno pedagógico: metodologias de trabalhos com crianças e adolescentes institucionalizados. Belém: UNICEF. Oliveira, M. A. O. (2000). Avaliação de ambientes coletivos para crianças pequenas. Trabalho de Conclusão de Curso, Psicologia. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto – SP.

LT06-294

O CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADA EM ASSISTÊNCIA SOCIAL ENQUANTO PROTEÇÃO SOCIAL ESPECIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: MAPEANDO DEMANDAS

*Tatiana **Minchoni** - UFRN*
*Rosângela **Francischini** - UFRN*

Resumo: A Assistência Social tem sofrido mudanças significativas no Brasil, principalmente no que se refere à implantação e concretização do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), tornando o benefício dessa Assistência um direito de todo cidadão. O SUAS prevê uma organização participativa e descentralizada, com vistas ao fortalecimento das famílias. A política de funcionamento do SUAS, que se expressa nos serviços, projetos, programas e benefícios da assistência social, está organizada por tipo de proteção, quais sejam, a proteção social básica, que está voltada para a prevenção de situações de risco

pessoal/social, desenvolvendo as potencialidades dos sujeitos e das famílias e fortalecendo os vínculos familiares e comunitários; e a proteção especial, que está direcionada para sujeitos e famílias que já se encontram em situação de risco pessoal/social e necessitam de acompanhamento especializado. Tais serviços caracterizam-se pelo seu nível de complexidade, subdividindo-se em proteção social especial de média complexidade e de alta complexidade. No âmbito da proteção social especial de média complexidade está inserido o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), o qual é responsável por oferecer orientação e apoio especializado e continuado para indivíduos que tiveram seus direitos violados bem como às suas famílias. De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, estão entre os objetivos do CREAS: a) fortalecer as redes sociais de apoio da família; b) contribuir no combate a estigmas e preconceitos; c) assegurar proteção social imediata e atendimento interdisciplinar aos sujeitos em situação de violência visando sua integridade física, mental e social; d) prevenir o abandono e a institucionalização; e) fortalecer os vínculos familiares e a capacidade de proteção da família. Para tanto, o CREAS dispõe de uma equipe técnica multidisciplinar formada por assistentes sociais, assessores jurídicos, psicólogos, pedagogos e educadores sociais, que agem diretamente no atendimento à vítima e seus familiares, buscando proporcionar a superação e reparação da violência vivenciada. Ainda, é previsto que no âmbito do CREAS funcionem os seguintes serviços: Serviço de Enfrentamento à Violência, Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes; Serviço de Orientação e Apoio Especializado a Indivíduos e Famílias com seus Direitos Violados; e o Serviço de Orientação e Acompanhamento a Adolescentes em Cumprimento de Medida Sócio-Educativa de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade. Assim, no âmbito do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, o Centro de Referência Especializado em Assistência Social configura-se como um importante protagonista, tendo em vista que oferece atendimento continuado a crianças e adolescentes que têm os seus direitos violados, condizente aos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei federal que garante a proteção integral a essa população, considerando-os como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento. Em Natal/RN, o Serviço de Enfrentamento à Violência, Abuso e Exploração sexual contra Crianças e Adolescentes e o Programa Canteiros (destinado a população em situação de rua) sofreram algumas modificações em seu local de atendimento para transformarem-se em CREAS (II e I, respectivamente) e, assim, ampliar o atendimento para as outras demandas sugeridas. Desta feita, o presente trabalho tem por objetivo a caracterização dos atendimentos realizados no CREAS II, na cidade de Natal/RN, no ano de 2008, período de implantação dos centros. Para tanto, os procedimentos empregados foram leituras de documentos institucionais, além do levantamento estatístico anual dos atendimentos realizados na instituição, no período de janeiro a dezembro de 2008. A partir dos dados obtidos, foi possível constatar que dentre os usuários atendidos no CREAS II, todos eram crianças e adolescentes, destacando novamente, sua relevância na proteção integral dessa população. Há a predominância de ocorrência da violência em sujeitos do sexo feminino, em uma proporção de 103 casos para 30 do sexo masculino. As garotas foram vítimas principalmente de abuso sexual, seguida da exploração sexual comercial e do conflito familiar, e os garotos, principalmente, do conflito familiar, seguido do abuso sexual, violência física e negligência. Em ambos os casos, a mãe foi um dos principais agressores, sendo a principal em casos do sexo masculino e a segunda principal no sexo feminino. Isso vai de encontro às disposições preliminares do Estatuto da Criança e do Adolescente quanto aos deveres da família de assegurar os direitos das crianças e adolescentes quanto à vida, saúde, dignidade, respeito, liberdade, dentre outros. Dentre as principais atividades desenvolvidas pela equipe técnica com esses usuários encontra-se o atendimento psicológico seguida das visitas domiciliares para acompanhamento dos casos. Além disso, outra atividade bastante freqüente em 2008 foram as abordagens sociais em vias públicas, nas quais é realizada a divulgação dos serviços oferecidos, bem como a busca ativa de crianças e/ou adolescentes em situação de risco. Por fim, é válido salientar que o CREAS II tanto recebe como realiza muitos encaminhamentos para os diversos serviços e programas integrantes da rede de garantia de direitos de crianças/adolescentes, como por exemplo, para Conselhos Tutelares, Delegacia da Criança e do Adolescente, Casas de Passagem, dentre outras. A partir dessas constatações, é possível inferir que o Centro de Referência Especializado em Assistência Social configura-se como um espaço primordial para o acolhimento e atendimento de crianças e adolescentes que têm seus direitos violados.

Palavras-chave: CREAS, violação de direitos, criança/adolescente.

LT06-313

CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENFRENTAMENTO DE SITUAÇÕES DE MAUS-TRATOS CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE

Lúcia Cavalcanti de Albuquerque ***Williams*** *- UFSCAR*
Ana Carina ***Stelko-Pereira*** *- UFSCAR*

*Eliane Aparecida Campanha **Araújo** - UFSCAR*
*Gabriela **Ormeño** - UFSCAR*
*Patrícia Geórgia **Brancalhone** - UFSCAR*
*Nahara Rodrigues **Laterza Lopes** - UFSCAR*
*Rachel de Faria **Brino** - UFSCAR*
*Sabrina Mazzo **D'Affonseca** - UFSCAR*

Resumo: Situações de maus-tratos contra a criança e o adolescente são freqüentes no Brasil, envolvendo agressões físicas, negligência, abuso emocional, abuso e prostituição sexual infantil. Tais maus tratos, geralmente, ocorrem por familiares, pois o contexto familiar permite esconder mais facilmente seus sinais e sintomas; socialmente acredita-se que familiares são sempre "bons" para as suas crianças, diminuindo a percepção de que há violência infantil e muitas pessoas pensam que não se deve interferir em questões de família. Assim, é comum a vitimização crônica de crianças e adolescentes, o que pode culminar em homicídio, suicídio e na intergeracionalidade da violência. Uma importante maneira de reduzir casos de maus-tratos envolve que a instituição escolar, a qual a maioria das crianças e adolescentes tem acesso e passa um longo período de suas vidas, esteja preparada para identificar a suspeita e/ou confirmação de vitimização, faça os encaminhamentos necessários e atue articuladamente com a Rede de Proteção a criança e ao adolescente, do qual o Conselho Tutelar faz parte. No Brasil, são reduzidos os estudos que investigaram a capacitação de professores em lidar com situações de maus-tratos infantis, avaliando possíveis efeitos de um programa de capacitação com as referidas características e a possibilidade de se aplicá-lo em larga escala, considerando as diferentes realidades dos professores, de acordo com a região em que trabalham. Diante disso, o presente estudo teve como objetivo a elaboração de um curso, visando a capacitação de educadores da rede pública de municípios considerados de alta vulnerabilidade social para a violência contra a criança do Estado de São Paulo. O programa elaborado insere-se no Projeto Escola que Protege, financiado pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC), por meio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). A capacitação foi desenvolvida no ano de 2008, por meio de um curso a distância (online), sendo utilizada a ferramenta moodle como ambiente virtual de aprendizagem a 123 profissionais da educação de 83 escolas de 42 municípios. Os resultados apontaram um aumento do conhecimento dos educadores sobre maus-tratos, desenvolvimento de atividades práticas com pais, profissionais e crianças sobre o assunto, envolvendo palestras informativas, confecção de folders e cartazes, passeatas e discussão de filmes, bem como a notificação de casos suspeitos ao Conselho Tutelar. A principal dificuldade encontrada foi a baixa adesão dos participantes, devido a dificuldades dos professores com a tecnologia da informática. Após essa primeira capacitação, o programa foi reformulado, a fim de atingir um público maior, garantir maior adesão dos participantes, ter carga horária ampliada de 70 horas teórico-práticas para 80 horas, bem como foi alterado o formato à distância para ensino presencial. Neste novo formato do programa estarão participando municípios que não compuseram a amostra do curso oferecido na primeira versão do Projeto Escola que Protege. Os conteúdos do programa foram planejados para serem abordados em seis encontros, quinzenalmente, os quais ocorrerão aos sábados, no total de 10 horas e na seguinte sequência: "violência contra a criança"; "fatores de risco, de proteção e o conceito de resiliência"; "legislação sobre violência contra a criança e abuso sexual", "exploração sexual e trabalho infantil", "bullying e violência na escola" e "prevenção da violência". Como recursos didáticos, utilizar-se-ão aulas expositivas dialogadas, apresentação e discussão de filmes, reflexão sobre recortes de jornais impressos e reportagens televisivas, análise e debate sobre estudos de casos referentes aos maus-tratos infantis e consultoria para casos em que os participantes tenham dúvidas da necessidade de notificar a rede de proteção. Adicionalmente, além dos professores, foi incluído enquanto público alvo, profissionais da Rede de Proteção e do Sistema de Garantia de Direitos à criança e ao adolescente, tais como conselheiros tutelares e assistentes sociais, de modo a propiciar uma maior articulação entre as escolas e a rede de proteção, a fim de que se conheça a função de cada profissional e os limites e as possibilidades existentes no trabalho de cada um para o combate eficaz da violência contra a criança e o adolescente. Compõe ainda a capacitação, a realização pelos participantes de atividades com crianças, pais e profissionais da saúde, de modo a difundir o conhecimento aprendido no curso. Em acréscimo, serão aplicados instrumentos de coleta de dados sobre a realidade dos participantes, sendo esses: Questionário de Investigação de Prevalência de Violência Escolar (QIPVE), Child Abuse Potencial Inventory (CAP) e Questionário sobre Concepções acerca de Abuso Sexual Infantil, sendo que os dois últimos instrumentos serão aplicados no início e ao término do curso, a fim de verificar se a capacitação promoveu mudanças de opiniões e atitudes quanto ao abuso infantil. Também se pretende desenvolver conjuntamente aos participantes, um mapeamento da rede de proteção infantil de cada município envolvido. Tais dados receberão análises qualitativas e quantitativas. Pretende-se que a capacitação seja desenvolvida junto a cerca de 1400 participantes, tendo início em agosto do presente ano, contando com 28 professores/capacitadores com titulação mínima de mestre, os quais já têm trabalhos desenvolvidos na temática da violência

e que participaram de um treinamento com duração de 32 horas para a condução da capacitação.

Palavras-Chave: maus-tratos infantis; capacitação de professores; Escola que Protege.

LT06-404
CRIANÇAS E ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS: PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM EM ABRIGOS DO MUNICÍPIO DO NATAL/ RNCRIANÇA E O ADOLESCENTE

Vanessa Cardoso Tenório de Albuquerque - Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do RN
Mariana Maranholi Zuhianeli Andrade - Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do RN
Izabel Cristina do Nascimento Feitosa - Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do RN
Zilanda Pereira de Lima - Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do RN
Isabella Cavalcanti Maia - Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do RN
Marília Gurjão Marinho Pereira - Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do RN
Marília Silveira Sousa - Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do RN
Maricélia Alves Trajano - Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do RN

Introdução: A análise da literatura sobre a institucionalização de crianças e adolescentes aponta para um quadro atual onde uma parcela significativa desses sujeitos vive em instituições de assistência e proteção. Os dados revelam que grande parte deles possui famílias e tempo prolongado de institucionalização. Quanto às conseqüências da vida institucional na vida desses sujeitos, os estudos apontam para os graves efeitos sobre o processo de socialização e o desenvolvimento como um todo. Algumas pesquisas discutem, por exemplo, que, embora a violência doméstica traga sérias conseqüências ao desenvolvimento infantil, o afastamento dos pais e rompimento dos vínculos familiares podem tornar ainda maior o sofrimento dessas crianças. A problemática da institucionalização da infância é complexa, pois embora se reconheça que a instituição não seja o melhor ambiente para o desenvolvimento de uma criança, há casos em que ela vive situações tão adversas na família, tais como situações de violência doméstica, de abandono, ato infracional, entre outras, que o atendimento institucional se faz necessário. Tendo em vista a complexidade do tema é importante considerar a percepção dos que lidam diretamente com as crianças e adolescentes abrigados, ou seja, daqueles profissionais que atuam no dia a dia com os sujeitos em questão. OBJETIVO: Este trabalho objetiva investigar a percepção dos profissionais que atuam em instituições de abrigo na cidade do Natal acerca das crianças e adolescentes abrigados. Focamos a percepção desses profissionais sobre aspectos que consideramos importantes, tais como, demandas, desenvolvimento, doenças e sofrimentos. METODOLOGIA:Para a realização dessa pesquisa contamos com a participação dos profissionais que trabalham em instituições de abrigo na cidade do Natal. Elegemos as instituições que pertencem ao município, as denominadas Casas de Passagem. Delimitamos as Casas de Passagem II, que abriga crianças entre 6 a 12 anos incompletos e Casa de Passagem III, cujo abrigamento se dá aos adolescentes de 12 a 18 anos incompletos. Vale salientar que os funcionários da Casa de Passagem I (que abriga crianças entre 0 a 2 anos) não foram entrevistados devido aos empecilhos encontrados por parte da coordenação da instituição. Foram entrevistados 19 funcionários da Casa II e 19 da Casa III. O instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada que constou de um roteiro de perguntas abrangendo dados de identificação, bem como questões direcionadas ao objetivo do nosso estudo. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Nossa proposta para o tratamento dos dados foi eminentemente qualitativa priorizando a análise de discurso. É importante frisar que para codificar e categorizar os dados foi utilizado um software para a análise qualitativa QDA-Miner (Qualitative Data Analysis Softwer). O uso deste programa de informática consistiu apenas em facilitar as tarefas mecânicas manipulativas na análise. RESULTADOS: Em relação às demandas, os profissionais citaram carência afetiva, necessidades básicas, inclusão social, reestruturação da família e condições para lazer e estudo (incluindo cursos profissionalizantes para os adolescentes). Outros trataram das demandas que chegam à instituição. Na Casa II relataram negligência familiar, maus-tratos e dependência química. Na casa III, além desta última, referiram-se à violência sexual, violência domestica, roubo, rixas de gangues, conflitos familiares. Sobre o desenvolvimento, a grande maioria dos profissionais afirma que há comprometimentos, seja cognitivo ou afetivo. Apenas um comentou que em relação ao desenvolvimento intelectual, as crianças melhoram devido às atividades promovidas na casa (Casa II). Alguns profissionais de ambas as instituições atribuem o comprometimento à falta da família. Na Casa III, encontramos a presença de comprometimentos psiquiátricos referindo-se a casos de adolescentes com transtornos mentais, casos que se intensificam ao associar ao uso de drogas. O envolvimento com as drogas é tão preocupante que alguns adolescentes vêem nelas o meio para se ganhar dinheiro. Entre os adolescentes a droga – o crack, principalmente – também é um grande agravante da situação de risco. Na Casa de Passagem II as doenças mais recorrentes são escabioses, piolho, verme

e gripe, que geralmente uma criança ao ser abrigada possui e no convívio, outras crianças terminam por ser contaminadas também. Já na Casa de Passagem III o perfil de doenças é diferente, pois além das doenças citadas na Casa II, adolescentes apresentam problemas de intoxicação por uso de drogas, DST's e alguns casos de tuberculose. Investigamos a percepção dos profissionais sobre o motivo de sofrimento das crianças e adolescentes, nas Casas II e III as respostas comuns podem ser agrupadas em: ausência familiar, atitude dos pais, adaptação e privação de liberdade. Há ainda dois motivos que foram citados apenas na Casa III: o uso de drogas e a doença mental. CONCLUSÕES: Diante da análise dos dados, percebemos diversas situações de risco vividas pelas crianças e adolescentes da nossa cidade. São situações relacionadas à falta ou a fragilização dos vínculos familiares com destaque para a negligência, ato infracional, violência doméstica, violência sexual. São crianças e adolescentes que na visão dos profissionais entrevistados estão comprometidas em seu desenvolvimento e saúde, sendo preocupantes os casos de envolvimento com drogas e de transtornos mentais. O atendimento institucional se fez necessário, mas não deveria ocupar o lugar da família ou privar a criança do convívio social. É importante buscar alternativas, como formas de apoio no âmbito da família e comunidade e também a colocação em família substituta. Nesse sentido, os programas de apoio sócio-familiar têm uma grande importância, ao objetivar o fortalecimento da família, valorizando a sua singularidade, e promovendo um plano de trabalho ou um plano promocional da família que valorize a sua capacidade de encontrar soluções para os problemas enfrentados. Tendo em vista a discussão levantada, nossa proposta foi a de ampliar e aprofundar o debate. Com este estudo pretendemos contribuir para um maior esclarecimento de vários aspectos envolvidos com a questão acerca da saúde dessas crianças; colaborar com a elaboração de estratégias preventivas e qualificação dos profissionais que atuem com essa clientela; apresentar subsídios para a formulação e implementação de políticas públicas, visando a melhoria da qualidade de vida das crianças e dos adolescentes.

Palavras-chave: Institucionalização; desenvolvimento; profissionais.

LT06-413

ASPECTOS PSICOSSOCIAIS, ADESÃO AO TRATAMENTO E SAÚDE DA MULHER NO CONTEXTO DO HIV/AIDS: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DA GESTAÇÃO AO SEGUNDO ANO DE VIDA DO BEBÊ – PSICAIDS

Cesar Augusto ***Piccinini*** *- UFRGS*
Rita de Cássia Sobreira **Lopes** *- UFRGS*
Fernanda Torres de ***Carvalho*** *- UFRGS*
Tonantzin Ribeiro ***Gonçalves*** *- UFRGS*
Evelise Rigoni de ***Faria*** *- UFRGS*
Cristina Neves ***Hugo*** *- UFRGS*
Mauro Cunha ***Ramos*** *- CEARGS*
Sabrina Esteves de Matos ***Almeida*** *- CDCT*
Maria Lúcia Rosa ***Rossetti*** *- CDCT*
Breno Riegel ***Santos*** *- GHC*

Resumo: A infecção pelo HIV/Aids se constitui em uma epidemia de grande impacto em nosso país e no exterior. No contexto desta infecção, um momento peculiar é o da gestação e nascimento do bebê, quando as mães, envoltas em complexas tarefas psicológicas e de readaptação em suas vidas, se deparam também com uma rotina de cuidados decorrentes da convivência com a infecção e com a preocupação de que seus bebês possam se infectar. Com o avanço do tratamento para HIV/Aids, pessoas que convivem com o vírus estão vivendo mais e melhor e, no caso de gestantes, está disponível o tratamento preventivo da transmissão materno-infantil na rede pública de saúde. No entanto, estes avanços em relação ao tratamento dependem de uma cuidadosa adesão por parte da gestante, que pode vir acompanhada de dificuldades e preocupações. Neste sentido, também se torna de extrema importância identificar os aspectos psicossociais associados à adesão ao tratamento.

Assim sendo, o projeto PSICAIDS tem por objetivo investigar os aspectos psicossociais, a adesão ao tratamento e a saúde da mulher no contexto de infecção pelo HIV/Aids, desde a gestação até o segundo ano de vida do bebê. Além disso, busca examinar as contribuições de um programa de intervenção psicoeducativa visando à adesão ao tratamento e à qualidade da relação mãe-bebê. O projeto tem caráter longitudinal e está dividido em três estudos que acompanham 66 gestantes portadoras de HIV/Aids. O Estudo 1 tem por objetivo caracterizar os aspectos psicossociais associados à maternidade e à relação mãe-bebê no contexto de infecção pelo HIV/Aids. Participam deste estudo 41 gestantes que vivem com o vírus, com idades entre 19 e 40 anos, de níveis socioeconômicos variados, que no início do estudo estavam no último trimestre de gestação. As participantes estão sendo avaliadas desde a gestação até o segundo ano de vida da criança, completando um total de quatro fases de coletas de dados (gestação e 3º, 12° e 24º mês de vida do bebê). Já o Estudo 2 envolve 25 gestantes que participaram de uma intervenção psicoeducativa (PIP-Gestantes) realizada durante a gestação, tendo sido acompanhadas no pré e pós-intervenção, e no 3º e 12º mês de vida do bebê. Em ambos os estudos, as mães responderam a uma série de entrevistas e questionários sobre diversos aspectos, tais como experiência da maternidade, apego mãe-feto, desenvolvimento infantil, qualidade de vida, apoio social,

modos de enfrentamento da infecção, eventos estressantes, sexualidade, adesão ao tratamento e depressão. Por fim, o Estudo 3 envolveu as 66 participantes que integram os Estudos 1 e 2 e que realizaram exames laboratoriais na gestação e no pós-parto, para investigação de subtipos do HIV, de padrões de resistência viral na região sociodemográfica investigada e, do impacto do tratamento preventivo da transmissão materno-infantil na biologia do vírus.

A coleta de dados do Estudo 1 foi iniciada em maio de 2006, enquanto a do Estudo 2 iniciou em março de 2007, e ambas serão concluídas em 2010. Todas as participantes do PSICAIDS estavam em acompanhamento médico em um centro de referência no atendimento de pessoas portadoras do HIV/Aids de um hospital da rede pública de saúde de Porto Alegre, RS, e residiam nesta região metropolitana. Este projeto foi aprovado pelos comitês de ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Grupo Hospitalar Conceição (GHC). Durante as fases de recrutamento dos estudos, todas as gestantes em acompanhamento pré-natal no serviço foram contatadas (total 117 gestantes). Deste total, 31 foram excluídas por não atenderem aos critérios de inclusão do estudo, a saber: adolescentes (7), gestações gemelares (3), final da gestação (6), gestante surda (1), debilidade física (1), perda de contato (3), vindas esporádicas ao serviço ou gestante de outra cidade (3), gestação não confirmada (1), dificuldade de compreensão da participante no contato inicial (2), usuária intensa de crack (1), aborto ao longo da gestação atual (1) e por não ter aceito participar do estudo (2). Além disto, 20 gestantes realizaram apenas a avaliação da gestação e não puderam mais ser contatadas por mudança de endereço, de local de atendimento ou por abandono do tratamento, tendo sido excluídas do presente projeto por não atenderem ao critério de participação em pelo menos duas fases de coleta de dados. Embora a coleta de dados esteja em andamento e muito material ainda precise ser transcrito, codificado e analisado, os dados obtidos até o momento já possibilitaram a realização de três dissertações de mestrado (Faria, 2008; Gonçalves, 2007; Hugo, 2007) e uma tese de doutorado (Carvalho, 2009), além de outras duas teses que estão sendo desenvolvidas no momento. Também já foram publicados/aceitos seis artigos relacionados ao projeto (Carvalho & Piccinini, 2007, 2008; Gonçalves, Carvalho, Faria, Goldim, & Piccinini, in press; Gonçalves & Piccinini, 2007, 2008; Rigoni, Pereira, Carvalho, & Piccinini, 2008). Além destes, quatro artigos foram submetidos para publicação, e outros quatro estão em fase de elaboração. Considerando-se que a literatura sobre maternidade e infecção pelo HIV/Aids ainda é escassa, espera-se que este projeto contribua para ampliar a produção científica, para a compreensão deste fenômeno, particularmente na sua dimensão psicossocial, e para uma melhor assistência às gestantes/mães que vivem com o HIV/Aids.

Palavras-chave: HIV; maternidade; transmissão materno-infantil.

Referências: Carvalho, F.T. & Piccinini, C. A. (2006). Maternidade em situação de infecção pelo HIV: Um estudo sobre os sentimentos de gestantes. Interação (Curitiba), 10(2), 345-355. Carvalho, F.T. & Piccinini, C. A. (2008). *Aspectos históricos do feminino e do maternal e a infecção pelo HIV em mulheres*. Ciência & Saúde Coletiva, 13(6), 1889-1898.Carvalho, F.T. (2009). *Contribuições de uma intervenção psicoeducativa para as estratégias de enfrentamento e a qualidade de vida de gestantes portadoras de HIV/Aids*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil. Faria, E.R. (2008). *Relação mãe-bebê no contexto de infecção materna pelo HIV/Aids: A constituição do vínculo da gestação ao terceiro mês do bebê*. Unpublished masther's thesis, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil. Gonçalves, T.R., Carvalho, F.T., Faria, E.R., Goldim, J.R., & Piccinini, C.A. (in press) *Vida reprodutiva em pessoas que vivem com HIV/Aids: Revisando a Literatura*. Psicologia e Sociedade. Gonçalves, T.R. (2007). *Experiência da maternidade no contexto do HIV/Aids aos três meses de vida do bebê*. Unpublished masther's thesis, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil. Gonçalves, T.R. & Piccinini, C.A. (2007). *Aspectos psicológicos da gestação e da maternidade no contexto da infecção pelo HIV/Aids*. Psicologia USP, 18(3), 113-142. Gonçalves, T.R. & Piccinini, C.A. (2008). *Experiência da maternidade no contexto do HIV/Aids aos três meses de vida do bebê*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 24(4), 459-470. Hugo, C.N. (2007). *Expectativas e sentimentos de mães portadoras do HIV/Aids frente à recomendação de não-amamentação*. Unpublished masther's thesis, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil. Rigoni, E., Pereira, E.O.S., Carvalho, F.T., & Piccinini, C.A. (2008). Sentimentos de mães portadoras de HIV/Aids em relação ao tratamento preventivo do bebê. Psico-USF, 13(1), 85-94.

LT06-436

INTERVENÇÕES COMPORTAMENTAIS PARA PROMOÇÃO DE USO DE PRESERVATIVO EM MULHERES VIVENDO COM HIV/AIDS

*Cesar Augusto **Piccinini** - UFRGS*
*Mauro Cunha **Ramos** - UFRGS*
*Fernanda Torres de **Carvalho** - UFRGS*
*Tonantzin Ribeiro **Gonçalves** - UFRGS*
*Evelise Rigoni de **Faria** - UFRGS*
*Prisla Ücker **Calvetti** - UFRGS*
*Jean Anne **Shoveller** - UFRGS*

Resumo: O aumento de casos de infecção pelo HIV/Aids entre a população feminina mostra a importância de se delinear intervenções junto a esta população (Brasil/Ministério da Saúde, 2008; UNAIDS, 2008). Estas intervenções devem abordar a prevenção de comportamentos sexuais de risco, uma vez constatado o uso inconsistente do preservativo nesta população. Os dados revelados pela literatura reforçam a necessidade de intervenções que efetivamente possam reduzir comportamentos sexuais de risco entre mulheres portadoras do HIV/Aids, tanto para promover a sua saúde quanto para reduzir a disseminação do vírus e a transmissão vertical (Crepaz et al., 2004; Desquilbert et al., 2002; Landes 2007; Lehtovirta, 2008; Weinhardt et al., 2004). No entanto, ainda há lacunas na literatura existente, e não foram encontradas revisões sistemáticas de intervenções direcionadas a mulheres portadoras de HIV/Aids, principalmente no que se refere à prevenção de comportamentos sexuais de risco. Revisões sistemáticas da literatura e estudos de meta-análise fornecem evidências e parâmetros importantes para prática clínica, indicando tratamentos e intervenções mais efetivas. Neste sentido, este projeto tem por objetivo investigar as intervenções comportamentais na promoção do uso de preservativo em mulheres que vivem com HIV/Aids. Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, com base nos critérios propostos pela Colaboração Cochrane. O protocolo da revisão sistemática do presente estudo foi analisado e aceito pelo conselho editorial do HIV/Aids Cochrane Reviewer Group, tendo sido publicado recentemente (Behavioral interventions for increasing the use of condoms in women with HIV, Cochrane Database of Systematic Reviews 2009, Issue 2 - Publication Date: 15/04/2009). Serão incluídos ensaios controlados randomizados ou ensaios clínicos controlados que investigaram intervenções comportamentais cujo objetivo foi modificar comportamentos sexuais de risco em pessoas vivendo com HIV/Aids. O foco dessas intervenções poderá envolver: informação, aconselhamento, cognições individuais, bem-estar emocional, treinamento de habilidades e, estratégias de enfrentamento ou educação pelos pares relacionadas a comportamentos sexuais de risco para o HIV. A estratégia de pesquisa incluiu a combinação de termos de busca de ensaios clínicos randomizados, que incluam os seguintes termos: infecção pelo HIV/Aids, estudos comportamentais e comportamento sexual Estão sendo contempladas as seguintes bases de dados eletrônicas: Cochrane Central Register of Controlled Trials (CENTRAL); MEDLINE; EMBASE; LILACS; PsycInfo; CINAHL; e Social Science Citation Index. Para identificar estudos em andamento ou não-publicados, estão sendo consultadas as bases de registro de ensaios clínicos The WHO ICTR Platform e Clinicaltrials.gov. Estão sendo ainda pesquisados resumos em anais de conferências na base Meeting Abstracts (NLM Gateway). As buscas estão sendo acompanhadas e supervisionadas pelo Grupo Revisor Cochrane de HIV/Aids. Até o momento, recuperaram-se 2.065 registros nas bases de dados eletrônicas e 724 registros em bases de ensaios clínicos e anais de congressos. Análise preliminar dos registros, considerando os critérios de inclusão na revisão sistemática, resultaram na seleção de 21 estudos para leitura na íntegra. Após seleção dos estudos será realizada a extração de dados considerando-se os seguintes aspectos: delineamento do estudo e sua qualidade metodológica; características dos participantes; descrição da intervenção; duração e seguimento da intervenção; desfechos relacionados à saúde ou ao comportamento sexual; e, técnicas de análise de dados utilizada. Será calculado o nível de homogeneidade entre os dados dos estudos e, se apropriado, serão realizados os procedimentos estatísticos adequados à meta-análise. A partir dessa revisão sistemática espera-se identificar quais intervenções são mais eficazes na redução de comportamentos sexuais de risco. Entende-se que a redução de tais comportamentos entre mulheres portadoras de HIV/Aids tem por conseqüência a prevenção da transmissão do vírus em relações sexuais, a prevenção de DSTs, além da promoção de saúde e redução do risco de transmissão materno-infantil do HIV/Aids. A identificação das intervenções mais relevantes, possibilitará sua divulgação e implementação nos serviços de saúde que atendem mulheres portadoras de HIV/Aids, sendo este estudo especialmente útil no estabelecimento de políticas de saúde voltadas à prevenção e promoção de saúde na área do HIV/Aids.

Palavras-chave: preservativo; intervenção comportamental; HIV/Aids

LT06-482

INCLUSÃO SOCIAL OU NATURALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS? UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA NA ASSISTÊNCIA SOCIAL

Angela Maria Dias Fernandes – UFPB
Roberta Trindade de Albuquerque – UFPB
Jéssica Lima Trindade – UFPB
Luana Carla Bandeira Sobrinho – UFPB

Resumo: O presente trabalho refere-se aos resultados de uma pesquisa realizada no Centro de Refe-

rência Municipal de Inclusão para Pessoa com Deficiência – CRMIPD situado na cidade de João Pessoa/PB. A investigação pretendeu mapear o funcionamento do Centro de Referência buscando confrontar o texto oficial que instrui a política de assistência social e o discurso dos profissionais encarregados pelas ações de proteção e inclusão social das pessoas com deficiência atendidas neste centro. O desafio colocado se situa na possibilidade de analisar de que forma o discurso da inclusão, marca das atuais políticas públicas focadas na proteção social (TEODORO E DELGADO, 2003), se efetiva nas práticas educativas dirigidas a pessoas com deficiência.

O espaço definido como campo da investigação oferece atendimento de saúde, educação e assistência social, além de oficinas de libras, artes e música. A orientação às famílias dos usuários e às escolas, também, se constitui como objetivo deste centro, regido pela PNAS – Política Nacional de Assistência Social, incluso no SUAS – Sistema Único de Assistência Social. Caracteriza-se como um serviço compreendido na proteção social especial de média complexidade, voltado, segundo texto oficial, "ao atendimento às famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiares e comunitários não foram rompidos" (www.mds.gov.br). É importante frisar que a perspectiva da inclusão se constitui como marca da atual política pública no Brasil inspirada nos acordos internacionais que visam à universalização de direitos (CURY, 2005) e, no campo da educação, tem como texto base a Declaração de Salamanca (1994).

Como procedimentos da pesquisa foram realizadas observações dos atendimentos no centro e entrevistas com dezessete profissionais, sendo esse material analisado a partir de categorias definidas com base nos discursos. A investigação utilizou-se também, da análise de documentos oficiais, do governo federal e municipal, que instruem as ações de assistência social e do aporte teórico que circunscreve esse campo de indagação.

As informações foram reunidas a partir da definição das seguintes categorias: histórico da organização; modos de funcionamento da instituição; formação profissional; dificuldades enfrentadas no trabalho; articulação entre os profissionais; impacto do trabalho na criança ou jovem com deficiência; implicações com o trabalho. As concepções de inclusão e deficiência atravessam esse campo de práticas e discursos atualizando-se em cada uma dessas categorias.

Neste trabalho será priorizada a apresentação das concepções de inclusão e deficiência consideradas na pesquisa como principal ferramenta de análise.

Para alguns profissionais entrevistados, aparece como um processo de responsabilidade de cada indivíduo, indicando a necessidade de um enfrentamento direto e pessoal dos problemas relativos à deficiência, conforme pode ser verificado no discurso a seguir.

(...) pra ter inclusão é preciso ter pensamento positivo, de crescer, de procurar o melhor e de incentivar bastante, de incentivar o deficiente pra que principalmente ele não se enfraqueça e procure sempre estar se fortalecendo e se socializando com outras pessoas.

A idéia de socialização ou integração é, assim, absorvida como essencial no processo de inclusão passando a definir alguns procedimentos principalmente aqueles relacionados à orientação às famílias. A maioria dos profissionais afirmou a importância da participação (ou responsabilização) da família na inclusão dos usuários, como expressa o depoimento abaixo: (...) para ter inclusão, é preciso que parta da iniciativa dos pais, da família, para que eles não se deixem levar por esse tipo de pensamento fraco.

Essa orientação caminha no sentido de uma concepção de igualdade que descaracteriza o sujeito e sua potência e que tem relação direta com a diferença instalada. Tratar por igual significa despotencializar a diferença, como bem demonstra a afirmação de Boaventura Santos (1996) "(...) devemos lutar pela igualdade sempre que a diferença nos inferioriza; devemos lutar pela diferença, sempre que a igualdade nos descaracteriza".

Alguns profissionais afirmaram que a inclusão seria alcançada através de uma maior independência dos portadores de deficiência e da inserção dos mesmos na escola.

Em outros depoimentos os profissionais reforçam a importância da inclusão no âmbito escolar, embora reconheçam não ser suficiente, em função do despreparo dos profissionais escolares para atender a demanda desse público. Em um desses enunciados, aparece uma discussão importante apontando uma diferença entre inclusão e inserção

"O que é inclusão? É eu pegar uma criança com deficiência grave ou uma criança com uma deficiência mais acentuada e colocar essa criança numa escola tida para crianças normais? Eu estou inserindo. Não estou incluindo".

Por fim, dois técnicos destacaram que a inclusão acontece com a participação das pessoas com deficiência na sociedade, sabendo dos seus direitos e lutando por eles.

"Inclusão social é a pessoa fazer parte da sociedade e reconhecer seu direito, lutar por ele, responder por ele, estar presente, ser um cidadão ativo na sociedade, e isso independente de ser deficiente."

A concepção de inclusão presente no discurso da Política Nacional da Assistência Social como uma política de proteção não é mencionada nas falas dos profissionais. Ao contrário, as entrevistas demonstram ideais de inclusão voltados para uma luta circunscrita a um espaço individual ou familiar afirmando-se a possibilidade de reabilitação ou inte-

gração em uma sociedade constituída e naturalizada pela normalidade.

Nesse sentido, a identificação da distância entre os princípios do PNAS e o discurso dos profissionais pode fomentar o debate sobre as diversas concepções de inclusão, a política de proteção e a materialização dessas políticas nos serviços socioassistenciais. Esse campo se constitui, então como um espaço de resistência contra a firmação da deficiência pela naturalização da diferença

Em estudo sobre a deficiência Martins (2005) lembra que muitas iniciativas e políticas sociais são frutos da luta e da participação social de setores subalternizados, compreendendo a ação do estado como resultado de confronto político. Nesta mesma direção da crítica social, Zanella, Arantes e Lobo (2007) apontam para a necessidade de "desisntitucionalizar processos de exclusão social rompendo dispositivos de poder que engendram separações historicamente instruídas" (p.106).

De acordo com Moysés & Collares (2007), "em um mundo regido pela desigualdade, não há espaço para Direitos Humanos, pois direitos de todos pressupõem igualdade entre todos" (p 154). Portanto, é necessária uma reestruturação social que reconheça as diferenças presentes nas deficiências e que tenha como alvo a inclusão e igualdade social.

Palavras chave: Política de proteção de média complexidade, Deficiência, Inclusão social.

Referências bibliográficas: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional de Assistência Social - PNAS. Disponível em: www.mds.gov.br. Acesso em: 23/07/09, 2004. CURY, C. R. J. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, jan./abr., 2005. MARTINS, B. D. G. de S.. Políticas sociais na deficiência: exclusões perpetuadas, Oficina do Centro de Estudos Sociais nº 228. Universidade de Coimbra. Portugal, CE/UC, 2005. MOYSÉS, M. A. A., COLLARES, C. A. L. Medicalização: elemento de desconstrução dos direitos humanos. 153-168. In: CRP-RJ. Direitos Humanos: O que temos a ver com isso? Rio de Janeiro: CRP-RJ, 2007. SOUZA, B. S. Pela mão de Alice. São Paulo: Cortez, 1996. TEODORO, M. e DELGADO, G. Política Social: universalização ou focalização – subsídios para o debate. IPEA: Políticas sociais – acompanhamento e análise, vol7, ago. 2003. ZANELLA, V. A., ARANTES, E. M. e LOBO, L. F. Inclusão/exclusão escolar e movimentos de resistência: reflexões a luz do relato de um caso. In ARANTES, E. M., NASCIMENTO, M. L. e FONSECA, TM M. G. Práticas psi inventando a vida. Niterói: EdUFF, 2007.

LT06-653

OS FATORES DE RISCO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES VITIMIZADOS PELA VIOLÊNCIA SEXUAL NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA IDENTIFICADOS NOS PROCESSOS E DENÚNCIAS NO JUIZADO DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

*Suzany Ludimila Gadelha e **Silva** - UFPB*
*Maria de Fátima P. **Alberto** - UFPB*
*José Wilson de **Lima** -UFPB*
*Vivivane **Santos** - UFPB*
*Milena Ataide **Maciel** - UFPB*
*Kahyna Leite **Brito** - UFPB*
*Lidivânia **Santos** - UFPB*
*Yana Thamires Mendes **Felix** - UFPB*
*Wanessa Belarmino de **Morais** - UFPB*

Resumo: Este trabalho apresentará a pesquisa realizada na 2ª Vara do Juizado da Infância e Juventude do Estado da Paraíba de João Pessoa, entre 2008 e 2009. Fazendo parte de um projeto maior vinculado ao PIBIC/CNPQ, tem por objetivo geral mapear os fatores de risco para crianças e adolescentes vitimizados pela violência sexual no município de João Pessoa identificados nos registros de denúncias, notificações e processos do Sistema de Justiça compreendendo Ministério Público Estadual, Juizado da Infância e Juventude e Conselhos Tutelares.

No projeto havia a proposta de trabalhar com o número de casos identificados, considerando-se 2 critérios: processos de 2002 a 2007 e ter na capa do referido processo que se trata de denúncia de violência sexual. Identificou-se 30 casos.

O Juizado da Infância e Juventude, em João Pessoa-PB a 2ª Vara trata dos atos infracionais cometidos por adolescentes. Iniciou-se a pesquisa utilizando os documentos denominados autos processuais existentes no acervo da 2ª Vara do Juizado Infância e Juventude.

No arquivo, se deu a coleta de dados, onde se encontravam os processos, priorizando os com identificação de casos de violência sexual, tendo como vítima crianças ou adolescentes. Lia-se todo o processo para compreender melhor o caso. Em seguida, se respondia cada uma das questões do instrumento, a partir das informações contidas no processo.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados captava informações correspondentes ao documento, perfil da violência, família, agressor, outras formas de violência sofridas pela vítima, sobre o processo, sobre as redes de encaminhamento e observações complementares.

Os questionários passaram por um processo para identificar e corrigir possíveis erros, e pelo processo de categorização das respostas. Nesta, usou-se a técnica de validação por um par, outro pesquisador, ambos previamente treinados para tal. Efetuou-se a enumeração de todas as respostas no questionário

construindo um banco de dados no software SPSS (Statistical Package for the Social Science) versão 15 para o tratamento dos dados.

Foram extraídas as freqüências com a descrição e a análise dos dados. Para essa pesquisa, optou-se por colocar nas tabelas apenas os percentuais válidos. Utilizou-se esse software porque esse projeto consta de uma pesquisa maior que trabalha também com os dados dos Conselhos Tutelares e Ministério Público.

Foram encontrados riscos de negligência, exploração e violência, o que vai de encontro com o Artigo 5ª do ECA, a ser punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Constatou-se que à idade de maior risco na incidência de violência sexual é a faixa etária entre 8 e 13 anos (44,8% dos casos), seguido da faixa entre 14 e 18 anos (37,9% dos casos). Verificou-se um nível baixo de escolaridade, com casos de adolescentes não alfabetizados, que se encontram sob responsabilidade de instituições do Estado.

Em relação ao sexo da vítima, o risco maior é para os adolescentes do sexo masculino (63,3% dos casos). Um motivo para que isso ocorra, seria o fato da maioria dos processos ser de adolescentes institucionalizados (57,1%). Esses dados demonstram que tanto ter uma instituição do Estado (59,3%) como responsável, quanto ter os pais (40,7%) como responsáveis, existe risco de violência sexual.

Quanto aos agressores, observou-se que 83,3% dos casos têm entre 13 e 18 anos. Todos são do sexo masculino e 35,7% têm o ensino médio incompleto, sendo, mais escolarizados que as vítimas. Observou-se que 67,9% dos agressores são amigos, vizinhos ou conhecidos da vítima.

Nos Centros de medidas sócio-educativas, tanto de caráter semi-aberto quanto de caráter privativo, para adolescentes do sexo masculino indicam uma alta incidência de casos de atentado violento ao pudor (64,3%), 60% dos casos ocorreram com agressão física e 26,7% com sedução. Esses dados revelam que o Estado não garante a integridade física dos adolescentes que cumprem medida, pois 34,5% dos casos ocorreram em instituições que deveriam protegê-los de qualquer forma de violência (Art. 125 do ECA). Há também o fato da violência ocorrer várias vezes com a mesma vítima (23,4%). Em relação a outros riscos, 92,3% são de violência física e 7,7% são de incentivo ao uso de drogas.

A falta de dados se configura como um risco para a vítima, pois não se tem informações, por exemplo: a etnia da vítima (nenhum caso indica); sobre a escolaridade da vítima (66,7%); em 18 casos (60%) não consta quem da família tomou conhecimento da violência; em 9 casos (30%) não há informações do desfecho do processo. O que dificulta o atendimento, o encaminhamento e/ou a intervenção preventiva para proteger as crianças e adolescentes como também suas famílias.

Os dados da pesquisa revelam os riscos ou a condição em que se encontram crianças e adolescentes, que, por suas circunstâncias de vida, estão expostas a um conjunto de experiências relacionadas a possibilidade de perda, dano ou perigo que desfavorecem o pleno desenvolvimento bio-psico-social. No caso dessa pesquisa os riscos referem-se a situações que podem levar ao abuso e condições que se somam ou decorrem do abuso.

Há também os riscos de que o direito da criança não seja restabelecido, pois nos processos faltam informações acerca da criança e do agressor, assim como não há referências a punição dos agressores. A falta de informações é também um fator relacionado à ausência dos equipamentos institucionais, que pode levar a revitimização, decorrente da violência institucional.

A área de Psicologia do Desenvolvimento no Brasil utiliza-se de referenciais estrangeiros alheios a nossa realidade. É preciso produzir sobre sujeitos em situação de risco psicossocial para dar conta de suas necessidades, articulado com a realidade da criança e do adolescente. O papel do psicólogo agora é a atenção na proteção integral. Ele tem que olhar a criança e o adolescente como sujeito de sua história, como sujeito de direito, protagonista. Tem que atuar em rede, interdisciplinarmente. A presença dessas informações, principalmente daquelas concernentes aos envolvidos (crianças, adolescentes e agressores), os graus de parentesco, as idades dos vitimados, as circunstâncias e incidências podem contribuir para que o profissional de psicologia possa traçar um quadro das implicações e elaborar estratégias de acompanhamento tanto para as crianças e adolescentes quanto para os familiares.

Palavras-chave: violência sexual; fatores de risco; juizado da infância e juventude.

LT06-657

ABUSO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: QUEM SÃO OS ABUSADORES?

Ingryd Cintya Augusto ***Machado*** *- UFRN*
Tatiana ***Minchoni*** *-UFRN*
Rosângela ***Francischini*** *- UFRN*

Resumo: Dentre as várias formas de violação de direitos de crianças e adolescente, destacamos a violência sexual, assunto que está sempre permeado por muitos mitos, tabus, medo e repreensão. Segundo (1) Faleiros & Faleiros, 2006, a violência sexual pode ser classificada em abuso sexual e exploração sexual comercial, esta última abrange por sua vez a prostituição, o turismo sexual, o tráfico de pessoas para

fins sexuais e a pornografia. Já o abuso sexual, é uma relação de poder desigual, de natureza sexual, em que há uma ultrapassagem dos limites: de direitos humanos, legais, de poder, de papéis, do nível de desenvolvimento da vítima, do que esta sabe e compreende, do que o abusado pode consentir, fazer e viver, de regras sociais e familiares e de tabus. Essa situação infringe maus-tratos à vítima, os quais podem ser caracterizados por várias ações, desde manipulações da genitália, mama ou ânus, pornografia, voyeurismo, exibicionismo, exploração sexual, até o ato sexual com ou sem penetração. Configura-se, portanto, como uma série de acontecimentos em que além da relação de poder desigual, há ainda um pacto de silêncio e uma criança e/ou adolescente vitimizados, sendo esta violência além de sexual, também psicológica (acaba tornando-se uma dominação psicológica de longa duração) e quase sempre física. Além disso, há uma mistura de sentimentos para as crianças, dado que os violentadores são pessoas de sua confiança, que antes ofereciam proteção e segurança e agora, tornaram-se ameaça. Nessa relação adulto-criança estabelece-se um jogo em que o abusador está num nível de desenvolvimento superior, tanto em nível biológico, como psicológico e maturacional. No que se refere ao abuso sexual intrafamiliar, este se constitui, além da violação ao direito da criança à uma sexualidade segura, também como uma violação à proteção que deveria ser propiciada pela convivência familiar. Vínculos de confiança e respeito são rompidos despertando sentimentos como medo, culpa e raiva, pois a criança muitas vezes não condena aquele que a violentou devido ao lugar que ele ocupa na vida da criança. Acrescenta-se que é algo condenável pela sociedade, que deve sempre ser escondido ou representa algo ruim e/ou sujo. A situação vai sendo construída com esse tumulto de sentimentos, da criança para com o abusador e toda a situação que ela está vivenciando (isso aqui ficou um pouco confuso). A maior parte das notificações aponta para a família como o contexto em que mais ocorre abuso sexual, sendo o abusador alguém da família ou considerados da mesma pelo vínculo estabelecido. Para o trabalho com a criança e sua família vítimas deste tipo de violação, houve a implantação de um centro de proteção especial para esta população que já teve seus direitos violados e precisa de acompanhamento e atendimento especializados. Um desses é o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), criado para orientar e dar suporte de acordo com a demanda dos sujeitos cujos direitos foram de alguma forma violados. O CREAS conta com uma equipe formada por assistentes sociais, psicólogos, assessores jurídicos, educadores sociais e pedagogos. Na cidade de Natal/RN, existem dois desses centros, o CREAS II atende à vítimas de conflitos familiares, exploração sexual comercial e abusos sexuais, dentre outras situações de violência. Assim, o objetivo deste trabalho é identificar quem são os autores do abuso sexual, caracterizando que relação eles têm com a vítima (em nível de parentesco ou não, por exemplo), a partir de um levantamento estatístico realizado nesta instituição (CREAS II), no ano de 2008, ano de implantação dos centros na cidade. Tais dados serão utilizados, posteriormente, em uma pesquisa sobre os significados que a criança atribui a esse abusador. Para tanto, realizamos os seguintes procedimentos: leituras de documentos institucionais e levantamento estatístico anual dos atendimentos realizados na instituição, no período de janeiro a dezembro de 2008, destacando os casos de abuso sexual e os abusadores envolvidos. Foi possível constatar que a predominância das ocorrências foi de abuso sexual, sendo as vítimas significativamente do sexo feminino. Em se tratando do vínculo entre elas e o suposto agressor, têm-se que o pai foi o agressor mais citado, seguido da mãe. Isto reforça a afirmação anterior, de que o contexto de maior incidência é a família, a qual deveria ser um espaço de acolhimento, proteção e de segurança para a criança. Demonstra, também, a necessidade de se fazer um acompanhamento com a criança e com sua família, além dos encaminhamentos, quando necessário à outras instituições que compõem a rede de proteção à criança e ao adolescente, o que objetiva e realiza o CREAS II. Afinal, a situação de abuso sexual envolve não somente a criança, mas toda a sua família, especialmente quando o abusador está inserido naquele contexto. Os resultados apresentados apontam para a necessidade de atenção especial ao abuso sexual intrafamiliar, pois os índices de maior ocorrência de violência sexual dizem respeito a essa modalidade. As conseqüências para a criança, que antes tinha um cuidador que passa a figurar como abusador precisa, igualmente, de atenção.

Palavras-chaves: Abuso Sexual, abusadores, crianças/adolescentes.

(1) Faleiros, V. de P.; Faleiros, E. S. Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescente. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

LT06-657

ABUSO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: QUEM SÃO OS ABUSADORES?

Ingryd Cintya Augusto ***Machado*** *- UFRN*
Tatiana ***Minchoni*** *-UFRN*
Rosângela ***Francischini*** *- UFRN*

Resumo: Dentre as várias formas de violação de direitos de crianças e adolescente, destacamos a violência sexual, assunto que está sempre permeado por

muitos mitos, tabus, medo e repreensão. Segundo (1) Faleiros & Faleiros, 2006, a violência sexual pode ser classificada em abuso sexual e exploração sexual comercial, esta última abrange por sua vez a prostituição, o turismo sexual, o tráfico de pessoas para fins sexuais e a pornografia. Já o abuso sexual, é uma relação de poder desigual, de natureza sexual, em que há uma ultrapassagem dos limites: de direitos humanos, legais, de poder, de papéis, do nível de desenvolvimento da vítima, do que esta sabe e compreende, do que o abusado pode consentir, fazer e viver, de regras sociais e familiares e de tabus. Essa situação infringe maus-tratos à vítima, os quais podem ser caracterizados por várias ações, desde manipulações da genitália, mama ou ânus, pornografia, voyeurismo, exibicionismo, exploração sexual, até o ato sexual com ou sem penetração. Configura-se, portanto, como uma série de acontecimentos em que além da relação de poder desigual, há ainda um pacto de silêncio e uma criança e/ou adolescente vitimizados, sendo esta violência além de sexual, também psicológica (acaba tornando-se uma dominação psicológica de longa duração) e quase sempre física. Além disso, há uma mistura de sentimentos para as crianças, dado que os violentadores são pessoas de sua confiança, que antes ofereciam proteção e segurança e agora, tornaram-se ameaça. Nessa relação adulto-criança estabelece-se um jogo em que o abusador está num nível de desenvolvimento superior, tanto em nível biológico, como psicológico e maturacional. No que se refere ao abuso sexual intrafamiliar, este se constitui, além da violação ao direito da criança à uma sexualidade segura, também como uma violação à proteção que deveria ser propiciada pela convivência familiar. Vínculos de confiança e respeito são rompidos despertando sentimentos como medo, culpa e raiva, pois a criança muitas vezes não condena aquele que a violentou devido ao lugar que ele ocupa na vida da criança. Acrescenta-se que é algo condenável pela sociedade, que deve sempre ser escondido ou representa algo ruim e/ou sujo. A situação vai sendo construída com esse tumulto de sentimentos, da criança para com o abusador e toda a situação que ela está vivenciando (isso aqui ficou um pouco confuso). A maior parte das notificações aponta para a família como o contexto em que mais ocorre abuso sexual, sendo o abusador alguém da família ou considerados

DIVERSIDADE E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

LT07-144
ABRIGAMENTO INFANTO-JUVENIL E PERSPECTIVAS PARA A INFÂNCIA EMPOBRECIDA: UM ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE SERRA/ES

Adriana Almeida Camilo - PGPDS/UnB e TJGO
Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira PGPDS/IP/UnB

Resumo: Os contextos sociais tipicamente contemporâneos expõem a necessidade da cultura ser refletida não a partir daquilo que há de comum, mas da relação com a diferença. Grande parte dos processos atuais de formação cultural resulta de lutas e embates entre grupos, em processos de dominação que buscam produzir formas culturais supostamente hegemônicas. A noção moderna de identidade cultural mascara os vários níveis de diferenciação presentes nos grupos, como classe, gênero, raça e etnia, entre outros. Ampliando o debate, a identidade sociocultural, provinda da tradição histórico-cultural em Psicologia, se define em termos da incorporação pessoal dos sentidos que a cultura constrói a partir das narrativas sociais. Tais narrativas fornecem as matrizes com base nas quais os sujeitos podem significar experiências sociais, se identificar uns com os outros e com a cultura, a ponto de buscar perpetuar seus elementos. A perspectiva dialógica do self, por sua vez, busca privilegiar os processos de negociação entre os posicionamentos dos indivíduos e dos grupos e culturas aos quais estes indivíduos estão ancorados. As idéias, valores e estórias que emergem deste processo constante de mudanças e criações impactam não apenas os indivíduos, mas também as coletividades. Interlocutores com perspectivas pessoais originariamente distintas podem criar um mundo social temporariamente compartilhado, por meio de um jogo de negociações semioticamente mediadas. Numa perspectiva que aborda o desenvolvimento do self em contexto, torna-se importante investigar o impacto das formas contemporâneas de socialidade na formação subjetiva do adolescente e do jovem. No contexto do Distrito Federal, é possível encontrar diversos grupos juvenis, autodenominados coletivos autônomos, organizados como redes de cooperação em torno de questões como: opressões de gênero e sexualidade; ocupação do espaço urbano e organização sociopolítica; libertação animal; divulgação da informação, com propostas alternativas à mídia corporativa; democratização do transporte urbano, dentre outros. Esses coletivos apresentam especificidades e estruturas de organização próprias, além de um caráter eminentemente sociopolítico, configurando-se como tentativas de oposição à democracia representativa convencional. No que tange à organização interna, por sua vez, mostram-se mais abertos e participativos, tendendo à descentralização e às estruturas colegiadas. O presente trabalho tem como objetivos: (1) interpretar as trajetórias de desenvolvimento de jovens inseridas no contexto de coletivos autônomos que promovam ações afirmativas de combate a discriminações motivadas por identidade sexual e de

gênero; (2) identificar como essas jovens constroem significações acerca de si, do mundo e de suas ações sociopolíticas por meio de narrativas; (3) identificar as especificidades das ações afirmativas empreendidas por essas jovens e seus grupos e; (4) identificar, em que medida, a emergência de coletivos juvenis autônomos propiciam o exercício de ações sociopolíticas baseadas na micropolítica e qualitativamente distintas das práticas convencionadas pela democracia representativa. Partimos de uma perspectiva que considera o desenvolvimento da(o) jovem em contexto sócio-cultural e que preconiza tanto a unidade quanto a multiplicidade do self; as continuidades, assim como as transformações, em uma rede dialógica e narrativa de significados. A construção das informações da pesquisa se deu a partir da relação da pesquisadora com cerca de 40 jovens com histórico de participação em ações afirmativas de combate a opressões motivadas por identidade sexual e de gênero, autoidentificadas como lésbicas ou bissexuais e integrantes de um dos três grupos selecionados. São também consideradas participantes as pessoas que estiveram presentes em eventos promovidos pelos três grupos ao longo do período de observação etnográfica, bem como a pesquisadora e duas auxiliares de pesquisa. A construção das informações inclui: (a) 16 meses de observações etnográficas das interações, no contexto da sede de um dos grupos participantes e em distintos espaços de ação sociopolítica, com registro em diário de campo; (b) levantamento de documentação dos grupos, desde sua criação até a atualidade, com realização de análise documental, focada em registros virtuais, obtidos nos sítios oficiais dos três grupos participantes; (c) entrevistas autobiográficas com 06 participantes, integrantes dos grupos selecionados, além de uma entrevista piloto, anterior às demais, com uma participante que atendeu aos mesmos critérios de seleção das demais entrevistadas. Procedimentos éticos, como apresentação da pesquisa e assinatura de consentimento livre e esclarecido, foram rigorosamente atendidos. No contexto da metodologia qualitativa e interpretativa adotada, as narrativas não são tomadas apenas como expressão de posições pessoais, mas como efeito de processos intersubjetivamente engendrados, nos quais as(os) envolvidas(os) vãos apresentando pautas de discussão, argumentando e colaborando para a suscitação e fundamentação de perspectivas, que expressam as vozes capitalizadas por sujeitos em contexto, nos diferentes momentos do ciclo de vida. As narrativas construídas no contexto interacional da pesquisa subsidiam as análises microgenéticas dos fluxos de posicionamentos identitários, indicando, nos dados prévios, conexões entre a inserção nos coletivos autônomos e ressignificações das formas de vivenciar as identidades de gênero e sexual. Na dimensão macrocontextual, enfatizamos a cultura e a busca por processos de singularidade, deslocando a análise dos macroeventos políticos para as práticas cotidianas, subsidiando as análises a partir de crônicas de 05 eventos circunscritores de significações. Tais eventos apontam para a apropriação, por parte dos grupos, do conceito "revolução molecular" de Guattari, caracterizada como ações de pequenos grupos e/ou indivíduos que promovem mudanças significativas na realidade social por meio da micropolítica. Observamos que as ações das jovens e seus grupos estão pautadas, primordialmente, por: (a) estabelecimento de alianças; (b) visibilização de suas intervenções; (c) defesa e afirmação dos direitos humanos; (d) multiplicidade dos desejos; (e) busca pela autonomia de grupos e corpos; (f) luta por novos espaços de liberdade no sistema capitalista integrado, incluindo as contradições aí implicadas. Por meio dessas escolhas teórico-metodológicas, buscamos apreender os processos intersubjetivos de negociação e construção de significações acerca de si e da realidade social protagonizados pelas participantes. Partindo da possibilidade de compreender os coletivos juvenis autônomos como contextos de desenvolvimento que disponibilizam não apenas novas formas de conceber e vivenciar a ação sociopolítica de jovens, como também disponibilizam discursos socialmente reconhecidos como não hegemônicos e, consequentemente, outras ofertas identitárias, esses grupos e movimentos autônomos configuram-se como espaços privilegiados para estudos sobre identidade, alteridade e juventude na contemporaneidade.

Palavras-chave: coletivos juvenis autônomos, identidade, trajetórias de desenvolvimento

LT07-261

ANÁLISE DE PEQUENAS HISTÓRIAS DE ADOLESCENTES AUTORES DE ATO INFRACIONAL COMO METODOLOGIA DE BASE NARRATIVISTA-DIALÓGICA

Tatiana Yokoy de Souza - UnB
Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira - UnB

Resumo: O presente trabalho investigou o processo de construção da identidade de adolescentes que cumprem medida socioeducativa no DF, a partir da análise de pequenas histórias narradas em entrevistas. Partiu-se de uma pesquisa de mestrado (Souza, 2008) que investigou processos de subjetivação e institucionalização de adolescentes, no contexto cultural de uma casa de semiliberdade, por meio de observações etnográficas e entrevistas narrativas autobiográficas. Esse estudo tem continuidade em projeto de doutorado, em andamento, cuja proposta é construir uma formação pessoal e profissional com educadores sociais que atuam no sistema de medidas socioeducativas, a partir da problematização da

identidade profissional dos educadores sociais.

A trama epistemológica que fundamentou o trabalho abrange as abordagens narrativistas e dialógicas sobre o self e a identidade. A perspectiva dialógica do self (Hermans, 1996, 2001, 2003) entende que ele se compõe por uma multiplicidade polifônica de posicionamentos subjetivos que dialogam entre si, seguindo as transformações dos contextos de interação. A perspectiva narrativista de Bamberg (1997) investiga o desenvolvimento humano a partir das posições identitárias que emergem microgeneticamente nas práticas culturais e nas interações sociais (Korobov & Bamberg, 2004). O self é compreendido como uma narrativa dialógica em construção que se apresenta empiricamente como fragmentada.

O objetivo do trabalho é evidenciar as contribuições da metodologia de análise de pequenas histórias para a investigação da construção da identidade (Bamberg, 2004a, 2004b; Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou, 2006; Korobov & Bamberg, 2004; Korobov, 2001; Moissinac & Bamberg, 2005). As pequenas histórias expressam projetos identitários dos participantes sustentados discursivamente, podendo comportar contradições e conflitos de mensagens. Os posicionamentos identitários são flexíveis e possibilitam constantes revisões do self em desenvolvimento.

A abordagem das pequenas histórias diverge da tradicional análise de longas narrativas que caracteriza, por exemplo, as entrevistas do tipo história de vida. As análises narrativas tradicionais são criticadas como artificiais por Bamberg (2006), por: usar categorizações estruturais e temáticas; preconizar a dicotomia entre mundo interno e realidade; assumir uma concepção referencial da linguagem; e privilegiar a exatidão do relato de fatos objetivos, a fim de minimizar distorções subjetivas. A novidade trazida pelas pequenas histórias é a mudança do foco analítico de um curso de vida coerente para os eventos e os contextos em que a narrativa é gerada (Moissinac & Bamberg, 2005). As pequenas histórias são lidas como projetos situacionais e intersubjetivos, em que a história metaforiza o self (Bamberg, 2006). A análise das pequenas histórias contempla contradições, entrecruzamentos, sínteses e divergências dos diversos posicionamentos de self, que é entendido aqui como inacabado, narrativamente e intersubjetivamente negociado entre os interlocutores.

Tal análise privilegia os processos discursivos como dispositivos relacionais, que promovem a constituição de si e do outro na comunicação (Bamberg, 2004a). A análise de pequenas histórias aborda os processos envolvidos no narrar como eventos interativos, que levam em conta quem fala o que para quem. A análise procura contemplar diferentes níveis: a) posicionamentos/personagens assumidos; b) posicionamentos assumidos pelos participantes na interação; e c) relação dos personagens com macronarrativas.

Ilustramos a metodologia com a análise microgenética de uma pequena história de um adolescente que cumpria medida socioeducativa de semiliberdade, ofertada ao longo de uma entrevista narrativa autobiográfica. O adolescente avaliou a sua institucionalização na casa de semiliberdade, ao longo de três anos. Ele relatou seus sentimentos por estar privado de liberdade e construiu discursivamente representações das suas relações na instituição. Procurou-se analisar os posicionamentos de self, por meio da identificação dos personagens da história, bem como analisar o contexto interativo da narração e a inserção da pequena história com relação às macronarrativas que circunscrevem culturalmente o desenvolvimento do adolescente na casa de semiliberdade. A análise procura preservar a agência e a singularidade das experiências ao mesmo tempo em que considera a subjetivação inserida em discursos dominantes típicos de um contexto sociocultural. Pequenas histórias combinam o papel ativo de um agente narrador e a canalização exercida por forças sociais no desenvolvimento (Bamberg, 2006).

A análise de pequenas histórias demonstrou que uma leitura cuidadosa dessas narrativas evidencia aspectos da construção da identidade dos adolescentes entrevistados. As relações dos personagens, as vozes empregadas, os elementos lexicais e retóricos, bem como as macronarrativas aderidas e resistidas, evidenciaram a importância de considerar aspectos como gênero, classe socioeconômica, ocupação, idade e cultura institucional na análise das produções narrativas e do processo de desenvolvimento do self e da identidade.

Como limites da abordagem das pequenas histórias, podemos citar a necessidade de articular a sua análise a aspectos motivacionais, afetivos e metacomunicativos associados às interações interpessoais e intrapessoais, que estão na base dos processos de desenvolvimento humano. Além disso, é importante contextualizar os resultados da análise das pequenas histórias a indicadores empíricos associados a circunscritores presentes nas práticas culturais concretas das quais os sujeitos participam, evitando reduzir a subjetividade a um texto. No caso do nosso trabalho, a análise das pequenas histórias foi integrada à análise da cultura institucional, evidenciando que os valores engendrados na casa de semiliberdade são convertidos em posicionamentos identitários pelos adolescentes e pelos educadores sociais.

A análise de pequenas histórias de adolescentes da CSL foi sensível ao contexto cultural em que a narrativa se situou e reiterou a constituição interativa e microgenética dos processos identitários. As pequenas histórias são um avanço na investigação da identidade, pois captam o processo de construção identitária, no diálogo complexo entre múltiplas vozes, ocorrido em uma interação social circunscrita

culturalmente, no caso, a situação de entrevista.

Palavras-chave: identidade; medida socioeducativa; dialogia.

Referências Bibliográficas: Bamberg, M. (1997). Positioning: between structure and performance. *Journal of narrative and life story,* 7(1-4), 335-342.

Bamberg, M. (2004a). *Narrative discourse and identities*. Em J. Meister; T. Kindt; W. Schernus & M. Stein (Orgs.), Narratology beyond literary criticism (pp.213-237), Berlin and New York: Walter de Gruyter. Bamberg, M. (2004b) *Talk, small stories, and adolescent identities*. Human Development, 47, 366-369. Bamberg, M. (2006). Biographic-narrative research, quo vadis? A critical review of 'big stories' from the perspective of 'small stories'. Em K. Milnes; C. Horrocks; N. Kelly; B. Roberts & D. Robinson (Orgs.), *Narrative, memory and knowledge: Representations, aesthetics and contexts (pp. 63-79)*. Huddersfield: University of Huddersfield Press. Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). *Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis*. Text & Talk, 28 (3), 377-396. Retirado em 05/01/07 de: https://maplib.clarku.edu/~mbamberg/..%5C..%5C~mbamberg/Material_files/michael_and_alex.doc. Georgakopoulou, A. (2006). *Thinking big with small stories in narrative and identity analysis*. Narrative Inquiry, 16, 129-137. Retirado em: 05/01/07 de: https://maplib.clarku.edu/~mbamberg/Papers/Alex%20Georgakopoulou.doc. Hermans, H. J. (1996). Opposites in a dialogical self: constructs as characters. *Journal of Constructivist Psychology, 9*, 1-26. Hermans, H. J. (2001). The dialogical self: Towards a theory of personal and cultural positioning. Culture & Psychology, 7 (3), 243-282. Hermans, H. J. (2003). *Challenging social representations theory.* Culture & Psychology, 9(4), 407-414. Korobov, N. (2001). Reconciling Theory with Method: From Conversation Analysis and Critical Discourse Analysis to Positioning Analysis. Forum: Qualitative Social Research, 2(3) [On-line Journal]. Retirado em 20/08/06 de: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01korobov-e.htm. Korobov, N. & Bamberg, M. (2004). Response to commentaries: development as micro-genetic positioning. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 521-530. Retirado em: 20/08/06 de: https://clarku.edu/~mbamberg/..%5C..%5C~mbamberg/Papers/ MicroGenetic_Positioning.pdf. Moissinac, L. & Bamberg, M. (2005). "It's weird, I was so mad": Developing discursive identity defenses in conversational "small" stories of adolescent boys. T*exas Speech Communication Journal Special,* 29(2), 142-156. Retirado em 15/06/06 de: http://www.clarku.edu/~mbamberg/Material_files/Discursive_Adolescent_Identities.doc. Souza, T, Y. (2008). *Um estudo dialógico sobre institucionalização e subjetivação de adolescentes em uma casa de semiliberdade*. São Paulo: IBCCRIM.

LT07-489

1.1 SELF EM DESENVOLVIMENTO: DO MODELO CARTESIANO À PERSPECTIVA NARRATIVA E DIALÓGICA

Maria Cláudia Santos Lopes de ***Oliveira*** *- UnB*
Tatiana Yokoy de ***Souza*** *- UnB*

Resumo: O interesse sobre o pensamento humano e sobre como ele se relaciona com o ser e com o mundo, culminando na formação se um senso de si é marcante em Filosofia e em Psicologia. Nos debates contemporâneos em Psicologia, pouco a pouco, a visão unificada e coerente da identidade pessoal dá lugar a visões plurais em que o senso de si organiza-se como experiência construída em práticas socioculturais e comunicativas. A proposta deste trabalho é discutir paradigmas em ciências sociais que têm contribuído para a crítica das bases racionalistas da categoria identidade em Psicologia, para concluir que o dialogismo representa, ao mesmo tempo, uma síntese e um avanço relativamente a essas críticas. Destacaremos a abordagem sociológica, a narrativa e a dialógica. É nossa posição que a Psicologia continua a carecer de abordagens e metodologias críticas, que se afinem com as especificidades das condições socioculturais contemporâneas e prezem a base dialógica da subjetividade, ao reconhecer seu caráter cambiante, polifônico e sócio-afetivo. A base da compreensão clássica da identidade em psicologia assenta-se na filosofia cartesiana. Esta filosofia exerce importante influência na formação do pensamento ocidental moderno, e da psicologia em particular, ao consolidar uma visão racionalista sobre o homem, a que trataremos como o self cartesiano. Conforme compreendido por Descartes, o sujeito tem na razão a sua essência e o ponto de partida para as relações de alteridade. É dotado de consciência e auto-consciência. Autônomo, é capaz de se auto-regular, planejar e avaliar suas ações, caracterizando-se como um sistema, pouco permeável a influências externas. Trata-se de uma visão solipsista e não dialógica do homem, na qual o sujeito tem como única fonte de validação de conhecimentos a sua própria capacidade intelectiva.

É no contexto da pesquisa sociológica, particularmente naquelas orientadas pelo interacionismo simbólico, desenvolvidas a partir dos primerios anos do século XX, que o sujeito passa a ser abordado como parte de processos de grupo e das normas coletivas da comunidade. A Sociologia interessa-se pela relação bidirecional entre o sujeito e a sociedade, no contexto das relações e interações sociais. A concepção de self sociológico reflete uma visão interativa da subjetividade, formada nas trocas entre pessoa, grupos e sociedade, modificando-se em diálogo contínuo com os signos e com os modelos identitários ofertados pela realidade sociocultural. O interacionismo

simbólico (Abib, 2005; Mead, 1934, 1981) buscou enfatizar o papel da intersubjetividade e das mediações simbólicas e sociais nos processos de formação da pessoa. Mead (1913, 1934) elabora uma construção de self simultaneamente intrapessoal e interpessoal, por meio de um sujeito que se torna agente, crítico, criativo ("I") e de um sujeito reflexivo, social, convencional ("me"). A identidade pessoal se constitui a partir de diálogos entre as instâncias do "I" (eu), "me", "myself" (o eu-mesmo), "Outro Generalizado" e demais alteridades significativas com as quais o sujeito convive. Entretanto, compreendemos que, nessa perspectiva o sujeito continua a deter um núcleo ou uma essência, ainda que seja permeável às características, movimentos e contradições da sociedade.

Mais recentemente, duas outras alternativas epistemológicas à identidade cartesiana se desenvolvem. A perspectiva do self narrativo apresenta como particularidade uma visão pública da identidade, constituída em trocas enunciativas, como parte de sistemas concretos de atividade. Aqui, o self somente é acessível ao passo em que se torna público via linguagem. As narrativas alinhavam os diversos modos de ser de um sujeito, em diferentes sistemas de atividade, ao longo do tempo. Ressalta-se o caráter incompleto da identidade, que se caracteriza como "rascunhos de projeto" (Bamberg, 2003, p.153), objeto de constante negociação em trocas interativas; interdependente da experiência (Crossley, 2003), que resguarda uma natureza pessoal, simultaneamente coerente e afetiva. De acordo com Sarbin (1986) as pessoas pensam, percebem, imaginam, interagem e fazem escolhas morais na forma de estruturas narrativas. A narrativa é uma experiência subjetiva e social que media a tensão entre continuidades e descontinuidades (Reedy e Haynes, 2002 apud Haynes, 2006). A constituição da identidade pessoal é interdependente da moralidade, e se expressa na dupla natureza da narrativa, ao mesmo tempo epistêmica (o que ocorre) e deôntica (o que deveria acontecer).

Finalmente, do dialogismo, decorre uma formulação bastante fértil sobre a subjetividade, com desdobramentos no campo da psicologia clínica e do desenvolvimento, entre outras. Abordar dialogicamente um fenômeno social ou subjetivo envolve inseri-lo em redes de relações situadas em contextos socioculturais concretos (Hermans, 2001). O conceito original de self dialógico foi desenvolvido por Hermans, Kempen e Van Loon (1992), que metaforizavam a noção de novela polifônica, de Bakhtin (1981b), caracterizando o self como um romance, no qual personagens representavam mundos relativamente independentes e interagiam para formar uma auto-representação (Barresi, 2002). Além de trazer as interações sociais para a cena da compreensão intrínseca da subjetividade, como já havia ocorrido na perspectiva sociológica acima abordada, esta perspectiva também insere a alteridade no próprio sujeito, no que, não apenas converte a subjetividade em arena de multiplicidade e contradição perenes, mas oferece um modelo compreensivo dessa multiplicidade e de suas transformações na linha do tempo, a começar das primeiras relações sociais em que é inserido o bebê (Lyra, 2007).

Assim, o conceito de self dialógico expressa uma multiplicidade dinâmica de posicionamentos relativamente autônomos (Hermans & cols., 1992). O self é polifônico e se movimenta entre diversas posições, assumidas de acordo com as transformações do contexto interativo, criando "arenas" para o diálogo entre esses posicionamentos (Hermans, 1996, 2001, 2003). Para Valsiner (2000, 2004), o self dialógico caracteriza-se como uma ficção estruturada em um sistema de posições que dialogam, compondo a subjetividade a partir das experiências culturais em que o sujeito participa e das vozes que configuram semioticamente essas experiências.

Em contraste com o self como processo mental centralizado, estável e unificado, típico da visão cartesiana, o self dialógico é eminentemente social, simultaneamente uno e múltiplo, integrando, dinâmica e polifonicamente, as diversas posições assumidas em relação a vozes sociais normativas e dissidentes (Hermans, 2001).

1.2 SELF DIALÓGICO EM DESENVOLVIMENTO: AFETO, VALORES E CONCEPÇÕES DINÂMICAS DE SI EM UMA PERSPECTIVA SISTÊMICA E CULTURAL

*Angela Uchoa **Branco** - Unb*
*Sandra Ferraz **Freire** - UnB*

Resumo: O objetivo desta apresentação consiste em elaborar e discutir em nível teórico a questão do Self Dialógico (DS), buscando expandir o modelo proposto por Hermans na direção de analisar o fenômeno com base em uma perspectiva sistêmica e cultural, onde afeto e valores representam um papel preponderante na construção e permanente desenvolvimento do sistema do DS. Os processos envolvidos na emergência da multiplicidade de I-Positions do sistema ao longo da ontogênese são analisados a partir das complexas interações que se estabelecem entre as múltiplas vozes originárias de relações significativas em contextos socioculturais específicos e a qualidade construtiva do sujeito em desenvolvimento. Aqui, atribui-se especial importância à dimensão afetiva e dos valores humanos como aspectos fundamentais das trajetórias individuais, as quais são em parte culturalmente canalizadas pelas práticas e processos de significação que permeiam contextos histórico-culturais específicos. Considerando o Self Dialógico em uma perspectiva sistêmica, buscamos introduzir na

discussão de seu desenvolvimento a categoria "concepções dinâmicas de si", a qual representa a dimensão reflexiva das variadas I-Positions que emergem nos diferentes tempos e contextos culturais de participação e convivência entre a pessoa e os "seus" outros significativos. O potencial heurístico desta categoria, associado a sua identificação, análise e produtividade científica, será ilustrado empiricamente com a análise de um estudo de caso específico. Este foi realizado com uma aluna de 10 anos da quarta série de uma escola pública de Brasília, Brasil, e selecionado de uma pesquisa mais ampla em que se buscou desenvolver um conceito mais adequado à natureza sistêmica e dinâmica do modelo sociocultural construtivista. A proposta é que a terminologia tradicionalmente utilizada para designar os fenômenos psicológicos de auto-referência, como auto-estima, auto-conceito, auto-percepção, dentre outros, seja substituída por uma categoria mais abrangente e de qualidade dinâmica, desenvolvimental. A articulação entre as "concepções dinâmicas de si" com as múltiplas dimensões do Self Dialógico, cuja estabilidade relativa em grande parte parece depender da organização hierárquica de um sistema de valores impregnados de afeto, consistirá no principal objeto da discussão proposta para este simpósio.

Palavras-chave: Self Dialógico, psicologia cultural, afeto, valores, concepções de si.

1.3 CONSCIÊNCIA, SELF E DIÁLOGO

*Mariane Lima **DeSouza** - UFES*
*Adriano Pereira **Jardim** - UNIVIX*

Resumo: O conceito de self abarca fenômenos complexos da cognição tais como o conhecimento de si e do outro, a identidade, o autoconceito, os sensos de permanência, coesão e coerência, bem como a fala interna. Assim, o desafio de explicar a complexidade da autoconsciência tem levado teóricos e pesquisadores a concentrarem seus esforços na investigação desta característica peculiar da consciência: a reflexividade. Parte-se do pressuposto de que os fenômenos complexos da cognição são engendrados a partir de processos psicológicos básicos, com especial ênfase no desenvolvimento do pensamento e da linguagem. O objetivo do presente trabalho é, portanto, traçar uma análise ontológica da reflexividade do processo consciente, mais especificamente, da formação da consciência dialógica no indivíduo. Entende-se que a investigação da consciência e de sua característica principal de reflexividade, a partir da relação entre pensamento e linguagem, retoma e reconfigura a relação fenomenológica entre consciência e experiência. A reflexividade é tomada como a base da interação entre pensamento e linguagem, podendo ser definida como uma conversação dialógica comunicativamente orientada. Essa noção é evidenciada em diversos estudos que investigaram a relação entre a fala interna e a reflexividade consciente na idade adulta, indicando, de modo geral, que quanto mais a pessoa dirige a atenção para si mesma, mais ela conversa internamente e vice-versa. A fala interna seria, portanto, uma das principais formas de se acessar e promover a autoconsciência. Teoricamente, a definição da reflexividade como uma conversação dialógica é explorada em dois modelos de self complementares entre si: o dialógico e o semiótico. O modelo do self dialógico parte da reflexividade de um eu que se volta sobre si mesmo e produz um diálogo entre duas posições, descritas nos termos de William James como eu-mim. O diálogo é tomado, nessa perspectiva, como uma alegoria polissêmica, que produz uma narrativa ordenadora de uma sequência de eventos em uma ordem lógica e significativa. Uma relação de forças entre posições internas do eu determina a prevalência de um discurso sobre outro, embora prevaleça a visão de vozes múltiplas com autoria momentânea do self sobre uma narratividade única e coerente. Já o modelo do self semiótico substitui a noção de diálogo pelo triálogo. Na perspectiva semiótica, o eu dialoga com um mim no passado e com um você no futuro. Da relação entre um signo presente (eu) com um objeto passado (mim), com função de representação, cria-se uma terceira dimensão que aponta para um significado futuro, chamado de interpretante (você) na perspectiva pragmática de Charles S. Peirce. A relação entre o eu e o mim ocorre na experiência imediata, enquanto a relação que envolve o você ocorre a partir de uma mediação orientada por propriedades sígnicas do objeto. As duas perspectivas, dialógica e semiótica, são ao mesmo tempo distintas e complementares. Enquanto o modelo do self dialógico fornece uma representação espacial do self, como territorialização de posições atuadas do eu, o modelo do self semiótico fornece uma representação temporal do self, como base para a formação de uma narrativa centrada no presente. O conceito de diálogo inclui o estabelecimento de motivos que orientam as narrativas, configurando posições espacialmente localizadas a partir de significados culturais interpretados pelo self. No entanto, o conceito possui a desvantagem de localizar um autor das narrativas, sobrepondo as posições múltiplas ao próprio processo de atribuição de significados. A perspectiva dialógico-espacial, portanto, posiciona o self como produto do processo, configurando uma proposta ontológica que se aproxima do construcionismo social. Em contraste, o conceito de triálogo estabelece a relação do indivíduo com o mundo a partir de uma perspectiva significativa, na qual cada objeto é tratado como um signo que possui propriedades objetivas, subjetivas e simbólicas. O self, como

processo semiótico, é definido como uma qualidade emergente da relação do eu com o mundo e consigo mesmo. O modelo semiótico, então, posiciona o self em suas propriedades funcionais da relação do eu com o mundo enquanto objeto significativo que se oferece à interpretação, em suas propriedades simbólicas. O posicionamento do self como um processo temporalmente situado estabelece relações significativas entre o ato presentificado, como representação de um passado que se projeta em direção a um futuro. Enquanto a espacialidade configura uma perspectiva construcionista do self, a temporalidade representa uma perspectiva pragmática do self como processo simbólico. O modelo dialógico tem aplicações relacionadas à clínica, instrumentalizando uma análise que privilegia a identidade sobre o self como função. E o modelo semiótico pode ser utilizado para uma análise dos processos da reflexividade interna, que se materializam como sentidos múltiplos produzidos em uma estrutura temporal. Por fim, conclui-se que os dois modelos analisam aspectos contrastantes do self como processo autorreflexivo e contribuem para a elucidação das funções complexas da autoconsciência. E sugere-se que a natureza dialógica da reflexividade do processo consciente, isto é, do self, estabelece uma relação comunicativa que é representada na mediação entre consciência e experiência, e pode ser tanto interna (consciência que dialoga consigo mesma - autoconsciência) quanto externa (autoconsciência que dialoga com outras autoconsciências).

1.4 O ESTUDO DO SELF COM CRIANÇAS: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA, DINÂMICA E DESENVOLVIMENTAL

*Sandra Ferraz de Castillo Dourado **Freire** - UnB*
*Angela Maria Uchoa **Branco** - UnB*

Resumo: O estudo discute as abordagens dialógicas do self, Apresenta uma sistematização da trajetória e dos desdobramentos da teoria do Self Dialógico (Hermans, 1996, 2001; Hermans & Kempen, 1993; Hermans, Kempen & Van Loon, 1992). Apresenta alternativas metodológicas para o estudo do self com crianças no contexto das práticas escolares. Propõe o construto Concepções Dinâmicas de Si (CDS) como conceito analítico das mudanças do sistema de self dialógico no processo da construção semiótica e reflexiva do eu (Freire, 2008). Tece considerações sobre a necessidade e a potencialidade da construção de Concepções Dinâmicas de Si na experiência escolar favoráveis ao desenvolvimento de um sujeito confiante e consciente de suas possibilidades para aprender e para se transformar. Diversos são os estudos que abordam o desenvolvimento infantil no contexto da aprendizagem escolar. Embora muitos enfatizem a posição relevante da auto-estima, autoconceito e auto-imagem no processo de aprendizagem, poucos analisam os processos dialógicos envolvidos no desenvolvimento do eu nesse contexto—no presente trabalho, self—a uma teoria de self específica de forma sistemática. Por outro lado, nos últimos vinte anos, a teoria do Self Dialógico e a emergência de estudos da Psicologia Cultural (Cole, 1996; Valsiner, 1989, 2007) vêm chamando atenção para o caráter dinâmico e dialógico do self (Valsiner, 2000). Entretanto, poucos se concentram no desenvolvimento do self dialógico especificamente na infância e desconhecemos algum que o aborde no contexto da escolarização. Ao abordar o desenvolvimento humano na perspectiva sociocultural construtivista (Branco & Madureira, 2004; Branco & Valsiner, 1997), temos profundo interesse no processo e na transformação do sujeito a partir da relação com seu contexto social concreto. Concebemos a construção e desenvolvimento do self como fenômeno sociocultural que se realiza por meio de processos dialógicos de diversas ordens. Contextos culturais específicos como como escola, família e trabalho caracterizam-se por um conjunto de práticas socioculturais (Rogoff, 2003) que disponibilizam lugares relativamente definidos .para as posições dos sujeitos. Porém, a teoria do Self Dialógico se interessa pela forma singular e característica como cada sujeito assume essa posição por meio de um jogo de posições entre eu, mim, meu e o outro (Hermans, 1996). O self dialógico se refere à possibilidade de definir posições e perspectivas alternativas de posicionamento sempre em função de um "outro social", real ou fictício (Hermans, 2001). Assim, desejamos investigar os aspectos processuais do self no contexto da experiência escolar e traçar algumas considerações sobre a relação entre a construção dialógica do self e o desenvolvimento escolar de crianças. Para isso, com o objetivo principal de construir uma alternativa metodológica em sintonia com a perspectiva dialógica para o estudo do self em desenvolvimento, propomos uma categoria analítica denominada Concepções Dinâmicas de Si (CDS). A premissa é de que cada CDS mantém uma relação com posições de eu-self (I-Self) específicos, em contínuo movimento dialógico entre si. Na análise das CDS procuramos integrar a função—simbólica, histórica, material, moral, afetiva—dos processos socioculturais no desenvolvimento da subjetividade (Valsiner) e o caráter reflexivo do self—situacional, relacional, dialógico, plural (Hermans). Os processos dialógicos se estabelecem entre as CDS e o contexto relacional mediado pelo significado. O estudo das transformações do sistema de self dialógico das crianças se fundamenta na análise qualitativa das narrativas (Brockmeier & Harré, 2001) e das instâncias metacomunicativas das interações interpessoais dos sujeitos (Branco, 2005; Branco & Valsiner, 2004;

Branco, Pessina, Flores & Salomão, 2004; Fatigante, Fasulo & Pontecorvo, 2004), priorizando os processos de significação de suas experiências relacionais em função das demandas da rotina escolar. O self dialógico se fundamenta na premissa de que as auto-narrativas são situadas em tempo e espaço determinadas, assim como também são reorganizadas ao longo do tempo construindo repertórios de posicionamentos (Hermans & Dimaggio, 2004; Hermans & Kempen. 1993). Como na Teoria do Self Dialógico, as CDS também trabalham com indicadores de posições de eu-mim (I-Self Positions) e o acesso ao self depende do relato e reflexão do sujeito que se organizam concretamente em tempo e espaço e ao longo do tempo. A inferência da dimensão reflexiva representada pela CDS implica maior ou menor grau de consciência por parte do sujeito sobre ela, ou seja, nem sempre ele tem clareza sobre seus posicionamentos ou os comunica de forma explícita. Nesse caso, procuramos indicadores nas situações de entrevista e nas (inter)ações observadas para verificar se determinada CDS faz parte do seu Sistema de Self Dialógico. Constatamos que as CDS são sempre partilhadas (co-construídas) e se direcionam a alguém, ao outro significativo. A dimensão relacional, situacional e dinâmica relaciona-se ao potencial de mobilizar o sujeito a assumir determinado posicionamento na experiência socio-afetiva. Ao mesmo tempo, tal dimensão tem o potencial de mobilizar outras CDS no sentido de promover mudanças. O sentimento ocupa lugar fundamental para a emergência e re-significação de uma CDS e no desejo de construir CDS alternativas ou novas. As práticas escolares, ao se constituírem o contexto sociocultural rico de interações e confrontações, se mostram potencialmente significativas no desenvolvimento dinâmico das concepções de si. Os sujeitos constroem ativamente concepções de si próprios por meio da ação mediada e mediadora de professores e colegas. Por meio das relações o sujeito organiza complexos sistemas semióticos que o levam a se posicionar de maneiras específicas nos diversos contextos.

Palavras-chave: Sistema de Self Dialógico; Desenvolvimento infantil; Concepções Dinâmicas de Si.

GRUPO DE PESQUISA EM SIMPÓSIO

INFÂNCIA, JUVENTUDE E DIREITOS HUMANOS.

LT01- 382
O BRINCAR: RELAÇÕES COOPERATIVAS DESENVOLVIDAS NA INFÂNCIA POR MEIO DA ATIVIDADE LÚDICA.

*Polyanna Firmes **Martins** - Faculdade Pitágoras-Linhares*
*Ruy Anderson Santos **Martins** - Faculdade Pitágoras-Linhares*

Resumo: Muitos estudos acerca da evolução e da importância do brincar na infância vêm sendo realizados nas diversas áreas do conhecimento humano, onde questões são levantadas visando compreender o comportamento de brincar e sua função na história evolutiva biológica, social, cultural e psicológica dos seres humanos. A revalorização da atividade lúdica como componente fundamental do desenvolvimento do ser humano é uma tendência já antiga e bem incorporada aos conhecimentos e concepções da Psicologia. No brinquedo os objetos perdem sua força determinadora, dando a criança, por exemplo, a possibilidade de criar, agindo de maneira diferente em relação aquilo que vê. Pretende-se neste trabalho, através da observação feita com crianças em idade onde o comportamento lúdico é constante, evidenciar a riqueza e potencial construtivo da interação entre criança mediante uma análise qualitativa e quantitativa de episódios lúdicos. Tem-se como objetivo analisar, descrever e classificar a função que o brincar tem na vida das crianças, dando ênfase as relações de cooperação vinculadas á atividade lúdica. Classificando como comportamentos cooperativos: convidar para brincar; instruir os colegas, ou seja, ensiná-los como se brinca ou manuseia um determinado brinquedo; emprestar os brinquedos, ajudar, no sentido de acentuar as relações interpessoais no grupo; brincar junto; e pedir ajuda ao próximo quando em situações conflitantes referentes ao modo de brincar. Entende-se por cooperação, segundo Piaget (1990), o ajustamento do pensamento próprio ou das ações pessoais ao pensamento e às ações dos outros, o que se faz pondo as perspectivas em relação recíproca. Assim, um controle mútuo das atividades é exercido entre os parceiros que cooperam. Fundada na igualdade, é uma forma ideal de relações entre os indivíduos. Ela implica o respeito mútuo, o princípio de reciprocidade e a liberdade e autonomia de pessoas em interação. Trata-se de uma forma de equilíbrio nas trocas, e da forma superior de equilíbrio onde o todo e as partes conservam-se mutuamente. A amostra de participantes selecionada foi composta por 12 crianças, seis do sexo masculino e seis do sexo feminino. Os sujeitos foram divididos de acordo com os momentos da observação e por suas respectivas idades. O primeiro grupo compunha por três meninas e três meninos, todos com idade entre três anos e três anos e meio. O segundo grupo era composto também por três meninos e três meninas, mas com idade entre seis anos e seis anos e meio. A observação foi feita em dois momentos distintos. Na observação I analisou-se os comportamentos cooperativos dos participantes com três anos a três anos e meio. Já na observação II, analisou-se a cooperação entre as crianças de seis anos á seis anos e meio. Nos resultados obtidos a partir da observação dos comportamentos cooperativos entre meninas e meninos de três anos a três anos e meio, observou-se que, primeiramente, as meninas exploraram o ambiente, depois começaram a escolher os brinquedos. A cooperação entre os sujeitos do mesmo sexo foi maior no evento de brincar em grupo e depois na instrução dos jogos. Na cooperação entre sexos opostos, o comportamento que apresentou maior freqüência também foi brincar em grupo e instruir. Os eventos de menor freqüência, em ambas as relações, foram convidar para brincar, e oferecer brinquedo. Nesta idade, percebemos que as crianças costumam fixar sua atenção no objeto que está manuseando e não na interação que está desenvolvendo com as outras crianças a partir disso. De maneira geral, os comportamentos que exigiam cooperação foram pouco manifestados. Nesta idade observou-se igualdade na relação entre os sexos durante o brincar, onde as crianças não se separaram em grupos do mesmo sexo, havendo uma distribuição entre meninos e meninas nas brincadeiras. Nos resultados da observação II, as meninas apresentaram mais comportamentos de cooperação, fixando sua atenção mais nos sujeitos ao seu lado do que nos objetos. Ao escolher os jogos que seriam utilizados, elas demonstraram preferência pelos que eram executados em grupo. As meninas, nesta idade, também demonstraram maior comunicação interpessoal do que os meninos. Os sujeitos, de ambos os sexos, demonstraram maior compreensão dos acontecimentos, pois eventos como brincar em grupo e oferecer brinquedo apontam para uma lógica no raciocínio, onde percebe-se que os outros estão submetidos as mesmas regras que eles e, assim, desenvolvendo os comportamentos de empatia e ajuda. As atividades feitas durante a observação II foram desempenhadas pelas meninas em conjunto, e elas respeitam o tempo em que cada uma levava para concretizar uma tarefa como, por exemplo, fazer objetos com a massa de modelar. Ao contrário dos meninos, as meninas não disputaram os brinquedos, mas cooperaram entre si para que todas pudessem brincar juntos, oferecendo

espaço para que os meninos também participassem das brincadeiras. Na análise geral feita sobre os comportamentos ligados à cooperação, verificou-se que as meninas cooperaram mais do que os meninos. As meninas se fixavam mais em brincadeiras que envolviam objetos que pudessem ser confeccionados e brincadeiras que exigiam paciência e atenção, como pinturas e massa de modelar. Já os meninos preferiram brincadeiras ativas, motoras, com objetos de fácil manuseio, como carrinhos e bonecos. Concluiu-se que tanto na observação I como na observação II, independente de qual seja a faixa etária, o brincar pode auxiliar na construção cognitiva e emocional da criança. Ao interagirem e cooperarem as crianças ficam mais favoráveis a criação de vínculos, ao desenvolvimento do pensamento cognitivo, enfim, a socialização em geral.

Palavras-chave: Brincar, Infância, Cooperação.

Referência: PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

COGNIÇÃO, LINGUAGEM E NOVAS TECNOLOGIAS.

LT02 - 189
PENSANDO SOBRE O PENSAR: ESTUDOS SOBRE TEORIA DA MENTE E METACOGNIÇÃO.

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 CONHECIMENTO E ESTIMULAÇÃO DE CAPACIDADES E PROCESSOS MENTAIS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA MENTE E METACOGNIÇÃO

*Débora de Hollanda **Souza** - UFSCar*
*Patrícia Waltz **Schelini** - UFSCar*

Resumo: O campo de estudos sobre teoria da mente, em quase 30 anos de existência, vem trazendo contribuições importantes tanto para a Psicologia do Desenvolvimento como para a Psicologia Cognitiva. As pesquisas sobre teoria da mente têm ajudado a elucidar como crianças adquirem conhecimento sobre o mundo mental e sobre as relações entre a mente e o comportamento humano. No entanto, anos antes do surgimento desse campo de estudos, pesquisadores interessados em metacognição já apresentavam resultados importantes sobre como e quando as crianças aprendem a "pensar sobre o pensar". Alguns autores argumentam que essas duas linhas de investigação, embora compartilhem o objetivo geral de explorar a "cognição sobre a cognição", desenvolveram ênfases de trabalho distintas: enquanto a pesquisa sobre teoria da mente tem se focado mais no desenvolvimento da compreensão do mundo mental nos anos pré-escolares, os estudos sobre metacognição têm se voltado mais para processos mentais envolvidos em tarefas cognitivas. Nos últimos três anos, membros do Laboratório de Desenvolvimento Humano e Cognição da UFSCar (LADHECO) vêm desenvolvendo trabalhos que visam explorar diferentes aspectos da metacognição e da teoria da mente, bem como possíveis interfaces entre essas duas tradições de pesquisa. Os principais resultados desse investimento serão aqui relatados. Um dos projetos desenvolvidos no LADHECO teve como objetivo analisar a eficácia de um programa de estimulação cognitiva/metacognitiva. Tal programa foi denominado "ECO" (Programa de Estimulação Cognitiva) e foi apresentado em duas versões: a primeira, voltada à estimulação das capacidades de Inteligência Cristalizada, Memória de Curto Prazo e Inteligência Fluida (ECO 1) e a segunda, destinada à estimulação da Memória de Curto Prazo, do Processamento Visual e Inteligência Fluida (ECO 2). Dois grupos de crianças (N= 18), com idade entre sete e 11 anos, participaram do ECO 1 e outros dois grupos (N=20) foram apresentados ao ECO 2. As duas versões foram constituídas por 13 sessões de aproximadamente uma hora. O total de sessões subdividiu-se em quatro etapas: (1) Motivação para o Programa, em que houve a apresentação dos participantes, explicação dos objetivos do programa, com o intuito de motivá-los a se envolver nas atividades que seriam realizadas, bem como estabelecer regras para as futuras sessões; (2) Resolvendo Problemas, formada por duas sessões, nas quais foram desenvolvidas atividades que visavam colocar os participantes em contato com estratégias de identificação de problemas e de monitoramento do pensamento, úteis à generalização do conteúdo do programa a situações do dia-a-dia; (3) Estimulação de Capacidades Específicas, composta por três módulos de três sessões, cada módulo destinado à estimulação de uma capacidade; (4) Encerramento do Programa. Vale dizer que, na terceira etapa, foram apresentadas atividades destinadas à estimulação das capacidades, sendo que, ao término de cada atividade, foram discutidas as estratégias utilizadas pelos participantes para executá-las, além de outras possíveis, não empregadas por eles. Antes da apresentação de cada programa, os participantes foram avaliados por meio de três testes: Teste de Desempenho Escolar (TDE), Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC III) e Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. Dois meses após o término do ECO 1 e 2 foi realizado o pós-teste. Na análise da diferença entre os escores do pré e pós-teste foi utilizado o teste t para dados pareados. Dentre os pares de escores dos participantes do ECO 1 foram encontradas diferenças significativas nos escores do

WISC III (escore total) e do TDE, porém no subteste Dígitos do WISC III, medida da memória de curto prazo, e no Raven, medida de inteligência fluida, não houve aumento significativo nos escores da segunda avaliação. Ao término do ECO 2, as diferenças foram altamente significativas ($p \leq 0,0001$) no Raven, TDE e no escore total do WISC III. De maneira semelhante ao que ocorreu no ECO 1, a menor diferença ocorreu entre os escores do subteste Dígitos. O Programa de Estimulação Cognitiva (ECO) tem a finalidade de criar uma espécie de "banco de atividades" comprovadamente úteis à estimulação de capacidades cognitivas e metacognitivas. Em uma linha próxima, um segundo projeto testou a eficácia de um treinamento de habilidades cognitivas, metacognitivas e de teoria da mente. Os participantes foram cinco crianças entre 10 e 11 anos, de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. As crianças foram testadas, antes e depois do treinamento pelo Teste de Desempenho Escolar (TDE) e em seu conhecimento sobre estratégias de aprendizagem. O programa consistiu em uma entrevista inicial individual, discussões sobre diversos estados mentais (e.g., crenças, pensamentos, desejos e emoções) e na aplicação de parte de um programa de estimulação cognitiva. O trabalho também envolveu atividades que promoveram a reflexão sobre questões motivacionais e afetivas. Não foram encontradas diferenças no uso de estratégias de aprendizagem entre o pré- e pós-teste, $t(3) = -0,440$, p = n.s., e houve uma melhora significativa após o treinamento apenas no subteste de leitura do TDE ($p= 0.03$); no entanto, foi possível observar várias mudanças em relação às crenças sobre o próprio processo de aprendizagem e à adoção de novas estratégias de aprendizagem. Pode-se concluir que este projeto teve efeitos positivos no desenvolvimento de habilidades metacognitivas e sugere benefícios de se reunir as linhas de pesquisa em teoria da mente e metacognição. Atualmente, um terceiro projeto, destinado a crianças entre sete e 12 anos, está sendo estruturado com o objetivo de estimular as capacidades de monitoramento e controle da memória e atenção, bem como o uso de diferentes estratégias úteis à resolução de tarefas que envolvam estas duas capacidades cognitivas. O projeto ocorrerá por meio de quatro etapas: contato com responsáveis, em que será realizada a entrevista inicial e a explicação dos objetivos do projeto; apresentação dos objetivos aos participantes; avaliação dos participantes (pré-teste), com a aplicação do TDE e de uma escala, construída pelos membros do Laboratório, para avaliar a metacognição; estimulação da meta-atenção; estimulação da metamemória; encerramento e pós-teste. A partir da análise da eficácia deste projeto, será dado prosseguimento ao objetivo geral de proporcionar a crianças meios de conhecer suas capacidades e processos mentais, bem como monitorar, controlar tais processos e, consequentemente, eleger estratégias cada vez mais eficazes à solução de problemas cognitivos.

Palavras-chave: Teoria da Mente, metacognição, intervenção.

2. GRUPO DE PESQUISA 02

2.1 ANÁLISE DAS REAÇÕES E MANIFESTAÇÕES LINGUÍSTICAS DE CRIANÇAS DURANTE UM PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO.

Simone Ferreira da Silva ***Domingues*** *- Universidade Guarulhos, Universidade Cruzeiro do Sul*
Maria Regina ***Maluf*** *- PUC SP*

Resumo: O presente estudo tem por objetivo analisar as reações e manifestações linguísticas das crianças durante um procedimento de intervenção. Esse estudo busca contribuir para a compreensão do desenvolvimento sociocognitivo nos primeiros anos da vida da criança, no quadro da "teoria da mente". A literatura da área aponta para a existência de uma relação entre a habilidade de atribuição de estados mentais de crença e desenvolvimento da linguagem. As conversações realizadas com as crianças para falar sobre eventos que implicam ações mentais parecem influenciar na habilidade de atribuir crença ao outro. Há evidências de que a ênfase na narrativa e a freqüência de conversas sobre estados mentais com as crianças, influenciam o desempenho nas tarefas de falsa crença. O estudo teve início com a aplicação individual de duas tarefas de falsa crença, com objetivo de selecionar as crianças que preenchessem os critérios para participar da pesquisa: idade de 3,0 a 4,11 anos e não ter acertado nenhuma das duas tarefas de falsa crença aplicadas como pré-teste. Participaram do estudo 22 crianças de 3 e 4 anos, sendo 11 meninas e 11 meninos, com média de idade de 3,9 anos, frequentadoras de uma creche situada na zona leste da cidade de São Paulo. Para o procedimento de intervenção foram utilizadas quatro estórias que envolviam atribuição de falsa crença. Foram realizadas quatro sessões com duração aproximada de 10 minutos, cuja atividade ocorreu ao longo de duas semanas, com a realização de duas sessões por semana. Ao final das intervenções foi aplicado o pós-teste com quatro tarefas de falsa crença, semelhantes às aplicadas no pré-teste. Em todas as sessões, o experimentador contava a estória e interagia com a criança, verbalmente, manipulando os diferentes materiais e personagens, conversava com ela em torno da trama, utilizando linguagens com atribuição de estados mentais (saber, pensar, querer) aos personagens. Transcreveu-se integralmente, as sessões de intervenção que foram áudio-gravadas e complementadas com algumas ano-

tações feitas dos comportamentos não-verbalizados das crianças. A partir da transcrição, foi feita uma leitura flutuante do material, o que possibilitou a identificação de algumas categorias de respostas e comportamentos. As crianças foram classificadas em três subgrupos, de acordo com o número de acertos nas tarefas de falsa crença utilizadas no pós-teste. Grupo 1: crianças que acertaram duas ou mais tarefas de falsa crença, das quatro utilizadas no pós-teste = 12 crianças; Grupo 2: crianças que acertaram uma tarefa de falsa crença, das quatro utilizadas no pós-teste = 5 crianças; Grupo 3: crianças que não acertaram nenhuma tarefa de falsa crença, das quatro utilizadas no pós-teste = 5 crianças. As crianças do grupo 1 demonstraram maior atenção, maior compreensão dos verbos mentais e das estórias, pois foram as que mais forneceram respostas de justificativa de conduta dos personagens. Também, não apresentaram comportamento que exigisse do pesquisador a retomada da estória com frequência, pois, durante a intervenção, prestavam atenção. Pôde-se verificar que, das quatro histórias contadas, durante a intervenção, as crianças desse grupo conseguiram chegar ao desfecho em 75% delas. As crianças do grupo 2 foram as que mais forneceram respostas que variavam de explicações simples a respostas que forneciam justificativa de conduta do personagem. Foram as que apresentaram um comportamento de transição, ou seja, estavam num processo de desenvolvimento da habilidade de atribuição de estados mentais de crença, mas não se apropriaram, totalmente, dela. No total, observou-se que, das quatro estórias contadas, durante a intervenção, as crianças desse grupo conseguiram chegar ao desfecho em 60% das estórias. As crianças do grupo 3 forneceram mais respostas fora de contexto. A questão da falta de atenção foi uma característica marcante, principalmente, nesse grupo. A dificuldade em manter a atenção, levou o pesquisador a retomar, por várias vezes, a estória, para dar à criança a chance de rever sua resposta. Apesar da dificuldade em manter a atenção, todas as crianças desse grupo conseguiram, ao menos uma vez, chegar ao desfecho da estória, atribuindo falsa crença ao protagonista. No total, observou-se que, das quatro estórias contadas, durante a intervenção, as crianças desse grupo conseguiram chegar ao desfecho em 40% das estórias. Ao se observar os dados, pode-se verificar que esse desfecho ocorreu, principalmente, nas duas últimas estórias. O fato sugere que, se essas crianças tivessem mais situações de intervenção, pudessem, talvez, apresentar melhores resultados. Em nosso estudo, de modo geral, as crianças mostraram facilidade para lembrar e narrar, na sequência correta, parte da estória, mesmo aquelas que apresentavam dificuldade para entender e explicar o desfecho que implicava na atribuição de falsa crença. Isso nos sugere que não foi o fato de ter dificuldade para lembrar os detalhes das tarefas que impediu a criança de atribuir falsa crença. Pode-se, então, pensar que a dificuldade para memorizar a estória, por si, não explica a não-atribuição de falsa crença, mas parece estar, antes, associada à dificuldade de se colocar no lugar do outro ou de entender aquilo que lhe é perguntado. Concluindo, quando, na intervenção, as crianças usavam mais respostas de justificativa de conduta dos personagens, maior compreensão dos verbos mentais e comportamento de atenção, elas apresentavam melhores resultados nas tarefas de falsa crença.

Palavras-chave: Teoria da mente; falsa crença, intervenção.

2.2 TEORIA DA MENTE E LINGUAGEM: UM ESTUDO DE INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO

*Sara Del Prete **Panciera** - Universidade Cruzeiro do Sul*
*Maria Regina **Maluf** - PUC SP*

Resumo: No estudo da teoria da mente ainda é escasso o número de pesquisas voltadas à investigação de semelhanças e diferenças associadas a contextos socioculturais e educacionais diferentes e que levem em consideração crianças em situação de risco e de vulnerabilidade social. Em contrapartida, vários estudos têm apontado para a importância da cultura no desenvolvimento da compreensão da mente do outro, e, nessa perspectiva, a teoria da mente se desenvolveria a partir do meio cultural ao qual a criança pertence. Na investigação dos fatores explicativos do desenvolvimento da capacidade de atribuir estados mentais a outras pessoas, o papel da linguagem tem se apresentado como um argumento consistente. Pesquisas sobre a influência de diferentes aspectos da linguagem (sintático, semântico e pragmático) no desenvolvimento de uma teoria da mente vêm sendo feitas especialmente na última década. Nessa perspectiva a linguagem teria duas funções principais. A primeira seria a de possibilitar a representação da crença falsa em contraste com a realidade (foco de pesquisas que sustentam que a aquisição da sintaxe de complemento proveria o formato representacional necessário para a compreensão da falsa crença). A segunda função da linguagem seria a de ser o meio pelo qual a criança se tornaria consciente a respeito das crenças, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à atitude, isto é, o que alguém pensa, e o que ele pensa disso (foco no aspecto comunicativo da linguagem, que argumenta que estórias e conversas com adultos chamam a atenção da criança aos estados mentais, privilegiando os aspectos semântico e prag-

mático da linguagem). Analisar a linguagem em seus diferentes aspectos tem um importante valor teórico no sentido de indicar quais elementos da linguagem estão ligados ao desenvolvimento da teoria da mente. Entretanto, é importante não tratar essas hipóteses como competidoras, mas como complementares. Neste estudo parte-se de uma perspectiva que não destaca um aspecto específico da linguagem, mas que se vale do conhecimento produzido pelas diversas vertentes teóricas (semântica, sintática e pragmática). O presente trabalho utilizou um procedimento de intervenção com os objetivos de investigar relações de precedência entre a linguagem e o desempenho das crianças em tarefas de avaliação da teoria da mente e verificar em que medida as condições de vida da criança influenciam o desenvolvimento das habilidades de atribuição de estados mentais. Participaram dessa pesquisa 56 crianças, de 3,10 a 5,3 anos de idade, moradoras da cidade de São Paulo. Foram realizados dois estudos: o Estudo 1, com crianças de pré-escolas particulares (com projetos pedagógicos bem estruturados), e provenientes de famílias de nível socioeconômico médio-alto; e, o Estudo 2, com crianças freqüentadoras de EMEI ou creche filantrópica (instituições de grande valor social, mas sem projeto pedagógico estruturado), provenientes de famílias de nível socioeconômico baixo e em situação de risco e de vulnerabilidade social. Nos dois estudos as crianças foram divididas em grupo experimental e controle e foi adotado um delineamento experimental em 3 fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. Para o pré e pós-teste dos dois estudos foram utilizadas as cinco primeiras tarefas da escala de tarefas em teoria da mente de Wellman e Liu. Cada tarefa respondida corretamente correspondia a um ponto. Em cada estudo foi realizada a mesma intervenção, designada como intervenção em "conversação", que não focalizava a divisão didática da linguagem e convidava a criança à participação ativa em situações conversacionais que incluíam a discussão de termos mentais e instigavam mudanças de perspectiva. Os resultados indicaram que, para as crianças do Estudo 1, a intervenção em conversação foi eficaz no sentido de favorecer o desempenho nas tarefas de teoria da mente (na comparação entre os desempenhos das crianças no pré e no pós-teste tem-se $p<0,0001$ para o grupo experimental e $p=0,271$ para o grupo controle). No Estudo 2 verificou-se um efeito positivo da intervenção em conversação no favorecimento das habilidades de atribuição de estados mentais, verificadas através da pontuação na escala da tarefas em teoria da mente. Foi possível verificar também que as crianças do grupo experimental tiveram um desempenho significativamente melhor no pós-teste ($p<=0,0001$), fenômeno que não foi observado no desempenho das crianças do grupo controle ($p=0,50$). Esses resultados indicam que os dois grupos de crianças (Estudo 1 e Estudo 2) se beneficiaram da intervenção linguística. Uma diferença significativa foi observada no pré-teste entre as pontuações dos dois grupos, indicando que as crianças que participaram do Estudo 1 tiveram um desempenho significativamente melhor nas tarefas de teoria da mente do que as crianças do Estudo 2 ($p<0,005$). Entretanto, na comparação das pontuações dos grupos experimentais dos dois estudos na ocasião do pós-teste, não se verificou mais diferença significativa de desempenhos entre as crianças, tendo os grupos experimentais em conversação tanto do Estudo 1 como do Estudo 2 obtido desempenhos que podem ser considerados equivalentes ($p=0,385$). Nessa comparação entre crianças de níveis socioeconômicos diferentes, provenientes de contextos socioculturais distintos, em que são variáveis os tipos de estímulos oferecidos em cada ambiente, e neste caso os estímulos conversacionais em especial, esse tipo de intervenção linguística, chamada de intervenção em conversação, parece ter sido suficiente para diminuir ou mesmo eliminar as diferenças de desempenho encontradas na ocasião do pré-teste. O presente trabalho, portanto, junta-se às pesquisas que argumentam que o contexto conversacional no qual a criança está inserida tem importância fundamental para seu desenvolvimento cognitivo, em especial no que se refere ao desenvolvimento da teoria da mente e da representação de crenças. Dessa forma, existiriam ambientes familiares e, especialmente, educativos, mais apropriados para esse tipo específico de estimulação da criança, ricos em conversas que engajam a criança em troca de pontos de vista e explicam o comportamento das pessoas em função de termos mentais. Esses achados sugerem que práticas linguísticas, como as utilizadas na intervenção deste estudo, têm efeito favorecedor do desenvolvimento da teoria da mente em crianças pequenas, apontando também para a diminuição de diferenças inicialmente encontradas entre crianças que vivem em condições socioculturais diferentes, o que aponta para possibilidades de pesquisa e também de intervenções eficazes junto às crianças em situação de risco e de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: teoria da mente, linguagem, vulnerabilidade social.

3. GRUPO DE PESQUISA 03
3.1 TEORIA DA MENTE E AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS E TENDÊNCIAS EMERGENTES

Eliana Cristina ***Gallo-Penna*** *- PUC SP*
Maria Regina ***Maluf*** *- PUC SP*

Resumo: O desenvolvimento de uma teoria da mente, ou seja, da compreensão e atribuição de estados mentais a si mesmo e aos outros, parece estar associado às experiências lingüísticas da criança. Pesquisas relacionando teoria da mente e autismo descrevem um déficit no desenvolvimento dessa habilidade, falhas na interação social recíproca, na comunicação verbal e nas brincadeiras de faz de conta. Estudos pioneiros sobre as bases cognitivas do autismo foram realizados em 1970, porém os mais reconhecidos têm como marco o ano de 1985, quando as discussões sobre o atraso no desenvolvimento de teoria da mente em autistas trouxeram à luz uma série de indagações e hipóteses. Surgiram modelos teóricos explicativos e formas de investigar os efeitos dos déficits da teoria da mente e seu prejuízo na cognição social. OBJETIVO: Esse estudo é uma revisão de literatura que tem como objetivo discutir as principais questões sobre o desenvolvimento da teoria da mente em crianças com autismo. METODOLOGIA: A pesquisa foi realizada a partir do levantamento de estudos e pesquisas nacionais e internacionais. Foram consultadas as bases: CAPES; LILACS; SCIELO; PEPsic; MEDLINE; Psycinfo. Os indexadores empregados foram: teoria da mente, estados mentais, metacognição, autismo. RESULTADOS: Estudos sobre teoria da mente com crianças com autismo são pouco freqüentes em relação aos que tratam de crianças com desenvolvimento típico. Foram localizados estudos nas seguintes vertentes: reconhecimento de faces e de figuras, descrição de resultados de tarefas de Teoria da Mente e linguagem com uso de narrativas. Os resultados ainda não são conclusivos. Pesquisas de intervenção e de caráter longitudinal ainda são escassas tanto na literatura nacional, quanto internacional. Estudos envolvendo o reconhecimento de faces e objetos apontam a dificuldade no reconhecimento de faces, ou de sinais que envolvam emoções nas figuras. Um bom nível de acerto em reconhecimento de objetos e/ou parte deles foi também encontrado. As pesquisas sugerem que esses resultados estão relacionados a um déficit na teoria da mente, no caso do reconhecimento das faces, e a boa capacidade de memória para evocar imagens de objetos, em especial em autistas de alto funcionamento e Síndrome de Asperger. Pesquisas internacionais, no geral, têm apresentado estudos experimentais com aplicação de testes e provas, com uma prevalência das tarefas de crença falsa. As tarefas mais frequentemente usadas foram o teste da Sally – Ann, Tarefa dos Smarties e John and Mary ice-cream story. Sugere-se que nas crianças com autismo existem falhas no desenvolvimento dessa habilidade. Os resultados dessas tarefas evidenciam que crianças com autismo apresentam dificuldades em compreender o contexto da situação, não interpretando a intenção lúdica proposta pelo teste, com uma baixa capacidade de desenvolver uma teoria da mente. Alguns estudos propõem que os grupos de crianças com autismo sejam pareados com grupos-controle compostos por crianças com Síndrome de Down e crianças normais, em atividades de compreensão do contexto geral. Conforme esperado, os melhores resultados foram obtidos pelas crianças dos grupos-controle. As pesquisas demonstram também que as crianças autistas, mesmo as classificadas como de alto funcionamento, apresentam menor capacidade de atribuição de estados intencionais aos outros e de predizer comportamentos. Os acertos nas tarefas de crença falsa são inferiores quando comparados aos acertos de crianças com retardo mental, déficits específicos de linguagem e crianças de desenvolvimento típico. Alguns estudos apontam que 10 a 20% das crianças com autismo que acertam as tarefas de crença falsa, apresentam baixo entendimento dos estados mentais e da percepção das emoções dos outros. Todavia o sucesso nas tarefas de teoria da mente não garante interação e competência social. Uma minoria das crianças autistas apresentava capacidade de compreender crença falsa e aplicava esse entendimento para sua interação social na vida real. Com relação à linguagem os resultados dos estudos demonstram que os relatos de narrativas das crianças com autismo são pobres, com conteúdos bizarros, sem uma compreensão dos estados mentais dos personagens envolvidos nas histórias. Nos estudos envolvendo narrativas maternas, as variações na linguagem materna nas narrativas estão associadas a diferenças individuais no desempenho das tarefas de crença falsa; assim como a tendência da mãe em fornecer dados clarificados do pensamento, ao invés de apenas falar os termos cognitivos, parece possibilitar uma melhor compreensão da crença falsa nos seus filhos. Estudos longitudinais relacionando a teoria da mente e a linguagem de crianças autistas têm sugerido que há evidências de que a linguagem indique mudanças na aquisição de uma teoria da mente.Trabalhos usando complementos sentenciais com verbos de comunicação, após a narrativa de histórias relatadas pelas mães, têm apresentado melhora no desempenho de tarefas de teoria da mente. Em pesquisa de intervenção usando estados mentais e o desempenho em tarefas de teoria da mente na conversação entre mãe e filho com autismo, verificou-se que as crianças que obtiveram um desempenho melhor nas tarefas de teoria da mente, foram aquelas

cujas mães usavam mais frequentemente expressões clarificadoras sobre os estados cognitivos e de compreensão em crença falsa, ao invés da simples menção dos estados mentais, intenção e afeto, durante a narrativa de histórias. CONCLUSÕES: Considera-se a necessidade de novos estudos sobre a temática, correlacionando o desenvolvimento da teoria da mente entre crianças normais e autistas, com o objetivo de melhor compreendê-los. Os estudos com grupos-controle são importantes no sentido de evitar resultados tendenciosos quando se trata de um grupo tão peculiar, como no caso das crianças autistas. Também são necessárias pesquisas de caráter longitudinal e de intervenção, para melhor investigar as questões relacionadas à linguagem e às habilidades lingüísticas. Os estudos experimentais com aplicação de provas e de testes amplamente usados nas pesquisas são importantes formas de avaliação, porém são igualmente necessários outros modelos metodológicos para a mensuração a longo prazo. De forma geral, reconhece-se o desafio em pesquisar as relações entre teoria da mente e autismo, tomando como proposta o modelo experimental de intervenção e longitudinal. Entende-se que os possíveis efeitos obtidos nas tarefas de teoria da mente, em um grupo de crianças com desordens do espectro autístico, podem sugerir novas possibilidades de estudo sobre a temática.

Palavras-chave: Teoria da Mente, estados mentais, autismo.

COGNIÇÃO, LINGUAGEM E NOVAS TECNOLOGIAS.

LT02 - 325
O PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DA VELOCIDADE DE NOMEAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ACURÁCIA E FLUÊNCIA DE LEITURA NO PORTUGUÊS

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DA VELOCIDADE DE NOMEAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO POSTERIOR DA LEITURA NO PORTUGUÊS

Cláudia ***Cardoso-Martins*** *- UFMG*
Marcela Fulanete ***Corrêa*** *- UFMG*
Isabella Moreira ***Torres***
Roberta Benedini ***Vecchi***

Resumo: Nos últimos anos, a habilidade de nomear estímulos com rapidez tem sido alvo da atenção de estudiosos do desenvolvimento da leitura e da escrita (e.g., Parrila, Kirby, & Stephenson, 2008). Esse interesse deve-se à descoberta de que a velocidade de nomeação (VN), sobretudo de estímulos alfanuméricos, relaciona-se estreitamente com a habilidade de leitura e escrita em uma ortografia alfabética (Landerl, & Wimmer, 2008). Com efeito, há evidência de que, em sistemas de escrita mais regulares do que o inglês, a VN desempenha um papel até mesmo mais importante do que a consciência fonológica (CF; e.g., Verhagen, Aarnoutse, & van

Leeuwe, 2008). O objetivo do presente estudo consistiu em avaliar a contribuição da CF e da VN na pré-escola para a habilidade posterior de leitura e da escrita em português. Ao que tudo indica, esse é o primeiro estudo a avaliar a contribuição relativa da CF e da NR no início dos anos escolares para o progresso na aprendizagem posterior da leitura e da escrita. Participaram do estudo, 60 crianças (33 meninas e 27 meninos). Todas estavam matriculadas em escolas particulares atendendo a crianças de famílias de classe média-alta ou alta. No início do estudo, as crianças variavam entre 3 e 4 anos de idade (idade média = 50,43 meses, DP = 4,03). Apenas crianças que não puderam ler nenhuma palavra em uma lista de 15 palavras frequentes em livros para crianças participaram do estudo. O estudo foi longitudinal. As crianças foram submetidas a testes que avaliavam o conhecimento da escrita, a CF e a VN, em várias ocasiões diferentes. Além disso, no decorrer do segundo e terceiro anos do estudo, as crianças foram submetidas a testes de inteligência verbal e não verbal. No presente relato, descrevemos os resultados das análises que investigaram a relação entre a CF e a VN no início do estudo e a habilidade de leitura e escrita no final do estudo, isto é, quando as crianças tinham, em média, 6 anos e 8 meses de idade. Duas tarefas experimentais foram utilizadas para avaliar a CF: uma tarefa de detecção de rima e uma tarefa de detecção de fonema. Em cada uma das tarefas, a criança escutava ensaios compostos de três palavras. Para cada ensaio e, dependendo da tarefa, a criança era solicitada a identificar as duas palavras que rimavam ou começavam com o mesmo som. Em ambas as tarefas, as palavras eram representadas por figuras com o objetivo de não sobrecarregar a memória de trabalho da criança. Da mesma forma, duas tarefas foram utilizadas para avaliar a velocidade de nomeação. Em cada uma delas, cinco estímulos visuais diferentes (cinco cores, em uma das tarefas e cinco figuras de objetos comuns, na outra) eram apresentados cinco vezes em ordem aleatória, em uma matriz composta de cinco colunas e cinco fileiras. A tarefa da criança consistia em nomear os estímulos o mais rapidamente possível. No início do estudo, as crianças foram também submetidas a tarefas que avaliavam o conhecimento do nome e dos sons das letras e a uma tarefa de leitura de palavras de alta freqüência de ocorrência em li-

vros para crianças. Quatro medidas foram utilizadas para avaliar a habilidade de leitura e escrita no final do estudo: os subtestes de leitura e escrita de palavras do Teste de Desempenho Escolar (TDE, Stein, 1994), o teste TIL de compreensão de leitura (Sucena & Castro, 2008) e, finalmente, uma tarefa experimental de fluência de leitura de palavras. Os resultados mostraram que a sensibilidade à rima correlacionou-se significativamente com a habilidade posterior de leitura e escrita. O mesmo ocorreu para as duas medidas de VN. Contudo, tanto a sensibilidade à rima quanto a VN correlacionaram-se significativamente com outras medidas também associadas à habilidade de leitura e escrita, especificamente, o conhecimento das letras e o vocabulário. Em vista desses resultados, análises de regressão foram calculadas para avaliar a contribuição da sensibilidade à rima e da VN para a habilidade posterior de leitura e escrita, após o controle estatístico do efeito de diferenças individuais no conhecimento das letras e no vocabulário. Os resultados mostraram que, após esse controle, apenas a sensibilidade à rima correlacionou-se significativamente com a habilidade de leitura e escrita de palavras. Por outro lado, apenas as medidas de VN correlacionaram-se significativamente com a medida de fluência de leitura de palavras. Finalmente, nem a sensibilidade à rima nem a VN apresentaram uma contribuição específica para a medida de compreensão de leitura. Os resultados do presente estudo questionam a hipótese de que, em sistemas de escrita relativamente regulares, a VN exerce necessariamente um efeito mais importante do que a CF. As diferenças entre os presentes resultados e os resultados de estudos anteriores podem ser explicadas em termos de diferenças na idade das crianças e nas medidas utilizadas para avaliar a CF e a VN. As implicações desses resultados para a nossa compreensão da VN e de seu impacto na aprendizagem da leitura são discutidas.

Palavras-chaves: consciência fonológica, velocidade de nomeação, pré-escola.

Referências bibliográficas: Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: an 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150-161. Georgiou, G. K., Parrila, R., Kirby, J. R., & Stephenson, K. (2008). Rapid naming components and their relationship with phonological awareness, orthographic knowledge, speed of processing, and different reading outcomes. *Scientific Study of Reading*, 12(4), 325-350. Stein, L. M. (1994). TDE: *Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Sucena, A., & Castro, S. L. (2008). *Aprender a ler e avaliar a leitura*. O TIL (Teste de Idade de Leitura). Coimbra: Almedina. Verhagen, W., Aarnoutse, C., & van Leeuwe, J. (2008). Phonological awareness and naming speed in the prediction of Dutch children's word recognition. *Scientific Study of Reading*, 12(4), 301-324.

1.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, VELOCIDADE DE NOMEAÇÃO E LEITURA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE LEITURA

Cláudia ***Cardoso-Martins*** *- UFMG*
Luciana Freitas da Silva ***Magalhães*** *- UNIPAC-Ipatinga*

Resumo: Há evidência de que o processamento fonológico desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética. Em particular, inúmeros estudos têm mostrado que a consciência fonológica (CF), ou seja, a habilidade de prestar atenção consciente aos sons que compõem a fala, correlaciona-se estreitamente com o progresso na aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo após o controle do efeito de diferenças em variáveis teoricamente importantes como, por exemplo, a inteligência e o nível socioeconômico da criança. Outro componente do processamento fonológico que tem recebido muito atenção nos últimos anos é a velocidade de nomeação (VN). Alguns autores têm argumentado que, entre crianças aprendendo a ler em sistemas de escrita mais regulares do que o inglês, a VN desempenha um papel mais importante do que a CF. De acordo com Wimmer e seus colaboradores (e.g., Landerl, & Wimmer, 2008), a razão disso resulta do fato de que a maior transparência das relações letra-som nesses sistemas de escrita facilita o desenvolvimento da CF, até mesmo entre crianças com dificuldades fonológicas. É possível, portanto, que a VN seja um indicador mais confiável da habilidade de processamento fonológico do que a CF, pelo menos entre crianças aprendendo a ler em ortografias mais regulares. O objetivo do presente estudo consistiu em investigar a contribuição relativa da CF e da VN para o caso de crianças aprendendo a ler em português, um sistema de escrita relativamente regular. Dois grupos de crianças participaram do estudo: um grupo de 36 crianças (14 meninas, 22 meninos) de classe média-alta ou alta (idade média no início no estudo = 83,39 meses, DP = 5,09) e um grupo de 70 crianças de classe socioeconômica baixa (29 meninas, 41 meninos; idade média no início no estudo = 95,47 meses, DP = 6,932), respectivamente matriculadas em escolas particulares e escolas públicas de duas grandes cidades no estado de Minas Gerais. Em ambos os grupos, metade das crianças havia apresentado dificuldade na alfabetização durante seu primeiro ano na escola e metade havia progredido de forma típica. O estudo foi longitudinal. As crianças

foram avaliadas em duas ocasiões diferentes: no final do ano de alfabetização (i.e, no final da 1ª série do ensino fundamental para as crianças das escolas públicas e no final do pré-primário para as crianças das escolas particulares) e um ano mais tarde. Os subtestes de leitura e escrita do TDE (Stein, 1994) foram utilizados para avaliar a habilidade de ler e escrever palavras em ambas as ocasiões. Na primeira ocasião, as crianças foram também submetidas a testes que avaliavam a CF e a VN. A CF foi avaliada através de uma tarefa de detecção de fonemas (e.g., "Quais palavras começam com o mesmo som: cigarro-tapete-sorvete?") e uma tarefa de subtração de fonemas (e.g., "Fale chupeta sem o primeiro som"). Para avaliar a VN, as crianças foram solicitadas a nomear o mais rapidamente possível quatro tipos de estímulos: cores, dígitos, objetos e letras. Finalmente, todas as crianças foram submetidas aos subtestes da Escala de Inteligência para Crianças (WISC-III). Análises de regressão hierárquica foram calculadas para avaliar a relação entre a CF e a VN no início do estudo e a habilidade de leitura e escrita no final do estudo. Os resultados diferiram entre os dois grupos de crianças. Especificamente, entre as crianças das escolas particulares, apenas a VN contribuiu significativamente para a habilidade de leitura e escrita após o controle do efeito de diferenças na inteligência e na habilidade de leitura inicial. Isso ocorreu tanto para a VN de símbolos alfanuméricos quanto para a VN de cores e figuras. Entre as crianças das escolas públicas, por outro lado, apenas a VN de símbolos alfanuméricos contribuiu significativamente para a habilidade de leitura e escrita após o controle estatístico de variações na inteligência e na habilidade de leitura inicial. Além disso, não houve qualquer indício de que a sua contribuição tenha sido mais importante do que a contribuição da CF. De fato, tanto a CF quanto a VN de símbolos alfanuméricos apresentaram contribuições específicas e independentes para a aprendizagem posterior da leitura e da escrita. Uma vez que o grupo de participantes das escolas públicas incluía crianças com QI relativamente baixo, recalculamos as análises apenas para as crianças cujo QI foi superior a 80. Entre essas crianças, nem mesmo a VN de dígitos alfanuméricos contribuiu significativamente para a habilidade de leitura e escrita, após havermos acrescentado os escores nas tarefas de CF na equação. Por outro lado, variações na CF continuaram a prever significativamente o progresso na aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo após o controle do efeito de diferenças na inteligência, na habilidade de leitura inicial e na VN das crianças. Os resultados obtidos para as crianças das escolas particulares confirmam os resultados de estudos anteriores de que, em sistemas de escrita relativamente regulares, a VN desempenha um papel mais importante para a aprendizagem da leitura e da escrita do que a CF. Entre as crianças das escolas públicas, por outro lado, a VN apresentou uma contribuição relativamente modesta para a aprendizagem posterior da leitura e da escrita. Uma explicação para esses resultados discrepantes diz respeito à natureza dos correlatos da habilidade (ou dificuldade) de leitura e escrita nas escolas particulares e públicas brasileiras. Ao contrário do que parece ocorrer nas escolas particulares, em que grande parte das dificuldades de leitura e escrita parece resultar de déficits no componente fonológico da linguagem, é possível que as dificuldades de leitura e escrita observadas nas escolas públicas resultem, sobretudo, de condições ambientais menos favoráveis (e.g., deficiências no ensino; ambiente do lar menos estimulante; etc.).

Palavras-chaves: consciência fonológica, velocidade de nomeação, dificuldade de leitura.

Referências bibliográficas: Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: an 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, **100(1), 150-161. Stein, L. M. (1994). TDE:** *Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação*. **São Paulo: Casa do Psicólogo.**

1.3 A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA POR CRIANÇAS E ADULTOS: O PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DA VELOCIDADE DE NOMEAÇÃO

Marcela **Fulanete Corrêa** - *UFMG*
Cláudia **Cardoso-Martins** - *UFMG*

Resumo: Os resultados de estudos com crianças sugerem que o processamento fonológico, isto é, a habilidade de fazer uso dos elementos sonoros da língua, está fortemente associado com o desenvolvimento inicial da habilidade de leitura e escrita em uma ortografia alfabética. Segundo Wagner e Torgesen (1987), o processamento fonológico envolve pelo menos dois tipos distintos de habilidades, a saber: a consciência fonológica (CF) e a velocidade de nomeação (VN). A CF diz respeito à habilidade do indivíduo de identificar e manipular conscientemente os sons da fala. A VN refere-se à habilidade de recuperar códigos fonológicos na memória de longo prazo. Essa habilidade é comumente avaliada através das tarefas de nomeação seriada rápida, nas quais o participante deve nomear tão rápido e corretamente quanto possível um conjunto de estímulos visuais apresentados em série. Embora estudos com crianças pareçam não deixar dúvidas de que o sucesso na alfabetização está diretamente relacionado à habilidade de manipular e acessar informação de

natureza fonológica, poucos estudos tem investigado a relação entre essas habilidades e a habilidade de leitura e escrita de jovens e adultos. O objetivo do presente estudo consiste em investigar se a alfabetização de adultos é afetada pelos mesmos processos cognitivos que governam a alfabetização de crianças. Mais especificamente, o estudo avalia a contribuição relativa da CF e da VN para as habilidades de leitura e escrita de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade. Participaram do estudo 61 jovens e adultos (49 mulheres e 12 homens), com idade entre 16 e 80 anos (M = 53 e DP = 14), matriculados em classes iniciais de alfabetização de jovens e adultos na cidade de Belo Horizonte, MG. Apenas adultos saudáveis e sem suspeita de retardo mental fizeram parte da amostra. O estudo também incluiu 61 crianças com desenvolvimento típico, individualmente emparelhadas aos adultos em função da habilidade de leitura de palavras. As crianças estavam matriculadas em turmas de 1ª à 3ª série do ensino fundamental de uma escola estadual localizada em um bairro de classe média-baixa na cidade de Belo Horizonte. Sua idade variava entre 6 e 9 anos (M = 6,8 e DP = 0,83). Todos os participantes foram individualmente submetidos a uma série de tarefas que avaliavam habilidades acadêmicas, o conhecimento do nome das letras, a CF e a VN. As habilidades acadêmicas foram mensuradas através dos subtestes de leitura, escrita e matemática do Teste de Desempenho Escolar (TDE). A CF foi aferida por meio de tarefas de detecção de rima e de fonema. Na tarefa de detecção de rima, os participantes eram solicitados a identificar, entre três palavras enunciadas pelo examinador, as duas que rimavam (por exemplo, dedo-bala-mala). Na tarefa de detecção de fonema, a tarefa do participante consistia em eleger duas, entre três palavras enunciadas pelo examinador, que começavam com o mesmo som (por exemplo, panela-coruja-pipoca). Finalmente, a VN foi avaliada através de quatro tarefas de nomeação seriada rápida, a saber: nomeação de cores, objetos, letras e dígitos. Para cada uma dessas tarefas, o participante recebia um cartão contendo cinco estímulos diferentes apresentados 10 vezes cada um (totalizando 50 itens) em ordem aleatória e na forma de uma matriz composta por cinco linhas e 10 colunas. Sua tarefa consistia em nomear os estímulos presentes em cada cartão o mais rápido possível. O escore na tarefa consistia no tempo gasto pelo participante para nomear todos os estímulos do cartão. O desempenho dos adultos e das crianças nas diversas tarefas administradas foi comparado através de testes-t para amostras independentes. Os resultados dessas análises indicaram que os adultos alcançaram um desempenho significativamente inferior ao das crianças nas tarefas de escrita de palavras e conhecimento do nome das letras. Por outro lado, os adultos se sobressaíram às crianças nas tarefas de matemática e nomeação seriada rápida de objetos e dígitos. Nenhuma diferença entre os grupos foi encontrada nas tarefas que avaliavam a CF. Uma série de análises de regressão hierárquica também foram calculadas com o intuito de investigarmos em que medida a CF e a VN explicam as variações na habilidade de leitura e escrita de crianças e de adultos. Essas análises foram calculadas separadamente para os dois grupos de participantes. Em todas elas, o nível de escolaridade dos participantes foi controlado. Uma vez que os adultos tiveram muita dificuldade para definir a sua escolaridade, os escores nas tarefas de matemática e conhecimento do nome das letras foram utilizados como medidas aproximadas do nível educacional dos participantes. Os resultados das análises de regressão revelaram que a CF e a VN estão tão correlacionadas com a habilidade de leitura de crianças quanto de adultos. Análises adicionais revelaram ainda que a CF e a VN contribuem de forma independente para a habilidade de leitura e escrita. Isso foi observado para os dois grupos de participantes. Em síntese, os resultados do presente estudo indicam semelhanças marcantes nos processos utilizados por crianças e adultos para aprender a ler e escrever palavras. De fato, assim como ocorre entre crianças, a CF e a VN explicaram uma porção significativa das variações nas habilidades de leitura e escrita de adultos, sugerindo que essa população baseia-se em processos fonológicos para aprender a ler e a escrever. Por outro lado, ao contrário do que tem sido relatado na literatura, os adultos que participaram do presente estudo não apresentaram um desempenho inferior ao das crianças nas tarefas que avaliam a CF. Uma possível explicação para esses resultados consiste no fato de termos utilizado tarefas muito fáceis para avaliar a CF. Como sugerido por Morais, Bertelson, Cary e Alegria (1986) e Adrián, Alegria e Morais (1995), adultos pouco alfabetizados alcançam um bom desempenho em tarefas que avaliam a sensibilidade aos sons da fala, como é o caso de tarefas de detecção de rima e detecção de fonema, ao passo que tarefas que exigem a manipulação explícita dos fonemas apresentam-se como um verdadeiro desafio para essa população.

Palavras-chaves: consciência fonológica, velocidade de nomeação, alfabetização de jovens e adultos.

Referências bibliográficas: Adrián, J. A., Alegria, J., & Morais, J. (1995). Metaphonological abilities of Spanish illiterates adults. *International Journal of Psychology*, 30, 329-353. Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45-64. Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2),

192-212.

1.4 AS IMPLICAÇÕES DA FLUÊNCIA DE LEITURA PARA GARANTIR A COMPREENSÃO LEITORA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Ana Luiza ***Navas*** *- FCMSCSP*

Resumo: Muitos pesquisadores têm se preocupado com os baixos índices de desempenho em compreensão de leitura em crianças, gerando o acúmulo cada vez maior de conhecimento científico na área. São vários os fatores envolvidos no processamento integral da leitura, desde a decodificação de palavras isoladas até a compreensão de sentenças e textos escritos. Sabe-se também que as dificuldades de decodificação influenciam a eficiência da compreensão, e ainda, que um grande número de leitores que mesmo sem apresentar dificuldades de decodificação não conseguem atingir as expectativas quanto à compreensão de leitura. A fluência de leitura tem grande correlação com a compreensão de leitura e caracteriza-se pela habilidade de ler textos em voz alta com velocidade, precisão e prosódia adequada. Apesar de esse tema ser de grande debate no cenário internacional, há no Brasil uma carência de instrumentos para avaliar, de forma sistemática, o desenvolvimento da fluência de leitura. Quanto se analisa o desempenho de leitura apenas considerando a precisão do reconhecimento, para palavras familiares do Português Brasileiro pode-se obter um panorama irreal da habilidade de leitura, por exemplo. Vários estudos em outros idiomas de ortografia regular demonstram a necessidade de incluir parâmetros temporais na identificação de maus e bons leitores. A identificação cada vez mais precoce de crianças com risco de desenvolver distúrbios relacionados ao processo de aprendizagem da leitura e, sobretudo, com dificuldades de compreensão leitora deve ser perseguida e um ponto de partida para a identificação correta destas crianças pode ser a avaliação da fluência de leitura. O objetivo desta apresentação será discutir as variáveis que evidenciam o nível de fluência na leitura, sendo a taxa/velocidade da mesma, o percentual de palavras lidas corretamente e a possibilidade de adequar a variação prosódica durante a leitura. Além disso, pretende-se discutir sobre as mudanças de parâmetros relevantes para a determinação da fluência de leitura ao longo do desenvolvimento. Para tanto será apresentada uma revisão de estudos realizados no Brasil com crianças de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental quanto ao desempenho de fluência de leitura.

Palavras-chaves: fluência de leitura, compreensão de leitura, instrumentos de avaliação.

LT02 - 379
RECONHECIMENTO DE PALAVRAS EM FALANTES DO PORTUGUÊS: O ESTADO DA ARTE SOBRE OS EFEITOS GERADOS PELO CONTROLE DE VARIÁVEIS PSICOLINGUÍSTICAS E DA ANÁLISE DE UNIDADES SUBLEXICAIS DAS PALAVRAS ESCRITAS

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 LEITURA EM VOZ ALTA DE PALAVRAS ISOLADAS POR CRIANÇAS FALANTES DO PORTUGÊS EM FASE DE AQUISIÇÃO DA LEITURA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Patrícia Silva ***Lúcio*** *- FAMINAS*
Ângela Maria Vieira ***Pinheiro*** *- UFMG*

Resumo: De acordo com o modelo de dupla-rota (Coltheart et al., 2001), a leitura em voz alta de palavras isoladas pode ser feita de duas formas distintas: por uma via lexical – em que o significado e a pronúncia da palavra são recuperados automaticamente por meio de uma consulta à memória; e por uma via fonológica – em que a pronúncia da palavra é construída por meio da aplicação de regras de conversão grafema-fonema. Neste último caso, o significado da palavra só pode ser acessado indiretamente, após a construção da pronúncia.

A leitura de determinados estímulos realizada pela via fonológica pode causar dificuldades a leitores iniciantes e também para os chamados disléxicos (sejam aqueles que perderam as habilidades de leitura que anteriormente possuíam ou, ainda, aqueles que não as desenvolveram adequadamente). Os estímulos que podem causar dificuldades a estes grupos de leitores constituem as palavras incomuns (que estão pouco ativadas no léxico ortográfico), as palavras irregulares (que apresentam grafemas cuja pronúncia é imprevisível pelo contexto), as palavras de maior comprimento e as não-palavras (sequências de grafemas permissíveis na língua, mas que não são acompanhadas de nenhum significado, como "rovo"). A constatação de que estes estímulos causam dificuldades é feita pelo contraste com grupos de estímulos mais facilmente reconhecíveis, a saber, as palavras muito comuns, as palavras regulares, as palavras pequenas e as palavras reais. A supremacia na leitura deste último grupo de estímulos, seja em termos de precisão, seja em termos de tempo de processamento, gera efeitos que são conhecidos, respectivamente, como efeito de frequência, efeito de regularidade, efeito de extensão e efeito lexical (ou de lexicalidade).

Há 20 anos atrás, foi conduzido o primeiro estudo em língua portuguesa sobre a avaliação cognitiva de leitura (Pinheiro, 1989). Este estudo pioneiro buscou

investigar, dentre outros objetivos, a aplicabilidade do modelo de dupla-rota a uma tarefa de leitura em voz alta de palavras isoladas feita por crianças falantes de nosso idioma. Desde então, um grande volume de dados tem sido coletado a respeito dos diversos efeitos supracitados que aparecem na leitura, tanto no português brasileiro quanto no de Portugal. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é apresentar, em uma revisão de literatura, as principais conclusões dos estudos empíricos conduzidos na área de reconhecimento de palavras com crianças falantes do português brasileiro e de Portugal. Pretende-se, além disso, levantar as questões teóricas e metodológicas que ainda merecem atenção dos pesquisadores da área. O escopo deste trabalho refere-se apenas à tarefa de leitura em voz alta de palavras isoladas feita por crianças com desenvolvimento normal e em fase de aquisição da leitura.

O método para o levantamento dos trabalhos considerou as bases de dados Google Acadêmico, Scielo, Lilacs, PEPsic e banco de teses e dissertações da CAPES. Foram utilizadas as palavras-chaves: "leitura", "frequência", "regularidade", "extensão", "lexical", "lexicalidade", "criança" e "Portugal". As palavras-chave foram apresentadas sozinhas ou em conjunto de duas a três palavras. Ao todo, foram encontrados 45 trabalhos, dos quais foram excluídas as revisões de literatura, os que não tratavam da tarefa de leitura em voz alta, os que não tratavam dos efeitos na leitura, os que apresentavam adolescentes ou adultos na amostra e os trabalhos que apresentavam apenas dados de crianças disléxicas ou com dificuldades de aprendizagem. A presente revisão sintetiza os achados de 17 trabalhos de pesquisadores brasileiros e de quatro trabalhos de pesquisadores portugueses.

Três grandes conclusões foram tiradas: (1) os diversos estudos em língua portuguesa avaliados confirmam, de uma maneira geral, os postulados do modelo de dupla-rota; (2) as crianças brasileiras parecem utilizar preferencialmente a estratégia fonológica no início da aprendizagem da leitura, a qual vai sendo gradualmente substituída pelo uso prioritário estratégia lexical, que é mais eficaz do ponto de vista do desenvolvimento. O apego à estratégia fonológica nesse período parece ser devido ao caráter quase regular da língua portuguesa, que apresenta apenas dois casos de irregularidade para a leitura. No entanto, a influência do método de alfabetização utilizado nas escolas, que geralmente é calcado no ensino formal das relações letra-som aos leitores iniciantes, ainda não pode ser descartada (Godoy, Defior & Pinheiro, 2007); (3) questões metodológicas interferem nos resultados encontrados pelos diferentes pesquisadores, e essas questões esbarram nos seguintes quatro pontos principais: (3.1) na maneira de apresentação dos estímulos – palavras e não-palavras apresentadas em listas separadas: uma contendo palavras de diferentes níveis de frequência, e outra contendo não-palavras versus apresentação de palavras e de não-palavras em uma mesma lista – o que interfere na emergência do efeito de lexicalidade; (3.2) no tipo de análise estatística utilizada. A maioria dos pesquisadores que trabalham com a avaliação da leitura tem desconsiderado que, em estudos que utilizam materiais linguísticos, é importante examinar a generalização dos resultados para o corpo de itens, além dos grupos de sujeitos, o que é obtido respectivamente pela presença de resultados significativos na análise de itens e na análise de sujeitos. Também é possível considerar a combinação dessas duas medidas em uma terceira denominada minF´, que constitui o valor mínimo da estatística F da ANOVA para que um resultado seja significativo simultaneamente nas análises de itens e de sujeitos (Clark, 1973; Raaijmakers, 2003); (3.3) na direção (do ponto de vista da leitura ou da escrita) da classificação de regularidade das palavras que parece influir na emergência do efeito de regularidade. Há consistentes indícios de que, tanto para o tempo de reação quanto para a precisão, a classificação fonografêmica (direção da escrita) seja suficiente para a obtenção do efeito de regularidade, apesar de que, no caso da precisão, o efeito de regularidade mostra mais força quando a classificação grafofonêmica (direção da leitura) é considerada (Pinheiro et al, 2008; Lúcio et al., 2010) e (3.4) no número de categorias de regularidade consideradas, que parece ser importante para a emergência do efeito de regularidade na leitura (Lúcio et al., 2010). As considerações feitas nesta revisão certamente trazem informações relevantes para as futuras pesquisas que busquem investigar os efeitos de leitura na língua portuguesa.

Palavras-chave: revisão de literatura; reconhecimento de palavras; efeitos na leitura.

1.2 A EMERGÊNCIA DO EFEITO DE REGULARIDADE NA LEITURA DE CRIANÇAS FALANTES DE PORTUGUÊS BRASILEIRO EM FUNÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO DE REGULARIDADE DAS PALAVRAS

*Patrícia Silva **Lúcio** - FAMINAS*
*Ângela Maria Vieira **Pinheiro** - UFMG*

Resumo: Este trabalho, com base na classificação de regularidade bidirecional de palavras introduzida por Pinheiro (2007), avalia o efeito de regularidade na leitura em voz alta de palavras isoladas em crianças de Belo Horizonte, cursando o Ensino Fundamental. Tomando a correspondência a grafema-fonema (ou grafofonêmica) – direção da leitura –, a referida classificação considera a pronúncia de cada grafema presente nas palavras e estabelece, dentre outras distinções, a que ocorre entre as pronúncias que são independentes de contexto (p. ex., bala) daquelas que são dependentes de contexto (p. ex., a pronúncia do <s> na palavra mesa). No primeiro caso, as palavras são classificadas como regulares (RL) e, no segundo, como "regra" (RgL). A seguir, temos as palavras irregulares (IRL), que são aquelas que apresentam correspondências arbitrárias. Esse é o caso do <x> intervocálico, que pode valer /x, z, s/ ou / ks / como em vexame, exame, trouxe e táxi, respectivamente, e dos grafemas <e> e <o> em sílaba tônica (p. ex., cedo, copo), cuja pronúncia aberta ou fechada não é controlada por regras. O primeiro tipo de irregularidade também se aplica à escrita e o segundo, apenas à leitura. Por fim, uma nova classe de regularidade é introduzida. É a classe de palavras denominada irregular-regra (IRRgE) que apresenta uma combinação de uma (ou mais) correspondência irregular, com uma (ou mais) correspondência regida por regras (p. ex., a palavra aceso apresenta uma irregularidade (o grafema <e> em posição tônica) e uma regra de pronúncia (o <s> intervocálico).

Como a classificação sob consideração é bidirecional, as mesmas classes identificadas para a leitura também são encontradas na escrita. Assim, tomando a correspondência fonema-grafema (ou fonografêmica) – direção da escrita – temos igualmente quatro possibilidades: 1) palavras regulares (RE) – palavras que possuem perfeita correspondência (p. ex., cava); 2) palavras "regra" (RgE) – palavras em que a relação é regida por regras contextuais, como o caso dos fonemas /I/ e /u/ que, em final de palavra, são respectivamente grafados com os grafemas <e> e <o>, e o caso do /h/ intervocálico, que é grafado com o dígrafo <rr>, entre outros casos; 3) palavras irregulares (IE) – palavras que apresentam pelo menos um fonema que pode ser arbitrariamente representado por mais de um grafema (p. ex., o fonema /z/ intervocálico que, dependendo da palavras, pode ser grafado com <s> ou com <z>, como nas palavras casa e buzina, respectivamente) e 4) palavras irregulares-regra (IRRgE) – palavras em que há uma combinação de uma ou mais irregularidades, com uma ou mais regras. Como na leitura, a palavra aceso é classificada como IRRg, no entanto, por razões diferentes. Na escrita, a correspondência irregular é o /z/ intervocálico, e a correspondência regida por regra é o som [u], que no final de palavra é grafado com <o>.

Cabe ressaltar que a regularidade da palavra para a leitura é independente de sua classificação para a escrita e vice-versa. Isto é, uma palavra regular para a leitura pode ser regular (p. ex., lata), regra (p. ex., fumo), irregular (p. ex., raça) ou irregular-regra (p. ex., curso) para a escrita, e assim por diante, sendo que, no total 16 subcategorias de palavras são geradas. O uso de quatro categorias da maneira como foram descritas difere de todos os estudos anteriormente conduzidos e esse procedimento se justifica pela possibilidade de que apenas alguns estímulos sejam suficientemente difíceis a ponto de produzirem o efeito de regularidade.

Por meio da classificação introduzida testamos em dois estudos duas hipóteses. A primeira é a que a emergência do efeito de regularidade no tempo de reação e na precisão de leitura possa variar de acordo com a direção (da leitura ou da escrita) da classificação. A segunda hipótese é de que a o número de categorias utilizadas quando se considera, respectivamente, a classificação das palavras para a leitura ou para a escrita influencie a magnitude do efeito encontrado. Assim sendo, espera-se que as palavras regulares e regra serão fáceis de serem lidas, enquanto que as palavras irregulares e irregulares-regra serão mais difíceis.

Em um primeiro estudo (Pinheiro et al, 2008), 53 crianças da 1ª à 3a série (N = 21, 18 e 14, respectivamente e 47% do sexo feminino) de uma escola particular leram, em duas sessões, uma lista de 323 palavras de baixa frequência (Pinheiro, 2007). Os estímulos variaram de 4-8 letras e foram classificados em palavras regulares e irregulares tanto na direção da leitura quanto na da escrita, o que gerou quatro subcategorias de regularidade.

Em um segundo estudo (Lúcio, et al, 2010), 333 crianças da 1ª à 4ª série (N = 77, 81, 100 e 75, respectivamente e 52% do sexo feminino), oriundas de sete escolas da rede de ensino (quatro estaduais, duas municipais e uma particular), com nível socioeconômico variando de A2 a D (ABEP, 2003), leram a mesma lista de palavras utilizada no primeiro estudo. No entanto, desta vez, os estímulos foram classificados em quatro categorias de regularidade: palavras regulares, regra, irregulares e irregulares regra.

Nos dois estudos, medidas de tempo de reação (TR) e de porcentagens de erros foram coletadas e, independentemente da análise estatística efetuada –

minF (para o primeiro) e regressão hierárquica (para o segundo) –, considerando a direção da leitura, um efeito de regularidade geral ocorreu apenas nos erros. Considerando a direção da escrita, esse efeito apareceu tanto no TR quanto nos níveis de precisão da leitura dos participantes. Tais resultados sugerem que, em português, o nível de regularidade da escrita das palavras interfere na leitura e que o controle da regularidade para a escrita parece suficiente para a obtenção do efeito de regularidade na leitura, já que o efeito é evidente tanto no TR quanto nos erros. Para a pesquisa este é um achado importante, uma vez que permite a construção de listas de palavras apenas controlando-se a regularidade fonema-grafema, reduzindo assim, o número de variáveis a serem controladas. Assim o uso de listas de palavras com uma classificação de regularidade que permita a averiguação do efeito de regularidade tanto do ponto de vista da leitura quanto da escrita, da maneira introduzida por Pinheiro (2007), parece ser a solução para a obtenção do efeito de regularidade na nossa língua.

O uso de quatro categorias de regularidade mostrou-se mais eficaz para explicar o desempenho das crianças do que o uso de duas categorias apenas. Em razão desses resultados, a metodologia usada para a construção de listas para a averiguação do efeito de regularidade na leitura em português é discutida.

Palavras-chave: reconhecimento de palavras, classificação de regularidade de palavras, efeito de regularidade na leitura

1.3 META-ANÁLISE DOS ESTUDOS DE VIZINHANÇA ORTOGRÁFICA REALIZADOS COM FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

*Francis Ricardo dos Reis **Justi** - UFAL*

Resumo: Nas pesquisas sobre o reconhecimento visual de palavras, o efeito que palavras similares em termos ortográficos desencadeiam no processo de reconhecimento de um estímulo-alvo é conhecido por efeito de vizinhança ortográfica. Nesse tópico, duas variáveis têm sido intensamente investigadas: N (refere-se ao número de palavras que pode ser gerado ao se mudar uma letra do estímulo-alvo, enquanto a posição das demais letras é preservada – p.ex.: a palavra 'alma' teria cinco vizinhos ortográficos – 'arma', 'asma', 'alga', 'alça' e 'alta') e NF (refere-se ao caso da palavra-alvo ter ou não vizinhos ortográficos de maior frequência de ocorrência – p.ex., a palavra 'anão' tem um vizinho ortográfico de maior frequência que é a palavra 'ação'). As pesquisas sobre o efeito de vizinhança ortográfica têm se revestido de grande importância teórica porque modelos influentes de reconhecimento de palavras têm predito efeitos opostos para N e NF. Enquanto modelos PPD preveem efeitos facilitadores de N e NF, modelos de Ativação Interativa e Competição preveem efeitos inibidores para essas mesmas variáveis (p.ex., no caso de um efeito facilitador, deve-se esperar que palavras com muitos vizinhos ortográficos ou com vizinhos ortográficos de maior frequência de ocorrência sejam reconhecidas de forma mais precisa e rápida do que palavras com poucos vizinhos ortográficos ou sem vizinhos ortográficos de maior frequência; já no caso de um efeito inibidor, espera-se o oposto). Diversos estudos têm sido realizados com falantes de diferentes línguas, porém os resultados têm sido conflitantes. Uma explicação propõe que diferenças entre as línguas nas quais os estudos foram conduzidos poderiam modular os efeitos de N e NF, enquanto outra propõe que o efeito dessas variáveis poderia ser modulado de acordo com as demandas das diferentes tarefas utilizadas para investigar o processo de acesso lexical. De forma mais específica, essa última hipótese propõe que em tarefas onde a ênfase é no processo de acesso lexical (identificação da entrada correspondente à palavra alvo no léxico mental) os efeitos de N e NF seriam inibidores, já em tarefas onde o uso de estratégias fosse enfatizado, o efeito dessas variáveis poderia ser nulo ou até mesmo facilitador. Tendo em mente essa hipótese explicativa, o presente estudo teve como objetivo desenvolver uma meta-análise dos estudos realizados com falantes do português brasileiro acerca dos efeitos de vizinhança ortográfica. Em especial, procurou-se determinar se os efeitos de N e NF variariam dependendo do tipo de tarefa utilizada nos estudos.

Esforços foram despendidos no sentido de se coletar o maior número possível de estudos para compor a meta-análise e os estudos selecionados consistiram em artigos publicados, trabalhos apresentados em congressos e manuscritos em preparação. Para o desenvolvimento da meta-análise adotou-se como medida da magnitude do efeito o cálculo de r conforme proposto por Rosenthal e todos os valores p foram convertidos em sua contrapartida unicaudal e o seu valor Z correspondente foi obtido. Além disso, a direção dos efeitos foi demarcada: um sinal negativo indicava efeitos facilitadores e um sinal positivo indicava os efeitos inibidores. Para investigar se os efeitos de N e NF poderiam ser modulados pelo tipo de tarefa empregada nos estudos, testou-se a heterogeneidade dos valores p por meio do teste X2. Destarte, adotou-se como procedimento calcular o nível de significância combinado e a magnitude do efeito combinado, apenas para os agrupamentos de estudos que não pudessem ser considerados heterogêneos com base no teste X2.

Ao se tentar combinar os níveis de significância de todos os estudos (sem considerar o tipo de tarefa utilizada) para N e NF, os testes X2 indicaram que

os valores são heterogêneos. De uma forma geral, foi possível observar dois tipos de agrupamentos de tarefas que não produziram resultados heterogêneos: tarefas que enfatizavam o processo de acesso lexical (tarefas de identificação perceptual; tarefas de decisão lexical e de leitura em voz alta do tipo Go/NoGo nas quais as pseudopalavras utilizadas tinham muitos vizinhos ortográficos); e, tarefas que enfatizavam o processamento estratégico (tarefas de decisão lexical onde as pseudopalavras tinham poucos vizinhos ortográficos e tarefas de leitura em voz alta onde os participantes deviam ler palavras e pseudopalavras em uma mesma sessão). Nas tarefas onde a ênfase era no acesso lexical, NF apresentou um efeito inibidor ($r = 0,28$ e $p < 0,01$). Já o efeito de N, só não foi heterogêneo quando a tarefa de identificação perceptual foi excluída do agrupamento. Nessa situação, N apresentou um efeito inibidor ($r = 0,16$ e $p < 0,01$), porém esse foi mais fraco do que o efeito de NF. Já nas tarefas que envolviam processamento estratégico, o efeito de NF foi nulo ($p > 0,39$) e o efeito de N foi facilitador ($r = -0,17$ e $p < 0,01$).

Pode-se dizer que o resultado da meta-análise desenvolvida corrobora bem a hipótese de que os efeitos de N e NF podem ser modulados pela demanda das tarefas utilizadas para se investigar o acesso lexical. Outro dado interessante é que quando foram consideradas apenas as tarefas que enfatizavam o acesso lexical, N e, em especial, NF, apresentaram efeitos inibidores, o que coloca em dificuldade os modelos de reconhecimento visual de palavras baseados na arquitetura PPD, uma vez que esses preveem efeitos facilitadores para essas variáveis. No entanto, é importante se considerar também que esses dados se referem apenas a estudos realizados com falantes do português brasileiro e que, embora com base nesses dados seja legítimo postular que os efeitos de N e NF podem ser modulados pelo tipo de tarefa utilizada, nada impede que diferenças entre as línguas nas quais os estudos foram conduzidos também possam modular os efeitos de N e NF. Afinal, as duas explicações não são mutuamente excludentes. Sendo assim, estudos futuros poderiam estender a estratégia meta-analítica utilizada no presente estudo para investigar se os efeitos de N e NF também podem ser modulados por diferenças entre as línguas nas quais os estudos foram desenvolvidos.

Palavras-chave: vizinhança ortográfica; reconhecimento visual de palavras; leitura

1.4 CONTAGEM DA FREQUÊNCIA DOS BIGRAMAS EM PALAVRAS DE QUATRO A SEIS LETRAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

*Cláudia Nascimento Guaraldo **Justi** - UFPE, CNPq*
*Francis Ricardo dos Reis **Justi** - UFAL*

Resumo: Vários estudos sobre leitura e escrita têm demonstrado a influência de unidades sublexicais no processamento da linguagem. Uma das possíveis explicações é que as palavras escritas de uma língua são formadas apenas por certas combinações possíveis de letras e que, dentro das concatenações permissíveis, alguns padrões ocorrem mais frequentemente do que outros, sendo o nosso sistema cognitivo sensível à frequência desses padrões. Nesse sentido, muitas unidades sublexicais indexam padrões ortográficos redundantes e importantes da língua. Uma das medidas de unidades sublexicais mais conhecida é a frequência de ocorrência dos bigramas (o termo bigrama refere-se a pares ordenados de letras que co-ocorrem nas palavras de uma língua). Embora, em outras línguas, medidas e estatísticas acerca da frequência dos bigramas estejam prontamente disponíveis, no caso do português brasileiro, até onde sabemos, medidas da frequência de ocorrência desse tipo de unidade sublexical não estão publicamente disponíveis. Assim sendo, o presente estudo objetivou disponibilizar aos pesquisadores brasileiros dados relativos à frequência de ocorrência dos bigramas em palavras de quatro a seis letras do português brasileiro.

Existem diferentes tipos de medidas de frequência de bigramas, umas sendo sensíveis à posição em que os bigramas aparecem nas palavras, outras não. Além disso, a frequência dos bigramas pode ser computada de duas formas: de acordo com o número de palavras em que o bigrama aparece (type frequency); e, pelo número de vezes em que o bigrama aparece (token frequency). Por exemplo, considerando uma contagem sensível à posição e ao número de letras, na frase: "Fábio joga muito bem vôlei, por isso joga na seleção", o bigrama 'jo', na posição inicial de palavras de 4 letras, tem frequência de type igual a 1 e frequência de token igual a 2. Para a análise da frequência dos bigramas (type e token), o presente estudo teve como base 8465 palavras de quatro a seis letras presentes no corpus NILC (2005). Os bigramas foram extraídos de acordo com o número de letras das palavras e a posição em que ocorriam nessas. Após esse procedimento, os bigramas gerados foram analisados no programa 'SPSS for Windows' versão 16.0, sendo computadas as seguintes estatísticas: frequência de ocorrência de type e de token para bigramas que iniciam em palavras de 4 letras nas posições 1, 2 e 3 (p.ex.: para a palavra 'pato' o bigrama que inicia na posição 1 é 'pa', na 2 é 'at' e na 3 é 'to'); frequência de ocorrência de type e de token para bigramas que

iniciam em palavras de 5 letras nas posições 1, 2, 3 e 4; e frequência de ocorrência de type e de token para bigramas que iniciam em palavras de 6 letras nas posições 1, 2, 3, 4 e 5. Tendo como objetivo avaliar a generalidade das frequências dos bigramas gerados com base na lista do NILC, uma amostra de 2298 palavras de seis letras comuns à 3ª e 4ª série do trabalho de Pinheiro (1996) foi selecionada. O mesmo procedimento adotado para a extração dos bigramas na lista do NILC foi empregado para extrair os bigramas da lista de Pinheiro.

Uma análise descritiva dos dados revelou o seguinte padrão: há mais bigramas diferentes nas posições mediais das palavras do que nas posições iniciais e finais, sendo os bigramas das posições finais sempre em menor número. A fim de verificar se haveria alguma diferença estatisticamente significativa entre a frequência dos bigramas das palavras de 4 a 6 letras de acordo com a posição em que eles ocupam nas palavras, duas análises de variância foram efetuadas, uma tendo como variável dependente a frequência de type e a outra tendo como variável dependente a frequência de token. Os resultados dessas análises revelaram que, de uma forma geral, as únicas diferenças significativas foram entre a frequência dos bigramas da posição final e a frequência dos bigramas das outras posições (inicial e medial), sendo os bigramas da posição final significativamente mais frequentes do que os bigramas das demais posições.

A correlação média entre a frequência de type e a frequência de token foi de 0,54 para palavras de 4 letras; de 0,80 para palavras de 5 letras e de 0,79 para palavras de 6 letras.

No que diz respeito à correlação entre a frequência dos bigramas gerados a partir da lista do NILC e a frequência dos bigramas gerados a partir da lista de Pinheiro, observou-se uma forte correlação entre essas medidas (r = 0,96 para a correlação entre a frequência de type e r = 0,85 para a correlação entre a frequência de token).

De uma forma geral, os resultados desse estudo demonstram que há mais redundância ortográfica no final das palavras de quatro a seis letras do português brasileiro, uma vez que os bigramas em posições finais foram sempre em menor número e significativamente mais frequentes do que os bigramas nas posições iniciais e mediais.

No que diz respeito à correlação entre as medidas de type e token, essa foi moderada para palavras de 4 letras e forte para palavras de 5 e 6 letras. Esse padrão é esperado, pois a frequência de token é contaminada pela frequência de ocorrência das palavras e, nesse caso, como a frequência de ocorrência das palavras de 4 letras é maior do que a das palavras de 5 e 6 letras, não é de se surpreender que a correlação entre as medidas type e token tenha sido menor nesse conjunto de palavras. Nesse sentido, pode-se argumentar que a medida mais segura da frequência de ocorrência de um bigrama é, de fato, a frequência de type. Por fim, cabe ressaltar que a forte correlação entre a frequência dos bigramas da lista do NILC (2005) e a frequência dos bigramas da lista de Pinheiro (1996), atesta a generalidade da contagem da frequência de ocorrência dos bigramas efetuada nesse estudo e, assim sendo, provê aos pesquisadores brasileiros uma relevante fonte de dados psicolinguísticos.

Palavras-chave: bigramas; redundância ortográfica; análise de corpus linguístico

ÉTICA, MORAL E DIREITOS HUMANOS.

LT03 - 221
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA PELOS ADOLESCENTES A DIFERENTES GERAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS

*Cleonice **Camino** - UFPB*
*Anderson **Mathias** - UFPB*
*Julian **Santos** - UFPB*
*Nilton **Formiga** - UFPB*
*Pablo **Queiroz** - UFPB*
*Natália **Pequeno** - UFPB*

Resumo: A teoria psicossociológica de Doise (2001) e os resultados de trabalhos empíricos sobre os Direitos Humanos (Camino, Camino, Pereira & Paz, 2004; Camino, Galvão, Rique & Camboim, 2005; Galvão, 2005 e Spini & Doise, 1998), possibilitaram as suposições teóricas desse estudo: a) os adolescentes diferenciam os Direitos Humanos – DH -, segundo a geração a que esses direitos pertencem; b) a percepção dos adolescentes de seu envolvimento na luta pelos DH, varia em função das gerações de Direito. Frente a essas suposições, os objetivos deste estudo foram verificar se os adolescentes possuíam princípios organizadores dos DH relacionados às gerações de direito conforme Bobbio (1992) – Direitos de 1º geração (direitos individuais - exemplo:direito de ser defendido em um tribunal); Direitos de 2º geração (direitos sociais - exemplo: direito de trabalhar); Direitos de 3° geração (direitos de grupos específicos - exemplo: direito de não ser rejeitado porque é portador de alguma deficiência); Direitos de 4º geração (direitos do meio ambiente - exemplo: direito de manter as florestas, as matas) – e o quanto eles se empenhariam na luta pela efetivação desses direitos

quando fossem adultos. Para atingir esses objetivos, realizou-se uma pesquisa com 249 adolescentes, estudantes do ensino fundamental e médio, de escolas públicas (52,8%) e privadas (40,2%), do sexo masculino (52,6%) e do sexo feminino (47,4%), com idade variando de 11 a 18 anos, sendo 28,5% estudantes com idade de 11 a 13 anos e 71,5% com idade de 15 a 18 anos. Os adolescentes responderam a perguntas sobre dados sócio-demográficos e indicaram, para cada um dos direitos elencados em uma lista de 25 direitos, o quanto achavam que, quando ficassem mais velhos, lutariam (realizariam passeatas, palestras e trabalhos voluntários) para que todas as pessoas gozassem daquele direito. Os direitos elencados referenciam-se às quatro gerações dos direitos, acima citadas, e cada um dos direitos foi acompanhado de uma escala lickert de cinco pontos (1= nada; 2= pouco; 3= mais ou menos; 4= muito; e 5= muitíssimo.) em que o adolescente devia indicar sua resposta. Os resultados dos testes de KMO e de Bartlett forneceram indicadores satisfatórios para a realização de uma Análise Fatorial dos Componentes Principais – AFCP. Para a realização da AFCP, fixou-se, a priori, a existência de quatro fatores, conforme a suposição que fundamentou a escala. Os resultados da AFCP indicaram que as respostas dos adolescentes se agrupavam em torno de 3 fatores que explicaram 56,70% da variância total. Todos os 3 fatores possuíam eingenvalues superiores a 1. O primeiro fator agrupou direitos de primeira e segunda geração e foi denominado de Cidadania; o segundo fator agrupou direitos de terceira geração e direitos referentes a diferentes tipos de reivindicação e foi denominado de Ecológico/Reivindicativo; e o terceiro fator reuniu direitos referentes a grupos minoritários e foi denominado de Grupos minoritários. Esses resultados contrariam, em parte, a suposição da existência de 4 fatores relacionados às gerações de direitos uma vez que revelam apenas 3 fatores. Acredita-se que, no caso do 1º fator, a junção dos direitos de 1° geração com os de 2° geração deve-se ao fato desses direitos terem sido reconhecidos formalmente há bastante tempo e sua divulgação ser ampla e permanente. No segundo caso, em que direitos ecológicos e direitos a reivindicações aparecem juntos, acredita-se que a ligação entre esses dois tipos de direito ocorre em função das lutas pelos direitos ecológicos, frequentemente aparecer na mídia relacionada a movimentos reivindicatórios. Finalmente, o terceiro fator, agrupou unicamente os direitos de grupos minoritários, o que corrobora parte da hipótese que gerou a pesquisa. Além desses resultados, observou-se que os escores médios dos fatores se diferenciaram significativamente ($p < .000$), sendo o escore médio do primeiro fator, o mais elevado, seguido, em ordem decrescente, pelos escores médios do 3° e do 2° fator. Julga-se que a maior importância atribuída aos direitos relativos ao 1° fator, prende-se ao fato desses direitos serem divulgados e discutidos em várias esferas (escola, mídia, ambientes de trabalho, etc.) com maior freqüência do que os direitos relativos aos outros fatores. Em relação ao escore médio dos direitos de grupos minoritários ter ocupado uma posição intermediária entre os escores dos direitos do 1° e 2° fator, julga-se que isso tenha ocorrido porque esses direitos também são bastante divulgados por meio de diferentes movimentos sociais (contra o racismo, o sexismo) e de organizações, como as ONGs em defesa dos portadores de deficiência física. Com respeito aos direitos que fazem parte do 2° fator, direitos ecológicos e de reivindicação, considera-se compreensível que os escores atribuídos à importância da luta por esses direitos tenham sido os mais baixos, pois as lutas em defesa do meio ambiente não constituem uma prioridade no Brasil e as conquistas resultantes dessas lutas ainda são muito incipientes.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Gerações de direito, Adolescentes.

Referências bibliográficas: Bobbio, N. (1992). *A era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campos. Camino, C., Camino, L., Pereira, C. & Paz, M (2004). Moral, Direitos Humanos e Inserção Social. *Revista Estudos de Psicologia*, 9(1), 25-34. Camino, C., Galvão, L., Rique, J. & Camboim, A. (2005). Representação de crianças e adolescentes sobre a Justiça e Direitos Humanos. In: IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais. *Textos Completos da IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais*. Cd-Rom, (pp. 1745-1759) João Pessoa. Doise, W. (2001).Psycologie sociale des droits de l'homme. In: W. Doise. *Droits de l´homme et force des idées*. (pp. 01-33). Paris: Presses Universitaires de France. Galvão, L. (2005). Concepções de adolescentes em conflito com a lei sobre direitos humanos e sentimento de injustiça. *Dissertação de mestrado*. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. Spini, D. & Doise, W. (1998). Organizing principles of involvement in human rights and their social anchoring in values priorities. *European Journal of Social Psychology*. 28, 603-622.

1.2 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

Márcia M. Ávila ***Paz*** *- UFPB, CAPES*
Cleonice ***Camino*** *- UFPB*
Leoncio ***Camino*** *- UFPB*

Resumo: Nos últimos cinqüenta anos, os direitos humanos têm alcançado uma maior visibilidade na comunidade mundial, mas se por um lado há uma evolução na formalização desses direitos, por outro lado assiste-se a crescentes violações dos mesmos. Na última década, tem-se ampliado a discussão sobre a importância de fomentar a promoção dos direitos humanos por meio da educação. Com efeito, discute-se atualmente a implantação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) com o objetivo de contribuir com uma educação que priorize ações direcionadas a informar, sensibilizar e conscientizar sobre os direitos humanos, como uma condição necessária para propiciar ao indivíduo a formação de uma consciência social que lhe possibilite um efetivo exercício da cidadania e da democracia. Diante da preocupação que tem surgido na sociedade brasileira com relação à educação em direitos humanos, e diante de medidas governamentais que foram tomadas para implantação de políticas educacionais, entende-se que é fundamental analisar o pensamento dos professores sobre suas concepções e práticas pedagógicas relativas aos direitos humanos. A partir desse objetivo realizou-se uma pesquisa com base na perspectiva psicosociológica de Doise (2002), segundo a qual os direitos humanos são princípios de representações sociais normativas. Participaram deste estudo 70 professores, do sexo masculino e do sexo feminino, com idade média de 37,6 anos (dp = 10,5). A amostra foi composta por 35 professores do nível fundamental e por 35 professores do nível médio, oriundos de 3 escolas públicas e 3 escolas privadas da cidade de João Pessoa. Os professores responderam a uma entrevista composta por questões relativas a dados sócio-demográficos e aos direitos humanos (como os professores conceituavam direitos; como julgavam possível educar em direitos humanos; quais os tipos de direitos que conheciam; quais direitos julgavam importantes abordar na escola; quem eles consideravam que deveriam ser responsáveis e quem consideravam que se responsabilizava, de fato, pelos direitos das crianças e dos adolescentes). As entrevistas foram realizadas individualmente, nas dependências das escolas. As respostas dos participantes foram submetidas a uma análise de conteúdo com o intuito de buscar semelhanças semânticas que permitissem a elaboração de categorias a partir das respostas a cada questão. Com base nas freqüências de respostas de cada categoria, foram realizadas análises estatísticas utilizando o Teste Qui-quadrado (x^2) e o Teste Binomial (z). Não foram verificadas nos resultados diferenças significativas entre as respostas dos professores em função das variáveis tipo de escola, nível de ensino e sexo. Assim, independente dessas variáveis passou-se a analisar os dados da pesquisa. Com relação à questão sobre o que é ter direitos, os resultados do (x^2) mostraram diferenças significativas entre as freqüências de respostas às diferentes categorias: a categoria Cidadania destacou-se com maior freqüência de respostas, seguida das freqüências menores observadas nas categorias Imanente, Ter deveres, Não pertinentes e Necessidades básicas. O fato de os professores associarem os direitos com o conceito de cidadania deve-se, provavelmente, à proposta presente nas Leis de Diretrizes e Bases – LDB – (Brasil. Lei nº 9.394, 1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (Brasil. Secretaria de Educação Fundamental, 1997) de que a educação visa a construção da autonomia e a preparação do educando para o exercício da cidadania; considerou-se, também, que o conceito de cidadania encontra-se estreitamente relacionado às noções de direitos civis e sociais, presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH. No que concerne à questão sobre se é possível educar em direitos humanos: a maioria dos professores disse que era possível, no entanto, seus argumentos predominantes foram categorizados como Não pertinentes (sem sentido ou tautológicas), os quais se diferenciaram significativamente de outros argumentos categorizados como Conscientização e Conhecimento, e de argumentos categorizados como Formação do professor e Ação. Este resultado indica uma falta de preparo dos professores em lidarem com os direitos humanos na escola, apesar das indicações presentes em documentos como a LDB e os PCN sobre a importância dos direitos humanos para uma educação democrática. No que se refere à questão sobre os tipos de direitos considerados importantes para serem abordados na escola, o Teste z indicou diferença significativa entre as freqüências de respostas à categoria Direitos Sociais, que reuniu o maior número de respostas, e à categoria Direitos Individuais. Provavelmente este resultado deve-se ao fato de que os direitos sociais não são cumpridos no Brasil, o que faz com que sejam vistos como mais necessários do que os direitos individuais. Quanto à questão que procurou verificar quem deveria se responsabilizar (nível abstrato) pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, o resultado do (x^2) mostrou diferenças significativas entre as freqüências de respostas: os professores julgaram que quem deveria se responsabilizar deveria ser, sobretudo, a Família, seguida do Governo e da Escola. Já em relação à questão sobre quem se responsabiliza, de fato, pelo cumprimento desses direitos (nível concreto), os resultados indicaram que professores

consideraram que eram o Governo, em primeiro lugar, seguido da Família, e da Escola e Outros (Igreja, cidadão, políticos) e a Sociedade, em último lugar. Observa-se que, para os professores, a família se responsabiliza menos do que deveria e a escola continua sendo considerada, tanto no plano abstrato como no plano concreto, menos responsável pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, do que a família e o estado. De um modo geral, estes resultados levam a considerar que: a) os direitos contidos na DUDH apresentam-se difundidos também entre os professores, resultado que corrobora aqueles encontrados por Doise e Herrera (1994), Clémence, Doise, De Rosa e Gonzalez (1995), Camino, Pereira e Paz (2001), Camino, Camino, Pereira e Paz (2004) em relação a outras populações; b) a apropriação dos conteúdos da DUDH, de Declarações de direitos e da Constituição Federal – documentos que atribuem uma noção institucional e estabelecem as condições nas quais os direitos devem ser respeitados (Doise, Staerklé, Clémence e Savory, 1998) –, parece insuficiente para que os professores desenvolvam uma educação voltada para os direitos; c) os professores não vêm a escola como uma instituição da sociedade que, junto à família e ao governo, pode constituir-se responsável pela garantia dos direitos por meio da educação.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Professores, Educação.

Referências bibliográficas: Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei das diretrizes e bases da educação nacional*. Ministério da educação. Brasília. Brasil. Secretaria de educação fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais - ética*. Brasília: MEC/SEF. Camino, C., Pereira, C. & Paz, M. (2001). Estudo sobre a relação entre direitos humanos e julgamento moral de adolescentes paraibanos. In: Zenaide, M. e Dias, L (Eds). *Formação em direitos humanos na Universidade* (pp 79- 86). João Pessoa: Editora Universitária. Camino, C., Camino, L., Pereira, C. & Paz, M. (2004). Moral, direitos humanos e participação social. *Estudos de Psicologia*, 9, 1, 25-34. Clémence, A., Doise, W., De Rosa, A. S. & Gonzalez, L. (1995). La representation sociale de droits de l'homme: une recherche internacionale sur l'étendue et les limites de l'universalité, *Jornal International de Psychologie*, 30, 181-212. Doise, W., Staerklé, C., Clémence, A. & Savory, F. (1998). Human rights end genevan youth: a developmentalstudy of social representations, *Swiss Journal of Psychology*, 57, 86-100. Doise, W. (2002). *Direitos do homem e força das idéias*. Lisboa: Livros horizonte. Doise, W. & Herrera, M. (1994). Déclaration universelle et représentations sociales des droit de l'homme: une étude à Genève. *Revue Internationale de Psychologie Sociale,* 7, 87-107.

1.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

*Márcia M. Ávila **Paz** - UFPB, CAPES*
*Cleonice **Camino** - UFPB*
*Leoncio **Camino** - UFPB*

Resumo: Esse estudo teve como objetivo a análise das representações sociais sobre os Direitos Humanos – DH – de crianças e adolescentes, e, para tanto, adotou como referencial teórico a visão de Doise (2002) sobre os DH. Nesta perspectiva, os Direitos Humanos são considerados representações sociais normativas construídas ao longo das gerações e que trazem consigo características inerentes a uma dada cultura. Participaram desse estudo 400 estudantes de escolas públicas e privadas da cidade de João Pessoa, do sexo masculino e do sexo feminino com idades de 8 a 12 anos (crianças) e 14 a 18 anos (adolescentes). Foi utilizado um instrumento dividido em duas partes: 1) Questionário sócio-demográfico contendo perguntas sobre sexo, tipo de escola, escolaridade, religião, experiência de trabalho e com quem o participante morava e 2) Entrevista sobre os Direitos – entrevista semi- estruturada constituída por questões abertas que buscavam evocar as concepções das crianças e dos adolescentes acerca dos direitos: "Quais os direitos da criança e do adolescente que você conhece?"; "Para você, o que é ter um direito?" e "Por que é importante que os direitos sejam respeitados?". Os instrumentos foram administrados de duas formas: individualmente para as crianças e coletivamente para os adolescentes. O ambiente de aplicação na forma coletiva foi a sala de aula; na forma individual foi uma sala reservada para este fim, nas escolas. As entrevistas foram transcritas e em seguida foi feita uma análise do conteúdo semântico conforme proposto por Bardin (1977) sobre as respostas. Nos resultados observou-se que, em relação aos dados sócio-demográficos, no que se refere à moradia, a maioria dos estudantes (65,5%) relatou que morava com os pais, 19,5% moravam somente com a mãe, e a menor parte dos estudantes assinalou a opção "Outros", informando que dividia apartamento com amigos, morava em pensionato ou sozinhos; em relação às experiências de trabalho 79,3% dos estudantes mencionaram que nunca haviam trabalhado; no que diz respeito à religião, a maior parte (85,5%) dos estudantes afirmou ter alguma religião. Em relação aos direitos conhecidos pelos estudantes, com a aplicação do Qui-quadrado para amostras independentes, verificaram-se diferenças significativas entre as freqüências de respostas dadas pelos participantes dos dois grupos de idade [x^2 (N = 400; 19)154,75;

$p \leq 0{,}01$] e os dois tipos de escola [x^2 (N = 400; 19) 41,31; $p \leq 0{,}01$]: as crianças, mais do que os adolescentes, disseram com maior freqüência conhecer os direitos ao Lazer, Não transgredir normas, Não trabalhar, Liberdade, Evoluir, Trabalhar, Amizade e Não Pertinente enquanto que os adolescentes, mais do que as crianças, mencionaram os direitos à Moradia, Família, Saúde e Segurança; os estudantes da escola pública, mais do que os da escola privada, mencionaram com maior freqüência os direitos categorizados como Não transgredir normas, Cuidado, Bem-estar, Trabalhar e Não Pertinente, enquanto que os da privada, mais que os da pública, destacaram os direitos referentes à Alimentação. A análise da freqüência das respostas dadas à questão "O que é ter um direito?" revelou diferenças significativas [x^2(N = 400; 7) 48,42; $p \leq 0{,}01$] somente com respeito aos grupos de idade: as crianças, mais do que os adolescentes, deram respostas categorizadas em Exemplos e Não Pertinentes, já os adolescentes, mais do que as crianças, deram respostas categorizadas como Liberdade e Benefícios. O Qui-quadrado das respostas dos estudantes à pergunta "Por que é importante que os direitos sejam respeitados?" revelou diferenças significativas quanto aos grupos de idade [x^2 (N = 400; 7) 39,38; $p \leq 0{,}01$] e aos tipos de escola [x^2 (N = 400; 7) 18,58; $p \leq 0{,}010$]: as crianças, mais do que os adolescentes, destacaram que é importante que os direitos sejam respeitados através de Exemplos e de respostas do tipo Não Pertinentes; os adolescentes, mais do que as crianças, destacaram que o respeito aos direitos é importante para manter a Harmonia Social e a Igualdade; os estudantes da rede pública, mais do que os da rede privada, deram mais respostas de Exemplos e do tipo Não Pertinente, e os da escola privada, mais do que os da pública, deram mais respostas relacionadas à Harmonia Social e a Legalidade. Quando considerados os direitos conhecidos, verificou-se que os participantes estruturaram suas respostas em torno de um conjunto de elementos explicitados na DUDH corroborando os resultados encontrados por Doise e Herrera (1994), Clémence, A., Doise, de Rosa e Gonzalez (1995), Doise, Saerklé, Clemence e Savory (1998), Pandolfi (1999), Camino (2005), Galvão (2005), Camino, Galvão, Rique e Camboim (2006) e Silva (2007). A análise da questão "Para você o que é ter um direito?" mostrou que somente a variável idade/escolaridade teve influência sobre a representação dos direitos. Acredita-se que os adolescentes deram respostas mais abstratas do que as crianças por já terem atingido o estágio das operações formais (Piaget, 2007). No que tange ao porquê é importante respeitar os direitos, as representações das crianças estavam objetivadas em Assegurar direitos e em Evitar conseqüências negativas bem como em respostas vagas e sem conteúdo. Os adolescentes, por sua vez, deram respostas objetivadas como Harmonia social e Igualdade. As categorias que emergiram se assemelhavam aos níveis de raciocínio de justiça descritos por Kohlberg (1959), uma vez que o conteúdo das respostas que integram a categoria Evitar Conseqüências Negativas parece estar relacionada ao raciocínio do nível pré-convencional, as respostas das categorias Harmonia Social e Legalidade refletem o pensamento do nível convencional, e, por fim as respostas que foram categorizadas na categoria Igualdade assemelham-se ao raciocínio típico do nível pós-convencional. Em relação às diferenças encontradas nas respostas dos alunos das diferentes redes de ensino sobre a razão de respeitar os direitos, acredita-se que o respeito aos direitos foi compreendido de maneira diferente pelos estudantes das duas redes de ensino, por ser uma realidade experienciada de maneira distinta: os alunos da escola pública relacionaram o respeito aos direitos as suas experiências de socialização, baseada em modelos coercitivos; os da escola particular, por sua vez podem ter sido baseados em modelos indutivos, nos quais os pais priorizaram explicações em detrimento das punições (Hoffman, 2003).

Palavras-chave: Representações Sociais, Direitos Humanos, Estudantes.

Referências bibliográficas: Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Persona.

Camino, C. (2004). *Concepção das crianças e dos adolescentes sobre direitos humanos, direitos da criança e justiça distributiva*. Relatório enviado ao CNPq.Camino, C., Galvão, L., Rique, J., Camboim, A. (2006). *Influência do contexto social nas concepções de adolescentes sobre Direitos Humanos e Justiça*. Em: J. C. Jesuíno, A. Paredes e B. V. Camargo (orgs.). Práticas e Representações Sociais, João Pessoa: Editora Universitária. Doise, W. & Herrera, M. (1994). Déclaration universelle et représentations sociales des droits de l'homme: une étude à Genève. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2, 87-107. Doise, W., Staerklé, C., Clémence, A., & Savory, F.(1998). Human rights and Genevan youth: a developmental study of social representations. *Journal of Psychology*, 57 (2), 86-100. Fernandes, C. S. & Camino, C.(2006). *Adolescentes, TV e Direitos Humanos*. prim@ facie – ano 5, n. 9, pp. 73-80. Galvão, L. (2005). *Concepção de Adolescentes em Conflito com a Lei sobre Direitos Humanos e Justiça*. Início: 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia (Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, Conselho Nacional de Pesquisa). Hoffman, L.M. (2003). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambrige: Cambrige University Press. Pandolfi, D. (1999). *Percepção dos direitos e participação social*. In D. Pandolfi, J. Carvalho, L. Carneiro & M. Grysznpan (orgs.), Cidadania, justiça

e violência. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Piaget, J. (2007). Seis Estudos em Psicologia. Rio de Janeiro: Foresense Universitária. Silva, G. L. (2007). O significado que as crianças atribuem aos seus direitos. Dissertação (Mestrado em Psicologia - Universidade Federal da Bahia).

DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E PRÁTICAS SÓCIO-CULTURAIS.

LT04 - 022
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DESENVOLVIMENTO INFANTIL (NEPeDI)

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 PROJETOS DE PESQUISAS EM ANDAMENTO

*Dr. Mauro Luís **Vieira** - UFSC*

Resumo: Valores, crenças e práticas parentais em diferentes contextos: integração entre fatores bio-psicológicos e culturais. O presente projeto tem como objetivo geral identificar as principais práticas e expectativas das mães com relação aos filhos em diferentes contextos sócio-culturais e econômicos, tendo como base um modelo teórico que integre fatores biológicos, psicológicos e culturais

1.2 PROJETOS DE PESQUISAS EM ANDAMENTO

*Dr. Mauro Luís **Vieira** - UFSC*

Resumo: Modelos Culturais sobre Crenças e Práticas de Cuidado e Desenvolvimento Infantil: uma análise através do relato de mães e da observação de crianças. Com esse projeto pretende-se atingir os seguintes objetivos: 1) Verificar como mães descrevem seus filhos em termos de metas independentes e interdependentes; 2) Compreender os significados que mães têm sobre autonomia e interdependência; 3) Verificar a relação entre a autonomia e a interdependência com as práticas maternas; 4) Caracterizar valores, crenças e práticas de criação de filhos segundo condições ecológicas presentes e história de desenvolvimento e reprodutiva da mãe; 5) Comparar a importância relativa das variáveis culturais, socioeconômicas e de desenvolvimento nas crenças, valores e práticas de criação de filhos.

2. GRUPO DE PESQUISA 02
2.1 PROJETO DE EXTENSÃO EM ANDAMENTO

*Dr. Mauro Luís **Vieira** - UFSC*

Resumo: BrinquedoAção: aprendendo e se divertindo com brinquedos – V. Através da reedição do quinto ano do Projeto BrinquedoAção tem-se como objetivo proporcionar maior ludicidade, no sentido pedagógico e psicológico, para as crianças que freqüentam uma creche filantrópica no entorno da UFSC e transmitir a pais e professores conhecimentos acerca da importância e formas da brincadeira. Nesse sentido, são desenvolvidas as seguintes atividades: realização de atividades lúdicas com as crianças (coordenação de brincadeiras e jogo), principalmente na brinquedoteca; manutenção de brinquedos; organização e ministração de seminários de atualização para professores sobre desenvolvimento infantil e brincadeira; organização da brinquedoteca em espaços, tais como: canto da beleza, mesinha, tapete e estantes; realizar projeto integrado com alunas de Psicologia que estão realizando estágio na creche ou outros projetos. O projeto de extensão a ser realizado, integrará também o ensino e a pesquisa, propiciando maior consistência nas atividades realizadas.

LT04-069
PROXIMIDADE E DISTANCIAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO PIAGETIANO DE DESCENTRAÇÃO PARA A PESQUISA EM PSICOLOGIA

*Maria Thereza Costa Coelho de **Souza** - IPUSP*

Introdução: As idéias aqui apresentadas são resultado de reflexões nascidas da experiência como professora de Psicologia do Desenvolvimento, especialmente no que tange à pratica de pesquisa segundo o referencial piagetiano. Piaget indicou sempre que boas teorias permitem formular boas perguntas, mais do que obter boas respostas. As discussões apresentadas tem este estatuto, decorrem de perguntas elaboradas ao longo do ensino de pesquisa em Psicologia, segundo a perspectiva de Jean Piaget, especialmente quanto aos conceitos de centração, egocentrismo e descentração ilustrados aqui com exemplos retirados do dia- a- dia da sala de aula. O maior problema da centração é a deformação que pode conferir à realidade, adequando-a ao ponto de vista próprio e impossibilitando o sujeito parcial ou totalmente, de avaliar a situação de outras (novas) maneiras. Nesta apresentação será focalizada a passagem da centração à descentração, para discutir os conceitos de proximidade e distanciamento, aplicados ao aprendizado do 'fazer pesquisa' em Psicologia.

Objetivos. Discutir, à luz do conceito piagetiano de descentração, os movimentos de proximidade e distanciamento dos alunos/ pesquisadores, durante o período em que cursam as disciplinas Prática de Pesquisa em Psicologia I e II. Estes movimentos são condição necessária para o exercício da atividade de investigação, em seus aspectos teóricos e empíricos. Assim, este trabalho visa demonstrar que a descentração favorece a coordenação de diferentes concepções teóricas, a elaboração de escolhas metodológicas e de análises empíricas, em harmonia com problemas e hipóteses de pesquisa, o que promove o aprendizado do 'fazer pesquisa'.

Método: A partir do estudo piagetianao sobre a representação do espaço foram feitas analogias com o movimento de centração observado em alunos de Psicologia que iniciam práticas de pesquisa, quanto ao exercício técnico propriamente dito e também quanto às argumentações explicativas sobre seus resultados de pesquisa. Foram selecionados exemplos (falas) de alunos de 2o e 3o anos de Graduação em Psicologia, que freqüentaram as disciplinas Prática de Pesquisa em Psicologia I e II durante dois semestres, especialmente aquelas que indicavam se estes estavam se colocando de outros pontos de vista ou não (centração e desecentração).

Resultados. No contexto da prática de pesquisa, a centração se expressou, por exemplo, com comentários do tipo: "Ah, essa entrevista de Piaget é igualzinha à entrevista de anamnese (que foi aprendida um semestre antes); não acrescenta nada; é só fazer igual", ou " é muito fácil fazer esta entrevista: é só ficar ouvindo as crianças conversarem.". Podemos observar que os alunos não inserem a entrevista clínica de Piaget num sistema mais amplo, limitando-se (ou centrando-se) num único aspecto do procedimento ('retirar' as informações). O mesmo vale para a impressão de que é SÓ ficar ouvindo as crianças, o que não se harmoniza absolutamente com o dinamismo da entrevista 'piagetiana'. Também foi frequente a centração nas questões do protocolo, sem a realização de nenhuma pergunta a mais para investigar algum aspecto das respostas das crianças, mesmo quando o aluno percebia e sabia o que poderia ter perguntado. Aqui a centração parece ter sido uma opção intencional, impulsionada pelo receio de errar e perguntar algo que pudesse sugerir respostas. A etapa das transcrições parece ser causadora de descentrações produtivas que permitem o distanciamento e, ao mesmo tempo, a proximidade: "Nossa, quando eu fui transcrever, vi que poderia ter perguntado Por que nesse momento e também vi que fiz uma pergunta considerando só uma possibilidade/inferência a partir da resposta anterior da criança, e não percebi que não necessariamente a resposta anterior era devida àquilo que eu pensei". " Professora, nesse momento o Ra (aluno/expositor) perguntou assim: eu estava pensando se não poderia também perguntar...." (de outra maneira). Nesse caso, um aluno do grupo, convidado a se colocar no lugar do aluno/pesquisador, tentou pensar sobre outras possibilidades de condução da entrevista."Professora, quando eu ouvi a entrevista gravada, percebi que interpretei o que a criança disse de um jeito e agora vejo que há vários outros jeitos possíveis. Na hora não consegui pensar neles; agora depois que eu li a transcrição e o grupo me perguntou porque interpretei assim, é que percebi isso...." "Nossa, não sei de onde tirei esta interpretação; agora vejo que me apeguei num só aspecto do que a criança falou antes e fiquei pressionando para ela falar mais dele. E nem ouvi quando ela indicou que queria falar de outra coisa; é, errei feio..." "Da próxima vez, vou deixar a criança falar mais antes de 'fechar' o raciocínio dela fazendo tantas perguntas."

Conclusões. A colocação de um outro ponto de vista traz novas informações sobre a 'paisagem', nesse caso, o material empírico. Na atividade escolhida para ilustrar a discussão entre proximidade e distanciamento, a transcrição teria a mesma função que os estudos-piloto, nas pesquisas empíricas, ou seja, promover a descentração e a colocação em outro ponto de vista, com a abertura de possibilidades. Para Piaget, o ir e vir do desenvolvimento se dá por relações de interdependência entre sujeito e objeto; entre procedimentos e estruturas, sendo que este dinamismo se expressa nas mais variadas situações de interação. Assim, no contexto do ensino de prática de pesquisa temos um ambiente privilegiado para o exercício deste ir e vir, da proximidade e do distanciamento, de ambas as partes (professor e alunos). O trabalho em grupo de discussão e o exercício, em todos os níveis, de se colocar em outro ponto da 'paisagem' que envolve qualquer investigação, são boas estratégias de superação das centrações, permitindo aprofundar-se (por proximidade) de uma perspectiva teórica e distanciar-se da mesma, para criticá-la e avaliar seus limites e suas vantagens.

Palavras-chave: proximidade; distanciamento; Piaget

1. O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS E A ALTERNÂNCIA DE CONDIÇÃO ENTRE SUJEITO E OBJETO DO CONHECIMENTO: QUESTÕES DE PROXIMIDADE E DISTANCIAMENTO.

1.1 INTRODUÇÃO: A TÉCNICA E A PERCEPÇÃO

*Paulo de Salles **Oliveira** - IPUSP*

Em nossa sociedade, o predomínio avassalador de interações sociais atreladas às máximas do mercado parece nos induzir a só ter olhos para os valores de uso quando eles são produzidos para outros, ou seja, quando já se transformaram em valores de troca. Quase tudo está ameaçado de transformar-se em matéria intercambiável, sob a intermediação deste poderosíssimo instrumento desenraizador que é o dinheiro. "O dinheiro destrói as raízes por onde ele vai penetrando, substituindo todos os motivos pelo desejo de ganhar. Vence sem dificuldade os outros motivos porque pede um esforço de atenção muito menor. Nada mais claro e mais simples que uma cifra" (WEIL, 1979, p.348). A predominância do regime da mercadoria interfere, portanto, na percepção e dificulta o discernimento das coisas. Assim, a técnica permanece para nós, ao mesmo tempo, como fonte de conquistas e de infelicidade, repercutindo fundo dentro de nós na forma de conflitos ou contradições. Um exemplo atual disso está no uso indiscriminado do telefone celular, tornando públicas conversas que deveriam estar circunscritas ao universo da privacidade (FRANZEN, 2008).

1.2 CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO DE SUPERAÇÃO.

*Paulo de Salles **Oliveira** - IPUSP*

Perceber é, pois, um trabalho difícil. Perceber-se a si próprio levando em consideração a figura do outro, mais ainda. A aventura perceptiva encerra um trabalho de múltiplos embates com a complexidade dos movimentos do real. Uma das dimensões dessa luta recai na questão do estereótipo. "Nem sempre estamos dispostos à aventura da percepção: somos insensíveis e desatentos às coisas que povoam nosso mundo e, por isso, sofremos de uma perda, de um empobrecimento que nos faz capitular e enxergar através de mediações impostas. Castigo que sofremos à medida que não sentimos nem exercemos simpatia pelas coisas". BOSI, E (2003, p.115-6) Mas, atenção: "quando há uma infelicidade profunda" — explica WEIL — "um pudor muito grande detém as queixas. Assim, cada condição infeliz entre os homens cria uma zona de silêncio, dentro da qual os seres humanos ficam encerrados como numa ilha." WEIL (1979, p.139).

Silêncio e infelicidade, então, andando de mãos dadas, no coração e no semblante dos que vivem a opressão, podem sugerir ao cientista distanciado ou ao pesquisador mais afoito de que ali existe passividade e conformismo. Neste momento, compreende-se bem a importância de estar próximo das pessoas estudadas: "sair de um discurso sobre o povo, sobre a cultura do povo, para um trabalho concreto de reconhecimento do que é efetiva mente o modo de viver ou ser do povo" IANNI (1979, p.136-7).

Estas reflexões remetem à orientação formulada por Alfredo Bosi, para quem: "Só há uma relação válida e fecunda entre o artista culto e a vida popular: a relação amorosa. Sem um enraizamento profundo, sem urna simpatia sincera e prolongada, o escritor, homem de cultura universitária, e pertencente à linguagem redutora dominante, se enredará nas malhas do preconceito, ou mitizará irracionalmente tudo o que lhe pareça popular, ou ainda projetará pesadamente as suas próprias angústias e inibições na cultura do outro, ou, enfim, interpretará de modo fatalmente etnocêntrico e colonizador os modos de viver do primitivo, do rústico, do suburbano." (BOSI, A, 1992, p.331).

Entende-se, também, diante da complexidade das relações em pauta, o sentimento de desconfiança que, entre os oprimidos, separa o "nós" do "eles", ou seja, o mundo dos patrões, dos funcionários públicos, dos policiais, dos professores, das autoridades constituídas com quem se relacionam. (HOGGART, 1973).

Cabe, portanto, ao pesquisador a iniciativa de aprender como se aproximar, como se fazer entender, de que modo combinar e dosar visitas e entrevistas, de que forma observar e como se relacionar amistosamente com pessoas que não são espelhos de si mesmo. A justa medida de sua aproximação pode eventualmente transparecer no instante em que as pessoas estudadas não mais o perceberem no universo do "eles", ou seja, daqueles de quem se deve desconfiar. Aprender a trabalhar as diferenças implica admitir que tanto pesquisador quanto pesquisados são sujeitos e objetos numa pesquisa.

1.3 PALAVRAS FINAIS.

*Paulo de Salles **Oliveira** - IPUSP*

Propomos então ao pesquisador empenhar-se para se colocar na vida das pessoas estudadas numa condição que nem é o universo do "nós" (pretendendo-se integrante do grupo) e tampouco o do "eles" (colocando-se em outro patamar). Mas sim situar-se entre essas duas polarizações como "um outro". Ser um outro entre nós é a meta e ela implica levar em conta a existência de diferenças. Estas – se forem bem trabalhadas e explicitadas - permanecerão longe da reserva e do distanciamento, atitudes costumeiramente destinadas aos que fazem parte do eles. Existe aqui,

portanto, mútua interferência entre sujeito e objeto; ambos se constituem reciprocamente, alternando entre si as condições de criador e de criatura. Conviria rememorar, com base em GONSETH (1984), que subjectum significa etmologicamente "o que está submetido". Essa idéia de sujeição, de submissão, de inferioridade traz uma imagem contrastante com a idéia de poder, com a qual a figura do sujeito do conhecimento parece estar investida em muitas interpretações. Não seria o caso - e isso precisa ficar bem esclarecido - de substituir uma acepção por outra e sim de reconhecer, como mostra o autor, a coexistência no sujeito tanto do poder quanto da sujeição. A partir desta perspectiva, é possível uma percepção mais afinada dos conflitos que coabitam dentro de nós. Coisas que juramos se excluírem mutuamente — afinal assim dizem as aparências — para nosso espanto podem compor-se, contraditórias, dentro de um todo que se constitui internamente em luta.

Proximidade e distanciamento se mesclam no desdobramento da pesquisa; um e outro são valiosos na exata medida em que sejam capazes de promover o humano a patamares que ultrapassem o imediatismo, a mesquinhez, o populismo, a complacência com os valores de mercado e, ao invés disso, possibilitem laços de crescimento mútuos entre pesquisados e pesquisadores. Se uma pesquisa em Psicologia Social não se esforçar para propiciar possibilidades humanamente mais elevadas de interação entre as pessoas, que tipo de ciência estará praticando?

Palavras-chave: proximidade, distanciamento, pesquisa.

2. GRUPO DE PESQUISA 02

2.1 PROXIMIDADE E DISTANCIAMENTO NA PESQUISA ACADÊMICA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS SOBRE A SUA PRÓPRIA PRÁTICA

*José Moysés **Alves** - UFPA*

Objetivei no presente estudo refletir sobre a relação sujeito-objeto no caso específico do professor que pesquisa a própria prática, situação em que a mesma pessoa é sujeito e objeto de sua pesquisa.

Tal necessidade apresentou-se para mim durante a (co)orientação de professores de ciências, que desenvolveram suas dissertações de mestrado a partir de pesquisas sobre aspectos de sua própria prática. De forma geral, focalizaram nestas investigações a construção de conhecimentos nas interações em suas salas de aula, tendo como referencial teórico-metodológico a abordagem histórico-cultural.

Nessas pesquisas, constatamos dificuldades para conciliar a atividade de ensino com a atividade de pesquisa. Entre outras, a de separar objetivos de ensino de objetivos de pesquisa, estratégias de ensino de procedimentos de pesquisa, avaliação do ensino de resultados de pesquisa, propostas de melhoramento para uma prática pedagógica concreta de contribuições para a literatura de uma área de estudos específica.

Acredito, por um lado, que estas dificuldades estavam relacionadas com o fato do paradigma positivista ainda exercer uma grande influência nas nossas concepções de pesquisa e de como realizá-la. Também porque não tínhamos refletido suficientemente sobre alternativas epistemológicas a esta perspectiva.

Leituras na área educacional sobre professores investigando a própria prática me convenceram que, especialmente quando feita na academia, tal pesquisa precisa ser fundamentada teoricamente. Deve ir além de uma simples reflexão sobre a ação feita para uso particular. Ela deve contribuir para essa área de estudo, formulando e respondendo perguntas do interesse da comunidade científica, utilizando métodos desenvolvidos por outros pesquisadores ou criando novos.

Existem diferentes possibilidades teóricas para fundamentar a pesquisa do professor sobre sua prática. As abordagens teóricas concebem a relação sujeito-objeto de maneiras diferentes. O fato do professor-pesquisador ser, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de sua investigação representa uma complicação para o paradigma positivista, que prescreve neutralidade na relação do pesquisador com seu objeto de estudo. As dificuldades que enfrentávamos nos desafiavam a entender como esta relação poderia ser concebida a partir da perspectiva histórico-cultural.

Lendo reflexões epistemológicas nesta área, entendi que, diferentemente do paradigma positivista, o paradigma crítico, com o qual se assemelha a perspectiva histórico-cultural, propõe compreender para transformar a realidade pesquisada. Concebe a realidade como uma construção coletiva dos sujeitos que nela interagem. A relação entre pesquisador e objeto de pesquisa é marcada pelo desejo de mudança, pelo compromisso com a emancipação humana.

O pesquisador das ciências exatas adota uma postura monológica, pois se encontra diante de um objeto mudo. Ele fala sobre o objeto e não com ele. Precisa contemplá-lo para conhecê-lo e falar a respeito dele. O pesquisador das ciências humanas não pode adotar a mesma postura, pois seu objeto é um ser expressivo e falante, o pesquisador não pode limitar-se a contemplá-lo, mas precisa dialogar com ele, pois tal sujeito tem a sua própria perspectiva (voz) a respeito da realidade.

Entretanto, em geral, nas pesquisas em ciências humanas, o sujeito pesquisador e o(s) sujeito(s) pesquisado(s) são pessoas diferentes. Além disso, o pesquisador é alguém que investiga uma situação que não lhe é familiar. O professor pesquisador, que investiga a construção de conhecimentos nas interações

em sala de aula, não é um estranho que precisa mergulhar na situação para conhecê-la. Pelo contrário, é ele quem seleciona os conteúdos a serem ensinados, estrutura as atividades a serem desenvolvidas e conduz boa parte das interações que se tornarão objeto de seu estudo.

Como o professor é a mesma pessoa que ensina e que pesquisa sobre o seu ensino, ao pesquisar ele não se desloca para encontrar um outro, se identificar com ele e, de volta ao seu lugar, objetivá-lo e compreende-lo. Se o professor pode estranhar sua própria prática e compreendê-la em outros termos, isto não se deve ao fato de ele dialogar, na situação de pesquisa, com outra pessoa.

Neste sentido, considero que a pesquisa sobre a própria prática também apresenta um desafio para uma perspectiva sócio-histórica, não por postular a neutralidade do pesquisador, mas pela maneira de reconhecer a alteridade e assim constituir seu objeto de pesquisa.

Creio que podemos conceber a alteridade, na pesquisa sobre a própria prática, como uma diferença no interior de uma subjetividade. Assim, os significados partilhados na universidade e na escola, constituem a subjetividade do professor pesquisador e são por ela constituídos. De um lado, ele precisa atender às demandas da escola e às peculiaridades de seus alunos para planejar, executar e avaliar o ensino. Por outro lado, ele precisa atender às exigências institucionais da pós-graduação para planejar, desenvolver, relatar e publicar sua pesquisa. Neste sentido, o professor que pesquisa a própria prática com fins acadêmicos, participa de dois contextos culturais distintos.

A cultura escolar e a cultura universitária oferecem diferentes significados e ferramentas para o professor realizar o seu trabalho. Ao mesmo tempo, tais contextos recebem a influência deste sujeito concreto, que produz sentidos diversos sobre o acervo cultural disponível, a partir de suas interações e história de vida particular. Ao pensar sobre sua prática com os novos conhecimentos e valores, incorporados a partir de suas interações no contexto universitário, o pesquisador torna-se "outro" em relação ao professor.

O professor que pesquisa a sua prática inicia sua investigação aceitando que desconhece processos nos quais ele próprio está envolvido. Ele começa estranhando o que lhe é familiar. Dialogando com outros pesquisadores, se apropria de conhecimentos e valores diferentes daqueles que tinha antes, que irão constituir um excedente de visão, proporcionando uma posição exotópica em relação as suas crenças e valores anteriores. Desta posição subjetiva exterior, de pesquisador, pode tomar sua atuação enquanto professor como objeto de estudo, de forma distanciada ou de outro ângulo. Reaproxima-se da sua prática com um olhar ampliado, pode transformá-la de acordo com os seus interesses e possibilidades. Deste modo, configurações de sentido produzidos em contextos e momentos diferentes, permitem ao professor pesquisador aproximar-se e distanciar-se de sua prática pedagógica, constituindo-a em seu objeto de pesquisa.

Palavras-chave: relação sujeito-objeto; professor-pesquisador; proximidade e distanciamento.

LT04 - 090
LINGUAGEM E SIGNIFICAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 SIGNIFICAÇÃO E LINGUAGEM NO PRIMEIRO ANO DE VIDA

*Kátia de Souza **Amorim** - FFCLRP/ USP*

Resumo: A partir de estudos sobre adaptação de bebês à creche, verificou-se que esses agiam e modificavam seu comportamento com adequação, apreendendo/expressando significados culturais (Amorim, 2002). Mesmo os bebês bem novos, quando inseridos na creche - com seus novos significados, interlocutores e novas formas de relações -, agiam de acordo com novas regras, mantendo formas construídas anteriormente com a família, ao mesmo tempo em que negociavam diferentes ações e relações com diferentes interlocutores, em ambos os contextos. Interrogou-se como isso seria possível, se os bebês ainda não eram capazes de fazer uso de signos através do pensamento e da linguagem verbais (Vygotsky, 1993, 1991; Wallon, 1979). Como, nas diferentes relações, os bebês lidam com as situações e se posicionam de acordo com diferentes significações? Como, sem ter desenvolvido o sistema de representações, a criança apreende-expressa, as significações do grupo? Traçou-se assim o objetivo de investigar relações dos bebês com o signo, para apreender suas peculiaridades de ser da linguagem e significação. A investigação foi feita através de estudos de caso múltiplos, de seis bebês que freqüentaram creche. Foram selecionados os casos do Banco de Dados do Projeto Processos de Adaptação de Bebês à Creche, que registrou processos de 21 bebês, após ingresso na creche. Os registros foram entrevistas (educadoras e mães) e videogravações. Construiu-se história de cada bebê, pela articulação das cenas com entrevistas. Dados foram analisados microgeneticamente (Goes, 2000), com base na perspectiva da Rede de Significações (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004). Os casos envolveram: 1) gestos de coçar a nuca, pela criança, em sinal de irritação, a eles não sendo atribuídos significados pelos parceiros; 2) estender o braço

para ser pego ao colo; 3) aquisição do sentar e engatinhar; 4) respostas contraditórias dos adultos ao mesmo gesto, em função de conflitantes significações construídas no percurso das relações; 5) movimentos sutis de gestos de mão que implicam em sentidos opostos, como de pedir e pegar/tomar algo. Análise foi conduzida por se considerar que é impossível ao ser humano não significar, a capacidade sendo não só intrínseca, mas condição mesmo humana (Pino, 2000). Dados são discutidos em diálogo com a noção de significação do pressuposto histórico-cultural, buscando desdobrá-los, já que autores usualmente tratam do signo relevando aspectos da consciência e da palavra (Smolka, 2004). Como se considera a significação um processo inerente ao humano, a busca da expressão/apreensão sígnica foi feita buscando meios/recursos diferenciados. O signo foi concebido como tendo materialidade simbólica plurivalente, flexível, implicando, mas não se restringindo à palavra, apesar de atravessada por ela. Trabalhou-se com a significação a partir da corporeidade, de processos de percepção-ação, os quais estão estruturados como uma alteridade, o significado estando radicalmente aberto à história e cultura (Amorim, 2008; Soffer, 2001; Overton, 1997). O corpo foi considerado assim enquanto lócus de significação, em que corpo e palavra são mutuamente constitutivos e significam. Tal significação se mostrou marcada inclusive por aspectos tradicionalmente considerados como "naturais", biologicamente dados, como o desenvolvimento motor e as aquisições do sentar-se e engatinhar. Do material analisado, ponto de questionamento foi se a significação só é entendida como ocorrendo na criança, quando o gesto é reconhecido pelo parceiro de interação (Vygotsky, 1991; Smolka, 2004). Tal questão implica a necessidade de diferenciar significação na discussão entre língua e linguagem, já que intrínseca não é a significação em si, mas a capacidade de significar. Partindo da noção de dialogismo bakhtiniano, a linguagem é apreendida na mútua responsividade, a linguagem resgatando o outro, em relação ao qual a posição de um se coloca (Leiman, 2002). Nesse sentido, o gesto é visto como co-construído nas relações com o outro, desde o nascimento, não havendo um vácuo a ser preenchido com as significações dos outros. Ainda, no processo, recursos de significação são (trans)formados em função das relações socioculturais. No movimento dialético das múltiplas e contraditórias relações, o processo é entretecido numa teia de diversificadas significações, marcando a trama e o drama do processo (Vigotski, 1929/2000). Finalmente, através da corporeidade, o bebê é visto como apreendendo as sutilezas e contradições dos gestos/posturas; e, através de mínimas modificações, há todo um desdobrar de significações que engendram enorme complexidade. Conclui-se que, ao se considerar as diversas materialidades do signo e dos diferentes recursos de significação, torna-se possível pensar a questão da linguagem no primeiro ano de vida, outras questões devendo ser ainda exploradas.

Palavras-chave: Linguagem / comunicação, bebês e signo

2. GRUPO DE PESQUISA 02
2.1 ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITO ENTRE PARES POR CRIANÇAS QUE AINDA NÃO FALAM: EXAMINANDO A COMPREENSÃO SOCIAL

*Maria Isabel **Pedrosa** - LabInt/ UFPE*
*Julio Cesar Macário de **Medeiros** - LabInt/ UFPE*

Resumo: Desde muito cedo no desenvolvimento ontogenético, as crianças são capazes de distinguir estímulos, preferindo focar sua atenção naqueles provenientes de indivíduos de sua espécie. Essa característica, que também é observável em outros primatas, é na espécie humana levada ao extremo graças à profunda capacidade de identificação com o outro co-específico, que marca definitivamente sua relação com o mundo (Tomasello, 2003). A constituição do ser humano se dá num meio sociocultural; torna-se relevante, portanto, que ele desenvolva competências que lhe permitam lidar com as várias situações que o meio lhe impõe, onde a relação com o outro é fundamental. Os comportamentos dirigidos ao outro são entremeados por avaliações intuitivas desse outro, de si próprio, da pertinência das ações, e todos esses aspectos regulam a forma como se comportar: se é necessário, por exemplo, mostrar maior polidez, ou rudeza, em seus modos de interagir. A esse conjunto de habilidades na e para a relação com o outro, dá-se o nome de competência social. As brincadeiras infantis coletivas são situações privilegiadas para o estudo dessa competência da criança, especialmente para a aquisição da linguagem. Trata-se de uma atividade de alta prioridade motivacional e, portanto, as crianças empreendem esforços para compartilhar roteiros ou seqüências, para disputar papéis ou objetos, para se introduzir na brincadeira, para confortar o parceiro, para dirimir conflitos e tantos outros aspectos que surgem na brincadeira (Pedrosa, 2005). Autores como Corsaro e Molinari (1990) descrevem detalhadamente rotinas de brincadeiras, primariamente não-verbais, de crianças com 3-6 anos de idade, em duas pré-escolas italianas, construídas ao longo de um ano de interações contínuas. A linguagem verbal inexistente ou ainda incipiente, quando se trata de crianças com menos de três anos, começa a surgir e se desenvolver em meio às suas interações; estas constituem suportes necessários para a significação das ações e reações das crianças (gritinhos, vocalizações, risos,

choros, imitações, palavras e expressões) que, por sua vez, constituem o fluxo interacional, num jogo de reciprocidades. Eckerman e Peterman (2004), ao discutirem o desenvolvimento comunicativo/social de crianças até os três anos de idade, traçam um caminho do desenvolvimento de ações coordenadas entre pares e chamam a atenção que as ações de cada criança são influenciadas, na forma e no tempo, pelas ações da outra criança, ou seja, reconhecem um processo de influência social mútua. Além disso, suas ações parecem convergir para temas comuns, semanticamente relacionados, e elas buscam ativamente integrar meios de comunicação não-verbais e verbais para gerar ações coordenadas. Com o objetivo de avaliar a compreensão social de crianças pequenas, cujo léxico é ainda reduzido, foram observadas 16 crianças, de ambos os sexos, com idades entre 21 e 32 meses, numa creche municipal de Recife, em situação de brincadeiras livres, mas em ambiente organizado para interagirem com parceiros coetâneos. Oito sessões de observações videogravadas foram realizadas, nas quais inicialmente duas crianças eram levadas a uma sala com brinquedos onde, durante dez minutos, eram filmadas interagindo em dupla. Após esse tempo entrava mais uma criança, que permanecia com elas por mais dez minutos. Supõe-se que a introdução de um novo parceiro no grupo instigue a necessidade de organizar novos arranjos interacionais, entre eles, a tensão de ceder/conquistar objetos para manipulação. Foram privilegiadas as observações em que as crianças lidavam com situações de disputa de objetos. Os segmentos de registros dessas situações foram recortados e chamados de episódios de conflito. Eles foram transcritos e analisados qualitativamente, buscando-se inferir "estratégias" de resolução e de "prevenção" de conflitos, estes admitidos antecipadamente pelas crianças. Puderam ser identificadas estratégias de: oposição-enfrentamento; oposição-ordem; enrolar/desviar a atenção do outro; conceder/abdicar; negociar; ignorar/não dar crédito; e recorrer a uma autoridade. Um episódio pode conter mais de uma "estratégia" de resolução de conflito. Discutem-se as formas de as crianças lidarem com esses conflitos em função da avaliação intuitiva que fazem do parceiro, mostrando-se como crianças, que ainda falam pouco, se valem de estratégias similares às crianças mais velhas, que já têm fala mais bem articulada, apoiadas grandemente na comunicação de estados interiores via emoção e na significação que atribuem às ações e atenção dos parceiros (Pedrosa & Carvalho, 2006; Verba, 1994).

Palavras-chave: intersubjetividade em crianças; competência social; disputa de objetos; interação de crianças.

3. GRUPO DE PESQUISA 03

3.1 QUANDO "NADA" É "TUDO": PERCEPÇÕES DE PAIS X OLHARES INVESTIGATIVOS SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

*Adriana Lia Friszman de **Laplane** - CEPRE/ FCM/ UNICAMP*
*Cecília Guarnieri **Batista** - CEPRE/ FCM/ UNICAMP*
*Marilda Baggio Serrano **Botega** - CEPRE/ FCM/ UNICAMP*

Resumo: Na perspectiva que postula as relações sociais e a interação como bases do desenvolvimento humano, este é concebido como um processo que envolve tanto fatores biológicos e genéticos como culturais. A relação entre ambos os tipos de fatores é complexa, mas a cultura assume, nessa perspectiva, um lugar teórico fundamental porque constitui o próprio espaço de desenvolvimento.

Assim, empreender o estudo do desenvolvimento infantil significa, desse ponto de vista, tentar captar os modos de apropriação da cultura e seus sinais ou indicadores. Nesse sentido, o presente estudo se inspira nos princípios formulados por Vigotski (1984, 1989, 1996) e discute as contribuições de outros autores que abordam as fases iniciais do desenvolvimento e da aquisição da linguagem, a partir de visões teóricas e métodos diferentes (Bates, Bruner, Pino, Rodriguez & Moro, Searle, Snow, Tomasello, dentre outros).

Neste trabalho, examinamos e discutimos questões relacionadas ao desenvolvimento e à aquisição da linguagem em crianças de 1 a 4 anos que freqüentam o Grupo de Avaliação e Prevenção de Alterações da Linguagem – GAPAL, que funciona no curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. Encaminhadas por ambulatórios hospitalares para acompanhamento e avaliação, as crianças e suas famílias/cuidadores participam de um grupo de encontro com periodicidade mensal. Durante os encontros as crianças interagem e brincam entre si e com os profissionais e adultos presentes, numa sala em que estão dispostos diferentes brinquedos. A proposta do grupo consiste em oferecer um espaço de convivência que favoreça a interação e a comunicação entre os participantes, além de um espaço para as famílias colocarem as suas dúvidas e trocarem experiências entre si e com os profissionais. Além disso, o grupo constitui um espaço privilegiado para a observação e o acompanhamento do desenvolvimento.

A concepção de desenvolvimento como processo cultural e interativo permite centrar a observação nas relações e interações, ampliando assim o escopo mais tradicional das avaliações do desenvolvimento infantil padronizadas (testes e escalas) que têm por foco o desempenho individual da criança na realização de tarefas predefinidas, com seqüências fixas

de atividades e previsão de respostas para cada uma. Nessa perspectiva, a avaliação no grupo pretende preservar o caráter naturalístico da situação, essencial para promover um clima favorável à interação entre as crianças e com os adultos. A inclusão de adultos, crianças, acompanhantes e profissionais torna a situação complexa, por oposição à situação simplificada, criada em laboratório para o controle de variáveis. Trata-se, assim, de recriar uma situação o mais próxima possível dos contextos normais de convivência humana, de modo que as aquisições das crianças possam ser socialmente situadas (Laplane, Batista e Botega, 2007).

Nesse contexto são observados: a exploração do ambiente físico e dos objetos presentes na situação, a ocorrência de brincadeiras de faz de conta e os diferentes usos da linguagem.

No que se refere especificamente à linguagem, foco deste estudo, as observações recaem sobre: a compreensão, as vocalizações no contexto da conversação, o modo de ocupar o turno, o uso de palavras, holofrases (palavras com significado de frase) e frases, entonação, organização dos elementos da frase e o aspecto fonológico.

A abordagem adotada visa a construir um conjunto de conhecimentos sobre a participação da criança em atividades sociais, pouco estruturadas e informais, cujo objetivo final é a identificação de indicadores de desenvolvimento e de aquisição da linguagem. Nesse contexto, este estudo analisa dados coletados por meio de filmagens do grupo de crianças e registros escritos de depoimentos dos pais/cuidadores sobre a linguagem das crianças. O objetivo é comparar a descrição que as famílias/cuidadores fazem do desenvolvimento e do uso da linguagem pelas crianças e os registros das observações realizadas no grupo de crianças. Os resultados do estudo mostram uma discrepância considerável entre as percepções dos adultos (pais/cuidadores) e o desempenho das crianças no grupo, avaliado por meio de indicadores tais como: atenção, interação, manipulação de objetos, uso de símbolos, uso de gestos, vocalizações, palavras e frases.

A análise pretende dar visibilidade aos dados de desempenho das crianças no grupo e discutir a discrepância encontrada entre os relatos dos adultos e as observações no grupo, assim como refletir sobre as suas implicações para a aquisição da linguagem e para a avaliação do desenvolvimento infantil.

O estudo se insere na produção do grupo de pesquisa CNPq, "Desenvolvimento, linguagem e práticas educativas" que visa o estudo de questões de desenvolvimento humano, com foco na interação e aprendizagem, processos de aquisição de linguagem, e práticas educativas. O grupo tem produzido reflexões teóricas sobre as relações entre a normalidade e a deficiência e sobre o processo de desenvolvimento humano e seus agravos em todas as faixas etárias. A partir dos trabalhos realizados, têm sido gerados: recursos e materiais de ensino adaptados a diferentes necessidades como surdez, deficiência visual, física e mental; propostas de avaliação e intervenção no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais; propostas de aprimoramento e intervenção voltadas à fonação e deglutição; propostas voltadas à promoção e proteção da saúde auditiva. O grupo colabora para a difusão do conhecimento nas áreas mencionadas, através de cursos de formação destinados a diferentes públicos: pais, professores, fonoaudiólogos, nutricionistas, médicos e outros profissionais. A divulgação acadêmica dos resultados vem sendo realizada por meio de apresentações em reuniões científicas e da publicação de textos em livros e periódicos científicos.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem, Desenvolvimento infantil, Cultura.

LT04 - 107
GRUPO DE PESQUISAS INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO

1. PROJETOS DE PESQUISAS EM ANDAMENTO
1.1 A CONSTRUÇÃO DO SELF COM O OUTRO EM CONTEXTOS DE SOCIALIZAÇÃO DISTINTOS

Maria Lucia **Seidl de Moura** - *UERJ*
Mauro Luis **Vieira** - *UFSC*

Resumo: Assumindo uma abordagem sociocultural e evolucionista, e de acordo com a literatura analisada, considera-se que o processo de desenvolvimento ou construção do self é básico e universal. Esse processo envolve a interação com os outros e o estabelecimento de relações desde a gestação. Embora geral, esse processo pode seguir rotas próprias e diferenciadas, ao ocorrer em nichos específicos no contexto sociocultural do desenvolvimento. A noção de self é sempre self-outro, mas trajetórias ou rotas em que a visão de si e a relação com o outro se mostram diferenciadas podem ser construídas. Estudos anteriores indicaram diferenças intraculturais em mães brasileiras, influenciadas pelo número de habitantes da cidade em que residiam as mães e seu nível educacional. O objetivo desse projeto é ampliar a exploração do conjunto de crenças das mães e pais dos diferentes contextos associados a trajetórias de desenvolvimento de self diversas, e analisar dois gru-

pos de mães e suas crianças: do Rio de Janeiro, entre as quais predominam metas de independência, e de Florianópolis, com metas de interdependência.

1.2 AUTONOMIA E INTERDEPENDÊNCIA EM FAMÍLIAS DO RIO DE JANEIRO.

Maria Lucia **Seidl de Moura** - *UERJ*
Mauro Luis **Vieira** - *UFSC*

Resumo: Temos pensado ma relação entre autonomia e interdependência na ontogênese, focalizando as crenças dos cuidadores em vários estudos já citados e o próprio sujeito em fases iniciais no projeto sobre a construção do self em crianças de 18 a 24 meses. Temos concluído que, embora se possam identificar trajetórias de socialização em que um ou o outro desses aspectos é privilegiado, ambos são fundamentais na constituição do sujeito e importa estudar a dinâmica entre os dois. Onde isso se constrói? Se considerarmos algumas das importantes concepções de contextos de desenvolvimento, como a Nicho de desenvolvimento de S. Harkness e C. Supper e de U. Brofenbrenner encontramos, a importância da família como núcleo desse contexto, parte do microcontexto do desenvolvimento. As crenças dos cuidadores são um dos subsistemas desse contexto, mas elas têm sido consideradas por nós até agora sem levar em conta a dinâmica de sua constituição e transmissão em núcleos familiares e entre gerações. Esse estudo tratará das crenças sobre autonomia e interdependência em famílias com filhos jovens do Rio de Janeiro.

LT04 - 115
ADOLESCÊNCIA, MÍDIA E EDUCAÇÃO: NOVAS QUESTÕES E DESAFIOS

Luciana Gageiro **Coutinho** - *UFF*
Lúcia de Mello e Souza **Lehmann** - *UFF*
Sandra Albernaz de **Medeiros** - *UNIRIO*
Cristina Lúcia Maia **Coelho** - *UFF*

Resumo: A mesa "Adolescência,, Mídia e Educação: novas questões e desafios" reúne trabalhos realizados nas Faculdades de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O tema que agrega a mesa gira em torno das questões relativas à adolescência que se constituem como desafios no contexto educacional contemporâneo. O campo teórico que atravessa os trabalhos é a interface entre a Psicologia e a Educação, tendo os processos de constituição das subjetividades como foco de investigação comum.O primeiro trabalho intitulado "Adolescência, educação e inclusão social: uma proposta de pesquisa-intervenção na escola", tem origem no projeto de pesquisa coordenado por que investiga a relação do adolescente com a escola hoje, diante dos impasses que se colocam pela crise do modelo escolar vigente, paralela ao enfraquecimento de outras instituições como o Estado e a família. Parte da hipótese de que essa crise se acentua no que diz respeito aos adolescentes, particularmente afetados pelas mudanças sociais, culturais e econômicas de nossa época. Aposta na potência da instituição escolar enquanto lugar de transmissão e renovação cultural, e se volta para as subjetividades e singularidades que nela se produzem no contemporâneo. O projeto consiste em uma pesquisa-intervenção com os diversos atores presentes no cenário da escola. A construção do projeto tem como pilares para sua sustentação teórica a psicologia sócio-histórica (Vygotsky), aliada a formulações críticas da teorização e da pesquisa em psicologia do desenvolvimento (Castro; Jobim e Souza) bem como a algumas contribuições da psicanálise para a concepção de adolescência no contemporâneo (Calligaris, Kehl, Lesourd). Neste trabalho será apresentado principalmente o material referente aos primeiros passos dados na implantação do projeto, em uma Escola Estadual em Niterói. As atividades de campo se iniciam com a realização de um "grupo de reflexão e ação" (produção de um fanzine ou de um jornal) com adolescentes desta escola. O trabalho intitulado "Reconfiguração do "ser" jovem em tempos de tecnologia ", coordenado por Lúcia de Mello e Souza Lehmann (UFF), se volta para as transformações das experiências vivenciadas pelos jovens, na vida cotidiana e nas formas de construção do conhecimento, a partir dos impactos gerados pelo avanço e apropriação das tecnologias de informação e comunicação. Utiliza entrevistas e observações com jovens para o levantamento de dados e como referência a teoria sócio-histórica, e estudos de comunicação, remetendo-se a autores como Freitas, Barbero, Rivero. A transformação nos padrões de convivência entre os jovens, modos mais complexos de interação, utilização de diferentes potenciais e habilidades, valorização da imagem, simultaneidades de tarefas indicando uma modificação na percepção e uso do tempo são algumas das características destas novas práticas pertencentes a realidade virtual, tida como mais um dos espaços de vida transitado pelos jovens. A utilização da mídia como referência e padrão para comportamento, aconselhamento, formação de opinião são alguns dos mecanismos que marcam um deslocamento das relações sociais e dos lugares de aprendizagem. Questiona-se no trabalho as repercussões destas práticas nos processos de formação e as implicações geradas pela presença/ ausência das mesmas, o que

vem marcando uma forma de exclusão. O trabalho "Criação e memória: adolescentes no cotidiano escolar", coordenado por Sandra Albernaz de Medeiros (UNIRIO), tem por objetivo discutir e analisar os desenhos e escritos que são feitos sobre as mesas da sala de aula pelos alunos do Colégio Pedro II. Através destas práticas compreende-se as relações que estabelecem entre os alunos e a autoridade escolar. A partir de uma pesquisa de campo de caráter etnográfico, na qual levamos em conta detalhes do cotidiano escolar, foram obtidas fotografias das mesas escolares, além de entrevistas formais e informais com alunos e representantes da equipe pedagógica. Constatou-se que o tema da memória se destaca e, entende-se que as manifestações dos alunos são registros de uma memória viva, de característica efêmera, já que os desenhos e escritos são frequentemente apagados das mesas, o que levou a denominá-la de memória do presente. Entende-se que a produção desta memória nos fala dos processos subjetivos dos alunos e das relações de forças envolvidas na construção desta memória. Como suporte teórico para refletir as questões, trabalhamos com Mikhail Bakhtin, Gilles Deleuze, Felix Guattari e Michel Foucault. O trabalho "Jogos eletrônicos e avaliação interativa no contexto da inclusão escolar" , coordenado por Cristina Lúcia Maia Coelho (UFF), analisa o impacto dos jogos educativos eletrônicos como instrumento de avaliação interativa no processo de inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais em uma instituição escolar pública. Procurou-se analisar a inclusão como um fenômeno sócio-histórico, baseada na teoria da mediação cultural, no conceito de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky) e na teoria da aprendizagem mediada (Feuerstein). Considera-se que o processo de inclusão escolar demanda um apoio psicopedagógico singularizado e a construção de práticas coletivas que garantam o desenvolvimento integral de alunos com NEES. Uma intervenção psicopedagógica através de jogos eletrônicos do programa GCompris – envolvendo dimensões cognitivas como linguagem, lógica e habilidades espaciais – foi desenvolvida em 8 alunos com déficits cognitivos e transtornos do desenvolvimento. A comparação entre dois momentos pré-teste e pós-teste nos levou a admitir que a abordagem da avaliação interativa (Tzuriel) – via jogos eletrônicos – contribuiu para a plasticidade cognitiva, a transcendência da aprendizagem, a auto-regulação e a mediação de sentimentos de competência entre os alunos. Foram ainda levantados alguns dos significados que os jogos eletrônicos assumem nos processos de subjetivação e de inclusão social.

Palavras-chave: jovens, tecnologias, educação, criação, inclusão social.

LT04 - 127
INVESTIGAÇÃO DA EMPATIA COMO UM CONSTRUTO MULTIDIMENSIONAL

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 TRISTEZA, CULPA, RAIVA, INJUSTIÇA E ROLE-TAKING SÃO DIMENSÕES DIFERENCIADAS DA EMPATIA?

*Cleonice **Camino** - UFPB*
*Julian **Santos** - UFPB*
*Leonardo **Sampaio** - UNIVASF*
*Anderson **Mathias** -UFPB*
*Lilian **Galvão** - UFCG/ UFPB*
*Nilton **Formiga** - UFPB/ CNPq*
*Natália Lins **Pequeno** - UFPB*

Resumo: A empatia é definida, nesta pesquisa, como a capacidade de uma pessoa para colocar-se no lugar do outro (role-taking), inferir seus sentimentos e, a partir do conhecimento gerado por esse processo, dar uma resposta afetiva mais adequada para a situação do outro do que para sua própria situação (Hoffman, 1991, 2003). A empatia, assim compreendida, pode relacionar-se a várias respostas afetivas: sentimentos de compaixão, pena, tristeza, raiva empática, injustiça empática e culpa empática e ao processo de role-taking – habilidade de colocar-se no lugar do outro. Entendida dessa forma, a empatia é um construto multidimensional, que, além do processo de role-taking pode incluir vários tipos de ressonância afetiva. Com base nessa visão teórica, o presente trabalho tem como objetivo central verificar se a empatia, de fato, pode ser considerada como um construto que inclui o role-taking e os sentimentos de tristeza, raiva, injustiça e culpa. Com vistas a alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa com 249 adolescentes, estudantes de ensino fundamental e médio, de escolas pública (59,8%) e privada (40,2%), do sexo masculino (52,6%) e do sexo feminino (47,4%), com idade variando de 11 a 18 anos, sendo 28,5% estudantes com idade de 11 a 13 e 71,5% com idade de 15 a 18 anos. Os adolescentes responderam a perguntas sobre dados sócio-demográficos e indicaram, após lerem pequenos episódios versando sobre crianças vítimas de preconceito racial, crianças pedindo esmolas, crianças vítimas de agressão, pessoas vítimas de assalto, pessoas vítimas de ludíbrio político, pessoas que se encontram doentes, o quanto cada episódio despertava neles certos sentimentos. Cada episódio era seguido de 25 questões que indagavam sobre cada um dos sentimentos empáticos pesquisados ou sobre a capacidade do respondente de colocar-se no lugar do outro. Sua resposta era dada numa escala tipo Likert, de cinco pontos (1= nada, 2= pouco, 3= mais ou menos, 4= muito, 5= muitíssimo). Os resul-

tados do teste de KMO e de Bartlett permitiram a realização de uma Análise Fatorial dos Componentes Principais – AFCP. Nesta análise foram fixados cinco fatores, conforme a suposição teórica de cinco dimensões distintas: sentimento de culpa, sentimento de raiva, sentimento de injustiça, sentimento de tristeza e capacidade de role-taking. Os resultados da AFCP indicaram a existência de 5 fatores que juntos explicavam 57,14% da variância total. Todos os fatores obtiveram eingenvalues superiores a 1. O Alfa de Crombach dos 25 itens da escala total foi igual a .91, e os alfas dos 5 fatores oscilaram em torno de .52 a .78. Entretanto, com exceção do primeiro fator que correspondeu à culpa, os outros 4 fatores corresponderam ao conjunto de sentimentos relacionados a cada um dos seguintes episódios: preconceito, ludibrio político, esmola, agressão e assalto. Esses resultados levaram a questões teóricas e metodológicas: 1) os diferentes sentimentos empáticos apresentam-se na adolescência em bloco. Mas se isto acontece, por que a culpa não faz parte dessa resposta em bloco? Será que o formato da escala influenciou nas respostas, uma vez que cada episódio era seguido de questões relativas aos sentimentos? Mas, neste caso, por que em relação à culpa as questões se agruparam em torno desse sentimento e não em relação ao episódio? Qual a especificidade da culpa em relação aos outros sentimentos? Ao pensar na especificidade da culpa, destaca-se aqui que a culpa tem um lugar privilegiado na teoria psicanalítica e que ela é vista como o resultado de um julgamento cuja função relaciona-se ao sentimento de dever e de obrigação, podendo funcionar como controladora da realização de ações e da vivência de outros sentimentos. Talvez o fato da culpa atuar em posição hierarquicamente superior a dos outros sentimentos, – função de controle –, tenha contribuído para que ela formasse um fator diferenciado dos demais. Uma outra possível explicação é a de que o formato da escala influenciou nas respostas. Para elucidar essa questão será necessária a realização de uma nova pesquisa com uma formatação diferente das questões. Um outro resultado que se destaca aqui é que ocorreram diferenças significativas ($p < 0,001$) entre os escores médios dos fatores: Fator 1, denominado Sentimento de culpa (M= 3.38); Fator 2, denominado Preconceito (M= 4.30); Fator 3, denominado Assalto (M= 3.52); Fator 4, denominado Ludibrio político (M=3.65) e o Fator 5, denominado Sofrimento alheio (M= 3.65). Salienta-se que o Fator 4 e o Fator 5 obtiveram médias idênticas. Acredita-se que o fato da média do primeiro fator ser a mais baixa, levando em consideração a explicação dada anteriormente, está relacionada ao fato da culpa ser um sentimento cuja posição é hierarquicamente superior aos demais. Finalmente, cabe discutir aqui as diferenças de médias entre as 4 outras dimensões indicadas pela AFCP. Primeiramente, destaca-se que o episódio sobre Preconceito foi o que despertou mais sentimentos empáticos, seguido do Ludibrio político e do Sofrimento alheio (com médias idênticas), que foram seguidos da média do episódio Assalto. Acredita-se que o impacto causado pelo Preconceito está relacionado às campanhas veiculadas pela mídia e pelos movimentos sociais. Quanto às médias do Ludibrio político, acredita-se que a divulgação dos escândalos envolvendo altas personalidades políticas estejam despertando uma certa consciência política acompanhada da desconfiança e dos sentimentos elencados no questionário. Quanto à média do Sofrimento alheio ser relativamente elevada, julga-se que o fato das pessoas, com freqüência, terem pessoas queridas sofrendo, as sensibilizam para a dor do outro. Entretanto, chama a atenção nesses resultados, o fato da média da dimensão Assalto ter sido relativamente baixa. Julga-se a esse respeito que o assalto é visto mais como uma fatalidade no contexto social em que vivem os respondentes, do que algo que possa acontecer a qualquer pessoa.

Palavras-chave: sentimentos empáticos, avaliação, adolescência.

Referências bibliográficas: Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition and moral action. In: Kurtines, W. M. e Gewirtz, J. L. (Orgs.). Handbook of Moral Behavior and Development. Vol. 1. New Jersey: LEA. Hoffman, M. L. (2003). Empathy and moral development: implications for caring and justice. Cambridge England: Cambridge University Press.

2. GRUPO DE PESQUISA 02

2.1 ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE REATIVIDADE INTERPESSOAL E SUAS ESPECIFICIDADES NO CONTEXTO BRASILEIRO

*Leonardo Rodrigues **Sampaio** - UNIVASF*
*Pâmela Rocha Bagano **Guimarães** - UNIVASF*
*Érica Gomes **Araújo** - UNIVASF*

Resumo: Partindo de uma abordagem psicogenética, autores como Hoffman (1989), Davis (1983) e Eisenberg (1987) consideram que a empatia é um construto multidimensional, constituído por atributos afetivos e cognitivos, os quais evoluem ao longo do desenvolvimento humano. A empatia seria uma habilidade que permite ao ser humano estabelecer elos afetivos durante as interações e, geralmente, é motivadora de comportamentos pró-sociais. Ao conceituar empatia como uma reação afetiva congruente com a situação de outra pessoa, Hoffman a considera como uma resposta vicária às representações mentais que se tem dos sentimentos dos outros, que possibili-

ta às pessoas empatizarem, inclusive, com quem não está próximo (temporal e espacialmente). Ao longo dos anos, vários instrumentos foram elaborados para mensurar a empatia, dentre os quais se destaca o Interpessonal Reactivity Index (IRI) de Davis (1983). Baseando-se na teoria de Hoffman (1989), Davis construiu e desenvolveu um instrumento que aborda as dimensões cognitivas e afetivas da empatia a partir de quatro subescalas: Fantasy (tendência a se identificar com personagens de filmes ou livros, assumindo seu ponto de vista); Role-taking (capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa, imaginando e inferindo o que ela pensa ou sente); Personal Distress (incômodo ou ansiedade que o sujeito experimenta quando vê ou imagina o sofrimento de outrem); Empathic Concern (afeto que mobiliza o sujeito a ajudar pessoas pelas quais sente empatia). Quando do processo de validação e adaptação para o contexto brasileiro, Ribeiro, Koller e Camino (2002) retiraram os itens referentes à subescala de Fantasy e passaram a chamar o IRI de Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal (EMRI). Todavia, julga-se que o tipo de reação avaliado pela subescala de Fantasy pode estar relacionado a uma maior capacidade de role-taking, facilitando a mobilização afetiva em direção aos outros. Acredita-se também que o mais adequado seria manter a subescala de Fantasy visto que no contexto brasileiro as pessoas têm uma tendência muito forte para se identificar com personagens de filmes, novelas e comerciais. Cita-se ainda que no estudo de Davis (1983) e em pesquisas transculturais com o IRI (Pérez-Albéniz et al, 2003; Escrivá, Navarro & Garcia, 2004; Siu e Sheck, 2005) observou-se uma correlação negativa entre as dimensões de Role-Taking (RT) e Personal Distress (PD), o que foi justificado pelos autores pelo fato da primeira dimensão representar uma habilidade cognitiva que se desenvolveria posteriormente às sensações subjetivas representadas pela outra dimensão. Contudo, no que diz respeito à pesquisa de Ribeiro, Koller e Camino (2002) e a outros estudos brasileiros que utilizaram o IRI (Sampaio, 2007; Soares, 1996) observou-se uma correlação positiva entre as dimensões de RT e PD, o que contradiz as hipóteses de Davis e os achados empíricos em outros países. Frente a esses dados, questiona-se se as divergências nos resultados encontrados em outros países e no Brasil são decorrentes de diferenças sócio-culturais e, em caso positivo, qual seria o significado teórico destas para a compreensão da empatia. Um outro objetivo foi verificar se existem diferenças nas médias em função do sexo, idade e áreas de conhecimento. Para atingir esses objetivos, traduziu-se e adaptou-se o IRI de Davis com as quatro subescalas para a cultura brasileira e verificou-se se este procedimento implicaria em alterações nas propriedades psicométricas do instrumento. Duas amostras, aproximadamente 250 universitários cada, de diferentes áreas de conhecimento (Ciências Exatas, Ciências da Natureza, Ciências Biológicas e da Vida, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), do sexo masculino e do sexo feminino, residentes nas cidades de Petrolina (PE) e Juazeiro (BA), cujas idades variavam de 18 a 27 anos compuseram o estudo. Além do IRI, utilizou-se um pequeno questionário para levantamento de dados sócio-demográficos como idade, sexo, curso e renda média familiar. Inicialmente o instrumento foi traduzido do inglês para o português pelos pesquisadores e novamente traduzido para o inglês por um pesquisador bilíngue (back translation). Os participantes responderam individualmente aos instrumentos, em ambiente coletivo, em sala de aula e nos horários normais de funcionamento das universidades. Todos os procedimentos adotados nesta pesquisa seguiram as orientações previstas na Resolução 196/96 do CNS e na Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Uma Análise Fatorial dos Componentes Principais (AFCP), fixando-se em quatro componentes a solução fatorial, conforme os pressupostos teóricos que embasaram a escala de Davis (1983) indicaram que os valores do KMO e do teste de esfericidade de Bartlett como satisfatórios para obtenção dos fatores propostos explicando cerca de 44% da variância. Após a AFCP o alpha de Cronbach da versão traduzida do IRI e de suas quatro subescalas foram satisfatórios, porém ressalta-se que a maior e menor consistência interna foram observadas em Fantasy (FS) e Role-Taking (RT), respectivamente. Constatando-se que dois itens apresentaram baixa saturação, optou-se por retirá-los, o que fez com que o alpha da escala total se elevasse para 0,918. Análises de correlação indicaram que as quatro subescalas estavam correlacionadas positivamente entre si e com o escore total do IRI. Buscando confirmar a fatorialização encontrada no primeiro estudo, realizou-se no AMOS GRAFICS, uma análise fatorial confirmatória; esta, revelou indicadores psicrométricos aceitáveis para o modelo com quatro fatores em comparação com outros modelos alternativos: $\chi 2/gl = 1,74$, GFI = 0,86, AGFI = 0,83, RMSEA (90%IC) = 0,05 (0,04-0,06) CAIC = 1063,922 e ECVI = 2,90. Análises de Variância apontaram para uma influência significativa das variáveis sexo e área de conhecimento, mas para nenhuma influência da idade ou da renda sobre os níveis de empatia dos respondentes. Ao final da pesquisa constatou-se a importância dos atributos cognitivos avaliados pela subescala de Fantasy, confirmando a hipótese de que no contexto brasileiro a empatia pode ser muito influenciada pela capacidade imaginativa das pessoas. Outros dados indicam que, ao contrário do que ocorre em outras culturas, o Personal Distress pode ser um forte mobilizador para o comportamento de ajuda. De uma maneira geral,

considera-se que o presente estudo traz contribuições teóricas significativas para a compreensão acerca da dimensionalidade do construto da Empatia, além de fornecer evidências empíricas que contribuíram com o aperfeiçoamento da versão do IRI adaptada no presente trabalho.

Palavras-chave: empatia, avaliação, universitários.

Referências bibliográficas: Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. Journal of personality and social psychology, 44, p. 113-136.Eisenberg, N. e Miller, P. A. (1987). Empathy, sympathy and altruism: empirical and conceptual links. Em: Eisenberg, N. e Strayer (Orgs.). Empathy and its development. Cambridge University Press: New York, (p.292-316). Escrivá, V. M., Navarro, M.D.F.; Garcia, P.S. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. Psicothema, 16 (2) p. 255-260. Hoffman, M. L. Empathy, role-taking, guilt and development of altruistic motives. In: Eisenberg, N., Roykowsky, J. Staub, E. (edit.) Social and Moral Values: individual and societal perspectives. Hillsdale: N. J. Erbaum, 1989 (p.139-152). Pérez-Albeníz, A., Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, M. P., Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. Psicothema, 15 (2), p. 267-272. Ribeiro, J; Koller, S. H; Camino, C. (2002) Adaptação e validação de duas escalas de empatia para uso no Brasil. Estudos de psicologia (Campinas), 18 (3), p.43-53. Siu, A. M. H. e Shek, D. T. L. (2005). Validation of the Interpersonal Reactivity Index in a Chinese Context. Research on Social Work Practice, 15 (2), 118-126. Sampaio, L.R. (2007). Produtividade, necessidade e empatia: relações entre julgamentos distributivos, consideração empática e tomada de perspectiva. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Soares, J. F. R. (1996) O Julgamento Moral, a Tomada de Perspectiva do Outro e a Consideração Empática: Um Estudo Correlacional. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

3. GRUPO DE PESQUISA 03

3.1 ESCALA DE EMPATIA SOCIAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

*Lilian **Galvão** - UFCG/UFPB*
*Cleonice **Camino** - UFPB*
*Nilton S. **Formiga** - UFPB/CNPq*

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo principal a criação de um instrumento para avaliar empatia em relação a questões sociais. De um modo geral, o interesse em estudar a empatia tem crescido nos últimos anos; contudo, no Brasil poucos estudos têm sido realizados. Dentre os trabalhos empíricos, nota-se que a forma de avaliar a empatia tem variado: utiliza-se tanto questionários, escalas e histórias ilustradas, quanto índices somáticos (análise das expressões faciais e dos gestos) e índices fisiológicos (verificação da condutibilidade e temperatura da pele e da freqüência cardíaca, por exemplo). Especialmente em relação às escalas, tipo de instrumento proposto no presente estudo, tem-se destacado, de acordo com Pérez-Albéniz, Paúl, Etxeberría, Montes e Torres (2003), a Hogan Empathy Scale (HES, Hogan, 1969), o Questionnaire Measure of Emotional Empathy (QMEE, Mehrabian e Epstein, 1972) e o Interpersonal Reactivity Index (IRI, Davis, 1980). Também é relevante comentar que dentre os instrumentos utilizados para medir empatia predomina aqueles que tratam a empatia em um nível interpessoal – as questões são, na maioria das vezes, formuladas em relação ao que se sente ou pensa sobre pessoas. É neste sentido que se propõe no presente trabalho um instrumento que trata a empatia de forma mais global, ou seja, que aborda questões sociais mais amplas que assolam a humanidade, tais como "crianças passando fome" e "velhos pedindo esmola". Participaram do presente estudo 206 estudantes da cidade de João Pessoa de uma instituição pública de ensino, sendo: 43,7% do primeiro ano do ensino médio e 56,3% do segundo ano do ensino médio; 45,6% do sexo masculino e 54,4% do sexo feminino; com idades variando de 14 a 19 anos (M = 15,63; DP = 0,94). Estes participantes responderam a uma lista referente a seus dados biodemográficos (idade, série, sexo) e a Escala de Empatia Social – EES –, formada por 27 itens, que deveriam ser avaliados em uma escala de cinco pontos. O instrumento foi administrado, de forma coletiva, em sala de aula, após uma breve explanação dos objetivos da pesquisa e do recolhimento da assinatura de livre consentimento dos adolescentes. A adequação da matriz de correlação (KMO = 0,84 e Teste de Esfericidade de Bartlett, χ^2 (351) = 1757,033, $p < 0,001$) possibilitou a realização de uma Análise Fatorial dos Componentes Principais – AFCP –. Inicialmente, a AFCP foi realizada sem fixar número de componentes a extrair ou método de rotação. Em seguida, após observados o critério de Kaiser, a distribuição gráfica dos valores próprios (critério de Cattell) e a análise paralela, reespecificou-se a solução fixando a extração em 5 componentes, adotando rotação varimax. É importante registrar que, com o fim de definir o item como pertencente ao componente, assumiu-se que o item deveria apresentar saturação mínima de |0,40|, bem como se excluiu os itens que saturavam em mais de um componente. Os componentes encontrados foram: Empatia com grupos minoritários, formado pelos itens: Abuso sexual de menores, Negros sendo menosprezados, Crianças sendo levada a prostitui-

ção, Pessoas doentes sem poder se tratar, Pessoas que são vítimas de catástrofes, como tremor de terra e inundações, Pessoas vítimas de injustiça, Pessoas que tem parentes seqüestrados, Meninos pequenos usando drogas, Índios sendo menosprezados; Empatia por animais, composto pelos itens: Os animais morrendo em período de seca, Animais sendo maltratados, Os animais sendo levados ao matadouro, Que alguns animais se encontram em extinção, Pessoas que se divertem caçando animais; Empatia com a situação do trabalhador, que reuniu os itens: Pessoas que são obrigadas a deixar o campo para procurar trabalho, Pessoas trabalhando em serviços pesados por mais de 12hs por dia, Pessoas tendo que se levantar de madrugada para ir trabalhar, Pessoas que trabalham em condições desumanas, como nas minas de carvão e nos garimpos, Pessoas que trabalham com produtos tóxicos sem terem a devida proteção; Empatia com os "apenados", que agrupou os itens: Pessoas condenadas a pena de morte por crimes que cometeram, Os presos passarem muito tempo esperando julgamento, Presos vivendo em situações desumanas, Pessoas que cometeram crimes leves convivendo com pessoas que cometeram crimes muito graves, Adolescentes serem presos por cometerem crime; Empatia frente a miséria humana, que reuniu os itens: Velhos pedindo esmola e Crianças passando fome. A escala apresentou uma estrutura multifatorial facilmente interpretável, com componentes que explicaram conjuntamente 51% da variância total, tendo Alfas de Cronbach entre ,81 (Empatia com grupos minoritários) e ,67 (Empatia frente a miséria humana), um Alfa médio de ,73 e valores próprios maiores que 1. Com a finalidade de comparar os cinco fatores da EES em razão das variáveis sócio-demográficas, realizou-se Análises de Variância. Os resultados indicaram que as mulheres apresentaram médias superiores às dos homens em três dos cinco fatores (Empatia com grupos minoritários, Empatia frente a miséria humana, Empatia com os "apenados"); no que se refere à idade, não houve diferença significativa entre os indivíduos em relação aos componentes da EES; quanto ao grau de escolaridade, os estudantes do 2º ano mostraram-se mais empáticos com os grupos minoritários que os do 1º ano. Diante dos resultados encontrados em relação à AFCP, pode-se dizer que a escala criada para medir empatia social consegue discriminar diferentes dimensões de empatia. No que se refere a variável sexo, observou-se que as mulheres são, de um modo geral, mais empáticas que os homens, o que também tem sido observado em outros estudos (Adams, Summers & Christopherson, 1993; Ittyerah & Mahindra (1990); Santilli & Hudson, 1992). Quanto a variável idade não ter apresentado diferenças significativas em relação aos componentes da EES, acredita-se que esta variável isoladamente talvez não seja um bom indicador do desenvolvimento empático, na medida em que este desenvolvimento depende do desenvolvimento cognitivo e da escolaridade, que nem sempre caminham juntos com o avanço da idade. Apoiando esta suposição, nota-se que houve diferenças significativas entre os participantes em função do grau de escolaridade, o que parece indicar que a empatia é uma variável que pode adequadamente ser analisada sob uma ótica desenvolvimentista (Adams, Summers & Christopherson, 1993; Gnepp & Chilamkurti, 1988; Ittyerah & Mahindra, 1990; Klemchuk, Bond & Howell, 1990; Selman, 1974).

Palavras-chave: empatia social, avaliação, adolescentes

Referências bibliográficas: Adams, G. R., Summers, M. & Christopherson, V. A. (1993). Age and gender differences in preschool children´s identification of the emotions of others: a brief report. Canadian Journal of Behavioural Science, 25 (1), 97-101. Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. Catalog of Selected Documents in Psychology, 10 , 85, 1-17. Gnepp J. & Chilamkurti, C. (1988).Childen´s use of personality attributions to predict other people´s emotional e behavioral reactions. Child Development, 59, 743-754. Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33, 307-316. Ittyerah, M. & Mahindra, K. (1990). Moral development and its relation to perspective taking ability. Psychology and Developing Societies, 2 (2), 203-216. Klemchuk, H. P., Bond, L. A. & Howell, D. C. (1990).Coherence and correlates of Level 1 perspective taking in yang children. Merril Palmer Quarterly, 36 (3), 369-387. Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. Journal of Personality, 40, 525-543. Pérez-Albéniz, A.; Paúl, J. de Juan; Etxeberría, M. P. M. & Torres. E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. Psicothema,15 (2), pp. 267-272. Santilli, N. R. & Hudson, L. M. (1992). Enhancing moral growth: is communication the key? Adolescence, 27 (105), 145-160. Selman, R. L. (1974). A structural-developmental analysis of levels of role-taking in middle childhood. Child Development, 45, 803-806.

4. GRUPO DE PESQUISA 04

4.1 EMPATIA, DESENVOLVIMENTO MORAL E CONDUTA DESVIANTE EM ADOLESCENTES: TESTAGEM DE UM MODELO TEÓRICO

*Lilian **Galvão** - UFCG/UFPB*
*Cleonice **Camino** - UFPB*
*Nilton S. **Formiga** -UFPB/CNPq*

Resumo: Considera-se neste trabalho que a empatia e moralidade se relacionam entre si e que ambas explicariam o problema dos comportamentos desviantes em adolescentes. Nas últimas décadas, a sociedade contemporânea tem revelado enormes transformações na organização social, econômica, etc., as quais estão associadas ao progresso e desenvolvimento social e humano, apontando, por um lado, para o rompimento das tradições e da grupalidade sócio-humana, por outro, para a exigência humana de liberdade de escolha, privilegiando sempre mais a si mesmo do que aos outros. Essa situação leva a uma reflexão sobre o aumento das condutas que caracterizam a violência juvenil na época atual: os jovens procuram, excessivamente, a obtenção de prestígio ou de satisfação pessoal e, diante da falta de recursos econômicos ou mesmo de apoio social, na maioria das vezes, utilizam condutas de transgressão às normas sociais. Esta situação que constitui um desafio para a convivência tranqüila na sociedade leva a um questionamento sobre os fatores psicológicos que poderiam contribuir para uma mudança desse quadro. Frente a essa indagação, julga-se que a empatia oferece uma forma de pensar, de sentir e na maioria das vezes de agir que permitiria influenciar o desenvolvimento do julgamento moral e inibiria os comportamentos desviantes. Segundo Spellings (2007), na década de 70, alguns estudos mostraram uma relação inversa entre empatia e agressividade. Atualmente, encontram-se resultados nessa direção, principalmente, no que tange aos estudos de intervenção que usam a empatia para diminuir comportamentos agressivos em jovens (Hakansson, 2003; Jolliffe & Farrington, 2004;). No Brasil, estudos dessa natureza têm apontado resultados semelhantes (Pavarino, Del Prete & Del Prete, 2005). Em relação à empatia e ao desenvolvimento moral, estudos brasileiros têm observado uma relação positiva entre essas duas variáveis (Camino, Camino & Leyens, 1996; Hoffman, 1987; Sampaio, 2007). Apesar da existência dessas pesquisas, não se encontrou, no Brasil, trabalhos que testassem um modelo teórico sobre a relação entre empatia, moralidade e condutas desviantes. A fim de testar esse modelo, 388 homens e mulheres da cidade de Campina Grande – PB, de uma escola privada confessional, de 12 a 18 anos, responderam aos seguintes instrumentos: Defining Issues Test – DIT. Adaptado por Camino e Luna (1989), este teste é constituído por seis dilemas hipotéticos, dos quais utilizou-se apenas a estória do Prisioneiro Foragido. Acompanhavam o dilema 12 afirmativas, cujo grau de importância era avaliado em uma escala de cinco pontos (1 = máxima importância a 5 = nenhuma importância). Para avaliar o nível moral, o sujeito deveria, no final do DIT, escolher, aleatoriamente, das doze questões, quatro delas e as indicar no final do instrumento. Depois de encontrados os estágios dos itens, conferia-se peso hierárquico a cada escolha: 4 pontos à primeira escolha, 3 à segunda, 2 à terceira e 1 à quarta. Por fim, para obter o "escore da moralidade de princípios" ("P") somaram-se os subtotais dos estágios 5A, 5B e 6. Escala de Empatia Social. Esta escala foi desenvolvida por Galvão e Camino (2009) e avalia o quanto as pessoas se colocam no lugar do outro que sofre. Esta escala é composta por 27 itens, respondidos numa escala de cinco pontos (1 = Pouco a 5 = Muito). Para cada item, o respondente deve indicar cada situação "mexe" com ele. Apesar da escala conter cinco dimensões, neste estudo, utilizou-se apenas a pontuação total da escala e a pontuação da dimensão Empatia com os "apenados". Escala de Condutas antisociais e delitivas. Adaptada por Formiga e Gouveia (2002), esta escala avalia o comportamento antisocial – comportamentos de transgressão às normas sociais – e delitivo – uma infração ou uma conduta faltosa e prejudicial a alguém ou mesmo à sociedade como um todo, comportamento fora da lei. O sujeito devia indicar numa escala de dez pontos (0 = Nunca e 9 = Sempre) o quanto apresentava cada comportamento no seu dia a dia. Após a autorização pela diretoria da instituição de ensino, solicitou-se a participação voluntária do aluno. Em seguida, aplicou-se o questionário, individualmente, em ambiente coletivo, na sala de aula, explicando aos alunos o objetivo da pesquisa e assegurando o anonimato das respostas. No programa AMOS GRAFICS 7.0 efetuou-se o cálculo de modelagem de equação estrutural (SEM) para verificar o modelo proposto. Considerou-se como indicadores estatísticos para bondade de ajuste: $\chi 2/gl$, admitindo índices até 5; GFI/AGFI - índices de qualidade de ajuste que medem a variabilidade explicada pelo modelo, com índices aceitáveis a partir de 0,80; RMSEA – erro médio aproximado da raiz quadrática, deve apresentar intervalo de confiança como ideal situado entre 0,05 e 0,08 (Byrne, 2001; Hair, Tatham, Anderson & Black, 2005). O escore da empatia social relacionou-se, positivamente, com o escore do nível moral P (moralidade de princípios), e esses dois escores, negativamente, com os escores referentes à escala de condutas desviantes. Após as devidas modificações, considerando os indicadores de bondade de ajuste aceitos, na literatura vigente, o modelo proposto se mostrou adequado para a conduta antisocial e delitiva. Considerando apenas o fator Empatia com os "apenados", houve correlação apenas com a conduta antisocial. Com base na verificação da influência da empatia sobre o desenvolvimento moral e deste sobre a conduta desviante, reflete-se sobre a importância de se investir na dinâmica sócio-escolar dos jovens por meio de atividades fomentadoras da empatia e da moralidade de princípios.

Palavras-chave: empatia, moralidade, conduta desviante.

Referências bibliográficas: Byrne, B. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming*. New Jersey: Camino, C. & Luna, V. (1989). Reformulação e adaptação do Defining Issues Test – DIT. Trabalho apresentado no *Congresso Interamericano de Psicologia da Sociedade Interamericana de Psicologia*, Buenos Aires. Argentina: SIP. Camino, C.; Camino, L.; Leyens, J. (1996). Julgamento moral, emoção e empatia. Em: Trindade, Z. e Camino, C. (org.). *Cognição social e juízo moral*. Rio de Janeiro, 109-135. Formiga, N. S. & Gouveia, V. V. (2002). Adaptação e validação da escala de condutas anti-sociais e delitivas ao contexto brasileiro. Revista Psico, 34 (2), 367-388. Galvão, L. & Camino, C. (2009). *Escala de empatia social: Construção e validação*. Manuscrito não submetido a publicação. Hair, J. F.; Tatham, R. L.; Anderson, R. E.; Black, W. (2005). Análise Multivariada de Dados. Porto Alegre: Bookman. Hakansson, J. (2003). *Exploring the phenomenon of empathy*. tese de doutorado não publicada. Department of Psychology, Stockholm University. Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47-79). New York: Cambridge University Press. Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: University Press. Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior,* 9, 441–476. Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Anagrama. Pavarino, M. G.; Del Prete, A. & Del Prete, Z. (2005). Desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. Psico, 36 (2), 127-134. Sampaio, L. R. (2007). Produtividade, necessidade e empatia: relações entre julgamentos distributivos, consideração empática, angústia pessoal e tomada de perspectiva. *Tese de doutorado*. Universidade Federal de Pernambuco. Smith, M. (1994). *The moral problem*. Oxford: Blackwell Publishers. Spellings, M. (2007). *The Effect of an Empathy Training Program on Aggression in Elementary age children*. http://www.etbu.edu/opencms/handle404?exporturi=/export/sites/default/Academics/past_honors_projects/Maria_Spellings-Fall_2007. East Texas Baptist University.

LT04 - 163
PROXIMIDADE, DISTANCIAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: MEDIAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE O INDIVÍDUO, A FAMÍLIA E A ESCOLA

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 EDUCAÇÃO E GESTÃO DE CONFLITOS ENTRE PARES

*Maria Isabel da Silva **Leme** - USP*

Introdução: O conflito interpessoal é visto habitualmente como um incidente que deve ser evitado porque só provoca distanciamento entre as pessoas. Entretanto, como as pesquisas vem demonstrando, se resolvido de modo satisfatório, pode não só promover proximidade entre as pessoas, mas também prevenir futuros conflitos que ocorreriam porque uma das partes se sentiu prejudicada ou diminuída com o desfecho julgado insatisfatório. Desfechos insatisfatórios são realmente possíveis na medida em que o conflito interpessoal é uma situação de interação social em que ocorre algum tipo de oposição entre dois ou mais protagonistas, o que lhes desperta sentimentos como raiva, frustração, ou mesmo medo.A situação de oposição pode ser resolvida de duas maneiras básicas, violenta ou pacífica, dependendo dos objetivos e das estratégias de cada parte envolvida, que por sua vez são influenciados pelos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos, que dirigem a sua interpretação da situação, e também pelo contexto sócio cultural que normatiza as condutas possíveis nessa situação.A estratégia violenta pode ser definida como aquela que apela para alguma forma de coerção sobre o outro protagonista, sendo comumente denominada agressão. Em termos de objetivo, tem se verificado que está freqüentemente associada ao desejo de controle ou posse de objetos e recursos. Por outro lado, as estratégias pacíficas se dividem em dois sub-tipos: a assertiva e a submissa. A primeira busca resolver a situação por meio de alguma forma de enfrentamento, mas sem apelar para qualquer forma de coerção sobre o outro, usando persuasão, conciliação ou negociação como estratégias. Seu objetivo é a consecução de um desfecho satisfatório para todos os envolvidos, e freqüentemente, a manutenção da relação. A segunda, mais conhecida como submissão, se caracteriza pelo não enfrentamento, ou seja, esquiva ou fuga da situação. Tem por objetivo um desfecho rápido que não envolva riscos, pois frequentemente é dirigida pelo medo do confronto. Os recursos afetivos e cognitivos que favorecem a interpretação da situação de modo objetivo e imparcial decorrem tanto do desenvolvimento psicológico, que permite melhor coordenação das informações presentes, como da experiência que proporciona um elenco maior

de esquemas de situações conflituosas para dirigir a interpretação e seleção da estratégia. A influência sócio-cultural se dá, principalmente, por meio das práticas de criação que vão enfatizar determinadas estratégias em detrimento de outras. Estratégias submissas e conciliadoras são de modo geral mais valorizadas em culturas em que o bem estar do grupo é mais importante que o do indivíduo, levando inclusive à valorização mais precoce de vínculos vistos como mais próximos, como por exemplo, os de amizade.Contrastando com esta tendência, nas culturas conhecidas como individualistas, é mais importante a preservação da individualidade, a defesa do próprio direito do que a harmonia do grupo. Esses valores têm um impacto sobre a seleção de estratégias de resolução de conflitos, encontrando-se maior tendência em usar a negociação e também a coerção nesse tipo de cultura.

Objetivo: O objetivo da apresentação é discutir a partir de dados de pesquisa o papel das práticas educativas de gestão da convivência e de resolução de conflitos que ocorrem principalmente na escola sobre a proximidade e distanciamento entre pares.

Metodologia de pesquisa: A base de análise da questão da proximidade e distanciamento são as respostas de pré-adolescentes brasileiros e franceses dadas a dez conflitos fictícios descritos em um questionário aberto já testado com outras amostras.

Resultados: Encontramos resultados que confirmam a tendência a privilegiar estratégias de conciliação entre brasileiros que se mostraram significativamente mais propensos a negociar do que franceses quando o protagonista do conflito fictício era descrito como uma pessoa próxima como um amigo do que quando era um colega. Também nos conflitos envolvendo pais encontrou-se maior tendência a negociar do que entre alunos franceses.

Conclusão: Os resultados apontam a importância das práticas educativas buscarem a generalização dessas estratégias conciliadoras para outras pessoas, principalmente pares de idade, de modo a promover a convivência pacífica e proximidade entre colegas. Nesse sentido, são analisadas algumas práticas escolares de gestão de conflitos como democratização das discussões sobre as normas disciplinares, mediação de conflitos que tem se mostrado promissoras. Também são analisadas as práticas que podem prejudicar o ambiente de convivência na escola como estímulo à competição entre colegas, injustiça na gestão da disciplina como, por exemplo, aplicação diferenciada das sanções disciplinares que privilegiam alguns e prejudicam outros, punições excludentes como suspensões e transferências. Aponta-se ainda a necessidade das instituições educativas refletirem sobre suas práticas, e o quanto elas favorecem a qualidade positiva ou negativa do ambiente de convivência. Porém, mais do que isso se deve refletir que valores pretende-se transmitir aos jovens, os quais favorecerão que se guiem por princípios como respeito, tolerância que propiciam a convivência pacífica e a resolução de conflitos.Nesse sentido, argumentamos como conclusão que precisa ser mudada a perspectiva que considera o conflito como algo negativo em si, a ser evitado a qualquer custo. Pelo contrário, é preciso aceitar que o conflito faz parte da vida, na medida em que as pessoas diferem em suas experiências, objetivos, sentimentos e estratégias. Em suma, acreditar que a ausência de conflito não é sinônimo de paz.

Palavras-chave: conflito, mediação, educação.

2. GRUPO DE PESQUISA 02

2.1 APROXIMAÇÃO – AFASTAMENTO NA RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E AS PRÁTICAS DE LEITURA: O PAPEL DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Sérgio Antônio da Silva ***Leite*** *- UNICAMP*

Resumo: O advento das abordagens interacionistas na Psicologia possibilitou uma nova compreensão da relação sujeito-objeto e, conseqüentemente, do próprio processo de produção do conhecimento. Tais idéias têm aportado no ambiente escolar, nas últimas décadas, e possibilitado concepções teóricas alternativas aos velhos referenciais.

Até os anos 50 do século passado, predominaram concepções, em nosso meio educacional, que podem ser caracterizadas como parte do modelo tradicional, onde se destacam as seguintes: a) o processo de produção do conhecimento era centrado no processo de transmissão – quem sabe ensina quem não sabe; b) o sujeito/aluno era entendido como um ser passivo; c) o papel do professor era, portanto, transmitir o conhecimento através de meios / métodos adequados; d) o ensino e a aprendizagem eram, conseqüentemente, entendidos como processos independentes, sob a responsabilidade do professor e do aluno, respectivamente.

A partir dos anos 60, no entanto, com a chegada das novas teorias, essas velhas concepções cedem lugar às novas idéias, que passam, gradualmente, a iluminar as práticas pedagógicas dos professores - obviamente, trata-se de um processo histórico, lento e gradual, dependente de inúmeros fatores e que ainda se desenvolve presentemente. Agora, destacam-se as seguintes idéias: a) o conhecimento passa a ser entendido como um processo de construção a partir da relação que se estabelece entre sujeito/aluno e o objeto/conteúdos; b) o sujeito/aluno constitui-se como um ser ativo, ou seja, as experiências de aprendizagem promovem movimentos internos, tanto na esfera da cognição quanto na da afetividade; c) o professor passa à condição de mediador da relação sujeito/objeto, embora com di-

ferentes leituras; d) o processo ensino-aprendizagem passa a ser interpretado pela interdependência dessas duas dimensões, ou seja, não podem ser dissociadas e relacionam-se dialeticamente.

Neste novo referencial, destaca-se a questão do papel do professor. Embora a abordagem construtivista, de inspiração piagetiana – cuja ênfase centra-se nos processos internos do sujeito/aluno – tenha predominado a partir da década de 80, é crescente a influência da abordagem histórico-cultural, principalmente com a teoria vigotskiana, a partir dos anos 90, apontando para o inevitável e determinante papel da mediação pedagógica do professor. Nesta condição, assume-se que a qualidade da relação que se estabelece entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdo depende, em grande parte, da qualidade do trabalho de mediação pedagógica exercido pelo professor em sala de aula.

Simultaneamente, vários estudos centrados na prática pedagógica do professor, passaram a enfocar uma faceta até então pouco explorada – a afetividade - criando-se as condições para uma nova compreensão desta dimensão no trabalho do professor. Inspirados também nas concepções wallonianas, esses estudos superam as antigas concepções dualistas, em favor de uma concepção monista, em que razão e emoção são entendidas como funções indissociáveis - ambas sempre presentes na relação sujeito – objeto.

O autor deste texto tem desenvolvido e orientado, na última década, inúmeras pesquisas sobre o papel da dimensão afetiva na prática pedagógica: assume-se, como pressuposto, que a qualidade da relação que se estabelece entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares) depende, em grande parte, da qualidade da mediação desenvolvida pelos agentes mediadores (no caso, o professor). Reitera-se que tais relações são marcadamente afetivas.

No presente trabalho, essas questões são discutidas à luz de dados de pesquisa desenvolvida com crianças do ensino fundamental, de uma escola pública estadual, em uma cidade do interior do estado de S. Paulo. Acompanhou-se a vida escolar de um grupo de alunos de uma mesma classe, durante 2 anos, com o objetivo de analisar as relações entre as condições de mediação pedagógica e o processo de constituição desses alunos como leitores. Os alunos podem ser caracterizados como pertencentes a famílias de classes média-baixa e baixa, com idades entre sete e oito anos no início da pesquisa, que envolveu as duas primeiras séries do grupo.

Duas condições ocorreram: na primeira série, os alunos viveram uma condição de mediação extremamente favorável à sua aproximação com a leitura. A professora, de 44 anos, com 14 anos de experiência no ensino fundamental, na época cursava Pedagogia, e julgava fundamental o incentivo à leitura junto às crianças, sendo que se considerava uma boa leitora. No entanto - e de forma obviamente inesperada - na segunda série, com a mudança de professora, as mesmas crianças vivenciaram uma condição de promoveu o seu afastamento das práticas de leitura. A nova professora, de 45 anos, formada em Pedagogia, com 20 anos de experiência no ensino fundamental, declarava-se não apresentar o hábito de ler, sendo que sua maior preocupação era manter a disciplina da classe.

Os dados foram coletados através de: a) sessões de observação em sala de aula, quando se registravam as atividades desenvolvidas e as relações professora-alunos; b) entrevistas com os alunos, com depoimentos gravados sobre as atividades desenvolvidas e suas impressões; c) entrevistas com as mães, onde se coletavam dados sobre as práticas de leitura das crianças em ambiente familiar; d) entrevistas com as professoras, sobre suas práticas e concepções teóricas.

Os resultados permitem identificar claramente as relações entre as práticas concretas de mediação pedagógica do professor, produzindo os movimentos de aproximação / afastamento entre os alunos e as práticas de leitura.

A primeira professora desenvolveu continuamente práticas pedagógicas que valorizavam a constituição dos alunos como leitores: lia diariamente em sala de aula, demonstrando grande prazer na atividade; incentivava as crianças a lerem em suas casas; possibilitou amplo acesso dos alunos às bibliotecas de sala e da escola, inclusive com a possibilidade de empréstimo de livros. Como conseqüência, foi notável o desenvolvimento das práticas autônomas de leitura, principalmente no ambiente familiar.

Entretanto, na segunda série, a professora não deu continuidade ao trabalho de valorização da leitura: lia muito pouco em sala e, quando o fazia, era de forma pouco motivadora; não mais disponibilizou aos alunos o acesso às bibliotecas, com a suspensão dos empréstimos; passou a valorizar a lição de casa, através de atividades pouco motivadoras, mas sempre rigidamente cobradas. Com isso, observou-se uma sensível diminuição nas práticas de leituras, fato claramente percebido pelas mães, que, no entanto, sentiam-se impotentes para reverter a situação.

Os dados são discutidos, enfocando não só as práticas pedagógicas das professoras, mas, principalmente, a ausência de um projeto pedagógico da escola, centrado no trabalho coletivo das professoras. A falta dessas condições é apontada como um dos principais determinantes dessa triste história de aproximação – afastamento, aqui relatada.

Palavras-chave: afetividade, educação, mediação.

3. GRUPO DE PESQUISA 03

3.1 RESILIÊNCIA E PROMOÇÃO DE SAÚDE: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA INTEGRADA

Renata Schettino ***Canelas*** *- UEMG*
Alysson Massote ***Carvalho*** *- UFMG/ GAMMON*
Joel Alves ***Lamounier*** *- UFMG*

Introdução: Diversas abordagens sobre desenvolvimento humano enfatizam a importância que o contexto exerce sobre as pessoas ao longo do seu ciclo vital. Nesta pesquisa enfocamos a de Bronfenbrenner, que propõe um modelo bioecológico relacionando o contexto com os ambientes dos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente e que constituem sua dimensão mais imediata, como a família, e também aqueles aos quais ela está indiretamente relacionada, como o sistema político. Nessa perspectiva destacamos dois elementos intrinsecamente associados ao desenvolvimento: saúde e resiliência. Dentre os diversos enfoques relativos ao primeiro elemento, o de promoção da saúde em seu conceito ampliado, constitui um modo de pensar e de operar articulado que contribui na construção de ações que possibilitam responder às necessidades sociais em saúde. Desta forma, promoção da saúde parte de uma concepção ampla do processo saúde-doença e de seus determinantes, estando associada a um conjunto de valores que inclui qualidade de vida, saúde, solidariedade, eqüidade, democracia, cidadania, desenvolvimento, participação. Apresenta como elementos essenciais a articulação entre saberes técnicos e populares e a mobilização de recursos institucionais e comunitários para o enfrentamento e resolução dos problemas de saúde. Envolve, portanto, ações que necessariamente extrapolam o micro espaço familiar e incursionam em outros níveis do contexto de vida das pessoas. O enfoque da resiliência, por sua vez, consiste num olhar de potencialidades, onde a descoberta de novas possibilidades de acordo com cada contexto é que vai direcionando uma conduta em direção à superação das adversidades. Pode ser relacionada ao manejo de recursos pessoais e contextuais pelo indivíduo que lança mão de seus recursos positivos para enfrentar as adversidades. Resiliência, em função do seu caráter processual, caracteriza-se por um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que permitem ao sujeito ter uma vida saudável mesmo em condições não-saudáveis, inserindo-o no escopo de promoção da saúde.

Objetivos: O objetivo do trabalho foi abordar a resiliência e a promoção da saúde no Programa Escola Integrada, enfocando a articulação entre desenvolvimento humano, promoção da saúde e projetos educativos que apontem para a promoção de resiliência. Baseamos em investigações que enfatizam a importância do contexto no desenvolvimento da criança e do adolescente, no qual a presença de um ambiente favorável - neste caso, o programa Escola Integrada - pode ajudar crianças ou adolescentes a superarem os efeitos perversos das privações, traumas ou violências vividas. O programa Escola Integrada é um programa desenvolvido em uma capital brasileira que utiliza, para seu funcionamento, de um pacto de uma ação coletiva integrada que visa assegurar às crianças e adolescentes seus direitos à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura e à convivência comunitária por meio do uso e apropriação de espaços comunitários para a realização de oficinas.

Método: O modelo de investigação foi do tipo Estudo de Caso. Como estratégia de coleta de dados, foram realizadas entrevistas com familiares, oficineiros e professores comunitários, além de uma oficina da Escola Integrada ministrada por uma estagiária da Faculdade de Educação de uma universidade pública, monitora da oficina "Trabalho e autonomia". Esta oficina foi selecionada pela escola em questão para que fosse realizada com alunos que participam da Escola Integrada no turno da tarde, e que tem seu período de escolarização regular pela manhã. Para melhor compreensão das oficinas, elas são realizadas por estagiários de universidades parceiras (monitores/oficineiros) ou agentes culturais, sempre no contra-turno do horário escolar. Cada Escola Integrada escolhe, dentro de um leque de oficinas ofertadas pelas universidades parceiras, aquelas que mais se adequam à realidade ou demanda já diagnosticada do seu público alvo. Podem ser temáticas, culturais ou de lazer, sempre priorizando o lúdico, tendo a duração mínima de um semestre letivo, e são desenvolvidas em espaços cedidos na comunidade ou em parques, museus, ou outros espaços da cidade. Integram os espaços públicos da cidade ao processo de aprendizagem das crianças, utilizando-se de estratégias de parcerias tanto dentro do setor público, como no setor privado e na própria comunidade para seu funcionamento. Para a análise dos dados coletados na oficina e nas entrevistas foi empregada a técnica de análise do conteúdo. Participaram desta pesquisa 15 crianças e adolescentes da oficina citada, na faixa etária de 8 a 11 anos e ambos os sexos. Foram realizadas entrevistas também com os diferentes profissionais que atuam nas Escolas Integradas: 10 monitores de oficinas, 8 professores comunitários e um auxiliar como atores informantes.Também foram entrevistados 11 familiares das crianças selecionadas.

Resultados: O material coletado junto aos participantes indica que ações desenvolvidas no âmbito do Programa Escola Integrada são vistas tanto como promotoras de resiliência como promotoras de saúde. Segundo os participantes, elas contemplam os processos que podem sustentar a construção de uma trajetória resiliente, especialmente as interações com

a rede de suporte social, sobretudo com as famílias e com a comunidade, ensejando uma aproximação deste conceito com o de promoção da saúde.

A Escola Integrada pode ser considerada um contexto promotor de resiliência, pois explicita os mais diversos arranjos resilientes que as crianças ou adolescentes e os monitores constroem num ambiente de aprendizagem no enfrentamento das adversidades. A presença de elementos como orientação social positiva, presença continua de adultos significantes e rede social de apoio bem definida e atuante, proporcionada pelo programa Escola Integrada faz com que ele contribua para a melhoria da qualidade de vida a partir de uma visão integral de sujeito em seu contexto de desenvolvimento, inserindo-se assim como um programa de promoção de saúde. Esses resultados indicam que esse tipo de programa pode funcionar como mecanismo de proteção, na medida em que proporciona vivências educativas que visam o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes por meio de oficinas diversas, vislumbrando interações com a rede de suporte social, sobretudo com as famílias e com a comunidade, ensejando uma aproximação a promoção da saúde.

A partir desses resultados pretende-se fornecer subsídios para estratégias de promoção de resiliência, sugerindo ações preventivas e intervenções que participantes de projetos dessa natureza, familiares, parceiros e ONGs envolvidas possam efetuar em cada etapa de desenvolvimento da criança e do adolescente.

Palavras-chave: Educação, Resiliência, Promoção da saúde

LT04 - 241
AFETIVIDADE, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DE TEORIAS PSICOGENÉTICAS

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS POR UMA EDUCADORA INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL

*Sônia Regina dos Santos **Teixeira** - UFPA*
*José Moysés **Alves** - UFPA*

Resumo: A partir do referencial teórico da perspectiva co-construtivista, entendemos que o desenvolvimento infantil se processa em diferentes contextos histórico-culturais. Em tais contextos, a cultura não é simplesmente transmitida para a criança, mas é ativamente reconstruída por ela, em suas interações semioticamente mediadas com outras pessoas. O contexto educativo tem uma contribuição importante para o desenvolvimento em todas as suas dimensões, inclusive para o desenvolvimento moral. O professor, sendo um membro mais experiente da cultura, tem papel relevante na mediação dos significados relacionados ao agir moral e a respeito da vida que vale a pena ser vivida.

Inspirados na teoria de Yves de La Taille sobre o desenvolvimento moral, entendemos que a moral se ocupa dos deveres, enquanto a ética se ocupa da "vida boa". A obrigatoriedade é o sentimento sempre presente na moralidade, enquanto a busca de expansão de si mesmo está sempre presente na ética. Nesta perspectiva, o dever não se opõe ao querer. Age moralmente quem assim o deseja fazê-lo, motivado pela busca e/ou manutenção de representações com valor positivo a respeito de si mesmo. Portanto, a energética para o agir moral deriva do campo ético.

Ainda de acordo com a teoria de La Taille, o desenvolvimento moral comporta uma dimensão cognitiva, o saber agir moralmente, e uma dimensão afetiva, o querer agir de acordo com a moral. A dimensão cognitiva inclui o conhecimento, o equacionamento e a sensibilidade moral. A dimensão afetiva abrange, principalmente, os sentimentos de amor, medo, confiança, simpatia, indignação e culpa. Estes sentimentos estão presentes na fase do despertar do senso moral, correspondendo, em termos piagetianos, à fase da moral heterônoma. Já a vergonha moral é característica da personalidade ética, que corresponde à fase da moral autônoma.

Consideramos que, explícita ou não, uma perspectiva ética preside a atuação do professor em sala de aula. A mediação pedagógica fundamenta-se naquilo que tem valor para o professor, sendo, portanto, carregada de afeto. Intencionalmente ou não, o professor contribui para o desenvolvimento moral dos alunos. Ele cria oportunidades para os alunos aprenderem sobre como agir moralmente (dimensão cognitiva) e também desperta sentimentos que favorecem o querer agir de acordo com a moral (dimensão afetiva).

Face ao exposto, nos interessou conhecer, em uma situação empírica específica, como a perspectiva ética de uma professora de educação infantil influenciava a sua relação afetiva com as crianças. Também procuramos compreender como as interações, com a professora e os colegas, influenciava o desenvolvimento moral das crianças, em suas dimensões cognitiva e afetiva. Por último, nos interessou saber se a análise microgenética da co-construção de significados nos ajudaria responder às questões anteriormente formuladas.

Neste sentido, objetivamos no presente estudo analisar microgeneticamente episódios de mediação de conflitos entre crianças pré-escolares por uma professora de educação infantil, identificando as opor-

tunidades que as crianças tiveram para aprender regras, princípios e valores morais e para experimentar sentimentos típicos do despertar do senso moral, que favorecem o querer agir moralmente. Selecionamos tais episódios, entre outros envolvendo brincadeiras de faz de conta mediadas pela professora, porque o tema de interesse do trabalho aparecia de modo mais evidente nos mesmos.

Observamos uma turma de crianças pré-escolares de uma escola ribeirinha da Ilha do Combu, pertencente ao município de Belém, durante um ano letivo. A turma era composta de 16 crianças, sendo 10 meninos e 06 meninas, com idades variando de 03 a 05 anos. As brincadeiras das crianças foram filmadas com a permissão de seus responsáveis e da professora. Posteriormente, as transcrevemos e analisamos.

Nossa análise mostrou que a professora era sensível aos sentimentos das crianças e mediou os conflitos, preservando os direitos de cada uma, ensinando estratégias para que elas negociassem seus interesses divergentes através do diálogo e desenvolvessem o respeito mútuo. Além do senso de justiça e do respeito pelos sentimentos de cada criança, as estratégias usadas pela professora apoiaram-se em conhecimentos compartilhados pelos pré-escolares no seu cotidiano, facilitando a compreensão dos argumentos e a aceitação dos encaminhamentos propostos pela professora.

Destacamos, entre as várias estratégias que os participantes lançaram mão para promover e solucionar os conflitos, por um lado, a disputa e a rejeição e, por outro lado, o diálogo, o apelo à autoridade, à testemunha, às regras morais e a estereótipos sociais. Também observamos a ocorrência de obediência, colaboração, insistência, promessa, conselho e elogio, favorecendo o agir moral.

As interações influenciaram tanto a dimensão cognitiva quanto a dimensão afetiva do desenvolvimento moral. Por um lado, os participantes explicitam regras e valores morais tais como conversar em vez de brigar; respeitar a brincadeira dos colegas; respeitar a propriedade coletiva; conservar objetos de uso coletivo; usar primeiro o objeto aquele que pegou primeiro; generosidade; amizade; integração entre gêneros e respeito mútuo. Por outro lado, os participantes experimentaram sentimentos, decorrentes das interações com os outros, que os impulsionam a querer agir moralmente, tais como indignação, simpatia, medo e culpa. Também aconteceu de serem antipatizados e rejeitados por quem desrespeitaram e de ficarem tristes ao perderem disputas arbitradas pela autoridade.

Finalmente, consideramos que a análise microgenética ajuda a compreender como o desenvolvimento moral se processa em contextos sócio-culturais específicos, esclarecendo os conhecimentos morais disponíveis em tais contextos, as estratégias sociais mobilizadas para socializá-los e os sentimentos que emergem, favorecendo o querer agir de acordo com a moral e a ética.

Palavras-chave: educação infantil; desenvolvimento moral; mediação pedagógica.

2. GRUPO DE PESQUISA 02

2.1 OS SENTIMENTOS E O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO: CONTRIBUIÇÕES DE JEAN PIAGET

*Maria Thereza Costa Coelho de **Souza** - IP/USP*

Introdução: Piaget é um autor relacionado ao desenvolvimento da inteligência, em seus aspectos lógico-matemáticos. No entanto, apresentou por diversas vezes suas concepções sobre afetividade e sentimentos em suas relações com a evolução cognitiva, dos esquemas motores às operações formais, passando pelas representações pré-operatórias e operações concretas. O papel dos sentimentos no desenvolvimento psicológico foi abordado sobretudo no contexto de suas discussões sobre as condutas humanas em seus aspectos estruturais e energéticos. Afirmou que a afetividade tem um papel na conduta, o de ser a energética da ação. A apresentação mais completa desse assunto se deu no contexto de um curso proferido na Sorbonne em 1953-54 sobre as relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento da criança, no qual pretendeu retomar algumas proposições sobre os aspectos psicológicos das condutas apresentando sua formulação de correspondência entre a evolução cognitiva e a afetiva, finalizando com a sua proposição de compreensão da moralidade na criança, ou seja, como uma intersecção entre elementos intelectuais, afetivos e sociais. Nesta apresentação serão focalizados os conceitos de interesse e valor, apoiados em concepções de E. Claparède sobre as metas e as técnicas das condutas, associando os interesses às metas e conferindo à afetividade a qualidade 'energética' da conduta. Pierre Janet já tinha utilizado a idéia de força psicológica para referir-se à regulação energética da conduta que teria como critério principal o custo de energia. Articulando as concepções de Claparède e de Janet, Piaget teorizou sobre a noção de valor: 1) valor é a expansão da atividade do eu na conquista do universo; 2) valor é o intercâmbio afetivo com o exterior (objeto ou pessoa); e 3) valor é o aspecto qualitativo do interesse. E mais: os valores atribuídos às pessoas são o ponto de partida para os sentimentos. Piaget utiliza ainda concepções de campo total, deLewin , para formular sua tese: a de que toda conduta possui um elemento energético (afetivo) e um elemento estrutural (intelectual) que se relacionam mutuamente e que possuem naturezas

diferentes. À evolução do período sensório-motor, corresponderiam os afetos perceptivos, ligados às necessidades fisiológicas e às 'novidades' trazidas pelo exercício da percepção. São basicamente sentimentos de agrado e desagrado, êxito e sucesso, decorrentes das ações no mundo. Na etapa subseqüente, a das representações pré-operatórias, na qual predominam a imitação, o jogo simbólico e as intuições rígidas e inflexíveis, ocorreriam sentimentos também de natureza intuitiva (as simpatias e antipatias) também rígidos e inflexíveis, bem como sentimentos ligados às pessoas como objetos privilegiados (o que não ocorria antes), ainda que falte à afetividade, assim como à inteligência, maior flexibilidade e conservação, mesmo que os afetos tenham já certa estabilidade. Os afetos são, entretanto, mais estáveis do que no período anterior. Quando a inteligência se torna operatória trazendo enorme avanço no sentido da reversibilidade e flexibilidade do pensamento, permitindo a descentração cognitiva, a afetividade também evolui passando a se regular em sistemas de valores hierarquizados, bem como coordenando conflitos entre tendências de forças diferentes. Nesse período, os sentimentos se tornam normativos incorporando em sua dinâmica, as regras, a reciprocidade de interesses e os valores. Ao apresentar este processo de desenvolvimento da afetividade, Piaget introduz o conceito de força de vontade como regulação superior, isto é, como uma força que regula tendências de valências diferentes (fortes e fracas), organizando-as em sistemas de valores. Desta 'regulação superior' resulta a priorização das valorizações, num sistema móvel, o qual também se relaciona à noção de dever. No apogeu postulado para o pensamento, ou seja, quando as operações formais são construídas, permitindo o desligamento do real, por um lado, e, simultaneamente, sua submissão ao universo do possível, a afetividade se desloca das pessoas e das normas enquanto objetos, para as teorias e ideais que o pensamento pode agora constituir. São os denominados sentimentos ideológicos que concluem a evolução hipotetizada por Piaget para a afetividade, em correspondência ao desenvolvimento da inteligência. Assim sendo, afetividade e inteligência seriam pólos indissociáveis na conduta, mas possuem papéis diferentes, caminhando juntas, conferindo às ações a dupla caracterização estrutural e energética.

Objetivos: 1) Distinguir a noção de afetividade de Piaget das concepções oferecidas por outras abordagens teóricas; 2) Apresentar as concepções piagetianas sobre os sentimentos em suas relações com a inteligência; e 3). Ilustrar com exemplos retirados das pesquisas sobre interpretações de contos populares, os elementos relacionados às valorizações afetivas

Método: Serão apresentados os conceitos piagetianos relativos à afetividade e inteligência e o papel dos sentimentos no desenvolvimento psicológico. Serão destacados exemplos de respostas de crianças de diferentes idades, para perguntas sobre as valorizações afetivas, no contexto de interpretações de histórias.

Resultados: Os resultados indicam que as valorizações afetivas efetuadas por crianças mais jovens focalizam principalmente os aspectos materiais dos objetos (personagens). "o que eu achei mais interessante na gata (personagem escolhida) foi o seu pelo macio ou foi o seu bigode."; ou ainda as habilidades motoras "o que eu achei mais interessante na gata (personagem escolhida) foi que ela sabe pular bem alto no galho da árvore." (passagem do conto O Senhor Lobo e a Senhora gata, dos Irmãos Grimm).. As crianças mais velhas preferem aspectos mais abstratos, ligados ao 'caráter' ou às qualidades admiráveis (virtudes). " o que eu achei mais interessante na gata (personagem escolhida como preferida ou mais interessante) foi que ela foi corajosa ou esperta, pois conseguiu escapar dos cães na floresta." (passagem da história). "o que eu achei mais interessante no rei (personagem escolhida como mais interessante na história As Tres Penas, dos Irmãos Grimm), foi a sua justiça para escolher quem ia herdar o seu reino", etc...

Conclusões. Os resultados obtidos em diferentes pesquisas indicaram que os tipos de valorização e a qualidade das escolhas efetuadas de aspectos interessantes sobre as personagens parecem estar relacionados ao nível de desenvolvimento cognitivo, o que poderia confirmar a expectativa teórica de Jean Piaget para as relações entre a evolução cognitiva e a afetiva.

Palavras-chave: sentimentos, Piaget, contos

3. GRUPO DE PESQUISA 03

3.1 AFETIVIDADE E REPRESENTAÇÕES DE SI DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA PIAGETIANA

Fernando Augusto Bentes de Souza ***Costa*** *- UEPA/ CAPES-PICDT*

Resumo: Discutir os vínculos afetivos dos professores com o Magistério e explicar como esses vínculos se mantêm e se conservam é também uma das tarefas que a Psicologia do Desenvolvimento precisa incorporar em seu campo de investigação, considerando-se a urgência de se refletir sobre a dimensão afetiva como um elemento fundamental na construção da subjetividade dos seres humanos. Para tanto, fundamentamo-nos nas idéias e conceitos postulados por Jean Piaget para quem a Afetividade é condição necessária, mas não suficiente para explicar

o desenvolvimento psicológico humano. Segundo tal autor, não existem condutas puramente afetivas ou puramente cognitivas. Sempre e em todas as condutas humanas, as duas dimensões se farão presentes (Piaget, 1953/54/1994, 1978). E dentro da teorização piagetiana sobre o papel da Afetividade no desenvolvimento psicológico humano, situa-se o conceito de Valor que é uma espécie de expansão da atividade do eu, na conquista do universo. O valor pode ser considerado como um intercâmbio afetivo com o exterior, objeto ou pessoa e intervém desde a ação primária quando o sujeito se põe em relação com o mundo exterior. Trazendo essa discussão para o cenário sócio-educacional brasileiro contemporâneo consideramos da maior relevância, identificar o que pensam os professores a respeito de si mesmos, que vínculos afetivos estabelecem com a sua profissão, suas inspirações, princípios e valores. Essas foram algumas das inquietações que nos conduziram a investigar que representações fazem de si professores do Ensino Fundamental. Representações de Si são imagens que o sujeito faz de si mesmo e construídas como um conjunto de valores, portanto, de afetos (Perron, 1991). Para isso, realizamos uma pesquisa com 60 professore(a)s do Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série de diferentes cidades brasileiras situados na faixa etária entre 21 a 60 anos. Tínhamos como objetivos: evidenciar que atributos os professores destacam em suas Representações de Si; investigar razões e motivos usados pelos professores para justificar a permanência no Magistério; discutir sua vinculação afetiva com o Exercício da Docência. Nossas questões norteadoras eram: que representações professores do Ensino Fundamental fazem de si? que elementos estão presentes nessas representações? nessas representações, os sujeitos incluem sentimentos e valores? quais? que pessoas são admiradas por professores? O que admiram nessas pessoas? que motivos alegam para permanecerem no Magistério? Na primeira etapa da pesquisa, 60 professores elaboraram um texto chamado de Memorial respondendo à seguinte pergunta: Quem sou eu como professor (a)? que foi analisado considerando aspectos mais gerais: como os professores se representam, através de que elementos, de que imagens? e aspectos específicos, ou seja, aqueles mais diretamente ligados às questões de nosso estudo e que indicassem os vínculos afetivos dos docentes com o exercício do Magistério: prazer, amor, paixão, compromisso, dedicação e responsabilidade. Outros aspectos foram igualmente considerados: importância atribuída à escola, à educação, ao Conhecimento (incluindo a Disciplina ministrada pelo professor); referências explícitas ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno. Os Memoriais contendo os aspectos anteriormente mencionados foram selecionados para a segunda parte da pesquisa que consistia de uma entrevista individual. Apresentamos a seguir alguns desses resultados: das três palavras citadas para se descreverem como Professor: 28,1% foram Definições Morais - Solidariedade, Respeito, Solidariedade, Amor. Das três, uma foi selecionada pelos sujeitos sendo que 63,2% das palavras destacadas apresentaram conteúdos de natureza Moral: Amor, Amiga, Feliz, Respeito, Comprometimento, Responsável. Ao falarem um sentimento que os definia como professor, 85,7% escolheram sentimentos ligados ao AMOR: amor, alegria, felicidade. Sobre valores destacados pelos professores a serem incentivados nos alunos, 78,85% foram de conteúdos morais: Solidariedade, Honestidade, Sinceridade, Respeito, Companheirismo, Justiça. Já sobre os motivos que os deixam alegres, os professores citaram: a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; orgulho pelos efeitos do trabalho realizado; a alegria recíproca entre professores e alunos; estar com os alunos; produzir para a comunidade e sociedade; sentir-se participante pela formação moral dos alunos. Escolheram educadores próximos ou não como figuras admiráveis, destacando nesses personagens atributos tais como: altruísmo; o amor pelas pessoas; postura de ajuda e doação de si; a capacidade de superação de obstáculos; a seriedade no trabalho; criatividade, coragem e garra. Quando enunciaram suas razões para permanecerem no Magistério, destacaram razões afetivas (63,15%), ou seja, amor pela profissão sentir-se feliz ao ver os alunos felizes; cumplicidade com os alunos; formativas (15,8%), crença na disciplina que ministra; de poder ainda contribuir para a sociedade; idealistas (21,5%), lutar por um mundo melhor; tentar realizar os sonhos idealizados; acreditar na profissão. Os resultados indicaram que esses professores se vêem de uma forma bastante positiva; sentem-se comprometidos com seus alunos, com a disciplina que ministram e com a educação de um modo geral; demonstram ter consciência da desvalorização social que atinge o Magistério; acreditam que a Educação é importante para o desenvolvimento de seus alunos; sentem-se afetivamente vinculados à sua profissão e permanecem sendo professores por razões tanto de natureza formativa quanto de natureza afetiva. Nossa investigação apontou que: os participantes se representaram como professores apaixonados; relataram atitudes positivas frente à Educação, ao ensinar, ao aluno e seu aprendizado e se mostraram curiosos e interessados no conhecimento. As informações colhidas revelaram também as seguintes questões: a formação humana dos alunos e alunas, seu desenvolvimento e aprendizagem apareceram como uma meta educativa; o amor, a paixão, a alegria se destacaram como fundamentais para o ensinar. Valores Morais como: Respeito, Responsabilidade, Solidariedade, Companheirismo foram igualmente apontados pelos profes-

sores como importantes para serem incentivados nos alunos. Por fim, constatamos a pertinência de nossa hipótese segundo a qual os professores que apresentam a Virtude do Amor, portanto um sentimento como uma dimensão destacada em suas Representações de Si sente-se satisfeitos e realizados pessoal e profissionalmente. Para finalizar, queremos ressaltar a necessidade de mais estudos mostrando a importância da Afetividade como um elemento necessário para a efetivação do processo ensino-aprendizagem, bem como para o desenvolvimento dos discentes e o desenvolvimento sócio-profissional dos educadores.

Palavras-chave: afetividade, representações de si, professores.

4. GRUPO DE PESQUISA 04

4.1 OS SENTIMENTOS NORMATIVOS NA RELAÇÃO PAIS E FILHOS

Luciana Maria ***Caetano*** *- IP/USP*

Introdução: Piaget realizou investigações a respeito do desenvolvimento das noções de regras nas crianças, e nesse estudo publicado em 1932, em um livro que se intitulou O Juízo Moral na Criança, o autor afirmou que, as crianças pequenas ao conviverem com outras crianças e com os adultos, estabelecem um jogo sutil de simpatias e antipatias, sendo que tais sentimentos em relação ao outro aparecem neste estágio do desenvolvimento da criança, numa espécie de reciprocidade espontânea. Neste tipo de reciprocidade, segundo Piaget, não existe ainda um sentimento de "dever", ou "obrigação", daí esses sentimentos serem denominados semi-normativos, pois não se conservam, são facilmente esquecidos, e referentes aos momentos percebidos e vividos pela criança. Entretanto, Piaget afirma também que, existe um sentimento muito especial dentre esses valores interindividuais constituídos pela criança pequena, composto por afeição e temor, que a criança reserva para aqueles que julga como superiores a si, algumas pessoas mais velhas e seus pais. Tal sentimento é chamado de respeito.

Conforme o autor esse sentimento de obrigação e de dever moral, concerne apenas ao primeiro tipo de respeito que a criança experimenta, o respeito unilateral, que sustenta a moral da obediência, restrita à autoridade. Para a superação da heteronomia ou moral da obediência é necessária a abstração do autoritarismo. Segundo Piaget, a autonomia é fruto da cooperação entre iguais, isto é, sujeitos que vivenciam o respeito mútuo, pois segundo ele, somente as relações interindividuais pautadas nessa forma de respeito, podem se formar os valores morais.

Portanto, estudar as influências das atitudes dos pais para que os sentimentos de obrigação ou dever moral se transformem em sentimentos normativos, ou seja, possam ser considerados morais diz respeito exatamente a compreender o que pensam a respeito do sentimento de respeito e de justiça.

Segundo o autor, o desenvolvimento infantil é marcado por três grandes períodos no tocante a evolução da noção de justiça. O primeiro período se refere aquele em que a justiça está subordinada à autoridade, trata-se da justiça retributiva: quando alguém descumpre a regra que estabelece o elo social, o justo reestabelecimento do mesmo costuma ser providenciado pela recompensa aos inocentes e aos cumpridores das regras e pela punição aos culpados, que interferem no bem estar comum. Um segundo período no qual a criança vivencia um igualitarismo progressivo: quando a injustiça diz respeito a divisões ou repartições que privilegiam uns em detrimento de outros, a concepção de justiça está inteiramente relacionada à questão da igualdade, esse período é denominado de justiça distributiva por igualdade: e o último período, marcado pelo acréscimo das preocupações de eqüidade à justiça puramente igualitária, denominado justiça distributiva por equidade.

A construção do sentimento de justiça nas crianças, sofre a influência, é claro, dos preceitos morais dos adultos e de seus exemplos; entretanto para que ele se desenvolva, é necessária a vivência do respeito mútuo e das relações de solidariedade. Piaget afirma que uma educação que conduz à autonomia, implica em uma construção da consciência moral, que conduza o sujeito ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, ao respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais.

Objetivos: Quais as influências das atitudes dos pais para que os sentimentos de obrigação ou dever moral se transformem em normativos, ou seja, possam ser considerados morais? Essa é a pergunta norteadora da pesquisa que se apresenta e portanto seu objetivo principal é investigar o conceito de respeito e justiça (sentimentos normativos) de pais e mães de crianças pequenas.

Método: Os dados foram colhidos a partir de entrevistas individuais com 60 genitores e a pesquisa foi realizada no ambiente escolar. Os participante responderam a duas questões abertas e a dois dilemas morais, sendo a variável gênero investigada como segundo objetivo da pesquisa. As respostas que os pais e mães apresentaram foram classificadas e transformadas em categorias. As categorias foram hierarquizadas conforme os níveis de evolução proposto pela teoria piagetiana. Os dados foram submetidos a tratamento estatístico: Kolmogorov-Smirnov (Jack Levin, 1987) e Kruskal Wallis (Siegel, 1979).

Resultados: Esta investigação teve como principal objetivo investigar o conceito de respeito e justiça de pais e mães na relação educativa com os seus

filhos pequenos. Os dados revelaram que estes conceitos não são explícitos na relação com as crianças, tampouco no juízo moral dos adultos. Nem sempre os seus objetivos ao educar estão claros para si mesmos.

Com relação as respostas das questões discursivas encontrou-se variedade diversidade de categorias encontradas nas respostas distribuída de maneira homogênea com freqüências percentuais de em média 20% para cada categoria, o que indica o modo empírico dos pais educarem seus filhos.

Com relação aos dilemas morais, o segundo dilema que investiga a noção de justiça dos educadores, apresentou significância estatística para a variável gênero, mostrando uma tendência das genitores em aplicar a justiça distributiva por igualdade, enquanto os pais utilizaram mais a justiça distributiva por igualdade.

Discussão: Os participantes revelam insegurança em relação à escolha das atitudes mais acertadas para garantir a educação das crianças; os pais não desejam que seus filhos se tornem submissos e obedientes, mas muitas das suas intervenções junto às crianças traem os seus próprios objetivos; 33% dos pais admitem utilizarem-se de castigos físicos, o que indica o abuso da autoridade e a utilização do respeito unilateral e de sansões expiatórias; o problema das sanções é, portanto, um dos mais delicados da educação moral; a inconsistência paterna e a ausência de limites, são também problemas que se fazem presentes nos dados colhidos pela pesquisa; os genitores desconhecem a evolução do desenvolvimento moral da crianças e portanto, a noção de justiça e respeito são trabalhadas empiricamente com as crianças, sem reciprocidade e solidariedade com aquele que está em formação. Daí o desafio para os pais: auxiliarem as crianças a construírem os sentimentos normativos.

Palavras-chave: relação pais e filhos; educação moral; sentimentos normativos.

5. GRUPO DE PESQUISA 05

5.1 AFETIVIDADE E FORMAÇÃO DO LEITOR

Ana Flavia Alonço ***Castanho*** *- IP/USP*

Resumo: Nessa apresentação serão discutidos dados de uma pesquisa na qual se estudou a relação entre a leitura ser um valor central dentro da hierarquia de valores do sujeito – segundo Piaget, o sistema único e pessoal no qual o indivíduo organiza regras e valores diferenciados que atribui aos objetos do mundo que o cerca, no qual tendências superiores mas frágeis são levadas a triunfar diante de tendências inferiores e fortes, através da força de vontade – e por isso configurar-se como elemento positivo de suas representações de si – que, de acordo com Perron, são construídas como conjuntos de valores e tem por base a sensação de ser valor enquanto pessoa – e o desenvolvimento, por parte desse sujeito, de estratégias mais elaboradas de leitura.

Duas das hipóteses analisadas por essa pesquisa serão discutidas aqui por relacionarem-se mais diretamente ao tema desse simpósio:

1. A presença, na criança, de representações de si positivas enquanto leitora mobiliza o desenvolvimento de habilidades superiores de leitura.
2. A presença, na criança, de representações positivas da leitura em si (leitura como fonte de prazer) mobiliza o desenvolvimento de habilidades superiores de leitura.

Para verificar se estas hipóteses se comprovavam, foram colhidos dados de diferentes categorias, junto a uma amostra de 48 crianças de 2a, 3a e 4a séries: uma prova de leitura a fim de averiguar o nível de desenvolvimento dessa habilidade; um reconto oral; uma entrevista semi-estruturada sobre hábitos de leitura, representações de leitura e representações de si das crianças.

Para procurar determinar o modo como cada um dos sujeitos vê a leitura, lhes foi perguntado "para quê serve a leitura?" e "por quê você tinha vontade de aprender a ler quando entrou na escola?", as respostas obtidas podem ser agrupadas em três categorias: a primeira, engloba as crianças que consideram que "a leitura serve para nos ensinar a ler melhor"; a segunda, reúne as crianças que vêem a leitura como um elemento importante para o sucesso escolar, para a aprendizagem e, em alguns casos, para o futuro profissional; a terceira, reúne as crianças que aliam a leitura ao interesse e ao prazer.

Para colher as representações de si ligadas à leitura, foi solicitado que os sujeitos descrevessem a si próprios. Considerou-se que as crianças que citavam a leitura ao se descrever (dizendo que eram boas leitoras ou que gostavam de ler) e/ou a incluíam no seu conjunto de atividades favoritas, apresentavam representações de si positivas ligadas à leitura.

Os dados obtidos mostram que dos 13 alunos que apresentaram leitura fluente, 12 deles (92,3%) possuem representações positivas de si enquanto leitores; entre os que apresentaram leitura intermediária, esse percentual cai para 35,8% (10 dentre 28 alunos); e entre os que apresentaram leitura incipiente – característica dos alunos ainda no início do ensino fundamental– esse percentual sobe para 57,14% (4 dentre 7 alunos). A aplicação de tratamento estatístico a estes dados (Mann-Whitney, p= 0,022) confirmou a hipótese de que a presença de representações de si como leitor e o desenvolvimento da habilidade em leitura estão relacionados de forma significativa nas crianças que compuseram a amostra.

É possível inferir, portanto, que a presença de re-

presentações positivas de si como leitor se relaciona fortemente à fluência na leitura, uma vez que a quase totalidade dos alunos fluentes apresenta esse tipo de representações.

De acordo com Perron (1991), as representações de si são construídas como conjunto de valores e essa 'configuração' pessoal de valores se liga à consciência que cada um de nós possui de "ser valor enquanto pessoa". De forma semelhante, Taylor (1997) aponta que a identidade é definida pelos compromissos e identificações segundo os quais pode-se determinar em cada caso o que é bom ou valioso ou qual direção se deve seguir.

Assim, para estas crianças que possuem representações positivas de si enquanto leitoras, pode-se dizer que a leitura faz parte de seu conjunto de valores, que é um dos elementos que compõem a sua identidade, e que é um dos guias para sua ação.

Essa noção de que cada um de nós possui um conjunto de valores que guia as nossas ações, exposta por Taylor, pode ser relacionada, com o conceito piagetiano de hierarquia de valores, de acordo com o qual o fato da leitura ser um valor importante para as crianças possibilita-lhes a força de vontade necessária para se dedicarem a essa atividade com a freqüência necessária para se tornarem leitores fluentes.

Com relação à segunda hipótese, observamos que a maioria das crianças que apresentaram fluência na leitura (9 crianças, 69,2% desse grupo) a representam como uma atividade que é fonte de prazer pessoal; já a maior parte das crianças que apresentaram um nível intermediário de leitura (21 crianças, 75% desse grupo) a concebem como uma atividade útil para o sucesso escolar; e, no caso das crianças com leitura incipiente, temos quantidades iguais de crianças que vêem a leitura como algo prazeroso e que vêem a leitura como algo útil (3 crianças – 42,85% – em cada um dos grupos). Nesse caso, a aplicação de tratamento estatístico (Kruskal-Wallis, p= 0,114) não confirmou a hipótese de que a presença de representações positivas da leitura e o desenvolvimento da habilidade em leitura estão relacionados de forma significativa nas crianças que compuseram a nossa amostra.

Entretanto, é oportuno discutir o modo como a maioria das crianças com leitura intermediária conceitualiza a leitura e a maneira como o fazem as crianças com leitura fluente. Dentre as crianças que apresentaram uma habilidade de leitura intermediária, e que, portanto, ainda encontram dificuldades na leitura, 75% a representam como um instrumento útil para o sucesso escolar. A idéia de instrumento remete a trabalho, a um meio de atingir objetivos e, de certa forma, então, a um esforço, a um dispêndio de energia em busca de bons resultados, de um bom desempenho. De forma quase que oposta, a maioria das crianças que apresentaram fluência na leitura (69,2%), a concebem como uma fonte de prazer, como uma forma de lazer, e, portanto, de descanso.

Palavras-chave: afetividade, formação do leitor, representações de si.

LT04 - 317
ESTUDOS SOBRE O PERDÃO INTERPESSOAL: COGNIÇÕES, EMPATIA E RECONHECIMENTO DAS EMOÇÕES

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 O PENSAMENTO MORAL DO PERDÃO EM CRIANÇAS

*Eloá Losano de **Abreu** - UFPB*
*Pollyana de Lucena **Moreira** - UFPB*
*Simone **Marin** - UFPB*
*Verônica Lúcia do Rego **Luna** - UFPB*
*Júlio **Rique** - UFPB*

Resumo: O presente trabalho faz parte de um programa de promoção moral com foco no perdão e apresenta os primeiros resultados da avaliação do pensamento do perdão em crianças. O programa baseia-se nas pesquisas sobre o desenvolvimento moral de Piaget (1932/1994) e sobre o desenvolvimento do julgamento do perdão, segundo Enright, Santos, e Al-Mabuk (1989). Piaget verificou que as crianças pequenas aceitam e respeitam as normas morais sem compreendê-las, por obediência à autoridade dos adultos, de Deus etc. É o que Piaget denominou de moral heterônoma. Na adolescência, as interações sociais entre iguais e o avanço cognitivo próprio desta fase propiciam a internalização das regras e sua prática. Nessa fase, as normas passam a ser cumpridas com base no respeito mútuo e não mais na obediência, o que marca a passagem para a moral da autonomia. Em estudo com adolescentes norte-americanos, partindo da suposição de que o perdão é um componente importante da moralidade, Enright, Santos & Al-Mabuk (1989), verificaram que a empatia é uma das condições necessárias para o perdão. Em seus estudos identificaram seis tipos de pensamento sobre o perdão: vingança, restituição ou compensação, expectativa social, expectativa institucional/religiosa, harmonia social e perdão como compaixão. Para esses autores, a forma mais avançada de expressão do perdão é a compaixão com vistas à harmonia social. Atender aos critérios da harmonia social implica uma noção avançada de justiça, uma capacidade empática e uma identidade com o outro. Essa identidade, nas crianças, ocorre através da solidariedade com o grupo de iguais e regras que a promovem. Posteriormente, vai ocorrendo uma gradual adesão da solidariedade aos princípios de justiça por

equidade. Essa forma de justiça requer autonomia de pensamento e consideração abstrata pelos elementos da condição humana: capacidades e falibilidades. Os julgamentos refletem a identificação com o outro, surgindo, consequentemente, a possibilidade do perdão na resolução dos conflitos sócio-morais. Participam da presente pesquisa 20 crianças, com idade média de sete anos e meio, dos dois sexos, alunos de escolas públicas e de um programa de educação complementar em uma instituição de orientação religiosa ecumênica. Por meio de entrevistas individuais, procedeu-se à aplicação de um dilema moral sobre o perdão, criado por Enright, em uma versão ilustrada e especialmente adaptada para crianças. Nesse dilema o personagem principal, Joãozinho, descobre que sua mãe tinha uma doença grave e precisaria de um remédio muito raro e caro. Somente um farmacêutico fabricava e vendia tal medicação. Sem condições financeiras para comprar a medicação, Joãozinho tenta comprar por um valor menor, mas o farmacêutico não aceita e conseqüentemente sua mãe não resiste e morre. Ao dilema seguem-se questões que visam avaliar a compreensão das crianças sobre o dilema, a capacidade de role-taking, a compreensão sobre o perdão, as condições que facilitam o perdão e em que grau Joãozinho deveria perdoar o farmacêutico. As sessões foram gravadas e transcritas na íntegra. Dados preliminares revelaram que todas as crianças apresentaram capacidade de role-taking, isto é, colocaram-se no lugar de Joãozinho e responderam que se sentiriam tristeza pela morte da mãe de Joãozinho: "triste, porque eu queria o bem de minha mãe" [A. O. Menina. 7 anos]. 80% das crianças responderam que sentiram muita raiva do farmacêutico por ele não ter vendido o medicamento por um preço mais barato: "porque era para ele (o farmacêutico) ter dado o remédio ... por isso eu escolhi muita raiva" [G. O. Menina. 8 anos]. 50% das crianças não souberam responder à pergunta sobre o que é o perdão, consequentemente, foram incapazes de responder quando indagadas se Joãozinho poderia perdoar o farmacêutico. Os outros 50% que disseram saber o que era o perdão indicaram o tempo como necessário para o perdão e a redução da raiva do personagem: "Com o passar os dias, a raiva dele vai abaixando e abaixando mais, aí ele [Joãozinho] perdoou ele [o farmacêutico]" [A. O. Menina. 7 anos]. Quando perguntadas sobre o que é perdoar, as crianças associaram o perdão à reconciliação, perdoar é voltar a brincar: "se abraça, da um beijo ... volta a brincar" [M. V. Menino. 8 anos]. E, sobre o quanto Joãozinho deveria perdoar o farmacêutico: 10% das crianças disseram que "não deveria perdoar", 40% escolheram "pouco perdão", 10% "perdoar mais ou menos", e 40% "perdoar completamente". Sobre quais as condições que poderiam facilitar o perdão, a desculpa apareceu como condição para o perdão ligada à reconciliação: "minha amiga brigou comigo, ... no outro dia ela veio me pedir desculpa, ai eu pensei se desculpava ela ou não. Aí eu desculpei. Quando alguém briga ou faz alguma coisa de ruim, tem que pensar duas vezes antes de perdoar. ...porque o certo é isso" [G. O. Menina. 8 anos]. Apenas uma criança considerou a reparação e compensação: "Perdoava. Se o farmacêutico deu muito dinheiro, aí Joãozinho levou o dinheiro para casa, ficou metade com ele e muito com o pai dele Joãozinho compraria muitas coisas."[R. B. Menino. 7 anos]; outras crianças consideraram a pressão social: "eu fazia uma votação com meus amigos, se a maioria escolhesse perdoar eu perdoava" [N. C. Menino. 8 anos]; "Perdoava ... os amigos são tudo para ele, brincam, se divertem, e quando a gente precisa de conselho, só tem os amigos para ajudar" [M. V. Menina. 7 anos] e a religião/convenção: "A palavra de Deus é muito honesta" [M. V. Menina. 7 anos]. Esses resultados mostraram que mesmo atendida a condição da empatia, apenas 50% das crianças mostraram um entendimento do que seja perdão. A desculpa apareceu como condição principal e o perdão foi vinculado ao restabelecimento das relações sociais ou voltar a brincar. Porém, indicaram pensamentos utilitários sobre perdão orientados pela harmonia social, através do interesse pelo brincar. Espera-se que a intervenção, por favorecer a capacidade empática das crianças e esclarecer acerca da identidade com o outro, no uso das regras e resolução de conflitos, ajude à formação de julgamentos pela equidade/compaixão e, nesse sentido, contribuam para o avanço moral.

Palavras-chaves: Pensamentos de perdão, Desenvolvimento moral, Empatia.

2. GRUPO DE PESQUISA 02

2.1 O PERDÃO E O RECONHECIMENTO DE EXPRESSÕES FACIAIS

*Jamila **Leime** - UFPB*
*André **Oliveira** - UFPB*
*Júlio **Rique** - UFPB*
*Nelson **Torro-Alves** - UFPB*

Resumo: A percepção de expressões faciais desempenha um importante papel na apreensão do ambiente social e no estabelecimento de relacionamentos interpessoais duradouros (Ekman, 1999). Há comprovação de que o reconhecimento de expressões faciais evolui ao longo da vida. Especialmente entre os três e os sete anos de idade ocorre um aperfeiçoamento no reconhecimento das expressões faciais. Apesar de existirem muitos estudos comprovando a universalidade e funcionalidade das expressões básicas para o desenvolvimento, não se tem conhecimento de estudos que comparem a percepção das

emoções em expressões faciais com relação ao grau de perdão interpessoal, ainda que o perdão seja uma área de interesse crescente na psicologia. O presente trabalho buscou analisar a relação entre a percepção de expressões faciais em crianças e o grau de perdão interpessoal atribuído a uma personagem em um dilema hipotético. Partiu-se da suposição de que crianças que perdoam em maior grau demonstram um melhor reconhecimento de emoções quando comparadas a crianças que não perdoam ou que perdoam em menor grau. Enright e Fitzgibbons (2000) definem o perdão como uma capacidade moral que alguém que foi ofendido tem para reduzir a raiva, o ressentimento, demonstrar compaixão e solidariedade com aquele que o ofendeu. Esses autores verificaram empiricamente que pessoas com maior capacidade para perdoar indicam menor raiva, ansiedade e ressentimento. A empatia (role-taking) é apresentada como uma condição necessária ao perdão. Participaram do estudo 21 crianças com média de idade de sete anos e meio, de ambos os sexos, alunos de escolas públicas e de um programa de educação complementar em uma instituição de orientação religiosa ecumênica. O procedimento experimental envolveu a realização de entrevistas sobre a capacidade do perdão e a aplicação de um teste de reconhecimento de expressões faciais. Para o teste das expressões, foram usadas fotografias de quatro modelos (2 homens e 2 mulheres), esboçando expressões de alegria, tristeza, medo e raiva, retiradas da série NimStim Face Stimulus Set (Tottenham et al., no prelo). O programa Morpheus Photo Animation Suite (versão 3.10) foi utilizado para compor faces com intensidades emocionais intermediárias entre a face neutra e as expressões da máxima intensidade (42,9%, 57,2%, 71,5% e 85,7%). Desta maneira, ao longo da sessão foram apresentados 96 estímulos [4 modelos x 4 emoções x 6 intensidades de emoção (0%, 42,9%, 57,2%, 71,5%, 85,7% e 100%)]. As distorções causadas pelo processo de construção dos morphings foram atenuadas com o Photoshop (versão CS3 10.0). Os participantes foram testados individualmente. Durante a sessão experimental, a criança foi conduzida a uma sala isolada e colocada diante de uma mesa sobre a qual havia quatro casinhas de brinquedo, identificadas cada uma por expressões faciais esquemáticas de alegria, tristeza, medo e raiva. Para orientar os participantes na realização da tarefa, o experimentador disse inicialmente à criança: "nessas casas as pessoas estão contando histórias de alegria, medo, tristeza ou raiva. Você poderia me dizer qual história está sendo contada em cada uma delas?" Caso a criança identificasse corretamente as emoções e casas correspondentes, o experimentador passava para a etapa seguinte: "Agora eu vou te apresentar fotografias de pessoas com diferentes emoções e você deverá ajudá-las a chegar as suas casas. Uma pessoa só pode entrar numa casa se os que estiverem lá sentirem o mesmo que ela." Após a etapa inicial de treinamento, as fotos foram apresentadas uma a uma e as crianças foram solicitadas a identificar as expressões faciais, colocando as fotos nas casinhas correspondentes. Para o perdão, utilizou-se uma entrevista clínica com a adaptação ilustrada do dilema usado por Enright, Santos e Al-Mabuk (1989) no qual um personagem (Joãozinho) ajuda seu pai a conseguir dinheiro para comprar um remédio que pode salvar a mãe de Joãozinho da morte. Eles não conseguem o dinheiro e o farmacêutico responsável pelo remédio não vende por menos. A mãe de Joãozinho morre. O objetivo do dilema é saber sob que condições Joãozinho poderia vir a perdoar o farmacêutico e o quanto Joãozinho perdoaria o farmacêutico. Para essa questão, foram apresentadas às crianças três opções: 1) pouco perdão, 2) perdoar mais ou menos e 3) perdoar completamente. Foi ainda contabilizada a freqüência de crianças que disseram que sabiam o que era o perdão, mas que Joãozinho não perdoaria o farmacêutico. As entrevistas do perdão foram gravadas e transcritas. Ao ser perguntado se Joãozinho poderia perdoar o farmacêutico verificou-se que 50% das crianças não sabiam o que era o perdão e, conseqüentemente, não puderam responder. Considerando os que disseram saber o que era o perdão, quando perguntados sobre o quanto Joãozinho deveria perdoar o farmacêutico, 40% das crianças escolheram "pouco perdão", 40% "perdoar completamente", 10% "perdoar mais ou menos" e 10% "não deveria perdoar". Para a análise de dados, foi realizada uma correlação entre o grau de perdão e a freqüência de reconhecimento das expressões faciais com o teste de Spearman. Os resultados mostraram uma correlação positiva e significativa entre o grau de perdão e a freqüência de reconhecimento de expressões de alegria (Spearman´s rho = 0,46, $p \leq 0,37$, n = 21). Ou seja, quanto mais a criança perdoava, maiores os índices de reconhecimento das expressões de alegria. Com relação às expressões de medo, tristeza e raiva não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre o grau do perdão e as freqüências de reconhecimento da emoção. Esses resultados atendem às expectativas teóricas, já que é razoável se supor que crianças com menor grau de ressentimento sejam capazes de identificar mais prontamente sinais afetivos positivos no ambiente social, tais como expressões faciais de alegria. Embora preliminares, os resultados deste estudo podem ser especialmente relevantes para o entendimento das relações entre o perdão interpessoal e reconhecimento de emoções em crianças.

Palavras-chaves: Expressões faciais, Empatia, Perdão interpessoal

3. GRUPO DE PESQUISA 03

3.1 O PENSAMENTO DO PERDÃO EM IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS

*Juliana **Ramos** - UFPB*
*Sarah **Xavier** - UFPB*
*Marcelli Roberto **Rodrigues** - UFPB*
*Verônica Lúcia do Rego **Luna** - UFPB*
*Júlio **Rique** - UFPB*

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de uma avaliação sobre o perdão no desenvolvimento de idosos. Enright e Fitzgibbons (2000) definem o perdão como uma capacidade moral que uma pessoa que foi ofendida tem para reduzir a raiva e o ressentimento e demonstrar compaixão e solidariedade por aquele que o ofendeu. Suas pesquisas revelaram que a empatia (role-taking) é uma condição necessária ao perdão e que pessoas capazes de perdoar em maior grau possuem menor grau de raiva, ansiedade e ressentimento do que pessoas que não perdoam. Enright, Santos & Al-Mabuk (1989), verificaram seis tipos de pensamento sobre o perdão: vingança, restituição ou compensação, expectativa social, expectativa institucional/religiosa, harmonia social e perdão como compaixão. Para esses autores, a forma mais avançada de expressão do perdão é a compaixão. Com o objetivo de promover o perdão em idosos, fez-se um primeiro levantamento e classificação temática sobre o pensamento do perdão em idosos institucionalizados. Não se buscou necessariamente comprovar teorias já existentes, mas utilizou-se dois instrumentos desenvolvidos por Enright e colegas (Subkoviak e cols., 1995): A folha de rosto da escala EFI, que coletou informações sobre uma mágoa sofrida e o Dilema Moral para o Perdão (Enright, Santos e Al-Mabuk, 1989), no qual a personagem principal, João, descobre que sua esposa tinha uma doença grave e precisaria de um remédio muito raro e caro. Somente um farmacêutico fabricava e vendia tal medicação. Sem condições financeiras para comprar a medicação, João tenta comprar por um valor menor, mas o farmacêutico não aceita e conseqüentemente sua esposa não resiste e morre. A questão central é saber se João poderia vir a perdoar o farmacêutico. A apresentação do dilema foi seguida pela aplicação de um questionário que visou avaliar a capacidade de role-taking, a compreensão do perdão segundo o dilema, e as condições que facilitam o perdão. As sessões foram realizadas individualmente, gravadas e transcritas na íntegra. Após a transcrição das entrevistas gravadas, com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin, procedeu-se uma leitura flutuante do conteúdo textual evocado, para obter-se essa primeira classificação temática, realizada por três juízes. A amostra foi composta por 10 residentes, oito homens e duas mulheres com idade média de 72 anos, residentes em uma instituição abrigo para idosos. Os resultados mostraram que 70% dos idosos possuíram a capacidade de role-taking e 30% tiveram dificuldade de se colocar no lugar de João, por exemplo, "... depende de João, se ele quiser, ele perdoa". Quanto as principais categorias temáticas evocadas, Perdão e Mágoa, as respostas dadas ao Dilema de João permitiram mapear a atitude dos idosos frente ao perdão, assim como as idéias que fundamentam sua atitude. Em relação à atitude, predominou um posicionamento favorável ao perdão (90%), ou seja, apenas um idoso (10%) afirmou que o personagem não iria perdoar nem esquecer a raiva e a tristeza. As justificativas para perdoar ou não perdoar se fundamentaram fortemente em razões de natureza religiosa (o pensamento de expectativas institucionais ou religiosas), e/ou motivos sócio-afetivos. Interessante observar que as referências à Deus e ao perdão expressam distintas perspectivas, as quais podem ser analisadas sob um enfoque evolutivo, da heteronomia à autonomia. Assim, o perdão aparece ora como prerrogativa divina, ora como uma dever de submissão do crente e ainda, como resultado da aceitação íntima e compreensão da falibilidade da natureza humana: "Perdoar é para Deus. Só Deus pode salvar" (M.M.M, masculino, 85 anos). "(...) deve-se perdoar porque tem no velho testamento" (J.V.I, masculino, 67 anos). O perdão é mais importante para Deus e até para a saúde. Tudo melhora para você; guardar rancor é uma doença (...) que vai matando aos pouquinhos" . (M.A.C, feminino, 79 anos). Portanto, é possível teorizar sobre distinções no desenvolvimento no âmbito das expectativas religiosas por Enright. A análise das respostas ao EFI possibilitou levantar a presença ou não da mágoa pessoal, sua intensidade, período e circunstância de sua ocorrência. Os dados mostraram que a maioria dos idosos faz menção a algum tipo de mágoa (70%); apenas 30% afirmaram não ter mágoa nem guardar rancor. Quanto ao período de ocorrência do fato causador da mágoa, observou-se a prevalência de situações recentes (85,7%), sobre fatos do passado (14,2%). Sobre as circunstâncias produtoras da mágoa, foram relatados, em metade dos casos, a ocorrência de atos agressivos, desrespeitosos ou de descaso para com o idoso, cometidos por residentes, cuidadores na família ou pela direção da instituição: "Me senti magoada com uma injustiça que foi feita(...) foi alguém da instituição, uma pessoa que não tem a cabeça boa e não sabe que está magoando". (M.A.C, feminino, 79 anos). "Fiquei muito magoado com uma funcionária que não serviu o café, mesmo tendo lhe pedido três vezes (M.A.B, masculino, 77 anos). "(...) senti magoado por pessoas da diretoria." (S.C.J, masculino, 69 anos). Observou-se ainda o tédio reportado pelos idosos que embora se mostrassem felizes com a presença da entrevistadora demonstraram pouca tolerância às entrevistas.

Esse tédio supõe-se ser uma característica que emerge da condição de ser institucionalizado. Em conclusão, sabe-se que o grau de perdão é uma função da extensão das mágoas pessoais vividas, capacidade de role-taking e reflexões sobre mágoas interpessoais no sentido de dar significado a dor. Nessa análise preliminar, detectou-se, em alguns discursos, uma discrepância entre valores religiosos que orientam para o perdão e a dificuldade concreta de perdoar, possivelmente por conta dos sentimentos negativos resultantes das mágoas. Os idosos se mostraram favoráveis ao perdão e também reportaram mágoas interpessoais associadas a ofensas recentes. Esse aspecto observado foi interessante porque se esperava uma maior emergência de conflitos do passado. Espera-se que um programa de intervenção promova a capacidade de role-taking e aumente a inclinação para o perdão, projetado na personagem do dilema, com reflexo no uso do perdão interpessoal com relação às mágoas reportadas. Por fim, julga-se que uma intervenção para o perdão proverá aos idosos uma estratégia de enfrentamento das dificuldades do envelhecimento e da institucionalização.

Palavras-chave: Pensamentos de perdão, Desenvolvimento moral, Empatia.

4. GRUPO DE PESQUISA 04

4.1 O PERDÃO INTERPESSOAL E A EMPATIA PELO OFENSOR

*Felipe **Medeiros** - UFPB*
*Davi Wesley **Oliveira** - UFPB*
*Leonardo **Sampaio** - UNIVASF*
*Igor Gomes **Menezes** - UFBA*
*Júlio Rique **Neto** - UFPB*

Resumo: O objetivo deste trabalho foi verificar empiricamente a relação entre empatia e perdão interpessoal e a influência do grau da mágoa e do agente da mágoa nessa relação. Enright e Fitzgibbons (2000) definem o perdão interpessoal como uma atitude moral pela qual a pessoa abdica do ressentimento e cultiva a compaixão para com o outro que a ofendeu injustamente. Nesse modelo, o perdão resulta de um processo que é descrito a partir da perspectiva da pessoa que foi magoada. Em uma das etapas do processo do perdão, denominada pelos autores como reframing, a pessoa magoada desenvolve uma nova perspectiva sobre a situação que causou a mágoa e, ao reelaborar o evento sob um novo ângulo, passa a ser capaz de sentir empatia e compaixão pelo ofensor, como condições para o perdão. Estudos com amostras brasileiras e estadunidenses indicaram que quanto maior a intensidade da mágoa, menor o grau de perdão; e que se perdoa mais as ofensas praticadas por pessoas com as quais se tem relacionamentos próximos (familiares e/ou amigos) do que mágoas causadas por colegas de trabalho ou por estranhos (Rique & Camino, no prelo). Como o perdão implica em empatia, a suposição teórica do processo do perdão de Enright é, então, compatível com o modelo de empatia proposto por Hoffman (2007). Esse autor considera a empatia uma reação afetiva, moralmente neutra e apropriada à experiência do outro. Embora um construto global, segundo Hoffman, a empatia compreende elementos independentes e inter-relacionados: angústia empática (AP), consideração empática (CE), Tomada de Perspectiva (TP) e Fantasia (FS). A partir desses dois modelos, espera-se que, no processo do perdão, a empatia se expresse significativamente através da tomada de perspectiva do outro, a qual permite conhecer o outro sob um novo ângulo, coletar informações anteriores ao evento da mágoa e elaborar um novo juízo sobre a ofensa – reframing. Consequentemente, a tomada de perspectiva vai facilitar o entendimento do comportamento injusto do outro gerando uma resposta emocional que é a consideração empática, ou seja, a compaixão que leva ao perdão. Para verificar essas relações entre perdão e empatia realizou-se um estudo de correlação ex-pós facto. O trabalho se encontra em progresso. A amostra inicial utilizada para esta apresentação foi composta por 40 universitários (35 mulheres e 5 homens), estudantes de psicologia em uma universidade pública, com nível socioeconômico médio. Foram utilizadas as escalas (1) Desejabilidade Social (Crowne & Marlowe, 1960) que é uma medida objetiva com 33 itens que mede o grau pelo qual as pessoas inflacionam uma imagem positiva de si mesmas (χ = ,78), (2) EMRI de Davis (1983, atualmente sendo reformulada por Sampaio, Menezes e Camino, Informação Pessoal), uma medida objetiva da empatia composta por 28 itens divididos pelas quatro subescalas: AP, FS, TP, CE e a EG (empatia global, n = 28, χ = ,72), e a (3) escala EFI (Rique & Camino, no prelo) que é uma medida objetiva do perdão interpessoal dividida em uma folha de rosto, onde se encontram informações demográficas sobre os participantes e o contexto da mágoa. Um inventário de 60 itens (χ = ,98). Cada item é respondido em uma escala de concordância com seis pontos (1 = discordo fortemente e 6 = concordo fortemente) e ao final do instrumento os participantes eram instados a pensar na pessoa avaliada nessa escala e responder a uma última questão: Por favor, indique o quanto que você perdoou a pessoa que você avaliou na Escala EFI. Essa questão é respondida em uma escala de cinco pontos (1 = não perdoei e 5 = perdoei completamente). O escore do item do perdão é utilizado como uma medida independente de validade externa da EFI. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da UFPB. Os estudan-

tes foram convidados verbalmente a participarem do estudo e a administração dos questionários ocorreu em sala de aula, com cada participante respondendo individualmente todas as medidas. As medidas foram organizadas em pacotes no qual o primeiro instrumento é o questionário de informações demográficas. As duas outras medidas foram ordenadas aleatoriamente para evitar um efeito de ordem nas respostas. Foi efetuada uma correlação simples de Pearson entre as variáveis de interesse. Os resultados mostraram correlação positiva entre a EFI e o Item do Perdão (n = 40, r = ,681, p ≤ ,000). Não mostraram correlações entre as escalas do perdão com a escala de DS (n = 40, r = ,072 para o Item do Perdão, r = -,164 para a EFI) e a escala de Empatia Global e DS (n = 40, r = ,005). Ocorreram correlações negativas entre a escala EFI e a intensidade da mágoa (n = 40, r = -,380, p ≤ ,016). Finalmente, ocorreram correlações positivas entre o Item do Perdão e as seguintes escalas da Empatia: TP (n = 40, r = ,398, p ≤ ,01), CE (n = 40, r = ,423, p ≤ ,007) e EG (n = 40, r = ,406, p ≤ ,009). Finalmente, foi efetuada uma ANOVA considerando o grau de perdão como variável dependente e o sexo e a empatia como covariantes. Os resultados mostraram um modelo significativo (F2 = 4,477, p ≤ ,018) e o efeito da empatia global no perdão (F1 = 8,888 , p ≤ ,005). Uma ANOVA considerando o item do perdão como critério e a intensidade da mágoa (nenhuma, pouca, alguma, muita e bastante), agente da mágoa (família, amigos ou outros), TP e CE como variáveis de predição, mostrou resultados significativos (F4 = 4,717, p ≤ ,004) indicando o efeito da intensidade da mágoa ((F1 =5,584 , p ≤ ,024) e da CE (F1 = 7,203 , p ≤ ,011). Esses resultados confirmaram que o perdão possui uma relação positiva com a tomada de perspectiva, consideração empática e empatia global. Houve também um efeito significativo do sexo. Porém, a amostra foi insuficiente para analises apuradas, a recomendação é aumentar e diversificar a amostra para uma melhor generalização dos resultados.

Palavras-chaves: Perdão interpessoal, Empatia, Desenvolvimento moral

Referências bibliográficas: Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy. Evidences for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social psychology*, 44, 1, 113-126. Ekman, P. (1999). Facial expressions. Em T. Dalgleish & M. Power (Orgs.), *Handbook of cognition and emotion*. (pp. 301-320). New York: John Wiley & Sons. Enright, R. D., Santos, M. J. D., & Al-Mabuk, R. (1989). The adolescent as a forgiver. *Journal of Adolescence*, 12, 95-110. Enright, R. D. & Fitzgibbons, R. P. (2000). Helping Clients Forgive. *An Empirical Guide for Resolving Anger and restoring hope*. Washington, DC: APA Hoffman, M. L. (2007). *Empathy and Moral Development*. NY: Cambridge University. Piaget, J. (1932/1994). O Juízo Moral na Criança. SP: Summus Rique, J. & Camino, C. (no prelo). O perdão interpessoal em amostras brasileiras e americanas. *Psicologia Reflexão e Critica*. Subkoviak, M. J., Enright, R. D., Wu, C., Gassin, E., Freedman, S., Olson, L, & Sarinopoulos, I. (1995). Measuring interpersonal forgiveness in late adolescence and middle adulthood. *Journal of Adolescence*,18, 641-655. Tottenham, N., Tanaka, J., Leon, A. C., McCarry, T., Nurse, M., Hare, T. A., Marcus, D. J., Westerlund, A., Casey, B. J., & Nelson, C. A. (no prelo). The NimStim set of facial expressions: judgments from untrained research participants. Psychiatry Research.

LT04 - 318
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS EU–OUTRO NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO: A QUESTÃO DO TEMPO.

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 PROXIMIDADE / DISTANCIAMENTO: A INTERCORPOREIDADE E A MÚTUA CONSTITUIÇÃO EU-OUTRO-AMBIENTE.

*Kátia de Souza **Amorim** - FFCLRP - USP*

Resumo: Através de análise microgenética da freqüência de bebês à creche, estudo anterior identificou que, apesar dos bebês não utilizarem a comunicação verbal, eles eram capazes de apreender/expressar/agir de acordo com significados culturais de seu grupo social. Ainda, verificou-se que os bebês (com o ingresso na creche) modificavam seu comportamento, de acordo com as diferentes concepções e práticas dos adultos (mãe, educadoras, técnicas da creche), passando a negociar relações diversas com os diferentes parceiros de interação (mãe, educadora, outras crianças/familiares) (Amorim, 2002). Com isso, juntamente com Fogel (1993), interrogou-se como o bebê, ainda em um estágio de vida em que não faz uso de signos (através do pensamento e linguagem verbais), pode negociar e modificar seu comportamento de acordo com as significações do meio? Se o bebê não recebe informações através das palavras, como ele apreende os significados culturais? Como é que o bebê tem acesso ao universo semiótico? Em função dessas questões, definiu-se por investigar, a partir de estudos de caso, o processo do bebê expressar e apreender significações culturais. Tal questão foi considerada como possível de investigação, já que o pressuposto teórico de base destaca que, ao ser humano, é inescapável o processo de significação (Vygotsky, 1987, 1991; Smolka, 2004). Apesar disso,

a meta foi investigar modos de significação mais específicas do bebê, por se considerar que entre adultos e crianças não existem apenas semelhanças, mas também diferenças e estas diferenças traduzem a peculiaridade da condição de ser criança e não algo negativo próprio dessa condição (Carvalho, 1983; Pino, 2003). Para o estudo, partiu-se de uma perspectiva histórico-cultural, mais particularmente da perspectiva da Rede de Significações (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004). Utilizou-se o Banco de Dados do Projeto Integrado "Processos de adaptação de bebês à creche", que acompanhou 21 bebês (4-13 meses de idade ao ingresso), suas famílias e as educadoras, em uma creche universitária. Utilizando-se de abordagem longitudinal, transcreveu-se e analisou-se microgeneticamente (Goes, 2000) cenas de vídeo de cinco bebês. Do conjunto do material analisado, aqui serão apresentados os casos de Lara e de Túlio (nomes fictícios), explorando mais especificamente a aquisição das habilidades de sentar e engatinhar. A opção por investigar processos de significação, no desdobrar de processos motores, deve-se ao posicionamento conceitual que não dissocia aspectos biológicos e sociais (Wallon, 1959; Ribeiro & Bussab, 1998). Como discutem Varela, Thompson e Rosch (1991), natureza e cultura estariam uma em relação à outra como produto e processo, não havendo distinção inteligível entre características herdadas (biológicas, geneticamente dadas) e adquiridas (mediadas ambientalmente). No caso de Túlio (06 meses), acompanhou-se o processo de sentar-se sem apoio, ao longo de três meses de freqüência na creche, isto é, desde o momento do ingresso na instituição (quando ele só permanecia deitado), até o momento em que ele é capaz de se sentar sem apoio, com equilíbrio e firmeza. No caso de Lara (09 meses), acompanhou-se a aquisição da habilidade de engatinhar, o que implicou em analisá-la do primeiro dia de ingresso na creche (quando a criança ainda não engatinhava), até o oitavo dia de freqüência, quando Lara já engatinhava com desenvoltura. Nesse processo, verificou-se que a apreensão/expressão de significações está ligada a processos de percepção/ação. Os processos de significação no bebê estariam assim aquém da representação, estando concretizados/materializados no corpo, sendo a partir das percepções, experiências e significações, que novas relações, recursos, papéis sociais e significações são construídas (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008). Nessa análise, portanto, o corpo emergiu como um elemento central. Porém, o corpo não considerado dentro de uma perspectiva biológica, tanto que tratamos dele enquanto corporeidade. O corpo não representa, ainda, uma instância individualizante, já que ele não existe primeiro e, depois, interage com o mundo externo. O mundo não existe "lá fora", já que a pessoa é parte constitutiva do mundo. Ao contrário, a pessoa corporificada está intimamente conectada ao mundo, em um processo relacional, o corpo representando a interligação eu-outro, a constituição da subjetividade sendo considerada de forma dependente do outro, da história e da cultura (Overton, 1997; Sinha; De López 2000). Nesse sentido, pessoas e mundo, juntamente, constroem as pessoas e o mundo, sendo que o mundo percebido não está aqui, independente de nossas condições biológicas e do mundo cultural. Mundo e percebedor especificam um ao outro. Nesse sentido, o significado dessa ou daquela interação para um sistema vivo não é dado de fora, mas representa o resultado da organização e história desse sistema. Essa compreensão, que tem suporte na noção de dialogismo do pensamento bakhtiniano (1934-1981, 1936-1997, 1929-1999), nos levou a uma aproximação de uma compreensão radical da alteridade, permitindo entender o outro de uma maneira original, o outro sendo referido não como alguém que está fora de mim, que é estranho a mim, mas como alguém que me constitui, que contribui para o processo de construção de um eu que não me pertence integralmente e que somente existe a partir do olhar do outro (Barros, 2002). No presente estudo, isso coloca em destaque que, mesmo para a aquisição de funções motoras ditas humanas, é necessário o outro. A alteridade é essencial ao ser e ao desenvolver-se humanos. O outro e suas significações culturais co-constroem tais processos. E essas próprias aquisições representam a aquisição de ferramentas culturais e significações sociais que vão alterar suas relações com os outros e com o mundo (Wertsch, Del Rio & Alvarez, 1998). Vale dizer que esse processo é entendido como se dando a partir de um lugar muito específico – no caso, os corpos de Túlio e de Linda –, o que nos faz considerar, juntamente com Hermans e Kempen (1995), que ao perceberem/significarem, as pessoas não percebem/significam somente o ambiente, mas percebem, ao mesmo tempo, a elas próprias. Isto é, a pessoa perceptiva observa o campo do fluxo visual, em combinação com sua localização com respeito ao campo visual. Olhar /significar ao redor de si implica em ver/significar a si próprio nesse espaço, destacando a natureza situada e perspectiva do processo. Destaca-se desta forma que a relação dialógica, nessa faixa etária, dá-se fundamentalmente por intermédio do corpo. O corpo é significado, ele significa, ele expressa por meio de suas posturas, gestos e ações as significações culturais. Como Harré (1991), considera-se o corpo como podendo desempenhar papéis diversos no uso da significação. O corpo pode ser a coisa significada; pode representar significadores; e também pode ser a superfície para a inscrição de outros significantes, com influência no modo como a inscrição se dá. O corpo nesta relação de co-determinação com o meio social é tanto feito

significado pelo sistema semiótico como é um sistema semiótico em si. Seria, assim, por meio de sua corporeidade que o bebê estaria em relação ao outro e com as significações culturais desse(s) outro(s). É através dessa proximidade com o outro social, ou mais do que isso, da intercorporeidade (Coelho Jr, 2003), que o bebê é significado e significa. Simultânea e contraditoriamente, desse entrelaçamento e significações, novas aquisições são possibilitadas, levando a (re) significações das relações, o que permite inclusive um (relativo) afastamento/distanciamento do outro. (FAPESP, CNPq)

Palavras-chave: desenvolvimento, dialogismo, relação eu-outro, tempo.

2. GRUPO DE PESQUISA 02

2.1 HISTÓRIAS DE APROXIMAÇÃO: CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS ENTRE CRIANÇAS EM UMA SITUAÇÃO PROVISÓRIA DE ABRIGO.

Maria Isabel ***Pedrosa****, LabInt – UFPE*
Thais de Albuquerque da Costa Lins ***Menelau****-LabInt – UFPE*

Resumo: Histórias de aproximação são aqui consideradas histórias de vinculação entre crianças que se encontram numa situação provisória de abrigo. Dois grandes desafios orientaram o foco da presente investigação: o primeiro, de natureza teórica, supõe a existência de processo de vinculação entre coetâneos, admitindo contraposições a processos de rupturas afetivas, aqui tratados como histórias de distanciamento; o segundo desafio diz respeito à necessidade de reconhecer a vinculação empiricamente, ou seja, circunscrever situações interacionais a partir das quais se possam alçar indícios que apóiem a primeira suposição. O vínculo será aqui considerado um conceito interpessoal e não um atributo do indivíduo como alguns autores o concebem, quando, por exemplo, ao se referirem ao apego da mãe por seu bebê, um tipo de vínculo sobejamente discutido na literatura, o tratam como um instinto materno, determinado por uma pulsão interior da mãe (cf. esta discussão em Carvalho, Politano e Franco, 2007). O vínculo, ao contrário, decorre de contextos específicos de interação social. As interações são fundantes na constituição do sujeito. É por meio deste processo, que as relações com os outros vão se efetivando, ao longo da vida (Rossetti-Ferreira, Amorim, e Silva, 2004). O "vínculo pode ser pensado como um espaço privilegiado para a persistência de significados construídos na interação enquanto, ao mesmo tempo, é fortalecido por esse compartilhamento" (Carvalho e Rubiano, 2004, p. 185). Ainda segundo estas autoras, "O compartilhar refere-se a algo possuído em comum; a um estado ou processo inferido e não a um ato" (p. 183). Pode-se dizer, então, que o compartilhamento é construído a partir da interação social, tornando, portanto, evidente um comportamento não individual; ao contrário, um produto das relações entre os indivíduos (Carvalho, Bastos, Rabinovich, & Sampaio, 2006). Ao mesmo tempo em que o compartilhamento propicia a emergência de vínculos, pode também favorecer a repetição ou novas elaborações do compartilhado, reforçando, assim, o vínculo já estabelecido. Para a realização da pesquisa foram realizadas observações em crianças de um abrigo, de ambos os sexos, da cidade de Recife; um grupo multietário, com idade entre 1;2 e 4;3 anos. Esse grupo foi composto por 13 crianças e as observações foram videogravadas com o consentimento do juiz da Vara da Infância e da Adolescência e do Comitê de Ética em Pesquisa. Escolheu-se observar as crianças em situações livres de brincadeiras. Após esse período, foram selecionados e descritos alguns segmentos de registros que pareceram promissores para o objetivo de descrever um padrão diferencial de preferência da criança por seu parceiro. Distintos modos de regulação interacional foram identificados; ações cooperativas, conflitos, negociações e resoluções de conflitos puderam ser descritos; posições e hierarquia social no grupo foram encontradas; proteção, conforto e cuidado caracterizaram algumas relações presentes nesse grupo; tópicos compartilhados e estratégias para a realização do brincar fizeram parte das inúmeras brincadeiras construídas. Foi possível alçar indicadores para se falar dessa relação subjacente ao ambiente interacional das crianças: (a) orientação preferencial da atenção ao parceiro, objeto de vinculação; (b) o envolvimento do parceiro em suas próprias atividades ou o seu próprio envolvimento na atividade, já iniciada, do parceiro; (c) um padrão de conforto, proteção e cuidado com o parceiro; e (d) a busca de proximidade física. Um ponto que mereceu reflexão ao final da análise foi admitir que a reciprocidade não estivesse implicada na relação de vínculo. Dizer que uma criança é vinculada a outra, ou está em processo de construção de vínculo, usando os critérios aqui discutidos, não significa dizer que essa outra é também vinculada à primeira ou está construindo um vínculo com ela. Sendo um processo interacional, são múltiplas as possibilidades de regulação do par que interage e compartilha. O vínculo é um conceito que parece útil para diferenciar relações no espaço interacional de crianças e também de adultos. Ele explicita a relação preferencial por parceiros e diferencia um investimento afetivo que permeia as relações dos interagentes. O processo de vinculação eu-outro se constitui em situações concretas de em-

bate, de reconhecimento, de estranhamento, de dúvida ou de certeza. A partir da análise realizada, em seu conjunto, depreende-se que crianças selecionam preferencialmente outras, como parceira de brincadeiras e estas aceitam e nutrem essa relação preferencial, respondendo a seus convites e se envolvendo nas atividades por elas propostas. Esse padrão implica uma história de aproximações e distanciamentos que se desenrola de modo não-linear. Enquanto construção psicológica, possibilitada por encontros e desencontros com parceiros interacionais, vários aspectos se atualizam e se desdobram de modo multifacetário, nem sempre previsível. Explicita-se aí sua dimensão diacrônica, ou seja, um processo em curso. Por outro lado, aproximar-se de um parceiro, requer, às vezes, distanciar-se de outros, ou de si próprio. É apropriado pensar que um investimento afetivo de um em relação ao outro implica despojar-se e, a um só tempo, acumular perdas e obter ganhos. Revela-se, então, sua dimensão sincrônica. As crianças abrigadas trazem histórias de distanciamentos com rupturas de afetos, mas foi possível inferir a construção de vínculos entre crianças abrigadas na instituição observada. Cada uma, portanto redesenhará uma trajetória e, espera-se, fortalecida com novas aproximações. Essas e outras questões ficam em aberto, indicando a necessidade de novas pesquisas que possam trazer pistas sobre esse fenômeno.

Palavras-chave: vínculo afetivo; crianças abrigadas; interação de crianças.

3. GRUPO DE PESQUISA 03

3.1 APROXIMAÇÃO, DISTANCIAMENTO E NEGOCIAÇÃO DE SENTIDO EM RELAÇÕES EU - OUTRO NO DIÁLOGO PSICOTERAPÊUTICO

*Lívia Mathias **Simão** - USP*
*Maria Elisa Molina **Pavez** - Universidad del Desarrollo, Chile*
*Maria Teresa Del Río **Albornoz** - Universidad Alberto Hurtado, Chile*

Resumo: Nesta comunicação de pesquisa, buscamos trazer ao conhecimento e discussão algumas elaborações que vimos fazendo a respeito das relações entre intersubjetividade humana, especialmente no tocante às relações intersubjetivas em psicoterapia, por um lado, e movimentos de aproximação e distanciamento entre eu e outro, que tais relações envolvem, por outro. No âmbito dessa discussão, duas perspectivas nos parecem interessantes e ainda pouco exploradas. São elas: a lógica co-genética de David Herbst (1995) e as proposições de Heinz Werner e Bernard Kaplan (1963/1978), sobre o desenvolvimento humano em situações simbólicas. Também em psicoterapia, o desenvolvimento é um processo que vai do compartilhamento, quase que indiferenciado, para uma diferenciação, tanto nas relações psicoterapeuta – cliente do aqui e agora, como nas relações interpessoais a que eles se referem nas sessões. Como veremos adiante, há momentos em que parece haver alto grau de empatia e aproximação afetivo-cognitiva entre os envolvidos nas sessões. O processo de indiferenciação – diferenciação não é, entretanto, unidirecional, mas multidirecional, havendo um movimento de vai e vem do compartilhamento à diferença e vice – versa, nos vários momentos da relação eu – eu e eu – outro (Simão, 2008). Nas pesquisas a que se referem esta comunicação analisamos microgeneticamente e discutimos dois casos clínicos. A análise do primeiro caso assentou-se especialmente na noção de self dialógico em movimentos de aproximação e afastamento. Isto porque pensamos que a existência de uma noção espacial do eu abre possibilidade para que se compreendam os movimentos e elaborações psicológicas em termos de distanciamento e aproximação de uma posição do eu com relação a outra. Essa noção tem, ainda, como corolário, que nesse intercâmbio haverá construção e reconstrução simbólica contínua por parte do eu. Como conseqüência, a mudança terapêutica, por exemplo, em situações de conflito, foi analisada sob o foco do movimento ou do não movimento psicológico, quer por imobilidade (obstrução, impedimento), quer por não mudança. Os resultados da análise de caso ilustram o fato de que o desafio que se coloca ao psicoterapeuta é principalmente o de tomar as posições do eu, que aparecem em seus clientes, bem como as dinâmicas de movimento entre essas posições, para fazer intervenções que agilizem a alternância no diálogo, de forma que os interlocutores possam adquirir uma diversidade de perspectivas, desde as quais possam fazer construções sobre aquilo de que se queixam atualmente. No segundo caso, procedemos à análise microgenética de extratos de diálogos das intervenções de um supervisor e de seu supervisionando, buscando examinar as dinâmicas de vínculo que se desdobraram na situação, podendo ter contribuído para a formação da supervisionanda. Além de apoiar-se nos pressupostos já discutidos aqui, a análise considerou, ainda, o pressuposto de que a personalidade humana conta com um caráter de mobilidade, permitindo aos sujeitos posicionarem-se desde diferentes perspectivas em um diálogo. Os resultados da análise desse caso ilustraram o fato de que essas mobilidade possibilitou que cada interlocutor agisse simbolicamente na busca de compreender o outro, ao mesmo tempo em que tentou gerar, nesse outro, novas posições a respeito de si e dos outros. Isto, por sua vez, favoreceu a emergência de novas concepções a respeito de si e novas constru-

ções sobre a realidade. Finalizando, destacamos que as implicações das noções dialógicas de afastamento e aproximação, bem como das análises ilustrativas que apresentamos, para o processo terapêutico, são de sinalizar e elucidar que a intervenção terapêutica se dirige, a todo momento, a uma relação. Daí que os significados aí presentes são pessoais e dirigidos contextualmente a algo. Distanciamento e aproximação simbólicos permitem esse processo de tomar posições diferentes no curso da relação. Trata-se de um processo que é uma trajetória de posicionamentos dialógicos de um ator frente a outro, frente às relações com outros e frente à cultura. São diálogos sobre diálogos, em que co-constroem-se significados, possibilitados através de fenômenos tais como os de identificação, empatia, mutualidade e apoio emocional. Aspectos importantes nesse processo são o permitir e o gerar momentos de proximidade com o outro, olhar nos olhos do outro, uma vez que isso tem uma qualidade afetiva que o leva a sentir-se ouvido e compreendido. Sem dúvida, esses momentos de contenção e escuta não seriam suficientes para permitir a elaboração psicológica, se não houvesse um "empurrar" para a geração de novos significados. Estes, por sua vez, desenrolam-se, dialogicamente, a partir de dinâmicas de natureza oposta, tais como a tensão, oposição e diferença. Ou seja, tanto mutualidade como oposição são momentos construtivamente necessários no intercâmbio terapêutico.

Palavras-chave: Construtivismo semiótico-cultural, psicoterapia construtivista, subjetividade.

LT04 - 384
A FAMÍLIA, O ESPAÇO E O TEMPO: ASPECTOS DO COTIDIANO INFANTIL NA CRECHE

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 A RELAÇÃO CRECHE FAMILIA NO CONTIDIANO DE UMA CRECHE MUNICIPAL DA CIDADE DE BELÉM

*Celi da Costa Silva **Bahia** - UFPA*
*Celina Maria Colino **Magalhães** - UFPA*
*Fernando A. Ramos **Pontes** - UFPA*

Resumo: Entendendo que a creche e família são instituições que tem função complementar no processo educativo da criança e que no trabalho da professora de crianças as relações são centrais, desde aquelas diretas com as crianças, até as relações com os familiares e com a comunidade, a relação entre estas instituições não pode ser uma opção que poderá ou não existir, mas ela é imprescindível. Esta investigação fundamenta-se no modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1994). Para este autor, o lar e a instituição de educação infantil, para a criança, constituem seus principais microssistemas, pois são os ambientes onde ela interage face a face, mas estes ambientes são micro e exossistemas para pais e educadores. O lar é o exossistema para os educadores, pois estes não o freqüentam, mas ainda assim sentem as influências da educação familiar na criança, e a instituição é o exossistema para os pais, pois estes não a freqüentam, mas também sentem a contribuição e a presença dos educadores no desenvolvimento de seus filhos. Ora, sendo a criança um elo de ligação entre estas instituições, mas que ainda apresenta suas habilidades em desenvolvimento, não consegue ainda agir como mediador para aproximar ambas as partes e levar informações que ampliem a compreensão dos adultos sobre seus microssistemas. Então, a confluência destes microssistemas fornece informações importantes acerca das contribuições das duas instituições na educação das crianças e também enriquece as práticas educativas dos familiares e das instituições. Assim, creche e família afetam-se mutuamente. Se elas se inter-influenciam, os processos desencadeados por meio da relação creche-família delineiam oportunidades desenvolvimentais para todos os envolvidos, e tanto a família quanto a creche aprendem aspectos fundamentais sobre a criança e seu desenvolvimento. Dada a formação que os professores possuem e as funções que a escola tem na sociedade, as tentativas de aproximação e de melhoria das relações estabelecidas com as famílias devem partir, preferencialmente, da escola (creche), pois se os professores são responsáveis pelas ações escolares, são também os responsáveis pela promoção de ações voltadas ao relacionamento escola-família. Este trabalho é um recorte da Tese de doutoramento e tem por objetivo investigar como ocorre a relação creche-familia na atividade de recepção/despedida, uma vez que esta é uma atividade presente no dia-a-dia da creche que apresenta potencial para a promoção da relação entre as instituições. Participaram do estudo os familiares de crianças de três anos de idade e quatro professoras pertencentes a uma creche da rede municipal da cidade de Belém, localizada em um bairro de periferia. Os dados foram coletados por meio da observação direta e o conteúdo desta era registrado no diário de campo. Para análise, inicialmente, foi realizada a leitura vertical (por elementos independentes), a qual permitiu a sistematização dos seguintes elementos constituintes do dia-a-dia da creche na atividade de recepção/despedida: espaço, participantes, agrupamento e modalidade de gestão. Em seguida, foi realizada a leitura horizontal, buscando interpretar a relação existente entre estes elementos. A leitura vertical mostrou que a recepção/despedida acontece na porta da sala de atividade. Os participantes são

uma professora, estagiárias, crianças, familiares e co-adjuvantes. A modalidade de agrupamento é individual e a modalidade de gestão intermediária do tipo dirigida, pois a professora interage freqüentemente com uma ou com poucas crianças e seu responsável de cada vez. Já a leitura horizontal revelou que apesar de a estrutura física e administrativa da creche oportunizar, nos momentos de recepção/despedida, o contato direto da professora com os responsáveis, esse é breve, mesmo porque, a professora divide sua atenção entre as crianças e os familiares e/ou também porque os familiares estão apressados. Percebeu-se também que as relações são bi-direcionais, pois tanto as mães quanto as professoras buscam o contato. Todavia, as iniciativas para a relação estão associadas às insatisfações das professoras ou dos familiares e estas determinam o conteúdo do diálogo. Assim, quando iniciado pela mãe, as questões norteadoras do diálogo são: os acidentes ocorridos na creche, a saúde e os pertences (roupas e brinquedos) da criança. Quando iniciado pela professora, as questões são: o comportamento e a saúde da criança e informes (programação da creche e solicitação de material de higiene). Os contatos são breves, pautados na solução de problemas imediatos e não fazem parte do planejamento diário da creche. Assim, a comunicação existente impossibilita o efetivo envolvimento dos familiares, pois são parciais e limitam-se aos aspectos práticos do dia-a-dia da criança. Apesar de a atividade de recepção/despedida representar um potencial para a promoção da relação entre as duas instituições, a ausência de planejamento desta atividade, no sentido criar um ambiente acolhedor aos familiares e garantir a disponibilidade da professora para interagir com os pais, indica a existência de um hiato entre o proposto pela literatura e as ações na creche, uma vez que, a escola (creche) e os professores devem utilizar diversos mecanismos para criar um ambiente mais acolhedor e afetivo que possibilite à família recapitular o valor da criança e o sentido da responsabilidade compartilhada (Clandinin e Connelly,1998). O estudo provoca a reflexão quanto à necessidade de se repensar o porquê dessa relação, pois com toda certeza, não é apenas para troca de informações. Ao contrário, por meio dessa relação, as duas instituições têm oportunidade de acessar informações relevantes acerca da criança nos dois contextos, possibilitando, assim, a continuidade no processo educativo, o que é fundamental para a promoção do desenvolvimento da criança. Para tanto é necessário valorizar o potencial das famílias, o que implica não só a garantia de espaço para elas expressarem suas idéias, seus pontos de vista, suas inseguranças, mas também a oportunidade de conhecerem como é o trabalho com as crianças em ambientes coletivos, bem como, oferecer informações para a creche sobre a criança no ambiente familiar. Para que isso ocorra, a instituição precisa planejar, em conjunto com os familiares, ações no sentido de garantir oportunidades efetivas que possibilitem o envolvimento dos familiares no dia-a-dia da creche. Para tanto, necessário se faz que os familiares se sintam aceitos e valorizados no espaço da creche e, portanto, efetivamente envolvidos com a educação dos seus filhos no cotidiano da creche.

Palavras-chave: relação crehe-família, creche, professoras

2. GRUPO DE PESQUISA 02

2.1 ARRANJO ESPACIAL E DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS NA CRECHE

Ana Rosa Picanço ***Moreira*** *- UERJ*
Vera M. R. de ***Vasconcellos*** *- UERJ*

Resumo: A organização dos ambientes infantis está baseada nas idéias que os adultos de uma determinada sociedade têm de infância. No contexto da creche, o espaço físico se constitui num dos principais elementos do projeto pedagógico fornecendo pistas valiosas sobre a concepção de criança, o modo como ela aprende e se desenvolve e o papel do educador nesses processos. Estudos dos campos da Arquitetura e da Psicologia têm investigado o modo de organização de mobílias, objetos e equipamentos nas salas de atividades da creche – o arranjo espacial - e suas influências no comportamento das crianças. Salas de atividade que apresentam arranjo espacial aberto, isto é, espaço pouco estruturado e de estruturação limitada aos contornos do ambiente deixando a área central vazia favorecem a proximidade e a maior dependência das crianças ao adulto. Também o arranjo fechado, que é identificado pela presença de barreiras físicas altas (como biombos e estantes fechadas) que dividem o ambiente em diversas áreas, impede a apreensão pela criança do ambiente na sua totalidade, incentivando-a a permanecer em uma das áreas, sendo quase sempre aquela em que o adulto se encontra, e, sobretudo, em volta dele, suscitando poucas interações de crianças. Já o arranjo semi-aberto - aquele que permite a criança ter visão de todo o ambiente e que apresenta áreas altamente estruturadas, isto é, zonas circunscritas (áreas delimitadas por, no mínimo, por três barreiras formadas por objetos, mobílias, desníveis, fechando uma área) - oferece às crianças um ambiente simultaneamente diversificado e estável, além de atender às necessidades de segurança por permitir a visualização de outras crianças e do adulto. Por isso, este tem sido o arranjo mais favorável à ocorrência de interações intensas e duradouras de crianças. Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado e está centrado na investigação de como as crianças de 09 a 17 meses e seus educadores

organizam o espaço da creche e como os diferentes arranjos espaciais afetam as interações de crianças e delas com os adultos. Nosso referencial teórico é a Psicologia Sócio-histórica e a Sociologia da Infância, abordagens que ressaltam as capacidades infantis na construção da vida social desde muito cedo através das negociações que o bebê estabelece com seu meio físico e social. Igualmente, entendemos que o ambiente é um sistema de relações interdependentes e bidirecionais onde os elementos físicos e sociais são permanentemente afetados, redimensionando o próprio sistema a partir da construção de novos significados. Com base nesses pressupostos, foram elaboradas as seguintes questões de estudo: Como o ambiente para bebês tem sido planejado pelos educadores? Quais os critérios para esse planejamento? Quais os elementos e/ou características privilegiadas por essas crianças no uso do espaço? Como os diferentes arranjos espaciais afetam as interações criança-criança e crianças-educadores? Como essas crianças têm transformado os espaços/ambiente em lugares, isto é, como tem ocorrido o processo de apropriação dos espaços por crianças muito pequenas? O estudo se constitui numa pesquisa-intervenção da qual participaram os educadores e as crianças que freqüentam o Berçário 1 de uma creche institucional que atende a filhos de servidores públicos do município do Rio de Janeiro. Para a produção dos dados foram realizadas videogravações e fotografias de duas situações espaciais – arranjo espacial habitual e arranjo espacial com um brinquedo de grandes dimensões –, sessões reflexivas com os educadores, aplicação de um questionário aos educadores e o registro em diário de bordo das observações feitas pela pesquisadora e uma bolsista. O brinquedo de grandes dimensões foi escolhido numa sessão reflexiva pelos educadores em conjunto com a pesquisadora, que apresentou algumas fotografias nas quais as crianças demonstravam interesse em subir no mobiliário, permanecer em locais mais estruturados, como embaixo de uma mesa, entre ou debaixo dos berços, em frente a painéis etc. De acordo com os educadores, a sala de atividades tem sido organizada com o objetivo de oferecer aos bebês um ambiente seguro e interessante, levando em consideração a estética. Por isso, os educadores selecionaram um brinquedo colorido e espumado que oferece diversas possibilidades de exploração sensoriomotora e montagem por crianças pequenas. Os próprios educadores introduziram o brinquedo em cima de um tapete emborrachado na área central da sala, uma área vazia, visto que as crianças pouco exploravam aquele local. Cada situação espacial foi filmada durante 30 minutos por duas câmeras de vídeo móveis, localizadas em extremidades opostas da sala. Foram analisados os 20 minutos centrais de cada situação. As categorias de análise foram construídas a partir de três eixos: interações criança-criança (imitação e brincadeira complementar), interações criança-educador (relação de dependência e atividade complementar) e interações criança-espaço físico (exploração solitária de objetos e deslocamento no espaço). A análise parcial dos dados aponta para a predominância de brincadeiras complementares e imitação em locais qualitativamente mais estruturados, como no brinquedo de grandes dimensões e num cantinho formado por um espelho, colchonetes e fotografias das crianças na parede e na área em que o adulto se encontra. Ao longo da produção dos dados, vimos que a organização do espaço ganhou um "lugar" diferenciado no trabalho pedagógico da creche. Se, inicialmente, a organização dos espaços era considerada um elemento secundário, na medida em que os educadores participaram da pesquisa, puderam redimensionar a compreensão sobre os aspectos espaciais na ação pedagógica, potencializando os ambientes das salas de atividades. Também, ao darmos ênfase à participação dos educadores no processo investigativo, contribuímos para a sua formação permanente, de modo a provocar um repensar coletivo das ações cotidianas naturalizadas que muitas vezes impedem enxergar a participação dos pequenos na organização dos espaços de brincadeira. Entendemos que o ambiente de desenvolvimento infantil é sempre aquele no qual a criança pode imprimir suas marcas, ou seja, transformá-lo. Acredita-se que a investigação dos modos como as crianças pequenas interagem tendo como suporte configurações espaciais diferenciadas se mostra relevante no cenário atual tanto para ampliar o conhecimento que a Psicologia e a Educação têm sobre os bebês em situação de creche quanto para compreender como eles dialogam com o ambiente físico e produzem sentidos a respeito da realidade física e social.

Palavras-chave: arranjo espacial; ambiente; desenvolvimento; bebês; creche

3. GRUPO DE PESQUISA 03

3.1 O TEMPO NA CRECHE: EDUCADORES E PAIS FALAM DO TEMPO

*Zena Winona **Eisenberg** - PUC-Rio*
*Gisele Ribeiro **Lemos** - UERJ*
*Nathalia da Motta **Xavier** - PUC-Rio*
*Roseli de Souza **Barros** - PUC-Rio*

Resumo: O grupo de pesquisa tem como objetivo investigar o desenvolvimento do conceito de tempo pela criança através de suas interações com adultos e o ambiente físico da creche. Argumentamos que a questão do tempo é onipresente na vida da criança desde cedo e que é, portanto, de grande importância para uma investigação de seu desenvolvimento emocional, lingüístico e cognitivo. A base teórica para

nossa investigação é a teoria de Vygotsky (1986) a respeito do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, em que palavras e seus significados estão em constante construção nas interações sociais cotidianas. A proposição de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal também é discutida aqui, na medida em que refletimos acerca do trabalho dos educadores com os conceitos temporais: este trabalho leva em conta o conhecimento e o desenvolvimento de suas crianças? Constatando que esta é uma área de pouca pesquisa tanto no Brasil quanto no exterior, seja na área de psicologia ou da educação, propomos aqui uma pesquisa que tem como foco central o uso do tempo na creche e na pré-escola.

Nosso objeto de analise é a creche, local de espera e de conflitos entre crianças e educadores, que estão aprendendo a negociar uns com os outros e local também onde a criança vive muitas angústias por estar se adaptando a um mundo novo cheio de regras para o desenvolvimento das tarefas. Neste contexto, a questão do tempo emerge de diversas formas, por exemplo: na adaptação da criança ao novo ambiente (quando irei para casa, quando vou almoçar, etc.) na organização da rotina (ordem das atividades), nas negociações entre crianças de quem faz o que primeiro, na determinação dos dias da semana em que há atividades especiais (sala de leitura, pátio, dia do brinquedo), ou na negociação das educadoras com as crianças que querem subverter a rotina.

A pesquisa aqui apresentada foi realizada em uma creche institucional do município do Rio de Janeiro. Os participantes foram 19 crianças de 4 anos de uma sala de Maternal II e seus 5 educadores. O estudo teve por objetivo observar esses aspectos e identificar variáveis que ajudem a explicar a forma como se dá o desenvolvimento de conceitos temporais na creche. A metodologia foi composta por seis etapas, organizadas cronologicamente: 1º) observações em sala e entrevista com os educadores, 2º) Tarefas temporais e observações, 3º) Oficinas com os educadores, 4º) Projeto tempo em sala (mudança na rotina e na linguagem), 5º) Novas observações, questionários dos pais e repetição das tarefas temporais. Mais especificamente, nosso intuito foi: observar o uso da linguagem temporal em sala e nas interações educadora-criança e criança-criança; observar a presença de artefatos temporais (relógio, calendário, planejamento) em sala focando a sua localização, acessibilidade e uso; observar a presença de atividades temporais em sala (como por exemplo, planejamento do dia, discussão sobre o dia do mês e da semana, etc.); entrevistar os educadores sobre suas compreensões do tempo e suas justificativas para o uso ou não uso de atividades temporais em sala; elaborar um programa de inserção e trabalho com linguagem, atividades e artefatos temporais, com o objetivo de promover um trabalho consciente com conceitos temporais, tanto pelos dos educadores quanto pelas crianças; avaliar as mudanças na rotina e na compreensão temporal das crianças, como resultado do programa elaborado; e, finalmente, identificar diferenças entre famílias, com relação à organização temporal da casa e à compreensão temporal que atribuem para suas crianças.

Os resultados que discutiremos aqui tratam da comparação entre as falas dos educadores (obtidas através da entrevista audiogravada) e da família (obtidas através de questionários escritos). Identificamos nas falas dos educadores uma falta de familiaridade com a noção de tempo como um conhecimento adquirido. Suas estratégias são mais intuitivas do que pedagógicas e, por isso, pouco sistemáticas. Por serem intuitivas também não há um exame a respeito da maior eficácia de uma ou de outra, o que poderia levar a um trabalho mais consciente e sistemático (uma didática, propriamente dita). As estratégias que citam incluem distrair a criança com outro brinquedo (quando há conflito), adiar o evento para um futuro subjetivo (daqui a pouco, depois, mamãe já vem). Os educadores julgam que suas não sabem muito sobre o tempo e citam alguns erros que cometem. Por fim, os educadores não usam artefatos temporais em sala. Não há relógios, o calendário e o planejamento semanal estão pregados na parede no canto da sala à altura dos olhos de um adulto. Em momento algum os educadores discutem com as crianças o que farão naquele dia. A família usa mais artefatos temporais em casa. Dos 16 (de um total de 19) responsáveis que preencheram os questionários, dez relatam usar o relógio em casa com a criança, mas apenas cinco crianças têm relógios. Por outro lado, o calendário não é tão prseente (apenas 6 relatam usá-lo). A televisão é usada como relógio pelas crianças em 12 das 16 famílias. Identificamos diversas estratégias usadas pelas famílias nas mais diversas situações de impasse. A estratégia que prevaleceu foi adiar um evento para um futuro subjetivo.

Concluímos que o pouco conhecimento sobre o desenvolvimento de conceitos temporais na criança leva educadores e família a adotarem estratégias intuitivas em situações de impasse, que não são incomuns. A similaridade entre educadores e família alerta para a necessidade da inclusão da questão do tempo nos currículos de formação de professores para assim possibilitar um melhor preparo para o cotidiano na creche. Ademais, o uso do futuro subjetivo (comum aos dois grupos) restringe a criança a um tempo abstrato, não permitindo que ela estabeleça um diálogo efetivo com seus conceitos em formação. Em conclusão, enquanto os adultos trabalham o tempo com conceitos abstratos, as crianças buscam significados para estes no mundo concreto – por exemplo, usando a televisão ou a rotina como relógio.

Palavras-chave: conceitos temporais; pensamento e linguagem; organização do tempo na creche.

Referência bibliografica: Vygotsky, L. S. Thought and Language. Cambridge: MIT Press. 1986

LT04 - 401
ARTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 JOVENS, ARTE, CIDADE: ITINERÁRIOS DE UM PROGRAMA DE PESQUISAS EM CONSTRUÇÃO

*Andrea Vieira **Zanella** - UFSC*

Resumo: Projetos de pesquisa são pontuais, ou ao menos deveriam ser. Programas de pesquisa são abertos à possibilidade de desvios, de atalhos, de novos caminhos, de reviravoltas em seus próprios contornos. Projetos têm tempos delimitados, a conformar seus limites; programas têm tempos flexíveis, maleáveis, imprecisos. Projetos e programas, no entanto, apesar das diferenças que os conotam, não se opõem: constituem-se mutuamente, e caminhos em princípio breves, pequenas alamedas, podem se transformar em grandes avenidas, a comportar fluxos intensos de possibilidades de conhecer e transitar, de imprevistos e inesquecíveis encontros.

A conexão entre as temáticas "jovens, arte e cidade" aconteceu dessa forma: por vielas, seguindo a imprevisibilidade de acontecimentos e de encontros com significativos outros que permitiram estranhar tanto o que investigava quanto algumas escolhas metodológicas. Das certezas em relação ao já conhecido que possibilitou o desenvolvimento de investigações previamente conformadas, percorri o caminho de abertura a novas possibilidades conceituais e metodológicas. Espaços abertos a desalojar limites pressupostos e que possibilitam o olhar sobre o percorrido como recurso à invenção de novos percursos.

A arte delineou-se como eixo de investigação a partir da tese de doutorado, porém importante se faz esclarecer que a arte que predomina enquanto foco de investimento, tanto nas reflexões objetivadas em publicações várias quanto nas orientações de alunos de graduação e pós-graduação, é a arte na/da vida, os processos de (re)criação da existência singular e coletiva que são engendrados por pessoas em diferentes condições e contextos. Espaço há também para as linguagens artísticas social e institucionalmente reconhecidas como arte, dado a condição de vanguarda de muitas de suas manifestações. A análise de suas objetivações tem como foco, no entanto, não a obra em si, mas a intensa polifonia que as conota e os processos de criação tanto do artista quanto do público que com estas objetivações se relacionam.

A arte que se apresenta como eixo de pesquisa, portanto, não se reduz a um campo de saber específico, e quem a produz não são somente pessoas socialmente reconhecidas como artistas, assim como seus produtos não necessariamente são ou podem vir a ser reconhecidos como obras de arte. Arte é vida e viver é uma arte, pois "...a vida de um ser dotado de vontade e liberdade de escolha – não pode não ser uma obra de arte. Vontade e escolha lançam a própria marca sobre forma de vida, por mais que se tente negar a presença e/ou esconder o poder atribuindo o papel de causa à pressão esmagadora de forças externas que impõem o 'eu devo' onde deveria ser 'eu quero' e restringem de tal modo a vantagem de escolhas plausíveis" (Bauman, 2008, p.69).

Pensar a arte nesta perspectiva significa reconhecer o importante papel das produções artísticas tanto para o desenvolvimento da sociedade, quanto para o desenvolvimento psicológico de quem a produz ou com elas estabelece relações estéticas. Tal afirmação assenta-se no pressuposto de que "A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a se concretizar, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela" (Vigotski, 1998, p.320)

Arte da vida, arte na vida, arte que se apresenta em todos os tempos e espaços a provocar instituídos. Arte como resistência às múltiplas forças que tentam impedir a vida em suas manifestações não hegemônicas, naquilo que difere, que destoa, que contrasta. Arte, portanto, que se contrapõe a e provoca a constituição de diferentes modos de olhar, de ouvir, de sentir, diferentes modos de estar com os outros e consigo mesmo. Arte que nos rodeia, fantasia cristalizada nos objetos cotidianos, nos espaços em geral e também nos contornos das cidades.

A cidade de apresenta como segundo eixo do programa de pesquisa em construção posto a sua condição atual: espaço de trânsito e permanência a forjar sensibilidades com seus fluxos e cores, seus rumores e silêncios, com a comunicação que se espraia por seus interstícios a compor uma complexa e invisível teia. Cidades assumem importância como lócus de pesquisa na medida em que congregam em seus limites, cada vez mais ampliados e tênues, a maior parte da população mundial. Segundo a ONU, em 2007 a população das cidades superou numericamente a que habita zonas rurais, e se são poucas as megalópoles brasileiras, cidades com número de habitantes superior a um milhão de habitantes já são várias.

Com essa condição, a cidade é contexto de vivências múltiplas, espaço por onde circulam com interesses e intensidades variadas pessoas de diferentes condições sócio-econômicas e culturais, com diversi-

ficados modos de ver, ouvir, sentir, conhecer. Cidade como espaço constituído por pessoas e que as constitui, que se desenvolve e ao mesmo tempo apresenta diferentes condições de possibilidades de desenvolvimento para aqueles que ali habitam ou mesmo que por ali transitam. Cidade polifônica, vozes várias que ecoam por seus intrincados e complexos percursos, na arquitetura de seus edifícios e residências, nos espaços verdes que sobrevivem às agressivas investidas do mercado imobiliário ou à ausência de políticas públicas que os preservem.

Nesse cenário metropolitano, os jovens não assistem passivamente aos acontecimentos e não se deixam modelar pelas imagens hegemônicas que os conformam segundo critérios a priori, geralmente derivados de e que reiteram teorias normatizadoras. Os jovens fazem suas escolhas, reinventam possibilidades de vida, resistem, manifestam-se de variadas formas, em práticas que soam como dissonâncias para ouvidos conformados a determinadas melodias. Pesquisas desenvolvidas no NUPRA (Núcleo de Pesquisas em Práticas Sociais, Relações Éticas e Estéticas – UFSC) permitem visualizar algumas dessas práticas. Serão aqui apresentados alguns excertos dessas pesquisas, deliberadamente escolhidos não porque respondem a perguntas já elaboradas, mas fundamentalmente porque inquietam, porque contestam os já ditos e se apresentam como dispositivos para novas investigações. São retratos em movimento de condições plurais, cambiantes, que se revelaram como importantes dispositivos para as pesquisas que interrelacionam os eixos temáticos "Jovens, arte e cidade".

Palavras-chave: Jovens; arte; cidade

2. GRUPO DE PESQUISA 02

2.1 INVETI-CIDADES: GRAFFITI, ARTE E CIDADE

*Janaina Rocha **Furtado** - UFSC*

Resumo: O graffiti está continuamente conquistando espaços nos contornos urbanos, por meio de imagens que invadem a cidade e movem-se no imaginário dos seus transeuntes. Como obra estética pintada e esculpida nos muros e paredes das cidades, o graffiti se faz arte tal como se faz público no contexto urbano. Impõe-se até mesmo ao olhar de quem passa despercebido, apressado ou perdido pelos trânsitos e arranjos urbanos, criando e fazendo circular neles novos sentidos e impressões.

Calvino (2006) bem nos alertou que a cidade é como sonhos "construídos por desejos e medos", em seus contornos, entre os discursos secretos, perspectivas enganosas, regras absurdas, esta mesma cidade esconde outras coisas. Nem a mente e tampouco os acasos são capazes de manter suas muralhas. Nela, na cidade, devemos procurar as respostas e as perguntas as quais somos obrigados a responder.

No lugar privilegiado das cidades, onde se pode inscrever a palavra e desenhar as imagens do cotidiano e da sensibilidade do vivido, erguem-se pungentes possibilidades. O graffiti assim se faz pergunta, se promove como algumas repostas, por entre sonhos e imaginação. Na cidade produz-se como técnica, arte e expressão estética, desejos, mas também como movimentos de resistência e de existência, medos. A obra criada pelo grafiteiro cria, por sua vez, outra cidade, a cidade imaginada, cidade-sonho.

De modo geral, o grafiteiro usa e abusa do espaço urbano. Faz das ruas e avenidas da cidade não só um entre-lugar de suas ocupações, mas o lugar mesmo delas. Paredes, valas, túneis, portas de ferro, utiliza-as como suporte para intervir, comunicar, expressar diversos sentimentos, emoções e pensamentos. O imaginário do grafiteiro percorre a cidade, opera nela tanto quanto é por ela interpelado como sujeito do/ no urbano. Como diz Orlandi (2004), quando o espaço é silenciado o espaço responde significativamente. E os espaços de que se trata são espaço de sujeitos e significantes, onde se estabelecem relações sociais, relações de sentidos. Para o grafiteiro todo espaço vazio, não é espaço vazio, é espaço para um graffiti, é espaço para a imagem.

O graffiti se expande, se complexifica conforme a cidade se expande. Graffiti e cidade amalgamam-se, confundem-se, pois encontramos toda a cidade exposta num graffiti. Da mesma maneira, a base para a ação criativa no graffiti é a cidade e os signos que nela circulam, e os grafiteiros partem da cidade e das relações que ali travam para compor uma outra cidade, visualmente e discursivamente diferente. Historicamente o graffiti se instituiu como prática de transgressão de normas e regulamentações, contrapondo-se a uma estética vigente nas cidades contemporâneas. O graffiti pergunta, o graffiti responde: arte de quem? Arte para quem? Arte onde? Arte como?

Interpelados pela ideologia aparentemente libertária e democrática da cidade, do bom senso, do bem comum, alguns segmentos sociais reivindicam a interdição daqueles que, de um outro lugar, não conseguem se fazer escutar senão pelo graffiti, aquele graffiti que não quer pedir para aparecer; e ao contrário, impõem-se, fazem-se visíveis e dão visibilidade aos seus praticantes que, por seu intermédio resistem, criam e se recriam.

Com o objetivo de investigar os processos de criação no graffiti urbano de Florianópolis, estreitando as relações entre Psicologia e intervenções estéticas em contextos urbanos, desenvolveu-se a pesquisa de mestrado intitulada "Inventi-cidade: os processos de criação no graffiti" (2007). Ao buscarmos os sentidos da atividade do graffiti para os grafiteiros pro-

curamos compreender de que maneira fazem-se falar no urbano, por meio de imagens e de movimentos, encontramos perguntas e respostas que evidenciam problemáticas muitas no que concerne às manifestações estéticas nas cidades.

Percorrer as ruas e ruelas de Florianópolis junto aos grafiteiros nos levou também às suas cidades imaginadas e, do mesmo modo, as cidades que nos provocavam a imaginar. Fomos além do conjunto de técnicas que caracteriza o graffiti para compreendê-lo como movimento de intervenção e transgressão urbana (Ramos, 1994). Ao desafiar leis instituídas, os grafiteiros possibilitam outras formas de se perceber a cidade, relacionar-se com ela, viver nela, comunicar-se. Mais do que pela mensagem ou imagem, o graffiti se comunica pelo lugar onde se apresenta. Assim sendo, o graffiti se faz público e invoca um público a vê-lo e ouvi-lo.

Como uma arte-provocação, o graffiti pergunta: O que e onde pode a arte na cidade? Onde podem se fazer ouvir os que nela vivem? Onde estão os espaços de diálogo e de criação nas cidades?

As cidades são caminhos abertos por nós todos os dias. Em construção, cidade alguma é obra acabada. Estas questões tornam-se, pois, fundamentais para a Psicologia Social. Tendo em vista ainda que permitem nos aproximar do modo como são construídas as relações na e com a cidade diariamente, bem como os modos como os sujeitos se constituem sujeitos possíveis no urbano por meio de sentidos outros, revisitados e criados no graffiti.

O grafiteiro, como um artesão da imagem, faz-se produto de si mesmo e no seu fazer criador engendram-se diferentes vozes, presentes e ausentes, texto de outros grafiteiros e enunciações diversas que circulam no contexto mais amplo da sociedade. As formas criadas, como um conjunto de signos heterogêneos, constituem-se discursos ideológicos, vivos, que partem dos processos dessas interações, por meio dos quais se registram as contradições e mudanças sociais. Pudemos observar de que maneira os grafiteiros se apropriam da realidade, com suas normas e regulamentações, e do sistema da língua que, muitas vezes, para nós apresenta-se imutável, servindo-se deles para inventar uma outra linguagem.

Eis que se constitui um trânsito de sentidos entre produzir, construir, gerar, imitar, inventar, repetir. As imagens criadas no graffiti travam diálogos com outras imagens que circulam nos contextos urbanos e, principalmente, com outros graffitis. Um diálogo silencioso no íntimo cotidiano que faz com que essas imagens se caracterizem por sua interdiscursividade visual, polifônica e policromática. As obras criadas, coletivamente construídas e coletivamente apropriadas, resultam, indiscutivelmente, em intervenções estéticas que, embora muitas vezes efêmeras, não são menos intensas, menos complexas, menos artes. Nos muros, paredes e galerias, o graffiti percorre os itinerários de sonhos e fantasias da cidade vivida e da cidade imaginada.

Palavras-Chaves: graffiti; arte; cidade.

3. GRUPO DE PESQUISA 03

3.1 TEATRO ENTRE O NÃO SER E O SER: REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS DE UMA JOVEM COM O TEATRO

*Anaí Haeser **Peña** - UnB*
*Maria Cláudia Santos **Lopes de Oliveira** - UnB*

Resumo: "Como pode uma cidade tão grande, tão populosa não ter um teatro, uma casa de cultura, um cinema?" foi a pergunta apresentada por um organizador de um projeto cultural da cidade de Ceilândia, na periferia de Brasília.

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, que buscando compreender como a experiência de participação em projetos sociais de cunho artístico afetam, marcam, fazem lugar na vida, no sentido de si de uma pessoa, a longo prazo. Para tanto, investiga os processos de subjetivação engendrados em adultos a partir da experiência de participação, durante a adolescência, em projeto artístico de cunho cultural ou social. A investigação envolve pesquisa documental, entrevistas com coordenadores de projetos sociais e culturais e também com ex-participantes desses projetos.

Aqui apresentaremos análises feitas sobre as entrevistas com uma ex-participante de um desses projetos. Em uma cidade da periferia de Brasília, chamada Ceilândia, entrevistamos uma moça de 25 anos que participou de um projeto social, de cunho religioso católico, de educação para o trabalho que também oferecia oficinas de educação em arte. Essa moça será chamada de Flora, um nome fictício que expressa, do ponto de vista da pesquisadora, uma dimensão afetiva do comportamento da mesma. Flora participou do Projeto dos 16 aos 18 anos. Ao final de sua participação como aluna, Flora foi convidada a integrar o projeto, primeiramente como recepcionista e, após formar-se em Pedagogia, como orientadora educacional. Durante sua participação como aluna, Flora fez aulas de formação para o mercado de trabalho, como atendimento ao público e informática, e também freqüentou uma oficina complementar, de teatro, que na época era oferecida por um membro externo, um professor da Universidade mantida pela mesma organização religiosa. Atualmente, em seu tempo livre, Flora mantem um grupo de teatro com jovens participantes do Projeto, grupo que ela mesma criou uma vez que o antigo havia sido extinto.

A metodologia empregada na pesquisa, de abordagem qualitativa, mescla a perspectiva sócio-histórica à psicologia narrativa, bem como ao emprego de metodologias artísticas - art as inquiry (Bochner & Ellis, 2003) -, em especial a portraiture (Dixson, Chapman & Hill, 2005). Nessas metodologias diferentes instrumentos de construção e análise de informações são combinados, passando a incluir também instrumentos e técnicas artísitcas. A parcialidade é tomada na construção da pesquisa enquanto marca da presença do pesquisador, que não é considerado o único conhecedor da vida e experiências dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, o pesquisador busca construir uma representação do pesquisado através de sua experiência subjetiva, agregando sua experiência estética ao processo e produto da pesquisa. Assim, além de buscar evidenciar os contextos, vozes, perspectivas, a experiência estética é também trazida para o momento de construção da pesquisa.

As informações construídas envolvem uma entrevista narrativa autobiográfica verbal, uma entrevista narrativa visual, a produção, pela pesquisadora, de um conto. Este último procura evidenciar as vivências mais representativas trazidas pela participante durante seus relatos, juntamente com as impressões da pesquisadora, a luz da compreensão dessa última. A narrativa do conto traz, então, meio a uma situação fictícia, elementos percebidos nas entrevistas e observados interações.

A interpretação dessas informações foi feita por meio da análise de pequenas histórias (Bamberg, 2004a, 2004b, 2006), resultando em três níveis de análise: 1) como as participantes posicionam-se na história; 2) como a narradora posiciona a si própria; 3) como a narradora constrói um sentido de identidade/ self em relação aos discursos dominantes ou macronarrativas. Essas análises sugerem, entre outros, os diferentes posicionamentos assumidos pela entrevistada hoje em relação à sua história, que expressam sua imaturidade e os problemas de relacionamento com a mãe durante a adolescência, em contraposição à sua maturidade e realização hoje, adulta.

A cidade de Ceilândia não possui nenhuma sala de teatro e os espaços culturais são escassos e precários. A falta de vivências ligadas ao teatro e outras formas artísticas se fez presente na fala da entrevistada, como um eco ao discurso freqüente na cidade, apresentado em um trecho de fala de um coordenador do projeto trazido no início desse resumo. Frente a tantas necessidades e problemas, as expressões artísticas são muitas vezes desvalorizadas ou mal vistas e a dedicação ao trabalho assalariado pode ser mais valorizada. Em eco a esse cenário, Flora atribui a sua preparação para o trabalho e sua inserção no mercado de trabalho como os elementos essenciais de mudança em sua trajetória de vida e em como ela se vê hoje. As experiências nas oficinas de teatro são consideradas por Flora dispensáveis, sem influência em sua vida, apesar de haver trazido novos comportamentos, outra forma de ser e agir em grupo, bem como ter possibilitado que hoje ela se dedique nas horas livres a um grupo de teatro onde ela é a formadora. Essa contradição entre o não ser e o ser junto ao teatro, além de expressar consonância com o cenário social da cidade em que cresceu e vive, pode estar fortemente relacionada aos pressupostos religiosos da instituição que mantêm o Projeto e à história do lugar da educação em arte no ensino jesuítico, no Brasil Colônia. Em especial no que diz respeito ao teatro, Serafim Leite (1953) afirma que as oficinas de teatro constituíam espaço de preparação dos homens para a atuação na vida pública, que supunha o uso fácil da palavra e das boas maneiras, sem que fossem esquecidos os aspectos estéticos. Além disso, o assim o teatro cumpria outro importante papel na vida social e na educação, sendo utilizado para o ensino religioso, o entretenimento e mesmo a "regeneração" do auditório que era composto tanto por colonos como por índios.

A combinação da falta de acesso ao teatro ao longo de seu desenvolvimento, aliada ao discurso social de desvalorização do mesmo e aos valores e lugar conferidos a essa forma artísica junto ao Projeto parecem, assim, moldar a forma como as experiências de Flora são narradas por ela e sentidas por ela.

Palavras-chave: educação em arte, processos de subjetivação, metodologias artísticas.

LT04 - 553
O DESENVOLVIMENTO HUMANO EM PROJETOS EDUCACIONAIS E SÓCIO-CULTURAIS

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 DESENVOLVIMENTO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM PROGRAMA ESPECIAL DE LICENCIATURA

Alba Cristhiane ***Santana*** *- UEG*
Maria Claudia Santos ***Lopes de Oliveira*** *- UnB*

Resumo: Nas últimas décadas tem ocorrido no país um investimento significativo na formação de professores, com discussões, críticas e propostas alternativas em relação às políticas públicas nessa área e ao papel da Universidade na formação inicial e continuada dos docentes. Um investimento motivado, principalmente, pelas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada

em 1996, que promoveu alterações na educação superior, proporcionando uma ampla diversificação no sistema, criando novas possibilidades de instituições e de modalidades de cursos e de programas (Lessa, 2004; Sguissardi, 2004). Essas alterações, juntamente com a exigência da lei, de obrigatoriedade de titulação de nível superior para todos os docentes, levaram à proliferação de programas especiais de licenciatura em todo o país, com características diferenciadas em relação aos objetivos, ao currículo e à fundamentação teórico-metodológica.

Segundo Freitas (2007) e Marques e Pereira (2002) as propostas de investir na formação docente surgem de forma vinculada a objetivos políticos e econômicos que resultam em políticas públicas que aumentam a oferta de cursos de nível superior para professores em exercício na educação básica, mas não apresentam estratégias que demonstrem comprometimento com a qualificação dos profissionais. Acompanhando o percurso histórico que configurou a formação de professores no Brasil, observamos que os significados produzidos acerca dos professores da Educação Básica, propiciaram marcas identitárias relacionadas a pouca valorização social e a limitada qualificação profissional. Marcas que se apresentam no contexto social e acadêmico, e que determinam possibilidades e limites para o desenvolvimento profissional dos docentes, ao longo de sua prática pedagógica.

Considerando esse cenário, acreditamos na importância do investimento em pesquisas que desvelem os significados presentes na formação de professores em programas especiais de licenciatura, destacando as especificidades de seu corpo discente e do modelo curricular dos cursos. Um corpo discente que é tipicamente constituído por pessoas para quem a graduação constitui um palco de negociação entre os significados já produzidos acerca de sua profissão e de si próprios como docentes, ao longo de sua trajetória profissional, e os significados produzidos no processo de formação, onde se dá a apropriação de novas teorias e concepções. Por sua vez, o modelo curricular dos programas apresenta características e particularidades que visam atender ao pouco tempo que os discentes têm para se dedicar aos estudos; além disso, as disciplinas práticas buscam aproveitar a experiência docente dos alunos, configurando propostas alternativas de práticas pedagógicas. Assim, estamos realizando uma pesquisa de doutorado que objetiva evidenciar as configurações de um destes programas e compreender as possibilidades que geram para o desenvolvimento identitário de adultos, ao proverem condições de melhorias na sua qualificação profissional.

O contexto de formação investigado em nossa pesquisa se refere a um programa especial de licenciatura que visa propiciar certificação de nível superior a professores que já atuam na Educação Básica. O programa teve início em 1999, a partir de uma parceria entre uma universidade pública e mais de 50 municípios de um estado na região centro-oeste do país, e já atendeu mais de 20 mil professores. O programa abrange diferentes licenciaturas que são oferecidas sexta-feira à noite e sábado o dia todo, e durante três semanas nos meses de férias escolares, em período integral. A proposta do programa é integrar a experiência profissional do discente com o planejamento curricular, o que caracteriza os cursos como uma capacitação em serviço, ao longo de três anos.

Nossa fundamentação teórico-epistemológica articula a Psicologia histórico-cultural, numa perspectiva dialógica, com uma abordagem teórico-metodológica qualitativa. Nessa perspectiva, a partir dos estudos de Bruner (1997) e Valsiner (1989) percebemos o desenvolvimento humano como um processo de transformações, que abrange continuidades e descontinuidades, e que se configura nas relações dialógicas entre os sujeitos e os contextos sócio-histórico-culturais, nas quais ocorrem processos de produção e negociação de significados, ao longo de toda a vida. Dessa forma, vislumbramos na formação de nível superior um espaço privilegiado para o desenvolvimento adulto, considerando que pode gerar várias possibilidades de trajetórias para o desenvolvimento dos sujeitos.

Participaram da pesquisa 04 docentes e 70 discentes de um curso de Pedagogia inserido em um programa especial de licenciatura; e os dados estão sendo analisados em três níveis: institucional, interpessoal e pessoal. Destacaremos nesta apresentação o nível institucional, que abrangeu: análise documental, observações participativas, questionário sócio-demográfico e entrevistas com os docentes. Buscamos analisar os significados atribuídos ao curso por docentes e discentes, visando identificar as características do sistema semiótico desse contexto formativo que favorecem a negociação de determinadas concepções acerca da formação docente.

As análises apontam quatro eixos interpretativos: a) o projeto do programa apresenta concepções tradicionais de ensino mascaradas por um discurso inovador; b) motivação para um curso superior: entre o sonho e a obrigação; c) concepção dos docentes acerca do curso: desconfiança ou certeza?; e d) contribuições do curso para a vida dos discentes. A partir dos significados produzidos por docentes e discentes em relação às especificidades que caracterizam o programa, observamos que o contexto semiótico do curso favorece a manutenção da marca identitária de limitada qualificação profissional que acompanha o docente da Educação básica,

apesar da titulação de licenciatura obtida.

Pensamos que a formação docente deve assumir uma visão global de desenvolvimento profissional, objetivando a formação e a valorização dos profissionais da educação, contemplando os contextos sócio-políticos, econômicos e educacionais de nosso país; assim como uma visão de desenvolvimento pessoal pautada em concepções que privilegiem o desenvolvimento humano nos processos educativos. É indiscutível a importância de criar mecanismos que propiciem o acesso ao ensino superior para toda a população, visto que a educação é um direito garantido pela legislação brasileira, porém acreditamos na necessidade de oferecer uma formação de qualidade, que além da titulação, contribua efetivamente com o processo de desenvolvimento dos professores e com melhorias nas práticas educativas. Nessa perspectiva, um curso superior deve contribuir para que os professores assumam uma posição ativa na produção de novos significados acerca de sua profissão, os quais possam possibilitar uma superação da histórica desvalorização social da docência na Educação Básica, bem como possam contribuir com a construção de práticas intencionais e críticas que promovam transformações efetivas no contexto educacional.

Palavras-chaves: desenvolvimento docente; programa especial de licenciatura; psicologia histórico-cultural.

Referências bibliograficas: Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.Freitas, H.C.L. (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, 28 (100), 1203-1230. Lessa, C.M.R. (2004). Democracia e universidade pública: o desafio da inclusão social no Brasil. Em M.C.L.Peixoto (Org.), *Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira* (pp.33-44). Belo Horizonte: Editora UFMG.Marques, C.A & Pereira, J.E.D. (2002). Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. *Educação & Sociedade*, 23 (78), 171-183. Melo, M.T.L. (1999). Programas oficiais para formação de professores da educação básica. *Educação & Sociedade*, 20(68), 45-60. Sguissardi, V. et al. (2004). Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? Mercantilização do conhecimento e deserção do Estado. *Educação & Sociedade*, 25 (88), 647-651. Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.

2. GRUPO DE PESQUISA 02
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA QUESTÃO DE DESENVOLVIMENTO E DE DIREITO HUMANO

Rute Nogueira de Morais ***Bicalho*** *- UnB*
Maria Claudia Santos ***Lopes de Oliveira*** *- UnB*

Resumo: Segundo a Declaração Universal de Direitos Humanos e os princípios da nossa Constituição de 1988, todos os indivíduos têm o direito à educação. Na tentativa de afirmar esse direito basilar e expandir políticas públicas voltadas ao campo educacional e a formação profissional, o reconhecimento legal da modalidade de Educação a Distância (EaD) foi um importante passo. Os programas educacionais formais em EaD, no Brasil, estão referenciados no Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96) e regulamentados pelos Decretos nº: 5.622 de 2005, 5.773 de 2006 e 6.303 de 2007 (Chiantia, 2008). Também devem ser consideradas as portarias normativas e os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância do MEC (Maças & Santos, 2008). Desta forma, a EaD assume importante papel para o desenvolvimento social e humano no cenário político brasileiro contemporâneo, especialmente na esfera da Educação Superior.

Sabe-se que grande parte da população, que não tem possibilidade de alcance à universidade, também fica à margem das informações, de uma formação consistente e continuada (Sobrinho, 2005), bem como do desenvolvimento de uma consciência reflexiva. Estando na órbita do Estado favorecer o pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania, o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) surge, em meados de 2005, como um Sistema integrado nacionalmente, visando promover o amplo acesso ao ensino superior e a democratização do conhecimento. A UAB se constitui por meio de parcerias entre universidades públicas, governos estaduais e municipais, a fim de levar o conhecimento, prioritariamente, aos professores do ensino fundamental e médio, que atuam na rede pública de ensino sem contar com a devida formação superior. Atualmente A UAB opera com 550 pólos espalhados pelas regiões do país, nos quais 109 mil alunos são atendidos (Brasil, 2009).

Embora em franco crescimento, as práticas pedagógicas em EaD carecem de estudos que agreguem qualidade aos processos educativos. Nesta direção, este trabalho objetiva contribuir com a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem em EaD. O contexto é uma disciplina de Psicologia, ofertada por um curso de licenciatura da área da Saúde pelo Programa UAB em parceria com a Universidade de Brasília (UnB). Os participantes são uma, dentre quatro professoras-tutoras e quarenta e três alunos – profes-

sores já atuantes em seus municípios. Ressalta-se que são resultados preliminares e parciais de uma pesquisa de Mestrado na área de Psicologia pela UnB.

Analisamos em profundidade as trocas de mensagens entre a professora-tutora e seus respectivos alunos no contexto dos fóruns de discussão, tendo em vista que é um importante instrumento nesta modalidade educativa por ser um espaço dedicado à mediação pedagógica a distância e a construção intersubjetiva do conhecimento. Foram analisados 8 fóruns temáticos, o que gerou como material bruto, o total de 771 mensagens. Deste universo, foi selecionado um episódio interativo, no qual três ou mais interlocutores participavam intencionalmente na busca de complementação às mensagens uns dos outros acerca da temática proposta para o fórum. Buscamos olhar nas mensagens as tentativas de promoção de um campo intersubjetivo na construção de um fio condutor que avança e desenvolve-se no acréscimo de novos argumentos e perspectivas na direção do objeto do conhecimento, mediante a alternância das vozes no diálogo.

Nossas reflexões fundamentam-se no paradigma sócio-histórico e em aportes dialógicos, que concebem o ser humano imerso na cultura e nas relações sociais. O desenvolvimento se forja em relações estabelecidas intersubjetivamente, no contexto da comunicação. As trocas comunicativas são eventos de construção e transformação simbólica, indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem.

Como resultado, observamos que o processo interativo se estabeleceu na forma de forte colaboração entre os alunos, que se empenharam na tentativa de agregar idéias e novos temas. No entanto, as cadeias de trocas formadas nos pareceram ser incipientes, de caráter instrumental, na medida em que os interlocutores participaram uma única vez, as opiniões apresentadas não foram desafiadas, nem contextualizadas com o campo de atuação do aluno e tão pouco foram fundamentadas teoricamente. Ademais, a professora-tutora não agregou novos argumentos ao diálogo. Sua abordagem pedagógica não demonstrou recursos disponíveis aos alunos a fim de que estes alcançassem os objetivos da disciplina.

Em cursos a distância, os indivíduos devem ser ativos na construção do conhecimento em um tempo e um espaço socialmente específico, visando efetivar uma realidade intersubjetiva. Embora, no episódio interativo selecionado, a comunicação estivesse ativa, as mensagens tornaram-se fáticas e recursivas, sem a apresentação de novos elementos. Uma vez que os interlocutores não apresentaram contraposições, apenas concordâncias, e não se engajaram em um movimento ativo de reflexão a partir das pistas fornecidas pelo outro, a fim de cambiar a própria perspectiva, o fórum de discussão tornou-se um espaço intersubjetivo infrutífero.

Defendemos uma postura ativa na qual os sujeitos devem se colocar como co-atores de um espaço colaborativo, inclinado para a promoção do desenvolvimento e exercício dos direitos humanos. Caso contrário, a existência de: conteúdos digitais, da aula ou do livro não proverão aprendizagem consistente e de qualidade aos professores em formação. Além disso, é necessário superar a idéia – comumente empregada em iniciativas oficiais de cunho pedagógico – de formação e aperfeiçoamento individual do docente de forma descontextualizada do seu campo de atuação (Carvalho et al, 2004), ao passo que dificulta uma formação de qualidade não só para o campo profissional, mas, sobretudo para o exercício da cidadania, da ética e de compromisso com uma sociedade em transformação (Maças & Santos, 2008).

Palavras chaves: Formação de professores, Educação a Distância, processo de ensino-aprendizagem.

Referências bibliograficas: Brasil (2009). *Secretaria de Comunicação da UnB*. UnB tem 2 mil alunos em 13 estados do Brasil - Participação da universidade é a mais abrangente entre as instituições que participam do sistema Universidade Aberta. Disponível em: http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=1913 Acesso em 27/07/09.Carvalho, J. S; Sesti, A. P; Andrade, J. P; Santos, L. S & Tibério, W. (2004). Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 435-445. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a04v30n3.pdf Acesso em 27/07/09.Chiantia, F. C. (2008). Parecer: Qual o amparo legal para a Educação a Distância no Brasil? Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. Disponível em: http://www2.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento255.pdf Acesso em 27/07/09. Maças, E. & Santos, F. R. (2008). A avaliação que desejamos em Educação a Distância. In: Donatoni, Alaíde Rita (Org.). *Avaliação escolar e formação de professores*. Cap. 4, pp.73-106. São Paulo: Alínea. Sobrinho, J. D. (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.

3. GRUPO DE PESQUISA 03
3.1 DESENVOLVER E ADOLESCER EM SITUAÇÕES DE RISCO: OLHARES DO EDUCADOR SOCIAL

*Cláudio Márcio de **Araújo** - UFG*
*Maria Claudia Santos **Lopes de Oliveira** - UnB*

Resumo: A complexidade das condições contemporâneas de desenvolvimento evoca a necessidade de pesquisas que abordem o desenvolvimento humano em sua gênese, e enfoquem as transformações, que ocorrem na linha do tempo, como fenômenos complexos, dinâmicos e situados, interdependentes das interações pessoa-contexto. Da mesma forma, o fenômeno adolescência deve ser visto como parte do processo de construção do ser humano, que é vivenciado e deve ser compreendido à luz da dinâmica cultural da sociedade.

Nesse sentido, a psicologia sócio-histórica, identificada por Vygotsky como Teoria Histórico-cultural, considera a complexidade dos fenômenos psíquicos e busca sua gênese na cultura, vinculando o desenvolvimento à sociedade (Vygotsky, 1978, 1998, 2003). Assim, tal perspectiva recusa uma visão mecanicista destes elementos, propondo alternativamente uma visão dialética, dentro da qual há uma possibilidade de "transformação integrada e constante dos fenômenos" (Orionte & Souza, 2007, p.107).

Para a Psicologia Sócio-histórica o desenvolvimento humano é "um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra" (Vygotsky, 2003, p. 96). Logo, a constituição do ser humano se dá no encontro deste com o outro social (Oliveira, 1992), e o desenvolvimento ocorre ao longo do tempo, num processo de co-construção mediante trocas do sujeito com o meio sócio-cultural.

Os posicionamentos teórico-conceituais presentes na psicologia sócio-histórica desmontam o projeto de purificação, de dicotomização, separação entre natureza e cultura (Arendt, 2004, p. 27). Logo, o ambiente não é visto como modelador dos indivíduos, antes, como fornecedor de orientações que, por meio de regras, normas sociais, limites e possibilidades de significados, guiam e conduzem o desenvolvimento em determinadas direções mais prováveis, circunscritores sociais (Branco & Valsiner, 1997).

Em concordância com a perspectiva sócio-histórica, desenvolvemos um estudo desenhado a partir do interesse na investigação de concepções contemporâneas e situadas sobre desenvolvimento e adolescência, bem como pelas implicações dessas concepções na configuração de trajetórias de desenvolvimento de adolescentes e jovens, participantes e ex-participantes de um projeto social educativo. Enfim, o estudo teve como objetivo geral analisar concepções sobre adolescência e desenvolvimento presentes em um projeto social educativo e sua relação com significações construídas por seus participantes.

A pesquisa, de caráter qualitativo, investigou o contexto educativo não-formal de uma instituição do sistema de ações sócio-educativas da cidade de Goiânia, Estado de Goiás. Coerente com a perspectiva sócio-histórica, a pesquisa qualitativa defende um conhecimento que está em construção, se caracteriza principalmente por uma imersão do pesquisador no contexto da pesquisa, bem como pelo seu caráter interpretativo do conhecimento (Kaplan & Duchon, 1988). Desse modo, não existe conhecimento a priori; antes, existem conhecimentos construídos dentro de uma temporalidade, "infectados" por um contexto sócio-cultural. E o pesquisador é um ator ativo na interpretação e construção do conhecimento, dentro de limites e possibilidades socialmente constituídos (Madureira & Branco, 2005).

Na pesquisa qualitativa, a metodologia deixa de ser apenas um caminho na busca do conhecimento e passa a ser processo cíclico e dinâmico, na construção de conhecimentos possíveis (Branco & Rocha, 1998). Cai por terra a idéia de que os dados são capazes de falar por si só (Branco & Valsiner, 1997; Valsiner, 1989), visto que não estão postos a priori para serem "coletados".

No estudo em questão ocorreu uma integração entre leitura de documentos institucionais, observações etnográficas e entrevistas semi-estruturadas. Essa integração se mostrou potente na construção de informações relevantes sobre as significações acerca de concepções de desenvolvimento e de adolescência, no contexto estudado.

A leitura de documentos institucionais apresentou-se como importante ferramenta na criação inicial de subsídios para a compreensão da realidade do contexto estudado, bem como das informações institucionais, direcionadoras das práticas sociais naquele espaço. A observação participante ou etnográfica, desenvolvida primeiramente em estudos no campo da antropologia (Bauer & Aarts, 2002), tem como um de seus pressupostos básicos é a imersão do pesquisador no campo a ser estudado, o que resultou em relações pessoais e sociais, qualitativamente, mais significativas. Por sua vez, a entrevista semi-estruturada, contribuiu com o "desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação" (Gaskell, 2002, p. 65).

A triangulação de métodos, neste caso, a análise de documentos institucionais, as observações

participativas e as entrevistas individuais, atendeu à intenção de realizar interpretações mais contextualizadas a respeito de situações, ações ou comportamentos dos sujeitos pesquisados. Participaram da pesquisa: (a) 36 adolescentes, integrantes e ex-integrantes de um projeto social educativo da cidade de Goiânia-Go, com idade entre 12 e 21 anos; (b) educadores sociais e estagiários que trabalhavam na instituição no período da pesquisa, bem como (c) o próprio pesquisador.

Os resultados alcançados decorrem da análise de dois eixos de significação. O primeiro eixo pondera sobre as significações institucionais considerando os temas: desenvolvimento humano e adolescência. Já o segundo eixo de análise trata das significações elaboradas pelos adolescentes, ponderando sobre os mesmos temas, registradas em situação de observação etnográfica e de entrevista. Na presente discussão iremos abordar apenas o primeiro eixo de significações, a saber, significações institucionais, o olhar dos educadores sociais.

A análise das significações institucionais indicou 04 blocos de significação, considerando as concepções sobre desenvolvimento e adolescência: (1) A arte circense como instrumento mediador do desenvolvimento humano, (2) A ênfase na performance circense como cerne do processo avaliativo individual; (3) Adolescência como fase do ciclo de vida e (4) Risco e vulnerabilidade social associados ao sujeito ou ao contexto. Em síntese, os resultados mostraram que o projeto social educativo se realiza em ambiente propício a transformações no processo de desenvolvimento, contribuindo para que os integrantes adotem posicionamentos autônomos e de auto-proteção. Entretanto, os resultados também destacam indicadores de visões normativas sobre a adolescência e o desenvolvimento, o que pode contribuir para a emergência de concepções e práticas contraditórias.

Palavras-chave: desenvolvimento, adolescência, formação de educadores sociais.

Referência bibliografica: Arendt, R. J. J. (2004). Investigações em torno do objeto da psicologia. Em D. Mancebo & A. M. Jacó-Vilela (Orgs.), *Abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos* (pp. 19-34). Rio de Janeiro: EdUERJ. Bauer, M. W. & Aarts, B. (2002). A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. Em M. W. Bauer e G. Gaskell (Orgs), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 39-63). Petrópolis: vozes. Branco, A. U. & Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 14(3), 251-258. Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). *Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientaions in social interactions. Psychology and Developing Societies*, 9(1), 35-64.Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs), *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. (pp. 64-89). Petrópolis: Vozes. Kaplan, B. & Duchon, D. (1988). Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study. *Mis Quarterly*, 12(4), 571-586. Madureira, A. F. M. & Branco, A. M. C. U. A. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A Ciência do Desenvolvimento Humano* (p. 90-109). Porto Alegre: Artmed. Oliveira, M. K. (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. Em Y. La Taille, M. K. Oliveira & H. Dantas. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão (pp. 23-24). São Paulo: Summus. Orionte, I. & Souza, S. M. G. (2007). Viver em abrigo: com a palavra a criança. *Pesquisas e práticas psicossociais*. 2(1), 101-116. Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: the social nature of personality and its study*. Lexington: Lexington Books. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press. Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. Vygotsky, L. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

LT04 - 561
PESQUISAS BRASILEIRAS EM DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CONTRIBUIÇÃO DE ESTUDOS LONGITUDINAIS E TRANSVERSAIS EM DIVERSOS CONTEXTOS

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 ESTUDO LONGITUDINAL DE PORTO ALEGRE: DA GESTAÇÃO À ESCOLA - ELPA

*Cesar Augusto **Piccinini** - UFRGS*
*Jonathan **Tudge** - University of North Carolina at Greensboro - EUA*
*Rita Sobreira **Lopes** - UFRGS*
*Tânia Mara **Sperb** - UFRGS*
*Angela Helena **Marin** - ULBRA-RS*
*Daniela **Levandowski** - UFCSPA*
*Giana **Frizzo** - UFRGS*
*Patrícia **Alvarenga** - UFBA*
*Tonantzin Ribeiro **Gonçalves** - UFRGS*

Resumo: Raros são os estudos brasileiros em psicologia com um delineamento longitudinal, em função da alta demanda de recursos financeiros e humanos para acompanhar, ao longo de vários anos, um grande número de participantes. Este projeto buscou investigar longitudinal diversos fatores associados

ao desenvolvimento infantil, da gestação aos anos escolares. O projeto, iniciado em 1998, finalizou sua coleta de dados em 2009. A pesquisa iniciou com 81 famílias cujas mulheres estavam no terceiro trimestre da gestação de seus primeiros filhos sendo que, na fase final 51 famílias participaram quando a crianças estava no segundo ano do ensino fundamental, com 9 anos de vida. As famílias eram de diferentes configurações familiares (i.e. casadas, solteiras, recasadas), de diferentes idades (adolescentes e adultas) e níveis socioeconômicos. O objetivo, a longo prazo, foi o de examinar a relação entre diversos fatores associados aos pais (expectativas, valores parentais e nível sócio-econômico), bem como às diferenças individuais infantis (temperamento) e às atividades cotidianas das crianças na pré-escola e seu ingresso e adaptação na escola. Como parte de um estudo transcultural (Tudge, 2008), os dados de uma amostra das famílias de Porto Alegre e região metropolitana têm sido comparados aos de famílias que vivem em outros países como Estados Unidos, Coréia do Sul, Rússia, Estônia e Finlândia. Contudo, diferentemente dos estudos nestes países, os dados brasileiros foram coletados desde a gestação o que permitirá comparações longitudinais mais extensas. Deste modo, o estudo tem possibilitado a realização de diversas outras análises tanto transversais como longitudinais, incluindo análise de conteúdo quantitativa e qualitativa, enfocando aspectos como a experiência de maternidade e paternidade, o relacionamento conjugal, desenvolvimento da relação pais-bebê, práticas educativas e a aquisição de habilidades pela criança.

As famílias foram contatadas em vários momentos desde a gestação até o segundo ano de ensino fundamental da criança, compreendendo 11 fases de coleta de dados (gestação, 3º, 8º, 12º, 18º, 24º, 36º meses e, aos 4, 6, 7 e 8 anos de vida da criança). Os pais responderam a diversos instrumentos de coleta de dados nas diferentes fases do estudo tais como entrevistas estruturadas, genograma familiar (Carter & McGoldick, 1995), questionário de valores parentais (Q-sort of Parent Values; Kohn, 1977), Inventário Beck de Depressão (Beck & Steer, 1993), filmagens da interação familiar (interações diádicas e triádicas) e da Situação Estranha de Ainsworth, Escala de avaliação das competências sociais (Social Skills Rating System; Gresham & Elliott, 1990), bem como observações naturalísticas. As crianças também foram entrevistadas quando cursavam o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental, assim como seus professores que, além de uma entrevista estruturada, responderam à escala de avaliação das competências sociais.

Até o momento, foram produzidas 17 dissertações de mestrado e 6 tese de doutorado envolvendo dados do projeto. Além disso, foram publicados 29 artigos científicos e outros 12 aguardam publicação em revistas nacionais e internacionais. Os resultados do estudo contemplam diferentes temáticas dentre as quais se destacam: o processo gestacional e de nascimento do bebê, tanto para a mãe como para o pai; a experiência e a construção da maternidade e paternidade em adolescentes e adultos; a conjugalidade e a transição do casal para a parentalidade; apoio social e cuidados alternativos da criança; depressão materna; temperamento infantil, práticas educativas parentais e problemas de comportamento; valores parentais, nível socioeconômico, responsividade do bebê e atividades diárias de crianças pré-escolares.

No momento dados do projeto ainda estão sendo codificados e analisados e prometem contribuir para uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento infantil e também para a formação de pesquisadores e profissionais que atuam junto a crianças e famílias.

2. GRUPO DE PESQUISA 02
2.1 DETERMINANTES SOCIODEMOGRÁFICOS FAMILIARES E INDIVIDUAIS DO COMPORTAMENTO ANTISSOCIAL NA INFÂNCIA

*Cesar Augusto **Piccinini** - UFRGS*
*Patrícia **Alvarenga** - UFBA*
*Maria Virgínia **Dazzani** - UFBA*
*Eulina da Rocha **Lordelo** - UFBA*
*Cristiane **Alfaya** – UFRB*

Resumo: O comportamento antissocial é um foco de interesse de pesquisadores de diferentes áreas devido a suas implicações tanto para o funcionamento global do indivíduo, como para o seu grupo social. Indivíduos referidos como antissociais apresentam comportamentos como agressividade, violações de regras, oposicionismo, baixo controle de impulsos, roubos, fugas, entre outros. O comportamento antissocial é uma característica central de quadros clínicos como os de Transtorno da Conduta e Transtorno de Personalidade Antissocial, que freqüentemente estão também associados ao cometimento de atos infracionais e outros problemas com a lei. Estudos realizados nas últimas décadas têm indicado que os estágios iniciais do desenvolvimento do comportamento antissocial costumam ocorrer nos primeiros anos da infância. Esta proposta compreende a primeira etapa (Projeto 1) de um programa de pesquisa com a duração estimada de 11 anos, que visa investigar os antecedentes individuais, sociodemográficos e familiares do comportamento antissocial na infância e suas implicações para o desempenho acadêmico, e para o desenvolvimento moral e afetivo da criança. Estão previstas seis etapas que serão desenvolvidas em cinco projetos de pesquisa consecutivos, correspon-

dendo ao primeiro, segundo, terceiro, sexto, nono, e décimo primeiro ano de vida da criança. Nesta etapa do programa, o Projeto 1, foram investigadas as implicações de variáveis sociodemográficas (nível de instrução, nível socioeconômico etc.), familiares (apego materno-fetal, saúde mental da mãe, redes de apoio social e eventos estressores) e individuais (temperamento infantil) sobre a responsividade materna, considerada pela literatura um importante preditor do comportamento antissocial na infância. Através desta investigação pretende-se: a) verificar as relações entre nível de instrução da mãe, estrutura familiar e responsividade materna; b) examinar as associações entre apego materno-fetal, saúde mental da mãe e responsividade materna; c) analisar as relações entre redes de apoio social e responsividade materna; e d) investigar as relações entre características do temperamento infantil e responsividade materna. Participaram da primeira etapa deste estudo (Fase 1) 261 gestantes de nível socioeconômico baixo que estavam no terceiro trimestre de gestação e residiam na região metropolitana de Salvador. As participantes foram selecionadas em quatro maternidades públicas. Para a segunda etapa (Fase 2), no primeiro mês de vida dos bebês, a amostra foi reduzida para 79 díades mãe-bebê, todas compostas por bebês do sexo masculino. Por fim, na terceira etapa do estudo (Fase 3), correspondente ao oitavo mês de vida do bebê, participaram 42 díades. Na Fase 1 da coleta de dados, que aconteceu nas maternidades, as gestantes que concordaram em participar do estudo, após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, responderam a Ficha de dados sociodemográficos e saúde da gestante, O SRQ-20 (Self-Report Questionnaire of Minor Psychiatric Disorders) e a Escala de apego materno-fetal. Na Fase 2, no primeiro mês de vida do bebê, as mães receberam uma visita domiciliar durante a qual responderam a Ficha de saúde do recém nascido, o Inventário Beck de Depressão, o Questionário do Medical Outcomes Study sobre redes de apoio social, e a Entrevista sobre a Maternidade – 1º Mês do Bebê. Por fim, na Fase 3, no oitavo mês de vida do bebê, foi realizada uma nova visita domiciliar. Nessa visita, as mães responderam o Questionário de Temperamento Infantil Revisado e foi realizada a Observação da Interação Mãe-Bebê – 8º Mês do Bebê, na qual as díades foram filmadas interagindo em um episódio de interação livre e um episódio de interação estruturada para o qual foram fornecidos alguns brinquedos. Esta observação foi utilizada para a avaliação da interação mãe-criança e da responsividade materna. A análise dos dados da Fase 1 (gestação) revelou algumas correlações, embora tenham sido baixas, entre as variáveis sociodemográficas, o apego materno-fetal e a saúde mental da gestante. Considerando as variáveis que apresentaram correlações significativas com o apego materno-fetal, foi realizada uma análise de regressão linear múltipla. De acordo com os resultados não houve indícios de que a escolaridade materna e a escolaridade paterna explicassem o apego materno-fetal. Por outro lado, o número de filhos (p=0,01) incluído na análise explicou 4% (R2 parcial = 0,2) da variância no apego materno-fetal, desconsiderando a influência dos demais fatores. A saúde mental materna (p=0,002) incluída na análise, explicou 4,2% da variância nos escores de apego materno-fetal. O modelo de regressão múltipla (F=6,34, p=0,001), considerando os quatro fatores analisados, explicou 8,2% (R2 total ajustado=0,082) da variância total nos escores de apego materno-fetal. A análise dos dados da Fases 2 (primeiro mês de vida do bebê) também revelou correlações entre as redes de apoio social e a depressão materna. Das cinco dimensões de apoio social avaliadas (apoio afetivo, apoio emocional, apoio material, informação e interação social positiva), três apresentaram correlações significativas com os escores de depressão do BDI: a) apoio afetivo (r= -0,42); b) apoio emocional (r=-0,26); c) interação social positiva (r= -0,431). As dimensões apoio material e informação não apresentaram correlações com os escores de depressão. As cinco dimensões foram agrupadas em três fatores dos quais dois estiveram significativamente correlacionados aos escores do BDI: a) Fator 1 (apoio afetivo e interação social positiva): r=-0,46; b) Fator 2 (apoio emocional e informação): r=-0,25. As correlações envolvendo as dimensões e os fatores avaliados indicam que menores níveis de apoio social estão relacionados à maior freqüência de indicadores de depressão. A análise dos dados dos demais instrumentos utilizados na Fase 2 está em andamento. Quanto à Fase 3 (oitavo mês de vida do bebê), foi concluída a análise do temperamento das crianças. Os escores das 40 crianças avaliadas foram bastante semelhantes e não houve escores extremos em nenhuma das dimensões avaliadas, o que indica que não há casos de temperamento difícil na amostra. A análise da interação mãe-bebê e da responsividade materna está em andamento. Discutem-se as implicações do número de filhos e da saúde mental da gestante na formação do vínculo com o bebê durante a gravidez, bem como a necessidade de investigar outros fatores, como as redes de apoio social, os eventos estressores e a relação conjugal, para a compreensão deste fenômeno. Quanto aos achados sobre as redes de apoio social e a depressão materna, os resultados encontrados corroboram a literatura sobre as relações entre as duas variáveis no contexto da maternidade, enfatizando a importância dos aspectos emocionais e afetivos da matriz de apoio

3. GRUPO DE PESQUISA 03
3.1 A ORGANIZAÇÃO DE REDES MULTICÊNTRICAS DE PESQUISA: A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA EM ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO

Maria Lucia ***Seidl-de-Moura*** *- UERJ*

Resumo: Diversos programas internacionais de pesquisa transcultural em psicologia têm sido conduzidos, inclusive em psicologia do desenvolvimento. Progredimos na direção de levar a cultura a sério em nossas investigações. No entanto, esses estudos em geral têm sido realizados com amostras de uma ou duas culturas, e um pequeno grupo de cada uma delas. Sabemos quão culturalmente diversos os grupos podem ser em um mesmo país ou mesmo em uma grande cidade como São Paulo e Rio de Janeiro. Deste modo, parece necessário ampliar nossos esforços nesse tipo de estudos, porque só quando tivermos uma ciência psicológica realmente internacional, seremos capazes de entender processos em seus aspectos universais e culturalmente específicos. Para isso necessitamos estudos intra e interculturais. Com esses pressupostos e a preocupação em ampliar o escopo de estudos de desenvolvimento no Brasil, conduzidos por diferentes grupos por vezes sem comunicação e articulação, um esforço de criar uma rede de investigações foi empreendido desde 2002. Nesta apresentação, este esforço e alguns de seus resultados serão relatados. Inicialmente serão discutidos aspectos do processo de se estabelecer uma rede multicêntrica de pesquisa e suas dificuldades (aspectos preliminares, a busca de um tema comum, o desenvolvimento de estratégias de comunicação, a busca de fundos, questões éticas, e acordos e procedimentos). Em seguida, serão apresentados brevemente alguns dos produtos desse esforço, em termos de resultados de pesquisas focalizando crenças de mães brasileiras sobre metas de socialização e práticas de cuidados. O interesse pelos dois temas vem sendo revigorado na Psicologia como parte de ambientes da socialização buscando a compreensão do desenvolvimento humano (Super & Harkness, 1997). O primeiro estudo incluiu 350 mães residentes em sete cidades representando as cinco regiões do país: Belém (norte), João Pessoa, Salvador (nordeste), Campo Grande (centro-oeste), Rio de Janeiro (sudeste), Porto Alegre e Florianópolis (sul). Seus resultados (vide Seidl-de-Moura, Lordelo, Vieira, Piccinnini, Siqueira, Magalhães, et al., 2008) referentes a metas de socialização indicaram heterogeneidade entre as mães brasileiras estudadas e a urbanização como uma variável importante que afeta o desempenho das mães nas categorias analisadas. Algumas especificidades em atributos como, por exemplo, automaximização econômica e interdependência, parecem relacionados com variáveis socioeconômicas e a cidade onde a mãe reside. Uma segunda parte dessa investigação focalizou crenças sobre práticas de cuidados infantis. As mães responderam um inventário de 50 itens, desenvolvido por Suizzo (2002) e traduzido e adaptado pelos autores para uso no Brasil. A Análise fatorial desse instrumento revelou três fatores, que foram denominados "Apresentação apropriada" (mães atribuem importância a práticas orientadas por regras socialmente aceitas), "Estimulação" (importância atribuída pelas mães para práticas que estimulam o desenvolvimento de seus filhos) e "Responsividade e apego" (importância atribuída pela mãe a respostas imediatas às necessidades das crianças e de um intenso vínculo de proximidade e proteção). O grupo estudado valorizou mais a dimensão de "Apresentação apropriada", seguida por "Estimulação". Menos importância foi atribuída a "Responsividade e apego". O nível educacional da mãe foi um preditor do escore em "Estimulação" e dos pais em "Apresentação apropriada". Algumas diferenças regionais foram identificadas em escores "Apresentação apropriada". Um modelo geral que engloba os aspectos de autonomia e de parentesco parece ser compartilhado pelas mães das diferentes regiões geográficas do país, e é modulado pelo nível educacional e cultural (vide Vieira, Seidl-de-Moura, Lordelo, Piccinini, Martins, Macarini et al., no prelo). Esses resultados são complementados por duas investigações de mães da região metropolitana do Rio de Janeiro (Seidl-de-Moura, Ribas, Seabra, Pessôa, Nogueira, Rocha et al., 2008; Seidl-de-Moura, Targino, Nahum, Da Cruz, Amaral, De Marca, no prelo). Seus resultados permitem uma discussão de características das etnoteorias dessas mães: as interações observadas favorecem o desenvolvimento de um self independente, predominam metas de auto-realização e de atendimento a expectativas sociais, embora em menor grau. Maior importância é atribuída à auto-realização quando o bebê é do sexo feminino do que quando é do masculino. O oposto ocorre com expectativas sociais. Estimulação do desenvolvimento é mais valorizada do que bom comportamento e há efeito de escolaridade. Um segundo estudo multicêntrico buscou a identificação de padrões de crenças e das dimensões de autonomia e interdependência em um grupo de 600 mães brasileiras, contrastando mães que vivem em capitais de estado e em cidades com menos de 24.000 habitantes. Como parte de um projeto mais amplo, as participantes responderam Escalas de Alocentrismo, Práticas de cuidados e Metas de Socialização de seus filhos. Os resultados (vide Vieira, Seidl-de-Moura, Mafioletti, Martins, Tokumaru; Lordelo et al., submetido) indicam que, embora mães de ambos os contextos valorizem autonomia, mães que habitam pequenas cidades consideram a dimensão relacional como mais importante; mães das capi-

tais valorizam igualmente ambas as dimensões, quer em suas crenças sobre práticas, quer em suas metas para a socialização dos seus filhos. Mães de pequenas cidades tiveram uma maior média de pontuação em alocentrismo do que mães das capitais. Embora esperado, o nível educacional não foi um fator significativo para as variáveis consideradas e com este grupo de mães. Esse conjunto de resultados contribui para a compreensão de variações interculturais e das múltiplas dimensões do sistema de crenças parentais de mães brasileiras. Pode ser constatado que elas apresentam aspectos de uma orientação para o desenvolvimento de um self autônomo e independente e para um self interdependente, assim como tendências intermediárias (self autônomo relacional). Nesse sentido, os resultados trazem também uma contribuição à literatura internacional sobre diferentes trajetórias de socialização relacionadas ao contexto cultural.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil; relações familiares; longitudinal; multicêntrico.

Referências bibliograficas: Seidl-de-Moura, M. L, Ribas, A. F. P., Seabra, K. C., Pessôa, L. F.; Nogueira, S. E., Rocha, S. B., Mendes, D. M. F. & Vicente, C. C. (2008). Interações mãe-bebê de um e cinco meses de díades urbanas: aspectos afetivos, comportamentos, complexidade e sistemas parentais predominantes. Psicologia Reflexão e Crítica, 21(1), 66-73. Seidl-de-Moura, M. L.; Targino, T.; Nahum, K.; Da Cruz, E. M.; Amaral, G.; De Marca, R. (2009). Parenting cultural models of a group of mothers from Rio de Janeiro, Brazil. *Spanish Journal of Psychology* (no prelo). Suizzo, M. (2002). French parents' cultural models and childrearing beliefs. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 297-307. Super, C. & Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. Em J. Berry, P. Dasen, & T. Saraswathi, (Orgs), *Handbook of cross-cultural psychology* (pp. 1-39), Boston, MA: Allyn & Bacon.Vieira, M. L.; Seidl-de-Moura, M. L.; Mafioletti, S. M.; Martins, G. D. F.; Tokumaru, R. S.; Lordelo, E. & Oliva, A. D. Autonomy and interdependency: beliefs of Brazilian mothers from State capitals and small towns. *Spanish Journal of Psychology*. (submetido).Vieira, M. L.; Seidl-de-Moura, M. L.; Lordelo, E.; Piccinnini, C. A.; Martins, G. D. F.; Macarini, S. M.; Moncorvo, M. C.; Pontes, F.; Magalhães, C. M.; Salomão, N. M. R. & Rimoli, A. Mother's beliefs about childrearing practices in seven Brazilian cities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. (aceito para publicação).

LT04 - 624
QUESTÕES DE LINGUAGEM E COGNIÇÃO: PERSPECTIVAS EM INTERLOCUÇÃO

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

*Vera Maria Ramos de **Vasconcellos** - PROPEd/ UERJ*
*Maciel Cristiano da **Silva** - UERJ*
*Miriam Pereira Ribeiro de **Oliveira** - PROPEd/ UERJ*
*Rachel **Colacique Gomes** - UERJ/INES,*
*Telma Regina Souza **Coutinho** - UERJ/ FAPERJ*

Resumo: O Grupo de Pesquisa Infância, Educação e Inclusão é parte integrante do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI:P&E). Apresenta estudos vinculados ao desenvolvimento humano de crianças com necessidades especiais e articula às práticas cotidianas de instituições de Educação Infantil. O grupo é composto por professores, alunos de pós-graduação e graduação. Iniciou em 2006, estudos que buscam romper com rótulos que segregam crianças, que de alguma forma se destacavam no ambiente educativo, associando discussões sobre problemas de linguagem e motricidade. Os principais estudos são: Linguagem, Surdez e Infância A linguagem permite que o homem expresse sentimentos, adquira e transmita conhecimentos e relacione-se com as pessoas à sua volta. É também o grande pilar da capacidade cognitiva humana uma vez que, após adquiri-la, todos os processos mentais humanos passam a ser construídos, organizados e regulados pela fala (Vygotsky, 1998). É na faixa etária de zero a cinco anos que o desenvolvimento lingüístico se processa em maior grau. É nesta idade também que a criança formará as bases de seu desenvolvimento cognitivo, enquanto aprende e descobre o mundo. Caso não tenha acesso a uma língua, a criança poderá ter seu desenvolvimento cognitivo comprometido. À criança pequena surda deve ser garantido o acesso a uma língua que atenda ao seu desenvolvimento integral, a Língua de Sinais. Defendemos o aprendizado precoce da Língua de Sinais e seu uso e ensino no espaço de Educação Infantil. Como o aprendizado da fala/oralização dependerá de fatores como o grau de surdez da criança e o acompanhamento fonoaudiológico, e o implante coclear ainda não está disponível para todos os casos de surdez, a Língua de Sinais garantirá à criança surda uma língua em idade adequada ao seu desenvolvimento. Na Educação Infantil a criança é incentivada a descobrir, a explorar, a construir, a experimentar, e interagir com o mundo. A criança surda deverá ter esses mesmos estímulos, com a garantia da Língua de Sinais. Inclusão e Perspectivas Pedagógicas

O presente estudo cruza as análises dos relatórios de Itard (1801 e 1806), além do filme "O Garoto Selvagem" de François de Truffaut com o desenvolvimento e práticas educativas de um menino de 3 anos (Estudo de Caso) com múltiplas deficiências, numa creche do município do Rio de Janeiro. Analisam-se as concepções pedagógicas subjacentes às práticas educativas de ontem e de hoje. Tem-se por proposta tentar fornecer suporte às práticas de cuidar-educar dos recém ingressos agente auxiliares de creche, visando prestar apoio técnico-pedagógico a equipe gestora da instituição. O procedimento metodológico adotado faz registros em Diários de Bordo, realiza entrevistas com educadores e mãe, além de observações na sala de atividades de educação infantil. O referencial teórico, adotado (Vygotsky, 1998 e 2007), compreende que linguagem é signo e, portanto, é instrumento cognitivo e de comunicação que somente pode existir no processo de interação. Processo onde ocorre a elaboração e a reflexão da experiência humana, constituindo sujeitos particularmente singulares ao mesmo instante que plurais, ou seja, o sujeito "constitui-se [através de] um processo extremamente pessoal, ao mesmo tempo em que é social" (Jorge, Reis & Nascimento, 2008, p.72). Considera, assim, a linguagem como signo mediador por excelência, onde a relação entre sujeito-realidade ocorre pela/na mediação do outro, principalmente, através dos processos lingüísticos. Nas análises de Victor de Aveyron, com base na concepção filosófica empirista de Condillac, Itard tinha como intuito desenvolver os sentidos do jovem Victor, dando grande importância ao desenvolvimento sensorial. Essa concepção filosófica embasa uma abordagem ambientalista de desenvolvimento que considera o sujeito desprovido de experiência. Dessa forma, "o conhecimento é socialmente determinado por 'estímulos ambientais que moldam e controlam o comportamento do indivíduo através da recompensa e da punição" (idem, p.78). No Estudo de Caso, a criança apresenta um diagnóstico de Surdez, com conseqüente dificuldade de comunicação, além dos educadores e demais profissionais (junto com seus familiares) perceberem outras dificuldades ligadas principalmente a questões motoras e mentais. Nas cenas cotidianas da Instituição de Educação Infantil a mesma apresenta indícios de interação social, mantém-se próxima dos sujeitos sociais (crianças e adultos) se relacionando ou não com eles. É perceptível um peculiar interesse da criança por água. Seu relacionamento com outros sujeitos ocorre de forma gestual, ou seja, a partir das percepções do outro sobre a criança, sendo muitas vezes interpretada pelos educadores como agressão. Sua participação nas atividades da creche é reduzida (ele chega um pouco mais tarde e tem sua saída antecipada) o que não oportuniza a participação das atividades pedagógicas orientadas, ou seja, deixando por vezes de propiciar momentos de interação mediada por um adulto. Com isso, nota-se duas perspectivas distintas que oscilam nos educadores envolvidos com o menino, uma inatista e outra ambientalista com tendência ao interacionismo. Crianças Focais: uma triangulação educação-família-saúde A pesquisa investiga as contribuições ou impedimentos que a parceria educação-família-saúde pode oferecer ao desenvolvimento de crianças que na primeira infância já apresentam diferenças significativas em suas ações e atitudes em ambientes coletivos como a creche. Quatro "crianças focais" fizeram parte do estudo. Para esta apresentação escolhemos uma criança com queixa de alteração no comportamento, agitação e atraso na fala. Pouco comum à pesquisa acadêmica, o termo "criança focal" busca evitar a discriminação de crianças tão pequenas, minimizando nos familiares e educadores insegurança e a nociva rotulação precoce. Ao mesmo tempo dá a ambos um "elo", um apoio para lidar com o inusitado. Desde as pesquisas de Vygotsky, estudos têm referendado os aspectos do desenvolvimento infantil através da valorização das interações sociais. O Estudo de Caso foi a metodologia escolhida para investigar as parcerias, pois adequou-se bem à proposta de triangulação dos contextos. Buscou-se investigar as práticas dos educadores, através de observações, entrevistas e sessões reflexivas; relacionando-as com a fala da família, via entrevistas e observação domiciliares e dos profissionais de saúde que atendem à criança (entrevistas e/ou questionários). A pesquisa conclui que a interação com a família e o acesso às informações reais sobre a saúde da criança são fundamentais para que a prática pedagógica se dê com maior eficácia na promoção do pleno desenvolvimento de todos. Os resultados indicam recomendações que podem servir de orientação para educadores e diretores de creches visando a inclusão de crianças focais e a melhor interlocução com as famílias e profissionais de saúde que atendem tais crianças. A dificuldade de comunicação com os profissionais de saúde foi um dos fatores de inquietação da pesquisa, bem como a pouca objetividade da comunicação (presteza de informações) creche-família.

Palavras-chave: infância, educação, inclusão.

Referência bibliográfica: BANKS-LEITE, Luci & GALVÃO, Izabel. A Educação de um Selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2001. JORGE, Ana S.; REIS, Andréa C. & NASCIMENTO, Cynthia de S. P.. Práticas Cotidianas e Concepções de Desenvolvimento de Professoras da Educação Infantil. . In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; AQUINO, L. M. M. L. L. de. & DIAS, A. A. (orgs.) Psicologia e Educação Infantil. Araraquara, SP: Junqueira e Marin: 2008. ITARD, V. (1801) Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem

do Aveyron. Tradução em BANKS-LEITE, L.; GALVÃO. I. A Educação de um selvagem: As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000, p. 123-177.(1806) Relatório feito a Sua Excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem do Aveyron. Tradução em BANKS-LEITE, L.; GALVÃO. I. A Educação de um selvagem: As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000, p. 178-229. QUADROS, Ronice M. de. Educação de Surdos: a Aquisição de Linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia)

2. GRUPO DE PESQUISA 02
2.1 LINGUAGEM, CULTURA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Cecilia Maria Aldigueri Goulart - UFF/CNPq

Resumo: O grupo de pesquisa Linguagem, cultura e práticas educativas/CNPq desenvolve pesquisas para a compreensão de processos de produção de linguagem oral e escrita, voltadas para os processos de ensino e aprendizagem em espaços educativos. Os estudos dos integrantes abrangem corpora variados, que incluem material de pesquisa de sujeitos na Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), Ensino Médio, Ensino Superior e EJA. Mais recentemente, temos investigado o ensino-aprendizagem de conteúdos de diferentes esferas sociais do conhecimento, como História, Botânica e Física, na perspectiva do trabalho com a linguagem na escola. As integrantes do grupo envolvidas com a produção de textos orais e escritos na Educação Infantil e anos inicias do Ensino Fundamental, tema da exposição no simpósio, são: Lauren S. do N. Marchezano e Adriana S. da Mata/mestrandas; Cláudia Cristina Andrade/doutora e prof. da UERJ; Vanêsa V. S. de Medeiros e Ana Lucia W. V. di Pizzo/mestres; Eleonora C. Abílio/especialista; e Ângela V. Gonçalves/professora do Colégio Pedro II.

3. GRUPO DE PESQUISA 03
3.1 LINGUAGEM, CONHECIMENTO E DISCURSO: COMO CRIANÇAS APRENDEM A ESCREVER?

Cecilia Maria Aldigueri Goulart - UFF/CNPq

Resumo: O intenso debate sobre processos de aprendizagem da escrita por crianças tem-nos levado a buscar compreender fatores que intervêm nesses processos, numa perspectiva discursiva. Em que contextos as crianças aprendem a escrever? Com que questões se defrontam? Que conhecimentos estão em jogo nesse momento? Que soluções dão às demandas da produção escrita? Como os espaços educativos se organizam para favorecer a aprendizagem de modo significativo? Essas e outras questões têm-nos provocado a continuar pesquisando processos de alfabetização no sentido de contribuir para a formulação de uma teoria da aprendizagem do discurso escrito. Duas vocações têm-se confrontado historicamente no Brasil (a partir da reflexão sobre a literatura de Calvino, 1990, p. 27), no campo do ensino da leitura e da escrita. Uma vocação tende a fazer da linguagem um elemento sem peso; pode ser associada ao modelo autônomo de letramento de Street (1983; 2003). A outra vocação tende a dar peso à linguagem, interpretando-a como criação humana e social, com espessura, concretude, impregnada de valores contraditórios, ideológicos, marcados em sua opacidade e indeterminação. Esta subordina a língua à dimensão política dos discursos, dos textos, dos enunciados. A primeira prioriza a análise da língua, subordinando seus falantes e sua existência social, ao estudo de características do sistema lingüístico. Assim, tem-nos preocupado a dislexia sígnica que se tem produzido em uma parcela imensa da população brasileira (Pacheco, 1997, atual Goulart), formando uma legião de analfabetos funcionais. A apresentação da linguagem escrita como um simulacro revela um ensino isolado das tensões discursivas e da historicidade, existentes em qualquer processo e qualquer texto. Os alunos são considerados aptos pela escola, no entanto, não modificam, ou modificam muito pouco, a sua condição de pertencimento à sociedade letrada (Soares, 1998), não passando a utilizar a escrita como forma de ampliar a leitura do mundo. Essa incapacidade gera nos alunos sentimentos de incompetência e de impotência que reforçam a sua "desqualificação" social (Moysés, 1985). A pesquisa que desenvolvemos, contextualizada pela questão brevemente mencionada, entre outras, tem como objetivo compreender aspectos do processo de alfabetização infantil, analisando textos de crianças, para investigar as questões com que as crianças se defrontam nesse processo e as soluções que dão às demandas que se apresentam. Na presente exposição será apresentada a análise de um texto escrito por uma criança de 5 anos, que faz parte do banco de dados do grupo de pesquisa. Com base em Bakhtin (1988; 1992), entendemos os processos de produção de linguagem como espaços de constituição e transformação dos sujeitos, posto que são tensionados diferentes modos de organização de enunciados, envolvendo aspectos gramaticais e fraseológicos associados a valores, crenças, sentimentos e conhecimentos, nas circunstâncias permanentemente mutáveis da comunicação social (Stam, 1993). O processo de apropriação da escrita obriga

o aprofundamento da análise da língua e das situações sociais de uso, podendo ampliar a compreensão dos sujeitos sobre a dinâmica da realidade e as relações de força dos discursos, das vozes, aí existentes. A cultura escrita se constitui, entrelaçada com a cultura oral, como um plurilingüismo social, em que múltiplas linguagens sociais e gêneros do discurso se inter-relacionam complexamente, caracterizando-a discursivamente. O texto assume papel teórico e metodológico relevante no estudo. Sobral (2006), também fundamentado em Bakhtin, diz que o texto é ao mesmo tempo o aspecto mais importante e o aspecto menos importante da criação de sentidos: o mais importante porque, sem sua materialidade, não pode haver produção de sentidos; o menos importante porque, tomado isoladamente, apresenta potenciais de significação que somente ao serem mobilizados pelo discurso, no âmbito do gênero, cria sentido. Assim, o tão necessário "mesmo" do texto é apropriado na criação dos "outros" do discurso, mostrando que só há sentido no texto tomado em suas situações de produção, de circulação e de recepção, fora das quais o texto, nesses termos, não tem salvação. O texto traz potenciais de sentidos, realizados apenas na produção do discurso; o discurso vem de alguém, dirige-se a alguém, é endereçado, traz em si um tom avaliativo e remete a uma compreensão responsiva ativa – nos termos do gênero no qual se insere. Com base em Brait (2006) e Sobral (2006), seguimos o percurso de descrição, análise e interpretação dos dados, deixando que "os discursos revelem sua forma de produzir sentido" (Brait, 2006, p.24). Segundo Bakhtin (2002a, p. 84), discutindo sobre a unidade na diversidade, a orientação para a unidade da língua "fixou a atenção do pensamento filosófico-lingüístico sobre os aspectos mais resistentes, mais firmes, mais estáveis e menos ambíguos do discurso (sobretudo os aspectos fonéticos)", ou seja, os aspectos mais distanciados das esferas sócio-semânticas mutáveis do discurso. Para o autor, a constituição do discurso internamente persuasivo tem importância decisiva para a evolução da consciência individual, quando começa a separar-se dos discursos alheios, constituídos como discurso de autoridade (Bakhtin, 2002b, p. 345). Procuramos ultrapassar a explicação dos dados que se baseie na descrição da língua e do sistema - sem negá-la - para estudar os modos como os sujeitos se esforçam para dar sentido a seus textos, aprendendo como se organizam os discursos escritos, como novas linguagens sociais, novas formas de apreensão da realidade e novas formas de ação social, construindo-se por meio dos discursos de outros. Fomos observando que o conhecimento do discurso escrito vai se construindo pelo agenciamento de estratégias semióticas diversas por crianças, dando espaço a diferentes modos de representar/apresentar a realidade, tanto do ponto de vista de modos de expressão do conhecimento, como de organização do conhecimento sobre sistemas de escrita. Estas estratégias parecem se organizar como uma arquitetura móvel, instável e aberta que vai sendo construída e modificada, a partir da realidade social, em função da definição de pertinência ao sistema, mas também da intencionalidade do autor e de novas necessidades de dizer. A arquitetura se faz e desfaz no processo de aprendizagem, pela forma como são administradas as soluções a serem dadas em resposta às demandas enunciativas, sempre renovadas, que surgem no processo de interlocução. Aprender a escrever envolve conhecer o princípio alfabético da língua - mas no interior de complexa trama de outros conhecimentos envolvida na produção de linguagem com valor social.

Palavras-chave: processos de produção de escrita , discurso, Bakhtin.

Referência bibliográfica: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5ª. Ed. Equipe de tradução: Aurora F. Bernardini, José P. Jr., Augusto G. Jr., Helena S. Nazário, Homero F. de Andrade. SP: Hucitec; Anablume, 2002a, p. 84.*The dialogic imagination: four essays*. Edited by Michael Holquist. Translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 2002b [1981].Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988. BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. BRAIT, Beth. B*akhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução de Ivo Barroso, São Paulo: Companhia das Letras, 1990. MOYSES, Sarita. (1985). Alfabetização. Estratégia do código ou confronto da história? *Educação e Sociedade*, São Paulo, 22, set./dez. 1985, p.84-92. PACHECO, C. M. A. (atual Goulart). *Era uma vez os sete cabritinhos: a gênese do processo de produção de textos escritos*. Doutorado em Letras (Tese de doutorado),PUC-RJ, 1997. SOARES, Magda. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. STAM, Robert. Mikhail Bakhtin e a crítica cultural de esquerda. KAPLAN, E. A. (org.) *O mal-estar no pós-modernismo: teoria e práticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, p. 149-184.SOBRAL, Adail. *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase "parasitária" de uma vertente do gênero de auto-ajuda*. Tese de Doutorado. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006. STREET, Brian V. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento. Apresentado durante a Teleconferência UNESCO Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003.*Literacy in theory and Practice*. Cambridge, University Press, 1984.

4. GRUPO DE PESQUISA 04
4.1 LINGUA, DISCURSO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO - APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Luci **Banks-Leite** - UNICAMP*
*Karin **Quast** - UNICAMP*

Resumo: Para discutir alguns poucos aspectos relativos ao tema deste simpósio parece-nos interessante partirmos do caso do Selvagem do Aveyron, menino encontrado na floresta do Sul da França na virada do século XVIII para o XIX, em 1800. Esse caso se tornou famoso pelo tratamento/acompanhamento rigoroso que o Dr. Itard, médico-pedagogo, concedeu ao garoto procurando civilizá-lo. Para tanto, e levando em conta que o garoto não falava, mas parecia ouvir, tentou por todos os meios ensiná-lo a falar, ou seja, ensinar a língua oral.

O interessante é que desde seus primeiros contatos com o mundo civilizado, Victor – nome que recebeu de Itard - consegue se comunicar através de gestos: por exemplo, não estando a governanta ainda pronta, dispõe-lhe os itens de que necessita para sua toalete, no restaurante, se não é servido, bate duas ou três vezes com o garfo na travessa, enfim, consegue comunicar seus desejos e necessidades empregando o que era denominado por Condillac de "Linguagem de ação". Entretanto, esse tipo de linguagem é entendido por Itard como um entrave para o progresso intelectual, mental do menino. Como bom leitor de Condillac, acredita que são necessários signos arbitrários, no caso, signos lingüísticos, para seu desenvolvimento mental e para a constituição do conhecimento propriamente dito. Ou seja, para um desenvolvimento da cognição - uma vez que a linguagem de ação possibilita a comunicação, mas não o desenvolvimento intelectual.

A questão é, como Itard tenta ensinar Victor a falar? O que ele privilegia e COMO o ensina? Itard elabora diferentes meios, métodos, para esse ensino. Primeiramente, cria alguns exercícios para aprimorar a capacidade auditiva do menino, torná-lo sensível aos sons da fala humana, de maneira a levá-lo a distinguir e produzir, por exemplo, as cinco vogais. Ao mesmo tempo, aproveita para relacionar tais sons a objetos do mundo (ex. da água = Ô = água em francês). Em suma, suas preocupações se concentram no ensino dos sons –fonética- e de itens lexicais (depois de água, leite). A impossibilidade de aprendizagem de Victor, deve-se, segundo Itard, ao fato de o garoto ter perdido a capacidade de imitar. Tal capacidade, presente em crianças mais novas, estaria agora embotada em Victor.

Esse método de ensino e o que é privilegiado nesse ensino-aprendizagem da língua se relaciona (como sempre) com uma concepção de (língua)gem subjacente às práticas de Itard (como aliás a todas as práticas). A língua é tratada apenas em seus aspectos fonéticos e lexicais. A língua é tratada como aquilo que Saussure dirá mais tarde que ela não é: uma nomenclatura, uma relação de etiquetas com objetos no mundo. E, há igualmente uma ênfase nos sons, nos fonemas da língua.

Nesse sentido, pensamos que Itard procura ensinar essa primeira língua a Victor como se fosse uma língua estrangeira (LE), cujo ensino tradicional coloca ênfase no léxico (etiquetagem do real) e na gramática. A língua tratada como sinal (reconhecimento de formas imutáveis) e não signo (flexível, variável) - cuja significação se dá em contextos concretos, numa dada enunciação em particular. Em uma perspectiva bakhtiniana, sabe-se que "a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações (...)". O componente de "sinalidade" pode ser notado no início da aprendizagem da LE, e não da língua mãe (em que a palavra é apropriada a partir de enunciados concretos, com suas entonações, valorações e relacionada à vida).

Contudo, embora muitas transformações tenham ocorrido no campo da Psicologia e da Lingüística, quão distantes de Itard estão realmente nossas práticas/concepções? Se, por um lado numa perspectiva enunciativo-discursiva a linguagem é concebida como produção dialógica de significados/sentidos (que, portanto, não pré-existem ao discurso), isso é considerado no ensino de LEs? Ao mesmo tempo, essa perspectiva implica um sujeito da enunciação, em sua indissociável relação com o outro. Victor não recebe "um lugar de enunciação" deve apenas repetir. Sua fala não é inserida na cadeia de enunciações. E quanto a nossos alunos? Educamos e ensinamos ou instruímos/adestramos como fez Itard com Victor? Cabe-lhes também meramente repetir (não mais itens lexicais, mas 'fórmulas' estereotipadas)? Simplesmente se adequar ao que o professor considera correto, pertinente? Como fazem uso da palavra? Se a apropriação da palavra alheia e a construção de conhecimento implicam transformação, re-criação, re-elaboração, consideramos suas formas singulares de apropriação/significação? De quais práticas sociais/discursivas participam ou poderão participar (e como) a partir do ensino proporcionado? Que sentidos assumem para eles as práticas?

E, se para Itard o signo lingüístico era necessário para o desenvolvimento das faculdades mentais, a linguagem é hoje considerada como constitutiva da cognição e da subjetividade? Se pensarmos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, vale lembrar que, para Vygotski, elas surgem primeiramente, no nível interpessoal, ou seja, na relação entre pessoas, na inter-ação. São as relações discursivas (e suas regularidades), portanto, que constituem as

formas de ser e agir, se relacionar, raciocinar, pensar. Tanto no caso de crianças com múltiplos problemas de linguagem, como no ensino da LE, trata-se de considerar a produção/apropriação de signos/sentidos nas práticas discursivas, dialógicas.

Palavras-chave:constituição do sujeito, práticas discursivas; produção/apropriação de signos/sentidos

Referência bibliográfica: BAKHTIN. M. M./VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9 ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999[1929]. BANKS-LEITE, L.; SOUZA, R. M. de. O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma Educação Especial. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO. I. *A Educação de um selvagem*: As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000, p. 57-82. ITARD, V. (1801) Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron. Tradução em BANKS-LEITE, L.; GALVÃO. I. *A Educação de um selvagem*: As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000, p. 123-177. 1806) Relatório feito a Sua Excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem do Aveyron. Tradução em BANKS-LEITE, L.; GALVÃO. I. *A Educação de um selvagem*: As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000, p. 178-229. LAJONQUIÈRE, Leandro de. Itard Victor!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO. I. *A Educação de um selvagem*: As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000, p. 105-116. SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos CEDES* vol.20, no. 50, Campinas, abr./2000. VYGOTSKY, L. V. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. 1ª. ed. SP: Martins Fontes, 2001[1934]

LT04 - 637
TEMPO, SELF E NARRATIVA

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 SENSO DE SI E NARRATIVA: A ABORDAGEM DE PEQUENAS HISTÓRIAS

Maria Cláudia Santos Lopes ***de Oliveira - UnB***

Resumo: A Psicologia do desenvolvimento humano tem testemunhado, nas últimas décadas, crescente interesse e importantes desenvolvimentos, inclusive no Brasil, no que tange à microanálise de situações de observação, apoiada no recurso da videogravação. No entanto, no que se refere à microanálise de narrativas, a discussão é ainda reduzida. O papel estruturante da capacidade discursiva na organização temporal da construção de significados sobre si e sobre o mundo; e, das experiências de troca social e relações de alteridade na canalização de significados e promoção do desenvolvimento, é tema que demanda pesquisas mais aprofundadas. No presente trabalho, como parte de um simpósio de grupos de pesquisa que problematiza o tempo na compreensão da organização narrativa da subjetividade, nosso objetivo é apresentar uma metodologia de análise microgenética de narrativas, em uso para a investigação do desenvolvimento do senso de si na linha do tempo.

O enfoque do papel da língua na constituição da subjetividade tem sido, em décadas recentes, fertilizada com a contribuição de novas perspectivas emergentes nas Ciências Sociais. Distanciando-se tanto de enfoques estruturalistas como funcionalistas, tais perspectivas têm produzido forte impacto no campo da Psicologia e, de modo particular, influenciam o modo como tenho pensado a questão da relação entre subjetividade, experiência de si e linguagem. Nas últimas décadas do século XX ocorre uma crise da categoria subjetividade. A visão unificada e coerente do self, que caracterizara o realismo cartesiano, núcleo epistemológico da Psicologia moderna, é objeto de crítica dando lugar a uma visão da subjetividade como discurso construído socialmente, dependente de circunscritores interativos e interpretativos (Crossley, 2003; Oliveira, Guanaes & Costa, 2004). Nesta tendência, encontramos uma trama de fios que se originam de diferentes pontos do pensamento científico, como a guinada linguística em Filosofia e Ciências Humanas e Sociais; o pós-estruturalismo; o pensamento feminista; o construcionismo social, além da própria Psicologia Histórico-Cultural.

Antes tomada, basicamente, como um processo mental encarregado da representação e da comunicação do pensamento por meio dos códigos sociais, a linguagem passa a ser compreendida como aspecto nuclear da constituição subjetiva da pessoa, à medida que estabelece o elo entre a ordem do psicológico e a da cultura, por meio dos significados (Taylor, 1986). A linguagem não se resume a uma função cognitiva, passando a ser abordada como um meio para a ação, ferramenta por excelência dos processos interdependentes de interação social e formação pessoal (Bamberg, 2003, 2006). Como efeito desse movimento, o eixo da compreensão da relação subjetividade-linguagem começa a se deslocar das práticas discursivas compreendidas como meio de expressão da interioridade dos sujeitos – a fala como janela da mente -, passando-se a identificar nas práticas discursivas o contexto de constituição dos mesmos.

O efeito de tal deslocamento não é de pequena importância. Dá lugar a uma compreensão pública

da subjetividade, na qual o senso de si emerge e se transforma no contexto das situações comunicativas, em meio a sistemas semióticos e de atividades concretos. O self é caracterizado como a imagem de si que se negocia com o outro, em um dado contexto de atividade. Progressivamente, as narrativas vão se convertendo em principais mediadores de processo de compreensão de si e de negociação de alternativas identitárias, de modo que no transcurso do processo de desenvolvimento da pessoa, o self é convertido em uma narrativa autobiográfica em contínuo andamento, que se constitui e se transforma em meio a práticas discursivas e interações cotidianas.

A possibilidade de compreender microgeneticamente a dinâmica de formação e transformação subjetiva, a partir da análise dialógica de narrativas elaboradas pela pessoa para falar de si, em situações espontâneas ou estruturadas, tais como entrevistas clínicas e de pesquisa, foi o que levou ao desenvolvimento da metodologia de análise de pequenas histórias. A análise de pequenas histórias é uma técnica que se desdobra da análise de posicionamentos discursivos, desenvolvida por Michael Bamberg e colaboradores (Bamberg, 2004, 2006; Bamberg & Georgakopoulou, 2004; Korobov & Bamberg, 2004; Moissinac & Bamberg, 2005). A análise de pequenas histórias tem como princípio a idéia de que, em situações de comunicação, as pessoas ativam recursos discursivos e retóricos, por meio dos quais inscrevem-se a si mesmos e a seus potenciais interlocutores, em diferentes posições de poder e controle do processo comunicativo. A análise de posicionamentos procura investigar as diferentes formas e estratégias linguísticas usadas pelo sujeito nas interações concretas (Korobov, 2001).

Assim como o conto, as pequenas histórias são narrativas de caráter dialógico, que constituem um elo extraído da cadeia de conversações cotidianas, com a dupla função de revelar aspectos subjetivos dos interlocutores e de evidenciar a posição moral do falante acerca de fatos objetivos e subjetivos tematizados. Em relação à noção de história de vida, as pequenas histórias guardam relação de oposição. Diferentemente da primeira, no contexto da qual o sujeito é levado a reconstruir narrativamente sua vida, por meio de demorados relatos, ao longo dos quais ele busca prover coerência e objetividade aos eventos de sua história pessoal, institucional ou social; as pequenas histórias são relatos breves e que, ainda assim, guardam todos os componentes de uma estrutura narrativa, segundo Labov & Waletsky (1967/1997). Ao mesmo tempo, esta narrativa é representativa da configuração de um dado momento ou processo do tempo ontogenético do narrador, daí dizermos que ele metaforiza o self.

A técnica de análise das pequenas histórias é flexível, comportando ajustes, conforme os objetivos do pesquisador e a qualidade do material discursivo em análise. Como orientação comum, procura investigar os elementos retóricos, lexicais e a orientação moral envolvida na narrativa. Da forma como vimos procedendo, a releitura da metodologia no contexto de nossas pesquisas organiza-se em torno de três níveis de análise: a) identificar os personagens e verificar como eles se posicionam entre si; b) identificar os posicionamentos do narrador da história e dos demais personagens, que ocupam a posição de parceiros discursivos do narrador, na situação interativa em análise; e c) identificar macronarrativas que participam da configuração do self, no momento da análise.

Palavras-chave: narrativa, pequenas histórias, si mesmo

2. GRUPO DE PESQUISA 02
2.1 A CONSTRUÇÃO TEMPORAL DO SIGNIFICADO NARRATIVO

Anália K.R. ***Ribeiro*** *- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco*
Maria C.D.P. ***Lyra*** *- LabCom/Universidade Federal de Pernambuco*

Resumo: O presente trabalho descreve uma proposta de análise dos significados da experiência construídos no ato de narrar. Toma como base a natureza temporal da narrativa para nela investigar três níveis de significação: 1) a compreensão da situação histórica e cultural na qual se deu a experiência entendida como o mundo da ação; 2) a articulação da ação narrada na forma de um enredo e; 3) a interpretação do desenvolvimento das pessoas envolvidas na experiência, especialmente do agente central da ação. Neste artigo, exemplificaremos a primeira etapa. Para isto, analisamos uma narrativa escrita por uma aluna do PROEJA (Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), do campus Pesqueira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta narrativa constitui um relato da sua experiência escolar no qual é narrada a história da interrupção de seus estudos e o retorno a eles. Os princípios teóricos desta perspectiva de análise se filiam ao trabalho de Theodore Sarbin e Jerome Bruner. O primeiro, ao buscar os fundamentos epistemológicos para a investigação narrativa, provê uma ontologia permeada por um sentido de historicidade. A constituição narrativa do ser humano decorre da natureza temporal peculiar da humanidade, qual seja, de retomar os fatos num tempo diferente de seu acontecimento. O segundo apresenta a idéia de um tipo específico de tempo como um dos princípios universais da narrativa.

A partir destes princípios, a metodologia baseia-se

na concepção ricoeuriana de que a narrativa e a temporalidade, de forma interdependente, conferem significado à experiência. Para Ricoeur, os significados narrativos advêm de um processo mimético triplamente dimensionado, voltando-se para: 1) o mundo da ação, 2) o enredo e 3) a recepção da narrativa.

Considerando o primeiro destes processos, chamado de mimesis 1, este trabalho recorre, ainda, ao conceito bakhtiniano de cronotopos na qual tempo e espaço são concebidos como uma unidade. Assim a metodologia concebe o tempo narrativo como espacializado, que possibilita compor significados nos três níveis descritos anteriormente. Um aspecto desta espacialidade do tempo narrativo é destacado neste trabalho; qual seja, a possibilidade de conceber a experiência de forma integrada aos seus contextos culturais, considerando as contingências geográficas, sociais, econômicas, históricas, físicas e simbólicas de qualquer acontecimento como o narrador as percebe. Na análise de mimesis 1 considera-se o recorte feito, no ato de narrar, do locus da experiência. Neste recorte ocorre uma seleção e uma organização de cenários específicos que compõem, em termos da narrativa, um mundo onde a ação se passa – o mundo da ação. Este mundo é apresentado na forma de três aspectos fundamentais: (a) natureza temporal; (b) trama conceitual; e (c) recursos simbólicos. A natureza temporal remete ao caráter episódico da narrativa. Isto significa que, enquanto forma um todo com começo meio e fim, a narrativa também comporta pequenos episódios – chamados incidentes. De um lado, eles são unidades em si; de outro, encadeiam-se formando o curso da ação narrada. A trama conceitual diz respeito aos elementos tangíveis da história que são postos a funcionar conjuntamente, formando uma rede que dá, a cada elemento, significados que eles não carregam per si e a priori. Os recursos simbólicos se referem aos meios pelos quais a narrativa nos possibilita avaliar ou justificar uma ação. A análise foi feita de acordo com os seguingtes passos:

2.2 IDENTIFICAÇÃO DOS MARCADORES TEMPORAIS

Neste passo foram identificados os tempos verbais, advérbios e expressões de tempo, aqui chamados de marcadores temporais. Eles funcionam como indicadores da circunscrição dos incidentes.

2.3 IDENTIFICAÇÃO DOS INCIDENTES

O sentido de unidade de cada incidente torna perceptíveis as mudanças na qualidade das ações da narrativa. Tais mudanças indicam o fechamento de um incidente e o início de outro. Esta mudança é, geralmente, propiciada por um fato novo ou por uma reorganização dos fatos da ação anterior relacionados ao tema geral da narrativa. Tendo em vista que a narrativa analisada é um relato sobre a experiência escolar, esta passou a ser a referência para a identificação das ações de base de cada incidente.

2.4 IDENTIFICAÇÃO DA TRAMA CONCEITUAL

A trama conceitual remete a uma "compreensão prática" (Ricoeur, 1994, p. 89) da história narrada porque ela procura responder a questões como: Quem? Onde? Por que? O que? Como? Para que? Com quem? Contra quem? (Ricoeur, 1994). Na narrativa, as respostas a essas questões são entrelaçadas e interdependentes. Elas correspondem a: a) metas; b) motivos; c) agente; d) circunstâncias; e) interação; f) desfecho. Para a identificação dos elementos da trama conceitual nos incidentes narrativos foi elaborado um quadro que destaca cada incidente e permite visualizar neles os elementos da trama conceitual

2.5 RECURSOS SIMBÓLICOS

O passo 4 consiste em identificar, na narrativa, as avaliações e as justificativas que o narrador confere à ação narrada. Esse passo se refere aos aspectos éticos da experiência na perspectiva de que o comprometimento ético é parte integrante da negociação dos significados nas narrativas.

2.6 CRONOTOPOS

Considera-se que cada incidente constitui um cronotopo específico. Juntos, os incidentes caracterizam o cronotopo geral da narrativa, ou seja, aquele tempo-espaço que acolhe toda a experiência do narrador. Cada cronotopo dos incidentes carrega uma característica específica da qualidade do tempo espacializado de cada incidente específico, cuja identificação é o objeto deste passo da análise. A partir da qualidade do tempo de cada incidente, a análise se volta para a caracterização do tempo da narrativa como uma condensação dos significados construídos na mesma.

A metodologia proposta, baseando-se no tempo narrativo, na sua natureza episódica e, mais especificamente, na construção mimética e cronotópica dos significados da experiência narrada, possibilitou compreender os processos de construção dos significados que a narradora foi fornecendo à sua experiência. No caso aqui exemplificado, mimesis 1, acompanhamos o nível de construção de significados relacionados com o mundo da ação, ou seja, com os contextos culturais da experiência narrada.

Palavras-chave: tempo, significação, narrativa

3. GRUPO DE PESQUISA 03

3.1 O TEMPO INTEGRANDO OS ESTUDOS DO DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO

Maria C.D.P. ***Lyra*** *- LabCom/UFPE*
Emmanuelle Christine ***Chaves*** *- LabCom/UFPE*
Ana Claudia da Silva ***Alves*** *- LabCom/UFPE*

Resumo: O Laboratório de Comunicação e Linguagem na Primeira Infância – LabCom – vem estudando, desde 1989, características do processo de desenvolvimento e mudança, considerando o tempo como constitutivo desses processos. Dentre os resultados desses estudos, destaca-se a construção de um modelo para descrever o desenvolvimento da comunicação mãe-bebê nos primeiros meses de vida – o modelo EEA. Este modelo possibilitou estudar e identificar o desenvolvimento tanto em bebês normais (Lyra, 2000) como naqueles portadores de desvios no desenvolvimento [síndrome de Down (Melo, 2006), deficit auditivo (Griz, 2004), autismo (Chaves, em progresso). Aspectos metodológicos (por exemplo, a análise microgenética) e a investigação da emergência do self têm ampliado o foco de interesse deste laboratório. Nesta apresentação destacaremos para discussão os seguintes temas: (1) a abreviação do processo de comunicação no início da vida e a emergência do self e (2) o papel dos padrões de organização para investigar a comunicação e a sua mudança, abordando crianças autistas e a psicoterapia narrativa.

3.2 A ABREVIAÇÃO DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO NO INÍCIO DA VIDA E A EMERGÊNCIA DO SELF.

Lyra e colaboradores (por exemplo, Lyra, 2007; Lyra & Bertau, 2008), dentre outros autores que estudam o desenvolvimento nos primeiros meses de vida (Tomasello, 2007, por exemplo), têm proposto que a comunicação entre a mãe e seu bebê, durante os primeiros meses de vida, é constitutiva do sujeito humano (doravante chamado self). Esta afirmação, que está alinhada com os princípios sócio-construtivistas por exemplo, Valsiner, 2000), enfrenta o desafio de demonstrar -- na observação, compreensão e interpretação do dado empírico -- que o locus de emergência do self está no processo de comunicação. Os nossos estudos sugerem que: (a) a abreviação da comunicação entre a mãe e seu bebê é um padrão de organização dessa comunicação que resulta da história da díade e que exibe aspectos distintivos em relação aos padrões que a antecedem (ver, Lyra, 2007 e Lyra & Bertau, 2008). Nós nos deteremos, nesta apresentação, (a) na capacidade do bebê em abstrair o formato abreviado, usando-o em outros eventos comunicativos, distinguindo-o, portanto, das ações específicas aprendidas nos diálogos anteriores e (b) na identificação dos primórdios da diferenciação da posição do bebê no diálogo. Essas novas aquisições desenvolvimentais do bebê serão apresentadas e discutidas à luz dos exemplos empíricos nos quais as inferimos.

3.3 O PAPEL DOS PADRÕES DE ORGANIZAÇÃO PARA INVESTIGAR A COMUNICAÇÃO E A SUA MUDANÇA COM CRIANÇAS AUTISTAS E EM PSICOTERAPIA NARRATIVA

Uma outra contribuição decorrente do modelo EEA é a proposta de padrões de organização para descrever e identificar os processos de desenvolvimento ou mudança. Trata-se de um conceito que tem suas raízes na perspectiva dos sistemas dinâmicos (Thelen & Smith, 1994) e que encontrou solo frutífero neste modelo, para descrever o desenvolvimento do processo de comunicação. Inicialmente voltado para a comunicação mãe-bebê, este modelo inspira os estudos do processo de comunicação entre crianças autistas com suas mães e com seus psicoterapeutas, e entre o psicoterapeuta e o paciente. Os padrões de organização correspondem aos períodos de mais estabilidade que atingem os sistemas dinâmicos. Porque mais estáveis, portanto, repetidos, eles possibilitam ser identificados e reconhecidos nas suas características macrocóspicas, ou seja, o processo de comunicação adquire, em dado momento do seu desenrolar no tempo, certas características que antes não possuía e que podem ser, agora, descritas de forma consistente (podemos usar acordo entre observadores). Retornando à abreviação da comunicação, podemos facilmente reconhecer que, quando duas pessoas não se conhecem, elas têm que prolongar ajustes mútuos e explicações que, em período posterior de convivência não serão mais necessários. Caso se tornem muito íntimas, elas poderão se comunicar apenas usando monossílabos ou, apenas, gestos, mantendo uma perfeita comunicação entre elas. Situação análoga ocorre entre o bebê e a mãe no decorrer do tempo. É este padrão de organização abreviado de comunicação que reconhecemos nos diálogos entre o bebê e a sua mãe, em torno dos quatro ou cinco meses de vida do bebê. Nos exemplos sobre padrão de organização do processo de comunicação exemplificaremos a sua utilidade e valor heurístico nas trocas identificadas entre a criança autista e sua mãe, e a criança autista e sua pscoterapeuta. Em psicoterapia narrativa discutiremos o seu significado como auxiliando a noção de momentos de inovação, conceito desenvolvido por Gonçalves e colaboradores (por exemplo, Santos & Gonçalves, 2009) para descrever o processo psicoterápico. Sugerimos que o conceito de padrões de organização contribui com a compreensão da natureza relacional do processo de comunicação entre o psicoterapeuta e o cliente. O conceito de dinâmica

dialógica de recorte (De Lemos 1981; Lyra, 1998) aparece como ferramenta metodológica fundamental para a identificação e reconhecimento dos padrões de organização aqui discutidos.

Será necessária a integração do tempo nos estudos do desenvolvimento e da mudança psicológica? Como as contribuições do modelo EEA, do conceito de abreviação e emergência do self e dos padrões de organização têm colaborado para a pesquisa sobre o desenvolvimento do processo de comunicação? Uma avaliação crítica sobre as vantagens e as desvantagens dessas duas questões concluirá esta apresentação.

Palavras-chave: tempo, processo de desenvolvimento, self

4. GRUPO DE PESQUISA 04

4.1 A MATRIZ RELACIONAL MÃE-BEBÊ: UM CAMINHO METODOLÓGICO PARA ENTENDER AS PRIMEIRAS INTERAÇÕES

Marianne Carvalho Bezerra ***Cavalcante,***
Universidade Federal da Paraíba

Resumo: Este trabalho tem por intuito percorrer os indícios da constituição subjetiva do bebê. Para isso, direcionamos o olhar para o sistema dinâmico que se estabelece nos movimentos mútuos daquilo que denominamos matriz relacional mãe-bebê. Tais movimentos são realçados através do manhês - fala característica dirigida a crianças pequenas, com aspectos prosódicos e sintáticos específicos. A mãe dá sentido ao comportamento gestual/vocal do bebê, ao mesmo tempo em que convoca nele o sujeito a se constituir. Assim, a mãe atribui sentido e dá sustentação a este bebê que surge enquanto sujeito, a partir da significação de seu comportamento gestual/vocal. O lócus para visualizar tal processo se efetiva nos turnos que emergem desta dialogia, marcados pelo uso e alternância dos pronomes pessoais (lugares enunciativos). Do ponto de vista do dado a ser analisado, privilegiaremos o recorte de dados longitudinais de duas díades mãe-bebê ao longo dos três primeiros anos de vida da criança, com uma transcrição que envolve aspectos verbais, gestuais e prosódicos da matriz relacional mãe-bebê. Tal perspectiva adotada permite, entre outras coisas, perceber: a natureza intrinsecamente relacional da fala materna, isto é, o que é próprio desta fala materna e seu papel de marcar o lugar do bebê enquanto sujeito de fala (enunciador); suas peculiaridades e diversidade de funcionamento; e sua constituição eminentemente dialógica, trazendo à tona outros lugares enunciativos nesta relação: o eu-materno e o eu-bebê.

Partimos da noção de que, para se discutir a relação mãe-bebê, torna-se necessário entender sua natureza, isto é, em que consiste este microcosmo conhecido nos estudos aquisicionais da linguagem como díade mãe-bebê. Tradicionalmente, a área de aquisição da linguagem, subárea da psicolinguística, ao tratar da primeira infância para compreender a emergência da linguagem sempre privilegiou a faixa etária na qual a criança já emite sons mais próximos aos de uma língua natural, a partir dos doze meses. Principalmente na década de 60, do século XX, os estudos dos chamados diaristas se voltaram para uma descrição da fonologia, morfologia e sintaxe que emergia na fala infantil. O lócus era a produção linguística da criança em desenvolvimento.

É somente em meados da década de 70, do mesmo século, que surgem pesquisas ancoradas na chamada hipótese do manhês, que afirmava que as mães ao se dirigirem aos seus filhos pequenos apresentavam uma fala com características próprias. E diante desta fala diferenciada dirigida aos bebês, estes estariam aprendendo lições de linguagem. Esta perspectiva motivou inúmeros estudos na época, tentando explicar uma correlação entre as características desta forma de fala específica e a aprendizagem da gramática da língua materna pelos bebês.

Conforme mostraram pesquisas recentes (Cavalcante, 1999; 2002), a fala dirigida ao bebê em mães brasileiras não se estrutura como a configuração prosódico-afetiva defendida por Fernald (1993). De acordo com estes dados, a configuração diferencial permite uma abordagem na qual a fala materna - a prosódia em especial - desempenha uma função linguístico-discursiva desde os primeiros meses, marcando a constituição e o deslocamento de lugares discursivos entre mãe e bebê.

O ponto crucial na análise prosódica da fala materna não está na definição de contextos afetivos e suas curvas características, pois isso não explica a relação deste tipo de fala e a inserção da criança na língua. Estruturar uma análise pautada nas características prosódicas da fala materna inserida na dialogia, ressaltando toda a heterogeneidade discursiva - na emergência de outras vozes, na voz materna - encontrada nessa fala e pontuada pelas modificações prosódicas é o nosso intuito neste artigo. Pois sua relação com os contextos de afetividade vocal põe à mostra uma outra perspectiva de compreensão do manhês, na qual "outras vozes" se fazem presentes nessa fala materna, delineando não só o papel constitutivo-interpretativo da mãe, mas também, o seu lugar de subjetivação.

Tomar a dialogia como subjetiva envolve concebê-la, no início, como um núcleo indissociável e é esta noção que nos permitirá construir o conceito de matriz relacional mãe-bebê. Tomamos por base o primeiro ano de vida da criança para compreendermos a construção dessa matriz. É neste período, principalmente nos primeiros meses, que mãe-bebê se constituem como unidade relacional, que pode

ser visualizada na chamada fala atribuída. Esta fala sempre foi relacionada a uma atividade de identificação entre mãe e bebê, mas nunca analisada mais atentamente, à exceção de Rubino (1989). Esta autora centra-se na ação interpretativa materna sobre o comportamento espontâneo do bebê, afirmando que esta ação é mediada pela(s) imagem(s) que a mãe faz do bebê enquanto interlocutor. Assim, para ocupar o papel de mãe, esta necessita de criar manifestações de subjetividade por parte do bebê. Esta subjetividade criada pela mãe faz do bebê um interlocutor representado através do que a autora concebe como pseudo-diálogo: diálogo ilusório, configurado pela ação interpretativa da mãe sobre o fluxo do comportamento espontâneo do bebê (Rubino, 1989, p. 10). A instauração da especularidade materna, através do pseudo-diálogo, traz a possibilidade de configurar a relação mãe-bebê, desde o seu início como uma relação de constituição subjetiva.

Para nós, este tipo peculiar de fala configura-se como uma tomada de posição da mãe em relação ao bebê, isto é, uma eleição do bebê como interlocutor pela voz materna. Já que a fala ainda não é possível ao bebê, principalmente nos primeiros meses, a mãe dá voz ao comportamento corporal e/ou vocal do infante. Esta atividade interpretativa materna traz, no seu bojo, algumas questões que merecem análise, como a relação de indiferenciação entre mãe e bebê nos primeiros meses e o caráter especular desta dialogia.

É neste contexto que trabalhamos com o conceito de matriz relacional, conceito que adotamos como unidade de análise, ao afirmar que mãe-bebê só pode ser visto enquanto unidade, dado o grau de interdependência. Esta dependência, no entanto, não significa eternizar uma simbiose mãe-bebê, até porque nesta dialogia transformações ocorrem, ao longo do tempo, que vão permitir a passagem da matriz mãe-bebê para a interação entre a mãe e o bebê, e neste processo, evidenciamos a subjetivação acontecer.

Palavras-chave: diálogo, mãe-bebê, manhês.

PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RISCO E POLÍTICAS DE PROTEÇÃO.

LT06 - 224
PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RISCO E POLÍTICAS DE PROTEÇÃO

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 ABRIGO ENQUANTO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO
Celina Maria Colino ***Magalhães*** *- LED/UFPA*
Lília Iêda Chaves ***Cavalcante*** *- LED/UFPA*
Fernando Augusto Ramos ***Pontes*** *- LED/UFPA*
Janari da Silva ***Pedroso*** *- LED/UFPA*
Simone Souza Costa ***Silva*** *- LED/UFPA*
Maria Clotilde ***Rossetti-Ferreira*** *- GIAAA/ CINDEDI/USP*
Solange Aparecida ***Serrano*** *- GIAAA CINDEDI/USP*
Camila Moura Fé ***Maia*** *- UnB*
Maria Cristina Coelho de ***Lima*** *- UnB)*
Regina Lúcia Sucupira ***Pedroza*** *- UnB*
Rosangela ***Francischini*** *- NESCIA/UFRN*

Resumo: Do período colonial aos dias atuais, com frequência, crianças e adolescentes têm sido acolhidos em instituições asilares por razões quase sempre relacionadas à condição de vulnerabilidade social de suas famílias. Estudos mostram que, em que pese as críticas feitas à prática de institucionalização de crianças e adolescentes, muitos são aqueles que permanecem privados da convivência familiar e comunitária, que são sumetidos a cuidado institucional despersonalizado, que moram em abrigos por longo período de tempo. Por esses e outros motivos, pesquisas recentes têm procurado retratar aspectos da realidade das instituições asilares no Brasil e em outras partes do mundo, provocando o necessário debate sobre o reconhecimento do abrigo como contexto de desenvolvimento humano para crianças e adolescentes que se encontram vulneráveis à pobreza, ao abandono e aos maus-tratos na família. A atividade aqui proposta considera a importância de se contribuir com o debate em torno de características específicas desse ambiente institucional e da qualidade das relações que nele se estabelecem entre a criança e seus cuidadores. E, neste sentido, quer abrir espaço para a apresentação e a discussão de experiências acadêmicas que versam sobre esse universo temático, mas principalmente, fomentar o intercâmbio entre grupos de pesquisa sediados em importantes universidades localizadas em quatro das cinco regiões do Brasil, com destaque para a divulgação da produção de discentes, docentes e profissionais dedicados à pesquisa, à extensão e à pós-graduação em Psicologia, em particular na área da Psicologia do Desenvolvimento. O primeiro trabalho apresenta ações investigativas

e interventivas que vêm sendo realizadas no maior abrigo para crianças de zero a seis anos da região metropolitana de Belém, sob a responsabilidade de alunos e professores do Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento (LED), pela Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho, que teve início em 2004, começa a ser redimensionado e hoje dá lugar a uma proposta de programa de pesquisa que envolve vários projetos organizados em torno dos seguintes eixos temáticos: crianças, educadores, corpo técnico, famílias e comunidade. Por sua vez, o segundo trabalho mostra parte da produção do Grupo de Investigações sobre Acolhimento, Abrigamento e Adoção (GIAAA), em parceria com o Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), vinculado à Universidade de São Paulo (USP). Traz resultados de estudos realizados nos últimos anos em abrigos situados na cidade de Ribeirão Preto-SP, propondo-se discutir, dentre outras questões, indicadores que caracterizam as trajetórias de abrigamento das crianças envolvidas na pesquisa e a situação de suas famílias, bem como divulgar a produção de vídeos e outros materiais que podem contribuir na discussão sobre experiências de abrigamento (inclusive de grupos de irmãos), casos especiais de adoção (crianças com mais idade, portadoras de necessidades especiais) e processos de reintegração familiar. O terceiro trabalho relata experiências realizadas pelo Projeto de Extensão Pintando e Bordando: Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes em Abrigos, que está ligado à Universidade de Brasília (UnB). O projeto que privilegia um olhar para o abrigo como ambiente imediato de crianças afastadas de suas famílias e as relações estabelecidas com os cuidadores e em grupos de pares, realçando a importância da brincadeira e do brincar nesse contexto de desenvolvimento específico. E por fim, o quarto trabalho registra reflexões sobre o tema da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, compartilhadas pelo Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e Adolescência (NESCIA), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Com base no conteúdo de um dos episódios do filme Crianças Invisíveis, uma coletânea que reúne produções de diretores de diversas regiões do planeta (África, Bósnia, EUA, Brasil, Reino Unido, Itália e China), o trabalho conduz à reflexão sobre o quão excluídas, maltratadas e exploradas têm sido milhares de crianças e os adolescentes nos dias atuais, em plena vigência de leis que lhes asseguram direitos específicos e proteção especial diante da condição de vulnerabilidade social. Os trabalhos acima relacionados dão relevo à discussão de aspectos presentes na definição do abrigo como contexto de desenvolvimento para crianças e adolescentes em distintas regiões do país. Esse fato demonstra, com base nos resultados desses estudos e outras experiências, o quanto a produção nessa área precisa ser ampliada e diversificada em suas propostas e formas de investigação e intervenção. Há o entendimento de que trabalhos que investigam a qualidade do ambiente físico e social dos abrigos, a dimensão relacional nessa modalidade de cuidado, o acolhimento institucional e os processos de retorno à convivência familiar, entre outros aspectos cruciais ao desenvolvimento de crianças e adolescentes que estão crescendo em instituições, ainda são raros e demandam maior atenção por parte da academia, do poder público e da sociedade em geral.

Palavras-chave: abrigo; contexto de desenvolvimento; direitos da criança e do adolescente.

2. GRUPO DE PESQUISA 02

2.1 ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS EM CONTEXTO DE ABRIGO: AS EDUCADORAS, OS ESPAÇOS, AS FAMÍLIAS, O CORPO TÉCNICO E A COMUNIDADE.

Celina Maria Colino ***Magalhães****, - LED/UFPA*
Lília Iêda Chaves ***Cavalcante*** *- LED/UFPA*
Fernando Augusto Ramos ***Pontes*** *- LED/UFPA*
Janari da Silva ***Pedroso*** *- LED/UFPA*
Simone Souza Costa ***Silva*** *- LED/UFPA*

Resumo: No Brasil, a separação involuntária dos pais ou a exposição à violência, ao abuso e à exploração do trabalho, dentro e fora do contexto familiar, têm servido como justificativa para a longa permanência de crianças em instituições de abrigo. A despeito isso, a disposição para se reconhecer o abrigo como contexto de desenvolvimento pode-se dizer que é recente, demandando mais investimentos e valorização dessa linha de pesquisa. A compreensão do abrigo como contexto de desenvolvimento parte da relação existente entre três subsistemas que constituem essa complexa ecologia: o ambiente físico e social onde a criança vive, as práticas de cuidado e educação e a psicologia dos seus cuidadores, com destaque para crenças, valores e concepções acerca do desenvolvimento infantil (Super e Harkness, 1986). No centro desse microssistema está então a criança com suas características de sexo, idade, temperamento e outras disposições psicológicas (Bronfenbrenner, 1996). Pesquisas que focalizam outros contextos de desenvolvimento igualmente primários e abrangentes como a família, devem ser incentivadas e pensadas também sob a ótica da ecologia do desenvolvimento, o que justifica a oportunidade de estudos que possam ser realizados em abrigos infantis e instituições similares em todo o país. Em Belém, entre 2004 e 2008, considera-se que essa perspectiva de investigação começa a ganhar forma com a realização de um estudo que resultou na defesa da Tese de Doutorado

Ecologia do cuidado: interações entre a criança, o ambiente, os adultos e seus pares em instituição de Abrigo, pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará. Cavalcante (2008) discute aspectos do cuidado oferecido a crianças no maior abrigo governamental do Pará. Os dados foram coletados por meio de fontes documentais (prontuários, pareceres, relatórios), aplicação de escala de avaliação (ITERS/ Infant Toddler Environment Rating Scale), entrevista semi-estruturada e observação comportamental em ambiente natural. Participaram do estudo 287 crianças abrigadas, 102 educadores e 19 outros funcionários do abrigo, e no caso das sessões de observação, 10 sujeitos focais com idades entre 1 ano e 11 meses a 3 anos 3 meses. Entre os resultados obtidos, cita-se: 1) De 287 crianças, 9,4% faziam do abrigo sua moradia de 12 a 72 meses e mais de um terço havia sido encaminhada à instituição com menos de um ano de idade (34,84%); 2) Entre os 102 educadores, a maioria trabalhava no abrigo há não mais que 12 meses (75,48%), sendo que 45,09% consideravam que suas expectativas iniciais em relação ao trabalho no abrigo não foram satisfeitas, posto que pouca ou nenhuma orientação haviam recebido no ato da sua contratação e não dispunham de supervisão e apoio institucional às suas atividades diárias; 3) Em quase todos os itens avaliados pela ITERS, foi constatado que as condições para o cuidado de crianças nessa faixa-etária eram inadequadas ou minimamente satisfatórias (predomínio dos escores 1 e 2 na escala que se estende até 7); 4) Quanto aos comportamentos observados na interação com seus parceiros, foram registrados 3.977 eventos, posteriormente organizados em torno das categorias: apego (32,89%), cuidado (24,06%), brincadeira (18,64%), agressão (12,42%) e autotoque (11,99%). Os resultados demonstram que o perfil das crianças traduz as condições de privação material e emocional a que foram submetidas desde o nascimento. À semelhança do que mostra a literatura, verificou-se que a ecologia do cuidado no abrigo alvo da pesquisa, reflete a existência de condições ainda pouco favoráveis ao desenvolvimento infantil, com o registro de práticas dos cuidadores em que há pouco contato íntimo e afetuoso, interações contínuas e positivas, sensibilidade às demandas pessoais de cada criança, por uma conjunção de fatores (alta rotatividade dos cuidadores, proporção inadequada criança/adulto). Porém, foram registrados vários episódios em que a criança busca, estimula e propicia o cuidado a si mesma e ao outro, na relação com adultos e pares (sobretudo, irmãos). Em continuidade à essa pesquisa, teve início no presente ano ações investigativas e interventivas derivadas do Projeto Desenvolvimento de Bebês Cuidados em Abrigo: Os Espaços, os Cuidadores e as Interações, sob a coordenação da Profª Drª Celina Magalhães. Entretanto, com a ampliação da equipe de pesquisadores inseridos no abrigo, formada por docentes e discentes da graduação e pós-graduação em Psicologia e área afins (Serviço Social, Terapia Ocupacional e Pedagogia), está construindo as bases para a implantação do programa de investigação Ecologia do Desenvolvimento de Crianças em Contexto de Abrigo: As Educadoras, os Espaços, as Famílias, o Corpo Técnico e a Comunidade, que objetiva estudar os subsistemas que constituem o abrigo enquanto contexto de desenvolvimento. No eixo Crianças, tem-se os seguintes projetos: 1) Avaliação de bebês cuidados em abrigo, que observa e avalia o desenvolvimento de crianças a partir da Escala Bayley. O instrumento tem sido utilizado para avaliar aspectos do desenvolvimento infantil em bebês de 1 a 12 meses de idade. No intervalo entre as aplicações da escala serão feitas observações comportamentais das interações desses bebês com o cuidador principal, em ambientes como dormitórios, sala de banho e área externa. 2) Avaliação do abrigo como ambiente coletivo de cuidado, que avalia a adequação dos espaços físicos da instituição aos parâmetros de qualidade definidos para esse tipo de serviço, utilizando-se sobretudo da ITERS. Com relação ao eixo Educadores, as atividades de pesquisa têm objetivado aferir conhecimentos desses sujeitos acerca dos cuidados, princípios, normas e marcos miliários do desenvolvimento infantil, por meio da aplicação do KIDI (Knowledge of Infant Development Inventory). A idéia é contribuir na capacitação em serviço dos educadores do abrigo, com ênfase para as concepções de desenvolvimento infantil e as práticas de cuidado consideradas adequadas ao contexto e às características das crianças em questão. Recentemente, foi realizado o I Ciclo de Oficinas Temáticas sobre Desenvolvimento Infantil, como parte das atividades de capacitação profissional que já estão em fase de planejamento. No eixo Famílias, tem-se a proposição do projeto Estilos Parentais em Famílias de Crianças Abrigadas, objetivando investigar como os pais lidam com seus filhos nesse contexto específico, de acordo com instrumento proposto por Gomide (2007). Com a perspectiva do ingresso de novos alunos da pós-graduação nos próximos meses, o eixo Corpo Técnico deverá sustentar pesquisas que buscam subsídios para a construção do projeto político-pedagógico do abrigo, observando os parâmetros nacionais para a estruturação e funcionamento dessas instituições. E ainda, com o eixo Comunidade, pretende-se investigar padrões de interação social presentes no ambiente do abrigo e em outros espaços de convívio social onde as crianças em situação de abrigamento estão inseridas, privilegiando o ambiente escolar.

Palavras-chave: abrigo; ecologia do desenvol-

vimento humano; contexto de desenvolvimento ; criança.

3. GRUPO DE PESQUISA 03
3.1 O ABRIGO ENQUANTO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO DE QUALIDADE: PANORAMA DE PESQUISAS DO GIAAA-USP-RP

Maria Clotilde ***Rossetti-Ferreira*** *- USP*
Solange Aparecida ***Serrano*** *- USP*

Resumo: Este resumo, partindo da experiência em pesquisa e em intervenção do subgrupo GIAAA (Grupo de Investigações sobre Acolhimento, Abrigamento e Adoção), pretende apresentar elementos do conjunto de pesquisas sobre abrigos realizados nos últimos anos. O GIAAA surgiu há aproximadamente oito anos, com a participação de pesquisadores do CINDEDI (Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil), da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto-SP e alguns psicólogos e assistentes sociais integrantes da equipe interprofissional do Fórum de Ribeirão Preto. Os trabalhos do grupo focalizaram de início os processos de adoção em suas pesquisas. À medida que fomos discutindo e analisando os dados empíricos obtidos, buscando investigar a rede de significações que permeia as políticas e práticas de adoção locais, fomos adentrando em novas realidades e conseguindo ampliar o nosso olhar para a complexidade da temática. Vale ressaltar que, as políticas de assistência, que envolvem ações de proteção especial, encontram-se em um intenso processo de redefinição ou reordenamento, tanto no país como no exterior, com novos planos, diretrizes, declarações e leis nacionais e internacionais. Começamos a perceber, com alguma inquietação, que políticas e práticas sobre a educação infantil nos mostravam certos pontos, nodos semelhantes que, de alguma maneira, repetiam e se entrelaçavam com as políticas e práticas atuais sobre o abrigamento. Essa repetição e entrelaçamento encontram justificativa em pontos históricos comuns sobre o surgimento e função desempenhadas por essas instituições: o atendimento à infância 'desamparada', especificamente à infância pobre, perpassado pela idéia de que a instituição familiar do tipo nuclear é a ideal, aquela que oferecerá menor risco ao desenvolvimento da criança. Pode–se também apontar a intervenção do Estado atravessada por essa concepção familiar, o que leva a considerar as famílias pobres como o "elo fraco do sistema", e daí a necessidade de instituições que "cuidassem das crianças" e as educassem para o trabalho e para a ordem. Com o objetivo de conhecer como estava a situação dos abrigos em Ribeirão Preto, iniciou-se uma pesquisa com foco nos abrigos com atendimento para a faixa etária de zero a seis anos de idade, procurando-se conhecer características das crianças, de suas famílias e da trajetória dos abrigamentos (Serrano, 2008), através do levantamento de informações nos prontuários dos abrigos e nos autos das crianças no Fórum local. Dentre alguns resultados ressalta-se significativa ausência de informações sobre as crianças e suas famílias; 258 crianças foram abrigadas de 2003 a 2005; 59% meninos; 51% afro-descendentes; 78% têm irmãos, 27% estiveram abrigados anteriormente; 86% moram em bairros situados nas zonas mais pobres. Para as famílias, predominância de afro-descendentes; mães como únicas responsáveis pelos filhos; pais com baixa escolaridade, desemprego ou trabalhos que exigem pouca qualificação e oferecem baixos salários; reduzido número de registros de encaminhamentos para programas de atendimento à família. Sobre motivo do abrigamento, predominância de negligência, abandono e falta temporária de condições, associados à dificuldade financeira da família. Após esta pesquisa, foram iniciadas outras, descritas a seguir: 1) Estudo de caso, envolvendo quatro crianças e adolescentes institucionalizados com o objetivo de investigar, através de suas narrativas, a questão da dificuldade de aprendizagem escolar. Percebeu-se que a questão da aprendizagem fica praticamente apagada, dando luz a um tema trazido constantemente nas narrativas: a vivência escolar conflituosa dessas crianças. (Buffa, Rossetti-Ferreira e Teixeira, 2008). 2) Estudo de caso, com o objetivo de conhecer a perspectiva da criança sobre seu processo de abrigamento. Pôde-se observar que, independentemente do tempo que a criança permanece no abrigo, ela estabelece relações, e vai construindo significados sobre o mundo ao seu redor e sobre si mesma. (Lacerda, Rossetti-Ferreira e Sólon, 2008). 3) Estudo de caso com dois grupos de irmãos em três abrigos diferentes, com idade entre cinco e doze anos, com o objetivo de investigar a posição assumida pelos irmãos na rede de relações de crianças abrigadas. Verificou-se que os irmãos mais novos têm os mais velhos como figura de referência significativa, principalmente, no que se refere à afetividade e proteção. O contexto em que se dava o relacionamento entre os irmãos, antes e durante o abrigamento, parece exercer relevante influência na existência e manutenção do mesmo. (Almeida, Rossetti-Ferreira, 2009). 4) Estudo de caso com oito crianças, com idades entre oito e doze anos, em um abrigo da cidade de Ribeirão Preto, com o objetivo de investigar a rede de relações de crianças em situação de abrigamento. Constatou-se que as pessoas do abrigo são citadas com maior freqüência, em especial as crianças e as educadoras. (Maehara, Rossetti-Ferreira e Almeida, 2009). 5) Estudo de caso com cinco crianças com idade entre seis

e sete anos de idade, utilizando-se entrevistas, produção de fotografias pelas próprias crianças e grupos de conversa, com o objetivo de compreender como as crianças vivenciam o contexto do abrigo, a partir de seu próprio ponto de vista. Dentre alguns resultados destacam-se a preferência por atividades lúdicas e de expressão e os lugares abertos. Quanto à produção das fotos, assinala-se a possibilidade de a criança assumir papéis mais individualizados e de autoria, e de construir concepções e significados na interação com os demais. (Garzella, Rossetti-Ferreira e Serrano, 2008). 6) Pesquisa com dez educadoras de abrigo à luz de suas histórias de vida, na qual se constatou grande potencial desperdiçado (por questões estruturais ou por confusão sobre a função do abrigo e delas próprias); necessidade de formação específica para o trabalho em abrigo; potencialidade de trabalho com as educadoras que resgate sua história de vida e as auxilie a aproveitá-la para promover mudanças na prática cotidiana (Fraga e Caldana, 2008). 7) Estudo de caso com dois adolescentes no momento de saída do abrigo e a construção de sentidos de si, constatando-se uma ausência de políticas voltadas para o momento da saída do abrigo, o que transforma esta transição em uma vivência bastante solitária para os adolescentes. (Martinez e Silva, 2007). 8) Estudo de caso de caráter exploratório, desenvolvido na modalidade de uma pesquisa em ação; desenvolvimento de um vídeo no formato de matéria jornalística com 3 crianças. Outro importante trabalho do grupo é a realização de uma série de vídeos denominada Proteção Integral à Criança e ao Adolescente, composto de quatro volumes, sendo o primeiro sobre abrigo, o segundo sobre a entrevista de cadastro, o terceiro sobre adoções de crianças mais velhas ou portadoras de necessidades especiais e grupos de irmãos e o quarto sobre reintegração familiar.

Palavras-chave: abrigo; criança; acolhimento institucional.

4. GRUPO DE PESQUISA 04
4.1 A BRINCADEIRA COMO UMA POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO EM ABRIGOS

*Camila Moura Fé **Maia** - UnB*
*Maria Cristina Coelho de **Lima** - UnB*
*Regina Lúcia Sucupira **Pedroza** - UnB*

Resumo: O presente resumo expõe as atividades realizadas no projeto de extensão desenvolvido na Universidade de Brasília Pintando e Bordando: desenvolvimento de crianças e adolescentes em abrigos. Pretende-se também apresentar uma proposta de intervenção do psicólogo em instituições de abrigo com base na brincadeira, em uma visão de infância e desenvolvimento que ressalta o meio social como primordial, e em uma forma de interação junto à comunidade que privilegia a construção conjunta de conhecimento na tentativa de impulsionar a transformação social. Parte-se de uma perspectiva de infância na qual essa é algo indeterminado, relativo e imprevisível (Larrosa, 2004). Trata-se de uma postura de respeito à alteridade da infância e de abertura à experiência do encontro com o outro. Vigotski (1998) aponta que é no convívio com o outro que a criança se apropria dos significados e da linguagem na cultura, onde ela se desenvolve. Em consonância, Wallon (1951) ressalta a importância do meio social para o desenvolvimento da pessoa. Para ele, existe uma relação dialética entre o indivíduo e o seu meio social que proporciona a construção da subjetividade. A brincadeira é defendida por Pedroza (2003) como um instrumento que possibilita imaginação, ação, criatividade e a ressignificação de situações e interações importantes na vida do ser humano. Nas brincadeiras estão presentes o prazer e o desprazer contribuindo para o conhecimento do mundo e de si mesmo, além do desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos. Referente ao trabalho com instituições de abrigo, defende-se que o mesmo exige empenho de conscientização dos indivíduos em prol de que eles percebam criticamente o local que ocupam no mundo juntamente com os demais. Dessa forma, eles poderão ser capazes de exercer o papel que lhes cabe como homens, ou seja, "serem sujeitos da transformação do mundo, com o qual se humanizem" (Freire, 2002, p.23). O projeto teve início em 2007, após um primeiro contato de alunos da psicologia e da biologia com uma instituição, no ano de 2006. Foi elaborado um projeto de extensão de ação contínua, acolhido pela professora Regina Pedroza e desde então é por ela coordenado. Objetiva-se a construção de um espaço diferenciado de relações interpessoais, na qual os envolvidos são vistos como sujeitos de desejo e não como objetos de estudo. Utiliza-se a brincadeira como instrumento de aproximação entre os envolvidos, de forma a auxiliar no desenvolvimento de processos cognitivos e afetivos e recursos de personalidade, bem como possibilitar o diálogo e escuta às crianças, aos adolescentes e aos funcionários. O trabalho é baseado em uma epistemologia qualitativa que considera o conhecimento não apenas como a soma de fatos definidos por constatações empíricas, e sim como uma produção construtiva-interpretativa. Outro atributo importante dessa perspectiva epistemológica é seu caráter interativo, ou seja, o cenário fundamental da construção de conhecimento são as relações pesquisador-pesquisado e a relação dos sujeitos pesquisados entre si nas diferentes formas de trabalho grupal que a pesquisa pressupõe (Rey, 2002). Algumas das atividades desenvolvidas que

exemplificam a busca pelos objetivos anteriormente ressaltados são relatadas a seguir. Desenvolvimento de oficinas de brincadeira com brinquedos disponibilizados pelo grupo (jogos de regras, livros de leitura, carrinho, bola, corda, boneca, papel e lápis, desenhos para colorir, entre outros) em uma instituição de abrigo, não-governamental, localizado em Valparaíso de Goiás, de baixa renda, mantido por doações e que funcionava com o trabalho de apenas três funcionários em uma estrutura física pequena e precária. 1) Realização de reuniões com outros grupos de voluntários, reuniões com a promotora e a juíza responsáveis pelas questões referentes à instituição. Tais reuniões se fizeram necessárias a partir do momento que a brincadeira se mostrou insuficiente para apreender as questões institucionais de forma mais completa, tornando-se importante a busca de maiores informações e articulações políticas em prol de uma efetiva transformação social. Nesse processo foi alcançada maior proximidade com a diretora do abrigo, o que possibilitou a discussão sobre questões referentes ao funcionamento do mesmo e esclarecimento de ambas as partes a respeito de informações jurídicas e relacionadas à história do abrigo. 2) Acompanhamento do processo de intervenção do Estado no abrigo e fechamento do mesmo, e espaço de escuta não só para as crianças e os adolescentes, como também para os funcionários. Devido a diversas denúncias, a diretora do abrigo foi afastada e funcionários do município passaram a gerir e a ocupar a instituição. Esse processo foi conturbado tanto no que se refere à perda abrupta, por parte das crianças e adolescentes, de uma figura de referência, bem como no que se refere aos aspectos legais, com informações desencontradas e contratação de funcionários despreparados técnica e emocionalmente. 3) Visita a quatro abrigos e início do projeto em uma nova instituição. O conhecimento de diferentes abrigos explicitou a diversidade existente nos contextos de abrigamento, em oposição a uma visão permeada pelo pré-conceito do que todo abrigo e toda "criança de abrigo" são iguais. 4) Outras oficinas: (a) "A Brincadeira no Contexto de Instituições de Abrigo" oficina realizada na Universidade de Brasília para a comunidade acadêmica desenvolvida a partir de brincadeiras e jogos, da discussão a respeito de temas relacionados ao contexto de abrigamento e relato do projeto de extensão. (b) "Brincadeira e Perspectiva de Futuro: adolescência em uma instituição de abrigo" oficina realizada em um abrigo do Distrito Federal a pedido de funcionários da instituição com o objetivo de refletir com os adolescentes a respeito de seus projetos de futuro e a saída compulsória da instituição ao atingirem a maioridade. A oficina utilizou-se da brincadeira como forma de promover o debate. (c) "Troca de Experiências: o abrigo na universidade" atividade em que os adolescentes do abrigo de Valparaiso visitaram a Universidade de Brasília durante um dia da semana de extensão e participaram de atividades. Para alcançar os objetivos propostos, foi necessário não só conhecer a realidade dos abrigos e aplicar técnicas pré-estabelecidas, mas construir práticas que emergissem nos encontros. É importante para o psicólogo, no trabalho em abrigos, realmente crer nos indivíduos envolvidos, vê-los como sujeitos, que em uma construção conjunta, podem problematizar suas realidades e se conscientizar de seu papel transformador.

Palavras-chave: abrigo, desenvolvimento, brincadeira

5. GRUPO DE PESQUISA 05
5.1 "O CINEMA FALA": A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES TEMATIZADA NO FILME "CRIANÇAS INVISÍVEIS"

*Rosangela **Francischini** - UFRN*

Resumo: Um resgate histórico da prática de institucionalização de Crianças e Adolescentes no Brasil, considerando, principalmente, o século 20, traz à cena os desafios que tanto o poder público quanto a sociedade civil se defrontam, no atendimento às necessidades dessa população, principalmente quando oriunda das classes desvaforecidas. Embora a internação seja apontada, na legislação, desde 1900, como o último recurso a ser adotado, a prática tem demonstrado que a realidade não reflete essa condição; convivemos, mesmo com 19 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, que reiterou e aprimorou, em termos legais, a condição de excepcionalidade e provisoriedade de medidas de abrigamento, com uma demanda e indicadores de recolhimento de crianças e adolescentes que supera, sobremaneira, o almejado. As instituições, por seu lado, pouco sofreram em termos de modificações que pudessem responder à Doutrina da Proteção Integral, conforme o referido Estatuto; a fragilização do atendimento, o afastamento dos sujeitos de sua família e da comunidade, a natureza e características das práticas no interior da instituição têm contribuído para a permanência, com algumas exceções, de um quadro que pouco se diferencia daqueles que a história nos adverte. Essa condição é retratada, de forma bastante pertinente, em um dos episódios do filme Crianças Invisíveis, uma coletânea de sete curtas, dirigidos por cineastas de vários países (África, Bósnia, EUA, Brasil, Reino Unido, Itália e China) que tematizam, em decorrência das realidades desses países, a forma de compreender a condição (des)humana de crianças e adolescentes em contextos de desenvolvimento considerados de risco social e pessoal. Assim, são reveladas situações de exploração de crianças na guerra, no trabalho

infantil, incluindo o trabalho nas ruas, crianças em famílias cujos pais são usuários de drogas, crianças em situação de rua exploradas por adultos, por vezes, praticando ato infracional e/ou inseridas no mundo do tráfico de drogas. Para este trabalho, centramos nosso foco no curta filmado na Sérvia-Montenegro, dirigido por Emir Kusturica. Assim, nosso objetivo é analisar as condições, ações e dificuldades que comparecem no interior da instituição de abrigamento de crianças e adolescentes em conflito com a lei naquele país, em quase nada diferenciadas do que nos apontam os estudos realizados em nosso país. As causas da institucionalização podem ser resumidas no que o Estatuto da Criança e do Adolescente do Brasil denomina sujeitos "em conflito com a lei". Observamos, no entanto, que para nossa Legislação somente aos adolescentes são aplicadas medidas sócio-educativas. A instituição retratada no filme comporta, no entanto, crianças, inclusive o protagonista principal, Urus. Em relação à dinâmica interna da instituição, sucedem-se imagens e discursos em que as crianças e adolescentes são convocadas a participarem de atividades cujo objetivo e motivação são, no mínimo, questionáveis. Permanecem, portanto, apáticos. A cena em que os abrigados se expõem em uma representação artística para o Ministério da Justiça é protótipo dessa apatia. Chama a atenção, ainda, um segmento de discurso do diretor da instituição, ao dirigir-se a um dos internos: "Eu minto. Portanto, não acredito em ninguém". Apesar dessas condições, uma das crianças demonstra receio e dúvida quando seu tempo de cumprimento da medida se esgota e ela se vê na situação de retornar ao seu ambiente de origem. Isso porque sabe que terá que se submeter às mesmas condições de vida anterior à institucionalização: viver com o companheiro - alcoólatra - de sua mãe, que o obriga a trabalhar nas ruas e a praticar pequenos furtos, além de agredi-lo fisicamente, assim como agride sua mãe. Assim, prefere o ambiente 'seguro' da instituição, para onde acaba retornando. Os impasses estampados no curta - o que fazer na instituição; o que fazer quando as famílias de origem dos sujeitos vivem, elas próprias, situações de risco e vulnerabilidade; que outras modalidades e práticas poderiam responder às reais necessidades das crianças e adolescentes que, por motivo de violação de seus direitos, têm necessidade de serem afastadas de sua família – são os impasses que frequentemente são encontrados nas pesquisas produzidas em nosso país, naquelas que desenvolvemos com essa população e que nos inquietam. Exigem, assim, mobilização imediata do Estado e da sociedade civil, para que a condição de sujeitos de direitos e a prioridade absoluta no atendimento seja efetivamente colocada em prática.

Palavras-chave: direitos da criança e do adolescente; institucionalização; desenvolvimento.

LT06 - 312
INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UM CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 A IMPORTÂNCIA DE CONHECER E INVESTIR NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

*Zânia Maria **Diório** - IBTS*
*Priscila **Martins** - IBTS*
*Andressa **Sperancetta** - IBTS*

Resumo: A literatura enfatiza o papel das instituições de acolhimento de crianças e adolescentes, as quais desenvolvem a medida de proteção de abrigo, como um ambiente social e de influência sobre o desenvolvimento infanto-juvenil. O Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] e as políticas advindas dele, ao entenderem as instituições de abrigo como espaços de proteção, socialização e desenvolvimento, contribuíram para o enfraquecimento da visão puramente assistencialista que predominava até sua promulgação. O abrigo desempenha uma função de rede de apoio social e afetivo para os acolhidos, sendo necessário que a instituição forneça recursos para o enfrentamento de eventos negativos provenientes tanto das famílias de origem quanto do mundo externo, além de orientação, segurança e proteção. Como os acolhidos terão o desafio de construir novas relações sociais, é importante que as crianças e adolescentes contem com um meio estimulador e humano na instituição. Ao ampliar suas relações sociais e conviver de forma saudável com outras pessoas, a criança pode desenvolver os potenciais intelectual, afetivo e, conseqüentemente, psicossocial. Para compreender melhor o desenvolvimento dos acolhidos nesse contexto, precisa-se aprofundar o conhecimento dessas instituições e as características de seus acolhidos. Um levantamento nacional realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA] em 2003, com 589 instituições de abrigo das cinco regiões brasileiras, descreveu o perfil dos acolhidos, e as características das instituições. Os motivos mais significativos para o ingresso dos acolhidos nas instituições foram: carência de recursos materiais da família/responsável (24,1%); abandono pelos pais/responsáveis (18,8%); violência doméstica (11,6%) e dependência química dos pais/responsáveis (11,3%). A maior concentração de acolhidos situava-se na faixa etária de 7 a 15 anos (61,3%). Do total de acolhidos, 47,1% vivia nas instituições por um período de até dois anos, enquanto 32,9% estavam entre dois e cinco anos, 13,3%, entre seis e dez anos, e 6,4%, por mais de dez anos. Objetivo – O presente trabalho descreveu

as principais características de instituições de acolhimento e dos acolhidos da cidade de Curitiba–PR e região. Metodologia - Participaram 393 acolhidos de 0 a 18 anos, de onze instituições de acolhimento, que fazem parte de um programa de desenvolvimento psicossocial e educacional. Utilizou-se um roteiro de entrevista com questões fechadas e abertas sobre o funcionamento da instituição e informações dos acolhidos, como idade, escolaridade, tempo de abrigamento e vínculo com a família de origem. A coleta dos dados seguiu uma entrevista semi-estruturada com o gestor ou o técnico de cada instituição. Após, foi elaborado um banco de dados para proceder às relações entre as informações levantadas. Resultados – Das onze instituições pesquisadas, nove seguem o sistema de casa lar, uma de abrigo comum, uma segue o programa de república e uma adota tanto o sistema de casa lar para crianças acima de dois anos quanto o de abrigo para os menores de dois anos. A relação da quantidade de cuidadores por acolhido varia de uma mãe social ou atendente/educadora para cada quatro crianças/adolescentes até uma para cada 10 crianças/adolescentes, e elas são responsáveis pelo cuidado com a moradia, como limpeza, alimentação e proteção, e pelos cuidados diretos dos acolhidos, como acompanhamento escolar, de saúde e do desenvolvimento geral dos infantes. A escolaridade dessas cuidadoras corresponde ao ensino fundamental e médio. Dentre a equipe técnica das instituições pesquisadas, nove delas tem uma assistente social, sete tem uma psicóloga e duas, uma pedagoga. Os dados obtidos sobre os acolhidos revelaram que o tempo de abrigamento aumenta conforme a idade, iniciando com uma média de sete meses para crianças de até um ano de idade podendo chegar a seis anos de abrigamento para os adolescentes acima de 14 anos. Há uma concentração de acolhidos na faixa etária de 9 a 11 anos (27%), seguindo-se a faixa de maiores de 14 anos (10,45%). Os principais motivos que levaram as crianças e adolescentes à institucionalização, nos anos de 2007 e 2008, foram pais/responsáveis dependentes químicos (43%), abandono pelos pais ou responsáveis (15%) e violência doméstica/maus tratos (13%). Em relação aos motivos de desabrigamento, existe uma diferença entre crianças (0 a 12 anos) e adolescentes (12 a 18 anos), sendo que a saída das crianças da instituição é por adoção (30%) ou retorno familiar (28%), e os adolescentes saem por retorno familiar (37%) ou transferência para outras instituições (37%). Quanto à escolaridade, a maioria dos acolhidos (44,2%) está cursando da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, e uma pequena parte encontra-se no Ensino Médio (1,6%), indicando defasagem entre série escolar e idade. Tratando-se do vínculo com a família de origem, 31% têm família e vínculo, 31% estão com impedimento judicial, 26% têm família mas não possuem vínculo, 3% têm família desaparecida, 2% são órfãos e 6% não tinham informação no momento do levantamento. Conclusão – Os levantamentos de Curitiba e o nacional indicam uma permanência crescente da criança e do adolescente na instituição conforme a idade aumenta, o que contribui para que se crie uma lacuna nos vínculos afetivos desses acolhidos, segundo alguns estudos. Como a medida de abrigo é excepcional e de caráter provisório, isso requer que o atendimento à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade social pertença a uma rede mais ampla no sentido de manter a convivência familiar e comunitária dos mesmos, por meio da reintegração à família de origem ou a colocação em família substituta. Assim, a partir dos dados encontrados a respeito dos acolhidos na realidade de Curitiba e seu entorno, e conhecendo a importância dos abrigos como contexto de desenvolvimento, verifica-se a necessidade de ações sócio-educativas que contribuam para um acolhimento institucional de qualidade, que garanta os direitos da criança e do adolescente e de um desenvolvimento saudável, sem deixar de colaborar para a brevidade da permanência da criança e do adolescente, por meio da capacitação profissional das unidades de atendimento.

Palavras-chave: Instituições de abrigo; Crianças e adolescentes; Desenvolvimento psicossocial.

2. GRUPO DE PESQUISA 02
2.1 UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS POR PAIS SOCIAIS EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

*Carmen L. L. O. **Moré** - UFSC*
*Andressa **Sperancetta** - IBTS*

Resumo: As instituições que abrigam crianças e adolescentes afastados do convívio familiar passaram a ter seu funcionamento regulamentado por lei a partir da década de 90, no Brasil. A legislação atual determina a colocação de crianças e adolescentes em instituições de abrigo ou de acolhimento, de forma provisória e excepcional, quando se encontram em situação de grave risco à sua integridade física, psicológica e sexual. No ambiente institucional, a criança e o adolescente acolhido passam a se relacionar direta ou indiretamente com um conjunto de pessoas que dividem responsabilidades, tais como educadores, técnicos, conselheiros tutelares, juízes, promotores, entre outros. A composição das equipes de assistência à criança/adolescente em situação de acolhimento tem sido reformulada e, sua importância, reconhecida pela legislação vigente e políticas de desenvolvimento social. Tais diretrizes recomendam que o atendimento possua um enfoque profissional e especializado,

cujo alvo é o desenvolvimento integral do acolhido. Os profissionais responsáveis pelos cuidados diretos das crianças e adolescentes tendem a se constituir em um referencial de família, já que podem ser fonte de apoio, orientação e afeto. Nesse sentido, existem autores que consideram a instituição de acolhimento como um contexto onde se tenta reproduzir as relações parentais. O cuidador pode ainda ser concebido como mediador da atenção, cognição, linguagem e emoções da criança. Assim, a equipe profissional da instituição ocupa uma posição fundamental para o desenvolvimento psicossocial da criança/adolescente e o reconhecimento das instituições de acolhimento como um ambiente social e de influência sobre esse desenvolvimento já é presente na literatura sobre o tema. Uma modalidade de instituição de acolhimento comum atualmente é a casa lar, instituída por lei em 1987 (Lei no. 7.644, de 18 de dezembro de 1987) e idealizada para oferecer um atendimento com o intuito de preservar a identidade e a individualidade das crianças e adolescentes. Em uma casa lar, o cuidador, denominado mãe social, reside e presta atendimento a um grupo de até dez crianças e/ou adolescentes. Em 2008, foi aprovado o Projeto de Lei no. 2.971, de 2004, que alterou a Lei no. 7.644/87 para dispor sobre a atividade de pai social, pela argumentação de que essas instituições devem se assemelhar a uma família, sendo importante, portanto, também a presença do pai social. Objetivo: Analisar as práticas desenvolvidas por pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes, à luz dos parâmetros reguladores do exercício dessa profissão e de estudos brasileiros sobre a temática. Metodologia: Realizou-se um levantamento de leis e regulamentações sobre a profissão, assim como de estudos publicados em bases de dados nacionais, com os descritores: institucionalização, criança, adolescente, instituição de abrigo, cuidador, educador, monitor, mãe social, pai social. Resultados: Na Lei no. 7.644/87, que é um dos parâmetros reguladores, verifica-se que cabe aos pais sociais o estabelecimento de condições familiares adequadas, a orientação e a assistência das crianças e adolescentes sob seus cuidados. Além disso, devem administrar o lar, realizando e organizando as tarefas pertinentes. Nota-se o destaque à construção de um ambiente em que relações familiares sejam reproduzidas. Outra regulamentação a respeito dessa atividade existe na Classificação Brasileira de Ocupações [CBO], de 2002, do Ministério do Trabalho e Emprego [MTE]. Na CBO, a referência é feita apenas para a atividade de mãe social, que está localizada na ocupação de Cuidadores de crianças, jovens, adultos e idosos. Neste documento, as atividades e competências do trabalho de mãe social indicam um papel primordial de educadora e de apoio afetivo, no qual estão implicadas práticas relacionadas à socialização e ao desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes que estão sob sua responsabilidade. Espera-se também que essa profissional exerça a função de modelo moral, transmitindo valores e fornecendo exemplos positivos às crianças e adolescentes. De acordo com a CBO, as funções da mãe social não se limitam aos cuidados, também importantes, relativos à saúde, alimentação e higiene pessoal. Na perspectiva de entendimento legal do trabalho de mãe social, que pode ser estendido ao de pai social, enfatiza-se que ambos são considerados educadores, idéia subjacente que parece ir além do termo cuidadores. Nesse sentido, pode-se questionar se essa função realmente é desempenhada por parte de pais sociais e outras modalidades de educadores de instituições. Para dar cabo a essa análise, realizou-se o levantamento de estudos sobre o tema. Do total de quinze trabalhos encontrados, sendo doze artigos, uma tese e duas dissertações, destaca-se que oito deles discutem a relação da qualidade da atuação dos cuidadores com o desenvolvimento de crianças e adolescentes nas instituições de abrigo. Dentre estes trabalhos, somente quatro possuem como foco de análise o atendimento prestado pelos cuidadores. Constataram-se divergências entre as expectativas reguladoras dessa profissão e as práticas que os cuidadores demonstram na interação com as crianças e adolescentes, as quais foram identificadas pelas pesquisas analisadas. Condutas inadequadas e desfavoráveis ao desenvolvimento psicossocial da criança parecem ser comuns por parte desses profissionais. Além disso, a percepção do sentido e do impacto de suas práticas cotidianas para o desenvolvimento das crianças e adolescentes não parece clara o suficiente. Ser pai e mãe social carrega em si aspectos complicadores para sua relação com as crianças acolhidas na instituição. Ao mesmo tempo em que se pretende assemelhar, provisoriamente, às funções parentais, esforços são feitos para profissionalizá-los, o que contribui para conferir ambigüidades à definição de atividades e competências desses profissionais. Eles devem exercer a função educativa, semelhante aos pais biológicos, mas com postura e visão técnicas, já que a relação que estabelecem com os acolhidos não deve substituir a da família de origem ou substituta. Conclusões: Conclui-se que são necessárias mais investigações sobre as atividades, papéis e relações que caracterizam o acolhimento institucional, assim como a qualidade do ambiente e dos cuidados. É premente, ainda, a elaboração e execução de programas de aperfeiçoamento profissional que subsidiem o trabalho de pais sociais e demais cuidadores. A formação continuada desses profissionais deve estar permeada pela busca do bem-estar da população atendida, considerando-se que a instituição de acolhimento traz repercussões diretamente relacionadas ao desenvolvimento das

crianças e adolescentes e deve se constituir, de fato, em contexto de proteção.

Palavras-chave: Instituições de abrigo; Crianças e adolescentes; Pais sociais.

3. GRUPO DE PESQUISA 03
3.1 PAIS EM FOCO: UM ESPAÇO PARA PAIS SOCIAIS

Maria de Fátima ***Minetto*** *- FEPAR*
Andressa ***Linhares*** *- FEPAR*
Ana Claudia ***Blanchet*** *- FEPAR*
Andressa ***Sperancetta*** *- IBTS*

Resumo: A justificativa para esse projeto ampara-se no grande número de Programas de Abrigagem em Casas Lares, que possibilitam o atendimento a crianças e adolescentes que necessitam da medida de proteção, por motivos diversos. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o abrigo é uma medida provisória, utilizada como transição para a colocação em família substituta, não implicando a privação de liberdade. Uma Casa Lar, então, constitui-se em um ambiente familiar com particularidades que o tornam ainda mais complexo. Esse contexto familiar distinto é administrado por pais e mães sociais, que dentre os muitos desafios precisam equilibrar hierarquias, competências, atribuições e organização. Os Pais Sociais precisam conhecer os aspectos legais, ideológicos, filosóficos e sociais de sua profissão, tendo em vista dimensionar os limites e possibilidades de sua atuação, além de exercitar a função materno-paterna, que cuida, protege, guarda, zela pelo bem-estar, integridade física e moral de seus filhos-sociais. Vale destacar que a função materno-paterna nestes casos diferencia-se do pai e mãe biológicos ou adotivos por exercer uma atividade remunerada, a partir de parâmetros preestabelecidos, com sentido de tutela e assistência social. Certamente um grande desafio. A constituição familiar é a representação de um sistema ativo e auto-regulado, caracterizado pelas ações de seus participantes, em constante transformação para adaptar-se as exigências das diferentes fases de seu ciclo vital. Considerando assim, as casas lares constituem um ambiente que correspondem aos papéis comuns de uma "família estruturada" como pai, mãe, irmão e filho social interagindo em um sistema caracterizado pela transitoriedade de representação familiar. Um pai social não somente transmitirá amor e valores, mas freqüentemente terá que viver com aspectos conflituosos da função paterna, com o cansaço de ter vários filhos, com o agravante de ter sob sua responsabilidade filhos que sofreram vários danos emocionais. Diante de tais responsabilidades quanto ao desenvolvimento humano de um filho social, passa a ser relevante a prioridade em tornar seus anseios e angústias em expressões verbais a fim de proporcionar uma redefinição de suas dificuldades, passando a ser o protagonista de uma eventual mudança. Portanto, todo este processo que visa proporcionar bem–estar emocional a estes profissionais, culmina no fato de que eles serão, também, co-responsáveis ou até mesmo responsáveis por esta nova geração de cidadãos que representarão o desenvolvimento social. O projeto "Pais em Foco" traz à tona a importância de mostrar todo o significado que os mesmos atribuem à experiência de cuidadores realizada nos abrigos, incluindo compreender suas próprias percepções acerca das relações interpessoais (relações sociais, espaço/ambiente, regras, rotina) vivenciadas no dia a dia do abrigo. Os objetivos foram oferecer um espaço de escuta, troca de experiências e reflexão para pais e mães sociais; estimular a reflexão sobre assuntos importantes relacionados à rotina diária na casa lar; investigar o significado que os cuidadores atribuem à experiência de abrigo, compreender as percepções e ações dos cuidadores acerca das relações interpessoais (relações sociais, espaço/ambiente, regras, disciplina, limites, rotina) no espaço do abrigo e possibilitar o desenvolvimento de habilidades para a condução do papel de "pais e mães sociais". O método tem caráter exploratório, uma vez que objetiva familiarizar-se do fenômeno investigado; configura-se como transversal por analisar um momento específico, no espaço e no tempo atual da trajetória de vida dos participantes. A técnica de coleta de dados escolhida foi Grupo Focal. Um grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. É uma técnica rápida e de baixo custo para obtenção de informações qualitativas sobre experiências de vida, sentimentos, percepções, preferências, comportamento, opiniões e necessidades dos participantes. A oportunidade de falar, trocar ideías com outros cuidadores, construir estratégias de ação mais eficientes em um ambiente vulnerável e complexo, sujeito a constantes tensões, ansiedades e dilemas, justifica a relevância da implementação de Grupos Focais para pais sociais. O fato de lidar diretamente com a criança que está passando por com privações e carências, pois está afastada de seus pais, ou viveram experiências de sofrimento intenso, pode mobilizar emoções e sentimentos paradoxais nos pais sociais, tornando-se difícil impor limites e regras. Foram programados oito encontros quinzenais com temas pré-estabelecidos como: profissão "pais-sociais", conflitos no dia a dia da casa-lar, vínculo na função materno-paterna, limites e disciplina, dentre outros. Os resultados apontaram que as mães sociais que conseguiram terminar o programa aproveitaram muito, trazendo um ótimo feedback. Pôde-se fazer um levantamento das angústias

que se somam à função materna, como o medo de ser demitida e o apego às crianças, pela possibilidade de serem reintegradas às suas famílias de origem. No relato das mães expressaram que as discussões no grupo trouxeram um enfrentamento mais efetivo das dificuldades diárias com os filhos. Conclusões: Os resultados foram muitos satisfatórios. Um tema que veio à tona sem estar no programa foi a possibilidade de serem demitidas, em função de demissões ocorridas, e o tema foi explorado de forma positiva. A análise crítica dos resultados incide em um ótimo aproveitamento das participantes que concluíram. Como sugestão, acredita-se que a diminuição do número de encontros para seis e o intervalo entre eles sendo semanal serão positivos.

Palavras-chave: Grupo focal; Pais sociais; Práticas educativas.

4. GRUPO DE PESQUISA 04
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL COMPORTAMENTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ABRIGADOS EM INSTITUIÇÕES DA CIDADE DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA

*Giovana Munhoz da **Rocha** - FEPAR*

Resumo: Este trabalho trata do levantamento do perfil comportamental de 269 crianças e adolescentes de até 14 anos, abrigados em onze instituições da cidade de Curitiba, no Paraná, e atendidos por um programa educacional e de desenvolvimento psicossocial. Essa população encontra-se em situação de abrigamento devido a abandono e/ou maus-tratos, e aguardam decisão judicial para retorno ao lar original ou para serem adotadas. Para tal levantamento buscou-se um instrumento que fosse padronizado e adequado às características da população, bem como fosse abrangente e revelasse um perfil amplo do desenvolvimento psicossocial das crianças e adolescentes. Para tanto, foi escolhida a bateria ASEBA (Sistema Achenbach de Avaliação com Base Empírica), que é um instrumento que se propõe a (1) registrar os problemas relatados por grandes amostras de crianças, adolescentes e adultos; (2) proceder a análises estatísticas multivariadas de correlações entre problemas para identificar síndromes de problemas que tendem a ocorrer conjuntamente; (3) utilizar relatos de habilidades e envolvimento em atividades, relações sociais, escola e trabalho para avaliar competências e o funcionamento adaptativo. O Sistema Achenbach de Avaliação com Base Empírica (ASEBA) foi criado na década de 60 pelo Dr. Achenbach e hoje é utilizado em mais de cinqüenta países. Oferece uma abordagem compreensiva de avaliação de funcionamentos adaptativos e mal adaptativos e foi desenvolvido a partir de décadas de pesquisa e experiência prática ao identificar padrões verdadeiros de comportamento. Os instrumentos da bateria ASEBA documentam claramente o funcionamento do indivíduo em termos tanto de escores quantitativos quanto de descrições individualizadas com base nas assertivas dos respondentes. Os respondentes usualmente são os pais ou responsáveis, os cuidadores substitutos, como os que existem nos abrigos para crianças e adolescentes. Existe ainda o instrumento respondido pelo professor. As descrições incluem o que mais preocupa os respondentes sobre os indivíduos avaliados, as melhores coisas sobre estes e detalhes acerca de competências e problemas que não são apenas capturadas por escores quantitativos. Os dados descritivos individualizados, mais os escores de competência, adaptabilidade e problemas, facilitam a compreensão profunda da avaliação. Este instrumento é amplamente utilizado em serviços de saúde mental, escolas, ambientes médicos e psicológicos, serviços infantis e familiares, agências de serviço público, orientação infantil e programas de treinamento. Possui normas diferenciadas por gênero e idade para avaliação de competências, síndromes, escalas orientadas pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM, problemas globais, internalizantes e externalizantes. Neste estudo, a coleta de informações está sendo realizada da seguinte forma, para cada criança e adolescente acolhido: (1) uma entrevista com a mãe social ou o cuidador responsável na própria instituição. O roteiro dessa entrevista é o Inventário de Comportamentos de Crianças e Adolescentes – CBCL (Child Behavior Check-List) 1-5, que é respondido sobre crianças de até 5 anos, ou o CBCL 6-18 , sobre crianças de 6 anos até adolescentes de 18 anos. No caso dessa pesquisa, a idade máxima dos adolescentes é de 14 anos, que são os participantes do programa educacional; (2) uma entrevista com os adolescentes de 12 a 14 anos, por meio do Inventário de Autoavaliação para Jovens – YSR (Youth Self-Report); (3) uma entrevista com o professor responsável de cada criança/adolescente na escola, seguindo o Relatório para Professores – TRF (Teacher Report). A aplicação dos instrumentos está em andamento no presente momento e será finalizada ainda em 2009. A análise dos dados já foi iniciada, entretanto, os resultados finais não estão concluídos. O objetivo ao se utilizar estes instrumentos é o de identificar possíveis síndromes, distúrbios orientados pelo DSM, problemas globais, internalizantes e externalizantes, apresentados pela população avaliada. A partir disso, será possível proceder a encaminhamentos personalizados para cada criança ou adolescente e a elaboração de intervenções na própria instituição de abrigo. Espera-se também que este estudo contribua para a área de in-

vestigação da infância e adolescência em situação de acolhimento institucional, especialmente no que se refere às características psicológicas, comportamentais e de desenvolvimento dessa população. Dessa forma, ações mais amplas de intervenção poderão ser identificadas e propostas, a fim de atender as demandas dessas instituições e das crianças e adolescentes acolhidos.

Palavras-chave: Crianças e adolescentes; Instituições de abrigo; Instrumento de avaliação do comportamento.

DIVERSIDADE E PROCESSOS IDENTITÁRIOS.

LT07 - 350
IDENTIDADE EM DESENVOLVIMENTO: ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 ANÁLISE DE POSICIONAMENTOS IDENTITÁRIOS DE ADOLESCENTES QUE CUMPREM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS A PARTIR DA ABORDAGEM NARRATIVISTA- DIALÓGICA

Maria Cláudia Santos ***Lopes de Oliveira*** *- UnB*
Tatiana ***Yokoy de Souza*** *- UnB*

Resumo: O presente trabalho investigou os diversos posicionamentos identitários identificados ao longo do processo de construção da identidade de adolescentes que cumprem medida socioeducativa no DF. Parte-se de uma pesquisa de mestrado (Souza, 2008) que investigou processos de subjetivação e institucionalização de adolescentes, no contexto cultural de uma casa de semiliberdade, por meio de observações etnográficas e entrevistas narrativas autobiográficas. O trabalho objetiva identificar os modos como adolescentes com histórico infracional constroem processualmente sua identidade no enquadre da sua inserção em diversas práticas socioeculturais, incluindo a experiência socioeducativa.

A trama epistemológica das abordagens narrativistas e dialógicas sobre o self, a identidade e o desenvolvimento humano fundamentam o trabalho. Para a perspectiva do self dialógico, o sujeito se envolve em um ativo jogo de posicionamentos, no qual essas diversas posições podem dialogar, negociar e se integrar, quando convergências, divergências, oposições e contradições ocorrem (Hermans, 1996, 2001, 2003). O self dialógico é compreendido por Silva (2003) como um sistema plural de posições do eu, contraditórias, complementares e heterogêneas. A multiplicidade do self não exclui a síntese subjetiva, que é resultado do processo intersubjetivo e intrasubjetivo de negociação de posições. Essa negociação é situada e vivenciada cultural e historicamente pelo sujeito em desenvolvimento.

A perspectiva narrativista de Bamberg (1997) também adota a existência de projeções ilimitadas de vozes na subjetividade, cada qual carregando uma diversidade de discursos pessoais e coletivos. A análise microgenética do fluxo de posicionamentos que emergem nas interações sociais permite ao pesquisador uma adequada investigação do trabalho de composição do self (Korobov & Bamberg, 2004). O conceito de posição é uma interessante alternativa para enfatizar a fluidez do self, pois confere visibilidade aos processos interativos e discursivos da produção de sentidos sobre si mesmo e sobre o mundo, bem como envolve as dimensões relacional e reflexiva (Oliveira, Guanaes e Costa, 2004). Os posicionamentos assumidos pelo sujeito e atribuídos ao seu interlocutor são considerados ofertas identitárias associadas a momentos estáveis da dinâmica da construção da subjetividade, que mantém a continuidade da identidade (Abbey & Davis, 2003).

As entrevistas narrativas autobiográficas com os adolescentes da casa de semiliberdade foram analisadas microgeneticamente, de acordo com a análise de posicionamentos discursivos de Bamberg (1997, 2003, 2004a, 2004b, 2006) e Korobov (2001). A análise de posicionamentos procura investigar as diferentes formas lingüísticas usadas pelo sujeito para se posicionar e posicionar seu interlocutor nas interações. As posições subjetivas (Korobov, 2001) seriam locais construídos psicologicamente nos quais as pessoas representam a si e ao outro. Ao longo do tempo, esses locais formam-se a partir dos efeitos de ideologias e podem modificar ou reafirmar os significados culturais e históricos. O estabelecimento do self ocorre por meio de posicionamentos sobre diferentes tópicos e situações interativas, na negociação com tensões ideológicas.

Korobov e Bamberg (2004) investigam os posicionamentos de si mesmo e do outro, ao longo das interações sociais, bem como as diferentes formas com que a subjetividade se desenvolve, por meio de resistências e adesões a discursos dominantes. De acordo com Bamberg (2004b), a análise de posicionamentos nos estudos sobre a identidade assume que eles, apesar de serem fundamentados nas macronarrativas, são flexíveis e são construídos com a agência individual. As posições, dessa forma, contemplam a auto-reflexão e a autocrítica, bem como possibilitam constantes revisões do self em desenvolvimento. Macronarrativas e agência individual operam dialeticamente no processo de o sujeito significar a si mesmo e aos outros na situação de narrar suas histórias.

Identificaram-se diversos posicionamentos de self a partir dos relatos dos adolescentes da casa de semi-

liberdade. Os posicionamentos foram caracterizados como personagens arquetípicos, que expressam a pluralidade e polifonia de sua identidade, no momento em que eles se apresentam à entrevistadora. Segundo Bamberg (2003) e Margolin (2005), os personagens são construídos semioticamente nas suas relações entre si, adquirindo propriedades humanizadas, físicas, comunicativas, sociais e mentais. Existem contraposicionamentos que sustentam cada personagem, a partir dos quais eles se estabelecem discursivamente.

Uma dualidade foi construída, a partir do critério atividade versus passividade, entre as possibilidades de posicionamentos do self. Os personagens do sujeito ativo, viril, aquele que vive no espaço público da rua e se envolve em rivalidades compõem a polaridade "macho Lampião". O outro pólo contempla personagens caseiros, racionais, trabalhadores e compõem o conjunto "cara de boa". Os personagens foram construídos a partir dos sentidos de si recorrentes e das regularidades comuns entre as entrevistas, que apareceram como figura para a pesquisadora, em seu diálogo constante com o material de pesquisa. As personagens interagem dialogicamente, se constituindo nas suas relações entre si e com os contraposicionamentos, evidenciando a complexidade do processo de construção identitária.

A análise de posicionamentos identitários de adolescentes da CSL é sensível ao contexto cultural em que a narrativa se situa e reitera a constituição interativa e microgenética dos processos identitários. O self é entendido aqui como inacabado, narrativamente e intersubjetivamente negociado entre os interlocutores, de modo a engendrar permanências e transformações. A compreensão dessa pluralidade reitera a visão histórico-cultural do desenvolvimento como sistema aberto e evidencia a dinâmica envolvida nas circunscrições culturais e papel ativo do sujeito em seu desenvolvimento. A identidade foi aqui abordada como fenômeno interativo e empírico, co-construído microgeneticamente por meio de uma complexa trama de posicionamentos subjetivos construídos narrativamente (Korobov & Bamberg, 2005).

Mesmo reconhecendo que as metodologias científicas nunca alcançam a complexidade do desenvolvimento humano, esperamos que este trabalho tenha possibilitado a investigação da polifonia do self e tenha colaborado para melhor compreender sua dinâmica e síntese. A análise de posicionamentos subjetivos capta o processo de construção identitária, no diálogo complexo entre múltiplas vozes, ocorrido em uma interação social circunscrita culturalmente, no caso, a situação de entrevista.

Palavras-chave: identidade; medida socioeducativa; dialogia

Referência bibliográfica: Abbey, E. & Davis, P. (2003). Constructing one´s identity through music. Em I. Josephs (Org.), *Dialogicality in development. Advances in child development within culturally structured environments* (pp. 69-86). Westport: Praeger Publishers. Bamberg, M. (1997). Positioning: between structure and performance. J*ournal of narrative and life story*, 7(1-4), 335-342. Bamberg, M. (2003). Construindo a masculinidade na adolescência: a formação de posicionamentos e o processo de construção da identidade aos 15 anos. Em L. P. M. Lopes & L. C. Bastos (Orgs.), *Identidades: recortes inter e multidisciplinares* (pp.149-185). Campinas, SP: Mercado de Letras. Bamberg, M. (2004a). Narrative discourse and identities. Em J. Meister; T. Kindt; W. Schernus & M. Stein (Orgs.), *Narratology beyond literary criticism* (pp.213-237), Berlin and New York: Walter de Gruyter. Bamberg, M. (2004b) Talk, small stories, and adolescent identities. *Human Development*, 47, 366-369. Bamberg, M. (2006). Biographic-narrative research, quo vadis? A critical review of 'big stories' from the perspective of 'small stories'. Em K. Milnes; C. Horrocks; N. Kelly; B. Roberts & D. Robinson (Orgs.), *Narrative, memory and knowledge: Representations, aesthetics and contexts* (pp. 63-79). Huddersfield: University of Huddersfield Press. Hermans, H. J. (1996). Opposites in a dialogical self: constructs as characters. *Journal of Constructivist Psychology*, 9, 1-26. Hermans, H. J. (2001). The dialogical self: Towards a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology,* 7 (3), 243-282. Hermans, H. J. (2003). Challenging social representations theory. *Culture & Psychology*, 9(4), 407-414. Korobov, N. (2001). Reconciling Theory with Method: From Conversation Analysis and Critical Discourse Analysis to Positioning Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(3) [On-line Journal]. Retirado em 20/08/06 de: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01korobov-e.htm. Korobov, N. & Bamberg, M. (2004). Response to commentaries: development as micro-genetic positioning. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 521-530. Retirado em: 20/08/06 de: https://clarku.edu/~mbamberg/..%5C..%5C~mbamberg/Papers/ MicroGenetic_Positioning.pdf. Korobov, N. & Bamberg, M. (2005). "Strip poker! They don't show nothing!" Positioning identities in adolescent male talk about a television game show. Em A. de Fina; M. Bamberg & D. Schiffrin (Orgs.), *Narratives in interaction: Identities and selves*. Amsterdam: John Benjamins. Retirado em: 05/01/07 de: http://www.clarku.edu/~ mbamberg/Papers/Strip_Poker.doc. Margolin, U. (2005). Character. Em D. Herman, M. Jahn & M. Ryan (Orgs.), *Routledge encyclopedia of narrative theory* (pp. 52-57). New York: Routledge. Oliveira, Z. M. R. de, Guanaes, C. & Costa, N. R. A. (2004). Discutindo o conceito de "Jogos de papel": uma interface com a "teoria do posiciona-

mento". Em M. C. Rossetti-Ferreira; K. S. Amorim; A. P. S. da Silva; A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 69-80). Porto Alegre: Artmed. Silva, A. P. S. da (2003). *(Des)continuidade no envolvimento com o crime: construção de identidade narrativa de ex-infratores*. São Paulo: IBCCRIM. Souza, T. (2008). *Um estudo dialógico sobre institucionalização e subjetivação de adolescentes em uma casa de semiliberdade*. São Paulo: IBCCRIM.

2. GRUPO DE PESQUISA 02
2.1 A HOMOSSEXUALIDADE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA NO ENCARCERAMENTO

Mariana Barcinski - UFF

Resumo: Através da análise do discurso de duas mulheres encarceradas pelo envolvimento no tráfico de drogas no Rio de Janeiro, discutiremos o sentido da homossexualidade feminina em uma instituição carcerária feminina. Para além do entendimento da homossexualidade como ajustamento às privações impostas pelo encarceramento ou como reação à tradicional "carência afetiva das mulheres" (Cunha, 1994), o presente trabalho visa discutir os significados atrelados à homossexualidade, bem como os elementos que envolvem as relações afetivas e sexuais de mulheres encarceradas.

Autores que se ocuparam da discussão acerca da homossexualidade feminina nas prisões, tratam o fenômeno em comparação com a homossexualidade masculina no encarceramento. Ao contrário dos homens – que encontram nas relações sexuais homossexuais o único meio de satisfação de suas pulsões -, as mulheres reproduziriam na prisão, com outras mulheres, um modelo de relação marital hegemônico na sociedade extra-muros (Giallombardo, 1966). Neste sentido, a privação sexual masculina justificaria a homossexualidade masculina, enquanto a privação emocional explicaria o envolvimento entre as mulheres encarceradas. O abandono de maridos, companheiros e familiares, acarretariam a incapacidade das mulheres de gerirem por outras vias a sua estadia na prisão.

Tratando especificamente de duas internas que se "transformaram em homens" na prisão – adotando nomes e aparências masculinas – a análise recairá sobre as questões de gênero que marcam a vida das mulheres numa instituição feminina. O que significa "virar homem" numa instituição feminina, reproduzindo os padrões de relação heteronormativos da sociedade mais ampla? As referidas participantes reproduziam, com suas parceiras, modelos de relações maritais extra-muros, marcadas por violência e submissão feminina. Em outras palavras, importavam do exterior modelos de relação homem-mulher, em que os papéis de homem provedor (assumido por elas) e mulher cuidadora eram reproduzidos sem problematizações. O espaço doméstico, que obviamente era de responsabilidade das "mulheres", era inclusive reproduzido no ambiente de suas celas.

A análise será conduzida através do arcabouço da Análise Crítica do Discurso (Billig, 1991; Fairclough, 1992, 1995; Edley, 2001), investigando os discursos hegemônico apropriados e reproduzidos pelas participantes no processo de construção de suas identidades. A análise evidenciará de que forma tais discursos são apropriados na construção de relações e identidades heteronormativas no espaço carcerário.

Palavras-chave: identidade; homossexualidade; discurso.

Referências Bibliográficas: Billig, M. (1991). *Ideology and opinion*. London: Sage. Cunha, M. P. da (1994). *Malhas que a reclusão tece. Questões de identidade numa prisão feminina*, Lisboa, Cadernos do Centro de Estudos Judiciários. Edley, N. (2001). Analysing masculinity: Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse as Data: A guide for analysis* (pp. 189-228). London: Sage. Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press. Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*: The critical study of language. London: Longman. Giallombardo, R. (1996) Social roles in a prison for women, *Social Problems*, vol. 13(3).

3. GRUPO DE PESQUISA 03
3.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES INFANTIS

*Ana Paula Soares da **Silva** - USP*
*Zilma de Moraes Ramos de **Oliveira** - USP*

Resumo: A apresentação pretende discorrer sobre o modo como o nosso grupo de pesquisa vem abordando os processos de identidade decorrentes de e afetados por experiências formativas que trabalham a construção de novas práticas educativas junto às crianças.

Pretende-se apresentar duas pesquisas resultantes da inserção das autoras em atividades de intervenção junto a programas de formação de educadores infantis: um realizado com educadoras de creche e outro com educadores leigos de um assentamento ligado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

As duas experiências adotam a formação como atividade prático-crítica e transformadora, assim como um espaço/tempo que se constitui numa situação social de desenvolvimento. A construção da identidade de educador, nessa perspectiva, é compreendi-

da como um fenômeno em constante transformação, que ocorre a partir de práticas sociais específicas que medeiam a criação de discursos conforme cada educador em formação faz uso de instrumentos cognitivos, afetivos e lingüísticos, e cria motivos e vontades em um ativo processo para se referir a aspectos de um mundo intersubjetivamente partilhado (Oliveira; Soares-Silva; Cardoso & Augusto, 2006).

A reflexão sobre as práticas consolidadas pela experiência e a baixa escolaridade das educadoras de creche e dos educadores leigos assentados caracterizam condições de semelhança entre os processos de construção da identidade de educador nos dois grupos pesquisados. A vinculação diferenciada dos educadores, à instituição de educação formal ou ao movimento social, apresenta elementos de descontinuidade e particularidades em cada contexto de formação.

No caso do estudo com as educadoras de creche, serão apresentadas as análises de uma narrativa de si escrita por uma educadora, em formato de memorial. O material de análise da pesquisa com os educadores leigos do assentamento é proveniente de entrevistas e episódios filmados no contexto da formação.

O referencial teórico-metodológico que orienta as análises é a perspectiva da Rede de Significações (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2003), em diálogo com a perspectiva narrativista e com autores da psicologia histórico-cultural.

A perspectiva da Rede de Significações adota uma concepção de pessoa humana múltipla, situada em contextos interacionais, que negocia posições a cada momento. Fazem parte de seus pressupostos: o caráter sistêmico e semiótico dos processos investigados; a configuração desses processos em rede; a orientação para a complexidade; a descrição e análise da constituição do fenômeno; a investigação dos vários aspectos relacionados ao objeto de estudo; a análise micro-genética de processos. A abordagem sistêmica da Rede de Significações sustenta que, mais do que levantar e identificar os diferentes elementos presentes numa determinada situação de desenvolvimento, é necessário considerar as interconexões entre eles, suas relações de proximidade e subordinações, seus entrelaçamentos. Nessa perspectiva, o processo de construção das identidades é compreendido dentro do jogo complexo de relações – de pertencimento, resistência e submissão – entre as posições assumidas pelas e atribuídas às pessoas que, mais do que obedecer a uma lógica linear, atuam numa multiplicidade dialógica (Silva, 2003).

Essa multiplicidade é evidenciada pelos artefatos metodológicos que a perspectiva teórica nos possibilita construir. Dentre eles, a criação de categorias como tempo, espaço, parceiros, papéis, campos interativos, matriz sócio-histórica. Esses artefatos buscam apreender, nos dois casos pesquisados: as várias vozes trazidas pelos participantes para estruturar suas narrativas; como essas vozes se misturam, transformam-se e são usadas pelo narrador para a construção de um sentido de si a partir dos conflitos, oposições e cooperações entre os papéis e as posições. Considerando a narrativa como um recurso privilegiado de descrição e construção de si, a partir de uma concepção dialógica, ela é tratada de modo a compreender tanto os posicionamentos assumidos pelos participantes nos diferentes momentos de vida narrados como posicionamentos emergentes na interação pesquisador-pesquisado e nas marcas de linguagem, como mistura de tempos verbais, pausas, sentenças inconclusas. Ainda, busca-se evidenciar as marcas dos planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes e das esferas institucionais.

Nessa complexidade, as identidades se entrecruzam, assim como os fatos, os sentimentos, afetos, opiniões e avaliações, em uma imaginativa reconstrução de memórias. A afirmação ou negação da identidade de educador dialoga com outros espaços/tempos da vida. Sendo a identidade cunhada na experiência que se refaz em cada pessoa como alguém singular, ela não se restringe ao espaço/tempo do trabalho junto às crianças. Essa posição identitária articula-se em relações de competição ou colaboração com as posições de mãe, esposa, filha, militante, assim como os sentidos de si de vítima ou vitoriosa, mulher amarga, lutadora, forte e/ou discriminada. É a concepção dramática de sujeito, empreendida por Politzer (1998) e por Vygotsky (1929), que nos auxilia no entendimento dessa dinâmica interativa entre as posições identitárias.

Pelas perspectivas adotadas, compreende-se que as identidades são tecidas em negociações carregadas de conflitos e permeadas por questões etárias, religiosas, de gênero, classe e poder, conforme o educador se posiciona em relação a múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores, crenças, expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores em diferentes contextos: nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas contraditórias legislações, nas experiências sindicais etc.

Palavras-chave: identidade; formação de educadores; rede de significações

Referências Bibliográficas: Oliveira, Z.M.R.; Soares-Silva, A.P.; Cardoso, F.M. & Augusto, S.O. (2006). Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. C*adernos de Pesquisa*, n.26, v. 129, pp 547-571. Rossetti-Ferreira, M.C.; Amorim, K.S.; Silva, A.P.S. & Carvalho, A.M.A. (orgs.) (2004). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed. Politzer, G. (1998). Crítica dos fundamentos

da Psicologia: a Psicologia e a Psicanálise. Piracicaba: UNIMEP.Silva, A.P.S. (2003). *(Des)continuidade no envolvimento com o crime: construção de identidade narrativa de ex-infratores*. São Paulo: IBCCRIM. Vygotsky, L.S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, n.71, pp. 21-44.

DESENVOLVIMENTO ADULTO E ENVELHECIMENTO

LT08 - 458
DESENVOLVIMENTO ADULTO E ENVELHECIMENTO: REFLEXÕES SOBRE FAMÍLIA, QUALIDADE DE VIDA E VELHICE BEM-SUCEDIDA.

1. GRUPO DE PESQUISA 01
1.1 PERCEPÇÃO DE CONTROLE E VELHICE BEM-SUCEDIDA.

Hilma Tereza Tôrres ***Khoury*** *- UFPA*
Brenda Motta ***Costa*** *- UFPA*
Cibele Cristina Duarte de ***Oliveira*** *- UFPA*
Ângela Carina Sá ***Neves*** *- UFPA*
Isolda de Araújo ***Günther*** *- UnB*

Resumo: A psicologia do desenvolvimento na perspectiva life span considera que a velhice bem-sucedida é conseqüência do desenvolvimento bem-sucedido. De acordo com esta perspectiva teórica (Baltes, 1987; 1997; Baltes & Baltes, 1990; Heckhausen & Schulz, 1993; 1995; Schulz & Heckhausen, 1996), ao longo da vida o indivíduo conta com capacidades que favorecem o curso de seu desenvolvimento, mas também com restrições que o dificultam. As capacidades, assim como as restrições são principalmente de natureza biológica e social. Os recursos disponíveis é que norteiam as escolhas (seleções) de metas de vida, bem como o empenho necessário para alcançá-las (otimização). Entretanto, o caminho em direção ao alcance das metas selecionadas não é linear. Ora se ganha, ora se perde. O indivíduo encontra obstáculos, sofre perdas e falhas. Desta forma, precisa de meios para enfrentar e vencer os desafios, bem como de estratégias para compensar perdas e falhas e seguir adiante.

Na velhice, os recursos disponíveis diminuem e ocorre um aumento das perdas, tornando a compensação uma necessidade mais freqüente. O desenvolvimento bem-sucedido e, conseqüentemente, o envelhecimento bem-sucedido seria decorrência do gerenciamento equilibrado de seleções, investimentos e compensações, de acordo com os recursos disponíveis à cada pessoa em determinados contextos da existência. Assim, o sucesso no desenvolvimento dependeria da plasticidade comportamental (Baltes & Baltes, 1990), ou seja, da flexibilidade para lidar com uma variedade de desafios, exigências, perdas e falhas; o sucesso está sujeito à capacidade de adaptação. A capacidade de adaptação encontra-se relacionada de modo muito estreito a fatores psicológicos.

Os fatores psicológicos que afetam o curso do desenvolvimento contribuindo tanto para motivar a seleção de metas e o investimento necessário ao seu alcance quanto para ajudar na compensação de perdas e falhas provêm basicamente de duas fontes: características de personalidade e mecanismos de auto-regulação (Freire, 2006). Mecanismos de auto-regulação são recursos psicossociais que auxiliam, por um lado, a enfrentar desafios e atingir os fins desejados, por outro, a lidar com adversidades, favorecendo a adaptação. Estes mecanismos ou estratégias têm sido abordados na literatura por meio de termos como auto-eficácia, competência, controle pessoal, senso de controle, enfrentamento, lócus de controle e resiliência, dentre outros. A literatura na área da psicologia do envelhecimento tem apontado associação entre crenças de controle e de auto-eficácia com características indicadoras de velhice bem-sucedida, como sejam maiores níveis de independência e de desempenho (Neri, 2006) e memória (Leão & Resende, 2004). Pesquisa empírica realizada no Brasil demonstra que as crenças de controle estão associadas a diversos indicadores de envelhecimento bem-sucedido como sejam a independência, o estado de saúde, amplas redes de relações sociais e diversificação de atividades entre outros (Khoury, 2005; Khoury & Günther, 2006).

O conceito de controle aparece sob diferentes denominações na literatura (p.ex. senso de controle; percepção de controle; lócus de controle; controle pessoal; controle primário e controle secundário), todavia seu significado pode ser descrito como a crença que o indivíduo possui de quem tem o comando de sua vida e de seu ambiente, ou seja, ele acredita que está no controle. Acreditar-se no controle pode estar apoiado em fatos objetivos como as experiências de sucesso do indivíduo no sentido de alcançar suas metas e o reconhecimento social, mas também em outras crenças como, por exemplo, ter sorte e/ou a proteção de seres poderosos (reais ou imaginários). Sentir-se no controle é tão importante para o desenvolvimento ao longo da vida que, mesmo quando o indivíduo parece ter perdido o controle da situação, encontra formas secundárias de resgatá-lo (Rothbaum, Weiss & Snyder, 1982). Exemplos disso são as reavaliações positivas na ocorrência de perdas ou fracassos e o rebaixamento dos níveis de aspiração quando as me-

tas se tornam muito difíceis ou impossíveis de atingir. Rothbaum et al. (1982) classificaram a percepção de controle como controle primário (CP) e controle secundário (CS). O CP refere-se a esforços para dominar o ambiente – físico/social – e adaptá-lo às próprias necessidades. O CS diz respeito a esforços para se adaptar ao ambiente, especialmente a situações em que metas não foram alcançadas ou ocorreram perdas/falhas (Khoury & Günther, 2006; 2009).

1.2 OBJETIVO.

O objetivo desta pesquisa consistiu em investigar a relação entre percepção de controle, variáveis sócio-demográficas e indicadores de velhice bem-sucedida em pessoas idosas (60 anos e acima), a fim de caracterizá-las, bem como identificar preditores de velhice saudável. O controle foi estudado como controle primário - CP e controle secundário – CS. O CP Foi avaliado como esforço de realização, seja com os próprios recursos do indivíduo (CP1) ou com ajuda – de outras pessoas ou de tecnologias (CP2), visando atingir metas. O CS foi avaliado como esforços de adaptação. Tais esforços podem ser em nível de ação/comportamento ou de cognição/pensamento (Khoury & Günther, 2006; 2009).

1.3 MÉTODO.

Os instrumentos de medida, aplicados em entrevista face-a-face, foram a Escala ECOPSE (Khoury, 2005) para percepção de controle primário e secundário e um questionário sócio-demográfico. A Escala ECOPSE possui 25 itens distribuídos em três fatores - CP com recursos próprios, CP com ajuda e CS – avaliados em escala de 5 pontos (0 = nada a ver comigo; 5 = tudo a ver comigo). A amostra foi selecionada de forma probabilística, por conglomerados em múltiplas etapas, e abrangeu oito bairros da cidade de Belém/PA. Nesses bairros sortearam-se ruas e estas foram percorridas casa a casa em busca de potenciais participantes. Foram entrevistados, no domicílio, 471 idosos (178 Homens; 293 Mulheres), com idades entre 60 e 101 anos (M = 69,5; DP = 7,34). Em média, os participantes possuíam 6,9 anos de escolaridade e contavam com uma renda familiar mensal de R$2026,74 (Min. 270,00; Max. 12000,00); a renda per capita média foi de R$631,70. Dentre os participantes, 70% eram aposentados; 20,8% trabalhavam; 36,3% sustentavam suas famílias; 74,1% saíam sozinhos de casa; 52,7% andavam de ônibus; 53,1% movimentavam conta bancária.

1.4 RESULTADOS.

Os resultados mostram que: A) A percepção de domínio sobre o ambiente (CP) é significativamente maior que a de adaptação ao ambiente (CS) ($t = 11,49$; $p \leq 0,001$). Tanto o CP1 quanto o CP2 são significativamente maiores que o CS nesses idosos ($t = 13,94$; $p \leq 0,001$ e $t = 7,10$; $p \leq 0,001$, respectivamente); B) A percepção de controle interfere no grau de independência e na quantidade/diversificação de atividades realizadas: 1) O CP2 e o CS foram menores nos mais independentes ($p= -0,13$; $p \leq 0,01$ e $p= -0,12$; $p \leq 0,01$, respectivamente); 2) O nível de diversificação de atividades foi maior naqueles com CP1 mais elevado ($p= 0,14$; $p \leq 0,01$) e menor naqueles com CS mais elevado ($p= -0,17$; $p \leq 0,001$); C) A percepção de controle é afetada pelo nível de escolaridade, renda, sexo, religiosidade, estado de saúde, rede de apoio social e percepção da idade: 1) Tanto o CP1 quanto o CP2 foram maiores entre os mais religiosos ($p= 0,10$; $p \leq 0,05$ e $p= 0,16$; $p \leq 0,001$, respectivamente); 2) Aqueles com maior rede de apoio social também revelaram maior CP1 ($p= 0,11$; $p \leq 0,05$); 3) O CP2 e o CS foram maiores naqueles com pior estado de saúde ($p= -0,13$; $p \leq 0,01$ e $p= -0,13$; $p \leq 0,01$, respectivamente); 4) O CS foi maior naqueles com menor escolaridade ($p= -0,14$; $p \leq 0,01$); com menor renda familiar mensal ($p= -0,10$; $p \leq 0,05$) e nas mulheres quando comparadas aos homens ($t = 2,57$; $p \leq 0,01$); 5) O CP foi maior naqueles com maior renda familiar mensal ($p= 0,17$; $p \leq 0,001$); 6) O CP1 foi maior naqueles que se percebiam com menos idade do que tinham ($p= -0,17$; $p \leq 0,001$).

Os dados confirmam alguns dos resultados obtidos em pesquisa semelhante, anteriormente realizada em Brasília/DF (Khoury, 2005; Khoury & Günther, 2006) e oferecem apoio à literatura que aponta o senso de controle como associado a maiores níveis de independência na velhice, desempenho e plasticidade comportamental (Neri, 2006). A religiosidade tem sido recorrentemente citada como fonte de controle secundário; neste estudo, contudo, mostrou correlação positiva com o controle primário.

Pesquisando o apoio social como determinante de envelhecimento bem-sucedido, Krause (2001) afirma que a religião fornece uma base de apoio social que ajuda a desenvolver e a manter o senso de controle pessoal. Pode-se argumentar, com base na literatura, que quando as pessoas dizem que "entregam tudo nas mãos de Deus" não significa que abandonem por completo o controle, mas que procuram resolver seus problemas por meio de um misto de esforço próprio e envolvimento ativo de outros poderosos, mormente na velhice. Perceber-se com menos idade tem sido tratado na literatura (Heckhausen, 1997) como estratégia de controle secundário. Se o controle secundário ajuda a preservar o potencial para o controle

primário na velhice (Schulz & Heckhausen, 1996), estes resultados sugerem que esta estratégia de se perceber mais novo pode funcionar como um potente combustível para o controle primário e, conseqüentemente para o envelhecimento bem-sucedido.

1.4 CONCLUSÕES.

Conclui-se que esses idosos ainda estão no comando de suas vidas; que crenças de controle contribuem para a velhice bem-sucedida na medida em que interferem nos níveis de desempenho e de independência; que idosos menos independentes e/ou com pior estado de saúde recorrem com mais freqüência a estratégias de controle secundário e de controle primário com ajuda; que a religiosidade funciona como auxílio para a manutenção do controle primário, assim como perceber-se com menos idade.

Palavras-chave: percepção de controle; velhice bem-sucedida; idoso.

Referências bibliográficas: Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23 (3), 611-626. Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: selection, optimization and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52 (4), 366-380. Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. Em P. B. Baltes, & M. M. Baltes (Orgs.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp.1-34). New York: Cambridge University Press. Freire, S. A. (2006). A personalidade na velhice: estabilidade e mudança. Em E.V. Freitas, L. Py, F.A.X. Cançado, J. Doll, & M.L. Gorzoni (Orgs.), *Tratado de geriatria e gerontologia* (2ª ed., pp.1260-1266). Rio de Janeiro/RJ: Guanabara-Koogan. Heckhausen, J. (1997). Developmental regulation across adulthood: Primary and secondary control of age-related challenges. *Developmental Psychology*, 33 (1), 176-87. Heckhausen, J., & Schulz, R. (1993). Optimization by selection and compensation: Balancing primary and secondary control in life-span development. *International Journal of Behavioral Development*, 16 (2), 287-303. Heckhausen, J., & Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102 (2), 284-304. Krause, N. (2001). Social Support. Em R. H. Binstock, & L. K. George (Orgs.), *Handbook of aging and the social sciences* (pp. 272-294). San Diego, California: Academic Press. Leão, R. & Resende, M. C. (2004). Auto-eficácia, memória e envelhecimento. Em A.L.Neri, M.S. Yassuda, & M. Cachione (Orgs.), *Velhice bem-sucedida: aspectos afetivos e cognitivos* (pp 127-140). Campinas/SP: Papirus. Khoury, H. T. T. (2005). *Controle primário e controle secundário: relação com indicadores de envelhecimento bem-sucedido*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília/DF. Khoury, H. T. T., & Günther, I. A. (2006). Percepção de controle, qualidade de vida e velhice bem-sucedida. Em D. V. da S. Falcão & C. M. de S. B. Dias (Orgs.), *Maturidade e Velhice: pesquisas e intervenções psicológicas* (pp.297-312), Vol. II. São Paulo: Casa do Psicólogo. Khoury, H. T. T. & Günther, I. A. (2009). Processos de auto-regulação no curso de vida: controle primário e controle secundário. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (1), 144-152. Neri, A. L. (2006). Crenças de auto-eficácia e envelhecimento bem-sucedido. Em E.V. Freitas, L. Py, F.A.X. Cançado, J. Doll, & M.L. Gorzoni (Orgs.), *Tratado de geriatria e gerontologia* (2ª ed., pp.1267-1276). Rio de Janeiro/RJ: Guanabara-Koogan. Rothbaum, F., Weisz, J. R., & Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (1), 5-37. Schulz, R., & Heckhausen, J. (1996). A life-span model of successful aging. *American Psychologist*, 51 (7), 702-714.

2. GRUPO DE PESQUISA 02

2.1 BOA QUALIDADE DE VIDA NA VELHICE: COMO DEFINIR, OBTER E MANTER?

*Isolda de Araújo **Günther** - UnB*
*Susana Martins **Alves** - OPENspace Research Centre, Edinburg College of Arts, UK*
*Gleice Azambuja **Elali** - UFRN*

Resumo: Inicialmente definiremos os termos vida, qualidade e velhice. A definição biológica tradicional especifica vida como o estado de atividade dos animais e das plantas. Tem vida um ser que exibe, pelo menos uma vez durante a sua existência, todos os seguintes fenômenos: metabolismo, resposta a estímulos, movimento, crescimento, reprodução. Qualidade, por sua vez, vem do latim qualitate, tem diversas utilizações, mas seu significado nem sempre é objetivo. Emprega-se a palavra qualidade para indicar a excelência de um objeto, de uma situação, de um produto. Velhice, segundo a Perspectiva do Curso de Vida, é um processo que se estende além do que se denomina maturidade, envolve constâncias e mudanças e não deve ser equiparada a declínio. Por esta razão, de acordo com Kermis (1983), primeira pesquisadora a utilizar o termo, a geropsicologia focaliza o comportamento do indivíduo no processo de desenvolvimento que inclui desde o nascimento até a morte e propõe que o termo velhice não seja sinônimo de doença, nem se reduza a um fenômeno biológico que se instala após a maturidade. Envelhecer supõe, portanto, um processo multidimensional que

ocorre em, pelo menos, três dimensões: na dimensão cronológica, na dimensão biopsicológica, na dimensão societal psicológica. É exatamente esta terceira dimensão que enfatiza o desenvolvimento social e psicológico do ser "envelhecente"e cujo conceito se opõe a deterioração e declínio, que desafia os estudiosos da Perspectiva do Curso de Vida.

Como associar os termos qualidade e vida? A expressão qualidade de vida foi usada pela primeira vez em 1964, por Lyndon Johnson ao discursar na Universidade de Michigan, sobre seu sonho de uma Great Society [Grande Sociedade]. Johnson afirmou que a "Great Society é um lugar em que a cidade dos homens atende não apenas às necessidades do corpo e às demandas do comércio, mas que busca o sucesso das pessoas e o avanço da qualidade de suas vidas" (p. 705). O que significa, então, desfrutar de uma boa vida na velhice? Quais as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento para o estudo de uma velhice bem sucedida?

O modelo geral de desenvolvimento bem sucedido, ou proativo, proposto por Baltes (1987, 1997) tem por objetivo chamar atenção para a prevenção ou otimização antecipada. Esta prevenção começa na infância e constitui o motor básico por meio do qual o desenvolvimento, no sentido de promover ganhos, ocorre. O autor esboçou nesta época os seis princípios que nortearam seu percurso teórico e metodológico e especificou que o desenvolvimento: 1) se processa ao longo da vida; 2) envolve ganhos e perdas; 3) está sujeito à influência relativa da biologia e da cultura; 4) envolve mudanças na alocução de recursos; 5) demonstra plasticidade; 6) é influenciado pelo contexto histórico e cultural. No caso específico do envelhecimento temos de levar em conta o impacto de longo termo das oportunidades e dos limites experienciados nos períodos da infância, da adolescência e da idade adulta, isto é, no desenvolvimento subseqüente do curso de vida, que pode ser compreendido como resiliência (Couto, Koller, Novo, 2006). Neste sentido para obter um desenvolvimento bem sucedido faz-se necessário: desenvolver recursos e habilidades; alocar recursos; testar soluções no que diz respeito ao sentimento de bem estar subjetivo (Guedea & cols., 2006), aos mecanismos de adaptação.

Com base neste referencial teórico o presente estudo, segmento de uma pesquisa mais ampla buscou responder às seguintes questões: Quais as atividades que pessoas acima de 60 anos, sem aparente comprometimento emocional e cognitivo, desempenham? Qual a atividade preferida? Qual a razão de tal preferência?

2.2 OBJETIVO.

Investigou-se quais as atividades realizadas por pessoas com 60 anos de idade e mais, bem como a relação entre o desempenho destas atividades com o relato de bem estar e satisfação com a própria vida.

2.3 MÉTODO.

Participantes: 90 idosos (M = 40; F = 50) residentes em duas capitais brasileiras, Brasília e Natal, com idade entre 60 e 93 anos. Instrumento: O instrumento de pesquisa envolveu as seguintes questões: 1) Indique cinco atividades que o Sr./Sra. gosta de fazer; 2) Onde realiza tais atividades? 3) Realiza tais atividades sozinho(a) ou acompanhado(a)? 4) Qual a atividade preferida e por que? 5) Apresenta alguma dificuldade de visão, audição ou mobilidade? Procedimento: Participantes potenciais foram contatados em locais públicos como shoppings, feiras, parques, pistas de caminhadas, bem como nas suas próprias residências.

2.4 RESULTADOS.

Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente e mostraram que as atividades relatadas foram as mais diversas: passear, rezar, comprar, descansar, cuidar dos netos, incluindo tricotar por uma participante de 93 anos. Observou-se grande número de menção a atividades nas quais se sentiam alegres e produtivos, estando suas preferências ligadas a atividades relatadas como prazerosas. Desenvolver a atividade só ou acompanhado(a) mostrou-se dependente do tipo de atividade e não do desejo de isolamento ou de congregação.

2.5 CONCLUSÕES.

As conclusões serão substanciadas em termos das proposições de Lawton & Nahemow (1973); Lawton (1986); Nahemow (2000), que ao referir a relação recíproca pessoa e ambiente operacionalizaram a pessoa como um conjunto de competências envolvendo saúde biológica, funcionamento sensório-perceptivo, habilidades cognitivas e força do ego e o ambiente, por meio das demandas comportamentais que exerce sobre as pessoas, cujas dimensões, ao serem identificadas deverão ser colocadas, por meio da imaginação e iniciativa da sociedade (Neri & Dias, 2006), a serviço da manutenção da boa qualidade de vida de seus idosos.

Referências bibliográficas: Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626. Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and com-

pensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52, 366-388. Couto, M. C. P. de P., Koller, S. H., & Novo, R. F. (2006). Resiliência no envelhecimento: risco e proteção. In D. V. da S. Falcão e C. M. de S. B. Dias (Orgs.), *Maturidade e velhice: pesquisas e intervenções psicológicas* (Vol. 2, pp. 315-337). São Paulo: Casa do Psicólogo. Guedea, M. T. D., Albuquerque, F. J. D., Tróccoli, B. T., Noriega, J. A. V., Seabra, M. A. B., & Guedea, R. L. D. (2006). Relação do bem-estar subjetivo, estratégias de enfrentamento e apoio social em idosos. *Psicologia: Relfexão e Critica*, 19, 301-308. Kermis, M. (1983). *The psychology of human aging*. Boston, MA: Allyn & Bacon. Johnson, L. B. (1964). Great Society speech. In *Public papers of the Presidents of the United States – Lyndon B. Johnson* (Book I, pp. 704-707). [retirado da Internet em 26 de julho de 2009; http://coursesa.matrix.msu.edu/~hst306/documents/great.html]. Lawton, M. P. (1986). *Environment and aging*. Albany, New York: Center for the Study of Aging. Lawton, M. P., & Nahemow, L. (1973). Ecology and the aging process. In C. Eisdorfer & M. P. Lawton (Eds.), *Psychology of adult development and aging* (PP. 619-674). Washington, D. C.: American Psychological Association. Nahemow, L. (2000). The ecological theory of aging: Powell Lawton's legacy. In R. Rubinstein, M. Moss, & M. Kleban (Eds.). *The many dimensions of aging* (pp. 22-40). New York: Springer Publisher Company. Neri, A. L., & Jorge, M. D. (2006). Atitudes e conhecimentos em relação à velhice em estudantes de graduação em educação e em saúde: subsídios ao planejamento curricular. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 23, 127-137.

3. GRUPO DE PESQUISA 03
3.1 ENVELHECER NA AMAZÔNIA: UM CASO DE VELHICE BEM-SUCEDIDA AS MARGENS DE UM RIO

*Simone Souza da Costa **Silva** - UFPA*
*Hilma Tereza Tôrres **Khoury** - UFPA*
*Fernando Augusto Ramos **Pontes** - UFPA*
*Júlia Sursis Nobre Ferro **Bucher-Maluschke** - Unifor*
*Adriano da Silva **Gama** - Instituto de Pesquisas Ambientais da Amazônia*

Resumo: Diante do progressivo aumento da população de idosos, bem como do número de longevos, a preocupação da geriatria, da gerontologia e de todas as ciências sociais que estudam o envelhecimento humano é com a velhice saudável ou bem-sucedida. Como se manter velho e saudável? É certo que velhice não é sinônimo de doença, mas é certo também que o processo de envelhecimento traz consigo inúmeras restrições, especialmente de ordem biológica e social. Como enfrentar essas restrições? Parece evidente que o desafio não é somente viver mais, inclui viver a velhice com qualidade, saúde e bem-estar.

Na velhice, os recursos disponíveis diminuem e ocorre um aumento das perdas, tornando a compensação uma necessidade mais freqüente. O desenvolvimento bem-sucedido e, conseqüentemente, o envelhecimento bem-sucedido seria decorrência da administração equilibrada de seleções, investimentos e compensações, de acordo com os recursos disponíveis à cada pessoa em determinados contextos da existência. Assim, o sucesso no desenvolvimento dependeria da plasticidade comportamental (Baltes & Baltes, 1990), ou seja, da flexibilidade para lidar com uma variedade de desafios, exigências, perdas e falhas; portanto o sucesso está sujeito à capacidade de adaptação.

Desta forma, uma pessoa pode viver em condições objetivamente desfavoráveis ao desenvolvimento ou mesmo potencialmente adversas e, ainda assim, sentir-se feliz; perceber qualidade em sua vida. A capacidade de adaptação encontra-se relacionada de modo muito estreito a fatores psicológicos e psicossociais.

Uns dos aspectos psicológicos que tem sido associado ao envelhecimento saudável são as crenças de controle e de auto-eficácia sobre o processo do envelhecimento que foram construídas ao longo do tempo pelo sujeito ao se relacionar com o seu contexto social objetivo e simbólico. Portanto, a análise do modo como é organizada a vida nos diversos contextos físicos e sócio-culturais pode oferecer recursos que permitam melhor compreensão do processo de envelhecer saudavelmente.

O território brasileiro possui 8.511.965 km2 de extensão, sendo o país mais extenso da América do Sul, o terceiro das Américas e o quinto do mundo (Santos, n.d.). Essa dimensão continental o faz constituir-se por diferentes contextos que se caracterizam não apenas por aspectos físicos distintos, mas também por formas peculiares de construir e manter a realidade. Deste modo, falar de unicidade nacional em termos de psicologia é no mínimo uma tentativa ingênua, uma vez que cada um desses contextos marca o modo de viver das pessoas que ai se encontram.

3.2 OBJETIVO.

O objetivo deste trabalho consistiu em realizar um estudo de caso de um homem idoso, morador de uma comunidade ribeirinha amazônica, com o intuito de identificar e avaliar características compatíveis com os critérios de velhice bem-sucedida, destacados na literatura.

3.3 MÉTODO.

Foi feito um estudo de caso com um senhor (B) de 72 anos. Ambiente: A comunidade alvo desta investigação, localiza-se às margens do rio Araraiana, em uma das ilhas que formam o Arquipélago do Marajó, no Estado do Pará, que apresenta condições de vida precárias do ponto de vista da subsistência física e de saneamento básico. Procedimentos: A coleta dos dados se processou com base em uma perspectiva multi-metodológica. Adicionalmente aos instrumentos utilizados ao longo da pesquisa, observações naturalísticas foram realizadas o que gerou um grande conjunto de informações registradas em diários de campo. Além de caracterizar sócio-demograficamente, por meio da aplicação de um Inventário Sócio Demográfico (ISD), foi realizado um levantamento pormenorizado das rotinas dos membros das famílias investigadas. Na seqüência, a dinâmica das relações familiares era analisada através de situações estruturadas (SE) que foram construídas com base na literatura e no conhecimento do modo de vida da comunidade. Cada SE foi organizada de acordo com os objetivos que se pretendia alcançar, por exemplo: identificar a força do vinculo entre os membros, o grau de cooperação e conflito, os estereótipos familiares, a história da família, etc. Todavia, independente dos objetivos específicos, um aspecto comum a todas as situações foi o fato de que estas provocaram os participantes de tal modo que ficaram à vontade para expressar seus sentimentos e idéias a respeito de diferentes assuntos. Isto permitiu, a despeito do objetivo naquele momento, obter informações pertinentes ao envelhecimento às margens de um rio da Amazônia brasileira, que serão tratadas a seguir. Os dados serão apresentados de acordo com as dimensões: 01) trabalho e a comunidade e 02) família.

3.4 RESULTADOS.

B, como será chamado, é um senhor de 72 anos e que está no terceiro casamento. Sua esposa é uma jovem de 22 anos (D) com quem tem dois filhos, um com dois anos e outro com um ano de idade. Há também uma menina de quatro anos, filha apenas de D, criada pelo casal. De seus casamentos anteriores B possui 7 filhos, sendo que apenas uma mora no rio Araraiana, os demais residem em outros rios ou municípios próximos. Em termos gerais, a despeito da idade, B provou ser um homem trabalhador, sexualmente ativo, cheio de planos, que dirige sua família; tem o respeito da comunidade em que vive e possui importância econômica e moral para sua família. B transmite a imagem de um homem forte e vencedor dos desafios. Freqüentemente o Sr. B se referia a metas de vida, ações executáveis por ele próprio, e que gerariam no tempo benefícios pessoais para ele e sua família.

3.5 CONCLUSÕES.

O Sr. B parecia ter uma noção de tempo diferente da maioria das pessoas de sua idade. Independente do tempo de vida que lhe resta, B mantém expectativas, motivações e metas cuja realização requer um tempo maior do que ele dispõe. Todavia, B parece ignorar as restrições temporais e segue vivendo como se fosse um adulto jovem com 30 ou 40 anos. Vale destacar que Khoury (2005) encontrou associação entre controle primário e percepção da idade. Aqueles que se sentiam mais jovens do que eram demonstraram maior percepção de controle.

Referências bibliográficas: Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. Em P. B. Baltes, & M. M. Baltes (Orgs.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp.1-34). New York: Cambridge University Press. Khoury, H. T. T. (2005). *Controle primário e controle secundário: relação com indicadores de envelhecimento bem-sucedido*. Tese de Doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasil.

4. GRUPO DE PESQUISA 04
4.1 PSICOLOGIA DO ENVELHECIMENTO E IDOSOS COM DEMÊNCIA: UM PROGRAMA DE ATENÇÃO AOS FAMILIARES

Deusivania Vieira da Silva ***Falcão*** *- USP*
Carolina ***Carneiro*** *- USP*
Juliana Galo ***Tiago*** *- USP*
Liza ***Eguchi*** *- USP*
Milena ***Suzuki*** *- USP*
Maria ***Helena*** *- USP*

Resumo: A Psicologia do envelhecimento é um campo de estudo jovem e em expansão. De um modo geral, os pesquisadores da área vêm buscando investigar os comportamentos ao longo do curso de vida. Nesse sentido, a Psicologia do Envelhecimento enfoca as mudanças nos desempenhos cognitivos, afetivos e sociais, bem como as alterações em motivações, interesses, atitudes e valores os quais são caracterís-

ticos dos anos mais avançados da vida. Focaliza as diferenças intra-individuais e interindividuais que caracterizam os diversos processos psicológicos nesta etapa do ciclo vital, levando em consideração os desempenhos de diferentes grupos de idade e sexo e de grupos com experiências culturais e educacionais diversificadas (Birren & Schroots, 1996).

Nessa perspectiva, tem sido interesse da Psicogerontologia diferenciar as características inerentes à senescência e à senilidade, possibilitando novas formas de abordagem e o desenvolvimento de intervenções mais adequadas a cada caso. Dessa forma, torna-se importante investigar os processos demenciais, que, atualmente, têm ganho maior visibilidade, devido ao aumento do número de casos e aos desafios concomitantes. O tipo mais comum de demência que acomete os idosos é a doença de Alzheimer (DA), sendo um fato preocupante, porque atinge cerca de 17 a 25 milhões de pessoas no mundo, considerando-se a prevalência de 1 a 1,5%, entre 60 e 65 anos, e 45% após os 95 anos. Todavia, a procura por atendimentos especializados tende a ocorrer num estágio mais avançado da perda cognitiva, dificultando as possibilidades de uma intervenção que favoreça uma melhor qualidade de vida para os idosos, seus cuidadores e familiares (Falcão, 2006). Destarte, seu impacto sobre a família e a sociedade não deve ser subestimado.

4.2 OBJETIVOS.

O presente estudo busca apresentar as atividades desenvolvidas pelo Grupo de Atenção Psicogerontológica e Socioeducativa aos Familiares e Cuidadores de Portadores da Doença de Alzheimer realizado no Centro de Reabilitação e Hospital-Dia Geriátrico, situado no Instituto de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (IPq-FM-USP). O grupo alicerça suas atividades na perspectiva de um plano de atenção e promoção da saúde dos envolvidos com a temática em pauta. O objetivo geral do projeto, que se configura como pesquisa e extensão universitária, é favorecer a construção do conhecimento teórico-prático acerca da doença de Alzheimer e seus impactos nas relações sociais e familiares dos cuidadores e portadores desta enfermidade. Espera-se, com este trabalho, subsidiar teoricamente as estratégias de intervenção dos profissionais de saúde que atuam na área.

4.3 MÉTODO.

O trabalho em pauta ocorre, uma vez por semana, com duração de 15 semanas. É realizado numa sala ampla do IPq, apropriada para o desenvolvimento da tarefa. São realizados 15 atendimentos grupais e dois individuais aos familiares de idosos com provável/possível diagnóstico da DA. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do HC-FMUSP. Nos encontros individuais, busca-se, no geral, melhor compreender, na perspectiva dos cuidadores, as relações sociais e familiares, aplicando-se instrumentos de avaliação, como, por exemplo: entrevista aberta com roteiro semi-estruturado (Falcão, 2006); genograma (McGoldrick, Gerson & Shellenberger, 1999); "Family System Test – FAST" (Gehring, 1993); ecomapa (Hartman, 1995); "Diagrama de Escolta" (Kahn & Antonucci, 1980; adaptado para uso, no Brasil, por Brito, Richter, Pacheco & Koller, 1997); "Escala de Resiliência" (Wagnild & Young, 1993, versão adaptada para o português por Pesce, Assis, Avanci, Santos, Malaquias, & Carvalhaes, 2005) e a Zarit Burden Interview (Zarit, Reever, & Back-Peterson, 1980). Dependendo da necessidade de investigar questões relacionadas às pesquisas de iniciação científica vinculadas ao projeto, também podem ser aplicados outros instrumentos de avaliação.

No que se refere aos encontros grupais, durante o programa, participam aproximadamente doze cuidadores (familiares e profissionais). Até o momento já participaram 38 sujeitos. Observa-se que o cônjuge e o(a)s filho(a)s dos portadores são os membros que mais participam do grupo. Esporadicamente, dependendo da necessidade e do tema a ser abordado, outras pessoas da família tomam parte nas atividades de forma espontânea. As reuniões têm duração de 1 hora e 30 minutos. As falas são gravadas e, posteriormente, transcritas fidedignamente. Para análise dos conteúdos, utiliza-se a técnica proposta por Bardin (1977/2000). Os demais instrumentos são analisados segundo as indicações estabelecidas por seus autores.

Através da utilização de recursos audiovisuais, dinâmicas de grupo e intervenções, a equipe favorece o contato dos participantes com temas emergentes intrínsecos aos aspectos psicossociais e familiares que envolvem a doença de Alzheimer. No geral, a apresentação dos conteúdos dura trinta minutos, restando uma hora para discussão e reflexão sobre o tema abordado. Os principais assuntos abordados, em cada reunião, são os seguintes: Envelhecimento Humano: Possibilidades e Desafios; Memória e Envelhecimento; Doença de Alzheimer; Doença de Alzheimer: Intervenções Medicamentosas; Orientações sobre Adaptações do Ambiente Doméstico e a Doença de Alzheimer; Convivência com o(a) Idoso(a) Portador(a) da Doença de Alzheimer; Relações Familiares dos Portadores de DA e de seus Cuidadores; Conflitos Familiares; Relações Sociais dos Portadores de DA e de seus Cuidadores; Cuidando de Si mesmo: a Importância do Autocuidado; Sexualidade e o Processo de Envelhecimento; A Morte e o Luto na Família; Eventos de Vida, os

Desafios advindos com a Doença de Alzheimer e as Estratégias de Enfrentamento Individual e Familiar.

4.4 RESULTADOS.

Os resultados apontaram que após a participação no grupo, os cuidadores e familiares indicaram a vivência de mudanças na vida pessoal, familiar e social. Os atendimentos grupais e individuais trazem aos participantes benefícios de cunho informativo sobre a doença, além de favorecer a ampliação da rede de apoio social e emocional, na medida em que se dá prioridade à escuta psicogerontológica. Nessas atividades, os familiares e as pessoas cuidadoras podem ser ouvidos, falar sobre seus medos, angústias e anseios, trocar conhecimentos sobre a doença e compartilhar histórias com sujeitos que vivenciam situações semelhantes. A interação entre os participantes tem sido bastante positiva, permitindo que sejam compartilhadas dificuldades de convivência relacionadas aos portadores e seus familiares. Desse modo, as estratégias de enfrentamento, para lidar com essas demandas, são problematizadas em grupo.

As informações sobre a doença também facilitaram a compreensão dela e colaboraram para que os cuidadores refletissem sobre o desenvolvimento de estratégias e recursos, para prover e receber o suporte necessário, bem como formas de lidar com os sentimentos e com o papel de cuidar, tendo em vista toda a história familiar e a relação entre cuidador(a)/paciente. Além disso, as discussões têm possibilitado a reflexão mais acentuada sobre a responsabilidade de cuidar e ser cuidado. Outrossim, é importante ressaltar que as percepções dos participantes sobre a doença e seu processo sofrem alterações, em decorrência dos ensinamentos e trocas de aprendizados mútuos proporcionados pela equipe e pelos integrantes do grupo. Foi possível perceber ainda que os membros atribuem uma relevância ao grupo e expressam sentimentos de gratidão referente à oportunidade de participação nas atividades.

4.5 CONCLUSÕES.

Conclui-se que o Programa de Atenção Psicogerontológica favorece um processo facilitador nas relações interpessoais, familiares e sociais, repercutindo, de forma positiva, na vida de seus integrantes. Nessa conjuntura, verifica-se que as intervenções podem proporcionar amplos benefícios terapêuticos, alterando, de forma significativa, o bem-estar subjetivo das pessoas envolvidas com a problemática em pauta, favorecendo-as a tomarem decisões e a efetivarem medidas práticas que contribuam para o equilíbrio emocional do sistema familiar e para a qualidade dos cuidados direcionados aos portadores e a si mesmas.

Finalmente, sinaliza-se que o Grupo de Atenção Psicogerontológica e Socioeducativa para Familiares e Cuidadores de Portadores da Doença de Alzheimer representa uma importante iniciativa do CRDH geriátrico do IPq (HC-FMUSP), pois combina as atividades de extensão e pesquisa, proporcionando ganhos significativos tanto aos participantes como aos alunos e profissionais envolvidos com a produção científica da área psicologia do desenvolvimento e do envelhecimento.

Referências bibliográficas: Bardin, L. (2000). *Análise de conteudo*. Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1977). Birren, J.E. & Schroots, J.J.F. (1996). Concepts, theory and methods in the psychology of aging. Em: J.E., Birren & K.W. Schaie (Eds.). *Handbook of psychology of aging*. San Diego: Academic Press. Falcão, D.V.S. (2006). Doença de Alzheimer: um estudo sobre o papel das filhas cuidadoras e suas relações familiares. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, DF. Gehring, T. M. (1993). Family System Test (FAST). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers. Hartman, A. (1995). Diagrammatic assessment of family relationships. *Families in society,* 76, 111. Kahn, R. L., & Antonucci, T. C. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles, and social support. Em: P. B. Baltes, & O. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior* (vol. 3; pp.253-286). New York: Academic Press. McGoldrick, M., Gerson R., & Shellenberger, S. (1999). Genograms: Assesment and Intervention. Ed. Norton & Company. Pesce, R.P., Assis, S.G., Avanci, J.Q., Santos, N.C., Malaquias, J.V. & Carvalhaes, R. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. *Caderno de Saúde Pública*, 21(2), 436-448. Zarit, S. H., Reever, K. E., & Back-Peterson, J. (1980). Relatives of the impaired elderly: Correlates of feelings of burden. *The Gerontologist*, 20, 649-655.

PÔSTER

INFÂNCIA, JUVENTUDE E DIREITOS HUMANOS

LT01 - 554
O VÍNCULO TERAPÊUTICO: PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS NA PRÁTICA DA DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

*Karina Saunders **Montenegro** – UFPA*
*Aline Damasceno **Monteiro** – UEPA*
*Gisely Gabrieli Avelar de **Souza** - UEPA*
*Rafael Luis Morais da **Silva** - UEPA*

Resumo: Considera-se que o vínculo terapêutico é um mecanismo ou os meios pelos quais um cliente alcança resultados terapêuticos positivos (MATTING; FLEMING, apud TICKLE-DEGNEN, 2005), esta pesquisa tem por objetivo analisar a importância deste, como estimulador e/ou facilitador do processo de aquisição de habilidades no contexto da deficiência múltipla. Deficiência múltipla, consiste na união de duas ou mais deficiências integradas, as quais podem ser de ordem física, mental, sensorial ou comportamental. Este trabalho trata-se de um estudo de caso com uma criança, R.F.C. R, 11 anos, sexo masculino, com diagnostico de deficiência múltipla, apresentando em seu quadro paralisia cerebral; presença de comportamentos autistas (déficit na interação, ausência de contato visual e movimentos estereotipados) e falha no desenvolvimento da linguagem. Realizou-se a observação de 16 atendimentos realizados no período de março à dezembro de 2008, na Unidade de Ensino e Assistência em Fisioterapia e Terapia Ocupacional (UEAFTO) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Utilizaram-se atividades expressivas, lúdicas, manuais e cinesioatividade. Observou-se que a partir da consolidação do vínculo terapêutico, a criança obteve um salto na interação e comunicação, assim como ganhos significativos nos aspectos motores o que favoreceu a progressiva autonomia no desempenho de suas atividades diárias e ocupacionais. A partir do estudo em questão observou-se que o vínculo terapêutico relacionado as atividades, contribuiu para o tratamento da deficiência múltipla, facilitando no processo de (re) construção do bem estar integral do individuo.

Palavras-chave: Vínculo Terapêutico; Deficiência Múltipla; Atividades.

REFERÊNCIA: TICKLE-DEGNEN, Linda. *O Vínculo Terapêutico*. In: TROMBLY, Catherine A.; RADOMSKI, Mary Vining. *Terapia Ocupacional para as Disfunções Físicas*. 5ª ed. São Paulo: Santos, 2005, 300p.

LT01 - 642
SEGURANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR E IDENTIDADE SEXUAL

*Josafá M. **Cunha** - UFPR*
*Chrystiano Nogueira dos **Santos** - UFPR*
*Lidia Natalia Dobrianskyj **Weber** - UFPR*
*Stephen T. **Russell** - University of Arizona*

Resumo: A segurança escolar é crucial para o bem estar dos estudantes, ainda assim consistentemente estudos revelam que os estudantes percebem o espaço escolar como inseguro para jovens lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT). O presente trabalho incluiu 648 estudantes com 11 a 18 anos, e foi adaptada a partir de um estudo conduzido nos Estados Unidos (O'Shaughnessy & cols., 2004). Comparamos os resultados com dados da pesquisa estadunidense (n=2560). Os ítens utilizados nesta análise incluem ítens sobre percepção de segurança no ambiente escolar e sobre estratégias de promoção da segurança: (1) segurança pessoal, (2) segurança global e (3) segurança para estudantes LGBT e (4) acesso a informação e suporte, (5) sobre pessoas ou questões LGBT, (6) intervenção dos professores no assédio. Comparados a estudantes estadunidenses, os participantes destas escolas brasileiras relataram níveis de segurança percebida notavelmente mais baixos: 33% concordaram que os estudantes de suas escolas se sentiam seguros, comparados a 60% dos estudantes nos EUA, e 32% concordaram que suas escolas eram seguras para estudantes LGBT, comparados a 53% nos Estados Unidos. Nas análises de regressão, as seguintes estratégias demonstraram características significativas ($p<0,05$) quanto à promoção da segurança escolar: saber onde procurar informações e apoio quanto a questões LGBT e aprender sobre questões LGBT na escola. A intervenção de professores em assédio não foi associada a nenhuma das medidas de segurança escolar. Na discussão serão abordadas similaridades e diferenças entre as amostras brasileira e estadunidense, reconhecendo as limitações do estudo e sugerindo abordagens para futuros estudos.

Palavras-chave: segurança escolar, identidade sexual.

COGNIÇÃO, LINGUAGEM E NOVAS TECNOLOGIAS

LT02-181
PROJETO DE AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA DOS PACIENTES PORTADORES DE SÍNDROMES NEUROLÓGICAS DE ETIOLOGIA GENÉTICA (SÍNDROME DO X ? FRÁGIL)

*Mauro Santos **Villas-Boas** - UERJ*
*Vera Lucia Lucia Trindade **Gomes** - UERJ*
*Simone **Cagnin** - UERJ*
*Ruth Rissin **Josef** – Hospital Universitário Pedro Ernesto*

Resumo: Neste pôster apresentamos o Projeto de Avaliação Neuropsicológica dos Pacientes Portadores de Síndromes Neurológicas de Etiologia Genética, mais especificamente portadores da Síndrome do X-Frágil. Este projeto atende aos familiares e pacientes portadores da Síndrome do X – Frágil (SXF) diagnosticados pelo Programa de Genética Humana e Aconselhamento Familiar da UERJ/SR-3. O programa Genética Humana faz o diagnóstico citogenético e molecular de doenças neurológicas de origem genética mediante encaminhamento feito por diversas instituições do Estado e, particularmente, pelo Hospital Universitário Pedro Ernesto, sendo o único laboratório no Estado do Rio de Janeiro a realizar o exame para a detecção desta Síndrome (SXF). A maioria das famílias atendidas provém de faixas economicamente menos favorecidas da população. Inicialmente, é feito um acolhimento dos pacientes diagnosticados como portadores da síndrome do X-Frágil e de seus familiares no pós-diagnóstico, quando a família deverá se estruturar para atender, da melhor forma possível, às demandas apresentadas pelo componente acometido. A avaliação neuropsicológica que desenvolvemos também considera a forma como o diagnóstico foi recebido pela família, pois isto irá influenciar a maneira como esta família vai se relacionar com o membro afetado. Em seguida, temos como objetivo fazer uma avaliação do perfil cognitivo do paciente com o intuito de nortear os pais e cuidadores em sua prática diária. O levantamento do perfil cognitivo tornará possível o desenvolvimento de instrumentos e estratégias específicas voltados para o paciente X-Frágil e suas famílias. Dentre as doenças de origem genética, a Síndrome do X-Frágil (SXF) é a causa mais freqüente de comprometimento mental com caráter hereditário, afetando o desenvolvimento intelectual e o comportamento. Como causa geral de retardo mental é a segunda mais freqüente, sendo suplantada somente pela Síndrome de Down. No entanto, devido ao seu caráter de herança genética, pode atingir vários membros de uma mesma família. A diferença entre a Síndrome de Down e a SXF está na hereditariedade. A mulher que gerou um filho com Síndrome de Down tem grandes chances de ter outros filhos sem a doença. O mesmo não ocorre para a mãe de um filho com a Síndrome do X-Frágil. Ela possui 50% de chances de ter outro com o mesmo problema. É ocasionada pelo aumento anormal do número de cópias do trinucleotídeo CGG no primeiro exon do gene FMR-1, localizado na região Xq27.3 no cromossomo X. A clonagem desse gene em 1991 propiciou o diagnóstico molecular acurado. Os indivíduos afetados pela síndrome apresentam acima de 200 repetições da seqüência CGG, sendo chamados de portadores da mutação completa. Este número de repetições resulta no silenciamento do gen e conseqüente ausência da proteína FMRP. A principal manifestação dos problemas da SXF revela-se no comprometimento da área cognitiva, desde dificuldades de aprendizagem em graus leve, moderado e severo, até retardo mental profundo. No que se refere a alguns aspectos gerais da síndrome (independente de faixa etária), algumas características físicas costumam ser observadas tais como: foto-sensibilidade; estrabismo e miopia; traço marfanóide; ombros estreitos; prolapso da válvula mitral e dilatação aórtica; alterações ortopédicas como pés planos, deslocamento de quadril, escoliose, pectus escavatum, hiperextensibilidade articular. Alterações comportamentais e cognitivas também costumam ser observadas como, por exemplo, espectro autista; transtorno do déficit de atenção e hiperatividade; contato visual pobre, momentos de verborragia e retardo mental variável. Já no que se refere às características específicas (variando com a faixa etária), observam-se: na fase pré-puberal: macrocefalia relativa; fendas palpebrais estreitas; pescoço alado; crescimento lento dos cabelos; ptose palpebral. Na fase puberal/ pós-puberal: estreitamento do diâmetro bifrontal, com fronte proeminente; face alongada; prognatismo; orelhas grandes em abano; mãos e pés grandes; ginecomastia; macro-orquidia. No que diz respeito aos resultados encontrados ao longo de nossos atendimentos, pudemos notar que, geralmente, os pacientes, todos do sexo masculino, são trazidos pela mãe, com exceção de três pacientes que, além da mãe, contaram também com a presença do pai. Observamos que as famílias chegam para o atendimento em "estágios emocionais" diversos, pois, após o recebimento do diagnóstico positivo, a família, mais marcadamente a mãe, passa por uma sucessão de estados emocionais, que se apresentam como fases. Estas fases vão sendo vividas sucessivamente, como etapas de uma mesma história. São elas: Fase 1 – "O bebê diferente": a mãe considera seu filho diferente de outras crianças, suspeita de que há algo errado com ele. Procura a opinião do médico, mas este, às vezes, argumenta que nem todas as crianças se desenvolvem de modo igual. A resposta do médico nem sempre elucida as dúvidas maternas, pois, no íntimo, permanece a suspeita de que há algo errado. Fase 2 – "Recebimento do diagnóstico genético e a tranqüilização interna": agora a mãe sabe o que o filho tem e costuma pensar: "A medicina conhece o problema". A idéia de diagnóstico se associa à idéia de tratamento e esta, por sua vez, à idéia de cura. Fase 3 – "O tratamento": a mãe passa a levar o filho a todos os especialistas necessários para suprir as deficiências apresentadas pela criança. A orientação dos especialistas costuma ser direcionada para um melhor desenvolvimento das potencialidades da criança, dentro das limitações impostas pela síndrome. Porém, a mãe trabalha com a expectativa de cura

("retorno à normalidade"). Costuma pensar que se ela fizer tudo o que estiver ao seu alcance, seu filho será "normal". Fase 4 – "A desilusão": a mãe se conscientiza de que não há uma cura, ou seja, de que seu filho não virá a ser "normal". Aceita a importância dos tratamentos para um melhor desenvolvimento das potencialidades da criança e aceita a orientação dada ao cuidador (na maioria dos casos, a própria mãe). Fase 5 – "A superação": a mãe (ou cuidador) continua a investir no progresso da criança sem a expectativa de cura, tendo como objetivo desenvolver capacidades e melhorar a qualidade de vida do seu filho. Já em relação ao perfil cognitivo dos portadores da Síndrome do X-Frágil, os resultados encontrados ainda se mostram não conclusivos, necessitando de um maior número de avaliações e da adequação de instrumentos de testagem mais sensíveis ao tipo de problemática apresentada pelos portadores da referida síndrome.

Palavras-chave: Síndrome do X-Frágil, Avaliação Neuropsicológica, Desenvolvimento Cognitivo.

LT02- 182
IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS E RECURSOS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA JUNTO A UM INDIVÍDUO COM PARALISIA CEREBRAL NÃO-FALANTE

*Tatiana **Afonso** - UFPA*
*Rafael Luiz Morais da **Silva** -UFPA*
*Ana Irene Alves de **Oliveira** - UEPA*
*Sayuri Fernandes **Toda** - UEPA*
*Larissa Santos **Prazeres** - UEPA*
*Thalita Mesquita **Melo** - UEPA*
*Solange Rezende Rabelo de **Souza** - UEPA*
*Amanda de Aquino **Peixoto** - UEPA*

Resumo: A pessoa com paralisia cerebral possui como comprometimento principal as desordens motoras caracterizadas por alterações no tônus muscular, na manutenção de posturas e no controle dos movimentos, decorrente de lesão no sistema nervoso central. A paralisia cerebral pode estar associada a distúrbios sensoriais, cognitivos e/ou comunicativos, o que pode prejudicar suas percepções e capacidade de apreender e interpretar estímulos ambientais. Muitas vezes, as seqüelas dessa patologia tornam-se agravadas pelas dificuldades que essas pessoas apresentam em explorar o meio e em se comunicar com o mundo externo. O presente trabalho relata experiências no atendimento de um usuário com paralisia cerebral na implementação da comunicação alternativa e nos recursos de acessibilidade ao computador, com o suporte das Tecnologias de Ensino. Com base no objetivo proposto, desenvolveu-se um estudo de caso descritivo. Foram realizados dois atendimentos semanais, no período de maio de 2007 a junho de 2009 no Núcleo de Desenvolvimento em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade (NEDETA). Durante as sessões foram utilizados recursos de baixo e alto custo, tais como cartelas de comunicação, acionadores artesanais, aplicativos de Power Point, programa especiais como "Intellipics" e o software "Desenvolve". Os resultados observados foram a aquisição de conceitos referentes a conteúdos de alguns símbolos como alimentos, números, animais, algumas letras do alfabeto e cores. Até o presente momento, o usuário já consegue se comunicar através da técnica de seleção direta, utilizando o indicador para apontar e já codifica respostas "Sim" e "Não" através de movimentos voluntários do membro inferior esquerdo.

Palavras-chave: Acessibilidade, Comunicação Alternativa, Paralisia Cerebral.

LT02-392
DÉFICITS COGNITIVOS E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA NEUROFIBROMATOSE DO TIPO 1 (NF1)

*Iana Guedes **Pechir** - UFMG*
*Marcela Fulanete **Corrêa** - UFMG*
*Cláudia **Cardoso-Martins** - UFMG*
*Nilton Alves **Rezende** - UFMG*
*Luiz Oswaldo Carneiro **Rodrigues** - UFMG*

Resumo: O presente estudo investiga a natureza das dificuldades de aprendizagem tipicamente encontradas em pacientes com NF1. Em particular, o estudo examina se as habilidades verbais e não-verbais encontram-se igualmente prejudicadas nessa população e, em que medida, esses prejuízos contribuem para as dificuldades de aprendizagem características dessa síndrome. Participaram do estudo 11 indivíduos (7 meninos e 4 meninas) diagnosticados com NF1 e com QI acima de 80. A idade dos participantes variava entre 8 e 15 anos (M=11,27, SD=2,28) e nenhum deles apresentava qualquer complicação médica. Todos os participantes foram submetidos à Escala de Inteligência Wechsler para Crianças e aos subtestes de leitura, escrita e matemática do Teste de Desempenho Escolar. Tarefas de subtração e substituição de fonema e o Peabody Picture Vocabulary Test foram utilizados para aferir as habilidades verbais. A habilidade não-verbal foi mensurada através do teste de julgamento de linhas que exige que o participante emparelhe uma série de segmentos de linha com orientações espaciais variadas, apresentados um de cada vez, com um conjunto de linhas maiores que compõem o cartão de resposta. Análises de correlação indicaram que as habilidades de leitura e escrita e matemática correlacionaram-se significativamente com as habilidades verbais e não-verbais. Por outro lado, comparações entre os bons e maus leitores indicaram que os primeiros apresentaram um desempe-

nho significativamente superior aos últimos apenas na tarefa de substituição de fonema. Esses resultados questionam os resultados de estudos anteriores que sugerem que a dificuldade de aprendizagem na NF1 está tipicamente relacionada a déficits em habilidades cognitivas não-verbais.

Palavras-chave: neurofibromatose do tipo 1, dificuldade de aprendizagem, déficits cognitivos.

LT02 - 475
CONHECIMENTO MORFOLÓGICO DERIVACIONAL E SUAS RELAÇÕES COM O DESEMPENHO NA ESCRITA DE PALAVRAS

*Suzana Cardoso **Pauluci** - UMESP*
*Débora da Silva **Leandro** - UMESP*
*Fräulein Vidigal de **Paula** - IPUSP*

Resumo: Este estudo investigou se as crianças da 1ª e 3ª séries do ensino fundamental possuem conhecimento morfológico derivacional e qual sua relação com o desempenho na escrita ortográfica de palavras isoladas. A morfologia refere-se à produção e estrutura do significado das palavras, a partir dos morfemas, que são as menores unidades de significado de uma língua. Focalizou-se o conhecimento e habilidade das crianças para manipularem morfemas derivacionais para formação de palavras novas a partir de uma definição e tomando-se com ponto de partida palavras de alta freqüência e familiaridade para crianças das séries envolvidas. Participaram 20 crianças de uma escola pública, sendo 12 crianças da 1ª e oito da 3ª série. Utilizamos uma tarefa de escrita sob ditado de 24 palavras isoladas de alta frequência, variando quanto regularidade (T1) para avaliar a escrita ortográfica e a tarefa de Produção de Neologismo (T2) com 12 itens, para avaliar o conhecimento morfológico derivacional. Destacamos os seguintes resultados: ambas as séries se saíram melhor na T1 do que na T2; a 3ª obteve um desempenho superior em relação à 1ª série nas duas tarefas; essa diferença entre as séries foi maior na T2; na T1, a 3ª série se diferenciou da 1ª, principalmente, nas palavras irregulares; na T2, ambas as séries se saíram melhor na invenção de palavras por acréscimo de sufixos do que de prefixo. Concluímos que as crianças das séries estudadas já possuem conhecimento inicial sobre morfologia derivacional e que este mantém relação positiva com o desempenho na escrita de palavras.

Palavras Chaves: Consciência morfológica; escrita de palavras; desenvolvimento metalinguístico.

LT02 - 587
GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E INTERAÇÃO MÃE-FETO: O AFETO COMEÇA DENTRO DA BARRIGA

*Anamaria Moreira **Pinho** - UERJ*
*Maria Lúcia Seidl de **Moura** - UERJ*

Resumo: O presente estudo teve como objetivo principal a aplicação da técnica da Haptonomia (promover o vínculo materno-fetal através do toque) nas adolescentes gestantes assistidas no Serviço de Pré-natal do NESA com o intuito de promover a afetividade da díade mãe-bebê. A metodologia empregada com a realização da técnica do toque e do discurso afetivo da mãe com o feto e monitorização das reações deste através do controle da freqüência cardíaca e dos movimentos intra-útero. Para melhor acompanhamento, comparamos os resultados obtidos com um grupo controle e concluímos que quando estimulamos a afetividade da díade ainda na vida intra-uterina conseguimos concretizar o afeto seguro preconizado por Bowlby.

O Observado: A interação mãe-bebê é um assunto que muito se tem discutido e diversos estudos surgiram destas discussões. Observou-se, até o momento, a importância deste relacionamento para a formação do ser adulto saudável física e, principalmente, psicossocialmente. Concordo plenamente que dependendo do nível de qualidade do envolvimento entre a mãe e seu bebê, encontraremos crianças em melhores condições gerais, uma vez que observamos estatisticamente (DATASUS) que aquelas amamentadas ao seio materno por tempo superior a seis meses apresentam um sistema imunológico mais resistente. Amamentar é um ato de amor ao seu filho.

Mas o que encontramos na literatura sobre o relacionamento da gestante com o bebê ainda em seu ventre? Acredito que a afetividade entre a mãe e seu filho deva surgir ainda na vida intra-uterina. A afetividade de ambos ultrapassa os limites do toque e do olhar: é ainda como embrião e/ou feto que se manifesta a cumplicidade entre ambos.

Diferentes teorias tem fundamentado as pesquisas em relação mãe-bebê, sendo reconhecidas em virtude da relevância do vínculo materno-fetal para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo saudável da criança ao longo de toda a sua vida. Do ponto de vista do seu desenvolvimento global, as relações afetivas entre mãe e bebê possuem grande destaque nas pesquisas realizadas por vários autores que se dedicam ao estudo da díade. A formação do vínculo mãe-bebê é essencial na infância e sua importância é maior nessa idade do que nos períodos posteriores. A atitude emocional da mãe orienta o bebê , conferindo qualidade de vida à sua experiência e servindo como organizador da sua vida psíquica, por possibi-

litar identificações que poderão influenciar seu desenvolvimento posteriormente (Kennel & Klaus, 2000; Maldonado, 2002; Spitz, 1996).

Nesta perspectiva, torna-se fundamental compreender os momentos iniciais para a formação do vínculo mãe-bebê, considerando, neste sentido, o período da gestação ao puerpério como momento privilegiado para este entendimento. É neste período que a mulher depara-se com inúmeras mudanças físicas e emocionais. A troca de papéis, as mudanças na rotina diária, as abdicações e preocupações, as atenções dedicadas ao bebê são algumas das características deste período, que estão diretamente relacionadas à qualidade do vínculo formado entre a mãe e seu bebê. Para que seja possível uma troca afetiva favorável ente a díade, a mãe necessita estar apta a estabelecer este vínculo, o que só será possível a partir de uma boa vivência de suas experiências relacionadas à gestação e ao puerpério (Borsa & Dias, 2004).

Segundo Seidl-de-Moura & Ribas (2004:315) a responsividade materna tem sido considerada como um elemento central para a compreensão do desenvolvimento infantil e este conceito tem sido articulado com a Teoria do Apego.

Acredita-se que a partir do momento em que o vínculo mãe-bebê esteja estabelecido, podemos encontrar crianças em nível diferencial do desenvolvimento cognitivo, emocional e social. As referidas autoras (op. cit.) destacam a Teoria do Apego nos trabalhos de Bowlby, dentre outros, que durante quarenta anos foi sendo construída e que versa sobre a necessidade biológica de agrupamento das espécies por questões de sobrevivência. É o caso do bebê recém-nascido: ele vive quase que simbioticamente com sua mãe, pois dela depende da alimentação assim como dos cuidados higiênicos e porque não dizer das atividades lúdicas também.

Segundo Bowlby (citado pelas autoras), a função biológica é definida de maneira mais restrita: trata-se daquela conseqüência que, no transcorrer da evolução, levou o comportamento em questão a incorporar-se ao equipamento biológico da espécie.

Sendo assim, destaca-se que faz parte da natureza humana a criação do vínculo entre os seres. Bowlby destaca ainda que o vínculo é algo duradouro – o que normalmente é observado no relacionamento entre mães e bebês. E o apego

"...é uma disposição para buscar proximidade e contato com uma figura específica, e seu aspecto central e o estabelecimento do sendo de segurança. Cabe ressaltar que tanto o vínculo afetivo como o apego são estados internos. Os comportamentos do apego, por sua vez, são observáveis e organizados nas interações das crianças com seus cuidadores, permitindo que a criança consiga ter e manter a proximidade. Tais comportamentos podem ser muito variados, sendo alguns dos mais comuns chorar, chamar, balbuciar, sorrir e agarra-se." Seidl-de-Moura & Ribas (2004:316).

Por estes e por outros motivos implantamos a HAPTONOMIA no Serviço de Pré-Natal para Adolescentes de Baixo-risco do NESA/PPC no ano de 2006, que é uma técnica pouco conhecida no Brasil. A palavra HAPTO tem origem grega e significa fazer contato tátil, estabelecendo uma relação (por meio do toque) com o outro com a intenção de fazer um todo, de confirmar a outra pessoa em sua existência. O termo haptonomia, foi utilizado pelo holandês Frans Veldaman há cerca de trinta anos para definir o que ele chama de Ciência da Afetividade, o conjunto de leis que regem o campo do nosso coração, de nossos sentimentos.

O acompanhamento haptonômico perinatal dos pais e do bebê promover o desenvolvimento de vínculos afetivos entre os pais e a criança e ajuda a estabelecer uma comunicação amorosa com o bebê desde o período uterino. Esse contato precoce também ajuda a criar uma situação favorável para uma experiência positiva de nascimento e pós-parto para o bebê e seus pais. A relação afetiva estabelecida durante este acompanhamento, entre pais, mãe e a criança, promove o desenvolvimento do senso de paternidade e maternidade e da responsabilidade que os pais têm em relação à individualidade de seu filho enquanto ser humano. A haptonomia ajudará os pais a desenvolverem uma relação com a criança de forma a estimular seu desenvolvimento físico, psíquico e emocional, encorajando sua autonomia.

A comunicação com o bebê durante a gestação, nesta técnica, se dá por meio do toque. Não simplesmente um toque qualquer, mas um toque dirigido intencionalmente para o bebê, no ventre da mãe. A intenção é preparar os pais para uma recepção afetiva do bebê. Os pais realizam toques de pressão leve sobre o abdômen da gestante, conversando com ele e aguardando a resposta do bebê com sua movimentação. Conforme a sintonia entre os movimentos e os toques dos pais vai se aprofundando o vínculo afetivo e este se torna mais forte, assim como a percepção da existência do bebê, de sua sensibilidade. Para a mulher, todo este trabalho pré-natal será especialmente útil no momento do parto, pois a consciência da presença e movimentação do bebê se tornará mais aguçada.

O acompanhamento haptonômico tem início quando surgem os primeiros movimentos do feto perceptíveis pela mãe, ou seja entre 18 e 20 semanas de gestação. No exterior, especialmente Holanda e França é comum encontrar enfermeiros, obstetras e psicólogos realizando esta técnica.

Metodologia: Foram selecionadas as gestantes adolescentes que se encontravam em atendimento no

Serviço de Pré-natal do NESA/PPC, sendo fator de inclusão para o estudo estar gestante de 20 semanas. Das 46 gestantes que se encontravam em atendimento, apenas 10 se encaixavam no perfil. Destas, 05 foram escolhidas aleatoriamente para realizar a técnica haptonômica e 05 para compor um grupo controle. Estas adolescentes se encontravam nas seguintes faixas etárias: 01 de 15 anos; 03 de 16 anos; 03 de 17 anos e 03 de 18 anos de idade.

A técnica foi desenvolvida durante a realização das consultas de rotina de acompanhamento pré-natal, ou seja, uma consulta mensal até a 35ª semana de gestação, uma consulta quinzenal da 36ª a 38ª semana e uma consulta semanal da 39ª até o parto (aproximadamente entre 40/41 semanas), o que totalizou cerca de 06 consultas. Realizamos também o acompanhamento puerperal da díade à partir do 10º dia pós-parto até o 60º dia de vida do bebê.

Executamos a técnica como preconizada pela literatura. Como quase a totalidade da clientela assistida em nosso serviço comparece desacompanhada às consultas, não incluímos no estudos nenhum outro membro da família.

O período de coleta de dados foi de abril de 2007 a fevereiro de 2008.

Resultados: Os dados foram obtidos na observação da reação do feto através da monitorização da freqüência cardíaca fetal (FCF) através do Doppler cardio-fetal, assim como da reatividade (movimentação) do feto quando estimulado. As adolescentes que estimulavam os fetos através do toque e do uso de palavras de afeto, observamos um incremento de cerca de 10 a 20 bpm na FCF em relação ao basal registrado antes da estimulação. Observamos também ampla movimentação do feto, principalmente à partir da 34ª semana de gravidez, quando estes eram estimulados. No grupo controle (sem estimulação afetiva) não foram observadas alterações na FCF nem tampouco na movimentação fetal.

Com 34 semanas de gravidez, todas as gestantes realizaram a ultrassonografia obstétrica com doppler-fluxometria fetal, onde avaliamos os fluxos sanguíneos das artérias uterinas, fluxo feto-placentário e da artéria cerebral média do feto. No grupo onde foi aplicada a haptonomia, a díade apresentava resultados dentro dos padrões de normalidade. Enquanto que no grupo controle, encontramos variados graus de incisuras das artérias uterinas (o que pode indicar pré-eclâmpsia, diminuição do aporte sanguíneo materno-fetal).

No prosseguimento do estudo onde analisamos o período puerperal, observamos que no grupo controle existia uma deficiência significativa na construção do apego da díade mãe-bebê, inclusive tivemos um bebê que teve seus cuidados assumidos integralmente pela avó materna, inclusive no item alimentação (a mãe não amamentou esta criança). Três das adolescentes do grupo controle referiam que ao amamentar aproveitavam para ver televisão e conversar com outras pessoas. Uma adolescente informou que o bebê chorava muito e isto a deixava irritada e então sua mãe assumiu os cuidados, excetuando a amamentação. No grupo onde aplicamos a técnica da Haptonomia, todas as adolescentes se isolavam dos barulhos, movimentações na hora da amamentação. Os cuidados higiênicos eram prestados exclusivamente por elas. As crianças eram mais calmas, as mães mais tranqüilas e estas apresentavam uma maior quantidade de leite do que as demais. Estas adolescentes se sentiam muito felizes por serem mães e poder cuidar de um ser.

Discussão e conclusões finais: Baseado neste breve estudo, concluímos que quando o feto é estimulado ainda na vida intra-uterina, nos deparamos com fetos mais ativos/reativos, menores índices de intercorrências gestacionais, partos mais tranqüilos e mais rápidos (todas as gestantes onde utilizamos a haptonomia tiveram parto natural por volta de 39 semanas e 4-5 dias, com duração de trabalho de parto (TP) entre 4 e 6 horas). Das adolescentes do grupo controle, uma teve que ser submetida à parto cirúrgico (cesariana) por pós-datismo (estava com 41 semanas e 3 dias), as demais tiveram TP com duração média de 8 (oito) horas.

Com isso chegamos à conclusão que quando trabalhamos a afetividade materno-fetal conseguimos criar um vínculo da díade mãe-bebê mais concreto, o denominado apego seguro por Bowlby, e consequentemente conseguiremos ter evoluções de TP mais seguras e crianças em melhores condições psico-socio-emocionais, sem mencionar os cuidados básicos (alimentação, higiene, lazer dentre outros).

Esperamos que este estudo tenha sido o pontapé inicial para que aqui no Brasil à exemplo da Europa comece a incorporar técnica da Haptonomia nos acompanhamentos pré-natais.

Referências: BORSA, J. C.; DIAS, A. C. G. – *Relação mãe e bebê: as expectativas e vivências do puerpério*. In: Revista Perspectiva. Erechim, 28 (102):39-53, 2004. BRAZELTON, Berry T. - *O desenvolvimento do apego: uma família em formação*. Porto Alegre: Artmed, 1988. DA SILVA, D. P. B. - *O desenvolvimento emocional do bebê*. Disponível em http://www.linkdobebe.com.br/saude/emocional.htm.Acessado em 21/05/2009. KLAUS, M. H., KENNEL, J. H. & KLAUS, P.H. - *Vínculo- construindo as bases para um apego seguro e para a independência*. Porto Alegre: ArtMed, 2000. PICCININI, C. A.; FERRARI, A. G.; LEVANDOWSKI, D. C.; LOPES, R. S. & NARDI, T. C. - *O bebê imaginário e as expectativas quanto ao futuro do filho em gestantes adolescentes e adultas*. In: Revista Interações. 3(16)81-108, 2003. RIBAS, A. F. P.; SEIDL DE MOURA, M. L.; RIBAS JR., R. C. – Responsividade materna: levantamento bibliográfico

e discussão conceitual. In: Psicologia: reflexão e crítica. 16(1): 137-145, 2003. SEIDL DE MOURA, M. L.; RIBAS, A. F. P.; SEABRA, K. C.; PESSOA, L. F.; RIBAS JR., R. C. & NOGUEIRA, S. E. - Interações iniciais mãe-bebê. In: Psicologia: reflexão e crítica. 17 (3): 295-302, 2004. WILHEIM, J. – O que é psicologia pré-natal ? - 2ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. WINNICOTT, D. W. - Os bebês e suas mães. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LT02 - 059
O GESTO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

*Adriana Lia Friszman de **Laplane** - UNICAMP*
*Roberta Cristina Smith de **Assunção** - UNICAMP*

Resumo: Autores de diferentes áreas do conhecimento, como psicólogos, antropólogos, filósofos e lingüistas se debruçam nos estudos sobre as questões que envolvem o desenvolvimento e a aquisição da linguagem. Esses estudos procuram captar os processos mediante os quais crianças adquirem não apenas a fala, mas também outras funções importantes para a sua aquisição, como a atenção compartilhada, os gestos e sua significação.

Nos processos interativos entre a criança e o adulto os gestos são utilizados como forma de comunicação e são considerados fundamentais por diferentes teóricos, para o desenvolvimento e aquisição da linguagem.

A presente pesquisa teve por finalidade estudar aspectos da compreensão e da produção de gestos e fala de crianças em processo de aquisição da linguagem. Para isso foi observada e registrada a interação verbal e gestual de 5 crianças de 2 a 4 anos, de ambos os sexos, com queixas de atraso na aquisição da linguagem que participam do Grupo de Avaliação e Prevenção de Alteração de Linguagem no CEPRE/FCM/UNICAMP.

Os dados foram coletados através das gravações e transcrições dos encontros do Grupo e também, por meio de registros escritos das observações realizadas. Trata-se de um estudo descritivo de padrões atípicos de aquisição da linguagem.

Foram observadas as ocorrências de algumas categorias como atenção compartilhada, imitação, reciprocidade, gestos, palavras e vocalizações. Os gestos foram classificados e também se verificou a freqüência em que eles ocorriam.

O estudo observacional permitiu concluir que as crianças mesmo com queixa de atraso na aquisição de linguagem apresentam primeiramente gestos e estes são, gradativamente, substituídos por palavras. Os dados permitiram também questionar a classificação dos gestos em categorias excludentes, pois um mesmo gesto pode desempenhar diferentes funções ao mesmo tempo.

Palavras-chave: gesto - linguagem – interação.

ÉTICA, MORAL E DIREITOS HUMANOS

LT03 - 268
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO MORAL DOS ALUNOS

*Luiz **Câmara** - PUC – Rio*

Resumo: Na maioria das vezes, a formação dos professores de Ensino Fundamental e Médio limita-se a conteúdos específicos de cada área de conhecimento, deixando de lado demandas referentes às relações interpessoais e à aprendizagem de valores. Partindo dessa problemática, esta proposta de pôster traz o resultado de uma pesquisa sobre ética e formação de professores. Os objetivos gerais da pesquisa foram discutir e aprofundar alguns fundamentos do pensamento ético ocidental e investigar o processo de aprendizagem de atitudes e valores segundo a epistemologia genética. A pesquisa realizada tomou como referenciais teóricos as contribuições de Aristóteles, Immanuel Kant, John Stuart Mill e Jean Piaget. Quanto à metodologia, procedeu-se uma revisão bibliográfica e foi realizado um levantamento dos currículos dos cursos de licenciatura de cinco universidades do Estado do Rio de Janeiro, seguidos da análise de suas ementas. Dentre as universidades pesquisadas, constatou-se que somente uma insere de maneira explícita nos currículos das licenciaturas a temática da formação moral. A partir da análise dos currículos, buscou-se também refletir sobre os rumos da formação docente nos cursos de graduação, através da elaboração de possíveis ementas a serem propostas para as licenciaturas.

Palavras-chave: formação de professores – formação ética e moral – cursos de licenciatura.

LT03 - 342
A TRAPAÇA EM SITUAÇÕES DE JOGO: UM UDO SOBRE OS JUÍZOS DE CRIANÇAS

*Luciana Souza **Borges** - Ufes*
*Natassia Manuela Moro **Gomes** - Univix*
*Simone Chabudee **Pylro** - Ufes e Univix*

Resumo: Quando tratamos da moralidade, o processo de socialização tem fundamental valor na teoria piagetiana, pois é por meio das relações sociais vivenciadas que chegaremos a um sujeito autônomo. As interações sociais são valorizadas, portanto, pela via da moral e é nesse sentido que influenciam o de-

senvolvimento dos sujeitos. Dessa forma, o resultado esperado de um desenvolvimento moral que segue seu curso é a construção de um sujeito autônomo, ou seja, um sujeito que vivencie em suas relações sociais parâmetros de reciprocidade, que lhe permitam uma convivência de respeito mútuo com os seus pares, para que siga valores e regras em comum. Assim, tratar de desenvolvimento moral é tratar do desenvolvimento de crenças, valores e idéias dos indivíduos acerca do certo e do errado ou, em outras palavras, de seus juízos. Contudo, dada a vastidão do campo de estudo da moralidade, abrem-se-nos diversos caminhos pelos quais prosseguir na discussão teórica. Interessa-nos, no entanto, estudá-la a partir de discussões que tratem especificamente de temas atinentes à trapaça em situações de jogo, devido à sua contribuição para a análise dos dados. Muitos trabalhos na área da psicologia do desenvolvimento humano têm revelado a importância da utilização dos jogos como instrumento de análise, avaliação e intervenção dos processos cognitivos, embora o uso deste tipo de instrumento no estudo da moralidade, especificamente, seja bastante incipiente. No entanto, as poucas pesquisas encontradas tratam justamente do tema da trapaça em situações que utilizam jogos de regras, tendo crianças como participantes dos estudos. Por esta razão, interessamo-nos por este tema de pesquisa, tendo em vista sua relevância teórica e a possibilidade de ampliar este conhecimento, que leva em conta a situação de jogo, a trapaça, o juízo e o desenvolvimento infantil. Objetivamos, então, primeiramente, construir um instrumento de pesquisa que tivesse relação com o interesse particular deste estudo – a trapaça – e, posteriormente, buscamos compreender como algumas crianças pensam acerca da trapaça em duas situações de jogos de regras, envolvendo a competição, além de também verificar quais seus juízos sobre as questões investigadas. Para isso, selecionamos aleatoriamente cinco estudantes, provenientes de uma escola privada e de outra pública, com idades variando entre 5 e 11 anos, sendo duas crianças com 11 anos de idade, uma com 9 nove anos e duas com 5 anos. Tendo em vista o fato de nos interessarmos pelos juízos dos participantes com relação à trapaça em situações de jogo, e não pela ação da trapaça em si em situações reais de jogo, elaboramos duas situações-problema a partir de atividades e propostas metodológicas que visam a finalidades de educação moral. Assim, apresentamos cada uma das situações criadas especificamente para os fins desta pesquisa: 1ª situação-problema ('Jogo com baralhos') – *Dois meninos, João e Pedro, estavam jogando baralho. Cada um com suas cartas na mão, sendo que um não poderia ver as cartas do outro. João foi ao banheiro antes de sua vez de jogar e, ao levantar-se, deixou uma carta cair no chão, sem que ele percebesse. Mas, Pedro percebeu e não disse nada. Aproveitou para olhar qual era a carta de João e com isso venceu a partida;* 2ª situação-problema ('A corrida') – *Dois meninos, João e Pedro, foram apostar uma corrida, tendo como prêmio uma grande quantia em dinheiro. João havia trabalhado o dia inteiro em sua casa, ajudando a sua mãe a limpá-la, enquanto Pedro ficou o dia inteiro vendo televisão e dormindo. Durante a corrida, João, que estava muito cansado depois de um dia inteiro de trabalho, achou um atalho e resolveu passar por ele, mas ninguém ficou sabendo. Com isso, João conseguiu chegar antes de Pedro ao final da corrida e levou o prêmio.* Elaboramos, ainda, cartões ilustrativos, de acordo com a sequência descrita em cada uma das histórias, apresentando-os concomitantemente às crianças à medida que líamos cada uma das duas situações-problema. Os participantes foram entrevistados individualmente, na própria escola, de acordo com o Método Clínico Piagetiano. Após a apresentação de cada situação-problema, a entrevista prosseguia por meio de um roteiro semi-estruturado, com seis questões, que visava à investigação da compreensão e dos juízos das crianças acerca da trapaça contida em cada situação. A partir dos dados encontrados, destacamos que: 1) (sobre o fato de a trapaça ser considerada algo errado) – os juízos das crianças se referem ao fato de que aqueles que optam pelo caminho da trapaça, fazem-no para satisfazer seus próprios desejos, apesar de os mais velhos considerarem essa atitude como errada; 2) (sobre o fato de a trapaça poder prejudicar o outro) – os juízos das crianças se referem ao fato de que nem sempre aqueles que burlam as regras, e trapaceiam, fazem-no com a intenção de prejudicar ou desrespeitar seus pares. De forma geral, percebemos que os maiores – de 9 a 11 anos de idade – parecem estar em uma fase de construção do conceito de trapacear como algo moralmente condenável, em ambas as situações de jogo, ao passo que os menores – de 5 anos de idade – parecem estar distante deste tipo de raciocínio moral. Apesar de termos observado estes diferentes juízos sobre a trapaça, é relevante considerar que os cinco participantes relataram que, se estivessem em situações semelhantes àquelas apresentadas pelas situações-problema, não hesitariam em trapacear a fim de obter vantagens sobre o oponente. Esperamos, por fim, que este trabalho tenha favorecido a compreensão de como as crianças pensam acerca da trapaça em situações de jogo, tendo assim contribuído para este conhecimento na área da Psicologia da Moralidade. Ressaltamos, no entanto, serem preliminares estes resultados e constatamos a necessidade de outras pesquisas que definam, mais especificamente, os juízos da criança a respeito da trapaça nestas situações específicas, de jogo de regras que leva em conta uma forma de competição, o que nos leva a concluir

pela necessidade de ampliar a amostra. Por ora, salientamos os resultados apresentados por considerá-los dados importantes dessa forma de a criança pensar a respeito do tema investigado.

Palavras-chave: Moralidade; Jogo; Trapaça.

LT03 - 469
ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – IDENTIFICAÇÃO DE BARREIRAS FÍSICAS NO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO DO CAMPUS BÁSICO, NA BIBLIOTECA CENTRAL E NA REITORIA

*Allana **Vilhena** - UFPA*
*Kézia Silva **Lima** - UFPA*
*Tatiana **Bentes** - UFPA*
*Celina **Magalhães** - PPGTPC/UFPA*

Resumo: Acessibilidade é um tema que tem sido cada vez mais discutido pelos governantes do Brasil, que se encontra dentro o um terço dos países membros da ONU que dispõe de legislação para pessoas com deficiência. Neste estudo é abordada a questão da acessibilidade, considerada indispensável na construção da inclusão, pois se os ambientes não são acessíveis estará se promovendo apenas uma integração, na qual se insere portadores de necessidades especiais (PNE), num ambiente, sem garantir os subsídios necessários para que estes possam usufruir e utilizar este ambiente de forma autônoma. Objetivou-se analisar as condições de acessibilidade oferecidas pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e verificar se as mesmas estavam de acordo com o que prevê o Decreto Lei Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 . O estudo foi descritivo qualitativo. Foram analisados os ambientes da Biblioteca Central, do Restaurante Universitário e da Reitoria do Campus Básico da UFPA. Onde se percebeu muitas inadequações em comparação com o que está descrito na Lei. Pretendia-se realizar algumas entrevistas com PNE, porém o acesso a estes foi comprometido. Este estudo demonstrou a necessidade da adequação dos ambientes investigados para que todas as pessoas, sejam elas portadoras de necessidades especiais ou não, possam ter o direito de ir e vir e ter acesso às dependências da Universidade de forma autônoma e com segurança. Assim como a realização de um cadastro mais eficiente para os PNE, pois isso possibilitaria maior exigência por parte da comunidade acadêmica para adequação da Universidade.

Palavras-chave: Portador de Necessidades Especiais; Acessibilidade; Inclusão.

DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E PRÁTICAS SÓCIO-CULTURAIS

LT04 - 005
RELAÇÕES DE CRIANÇAS COM A NATUREZA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL

*Leonor Pio **Borges** - PUC-Rio*

Resumo: Este trabalho apresenta as análises preliminares de uma pesquisa cujo objeto de estudo são as relações entre crianças e natureza. No contexto de emergência planetária vivenciado atualmente, urge repensar as relações entre seres humanos e natureza. Para isso, a articulação entre as dimensões macro e micro se faz necessária, considerando o campo da educação infantil como ambiente facilitador da construção de uma relação de proximidade entre seres humanos e natureza. São questões centrais da pesquisa conhecer e compreender as relações das crianças com a natureza, identificando as práticas escolares que envolvam a natureza na educação infantil; compreendendo se essas práticas favorecem a construção de relações subjetivas de proximidade e pertencimento das crianças com a natureza e percebendo se a concepção das crianças acerca da natureza é coerente com a forma pela qual esta é apresentada pela escola. A pesquisa dialoga com referenciais teóricos da filosofia, psicologia do desenvolvimento e sociologia da infância. A discussão está articulada à ecosofia de Felix Guattari, ao pensamento complexo, à teoria psicogenética de Henri Wallon e às concepções de Humberto Maturana sobre educação, além do conceito de reprodução interpretativa de Corsaro. Este estudo de orientação etnográfica vem sendo realizado em uma escola pública de um município da Baixada Fluminense. Reflexões iniciais apontam que o contato das crianças com a natureza é, dentro da rotina escolar, algo que não acontece diariamente e que, quando faz parte das atividades escolares, é colocado a serviço do conhecimento e do aprendizado cognitivo, não envolvendo os aspectos afetivos e sensoriais.

Palavras-chave: Crianças. Natureza. Educação Infantil.

LT04 - 045
PRÁTICAS EDUCATIVAS DE MÃES ADOLESCENTES: UMA REVISÃO DA LITERATURA

*Angela Helena **Marin** – ULBRA*
*Daniela Centenaro **Levandowski** – UNISINOS*

Resumo: A idade materna tem sido apontada como um importante fator de influência sobre as práticas educativas. Em função disso, o presente estudo teve como objetivo efetuar uma revisão da literatura nacional e internacional, publicada entre 1986 e

2006, quanto às práticas educativas no contexto da maternidade adolescente. Para tanto, foi feita uma busca nas bases de dados Scielo, utilizando-se como descritores os termos "maternidade" e "adolescente". Foi localizado apenas um artigo nacional que se referia ao foco deste estudo. Já na base de dados PsycInfo, utilizou-se, inicialmente, os termos "práticas educativas" (childrearing practices) e "mães adolescentes" (adolescent mothers), considerando-se como critérios de restrição: o período de publicação do trabalho (1986-2006), o tipo de publicação (journal), o idioma (inglês) e a população (humanos). Através desse procedimento, foram recuperados 73 registros. Destes, foram excluídos: os artigos que não foram localizados na íntegra (apenas com resumo disponível) e cujo periódico não estava acessível; os que não focalizavam o tema do presente estudo, como, por exemplo, aqueles sobre práticas educativas de mães e pais com filhos adolescentes, de pais adolescentes ou de avós; os que travavam de outros tipos de práticas, como as alimentares; e aqueles que enfocavam as práticas utilizadas por mães adolescentes com filhos em idade escolar ou as expectativas das gestantes adolescentes frente ao uso de tais práticas após o nascimento do bebê. Foram excluídos ainda artigos de comentários sobre outros trabalhos já publicados em relação a esse tema e aqueles que utilizaram amostras de populações aborígines ou com retardo mental. Após esta seleção, 19 artigos foram efetivamente considerados para análise. Em um segundo momento, foram acrescentados os termos "técnicas ou estratégias educativas" (childrearing techniques/strategies) em combinação ao termo "adolescent mothers", tendo sido recuperado um registro, que já havia sido considerado na busca anterior. Com os termos "técnicas ou estratégias disciplinares" (disciplinary techniques/strategies), combinados com "adolescent mothers", não foram recuperados registros. Na tentativa de localizar outros estudos relacionados ao tema, foi feita uma busca em periódicos impressos, sendo encontrados mais dois estudos. Assim, contou-se com 22 artigos (21 internacionais e um nacional) para análise. Constatou-se uma inconsistência entre os achados dos artigos revisados quanto ao tipo de prática educativa predominantemente utilizada por essas mães. Enquanto alguns estudos indicaram diferenças entre as práticas educativas utilizadas por mães adolescentes e adultas, ou entre as próprias adolescentes, no sentido de maior coercitividade, outros estudos não apontaram nessa direção. Essas diferenças podem ser explicadas, em parte, como uma conseqüência indireta da presença de variáveis sócio-demográficas desfavoráveis entre as adolescentes ou até mesmo da inadequação dos instrumentos utilizados para a avaliação. Assim, para que não se confundam as influências da idade materna e de outras variáveis sobre o uso de práticas educativas, é importante que os estudos realizados com mães adolescentes levem em consideração alguns indicadores sócio-demográficos, que, quando pareados, podem reduzir ou até mesmo eliminar as diferenças encontradas entre adolescentes e adultas. Também se destaca que qualquer diferença percebida poderá estar refletindo mais a diversidade social e econômica do que efeitos decorrentes exclusivamente da idade. Mais do que isso, a comparação entre mães adolescentes e adultas pode vir a mascarar a grande variabilidade na qualidade do cuidado parental provido pelas mães de cada um desses grupos, nem sempre adequadamente avaliada nos estudos revisados. Desse modo, ressalta-se que, embora a maternidade na adolescência venha sendo bastante estudada, os delineamentos transversais e o foco nos achados deficitários, adotados pela maioria dos estudos da área, podem estar enfatizando as conseqüências negativas de uma gravidez precoce em detrimento de outras vivências positivas que também podem fazer parte desse acontecimento. De fato, as circunstâncias sociais das mães adolescentes parecem influenciar mais efetivamente a forma como elas fazem uso das práticas educativas do que a idade propriamente dita. Portanto, uma rede de apoio familiar e social efetiva pode ajudá-las a interpretar adequadamente as necessidades de seus filhos, a fazer uso de práticas educativas indutivas, disponibilizar afeto e, conseqüentemente, a utilizar com menor freqüência práticas educativas coercitivas. Diante disso, pontua-se a necessidade de especificar os aspectos que necessitam ser reforçados em uma intervenção junto a mães adolescentes, levando em conta as suas necessidades e dificuldades, como programas destinados a melhorar as práticas de cuidado infantil. Embora os resultados encontrados sobre o tema tenham se mostrado contraditórios, pensa-se que programas de intervenção podem ser planejados para reduzir a eventual tendência ao uso de práticas maternas coercitivas entre adolescentes, servindo como uma fonte de apoio para elas. Nesses programas, tendo por base as idéias de Weis (2002), considera-se oportuno ensinar técnicas parentais não coercitivas para disciplinar a criança, acessar e transformar as crenças mal adaptativas sobre educação e auxiliar na redução do nível de estresse psicológico dessas jovens, quando presente. Contudo, a fim de se planejar intervenções efetivas e eficazes, sugere-se que novos estudos abordem o tema das práticas educativas no cenário da maternidade adolescente, especialmente no contexto brasileiro. Tais estudos necessitam investigar amplamente os fatores associados a elas, em diferentes momentos no tempo e de forma quantitativa e qualitativa. Mais do que isso, deveriam empregar instrumentos validados para a população adolescente.

Palavras-chave: práticas educativas; adolescência; maternidade.

LT04 - 067
ENVOLVIMENTO PARENTAL E DESEMPENHO ESCOLAR

Mayara Tortul ***Pereira****- USP*
Elaine Cristina ***Gardinal*** *- USP*
Edna Maria ***Marturano*** *- USP*

Resumo: O envolvimento dos pais na vida acadêmica de seus filhos fornece recursos cognitivos e emocionais essenciais ao desempenho escolar deles, contribuindo, ainda, para atenuar os efeitos da desvantagem econômica sobre o desempenho. O objetivo do estudo foi verificar a associação entre envolvimento parental e desempenho escolar, considerando o background socioeconômico da família e os recursos pessoais de potencial cognitivo e habilidades sociais. Participaram 202 alunos da 2ª série do ensino fundamental de escolas públicas, que tinham frequentado educação infantil por dois anos. Os instrumentos utilizados foram: Teste de Desempenho Escolar; Escalas de Habilidades Sociais e Competência Acadêmica do Social Skills Rating System, formulário do professor; Raven; Escala de Envolvimento de um Membro Adulto da Família; e Critério Socioeconômico Brasil. Para verificar a importância relativa das variáveis preditoras para os indicadores de desempenho escolar foram processadas análises de regressão linear multivariadas com as seguintes variáveis: nível socioeconômico, escolaridade do chefe, habilidades sociais, potencial cognitivo e envolvimento familiar na vida escolar da criança. Nos resultados, as habilidades sociais da criança e o envolvimento parental foram preditores das quatro medidas de desempenho escolar utilizadas. Os indicadores de nível socioeconômico não predizem desempenho escolar quando tratados em conjunto com as variáveis da criança e do envolvimento familiar. O envolvimento parental, no entanto, apresenta relação direta com desempenho escolar, aditivamente à capacidade intelectual e às habilidades sociais da criança. Sugere-se que as escolas, no intercâmbio com as famílias, incentivem modalidades de participação na vida escolar dos alunos, que estejam ao alcance dos pais.

Palavras-chave: envolvimento parental; habilidades sociais; nível socioeconômico; desempenho escolar.

LT04 - 093
TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA: UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA NO BRASIL

Amaral, Kátia ***Carvalho*** *- UFPA*
Simone Souza da Costa ***Silva*** *- UFPA*

Resumo: Esta revisão se propôs a construir um panorama a respeito do que se tem pesquisado e concomitantemente publicado no Brasil sobre o tema Transtornos do Espectro Autista. São transtornos caracterizados pelo comprometimento em diversas áreas do desenvolvimento, apresentando uma alteração qualitativa nas interações sociais, na comunicação verbal e não-verbal e também pela presença de estereotipias de comportamentos, interesses e atividades. O objetivo foi analisar sistematicamente as produções bibliográficas produzidas a partir de 1982 até 2009 em revistas disponibilizadas em meio eletrônico, de duas bases de dados: LILACS (Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e SciELO (Scientific Electronic Library Online). O resultado obtido foi de 190 estudos sobre autismo, em variadas linhas de pesquisa. A partir da leitura das publicações, foram definidas 8 categorias: Etiologia e descrição dos TGD, Intervenções Terapêuticas e Farmacológicas, Diagnóstico, Aspectos de linguagem, Aspectos Comportamentais, Atenção à Família, Aspectos Educacionais e Outros. Diante dos dados, pode-se perceber que da década de 80 até os dias atuais vem se desenvolvendo uma crescente atenção ao Autismo e as suas intrigantes questões acerca das etiologias e dos tratamentos adequados. Há uma predominância de estudos envolvidos nas buscas das possíveis etiologias nas três décadas observadas. Mas a partir de 2000 houve um aumento das publicações nas demais áreas de interesse. No entanto foi visível uma carência de pesquisas em relação a investigações acerca das dinâmicas sociais que envolvem a pessoa autista, principalmente no contexto familiar e escolar e que busquem para eles uma melhor qualidade de vida.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; revisão de literatura; dinâmicas sociais.

LT04 - 130
AMBIENTE INSTITUCIONAL E DESEMPENHO ESCOLAR: UMA ANÁLISE ECOLÓGICA A PARTIR DO RAF

João Moreira Gonçalves ***Neto*** *- UFPA*
Cleyber Moreira da ***Silva*** *- UFPA*
Simone de Souza da Costa ***Silva*** *- UFPA*

Resumo: Abrigos pretendem assegurar o desenvolvimento de indivíduos desprovidos do meio familiar, mas têm sido apontados, pela literatura, como prejudiciais ao desenvolvimento desses. Estudos que comparam desempenho acadêmico de crianças institucionalizadas e crianças de ambiente familiar encontraram menor desempenho nas institucionalizadas. Essa relação entre ambiente e desenvolvimento foi estudada por Bronfenbrenner, com sua Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano e, baseado nela, desenvolveu-se um instrumento para avaliação do ambiente familiar (RAF). Esta pesquisa buscou: comparar o desempenho escolar de crianças insti-

tucionalizadas e de crianças de ambiente familiar; e analisar o ambiente institucional através do RAF. Foram investigados 36 meninos (7-14 anos, 2ª série do Ensino Fundamental) de uma escola municipal, quatro deles vivendo em abrigo (abrigados entre 11-17 meses). Aplicou-se o instrumento a cinco educadores do abrigo e coletaram-se na escola os dados referentes ao desempenho escolar dos participantes. Em escala de 0-10, considerou-se baixo desempenho escolar a média < 5. Os participantes institucionalizados não apresentaram baixo desempenho escolar, mas mostraram médias inferiores a dos participantes de ambiente familiar. Analisando a instituição, os pontos fortes encontrados foram: variedade de atividades desenvolvidas entre educadores e crianças, de brinquedos e de passeios; arranjo espaço-temporal das atividades diárias e supervisão das atividades escolares. Pontos fracos: ausência de atividades fora da instituição, escassez de publicações não-didáticas e falta de interações específicas entre crianças e educadores (refeições). Observou-se que: os educadores supriram, parcialmente, a ausência parental, o RAF foi adequado para avaliação do ambiente institucional e não haveria certeza na relação entre abrigamento e baixo desempenho escolar.

Palavras-chave: Institucionalização. Desenvolvimento humano. Desempenho escolar.

LT04 - 139ANÁLISE DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Manuela Ramos Caldas **Lins** – UEPB*
*Fabiana de Barros **Florentino** – UEPB*
*Cristiane Gabriel de **Souza** – UEPB*
*Monilly Ramos **Araujo** – UEPB*
*Carla Alexandra da Silva Moita **Minervino** – UEPB*

Introdução: Consciência fonológica é a capacidade para refletir sobre a estrutura sonora da fala bem como manipular seus componentes estruturais. Assim sendo, mostra-se fundamental para a aquisição da leitura e escrita.

Objetivo: A presente investigação teve como objetivo analisar a consciência fonológica de escolares.

Metodologia: Para tanto foram investigadas 100 crianças, do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, matriculadas em escolas pública e particular, com idade entre 6 e 12 anos (M=8,5; DP=1,3). Para a coleta de dados foram utilizados os subtestes de aliteração e rima do Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico (TDCL).

Resultados: Os resultados apontam que os alunos do 5° ano alcançaram uma média de acertos no subteste de aliteração de 6,34 (DP=2,0) e no de rima 12,57 (DP=3,4), enquanto que os do 4° ano obtiveram 5,43 (DP=2,1) e 10,12 (DP=3,8), respectivamente. Já os alunos do 3° ano alcançaram uma média de 4,83 (DP=2,3) em aliteração e de 10,38 (DP=3,6) em rima e os do 2° ano uma média de 4,47 (DP=2,3) no primeiro subteste e 9,05 (DP=2,8) no segundo. Quando comparados os dois subtestes, os estudantes do 4° e 5° anos saíram-se melhor no subteste de rima, enquanto que os do 2° e 3° ano sobressaíram-se no subteste de aliteração.

Conclusão: Os dados indicam que as crianças com maior nível de aprendizagem se sobressaíram nas tarefas de consciência fonológica e é por essa razão que tal habilidade precisa ser estimulada, principalmente em crianças consideradas de risco para a presença de dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Consciência fonológica; Leitura e escrita; Ensino Fundamental.

LT04 - 141 AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO TEXTUAL EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Fabiana de Barros **Florentino** – UEPB*
*Cristiane Gabriel de **Souza** – UEPB*
*Manuela Ramos Caldas **Lins** – UEPB*
*Monilly Ramos **Araujo** – UEPB*
*Carla Alexandra da Silva Moita **Minervino** – UEPB*

Introdução: Entende-se por compreensão textual a capacidade que o sujeito possui de fazer uma representação mental do texto lido de forma coerente.

Objetivo: A pesquisa visou analisar a compreensão textual de escolares campinenses.

Metodologia: Foram investigadas 100 crianças, do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com média de idade de 8,5 anos, de ambos os sexos, matriculadas em escolas particular e pública. A compreensão textual foi avaliada através da leitura e interpretação de questões sobre o texto "A coisa", adaptado de Rocha (1997, citado por Salles & Parente, 2004).

Resultados: Os alunos do 2° ano alcançaram uma média de acertos nas questões de memória para eventos de 2, 53 (DP=1,86) nas questões de compreensão inferencial a média foi de 2,00 (DP= 1,63) o grupo do 3° ano obteve média de 2,83 (DP=1,72) nas questões de memória e 3,11 (DP=1,41) nas de compreensão inferencial, os alunos do 4º ano obtiveram 3,68 (DP=1,01) no primeiro quesito e 3,42 (DP=1,23) no segundo, o grupo do 5º ano obteve média de 3,63 (DP=1,28) e 3,50 (DP=2,36), respectivamente. Comparados os tipos de questões, os estudantes do 3° ano saíram-se melhor nas questões de compreensão inferencial enquanto que os outros grupos destacaram-se nas questões de memória para eventos.

Conclusão: Corroborando com a literatura os resultados apontam que com o avanço escolar os acertos nas questões aumentam. Entretanto, diferentemente do esperado, as crianças do 3° ano saíram-se

melhor nas questões inferenciais, enquanto que as do 4º e 5° anos, mais avançadas na escolarização, alcançaram índices menores.

Palavras-chave: Compreensão inferencial; Memória para eventos; Ensino Fundamental.

LT04 - 151 A PSICOPEDAGOGIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA

*Simone **Cassiani** - Unicamp*
*Rosely **Palermo** -Unicamp*

Resumo: Destacamos que o Grupo de Apoio é uma possibilidade de o aluno aprender aquilo que não conseguiu na sala regular, por meio de diferentes estratégias e recursos no processo ensino-aprendizagem. Isso pode ser viável quando há formação continuada dos professores, com enfoque nas dificuldades de aprendizagem. A pesquisa documental permitiu a observação das atividades e estudos direcionados nas capacitações aos professores do Grupo de Apoio, durante o ano de 2006, numa rede municipal de ensino do interior do estado de São Paulo. As reuniões de capacitação foram realizadas quinzenalmente, coordenadas pela psicopedagoga e equipe pedagógica da SME, e eram incluídas na carga horária do professor do Grupo de Apoio. Teve como principal objetivo orientar e acompanhar o trabalho desses professores a fim de qualificar as intervenções psicopedagógicas. Vejamos algumas atividades: Roda de Conversa para socialização dos trabalhos e das dificuldades encontradas; Seqüências didáticas; Oficinas de produção de textos e análise e reflexão sobre a língua, com enfoque na ortografia; Resolução de problemas e jogos como um recurso para as aulas de Matemática; Habilidades psicomotoras e as implicações na aprendizagem; dentre outras. Foram realizadas 21 reuniões de orientação e formação com professores e coordenadores pedagógicos. Todas as capacitações tinham como princípio auxiliar o professor na preparação de atividades adequadas para as intervenções junto aos alunos. Possibilita a reflexão do professor acerca das necessidades dos alunos, tanto para o pensar como para o aprender.

Palavras-chave: Dificuldade de Aprendizagem; Psicopedagogia; Formação Continuada.

LT04 - 275
DISCUSSÕES SOBRE A AMAMENTAÇÃO COMO INDICADOR DE INVESTIMENTO PARENTAL EM UM GRUPO DE MÃES BRASILEIRAS

*Renata Gomes da Costa de **Marca** UERJ/CNPQ*
*Aline **Melo-de-Aguiar** - UERJ*
*Maria Lucia **Seidl-de-Moura** - UERJ*

Resumo: Investimento parental envolve toda atividade realizada pelos cuidadores para aumentar chances de sobrevivência dos filhotes e sucesso reprodutivo, sendo a amamentação um relevante indicador, comum a quase todos os mamíferos, no qual a fêmea assume papel central. O objetivo deste trabalho, parte de um projeto maior que investigou especificidades do investimento parental, foi discutir amamentação como indicador de investimento. A amostra foi de 603 mães, maiores de 18 anos, com pelo menos um filho até seis anos, de seis estados brasileiros, de contextos urbanos e não-urbanos (menos de 24mil habitantes). Foram utilizados questionários de História Reprodutiva, Estruturação do Cuidado e Investimento, Estilo de Relacionamento, Alocentrismo Familiar e Etnoteorias Parentais. Na análise descritiva, verificou-se que 97% das mães realizaram exames pré-natais e receberam assistência no parto, 90% das crianças tiveram consultas regulares com pediatra e 97% foram vacinadas. Concluímos que esses aspectos não discriminaram em relação ao tipo de investimento, mas se diferenciaram em relação a dois itens: 57% responderam que suas gestações foram planejadas e 58,7% amamentaram seus bebês por seis meses ou mais. Análises univariadas (GLM) não mostraram resultados significativos para variáveis como idade da mãe, alocentrismo familiar, práticas de cuidados, entre outros. A partir do teste x^2, verifica-se efeito significativo do planejamento da gravidez [$x^2 1 = 4,33$; $p < 0,05$], de maneira que mães que planejaram, amamentaram por mais tempo. Os resultados contribuem para a discussão do investimento parental em humanos, que pode assumir diferentes formas, variando de acordo com características do contexto ecológico no qual o desenvolvimento ocorre.

Palavras-chave: Amamentação; investimento parental; cuidados maternos.

LT04 - 279
OFICINAS DE SENTIMENTOS E SENSAÇÕES: UM ESPAÇO PARA A AÇÃO DE SIGNIFICAR

*Bernadete **Mourão** - UFF*
*Olga **Spessimille** - UFF*
*Patrícia **Candeias** - UFF*
*Keila Fontes **Lima** - UFF*
*Rayana **Asth** - UFF*
*Renata **Reina** - UFF*

Resumo: Este trabalho baseia-se na perspectiva histórico-cultural e apresenta considerações sobre quatro oficinas conduzidas por estagiárias de Psicologia da Creche UFF com crianças na faixa etária de dois anos. Argumenta-se que quanto menor o conhecimento de correlatos verbais para a expressão do vivido, maior a possibilidade de realizá-la através do corpo. O objetivo principal foi oferecer um espaço para experienciar vocabulário pertinente à afetivida-

de, justificado pela observação do pequeno repertório de palavras que crianças frequentemente têm para expressar suas emoções.

A metodologia envolveu planejamento e desenvolvimento de oficinas enfocando tato, olfato, visão e audição. Os materiais eram apresentados em caixas-surpresas com, por exemplo: gravuras de crianças sorrindo combinadas a sons, essências etc. Na última, houve dramatização pelas estagiárias de cena de disputa por brinquedo na qual uma criança mordia outra e a professora intervinha.

Como resultado das oficinas, observamos o desenvolvimento de uma fala relacionada à afetividade, exemplificado pela utilização, em outros contextos, de algumas palavras experimentadas nas oficinas, tais como medo, sorrindo, raiva, triste, entre outras.

A afirmação de uma professora de que uma criança teria voltado a morder como efeito da última oficina (atitude rapidamente abandonada) permite problematizar esse entendimento atrelando-o a uma concepção de linearidade no desenvolvimento. Em outras palavras, a idéia de causa e efeito subjacente nesta interpretação.

Em contraste a este ponto de vista, a conclusão é que as oficinas ensejaram uma ação de re-significar a mordida do passado, trazendo-a de uma nova forma no presente. Ampliando, assim, o leque de significações relacionado à mordida.

Palavras-chave: afetividade, oficina, significação.

LT04 - 306
DESORDEM COORDENATIVA DESENVOLVIMENTAL EM ESCOLARES DE 4 E 5 ANOS DE IDADE

*Talita Barbosa **Miranda** – UDESC*
*Thaís Silva **Beltrame** – UDESC*

Resumo: A Desordem Coordenativa Desenvolvimental (DCD) é caracterizada por um dano na coordenação e no controle de movimentos básicos e por um desempenho abaixo do nível esperado em atividades diárias, manifestando-se por atrasos marcantes no seu desenvolvimento motor. Sua prevalência na população mundial está em torno de 6% em crianças de 5 a 11 anos de idade. O objetivo deste estudo foi identificar DCD em escolares de 4 e 5 anos de idade. Participaram deste estudo 20 crianças da faixa etária em questão, de ambos os sexos, dos quais 9 eram meninos e 11 eram meninas, matriculados na série pré-escolar de uma escola de ensino privado na cidade de Florianópolis – SC. As crianças foram avaliadas separadamente pelo Movement Assessement Battery for Children – MABC, o qual é um dos testes mais utilizados para indicar presença de DCD em crianças, que consiste em tarefas de destreza manual, habilidades com bola e equilíbrio. O resultado do teste motor apontou 16 (80%) crianças que não apresentaram dificuldades motoras, 2 (10%) crianças apresentaram um grau de dificuldade limítrofe e 2 (10%) crianças apresentaram dificuldades motoras severas, indicando a DCD. Mais estudos no Brasil em relação a esse tema e com um maior número de participantes se faz necessário com crianças que estão na fase pré escolar, pois acredita-se que quanto mais cedo for descoberto DCD nas crianças, mais cedo poderão ser feitas as intervenções necessárias para que elas tenham um desenvolvimento motor mais saudável e obtenham sucesso nas tarefas da vida diária e escolares.

Palavras-chave: Desordem Coordenativa Desenvolvimental (DCD); desenvolvimento motor; Movement Assessement Battery for Children (MABC).

LT04 - 422
DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: A MÚSICA COMO FORMA DE INTERVENÇÃO

*João Paulo **Nobre** -UFPA*
*Áureo **DeFreitas** - EMUFPA*
*Allana Nascimento **Vilhena** - UFPA*
*Yolanda Maria **Nobre** - PCA/EMUFPA*
*Thaciana **Araújo** - UFPA*
*Onelma Lobato **Lima** - UFPA*

Resumo: O TDAH é definido como uma desordem comportamental de origem multideterminada que atinge de 3 a 6% da população infantil no mundo. As crianças com TDAH comumente apresentam desenvolvimento prejudicado, principalmente pela troca freqüente de atividades, problemas na organização acadêmica, relação social com os pares, perturbação motora, impulsividade, dificuldade de aprendizagem, e fracasso escolar. Segundo pesquisadores a educação musical tem sido uma importante ferramenta na atenção a este público, principalmente por sua capacidade de provocar mudanças comportamentais e orgânicas, tais como a redução de comportamentos hiperativos, aumento dos comportamentos de atenção, regulação da pressão arterial, melhora no estado motivacional, e melhora na socialização. Neste estudo observou-se o desenvolvimento musical de 15 alunos com idades entre 08 e 14 anos, de ambos os gêneros, em turmas regulares de educação musical, compostas de 3 crianças com diagnóstico de TDAH e 10 crianças sem nenhum transtorno ou dificuldade de aprendizagem. As aulas aconteceram duas vezes na semana, com duração de 45 minutos cada. Os alunos foram avaliados a partir do seu desenvolvimento nas aulas de música e também a partir dos relatos de seus cuidadores. Foram realizadas três avaliações, cujos resultados indicam que crianças com TDAH

apresentaram desenvolvimento musical semelhante aos dos alunos sem transtorno ou dificuldade de aprendizagem. Além disso, os cuidadores referiram redução de comportamentos hiperativos e aumento dos comportamentos de atenção. Assim, a educação musical parece ser eficaz como ferramenta de intervenção em crianças e adolescentes com TDAH, reduzindo o impacto sobre o desenvolvimento global de quem o possui.

Palavras-chave: TDAH; desenvolvimento; educação musical.

LT04 - 423
COMPARAÇÃO DA APRENDIZAGEM MUSICAL ENTRE CRIANÇAS COM TDAH E CRIANÇAS SEM O TRANSTORNO

*Onelma **Lima** - UFPA*
*Allana **Vilhena** – UFPA*
*Letícia **Silva** - UFPA*
*Paulyane **Nascimento** - UFPA*
*Plínio **Vieira** – UEPA*
*Áureo **DeFreitas** – UFPA*
*João Paulo **Nobre** – UFPA*

Resumo: O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio neurológico de origem genética caracterizado pela tríade impulsividade, hiperatividade e desatenção, implicando prejuízos no desenvolvimento global do indivíduo, nas relações sociais, e no desenvolvimento cognitivo. O tratamento envolve a utilização de psicofármacos, psicoterapia, e orientação psicopedagógica à família. Pesquisadores têm investigado os efeitos da educação musical em crianças e adolescentes com TDAH, observando melhoras no desenvolvimento cognitivo, na aquisição de comportamentos de atenção, e na redução de comportamentos emocionais exacerbados. O objetivo com estes estudo foi comparar a aprendizagem musical entre crianças e adolescentes com e sem TDAH, inseridas em turmas de violoncelo. Participaram 37 crianças e adolescentes, com idades entre 9 e 15 anos, destes 6 possuíam diagnóstico de TDAH e 31 não apresentavam transtornos ou dificuldade de aprendizagem, divididos em 3 turmas. Os alunos foram submetidos a duas avaliações a partir da Escala de avaliação do Aprendizado Musical, que envolve a apreensão de conhecimento teórico e prático. A escala é composta de seis itens que são: posição do instrumento, posição da mão esquerda, posição da mão direita, qualidade do som, afinação, entendimento teórico. Preenchido por dois violoncelistas experientes, previamente treinados. Os dados foram analisados a partir de um software estatístico. Com os resultados observou-se que tanto os alunos com TDAH quanto os alunos sem transtornos apresentaram um aumento na média da 1ª para a 2ª avaliação. Além disso, observou-se que os alunos sem TDAH apresentaram médias maiores do que os alunos com TDAH nas duas avaliações.

Palavras-chave: TDAH; música; aprendizagem.

LT04 - 424
A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TDAH

*Allana **Vilhena** – UFPA*
*João Paulo **Nobre** – UFPA*
*Áureo **DeFreitas** – UFPA*
*Simone Souza da Costa **Silva** - UFPA*
*Yolanda **Nobre** - PCA/EMUFPA*

Resumo: O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno multideterminado de alta incidência entre escolares. O TDAH comumente traz prejuízos ao desenvolvimento global do indivíduo, ao estabelecimento relações sociais, a convivência familiar, e ao desenvolvimento cognitivo. O tratamento envolve tanto a utilização de fármacos quanto a psicoterapia. Atualmente, pesquisadores tem salientado as contribuições que a música pode oferecer para o manejo de indivíduos com TDAH. O objetivo com este estudo foi identificar a influência que a educação musical pode exercer sobre os sintomas de hiperatividade e impulsividade em crianças e adolescentes com diagnóstico de TDAH. Participaram deste estudo 15 crianças e adolescentes com idades entre 9 e 14 anos, diagnosticadas com TDAH, e que não estavam sujeitos a nenhuma forma de terapia. Os participantes foram distribuídos em 3 turmas composta com um total de 15 alunos cada, sendo 10 sem nenhum transtorno ou problema de aprendizagem e 5 com TDAH. Foram realizadas duas sessões de observações para levantamento do repertório dos alunos. Os comportamentos observados foram categorizados e organizados em um roteiro de observação. As categorias foram validadas, e dois observadores passaram a preencher o protocolo semanalmente, ao longo de 3 meses. Os dados coletados foram organizados e analisados a partir de um programa estatístico. Com os resultados encontrados sugere-se que a educação musical auxiliou na redução de comportamentos hiperativos e impulsivos, bem como no aumento do repertório de comportamentos adequados.

Palavras-chave: TDAH, desenvolvimento, educação musical.

LT04 - 444
A METODOLOGIA OBSERVACIONAL ATRAVÉS DE REGISTROS EM VÍDEOS PLANEJADOS E CASEIROS: ALCANCES, POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

*Karla da Costa **Seabra** - UERJ*
*Susana Engelhard **Nogueira** - IFRJ*

Resumo: A utilização da metodologia observacional através de registros em vídeos tem sido cada vez mais utilizada em estudos sobre desenvolvimento infantil e interações com diferentes parceiros. Este método de investigação tem envolvido procedimentos distintos, privilegiando tanto registros em vídeos realizados pelo próprio pesquisador, quanto registros em vídeos caseiros. O objetivo deste trabalho é contemplar uma discussão técnica e comparativa desta metodologia em suas diferentes modalidades, apontando os principais contextos de aplicabilidade, vantagens e desvantagens, além de critérios básicos para a realização em pesquisas na área de desenvolvimento. Busca-se ainda discutir a utilização combinada desta técnica com outros tipos de registros (por intervalo, por amostragem de tempo, contínuo, entre outros), sendo apontados aspectos importantes para tomada de decisão, como por exemplo: uso de câmera fixa ou móvel, foco a ser privilegiado, tempo de observação, entre outros. A análise dos dados coletados a partir dos registros também é discutida considerando a elaboração de categorias de comportamentos, sua natureza e a necessidade de se calcular o Índice de Fidedignidade entre os observadores. Quando as vantagens, aplicabilidades e limitações da observação de vídeos planejados ou caseiros ficam claras para o pesquisador, tem-se maiores possibilidades de obter uma análise mais acurada dos fenômenos investigados em pesquisas. Analisar um vídeo é construir uma linguagem que possa ser compartilhada entre o observador, o dado registrado e outros pesquisadores. Essa construção conjunta ressalta a natureza da relação da teoria com a prática, podendo a teoria ser repensada ou refinada na interação com os dados observados.

Palavras-chave: Metodologia; registro em vídeo; observação.

LT04 - 576
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NOS GRUPOS DE PESQUISA BRASILEIROS

*Adinete S. **Costa** - PUC*
*Raquel S. L. **Guzzo** - PUC*

Resumo: No Brasil alguns marcos históricos visualizam o crescimento da Psicologia do Desenvolvimento, como: o I Congresso da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento e a criação da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento. O surgimento de vários grupos de pesquisas que estudam o desenvolvimento humano denota também o movimento desta área de conhecimento. A construção de teorias psicológicas atreladas ao contexto brasileiro, tem sido um dos grandes desafios, haja vista a necessidade de uma reflexão mais comprometida com a nossa realidade. Diante disto, esta pesquisa tem como objetivo conhecer o cenário brasileiro de produção em Psicologia do Desenvolvimento com base nos grupos de pesquisas, nas áreas temáticas e nas linhas de produção. Para isto foi utilizada como fontes de consulta o Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e os Currículos Lattes de seus líderes. Assim, utilizou-se a palavra-chave Psicologia do Desenvolvimento e optou-se por analisar 86 Grupos de Pesquisa na área da Psicologia e 155 Linhas de pesquisa que tratavam de temas de desenvolvimento humano, bem como a produção científica de 140 líderes. Os resultados da pesquisa, em geral, apontam que as instituições onde estão vinculados os grupos são em sua maioria públicas, concentradas na região sudeste e sul. Foi também verificada que os setores de aplicação são focalizados na educação e na saúde. Além disso, os contextos de desenvolvimento como a escola, a família e a rua têm sido temas de destaque. As contribuições apresentadas nos resultados podem auxiliar no entendimento da construção da Psicologia do Desenvolvimento.

Palavras-chave: Psicologia do Desenvolvimento, Produção Cientifica, Grupos de Pesquisa.

LT04 - 614
O JOGO DE DOMINÓ COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO: UM ESTUDO BASEADO NA PSICOLOGIA GENÉTICA PIAGETIANA

*Daiana **Stursa** - UNIVIX*
*Savio Silveira de **Queiroz** - UFES*
*Sônia Regina Fiorim **Enumo** - UFES*

Resumo: Número é um conceito desenvolvido pela abstração reflexiva que se encontra na origem de todo conhecimento matemático que será desenvolvido no ensino escolarizado. Na construção do conceito de número a conservação das quantidades discretas é o primeiro elemento a ser formado. Portanto, avaliar a conservação de quantidades em crianças pré-escolares possibilita verificar como está o processo de construção do conceito de número.

Desenvolveu-se um jogo de Dominó em que os dois lados de cada peça possuem combinações de quantidades que variam de dois a oito e não de zero a seis, como no tradicional. Essa mudança foi realizada para que as quantidades representadas na peça não fossem influenciadas, exclusivamente, pela discriminação visual, tal como ocorre com os "números perceptuais". Além disso, as peças possuem em sua configuração mudanças espaciais, permitindo avaliar a conservação de quantidades discretas nas diferentes disposições espaciais assumidas por uma mesma quantidade. Utilizando-se o Método clínico

piagetiano, aplicou-se a Prova operatória piagetiana de Correspondência Termo a Termo e três partidas do jogo de Dominó em 24 crianças com idade de 5 anos. Os resultados demonstraram: que os cinco sujeitos que apresentaram nível intermediário de conservação de quantidades na prova operatória também apresentaram compreensão das quantidades nas peças, jogando corretamente as partidas; que os 19 sujeitos que foram não-conservativos na prova apresentaram baixo desempenho e pouca compreensão sobre o jogo. Desta forma, conclui-se que o jogo pode ser um recurso auxiliar à prova operatória, posto que os sujeitos apresentaram desempenho semelhante nos dois instrumentos.

Palavras-chave: Jogo de Dominó, Quantidades Discretas, Método Clínico.

LT04 - 617

ENVOLVIMENTO PARENTAL E TAREFA ESCOLAR UMA ABORDAGEM INTRODUTÓRIA SOBRE A TEMÁTICA

*Ana Patrícia **Fernandez** – IFPA*
*Fernando Augusto Ramos **Pontes** – UFPA*
*Simone Souza da Costa **Silva** – UFPA*
*Claudia dos Santos **Oliveira** – UFPA*

Resumo: O presente trabalho se propôs a discutir as implicações em torno do envolvimento parental na tarefa escolar, na tentativa de compreender o conjunto de fatores que agem no cotidiano dos arranjos familiares. A metodologia utilizada privilegiou a pesquisa qualitativa, com ênfase na utilização da técnica "grupo focal". Participaram deste estudo nove responsáveis de alunos de uma escola particular localizada na cidade de Belém do Pará. O material coletado foi realizado com base na análise de conteúdo, que consiste numa interpretação dos relatos dos participantes. Os resultados indicaram que tarefa escolar, de forma convencional, faz parte da rotina das atividades escolares, pois, tradicionalmente, é bastante utilizada ao redor do mundo. Apesar de ser uma realidade que constitui a dinâmica escolar, a tarefa de casa ultrapassa os muros da escola, trazendo implicações para dentro da família, por exemplo. Os pais vêem-se diante do dilema de tentar conciliar às demandas profissionais e domésticas do mundo contemporâneo, ao mesmo tempo em que tentam atender às campanhas de investimento parental na referida atividade. Indignam-se com a transferência de responsabilidade que a escola lhes impõe, além de reconheceram que a tarefa escolar não é um momento prazeroso, em virtude das inúmeras adversidades apontadas. A tentativa de desmistificar os problemas envolvidos e vivenciados para além do sistema escolar constitui-se como proposta de suscitar uma problemática válida, favorecendo um modo de repensar o dever de casa, ainda que este continue a fazer parte das estratégias de ensino.

Palavras-chave: envolvimento parental, tarefa escolar, arranjos familiares.

LT04 - 618

DESEMPENHO NO JOGO DE DOMINÓ DE CRIANÇAS NASCIDAS A TERMO E PRÉ-TERMO E BAIXO PESO EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

*Daiana **Stursa** - UNIVIX*
*Savio Silveira de **Queiroz** - UFES*
*Sônia Regina Fiorim **Enumo** - UFES*

Resumo: Os avanços tecnológicos, a ampliação dos conhecimentos técnico-científicos na área de saúde e a melhoria na assistência prestada nas Unidades de Tratamento Intensivo possibilitam, cada vez mais, a intervenção e a sobrevivência de crianças com condições adversas no nascimento. Dentro do conjunto de fatores de risco ao nascimento, prematuridade e baixo peso são apontados como possíveis elementos prejudiciais ao desenvolvimento neurológico, cognitivo e psicológico. Baseando-se nos pressupostos teóricos da Epistemologia Genética e no Método Clínico, tal como concebidos pela teoria piagetiana, esta pesquisa comparou o desempenho na Prova operatória piagetiana de Correspondência Termo a Termo com o desempenho em três partidas do jogo de Dominó de 12 nascidas prematuras e com baixo peso (G1 – PT-BP) e 12 crianças nascidas a termo e com peso acima de 2.500 gramas (G2 – AT). A Prova operatória piagetiana foi avaliada nos níveis operatórios: conservativo, intermediário e não-conservativo. O jogo de Dominó foi avaliado considerando-se a possibilidade de ocorrência de dez tipos de erros diferentes e os níveis de compreensão de jogo foram formulados com base nos escritos piagetianos sobre formação dos possíveis e sucessão dos níveis operatórios. Os dados foram tratados por meio de análise descritiva e estatística (testes não-paramétricos binomial, Mann-Whitney e Wilcoxon) e os resultados apontaram desempenho semelhante entre os participantes dos dois grupos nos dois instrumentos.

Palavras-chave: Prematuridade e baixo peso, Jogo de Dominó, Método Clínico.

LT04 - 622

PESQUISA E POLÍTICAS PUBLICAS NO CONTEXTO DA ABORDAGEM SISTÊMICA

Claudia dos Santos Oliveira– UFPA
Fernando Augusto Ramos Pontes
Simone Souza da Costa Silva
Ana Patrícia Fernandez – IFPA

Resumo: A proposta deste trabalho é investigar até que ponto a pesquisa científica fundamentada na

abordagem sistêmica pode contribuir para promoção de políticas públicas que reflitam as realidades pesquisadas. Outra questão é o retorno social das pesquisas científicas para o bem comum. Observamos que a ciência moderna, apesar do enorme desenvolvimento, não tem atingindo a grande maioria dos sujeitos no universo social. Por outro lado, percebe-se a valorização e a busca contínua pelo conhecimento científico. Segundo Vasconcellos (2002), a sociedade atual, industrializada e tecnológica adotou a ciência como base de sua organização social, o que denota um distanciamento entre os dois eixos. Utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica pautada em artigos, periódicos e autores da área de estudo, como Bronfenbrenner, Capra, Maturana entre outros. Como resultado desta investigação, pôde-se apurar que as universidades têm produzido conhecimento científico em larga escala, com as mais diversas abordagens. Entretanto, um grande número de membros desta sociedade, ainda não consegue usufruir dos beneficíos, às vezes pelo seu alto custo. A Teoria Sistêmica, com as divesas abordagens que nascem de sua filosofia, parece caminhar nesse sentido, quando identificamos esse direcionamento na proposta em um de seus adeptos, Urie Bronfenbrenner, que propõe em sua obra a importância do pesquisador estar engajado com as questões sociais, bem como próximo de quem desenvolve as políticas públicas. Logo, a proposta sistêmica de investigação dá margem tanto a uma visão multifacetada da realidade, como também de aplicação dessa investigação. Se tudo está interconectado e organizado em padrões homeostáticos, deve alcançar a todos indistintamente.

LT04 - 643
UMA ANÁLISE DO ESTRESSE INFANTIL EM ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR

Heloisa Stoppa Menezes Robles - UNICOC
Mariana dos Santos Moretto - UNICOC

Resumo: O estresse pode ser compreendido como uma reação do organismo diante de situações que exigem um grande esforço emocional para serem superadas. Em seu quadro natural, ele pode proteger o indivíduo de situações de perigo, entretanto, quando o indivíduo passa por uma situação que considera estressante por muito tempo, poderá desenvolver um quadro que coloca em risco a sua saúde. Crianças em idade escolar estão, constantemente, expostas a situações estressantes nos diferentes ambientes onde vivem. Este trabalho teve como objetivo comparar o número de crianças estressadas em escolas pública e particular, assim como as reações ao estresse e os principais fatores que contribuem para este estado, compreendendo as diferenças sociais, culturais e educacionais que distinguem o contexto de vida dos alunos das duas instituições. Para identificar as crianças estressadas foi realizada a aplicação da Escala de Stress Infantil-ESI (LIPP e LUCARELLI, 1998) em crianças de seis a oito anos de idade das redes pública e particular de ensino na cidade de Ribeirão Preto-SP. O espaço amostral foi de vinte e cinco crianças por escola. Na escola pública, 52% das crianças apresentaram estresse e, na particular, 44% das crianças. Ao comparar os resultados obtidos entre os alunos das duas escolas, foram observadas semelhanças quanto à prevalência das reações psicológicas ao estresse na maioria dos alunos. Os alunos da escola pública apresentaram uma incidência maior de fatores sócio-ambientais de risco para o estresse. São discutidas as principais diferenças encontradas entre os de alunos estressados das duas instituições.

Palavras-chave: estresse infantil, escola pública, escola particular.

LT04 - 655
1.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

*Maísa Aparecida De **Oliveira** – Ufv*
*Cíntia Lopes **Reis** - Ufv*
*Ana Cláudia Lopes Chequer **Saraiva** (Orientadora) – Ufv*

Resumo: O presente estudo tem como objeto de investigação "as representações sociais da discência na universidade", buscando apreender as imagens e os saberes construídos pelos universitários sobre o "ser e fazer na discência", direcionando para os espaços interpessoais de sua formação e de sua atuação no cotidiano escolar. Este trabalho desenvolvido na Universidade Federal de Viçosa (UFV), constitui a pesquisa intitulada O Ofício Da Discência Nas Representações Sociais De Estudantes Universitários financiada pelo PROBIC/FAPEMIG.

Refletir sobre a universidade, suas transformações, bem como a implementação de novos projetos, conclama educadores e pesquisadores a dialogar com a universidade em uma realidade social, histórica e política, que necessita ser pensada em sua concretude, na dinâmica institucional de seus saberes e dos seus valores ideológicos, da configuração das relações, espaços e poderes instituídos.

No contexto universitário, docentes e discentes agem de maneira distinta uns para com os outros, visto que os critérios de classificação e hierarquização de seus bens simbólicos produzidos são diferenciados. Os docentes, por exemplo, detêm um certo poder no campo e agem segundo suas pretensões; já os discentes, obedecem àqueles, respeitando a hierarquia social.

As estruturas organizacionais da universidade e as relações de poder tendem a reproduzir as relações

da sociedade global, com um caráter hierarquizado e rígido. Dessa forma, conhecer a natureza dos espaços e dos conflitos que se materializam nas relações sócio-educativas no cotidiano universitário nos leva a obter uma ampla visão do processo educativo que ocorre na universidade, aproximando-nos das condições materiais e sociais de existência de seus agentes.

Referir-se, portanto, ao ofício do ser discente é penetrar no universo das ações do ser e do fazer, das imagens e dos espaços legitimados e conquistados pelos alunos em suas trajetórias educativas.

Caracterizando os espaços de atuação no âmbito da discência, os universitários argumentam sobre os conflitos vivenciados no exercício desse ofício. Esses conflitos não incidem apenas sob o campo pedagógico, o espaço institucional da sala de aula, mas também em outros espaços institucionais de atuação dos alunos na universidade, envolvendo a ação de condicionantes sócio-afetivos e econômicos.

Buscando, neste contexto, exemplificar suas vivências como alunos, os universitários caracterizam as atitudes de passividade que são levados a assumir frente às práticas docentes autoritárias, culminando na ausência de diálogo entre esses e seus professores, participando em contextos de ensino-aprendizado desvinculado de suas experiências e vivências, repetidos insucessos acadêmicos em disciplinas com alto índice de reprovação, tendo como conseqüência a baixa auto-estima; carência de apoio psicossocial da instituição no processo de adaptação do estudante no contexto universitário; distância da família e de seus pares; solidão; falta de recursos financeiros, dentre outros.

Compreende-se, portanto, que os desafios enfrentados no oficio da discência não se configuram apenas a partir das demandas institucionais relativas ao regimento didático, como a habilitação dos alunos à obtenção de formação acadêmica, o sistema diretório de créditos, o currículo pleno a ser integralmente cumprido e suas respectivas disciplinas . Tais desafios envolvem, sobretudo, demandas de âmbito interpessoal, relativas ao aprendizado da convivência social com seus pares, com seus professores, com os servidores administrativos, dentre outros. Ressalta-se ainda as demandas de âmbito intrapessoal, cujo desafio permanente do discente é o de conciliar os interesses da instituição com as suas motivações, crenças e valores internalizados em suas trajetórias de vida na convivência com seus grupos de pertença e referência.

Administrar as demandas institucionais e as pessoais, no oficio da discência, ou seja, o necessário e o desejado, gera conflitos, levando os universitários, muitas vezes, a buscar estratégias de ações diferenciadas. Na convivência com os alunos, temos testemunhado movimentos contraditórios em situações de conflito: a) apatia x rendimento (tendência de alguns universitários a assumirem uma posição passiva diante do processo ensino-aprendizagem - ouvir, memorizar e escrever, limitando seu desempenho ao rendimento acadêmico); b) evasão (abandono das disciplinas escolares sucedidas de insucesso; c) valorização da auto-estima (busca de reconhecimento e valorização interpessoal com inserção em movimentos estudantis, em atividades artísticas, religiosas e esportivas); d) comportamentos psicossomáticos (em situações extremas, somatizam seus conflitos por meio de condutas psicossomáticas, sendo as mais freqüentes os quadros depressivos e de estresse). As experiências relatadas na convivência com os alunos são constatações empíricas que operam no universo dos saberes do senso-comum, no entanto, trata-se de uma problemática institucional, que não pode ser negligenciada pelos professores e demais agentes educativos comprometidos com a formação científica, ética e moral dos universitários.

Problematizar sobre as representações da discência na universidade direciona o foco investigativo para as trajetórias de formação dos alunos, o seu capital cultural, simbólico, econômico e o habitus, constituído nos espaços formativos que antecedem ao ingresso dos discentes na universidade. Essas categorias estruturam as representações dos discentes, como também são elementos esclarecedores dessas. Considerando a importância atribuída às categorias anteriormente destacadas, busca-se estabelecer um diálogo com a teoria de Pierre Bourdieu (1998) e de Serge Moscovici (1978).

O trabalho apresenta como objetivos: analisar quais são as representações sociais de estudantes universitários sobre a discência no ensino superior, ou seja, a construção do oficio do "ser aluno" no espaço institucional da Universidade Federal de Viçosa. Especificamente, o estudo objetiva: mapear os espaços, experiências e agentes constituidores da formação discente, identificar, na perspectiva dos universitários, quais são os papéis sociais atribuídos à discência, e as modalidades de relações estabelecidas entre os graduandos e a instituição.

Os sujeitos desta pesquisa serão constituídos de uma amostra significativa de estudantes dos quatro centros da instituição: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; Centro de Ciências Agrárias; e, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas.

Fazendo-se, portanto, urgente, atribuir uma conotação científica a essa problemática buscando investigar as imagens, saberes e espaços que caracterizam o oficio da discência no cotidiano universitário, caracterizado na pesquisa que se encontra em andamento no Departamento de Educação da UFV.

Palavras-chave: Discência , Universidade e Repre-

sentações Sociais.

Referências bibliográficas: ABRIC, J. C. *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán, 1994. ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. O *Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária* <http://www.cenpec.org.br> Acesso em 03 jul. 2006. FIORENTINI, D. *Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil*. Revista Zetelike, ano 3, n. 4, 1995. JODELET, *D. Représentations sociales: phénoménes, concept et théorie*. In : MOSCOVICI, S. (Ed.) Psychology sociale. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. MIGUEL, A. *A constituição do paradigma do formalismo pedagógico clássico em educação matemática*. Revista Zetediké, n. 3, 1995. MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. NOGUEIRA, Maria Alice. Bourdieu & a Educação/ Maria Alice Nogueira, Cláudio Martins Nogueira. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (organizadores). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. *Sociologia da Pierre Bourdieu*. Educação & Sociedade, São Paulo, ano XXIII, Nº 78, Abril 2002. WOLFGANG, W. *Sócio - genese e características das representações sociais*. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: Cultura e Qualidade, 1998.

1.2 A ARTE DO SER DISCENTE NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

*Maísa Aparecida De **Oliveira** – Ufv*
*Cíntia Lopes **Reis** - Ufv*
*Ana Cláudia Lopes Chequer **Saraiva** (Orientadora) – Ufv*

Resumo: O presente estudo tem como objeto de investigação "as representações sociais da discência na universidade", buscando apreender as imagens e os saberes construídos pelos universitários sobre o "ser e fazer na discência", direcionando para os espaços interpessoais de sua formação e de sua atuação no cotidiano escolar. Este trabalho desenvolvido na Universidade Federal de Viçosa (UFV), constituindo a pesquisa intitulada O Ofício Da Discência Nas Representações Sociais De Estudantes Universitários financiada pelo PROBIC/FAPEMIG.

Referir-se ao ofício do ser discente é penetrar no universo das ações do ser e do fazer, das imagens e dos espaços legitimados e conquistados pelos alunos em suas trajetórias educativas. Caracterizando os espaços de atuação no âmbito da discência, os universitários argumentam sobre os conflitos vivenciados no exercício desse ofício. Esses conflitos não incidem apenas sob o campo pedagógico, o espaço institucional da sala de aula, mas também em outros espaços institucionais de atuação dos alunos na universidade, envolvendo a ação de condicionantes sócio-afetivos e econômicos. Administrar as demandas institucionais e as pessoais, no oficio da discência, ou seja, o necessário e o desejado, gera conflitos, levando os universitários, muitas vezes, a buscar estratégias de ações diferenciadas. Na convivência com os alunos, temos testemunhado movimentos contraditórios em situações de conflito, apresentando-se como objetivo desse trabalho.

Fazendo-se, portanto, necessário, atribuir uma conotação científica a essa problemática buscando investigar as imagens, saberes e espaços que caracterizam a arte da discência no cotidiano universitário, caracterizado na pesquisa que se encontra em andamento no Departamento de Educação da UFV.

Palavras-chave: Discência , Universidade e Representações Sociais. **Referências Bibliográficas:** ABRIC, J. C. *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán, 1994. ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. O *Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária* <http://www.cenpec.org.br> Acesso em 03 jul. 2006. FIORENTINI, D. *Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil*. Revista Zetelike, ano 3, n. 4, 1995. JODELET, D. *Représentations sociales: phénoménes, concept et théorie*. In : MOSCOVICI, S. (Ed.) Psychology sociale. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. MIGUEL, A. *A constituição do paradigma do formalismo pedagógico clássico em educação matemática*. Revista Zetediké, n. 3, 1995. MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu & a Educação*/ Maria Alice Nogueira, Cláudio Martins Nogueira. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (organizadores). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. *Sociologia da Pierre Bourdieu*. Educação & Sociedade, São Paulo, ano XXIII, Nº 78, Abril 2002. WOLFGANG, W. *Sócio - genese e características das representações sociais*. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Cultura e Qualidade, 1998.

LT04 - 671
ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: LER COM (A) ARTE

Nair Azevedo - UIED

Ana Isabel Matos - Superior de Educação João de Deus

Resumo: O projeto aqui apresentado desenvolve-se junto a uma comunidade de imigrantes africanos, localizada no bairro da Quinta da Serra, em Lisboa, que vive um quotidiano de graves problemas habitacionais, de desemprego, pobreza e exclusão social. A par dessas dificuldades, o fraco domínio da língua portuguesa (crioulo é a língua de comunicação e de pertença) e o elevado índice de analfabetismo da população adulta, reforça a dinâmica de marginalização e exclusão, agravando o acesso ao mercado de trabalho, à integração e participação ativa, aumentando a dificuldade de mobilidade social e consequente agravamento da pobreza.

A população alvo desta iniciativa caracteriza-se maioritariamente por ser feminina e na faixa etária acima dos 40 anos. Por vezes aparecem adultos mais jovens, mas que revelam menor assiduidade. Temos observado que, enquanto as mulheres procuram conciliar a atividade laboral com a frequência às aulas, os homens, assim que conseguem trabalho, deixam as aulas.

O projeto Ler com Arte é acolhido pela Associação de Moradores do Bairro da Quinta da Serra e desenvolve-se numa intervenção de caráter voluntário, quer dos que orientam e animam o projeto, quer dos que nele participam. A dimensão "voluntária" da intervenção e da participação constitui um referente fundamental, pela noção de "compromisso" que a todos envolve e interpela e que é estimulada por uma prática pedagógica que não é espontaneísta. Pelo contrário, pauta-se por uma intencionalidade clara de seus objetivos e pela constante reflexão da atividade realizada.

Ao intervirmos no âmbito de um projeto de alfabetização de adultos, enquadramos a ação em dois conceitos abrangentes e interdependentes: literacia e desenvolvimento humano. Entendida como a capacidade de compreensão e ação no mundo social, cultural e profissional envolvente, a literacia constitui um pilar fundamental para o pleno desenvolvimento da pessoa e o exercício de cidadania. Neste enquadramento conceptual, a alfabetização (aquisição e domínio da linguagem oral e escrita) aparece como fundamento e instrumento de literacia, reforçando o papel da linguagem na constituição do pensamento. A leitura e escrita da palavra representam e suportam a leitura e representação do mundo, no reconhecimento do adulto alfabetizando como sujeito ativo que busca o conhecimento.

Neste processo a arte aparece como elemento aglutinador, na medida em que se considera a experiência estética como fundamental na formação e desenvolvimento da pessoa, podendo proporcionar experiências gratificantes, "suficientemente novas" e motivadoras, com um forte contributo para um sentido de auto-realização. A arte facilita, ainda, a construção de um referencial simbólico importante ao domínio da linguagem.

Neste sentido, a abordagem sócio-construtivista do desenvolvimento humano revela-se fundamento incontornável de reflexão no planeamento das atividades a desenvolver. A aprendizagem acontece no coletivo através do diálogo, do trabalho com a oralidade, enquanto a reflexão do grupo surge como contexto das relações interpessoais na construção do conhecimento e da subjetividade. 0 reconhecimento daquilo que os alfabetizandos já sabem (zona de desenvolvimento real, como nos diz Vigostky) é considerado como ponto de partida para o trabalho de alfabetização através da intervenção do professor na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, construindo conteúdos significativos para adultos.

Assim, partimos do contacto com a obra de arte e da sua significação individual e coletiva, para a construção de uma narrativa/texto donde as palavras emergem e se enquadram. A alfabetização é, neste sentido, uma ação transformadora, que transcende o seu conteúdo etimológico. É a relação entre os alfabetizandos e o mundo, medida pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente cultural e social em que se movem os educandos.

Consideramos que uma concepção construtivista do ato pedagógico define-se pela implementação de atividades cujos conteúdos sejam potencialmente significativos, quer do ponto de vista da sua significância lógica, implicando por isso, a utilização de material relevante e passível de ser manipulado pelo alfabetizando, quer do ponto de vista da sua significância psicológica, já que deverá permitir aos alunos estabelecer relações pertinentes entre esse material e os seus conceitos prévios.

Com efeito, e porque consideramos que ler é algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente 'passear' sobre as palavras, acreditamos que a alfabetização, através da experiência estética pode ser estimuladora de uma afirmação individual através da partilha de percepções e sentimentos pessoais e da descoberta de novos conhecimentos, promovendo o empoderamento pessoal e social. Admirar a arte é também admirar o mundo, porque a arte é representação do mundo.

A reflexão crítica que vamos desenvolvendo acerca do nosso trabalho e dos efeitos deste projeto no comportamento dos seus participantes no seio da comunidade em que vivem, tem nos conduzido a algumas conclusões que terão implicações na forma de continuidade do projeto no próximo ano letivo.

É essa experiência de aprender a Ler com (a) Arte que esta comunicação dará conta.

Palavras chaves: Alfabetização, Literacia, Arte.

LT04 - 672
DA INTERVENÇÃO DA MUSICOTERAPIA NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO DO LESADO MEDULAR E SUA REINSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Janice Maria Gomes de Sant'Ana -AACD
Jucyleide Antônia de Castro Borba Santos - AACD

Resumo: A Lesão Medular é um tipo de síndrome incapacitante que resulta em alterações das funções motoras, sensitivas e autonômicas que interferem na capacidade de realização de atividades da vida diária. Este trabalho pretende evidenciar a relevância do tratamento da Musicoterapia com o paciente lesado medular para a descoberta do prazer do movimento na produção sonora com fins terapêuticos. A metodologia utilizada foi a expressão sonora livre visando seu desenvolvimento psicomotor, auto-estima e socialização. Relato de caso: Paciente, sexo feminino, 26 anos, branca, natural do Rio de Janeiro, com quadro de seqüela de compressão medular por ependimoma bulbomedular. Submetida à laminectomia descompressiva e ressecção tumoral em 09/07/07, evoluiu com melhora progressiva do quadro de tetraparesia e disfagia. Persistiu quadro residual de monoparesia braquial esquerda associado à alteração proprioceptiva, do tato discriminativo e dificuldade nas atividades bi-manuais com prejuízo das atividades motoras desse membro interferindo na sua auto-imagem corporal. Admitida na AACD-RJ em 04/10/07, foi instituído programa multidisciplinar de reabilitação. Avaliada no setor da Musicoterapia com objetivo de trabalhar a estimulação sensorial do membro superior esquerdo, coordenação motora de membros superiores em função bi-manual, expressividade e criatividade musical visando favorecer seu desempenho profissional. Nesse período do tratamento, a paciente freqüentava apenas o setor de Musicoterapia. A experiência musical no setting musicoterápico favoreceu o desenvolvimento da comunicação e expressão verbal, gestual e musical e melhora da funcionalidade motora. Isto ficou evidente no melhor desempenho da realização das atividades do cotidiano e profissional, a partir do resgate da identidade corporal e de sua comunicação.

FAMÍLIA, RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E CONTEMPORANEIDADE

LT05 - 079
RELAÇÕES DE CRIANÇAS COM A NATUREZA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL

*Vanessa Barbosa Romera **Leme** - USP-RP*
*Edna Maria **Marturano** - USP-RP*

Resumo: O estudo tem por objetivo investigar possíveis relações entre as práticas educativas parentais, os recursos do ambiente familiar e o comportamento infantil em famílias monoparentais em transição recente. Participaram da pesquisa 33 mães de famílias monoparentais separadas há no máximo três anos, cujos filhos passavam pela transição à primeira série do ensino fundamental em cinco escolas públicas, e 22 professoras das crianças. As mães responderam a um inventário sobre práticas educativas, a um inventário sobre recursos do ambiente familiar e a um inventário que avalia habilidades sociais e problemas de comportamento infantis. As professoras responderam a um inventário que avalia habilidades sociais e problemas de comportamento infantis. Empregou-se o teste de correlação Pearson (*p<0,05; **p<0,01) para investigar as possíveis associações entre as variáveis investigadas. Principais resultados: a) nota-se uma correlação positiva (0,626**) entre as práticas educativas positivas e as habilidades sociais dos filhos, sugerindo que, segundo as avaliações das mães, quanto maior a freqüência de práticas educativas positivas, mais os filhos apresentavam habilidades sociais; b) as práticas educativas negativas das mães correlacionaram positivamente (0,363*) com os problemas de comportamento das crianças identificados pelas professoras, assim, quanto maior a freqüência de práticas educativas negativas apresentadas pelas mães no microssistema familiar, mais as crianças apresentavam problemas de comportamento no ambiente escolar. As correlações encontradas para as famílias monoparentais em transição recente apresentam configuração semelhante ao que tem sido relatado na literatura que investiga, em famílias nucleares, o impacto de práticas parentais sobre o ajustamento da criança na transição da 1ª série.

Palavras-chave: separação conjugal, práticas educativas parentais, comportamento infantil.

LT05 - 081
A FAMÍLIA E OS DIREITOS DA MULHER FORA DO ÂMBITO FAMILIAR

*Leila Sanches de **Almeida** – UFRJ*
*Patrícia Vilas Boas **Fernandes** – UFRJ*
*Vanessa Karam de Lima **Ferreira** – UFRJ*
*Ana Carolina Grilo da **Costa** – UFRJ*

Resumo: Na história social brasileira, à mulher da classe média foi destinado tradicionalmente o papel de cuidadora, dos filhos e do lar. Contudo, nos anos 60 do século XX, com a pílula anticoncepcional, as mulheres passaram a poder controlar o número de filhos, o que lhes possibilitou trabalhar fora do âmbito familiar. Entretanto, no discurso social, a mulher ainda é a "rainha do lar". Assim, este estudo, desenvolvido na perspectiva da Rede de Significações, objetivou investigar os papéis atribuídos à mulher que

é mãe por jovens universitários. Pretendeu-se ver se os direitos conquistados pela mulher fora da esfera familiar são reconhecidos e tidos como legítimos pelos jovens. Foram entrevistados doze estudantes de classe média (22-26 anos), de faculdades públicas e particulares, de diferentes cursos. A entrevista semi-estruturada tinha como eixos norteadores: o conceito de família, divisão de tarefas, papéis familiares, cuidados infantis, educação, trabalho, lazer e relações familiares. A análise de conteúdo das entrevistas apontou o reconhecimento de diversos papéis desempenhados pela mulher contemporânea: mãe, mulher, trabalhadora e responsável pela rotina familiar, percebidos como difíceis de serem conciliados. A maioria dos entrevistados considerou ainda que todos os membros familiares devam dividir, sem rigidez, as tarefas domésticas, para que não haja uma sobrecarga sobre a mãe. Percebe-se, assim, uma tendência à divisão de tarefas nas famílias contemporâneas, principalmente quando a mãe trabalha fora do lar, mas que é considerada uma ajuda. A mulher permanece sobrecarregada, por ainda ser vista legitimamente como a principal responsável pelo cuidado dos filhos e do lar.

Palavras-chaves: Família, mulher, subjetividade.

LT05 - 149

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: A PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA COM A NOTÍCIA DA GRAVIDEZ

*Anamaria Moreira **Pinho** - UERJ*

Introdução: Em nossa prática temos observado as mais variadas reações tomadas pelas famílias das adolescentes gestantes, que vão desde a aceitação imediata da notícia da gravidez até a expulsão da adolescente de casa ou a indicação de um aborto. Nosso objetivo é através desta breve exposição, apresentar aos profissionais que atuam em serviço de pré-natal de adolescentes as nossas vivências e experiências, assim como as práticas para minimizar o impacto social desta gravidez não programada, contribuindo para que este período não seja tão conflituoso e que a gestação possa ser conduzida com maior tranqüilidade.

Metodologia: O estudo foi realizado no período de 24 meses, tendo início em fevereiro de 2006 e término em 2008, com 174 adolescentes gestantes atendidas.

Para melhor identificar os motivos das reações dos familiares com a notícia da gravidez, faz-se necessário primariamente caracterizar a clientela atendida no Serviço de Pré-natal de adolescentes do NESA/PPC. Atendemos adolescentes dos 15 aos 18 anos de idade, que estão gestantes até a 20ª semana. O fato de serem admitidas gestantes somente até a 20ª semana de gravidez se deve à alguns fatores abaixo discriminados:

1- à partir da 20ª semana de gravidez algumas estruturas fetais não podem ser visualizadas no exame ultrassonográfico o que prejudica o diagnóstico precoce de mal-formações;

2- as sorologias de primeiro trimestre (rubéola, toxoplasmose, sífilis, hepatite B e HIV) não são realizadas e já o feto já pode possuir mal-formações ou estar contaminado sem ter muito o que fazer (no caso da sífilis congênita e HIV);

3- as adolescentes não são muito assíduas às consultas e não se sensibilizam o suficiente para procurarem realizar os exames laboratoriais e de imagem solicitados;

4- o Ministério da Saúde preconiza a realização de no mínimo seis consultas de pré-natal, caso as adolescentes fossem admitidas com período superior a 20ª semanas este número de consultas estaria fora deste número;

Resultados: Quando uma adolescente não se enquadra em nosso perfil, estas são referendadas para acompanhamento pré-natal em unidades hospitalares mais próximas das residências, com o intuito de garantir a assistência e aderência desta ao acompanhamento.

As adolescentes chegam na primeira consulta em torno da 16ª-19ª semana de gravidez. Ao serem questionadas o motivo pelo qual a procura por atendimento tardio, todas invariavelmente referem estar "escondendo" dos pais, e como a barriga começa a crescer não conseguem mais.

Destas, cerca de 3% referem ter tentado aborto sem sucesso. Ainda neste contexto 0,5% referem já ter realizado aborto prévio (entre 12 e 14 anos), sendo esta a segunda gravidez, com 100% destes casos de companheiros diferentes.

Ao serem questionadas sobre as reações dos pais, 80% referem que ao receberem a notícia os pais se rebelam com a notícia, com cerca de 15% agindo com violência física e 65% com violência verbal. Referem ainda que a situação familiar somente apresenta melhora com o resultado do exame ultrassonográfico definindo o sexo do bebê (por volta da 20ª e 24ª semana de gravidez).

Os 20% restantes das adolescentes gestantes são expulsas da residência e se veem obrigadas a morar com os familiares do companheiro ou com outros parentes. Já tivemos casos (cerca de 0,3%) que foram morar com vizinhas.

Quanto a aceitação do companheiro, 55% das famílias das gestantes não aceitam o rapaz pelos mais variados motivos. No concernente às famílias dos rapazes, 95% acham que a adolescente quis dar "o golpe da barriga ", o que torna muitas das vezes insustentável a convivências destas meninas com as famílias dos rapazes.

Cerca de 98% das gestantes comparecem desa-

companhadas às consultas e os outros 2% são companhadas por amigas de colégio. Com o avançar da gravidez , as adolescentes referem que as mães começam a relacionar melhor com elas e se preocupam com os bebês. Em questionamentos realizados com estas gestantes, associamos a mudança de reação em virtude da intensificação dos movimentos fetais. Os pais das gestantes, quando convivem com a família (cerca de 30% dos casos) permanecem inalterados no comportamento.

Com o nascimento do bebê outro dilema surge: as famílias das adolescentes iniciam discussões com as filhas e com as famílias dos rapazes no tangente ao sustento dos bebês, e até mesmo quanto ao registro civil, uma vez que as famílias dos rapazes (65%) não aceitam que ele o faça, alegando serem de " menor".

Cerca de 27% das famílias se unem para partilhar do convívio social do bebê, assim como o sustento deste. Daquelas que foram banidas de casa - não uso o termo lar pois, segundo as informações prestadas pelas adolescentes, não se trata de um lar no contexto mais amplo da palavra, mas sim de um imóvel onde convivem em desarmonia um grupo de pessoas ligadas pela co-sanguinidade – e "acolhidas" pelas famílias dos companheiros, referem ser obrigadas a realizarem afazeres domésticos.

Considerações finais: Diante destas e outras experiências vivenciadas em nosso serviço de pré-natal para adolescentes, observamos que não existe apego entre os familiares de ambos os adolescentes envolvidos. Que o vínculo da afetividade nunca existiu ou deixou de existir em algum momento do percurso destes. A notícia da gravidez precoce, na clientela estudada, só veio para agravar a quebra de um vínculo que já não existia ou possuía elos muito fracos.

Vimos a necessidade de trabalhar com as famílias e as próprias adolescentes durante todo o período de acompanhamento pré-natal, a criação/fortalecimento do vínculo da afetividade, a Teoria do Apego de Bowlby, para que possamos gerar seres mais capacitados psico-emocionalmente, com propriedades de compreender o próximo, aceitar como ele é/está e saber conduzir as situações de vida.

Para isso, necessitamos o fortalecimento da equipe multidisciplinar dos serviços de pré-natal, inserindo cada vez mais profissionais da saúde mental (psicólogos) para que junto aos enfermeiros e assistentes sociais possam melhor direcionar este acompanhamento, uma vez que os dois últimos teem papéis específicos que não contemplam a saúde mental em sua integralidade.

Palavras-chave: gravidez na adolescência; vinculação familiar; acompanhamento psicológico.

Referências consultadas: MOREIRA, C.C.A. - *A adolescente engravida*. In: Pediatria Moderna, 23: 320-25, 1997. PICCININI, C. A.; FERRARI, A. G.; LEVANDOWSKI, D. C.; LOPES, R. S. & NARDI, T. C. - *O bebê imaginário e as expectativas quanto ao futuro do filho em gestantes adolescentes e adultas*. In: Revista Interações. 3(16)81-108, 2003. SHIMODA. Osvaldo. - *Vida intra-uterina: o período pré-natal*. Disponível em http://www.somostodosum.com. Acessado em 21/05/2009. SILVA, L. R.; CHRISTOFFEL, M. M., FERNÁNDEZ, A. M. & SANTOS, I. M. M.- *A importância da interação mãe-bebê no desenvolvimento infantil: a atuação da enfermagem materno-infantil*. In: Revista de Enfermagem da UERJ. 14(4): 95-105, 2006. TAQUETTE, Stella R. - *Sobre a gravidez na adolescência. In: Adolescência e Saúde*. 05(02): 23-6, 2008.

LT05 - 183

PESQUISAS SOBRE FAMÍLIAS: CONTRIBUIÇÕES DA LITURATURA ATUAL

*Tatiana **Afonso** - UFPa*
*Simone Souza da **Silva** - UFPa*
*Fernando Augusto Ramos **Pontes** - UFPA*

Resumo: A família é tida como o principal contexto de desenvolvimento humano sendo consenso na área da psicologia do desenvolvimento a importância de se pesquisar e propor metodologias nesse campo de investigação. O presente estudo tem como proposta analisar conteúdos e métodos de investigação recentes sobre o tema a partir de levantamento bibliográfico aos periódicos da CAPES. Foram selecionados artigos publicados entre 2006 e 2009 nos idiomas inglês, espanhol e português. Os artigos foram agrupados de acordo com as seguintes categorias de análise: a) pesquisas sobre a relação entre família e cultura; b) cuidados parentais e gênero; c) relações familiares (o nascimento do primogênito, nascimento do irmão, díades e tríades familiares); d) famílias com filhos com deficiência; e) famílias recasadas; f) famílias com filhos adolescentes e g) redes de apoio social. A busca totalizou 60 artigos dos quais 25 apresentaram tipo de estudo descritivo- correlacional, 17 revisões bibliográficas , 12 estudos longitudinais e 6 transversais. As pesquisas de produção nacional mostraram-se preocupadas com as dificuldades familiares, famílias de crianças com deficiência, gravidez na adolescência e redes de apoio social, retratando as dificuldades econômicas e sociais vivenciadas pela maioria da população.Os estudos sobre relacionamentos familiares se mostram significativos nos mais variados contextos, ressaltando a importância dessas pesquisas além de respaldar futuros estudos.

Palavras chaves: família, relações familiares e ciclo familiar.

LT05 - 295
RELAÇÃO ENTRE O ENVOLVIMENTO PATERNO E AS INTERAÇÕES EMITIDAS POR SUAS FILHAS EM CONTEXTO ESCOLAR

*Iara Lima **Ganzer** – UFPA*
*Leomara Caroline dos Santos **Tavares** – UFPA*

Resumo: A família tem fundamental importância no desenvolvimento da criança, haja vista que a dinâmica familiar influencia significativamente na construção do repertório comportamental e na estrutura socioemocional da criança. A ausência do pai (em decorrência do divorcio, por exemplo) pode influenciar no surgimento de problemas no desenvolvimento das interações sociais, principalmente em contexto escolar. Sendo assim, objetivou-se nesse trabalho verificar se a ausência do pai, quando divorciado, está relacionada com a emergência de interações sociais apresentada por suas filhas. Participaram dessa pesquisa quatro crianças, todas do gênero feminino, duas com pais ausentes e duas com pais presentes, com aproximadamente dez anos de idade, cursando a 3° série em uma escola particular de Belém-Pará. Os dados foram extraídos a partir de entrevistas com os participantes e com os seus respectivos responsáveis para categorizar os pais presentes e ausentes; e de observações em ambiente de recreação - pátio da escola, com duração de 2h40min, das quais cada criança foi observada quarenta minutos, para verificar quantitativamente as interações com seus coetâneos. Com base nos resultados encontrados verificou-se que as crianças que possuem pais presentes apresentaram uma maior freqüência de interações (121, em média) quando comparadas com a quantidade de interações emitidas pelas crianças que possuem pais ausentes (74 interações, em média), o que possivelmente é justificado pela ausência do um acompanhamento paterno no desenvolver dessa criança, ou seja, pode haver uma relação entre a presença dos pais e o número de interações emitidas pela criança em contexto escolar.

Palavras-chave: Interação, Desenvolvimento Infantil, Envolvimento Paterno.

LT05 - 360
A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO ADOLESCER

*Lívia Cruz Vilela **Cid** - UFRN*
*Samantha Santos de Albuquerque **Maranhão** - UFRN*
*Clara Melo **Santos** - UFRN*

Resumo: O acervo literário que aborda a adolescência ocidental como um reflexo das mudanças históricas e sociais apresentadas desde o século XIX justifica a adolescência com uma visão cultural. Segundo este acervo, esta fase do ciclo vital é uma denominação recente criada com o advento da Revolução Industrial, que com o passar do tempo, fez surgir um novo grupo considero de jovens em transição entre a infância e a adultez que podem perpassar por um período de mudanças psicossociológicas não universais, ou seja, culturalmente heterogêneas e peculiares para cada momento sócio-histórico e para cada indivíduo inserido nesta nova fase da vida. Considerando este aparato teórico, o presente trabalho propõe apresentar uma experiência acadêmica, cujo objetivo foi realizar um recorte na sociedade natalenese a fim de verificar, através de um questionário qualitativo, se havia concordância entre a representação social do ser adolescente com a percepção das pessoas que convivem com um adolescente. Para tanto, três discentes do quinto período do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, questionaram, em momentos separados, uma adolescente, seus pais e uma professora que a ensinava com um mesmo questionário. Como resultado, apesar da diferença de geração entre os sujeitos questionados, eles designam o ser adolescente como conflituoso e rebelde; confirmando uma representação social homogênea e impregnada com uma imagem estereotipada, e muitas vezes incongruente, que a mídia e outros meios propagam. Sendo válido concluir que a adolescência é um período marcado por uma percepção influenciada pelo momento histórico-cultural, no qual está inserido.

Palavras-chave: Adolescente; Cultura; Desenvolvimento Humano.

LT05 - 426
SOCIABILIDADE MODERNA, DINÂMICA FAMILIAR E PROBLEMAS DE DESENVOLVIMENTO

*Mariana Miranda Fumelli **Monti** - Unicamp*
*Adriana Lia Friszman de **Laplane** - Unicamp*

Introdução: Considerando que a família representa o primeiro universo de relações da criança é importante ressaltar o seu papel no desenvolvimento do indivíduo, sendo, portanto, impossível isolar o desenvolvimento do indivíduo da dinâmica das relações familiares e sociais.

Objetivo: O presente estudo visa investigar e compreender as práticas cotidianas e os modos de organização de famílias em que um dos membros apresenta dificuldades ou deficiências no desenvolvimento.

Metodologia: O estudo foi realizado por meio de entrevistas semi-estruturadas com familiares de 10 crianças com queixas de alterações no desenvolvimento. As crianças são atendidas no CEPRE. A análise lançou mão de técnicas de análise do conteúdo utilizadas em estudos qualitativos.

Resultados: Entre os resultados obtidos na pesquisa foi possível identificar as influências da sociabilidade

moderna e dos novos padrões de educação na autoridade dos pais. As mães relataram restrições de atividades de lazer e de convívio social; dificuldades de estabelecer e negociar limites com os filhos; dependência excessiva e necessidade da participação de familiares, vizinhos e amigos na dinâmica da família.

Conclusão: Podemos concluir que o estilo de vida da modernidade está diretamente relacionado aos comportamentos, às práticas e dinâmicas das famílias. Uma das características principais dessas famílias é que elas tendem a modificar sua dinâmica a fim de suprir todas as demandas da criança.

Palavras-chave: Sociabilidade, Dificuldades no desenvolvimentom dinâmica familiar.

LT05 - 426
SOCIABILIDADE MODERNA, DINÂMICA FAMILIAR E PROBLEMAS DE DESENVOLVIMENTO

Mariana Miranda Fumelli ***Monti*** *- Unicamp*
Adriana Lia Friszman de ***Laplane*** *- Unicamp*

Introdução: Considerando que a família representa o primeiro universo de relações da criança é importante ressaltar o seu papel no desenvolvimento do indivíduo, sendo, portanto, impossível isolar o desenvolvimento do indivíduo da dinâmica das relações familiares e sociais.

Objetivo: O presente estudo visa investigar e compreender as práticas cotidianas e os modos de organização de famílias em que um dos membros apresenta dificuldades ou deficiências no desenvolvimento.

Metodologia: O estudo foi realizado por meio de entrevistas semi-estruturadas com familiares de 10 crianças com queixas de alterações no desenvolvimento. As crianças são atendidas no CEPRE. A análise lançou mão de técnicas de análise do conteúdo utilizadas em estudos qualitativos.

Resultados: Entre os resultados obtidos na pesquisa foi possível identificar as influências da sociabilidade moderna e dos novos padrões de educação na autoridade dos pais. As mães relataram restrições de atividades de lazer e de convívio social; dificuldades de estabelecer e negociar limites com os filhos; dependência excessiva e necessidade da participação de familiares, vizinhos e amigos na dinâmica da família.

Conclusão: Podemos concluir que o estilo de vida da modernidade está diretamente relacionado aos comportamentos, às práticas e dinâmicas das famílias. Uma das características principais dessas famílias é que elas tendem a modificar sua dinâmica a fim de suprir todas as demandas da criança.

Palavras-chave: Sociabilidade, dificuldades no desenvolvimento, dinâmica familiar.

PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RISCO E POLÍTICAS DE PROTEÇÃO

LT06 - 052
CARACTERIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO PSICOSSOCIAL

Luciana Souza ***Borges*** *- Ufes*
Heloisa Moulin de ***Alencar*** *- Ufes*
Mariana Santolin ***Romaneli*** *- Ufes*

Resumo: A Psicologia vem apresentando novas possibilidades de se pensar o estado de violência da sociedade e, no que se refere, especificamente, aos estudos sobre o crime de homicídio, chama-nos a atenção a importância de pesquisas que estabelecem uma relação entre fatores de risco ao desenvolvimento humano (condições de pobreza, transição da infância para a adolescência, vivência de algum tipo de violência ou de abandono etc.) e o envolvimento com a criminalidade a partir da adolescência. Nosso interesse dirigiu-se, portanto, aos adolescentes em situação de risco, já que são apontados como os mais expostos ao crime de homicídio, como vítima ou agressor. A partir deste contexto, justificamos nosso interesse em estudar participantes desta fase do desenvolvimento humano e deparamo-nos com a necessidade de conhecer aspectos que possam caracterizar essa população específica. Nesse sentido, de acordo com a literatura sobre métodos de pesquisa, julgamos importante, a princípio, conhecer os participantes dessa pesquisa por meio dos documentos disponíveis sobre eles. Na medida em que esses dados ainda não tinham recebido nenhum tratamento de análise, por parte da instituição escolhida para a coleta dos dados, representavam uma fonte de material 'de primeira mão' que permitiria conhecer os participantes em suas especificidades, caracterizando-os, portanto. Assim, cientes de que esta instituição possuía documentação arquivada de cada sujeito a ela vinculada, propusemo-nos a investigar essas informações com a finalidade de poder, ao final do processo, reunir um conjunto de dados sobre os jovens desse local. Portanto, este estudo buscou as informações contidas nas 'Fichas de levantamento sócioeconômico' de cada adolescente, coletadas, registradas e armazenadas pelos técnicos da instituição. As informações dessa ficha de registro seguem um roteiro semi-estruturado com questões abertas e fechadas e são obtidas junto aos responsáveis pelo jovem, por meio de entrevista e visita domiciliar. Portanto, objetivamos caracterizar os adolescentes de uma Organização Não-Governamental específica que acolhe crianças e jovens com indicadores de risco psicossocial, por meio das fontes de registro que a instituição mantém destes jovens. A partir dessa pesquisa documental, encontramos, então, 40 fichas referentes a jovens entre 12 e 16 anos de idade, de ambos os sexos, que freqüentavam a

instituição no momento desta investigação. A partir dos dados encontrados, destacamos que: 1) (sobre a identificação dos adolescentes) – 50% são meninos e 50% são meninas, entre os quais a maioria possui 12 ou 13 anos de idade (75%) e nasceu no próprio Estado no qual esta pesquisa foi feita (72,5%), além de os jovens freqüentarem, principalmente, da 1ª à 4ª série (60%), em escolas bem próximas à Ong; 2) (sobre a identificação dos responsáveis pelos adolescentes) – as idades variam, sobretudo, de 28 a 40 anos (47,5%), sendo o maior índice de solteiros (35%) e tendo a mãe como figura de destaque (67,5%); além disso, muitos nasceram no Estado no qual a coleta foi feita (62,5%), possuem escolaridade da 3ª à 6ª série do ensino fundamental (47,5%) e têm como profissão, principalmente, serviços domésticos (48,8%) ou serviços da construção civil (14,6%), embora, da totalidade dos responsáveis pelos adolescentes, uma parte esteja empregada (35%), outra desempregada (25%) e não obtivemos a referida informação em 40% das fichas; 3) (sobre a condição de moradia dos adolescentes) – 95% moram perto da Ong e em casa própria (60%), feita de alvenaria (47,5%) ou de madeira (40%), que ocupa o espaço de um único pavimento (62,5%), com a quantidade de cômodos variando de três a seis (75%); possuem também, em sua maioria, cobertura de Eternit (60%), rede de água canalizada (95%) e energia elétrica do tipo padrão (47,5%) ou gambiarra (30%); 4) (sobre a renda familiar dos adolescentes) – na maior parte dos casos (60%) somente uma pessoa da casa trabalha, podendo ser a mãe (30,6%), o pai (19,4%) ou ambos (16,7%) e a renda proveniente deste trabalho atinge um salário mínimo (38,9%) ou dois salários mínimos (22,2%), principalmente; 5) (sobre a situação de risco à qual os adolescentes estão expostos) – houve 71 respostas vinculadas a algum tipo de risco, dentre as 40 fichas analisadas, o que significa que os jovens estão submetidos a mais de um risco concomitantemente e, entre estes, a maior parte esteve relacionado a alcoolismo (25,4%), tabagismo (18,3%) ou drogadicção na família (8,5%), embora tenhamos encontrado também dificuldades financeiras (7%), trabalho infantil (5,7%), dificuldade de relacionamento entre os pais (4,2%), abandono (4,2%), problemas escolares (2,8%), outras respostas (4,2%) – como violência doméstica, violência sexual e a prisão do pai por ter cometido homicídio – e uma quantidade significativa de documentos nos quais não constava o tipo de risco (19,7%). Constatamos que muitas informações que julgamos importantes para complementar a caracterização destes adolescentes, e que faziam parte da 'Ficha de levantamento sócioeconômico', ainda não foram possíveis de serem reportadas, tendo em vista o registro inadequado deste documento. Dessa forma, não fizeram parte desta análise os dados referentes à composição familiar, à saúde e à vinculação religiosa do adolescente e de seus familiares, e também outros aspectos que possam melhor definir os riscos psicossociais aos quais o jovem e sua família estão expostos bem como os fatores de proteção, se existirem, para os riscos mencionados. Esperamos que os educadores desta instituição, na qual as fichas foram selecionadas para este estudo, e de outras que também atendem jovens em situação de risco possam, após ter acesso às informações dessa pesquisa, tanto promover treinamento para a adequada coleta e registro na ficha de levantamento sócio-econômico dos adolescentes quanto ampliar o conhecimento que possuem dessa população. Mesmo com estes resultados preliminares, esperamos ter contribuido para a área da Psicologia com relação ao perfil que traçamos dos adolescentes em situação de risco psicossocial, especificamente vinculados à Ong estudada. Queremos, no entanto, chamar a atenção para a necessidade de outras pesquisas que investiguem estes aspectos mencionados, de forma ampliar a caracterização, e, portanto, a compreensão da população estudada.

Palavras-chave: Adolescência; Risco psicossocial; Caracterização.

LT06 - 053

HOMICÍDIO E O VALOR DA VIDA: ESTUDO DE CASOS DE ADOLESCENTES EM RISCO PSICOSSOCIAL

*Luciana Souza **Borges** - Ufes*
*Heloisa Moulin de **Alencar** - Ufes*
*Roberta Gaier **Gomes** - Ufes*

Resumo: Pesquisas sobre homicídios chamaram-nos a atenção, tendo em vista o fato de a vida parecer estar desprovida de valor, quando a destacamos em seu sentido moral, razão pela qual passamos a nos preocupar com adolescentes, já que, em várias análises, são apontados como aqueles que estão mais expostos aos crimes contra a vida. Nosso interesse dirigiu-se, contudo, aos jovens em situação de risco psicossocial, em função de a revisão da literatura ter estabelecido uma relação entre alguns fatores de risco e o envolvimento do adolescente com a criminalidade. Os autores ressaltam várias adversidades que podem trazer conseqüências negativas para o desenvolvimento, entre elas, experiências de doença no próprio sujeito ou em alguém da família, perdas importantes, condições de pobreza, transição da infância para a adolescência, ausência de redes de apoio, rupturas na família, vivência em instituições e nas ruas, tipos de trabalho, uso de drogas, vivência de algum tipo de violência ou de abandono, dificuldade em controlar agressividade, baixa escolaridade, relacionamentos familiares conturbados, familiares com baixa escolaridade, desqualificados ao trabalho

e envolvidos com criminalidade. Partimos, enfim, da consideração de que a vulnerabilidade psicossocial, à qual os sujeitos estão submetidos, pode ser aprofundada pelo fato de eles não possuírem o valor moral associado à vida, devido às suas histórias particulares com o crime de homicídio, situações que, somadas, poderiam trazer a esses adolescentes um risco ainda maior de conseqüências adversas a seu desenvolvimento subseqüente, no que se refere especificamente à possibilidade de virem a infringir a Lei. Buscamos, então, verificar como alguns adolescentes pensam a respeito do crime de homicídio, e, consequentemente, do valor da vida, questionando-os a respeito do conceito de homicídio, bem como de vítimas e agressores deste delito, conhecidos dos participantes. Para isso, selecionamos aleatoriamente, em uma Ong que atende pessoas em situação de risco psicossocial, sete adolescentes entre 12 e 15 anos de idade, de ambos os sexos, e os entrevistamos individualmente, por meio de um roteiro com questões semi-estruturadas, de acordo com o Método Clínico Piagetiano. A partir dos dados encontrados, destacamos que: 1) (sobre o conceito de homicídio) – somente três jovens forneceram o conceito, definindo que homicídio 'é quando uma pessoa mata a outra', enquanto que os demais não souberam responder ou definiram erroneamente, sendo necessário lhes informar este conceito; 2) (sobre o conhecimento de vítimas de homicídio) – todos os adolescentes já haviam conhecido pelo menos uma pessoa que teria sido vítima deste crime e três deles citaram dois casos cada um, totalizando dez vítimas. Ao serem solicitados a escolher somente uma pessoa que teria sido vítima, os jovens mencionaram 'um conhecido' (n = 04), 'um parente' (n = 02) ou 'um amigo' (n = 01); ao explicarem o que aconteceu para que a vítima tenha sido assassinada, relataram ao todo 11 respostas, das quais 07 foram 'em função de drogas ilícitas'; julgaram como 'errado' o que aconteceu para que a vítima tivesse sido morta e apresentaram 20 justificativas (das quais 15 tiveram o foco no agressor) que reportam, principalmente, ao fato de que 'o agressor poderia ter feito algo diferente' (n = 07) e às 'conseqüências negativas para o agressor e/ou vítima' (n = 06); sobre o vínculo que os jovens possuíam com essa pessoa que morreu, a maior parte (n = 05) relatou ser um conhecido, ao passo que o restante revelou ser um parente; quanto ao que sentem em relação à vítima do homicídio, das dez respostas informadas, relataram sentir, primordialmente, pena (n = 03) ou não sentir nada (n = 03) e justificaram de 11 formas diferentes, mas com maior ênfase em função das conseqüências negativas para a vítima e/ou parentes (n = 05) ou por causa da ausência de relacionamento com a vítima (n = 03); 3) (sobre o conhecimento de agressores de homicídio) – todos os adolescentes também já haviam conhecido pelo menos uma pessoa que tivesse cometido homicídio e três deles relataram dois casos cada um, totalizando dez agressores. Ao serem solicitados a escolher somente uma pessoa que tivesse sido agressora, os adolescentes relataram 'um conhecido' (n = 04) ou 'um parente' (n = 03); ao explicarem o que aconteceu para que o agressor tenha cometido este crime, relataram 16 respostas, das quais grande parte (n = 11) foi 'em função de drogas lícitas ou ilícitas'; os jovens julgaram como 'errado' o que aconteceu para que o agressor tenha matado uma pessoa e apresentaram 16 justificativas (das quais 13 estiveram com foco no agressor) para isso, que se concentraram em 'porque não se deve matar' (n = 05), 'por causa das conseqüências negativas para o agressor' (n = 04) e 'porque o agressor poderia ter feito algo diferente' (n = 04); quando questionados sobre o vínculo que os jovens possuíam com o agressor, relataram ser conhecidos (n = 04) ou parentes (n = 03) dos mesmos; quanto ao que sentem em relação a essa pessoa que cometeu o crime, das sete respostas relatadas, afirmaram sentir, sobretudo, tristeza (n = 03) ou raiva (n = 03) e justificaram estes sentimentos - dentre as 11 possibilidades relatadas -, principalmente, 'por causa de características do agressor' (n = 04) e 'por causa das conseqüências negativas para o agressor e/ou vítima' (n = 03). Esperamos que este trabalho tenha favorecido a compreensão de como os adolescentes em situação de risco psicossocial pensam acerca do crime de homicídio e do valor da vida, tendo assim contribuido para este conhecimento na área da Psicologia da Moralidade. Ressaltamos, no entanto, serem estes resultados preliminares e constatamos a necessidade de outras pesquisas que definam, mais especificamente, a forma de pensar do jovem em situação de risco a respeito do crime de homicídio e do valor da vida, o que nos leva a concluir pela necessidade de ampliar a amostra. Por ora, salientamos os resultados apresentados por considerá-los dados preliminares importantes dessa forma de o adolescente em risco pensar a respeito do tema investigado. Acreditamos ser esse o primeiro passo para trabalhos que visem não somente à prevenção de delitos contra a vida na história futura dos adolescentes, mas também à proteção de seu próprio desenvolvimento, pois sem um conhecimento desta realidade não poderíamos propor nenhum trabalho específico de intervenção, sendo esta, sem dúvida, nossa meta maior.

Palavras-chave: Adolescência; Risco psicossocial; Homicídio.

LT06 - 154

A IMPORTÂNCIA DA TERAPIA DE INTEGRAÇÃO SENSORIAL (TIS) NA ATENÇÃO À CRIANÇA EM CONTEXTO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA.

*Cristiana Mendes **Fernandes** - UEPA*
*Fabiane Araújo de **Oliveira** - UEPA*
*Lília Iêda Chaves **Cavalcante** - UFPA*

Resumo: TIS é um modelo de intervenção que envolve estimulação sensorial e respostas adaptativas, de acordo com as necessidades da criança, proporcionando estímulo vestibular, proprioceptivo e tátil. Observou-se que o custo dos recursos empregados é elevado, além da pouca presença de profissionais atuando nessa área. Tais questões despertaram o interesse para as possibilidades de aplicação desse método e sua adaptação à realidade econômica e cultural da região amazônica, através do uso de recursos alternativos (regionais, sucatas e de baixo custo). A pesquisa foi realizada tomando-se como referência a aplicação desse método em atendimentos realizados no CREAS/Comércio, vinculado à Fundação Papa João XXIII. Participaram da pesquisa vinte e seis sujeitos, sendo onze pais/responsáveis e quinze crianças de cinco a doze anos de idade, em situação de violação de direitos, vulnerabilidade social e/ou relacional, assistidas pela instituição. Inicialmente, realizou-se entrevistas com os pais/responsáveis, para traçar um perfil do grupo e identificar suas necessidades. Posteriormente, formaram-se dois grupos, de dez e cinco crianças, para atendimentos quinzenais. Ao final, a pesquisa requereu uma análise qualitativa, com a interpretação de dados das entrevistas. Identificou-se nas crianças a presença de comportamentos sugestivos de medo, expressões emotivas como insegurança, agressividade, lembranças repentinas da violência vivenciada, sexualidade exacerbada e/ou timidez, situações de isolamento, bem como dificuldades de interação e socialização com o meio e pessoas. Ao final dessa experiência, observou-se a evolução das crianças quanto à sua capacidade de interação, exploração e manipulação dos materiais, nos planejamentos das ações e brincadeiras.

Palavras-chaves: Terapia de Integração Sensorial. Violência Doméstica. Desenvolvimento Infantil.

LT06 - 186

CONHECIMENTOS DE EDUCADORAS E MÃES DE CRIANÇAS ABRIGADAS NO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO PROVISÓRIO INFANTIL (EAPI) ACERCA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

*Silvia de Jesus Martins da **Silva** - UFPA*
*Lília Iêda Chaves **Cavalcante** - UFPA*
*Laiane da Silva **Corrêa** - UFPA*
*Celina Maria Colino **Magalhães** - UFPA*

Resumo: Estudos destacam a importância dos cuidados primários para o desenvolvimento infantil, seja quando são assegurados na família, pela mãe, ou por outro cuidador, em ambiente institucional. O interesse em estudar o que pensam mães e educadores de creches e abrigos acerca do desenvolvimento infantil cresce quando se reconhece a importância da psicologia dos cuidadores. Este trabalho objetivou aferir os conhecimentos de educadoras e mães de crianças acolhidas em um abrigo de Belém acerca do desenvolvimento infantil. Participaram da pesquisa 10 educadoras e 10 mães de crianças acolhidas pela instituição. O instrumento utilizado na entrevista foi o Inventário de Conhecimento do Desenvolvimento Infantil (KIDI), que reúne 75 questões que avaliam quatro fatores do desenvolvimento infantil: Cuidados Parentais; Normas Marcos do Desenvolvimento; Princípios e Saúde e Segurança. A partir dos dados foi possível levantar o perfil das entrevistadas: a maioria das mães tinha menos de 30 anos, de 3 a 5 filhos e não havia concluído o ensino fundamental. As educadoras tinham em média mais de 30 anos, já haviam concluído o ensino médio e apresentavam até 2 filhos. O percentual de acerto entre as educadoras (61,6%) foi maior que na amostra de mães (58,9%), porém a diferença não chegou a 3%. Entretanto, as mães (36,2%) erraram mais do que as educadoras (25%). Esses resultados revelam a necessidade da implementação de programas de capacitação voltados aos educadores e às mães de crianças que se encontram no abrigo, tendo como preocupação a qualidade dos cuidados primários oferecidos nos contextos familiar e institucional.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Infantil; Cuidados Primários; Abrigo.

LT06 - 198

A REDE DE RELAÇÕES DA CRIANÇA ABRIGADA NAS FUNÇÕES DE CUIDADO, PROTEÇÃO, EDUCAÇÃO, APOIO EMOCIONAL E BRINCADEIRA

*Nívea Passos **Maehara** - USP-RP*
*Ivy Gonçalves de **Almeida** - USP-RP*
*Maria Clotilde **Rossetti-Ferreira** - USP-RP*

Resumo: Em situações de ruptura, a rede de relações assume especial importância, tornando-se essencial para um desenvolvimento saudável. Este estudo objetiva conhecer, a partir da perspectiva da criança abrigada, as pessoas que exercem com ela funções de Cuidados e Atividades Diárias (F1), Proteção (F2), Educação (F3), Apoio Emocional e Relação Afetiva (F4) e Brincadeira e Lazer (F5), averiguando se há procura preferencial por pares ou adultos. Participaram sete crianças (sete a doze anos), abrigadas em uma instituição em Ribeirão Preto (SP). Foi feita uma entrevista semi-estruturada com cada criança, para investigar sua rede de relações e funções exercidas e preencher uma adaptação da Matriz de Rede Social. O referencial teórico-metodológico adotado é o da Rede de Significações. Pessoas do

abrigo foram as mais citadas para quase todas as funções. Adultos foram procurados predominantemente para F1 e F3, enquanto crianças foram mais procuradas para as demais funções. Foi constatada a necessidade de mais adultos disponíveis e envolvidos com a função de Proteção. Devido à quase ausência de pessoas da escola citadas, parece-nos que esta não está cumprindo seu papel de inclusão destas crianças. Ainda, é importante o abrigo planejar práticas mais eficazes para promoção e manutenção de vínculos afetivos com a família de origem e para a ampliação da rede de relações, visando uma maior inserção das crianças na comunidade.

Palavras-chave: rede de relações, abrigamento, criança.

LT06 - 604

GARANTIA DE DIREITOS: O SERVIÇO DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.

Clariana de Morais Tinoco ***Cabral*** *- UFRN*
Tatiana ***Minchoni*** *- UFRN*
Rosângela ***Francischini*** *(Orientadora) -UFRN*

Resumo: As últimas duas décadas são, marcadamente, destacadas pelo envolvimento da Psicologia em ações para a garantia dos direitos humanos nas mais diversas categorias sociais. Isso se deve, em grande medida, à promulgação da Constituição Federal de 1988, que inaugura a Lei Orgânica da Saúde e da Assistência Social, e promove diversas discussões quanto às questões dos direitos humanos, originando a reflexão e elaboração do Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil, o qual se torna diretriz nacional para as ações/ intervenções direcionadas a essa população. A partir dele é criado o Serviço de Enfrentamento à Violência, Abuso e Exploração Sexual Comercial de crianças e adolescentes, atualmente desenvolvido no âmbito do Centro de Referência Especializada da Assistência Social (CREAS), em todo o Brasil. Este serviço oferece atendimento multiprofissional às vítimas de violência sexual bem como às suas famílias, proporcionando um suporte psicossocial, no qual o profissional em psicologia assume posição de suma importância. O presente estudo objetiva, então, caracterizar a atuação deste profissional no referido serviço, em Natal/ RN, Brasil. As principais atividades desenvolvidas pelo profissional de Psicologia identificadas em nossa atuação, são visitas domiciliares, primeiro atendimento psico-jurídico-social, encaminhamentos, acompanhamento e monitoramento de casos e visitas à rede de garantia de direitos. O desafio que se apresenta é quanto à recente inserção da psicologia, em que pontos tão importantes como os direitos humanos são abordados.

Palavras-chaves: CREAS; Garantia de direitos; Infanto-juvenil.

Referências bibliográficas: BRASIL, Ministério da Justiça. *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil*. Brasília, DF: MJ / SEDH / DCA, 2001. BRASIL. *Estatuto da Criança e do adolescente*. Lei 8.069/1990. Conselho Municipal da Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Prefeitura Municipal de Natal, Natal: 2001. BRASIL, *Lei Orgânica da Assistência Social*. Brasília: MPAS, Secretaria de Estado de Assistência Social, 1993.

ERRATA

LT04 - 403
CONTINUIDADE/DESCONTINUIDADE DO *SELF* NA NARRATIVA DE ÍNDIOS COM TRANSTORNOS PSIQUIÁTRICOS

*Vanessa Cavalcanti de **Torres** - LabCom/UFPE*
*Maria C.D.P. **Lyra** -LabCom/UFPE*
*Anália Keila Rodrigues **Ribeiro** -IFET-PE*

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo investigar a continuidade/descontinuidade do *self* em índios com diagnóstico psiquiátrico. A permanência e mudança do *self* ocorrem ao longo do tempo; trata-se do fenômeno de se reconhecer o mesmo apesar do processo de transformação característico de todo desenvolvimento. Chandler (2000; 2008), investigando a incidência de suicídio em aborígines e não aborígines do Canadá, detectou que o suicídio é superior nos primeiros. O estudo citado mostrou, ainda, que as tribos indígenas diferiam quanto a essa incidência, relacionando o aumento do suicídio à perda de sentido de pertencer e estar envolvido com a comunidade onde vivem os aborígenes e com a sua história. O suicídio assim, representa o extremo da descontinuidade do *self*. Investigamos, neste trabalho, aborígenes com transtornos psiquiátricos porque estes transtornos representam uma forma de sofrimento e, possivelmente, carregam, em algum grau, a descontinuidade do eu ou *self*. Neste estudo, utilizamos a narrativa como recurso para investigar como os índios Xucurus com transtornos psiquiátricos lidam com a necessidade de se perceberem os mesmos apesar das mudanças inerentes ao desenvolvimento do *self*. Foram analisadas duas narrativas produzidas por duas índias, uma com diagnóstico de depressão e outra de ansiedade. Os dados permitiram identificar tanto o desligamento dos padrões/valores da sua comunidade como uma espécie de renascimento do orgulho da tribo.

Palavras-chave: *self*, índios e transtornos psiquiátricos.

REFERÊNCIA: CHANDLER, M. (2000). Surviving Time: The Persistence of Identity in This Culture and That. *Culture & Psychology*, v. 6, n. 2, p. 209-231. CHANDLER, M. J. & Lalonde, C. E. (2008). Cultural Continuity as a Protective Factor against Suicide in First Nations Youth. *Horizons - A Special Issue on Aboriginal Youth, Hope or Heartbreak: Aboriginal Youth and Canada's Future*. CHANDLER, M. J. & Lalonde, C. E. (1998). Cultural Continuity as a Hedge against suicide in Canada's first nations. *Transcultural Psychiatry*, n. 35, p. 191-219. LYRA, M. C. D. P. (2006). Desenvolvimento como processo de mudança. In: SPINILLO & MEIRA (Orgs.). *Psicologia Cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem*. Recife: Ed. Universitária da UFPE. NELSON, K. (2000). Narrative, Time and the Emergence of the Encultured Self. *Culture & Psychology*, V.6, n. 2, p. 183–196. VALSINER, J. (2000). *Culture and Human Development*. London: Sage.