

Nara Neide Teixeira Soares de Lira

**A influência da família e da escola na formação de
esquemas iniciais desadaptativos em crianças da educação
infantil**

Orientadora Científica: Prof. Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida
Coorientadora: Prof^ª. Doutora Maria de Nazaré Coimbra

Universidade Lusófona do Porto
Instituto de Educação

Porto
2013

Nara Neide Teixeira Soares de Lira

**A influência da família e da escola na formação de
esquemas iniciais desadaptativos em crianças da educação
infantil**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Professores.

Orientadora Científica: Prof. Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida
Coorientadora: Prof^ª. Doutora Maria de Nazaré Coimbra

Universidade Lusófona do Porto
Instituto de Educação

Porto
2013

Dedico este trabalho a meu pai, Walter Pinto Soares (falecido) e à minha mãe, Neide Teixeira Soares, que sempre me incentivaram a estudar e a quem devo tudo o que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, acima de tudo, pela graça de poder realizar mais este sonho, porque me deu o dom da vida e sempre esteve ao meu lado, orientando-me e amparando-me nos momentos mais difíceis.

Agradeço ao Prof. Doutor Valdenilson Ribeiro Ribas que me apresentou à teoria de Jeffrey Young, base deste trabalho, dando o impulso inicial para a elaboração da dissertação.

Agradeço à minha orientadora Profa. Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida que se mostrou atenciosa, dedicada e calorosa, abrindo-me novos horizontes, mantendo-me perseverante e motivada para concluir a pesquisa.

Agradeço a atenção e prontidão do professor Dr. João Carlos Alchieri e da professora Dra. Maria de Fátima Figueiredo que muito gentilmente colaboraram com a elaboração dos questionários utilizados nesta pesquisa, fazendo recomendações para que fossem bons instrumentos de coleta de dados.

Agradeço aos meus colegas e professores do mestrado que me incentivaram para a realização deste trabalho e especialmente aos professores Dra. Sílvia Pereira e Dr. Heráclito Pereira que, com contínua dedicação e otimismo, apoiaram-me durante toda a trajetória.

Agradeço imensamente a atenção de todas as professoras, coordenadoras e diretoras das escolas participantes desta pesquisa, que abriram as portas de seus locais de trabalho e me acolheram com carinho.

Agradeço a todas as crianças com as quais tive contato, que me ensinaram a amar cada vez mais meu trabalho, com sua simplicidade, espontaneidade e carinho.

Agradeço à minha irmã Profa. Dra. Léa Beatriz Teixeira Soares que, com sua experiência na área de educação e saúde, me apoiou à distância.

Agradeço meus familiares, meu marido Antonio Geraldo, meu filho Felipe, minhas filhas Karen e Renata que me deram ânimo e aceitaram minhas ausências para concluir este estudo.

Finalmente agradeço aos meus netos, Germana, Cauã e Gabriel, que me inspiraram a buscar mais conhecimento sobre a infância e adolescência, para que não somente eu, mas todas as mães e avós pudessem colaborar de forma sempre positiva para seu crescimento físico, emocional, intelectual e espiritual.

Não adianta delegar a educação dos filhos à escola, à psicóloga, à pedagoga, aos amigos. A base de tudo, da personalidade, do futuro, esse chão sobre o qual andaremos pelo resto da vida é a família, a casa paterna, são mãe e pai, o exemplo.

Lya Luft

RESUMO

Este estudo investigou a influência da família e da escola na formação de Esquemas Iniciais Desadaptativos, em crianças da 2ª. etapa da Educação Infantil, matriculadas em escolas de Jaboatão dos Guararapes (PE). Com a escolha de uma abordagem qualiquantitativa utilizou-se questionários, entrevistas e observação sistemática. O programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) permitiu tabular e analisar os dados quantitativos obtidos em 21 questionários respondidos pelas famílias, e 14 questionários respondidos pelas professoras. A Análise de Discurso possibilitou organizar os dados qualitativos obtidos nos depoimentos das professoras em três formações discursivas: o papel da família, o papel da escola e as estratégias utilizadas em sala de aula. Com a observação sistemática, realizada em dois momentos, no primeiro e no segundo semestre do ano, foi possível esquematizar os comportamentos apresentados pelas crianças de acordo com os domínios da teoria dos esquemas de Young. Comprovou-se que práticas parentais negativas podem possibilitar a formação de esquemas desadaptativos nas crianças a partir de 4 anos de idade; há esquemas predominantes conforme o gênero da criança; a escolaridade e a renda familiar podem influenciar a formação de esquemas específicos e a atuação das professoras pode reduzir ou até mesmo extinguir os esquemas que estão se formando.

Palavras chave: educação infantil, família, escola, esquemas iniciais desadaptativos.

ABSTRACT

This thesis presents the research's results on the family and school influences in the formation of Early Maladaptive Schemas in preschoolers, enrolled in two schools in the city of Jaboatão Guararapes (PE). The chosen approach was the qualiquantitative including the use of questionnaires, interviews and systematic observation. The Statistical Package for Social Sciences (SPSS) allowed tabulate and analyze quantitative data obtained from questionnaires completed by 21 families, and 14 questionnaires completed by teachers. Discourse Analysis made possible to organize the qualitative data obtained from teachers interviews in three discursive formations: the role of family, the role of the school and the strategies used in the classroom. With the systematic observation, performed in two stages, the first and second half of the year, it was possible to outline the behaviors exhibited by the children according to the domains of Young's theory. It was found that negative parenting practices may enable the formation of maladaptive schemas in children from 4 years old, there are prevalent schemes as child gender, educational level and family income can influence the formation of specific schemes and the performance of teachers can reduce or even extinguish the schemes that are forming.

Key Words: preschoolers, family, school, early maladaptive schemas

SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise de Discurso
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DOHaD	Pesquisas sobre as Origens Desenvolvimentistas da Saúde e da Doença
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EIDs	Esquemas Iniciais Desadaptativos
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEC	Inventário de Esquemas para Crianças
IEP	Inventário de Estilo Parental
INA	Índice Nacional de Analfabetismo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
QI	Quociente de Inteligência
SIC	Schema Inventory for Children
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ONU	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
YPI	Young Parenting Inventory
YSQ	Young Schema Questionnaire

INDICE GERAL

Dedicatória
Agradecimentos
Resumo
Abstract
Lista de Abreviaturas

INTRODUÇÃO.....	11
------------------------	-----------

I Parte - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cap. I - A EDUCAÇÃO INFANTIL

1. A Descoberta da Infância e o Início da Educação Infantil.....	18
2. A Globalização, a Exclusão Social, os Estigmas e a Inclusão escolar.....	19
3. A Escola e a Educação na Contemporaneidade: Desafios para o Séc.XXI.....	23
4. As Leis Brasileiras e a Infância.....	28

Cap. II - O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

1. A Primeira Infância e o Desenvolvimento de Papéis Sexuais.....	30
2. Família: Base da Estrutura de Personalidade.....	32
3. A Escola.....	38
4. Os Problemas de Aprendizagem.....	41

Cap. III – A TEORIA DOS ESQUEMAS

1. A Noção de Esquemas.....	45
2. A Terapia Focada em Esquemas.....	49
3. Os Esquemas Iniciais Desadaptativos.....	50
4. Os Instrumentos elaborados por Young.....	53

II Parte - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

Cap. IV – METODOLOGIA

1. Problemática.....	62
2. Questão de Partida.....	62
3. Formulação de Hipótese.....	62
4. Definição de Objetivos.....	63
4.1 Objetivo Geral.....	63
4.2 Objetivos Específicos.....	63
5. Metodologia de Investigação.....	63
5.1 O Método Escolhido.....	63
5.2 Os Sujeitos da Pesquisa.....	65
5.3 O <i>Lócus</i> da Pesquisa.....	65
5.3.1 A Escola Municipal.....	68
5.3.2 A Escola Particular.....	69
6. Os Instrumentos da Pesquisa.....	70

6.1 Os Inquéritos por Questionários.....	71
6.1.1 Questionário de Esquemas de Young para a Família.....	71
6.1.2 Questionário de Esquemas de Young para a Escola.....	72
6.2 As Entrevistas.....	73
6.3 As observações.....	74
7. Procedimentos da Pesquisa.....	75
8. Instrumentos de Análise dos Dados.....	78
8.1 Análise dos Dados Quantitativos.....	78
8.2 Análise dos Dados Qualitativos.....	79
8.3 Triangulação de Métodos.....	81
Cap. V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	
1. Análise e Discussão dos Dados Quantitativos.....	82
1.1 Perfil sociodemográfico dos respondentes.....	84
Objetivo 1: Identificar crianças com início de formação de EIDs.....	88
Objetivo 2: Comparar a incidência de EIDs entre meninos e meninas.....	92
Objetivo 3: Comparação de EIDs por renda familiar.....	93
Objetivo 4: Verificar se existe relação entre escolaridade familiar e EIDs	95
1.2 Perfil das professoras entrevistadas.....	102
2. Análise e Discussão dos Dados Qualitativos.....	105
FD 1 – O Papel da Família.....	105
FD 2 – O Papel da Escola e dos Professores.....	107
FD 3 – As Estratégias utilizadas em Sala de Aula.....	110
3. Síntese do Processo de Observação.....	112
3.1 Observação nas salas de aula.....	113
3.2 Interligando dados coletados na observação com os Domínios.....	120
3.2.1 Conexão e Aceitação.....	120
3.2.2 Autonomia e Desempenho.....	122
3.2.3 Auto-orientação e Autoexpressão.....	123
3.2.4 Limites realistas.....	124
3.2.5 Espontaneidade e Prazer.....	126
4. Triangulação de Dados.....	126
CONCLUSÃO.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	140
APÊNDICES	
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	152
Apêndice B – Questionário de Esquemas de Young para a família	153
Apêndice C - Guião de Entrevista com os professores	155
Apêndice D - Questionário de Esquemas de Young para professores	156
Apêndice E - Solicitação de Autorização ao Instituto de Terapia Cognitiva de Young	157
Apêndice F - Autorização do Cognitive Therapy Center	158
Apêndice G - Mensagem da Profa. Dra. Maria Figueiredo	159
Apêndice H - Mensagem do Prof. Dr. João Carlos Alchieri	160
Apêndice I - Mensagem para os pais da Escola Particular	161
Apêndice J – Carta de Aceite da Escola Municipal	162
Apêndice K – Carta de Aceite da Escola Particular	163
Apêndices L a Y - Entrevistas com as professoras e psicóloga das escola pesquisadas	164

ANEXOS

Anexo A – Aprovação da pesquisa na Plataforma Brasil	195
--	-----

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Interação dos fatores de aprendizagem humana.....	26
Figura 2 – Pernambuco no mapa do Brasil.....	66
Figura 3 – Mapa da Região Metropolitana do Recife.....	66
Figura 4 – Mapa da Regional 6 – Praias.....	67
Figura 5 – Alunos com indícios de formação de EIDs e respondentes	83
Figura 6 – Distribuição dos respondentes segundo o parentesco com a criança	86
Figura 7 – Distribuição dos respondentes segundo o estado civil	87
Figura 8 – Distribuição dos respondentes segundo o grau de instrução	87
Figura 9 – Distribuição dos respondentes segundo situação de trabalho	87
Figura 10 – Distribuição dos respondentes segundo a renda familiar	88
Figura 11 – Prevalência dos esquemas do Domínio Desconexão e Rejeição	90
Figura 12 – Prevalência dos esquemas do Domínio Auton. e Desemp.Prejudicados	91
Figura 13 – Prevalência dos esquemas do Domínio Limites Prejudicados	91
Figura 14 – Prevalência dos esquemas do Domínio Orientação para o Outro	91
Figura 15 – Prevalência dos esquemas do Domínio Supervigilância e Inibição	92

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Crianças com início de formação de EIDS.....	126
Quadro 2 – Incidência de EIDs entre meninos e meninas.....	128
Quadro 3 – Relação entre escolaridade da família e formação de EIDs.....	128

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Domínios, suas características e EIDs.....	51
Tabela 2 - Modelos de Comportamentos Infantis.....	57
Tabela 3 - Domínios dos EIDs e família típica de origem.....	59
Tabela 4 – Esquemas e Questionários para a família	72
Tabela 5 – Esquemas e Questionários para a escola	73
Tabela 6 – Alunos com indícios de formação de EIDs e respondentes	82
Tabela 7 – Distribuição do perfil sociodemográfico dos respondentes.....	84
Tabela 8 Prevalência dos esquemas segundo o Domínio e a visão da família e da escola	89
Tabela 9 – Distribuição dos domínios segundo o sexo das crianças.....	92
Tabela 10 - Prevalência dos esquemas segundo o domínio e a renda familiar	93
Tabela 11 – Prevalência dos esquemas segundo o domínio e a escolaridade da família.....	95
Tabela 12 – Distribuição de escolaridade, trabalho e renda familiar segundo a ocorrência de esquemas relacionados ao Domínio Desconexão e Rejeição.....	97
Tabela 13 – Distribuição de escolaridade, trabalho e renda familiar segundo a ocorrência de esquemas relacionados ao Domínio Autonomia e Desempenho Prejudicados	98
Tabela 14 – Distribuição de escolaridade, trabalho e renda familiar segundo a ocorrência de esquemas relacionados ao Domínio Limites Prejudicados.....	99
Tabela 15 – Distribuição de escolaridade, trabalho e renda familiar segundo a ocorrência de esquemas relacionados ao Domínio Orientação para o Outro.....	100
Tabela 16 – Distribuição de escolaridade, trabalho e renda familiar segundo a ocorrência de esquemas relacionados ao Domínio Supervigilância e Inibição.....	100
Tabela 17 – Prevalência dos domínios na visão da família e da escola.....	102
Tabela 18 – Formação acadêmica das Professoras	102
Tabela 19 – Tempo de Serviço das Professoras	104

INTRODUÇÃO

No século XX uma mudança significativa teve lugar no cenário mundial. O desenvolvimento acelerado da tecnologia levou o mundo à globalização com a consequente extinção das fronteiras entre os países. Segundo Dowbor (2006), enquanto países ricos acumulavam riquezas, emergentes como o Brasil viram o crescimento econômico ocorrer concomitantemente ao desemprego e à precarização das relações de trabalho. As famílias sentiram o reflexo desta mudança: os pais passaram a ficar mais tempo ausentes de casa e se tornaram mais estressados diante das muitas dificuldades que passaram a vivenciar no dia-a-dia, como as cobranças do mercado de trabalho, o desemprego e a violência urbana.

Com a saída dos pais para o mercado de trabalho a escola passou a ocupar lugar privilegiado na educação das crianças e para apoiá-las no desempenho de seu papel o Estado promulgou leis e estatutos. Capítulos da Constituição Federal, de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394, de 1996, asseguraram à infância brasileira direitos para garantir-lhe um desenvolvimento sadio e sua inclusão na vida em sociedade. (Moraes, 2005)

Depois de promulgadas leis e normativos para a proteção da infância e adolescência, alguns pontos ainda precisavam ser debatidos em relação às crianças que apresentavam problemas de aprendizagem, de conduta ou de sociabilização, fatores prejudiciais a seu processo de desenvolvimento e que dificultavam o acompanhamento das atividades curriculares. Estas crianças muitas vezes eram marginalizadas, não somente pelos alunos, mas também pelos professores, que não sabiam como lidar com elas. Tornou-se imperativo uma orientação para que as escolas pudessem atender todas as crianças, sem exceção, quaisquer que fossem suas dificuldades.

Seguindo o rumo da preocupação mundial com a inclusão de pessoas com deficiências, o termo escola inclusiva passou a ser amplamente discutido, visando o acesso de todas as crianças à educação, e a inclusão deixou de se restringir às crianças que apresentavam deficiências mentais, de locomoção ou comunicação. Escola inclusiva, segundo Mantoan (2006), não é aquela que acolhe e apoia o processo de aprendizagem das crianças com deficiências físicas ou intelectuais, mas que oferece apoio a todas as crianças que apresentam dificuldades para aprender por problemas de ordem emocional e afetiva, por falta de estímulo em seu meio familiar, por distúrbios comportamentais decorrentes da

vivência em um meio social pautado pela violência, que inclui alcoolismo, uso de drogas, delinquência, transgressões à lei.

Pensando na inclusão de todas as crianças na escola, a trajetória investigativa teve início com uma inquietação acerca dos problemas apresentados pelas crianças na Educação Infantil, os quais prejudicam seu desempenho e desenvolvimento. O interesse em colaborar para um desenvolvimento saudável das crianças nos levou à teoria de Young (2003), diretor do Cognitive Therapy Institute, de Nova York, criador da Terapia Focada em Esquemas, utilizada para tratar pacientes com transtornos psicológicos e de personalidade. Com base na experiência com os pacientes que o procuravam, ele elaborou uma teoria sobre Esquemas Iniciais Desadaptativos – doravante denominados EIDs, conceituados como temas extremamente estáveis e duradouros que se desenvolvem na infância, sob a influência da família, e que se consolidam nas diversas fases do desenvolvimento humano, causando prejuízos à convivência social e o aparecimento de transtornos na vida adulta.

As perguntas que deram início a esta pesquisa então surgiram: Que indícios de formação de EIDs podem ser identificados nas crianças da Educação Infantil? Além da família, qual a influência da escola na formação dos EIDs? O gênero da criança influencia a formação dos EIDs? A escolaridade e a renda familiar influenciam a formação dos EIDs? Como a escola lida com as crianças que apresentam sintomas da formação de EIDs?

Diante destes questionamentos, a questão de partida desta investigação se voltou para saber: Qual a influência da família e da escola na formação dos EIDs nas crianças matriculadas na 2ª. etapa da Educação Infantil?

As categorias eleitas para esta pesquisa foram educação, família, escola e esquemas iniciais desadaptativos e tiveram como aporte teórico os seguintes autores: 1. Na categoria educação, Ariès (2011), Luz (2008), Canário (2005) e Fonseca (1995), incluindo estudos sobre a inclusão escolar, com destaque para Mantoan (2006). Na categoria família, Afonso (2012), Brito (2012), Sierra (2011), Wagner (2011), Sampaio & Gomide (2007) e Matsukura (2002). Na categoria escola, Romanelli, Nogueira & Zago (2013), Santos (2009), Alves (2000) e Freire (1996). Finalmente, Teixeira (2010), Valentini (2009), Cazassa (2008) e Young (2003) os estudiosos da teoria sobre os esquemas iniciais desadaptativos.

Os estudos de Ariès (2011) deram ênfase às transformações ocorridas ao longo dos séculos sobre o lugar da criança na família e na sociedade. Estudando a agressividade na primeira infância no ambiente familiar e na creche, Luz (2008) levantou três aspectos do

desenvolvimento humano a serem considerados nas escolas de Educação Infantil: o motor, o psíquico e o social. Mantoan (2006), defensora da inclusão escolar, apontou a necessidade de uma educação para todos, descartando o pensamento mecanicista que discrimina as crianças normais daquelas deficientes ou que apresentam problemas de ordem psíquica ou emocional. Refletindo sobre a escola contemporânea, Canário (2005) aborda dois fatores que podem prejudicar o desempenho dos professores em sala de aula: o determinismo e o naturalismo. Sua visão é de que a escola deve ser uma organização social inserida e articulada ao seu contexto. Fonseca (1995) defende a ideia de que a criança com dificuldades de aprendizagem não é uma criança deficiente, fazendo referência aos aspectos sociológicos, psicológicos e etiológicos como responsáveis pelos problemas de aprendizagem. Segundo este estudioso estes problemas aparecem entre 10% e 40% das crianças, sinalizando a urgência de se revisar o ensino, que deve ser centrado na criança e não no método.

Estudando as diferenças de gênero em pesquisa realizada em cinco creches do estado de Minas Gerais, Afonso (2012) constatou que não há diferenças perceptíveis quanto ao gênero nas crianças pequenas. Sierra (2011) apresentou as principais vertentes sociológicas sobre a família. Brito (2012), em trabalho apresentado no X Congresso Internacional de Tecnologia na Educação em Recife, comentou que é preciso falar das novas configurações familiares que se apresentam na sociedade e nas escolas. Sobre o mesmo tema, Wagner (2011) defendeu que as novas configurações e estruturas familiares ampliaram o conceito de família na contemporaneidade, retirando de seu lugar privilegiado a consanguinidade, a principal e mais importante variável na definição da composição familiar até o século XXI. Já Matsukura (2002) sugeriu como deveria ser o desempenho da família para o pleno desenvolvimento infantil. Como resultado do estudo de estilos e práticas parentais, Sampaio & Gomide (2007), apresentaram diversas práticas parentais que atrapalham o desenvolvimento saudável das crianças.

Alves (2000) e Freire (1996) deram sua contribuição com reflexões sobre o papel dos educadores e da escola para o sucesso do aprendizado. Tratam o estudante como educandos e defendem que estes devem ser protagonistas do processo ensino-aprendizagem, delegando aos professores o papel de incentivadores deste processo. Mantém o foco na importância da relação educador-educando. Na mesma linha de pensamento, Santos (2009) fala da importância da leitura do contexto para que o professor entenda melhor os estudantes. Procurando respostas para indagações atuais, Romanelli (2013) organiza um livro com artigos sobre a relação família/escola na contemporaneidade.

A teoria de Young (2003), base da presente investigação, vem sendo objeto de estudos e pesquisas desde a década de 1990 em todos os continentes, exceto o Continente Africano. Estudos recentes sobre o Inventário de Esquemas de Young - YSQ foram realizados por Rijkeboer, Bergh e Bout (2005), na Holanda; Hoffart e col. (2005) na Noruega; Calvete e col. (2005) na Espanha; Baranoff, Oei, Cho e Kwon (2006), na Austrália e Coreia do Sul; Rijkeboer e Boo (2010), na Holanda. Pesquisas sobre a relação entre esquemas de Young e as psicopatologias na vida adulta foram feitas por Backer e Beech (2004); Pinto-Gouveia, Castilho, Galhardo e Cunha (2006); Anderson, Rieger e Caterson (2006); Trembley e Dozois (2009); Specht, Chapman e Cellucci (2008); e Wright, Crawford e Castillo (2009).

Também foram realizadas pesquisas acadêmicas em nível de mestrado na última década: “Esquemas Iniciais Desadaptativos e Ajustamento Psicológico em Crianças e Adolescentes” (Teixeira, 2010, Universidade de Lisboa); “Estudo das propriedades psicométricas do Inventário de Estilos Parentais de Young no Brasil” (Valentini, 2009, Universidade Federal do Rio Grande do Norte); “Mapeamento de Esquemas Cognitivos: validação da versão brasileira do Young Schema Questionnaire – short form” (Cazassa, 2007, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul).

Teixeira (2010) realizou dois estudos: o primeiro focando a validação e consistência interna do Inventário de Esquemas para Crianças - IEC, traduzido de Rijkeboer e Boo, 2010; e o segundo investigando a dimensionalidade dos esquemas propostos por Young e sua associação com o desajustamento psicológico. Valentini (2009) traduziu, adaptou e estudou as propriedades psicométricas do Inventário de Estilos Parentais de Young - YPI para aplicação no Brasil. Cazassa (2007), após validar a versão brasileira reduzida do Questionário de Esquemas de Young – YSQ *short form*, demonstrou que o questionário de Young é um instrumento importante para os profissionais da saúde mental.

Esta pesquisa foi realizada por meio de questionários aplicados a dois públicos: a família e a escola. Representando a família: o pai, a mãe ou outros parentes que exercessem papéis significativos na vida das crianças, ou seja, avós e tios que com ela convivessem no dia-a-dia. Para responder pela escola foram contatadas as professoras da Educação Infantil de duas escolas: uma pública e outra privada. Consideramos que assim como a família, a escola exerce grande influência no desenvolvimento das crianças, pois é na escola que as crianças passam grande parte de suas vidas, local onde podem encontrar apoio para enfrentar suas dificuldades ou reforço para comportamentos desajustados.

Os questionários destinados à família e à escola foram adaptados de três fontes: 1. Inventário de Esquemas de Young, forma reduzida, YSQ - Young Schema Questionnaire, short form, traduzido para a língua portuguesa por Cazassa (2007); 2. Inventário de Esquemas para Crianças - IEC, adaptação do YSQ realizada por Rijkeboer & Boo, em 2009, traduzido para a língua portuguesa por Teixeira (2010); 3. Inventário de Estilos Parentais, YPI – Young Parenting Inventory, traduzido e adaptado para o português por Valentini (2009).

Optamos por adaptar os questionários existentes porque eles não foram elaborados para crianças pequenas, mas para aplicação em jovens e adultos (YSQ e YPI) e crianças de 8 a 12 anos de idade (IEC). Como o público desta pesquisa foram crianças de 4 a 6 anos, que não possuem maturidade para responder um questionário, foi preciso fazer uma adaptação de forma que pessoas que têm maior proximidade com elas pudessem respondê-lo.

Para aprofundar o conhecimento sobre as crianças pesquisadas, além dos questionários para as famílias e as escolas, entrevistamos as professoras e efetuamos observação sistemática no ambiente escolar por um período de duas semanas. Observar o cotidiano escolar teve por objetivo verificar a validade dos dados coletados nos questionários e entrevistas. Para anotação dos dados observados foi utilizado um caderno de campo que se mostrou um importante instrumento de registro. A presença da pesquisadora na sala de aula e em outros espaços de atividades das crianças alterou seu comportamento nos dois primeiros dias, mas após este contato inicial elas se habituaram rapidamente com sua presença porque estão acostumadas com a visita constante de terceiros, supervisoras, coordenadoras, estagiárias e diretoras.

Acreditamos que os resultados da investigação podem colaborar com as famílias e as escolas, uma vez que conhecendo as causas dos distúrbios comportamentais e dos problemas de aprendizagem tanto uma como outra podem tomar medidas preventivas, evitando o aparecimento ou o reforço de esquemas e possibilitando que as crianças se desenvolvam tão bem quanto possível. Esperamos que a pesquisa possa contribuir para o entendimento do importante papel que a família (pais e responsáveis) e a escola (coordenação e professores) exercem na formação da personalidade das crianças, apontando-se para a importância de se criar ambientes propícios ao seu bem-estar físico e mental prevenindo, desta forma, psicopatologias na vida adulta.

O primeiro capítulo aborda o tema da Educação Infantil e está dividido em quatro tópicos. O primeiro tópico apresenta um histórico do início da Educação Infantil; o segundo tópico apresenta as mudanças ocorridas no século XX, incluindo a globalização, a preocupação mundial com a exclusão social e o aparecimento das escolas inclusivas; o terceiro tópico aponta os desafios da educação no século XXI e o quarto tópico apresenta as leis brasileiras promulgadas pelo Ministério da Educação que versam sobre a Educação Infantil.

O segundo capítulo apresenta o papel da família e da escola no desenvolvimento das crianças e também está dividido em quatro tópicos. No primeiro tópico, comentamos sobre a primeira infância e o desenvolvimento dos papéis sexuais nas crianças. No segundo tópico, abordamos a importância da família para o desenvolvimento da estrutura de personalidade das crianças, as novas configurações familiares e as práticas educativas parentais. No terceiro tópico apresentamos a escola como o segundo espaço mais importante para o desenvolvimento infantil, bem como a importância da relação professor/aluno e da leitura do contexto da criança, para que a escola possa entender seu comportamento e suas dificuldades de aprendizagem. Finalmente, no quarto tópico apontamos os problemas de aprendizagem que se evidenciam nas escolas.

O terceiro capítulo, dividido em quatro tópicos, traz no primeiro tópico a noção de esquemas, desde seus primórdios com Bartlett (citado por Duarte, Nunes e Kristensen, 2008) e Piaget (1985) até chegar ao olhar da teoria cognitiva, com Aaron Beck (1987) e Judith Beck (1997). O segundo traz os principais conceitos da Terapia Focada em Esquemas, de Young (2003), incluindo uma tabela que relaciona os Domínios dos EIDs às famílias de origem, elaborada por Valentini & Alchieri (2009). Outra tabela, elaborada por Young & First, em 1996, apresenta as características de comportamentos infantis desviantes, denominados Vulnerável, Zangado, Impulsivo e Indisciplinado. Ainda neste tópico são referidas pesquisas realizadas sobre a Terapia Focada em Esquemas, especialmente sobre o YSQ. No terceiro tópico o YSQ, base para os questionários elaborados para esta dissertação é discutido. E no último tópico são detalhadas as características dos EIDs, bem como apresentamos a tabela que relaciona os Domínios de EIDs, suas características e os Esquemas Iniciais Desadaptativos.

O quarto capítulo apresenta a metodologia do estudo: o objetivo geral e os objetivos específicos da investigação, o método escolhido, o *locus* da pesquisa, os sujeitos, os

instrumentos utilizados, os procedimentos para a coleta de dados, bem como a explicação de como foram analisados os dados quantitativos e qualitativos.

O quinto capítulo apresenta os resultados da pesquisa e está dividido em três partes. A primeira parte analisa os dados quantitativos, coletados por meio dos questionários da família e da escola; a segunda parte apresenta a análise dos dados qualitativos, que incluem as entrevistas e os dados coletados no processo de observação. A terceira parte faz a triangulação dos dados coletados nos três instrumentos utilizados: questionários, entrevistas e observação sistemática.

Finalmente, as conclusões do trabalho são apresentadas, com comentários sobre o que poderia ser melhorado e sugestões para novas investigações.

I PARTE – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAP. I – A EDUCAÇÃO INFANTIL

1. A Descoberta da Infância e o Início da Educação Infantil

Na sociedade medieval o sentimento de infância não existia, uma vez que os adultos não tinham consciência de que a natureza das crianças era diferente da natureza dos adultos. Isto não quer dizer que as crianças eram negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. Estudos comprovam que na Idade Média a infância era bastante reduzida: assim que adquiria condições de viver sem a ajuda da mãe ou da ama, isto é, assim que sabia vestir-se e alimentar-se sozinha a criança ingressava na vida dos adultos, partilhando de seus jogos e ajudando-os no trabalho. Interessante notar que a transmissão dos valores e conhecimentos, assim como a socialização das crianças, não era assegurada ou controlada pela família: as trocas afetivas ocorriam entre vizinhos, amigos, amos e criados, fazendo com que a educação das crianças ocorresse na convivência com todos os adultos. (Ariès, 2011)

Com base em suas pesquisas, Ariès (2011) afirmou que a criança não era vista como tal na sociedade medieval, constatando que até por volta do século XII não há registros de crianças nas expressões artísticas (até aquele momento as crianças eram retratadas como adultos em escala reduzida). Nos séculos XIV e XV, no entanto, as imagens infantis evoluíram e as crianças passaram a aparecer nos quadros com seu corpo infantil. As primeiras imagens foram as de Jesus menino e da Virgem Maria menina; depois vieram os retratos de crianças da época, que passaram a ser tema das pinturas nos séculos XVI e XVII, embora até o século XVII elas fossem retratadas vestidas como adultos.

A partir daí, primeiramente os meninos e depois as meninas passaram a ser vistos como seres diferentes dos adultos. Na literatura há registros de falas infantis a partir do século XVI.

Foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também neste século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição. (Ariès, 2011, p.28)

As crianças passaram a ganhar presença nas representações artísticas antes mesmo que houvesse a preocupação familiar com cuidados pessoais como higiene e prevenção de doenças. As vacinas começaram a ser dadas às crianças a partir do século XVIII, quando a família se torna um lugar de afeição e a criança sai do anonimato para ganhar importância na

família, passando a receber cuidados cada vez maiores para a preservação de sua vida (Ariès, 2011).

A Educação Infantil surgiu no século XVIII, com o início da industrialização na Europa, quando as mulheres começaram a trabalhar nas fábricas e sentiram a necessidade de locais seguros para deixar seus filhos. Substituindo a educação que se dava no cotidiano da convivência familiar, a partir deste século a formação da criança, gradativa e progressivamente, passou a ser responsabilidade da escola. (Moraes, 2005)

A idade moderna e a classe social burguesa nasceram no final do século XVIII. A mudança nas representações sociais sobre a família e a infância não ocorreram da mesma forma nas classes sociais ricas e pobres, nem entre meninas e meninos. A intimidade da vida privada se estabeleceu muito antes entre as classes mais abastadas, assim como a escolarização dos meninos se deu quase dois séculos antes das meninas, independentemente de sua classe social. (Ariès, 2011)

Foi Froebel, no século XIX, quem iniciou os Jardins de Infância, onde os brinquedos, os trabalhos manuais e o contato com a natureza eram importantes veículos para despertar o interesse das crianças. Também no século XIX, visando atender uma camada infantil que precisava de proteção, abrigo e assistência, foi fundada a Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa. (Moraes, 2005)

A Educação Infantil no Brasil surgiu a partir de meados do século XX. As creches tiveram seu início da mesma forma que na Europa, com caráter mais paternalista e assistencialista, para atender as crianças cujas mães iam trabalhar fora do lar. As pré-escolas, hoje denominadas Educação Infantil, mesmo percorrendo o mesmo caminho das creches, tiveram um objetivo mais amplo: ora visavam à recreação, ora a preparação para o ensino fundamental. (Moraes, 2005)

2. A Globalização, a Exclusão Social, os Estigmas e a Inclusão escolar

Dowbor (2006) comenta que no século XX uma mudança significativa teve lugar na cultura mundial, marcante para todas as nações e particularmente para o Brasil. Mudanças nos meios de produção alteraram a economia e possibilitaram o desenvolvimento acelerado da tecnologia, levando o mundo à globalização e à consequente extinção das fronteiras entre os países. No entanto, enquanto países ricos acumulavam riquezas, países emergentes como o

Brasil viram o crescimento econômico se dar concomitante ao desemprego e à precarização das relações de trabalho. Máquinas ocuparam o lugar da mão-de-obra do trabalhador e este se viu frente à exigência de novas qualificações profissionais. A estratificação social se acentuou, com os ricos ficando cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres; a exclusão do acesso a elementos básicos de sobrevivência como moradia, alimentação e educação se acentuou. Grande parte da população se tornou carente de transferência de renda do governo.

Nesta mesma linha de pensamento, Moura (2008) aponta que a impossibilidade do indivíduo sem qualificações profissionais ter acesso aos elementos básicos da cidadania fortalece a exclusão. Segundo esta autora,

Ofertas de ocupações – oriundas das exigências de um mercado neoliberal, que exige cada vez mais qualificação profissional específica como requisito básico para a economia capitalista – tem gerado profundo impacto na pirâmide ocupacional. (Moura, 2008, p.33)

Também Xiberras (1993) comenta que o desemprego provoca uma população de excluídos, “desde que se considerem os desempregados de longa duração do ponto de vista de uma empregabilidade que não seria mais possível” (p.16). Os desempregados passam a se sentir excluídos na medida em que não sabem se serão capazes de conseguir outro emprego, de atender ao perfil esperado pelas organizações e instituições cada vez mais exigentes.

Com o incremento da tecnologia, as perspectivas de inserção no mercado de trabalho se tornam ainda mais difíceis para grande parte da população. Nos grandes centros urbanos, como Jaboatão dos Guararapes, uma das cidades pertencentes à Região Metropolitana do Recife, onde se realizou a pesquisa, ocorre o fenômeno chamado de “periferização” da pobreza.

As regiões metropolitanas consideradas periféricas são marcadas pela degradação ambiental e pela insuficiência dos equipamentos urbanos. A ocupação desse espaço por uma camada populacional pobre e vulnerável tem sido acompanhada por indicadores que demonstram a insegurança social dessas populações, configurando um fenômeno chamado de “periferização” da pobreza. (Moura, 2008, p.34)

Embora habitando em locais muito próximos, a classe média e a classe de baixa renda passam a viver situações bem diferentes: enquanto a primeira tem acesso a todos os benefícios do mundo globalizado, como boa moradia, educação, saúde, alimentação, vestuário, a segunda tem que lutar por sua sobrevivência, amparando-se nos programas do Governo Federal como o Bolsa Família, um programa de transferência direta de renda que

beneficia famílias em situação de pobreza, com renda per capita de até R\$ 140,00 mensais, que associa à transferência do benefício financeiro o acesso aos direitos sociais básicos como saúde, alimentação, educação e assistência social.

O Bolsa Família atende mais de 13 milhões de famílias em todo território nacional. A depender da renda familiar por pessoa (limitada a R\$ 140), do número e da idade dos filhos, o valor do benefício recebido pela família pode variar entre R\$ 32 a R\$ 306. (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2011)

No Estado de Pernambuco, onde se localiza a cidade de Jaboatão dos Guararapes, surgem no início do século XXI novas oportunidades de emprego, com a instalação de novas indústrias de várias áreas da economia. No entanto, as vagas de trabalho exigem mão de obra qualificada, rara na população pernambucana. Enquanto não conseguem suprir suas carências escolares com os cursos promovidos pelas empresas e com o apoio do Governo Estadual e Federal, a classe de baixa renda continua sem garantia de salário no final do mês. Neste cenário, os responsáveis pelo sustento das famílias se tornam pessoas sem autoconfiança, com baixa autoestima, portadores de um sentimento de desvalorização, muitas vezes extravasando este mal-estar no alcoolismo e nas drogas e protagonizando cenas de agressividade e violência doméstica. Do ponto de vista social,

A escassez de sobrevivência não é uma questão de responsabilidade individual da pessoa pobre, do jovem com baixa escolaridade ou de qualquer outro grupo vulnerável; ela precisa ser pensada em um contexto estratégico de negação de direitos, de ruptura de coesão social, de negação do direito de ter direitos, de ser impedido de ter e, portanto, de vir a ser. (Moura, 2008, p.33)

Sem querer entrar no mérito de todos os elementos responsáveis por este estado de direitos, pode-se afirmar que esta situação gera famílias em extrema vulnerabilidade, física e emocional, prejudicial ao pleno desenvolvimento das crianças, que podem vir a apresentar problemas de aprendizagem e conduta na escola. Excluídas socialmente, as crianças muitas vezes são também excluídas na escola, uma vez que esta não possui estrutura e ainda não se encontra totalmente preparada para lidar com classes que, além de contarem com grande número de alunos, ainda podem receber crianças com deficiências físicas, intelectuais e problemas de conduta.

A visão de exclusão social na modernidade teve início com o fim da II Guerra Mundial, quando o mundo se viu às voltas com pessoas que perderam parte de seus membros na guerra. Estas pessoas precisavam ser acolhidas pela sociedade, pois suas deficiências haviam sido provocadas quando defendiam seus países. Com o passar dos anos a preocupação com a inclusão se estendeu para as outras deficiências: visual, auditiva e intelectual. Sobre o

assunto, Santos (2009, p.52) afirma que “o indivíduo excluído perde sua identidade e seu sentimento de pertencer, fundamental a qualquer ser humano”.

Se para o adulto sentir-se excluído socialmente gera baixa autoestima, sentimento de inadequação e/ou incapacidade e menos valia, evitar que este sentimento apareça nas crianças, que estão sendo inseridas na vida social e iniciando seu desenvolvimento, passou a ser uma meta. Para Mantoan (2006), incluir na escola significa não deixar ninguém de fora do sistema de ensino, desde o início de sua vida escolar.

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades [...] A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (Mantoan, 2006, p.19)

Analisando a afirmação de Mantoan (2006) podemos pensar que a escola inclusiva não é aquela que acolhe e apoia o processo de aprendizagem das crianças com deficiências físicas ou intelectuais, mas que dá assistência e atenção a todas as crianças que apresentam dificuldades para aprender, por problemas de ordem emocional e afetiva, por falta de estímulo em seu meio familiar, ou por distúrbios comportamentais decorrentes da vivência em um meio social pautado pela violência, que inclui alcoolismo, uso de drogas, delinquência, transgressões à lei, etc.

Desde o final do século XX a questão da inclusão escolar tem sido grandemente estimulada pelo Governo, pressionado por grupos sociais que, de forma mais ampla, exigem a inclusão social de todos, sem diferenças de sexo, raça, cor, classe social, religião ou opção sexual. Santos (2009) questiona as escolas que deveriam ser inclusivas, quando afirma que

Só conseguiremos avançar no processo de inclusão quando as escolas regulares assumirem que as dificuldades de algumas crianças não são apenas delas, mas resultam na maioria das vezes da forma como o ensino é realizado e de como a aprendizagem é compreendida. (p.15)

Com uma visão voltada para o social, Goffman (1988) estudou os estigmas, características individuais que chamam a atenção e provocam exclusão. Em sua visão, uma pessoa pode ser afastada do convívio social quando possui algum traço, um estigma, uma característica diferente, que às vezes se impõe e chama a atenção. Para este estudioso existem três tipos de estigma: aqueles relacionados ao corpo (como as deformidades físicas), aqueles relacionados ao caráter (como vontade fraca, crenças rígidas, distúrbios mentais, vícios) e aqueles relativos à raça, religião.

O indivíduo estigmatizado pode responder de diferentes maneiras às expectativas do meio social. Se possuir um defeito físico, pode tentar corrigir este defeito ou buscar superar as dificuldades de sua deficiência, como por exemplo, praticando determinados esportes e servindo de exemplo de superação. Muitas vezes, quando não recebe *feedback* saudável do meio em que vive, quando não é acolhido com sua diferença, o estigmatizado pode se isolar, se deprimir, se tornar hostil ou ansioso. O estigmatizado pode sentir-se inseguro em relação ao modo como será recebido pelos outros, numa “sensação de não saber aquilo que os outros estão realmente pensando dele” (Goffman, 1988, p.23).

Transpondo esta reflexão para ambiente da educação podemos inferir que crianças que não respondem às expectativas de pais e professores, comportando-se fora do padrão de conduta esperado, podem ser estigmatizados, passando a ser percebidos como um problema. Observe-se que nem sempre os pais e professores possuem as habilidades necessárias para lidar com os diferentes, com os comportamentos desviantes podendo, ainda que inconscientemente, gerar situações de exclusão e reações como comportamentos agressivos ou de oposição.

3. A Escola e a Educação na Contemporaneidade: Desafios para o Século XXI

Considerada como o primeiro espaço de educação, a família assegura “a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas” (Delors et al., 2003, p.111). Mas a família sozinha não dá conta da educação de seus membros. Ela precisa contar com o desempenho da escola, onde a educação das crianças é complementada e ampliada.

As escolas de Educação Infantil, que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade, devem ocupar-se de vários aspectos do desenvolvimento das crianças: 1. Desenvolvimento Motor - sentar, andar, controlar os esfíncteres; 2. Desenvolvimento Psíquico (falar, pensar); 3. Desenvolvimento Social (estabelecer relações interpessoais). “Essa ênfase na formação geral das crianças exige que as instituições trabalhem na dupla função de cuidar e educar” (Luz, 2008, p. 48).

A escola é uma organização social que se articula com o contexto local onde está inserida. Por possuir identidade e cultura próprias, apresenta funcionamento e resultados educativos muito diferenciados, que podem ser notados quando se compara escolas de um mesmo bairro ou cidade. Sob este ponto de vista, Canário (2005) alerta que a instituição

escolar pode ser considerada uma construção social cuja configuração e funcionamento têm como elementos decisivos a ação e interação dos diferentes atores sociais. Isto significa que família e escola devem interagir perseguindo o melhor desenvolvimento possível das crianças.

Carvalho (2004), por sua vez, aponta para a necessidade de uma mudança no modelo tradicional de divisão do trabalho educacional, que coloca como responsabilidade da escola a educação acadêmica e da família a educação doméstica, que inclui o cuidado físico e emocional das crianças para que cheguem à escola preparadas para aprender o currículo escolar. Diz ela,

A tão falada crise da família – divórcios, pais e mães estressados, mães trabalhadoras, mães chefes-de-família sobrecarregadas, falta de tempo (em quantidade e qualidade) para convivência com os/as filhos/as – reduziu seu papel no cuidado físico e emocional, bem como na disciplina social e moral, requerendo das escolas a extensão de seu tradicional papel de instrução acadêmica e cívica a fim de englobar vários aspectos de assistência biopsicossocial. (Carvalho, 2004, p.53)

Para que família e escola sejam aliadas no processo de educação e desenvolvimento das crianças “um diálogo verdadeiro entre pais e professores é, pois, indispensável, porque o desenvolvimento harmonioso das crianças implica uma complementaridade entre educação escolar e educação familiar”. (Delors et al., 2003, p.111)

Para que apresentem um bom desempenho os professores precisam de uma boa formação, que começa em seu ambiente familiar e se completa na formação acadêmica. Muitos fatores podem influenciar seu modo de pensar, sentir e agir, vinculados às suas histórias de vida, aos contextos sociais onde cresceram, estudaram e ensinam. (Nóvoa, 1995)

Na visão de Canário (2005) os professores orientam suas ações por um conjunto de ideias que têm como importantes componentes dois fatores: o determinismo e o naturalismo. O determinismo se faz presente quando os professores tendem a explicar o insucesso da educação considerando fatores externos, como a falta de recursos didáticos ou de infraestrutura.

A partir de uma visão determinista, os professores tendem a autolimitar a sua margem de manobra e capacidade de intervenção, na medida em que a sua ação seria determinada pela estrutura do sistema em que estão inseridos. (Canário, 2005, p.47)

Por outro lado, o naturalismo se manifesta quando os professores conferem à educação um caráter absoluto, independente do momento histórico e do contexto social. Pode-se citar, como exemplo, a forma como os professores naturalizam o espaço escolar, deixando fora de sua perspectiva o seu caráter social. Com base em ideias deterministas e naturalistas, o

desempenho dos professores fica comprometido. Se um professor não observa a singularidade da comunidade onde atua, sua identidade e cultura próprias, como irá compreender e valorizar a experiência das crianças com as quais atua? É esperado que os professores promovessem métodos inovadores de ensino e aprendizagem, fugindo do padrão tradicional de memorização, penalização do erro, etc. (Canário 2005)

Holly (citado em Nóvoa, 1995) apresenta uma visão sobre o desempenho dos professores, com duas vertentes: uma que aponta para um lado prático, mecânico e outra voltada para o que seria o objetivo a ser atingido na profissão de docente. A primeira vertente se refere a um ponto de vista técnico, que apresenta os professores como profissionais formados para implementar o currículo determinado pelos órgãos governamentais, limitando o ensino à transmissão de informações. Neste panorama, as escolas são fábricas para ensinar competências e exercícios práticos. Na outra vertente, os professores são vistos em um papel de promotores de cidadãos, com o objetivo de ajudar as crianças a desenvolver o pensamento crítico e a responsabilidade cívica. Neste ambiente, os processos são tão importantes quanto o conhecimento em si e o conteúdo da aprendizagem tende a relacionar-se com o dia-a-dia das crianças. As diferenças individuais são levadas em consideração, as crianças são estimuladas a desenvolver suas capacidades e o conhecimento é construído socialmente. Neste modelo, a aprendizagem é mais relacional e dinâmica.

Considerando este ponto de vista, a Educação Infantil contemporânea estaria voltada para a promoção de cidadãos pois se preocupa em sociabilizar a criança, ensinar o respeito à natureza, deixando a preocupação com a transmissão de informações em segundo plano. O conhecimento na Educação Infantil é construído na sala de aula, com a participação de todos.

Com enorme carga de responsabilidade, os professores estão sempre recebendo orientação sobre novas estratégias curriculares visando à melhoria do ensino, mas nem sempre estas estratégias se mostram socialmente justas porque, de forma paradoxal, podem promover a segregação das camadas populares. Também a formação dos professores vem sendo alvo de políticas públicas, mas pouco se percebe em termos de avanço em seus métodos de ensino ou em mudanças na relação aluno/escola entre a maioria dos professores. Muitas vezes, as condições precárias das estruturas físicas, materiais e de pessoal das escolas públicas desestimulam os profissionais que terminam por realizar um trabalho bem distante do desejável. (Pacheco & Pereira, 2006)

Para apresentar uma postura desejável e um bom desempenho na escola, os professores devem estar atentos a três “A” que poderão garantir sua identidade: 1. Adesão a princípios e valores voltados para um investimento positivo no potencial dos alunos; 2. Ação, caracterizada por sua maneira de ser ou postura pedagógica; 3. Autoconsciência, referente à reflexão que deve fazer sobre seu modo de atuar. (Nóvoa, 1995)

A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de ser e estar na profissão. Por isto é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (Nóvoa, 1995, p.16)

Para além do desempenho dos professores, Fonseca (1995, p.9) comenta que “a escola pode humilhar, ameaçar e desencorajar, mais do que reforçar o eu, libertar ou encorajar a criança”. E, para evitar que isto ocorra, a escola precisa ajustar seu sistema de ensino às condições das crianças, considerando seu contexto biopsicossocial. Este autor propõe a seguinte representação gráfica para explicar como se dá o processo ensino-aprendizagem:

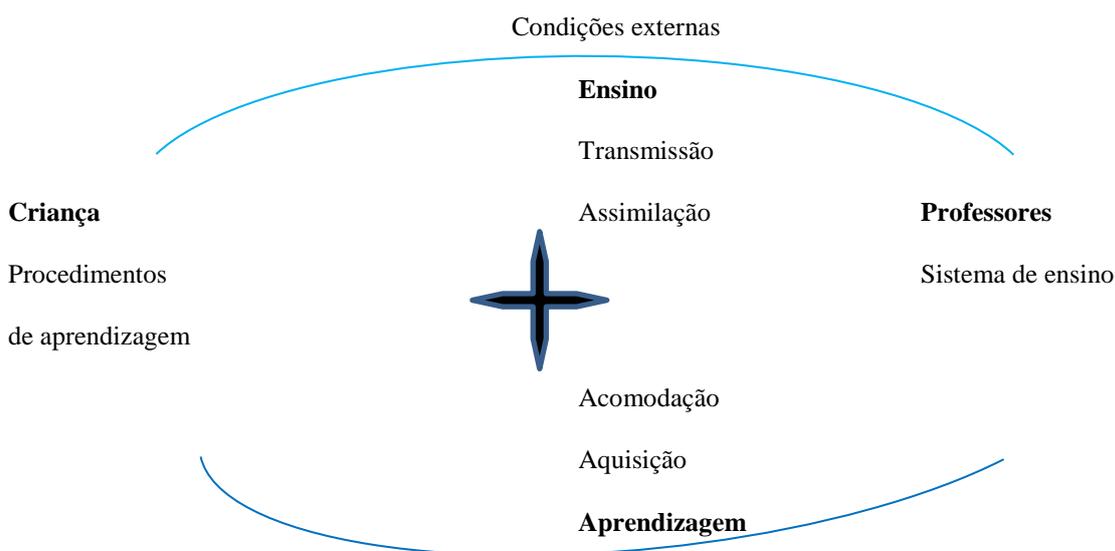


Figura 1 – Interação dos fatores de aprendizagem humana

Fonte: Fonseca (1995)

Fonseca (1995) aponta três aspectos que podem causar problemas de aprendizagem: 1. Aspectos etiológicos (sociais, biológicos, nutricionais, emocionais); 2. Aspectos sociológicos (condições sociais, condições nutricionais, condições de desenvolvimento, privação cultural); 3. Aspectos psicológicos (problemas cognitivos, problemas psicomotores, problemas emocionais, problemas neurológicos). Cabe observar que além dos aspectos biológicos, que incluem fatores hereditários, problemas na gestação, no parto e após este, os problemas de aprendizagem são o resultado da interação hereditariedade-meio. Este autor então lista múltiplos fatores socioetiológicos que vem sendo objeto de estudos científicos:

carências afetivas relativas ao contexto familiar e às relações familiares, deficiência nas condições habitacionais, deficiências nas condições de nutrição das crianças, pobreza na estimulação precoce, fraco desenvolvimento e interação sociolinguística, privações lúdicas e psicomotoras, ambientes repressivos, desajustamentos emocionais, implicando alterações das funções tônicas, das funções da atenção, das funções de comunicação e do desenvolvimento perceptivo, ocupações dos pais e suas habilidades acadêmicas, desemprego, insegurança econômica crônica, analfabetismo, zonas pobres e isoladas, estrutura sociopolítica, métodos de ensino impróprios e inadequados.

Sob o aspecto da escola, Fonseca (1995) comenta que as crianças desfavorecidas social, cultural e economicamente também são desfavorecidas pedagogicamente, uma vez que frequentam escolas com menores condições financeiras, ficando sujeitas ao abstencionismo dos professores, ao mau ensino, a modelos ruins de estimulação, identificação, motivação, orientação, etc.

Em vez de compensar essa discrepância social inaceitável, a escola tende a legitimar todas essas diferenças através dos seus métodos pedagógicos e dos seus métodos seletivos e avaliativos. As porcentagens das dificuldades de aprendizagem e do insucesso escolar, como se sabe, estão mais concentradas nas crianças oriundas de meios socioeconômicos desfavorecidos. Tais porcentagens sugerem significativamente que as influências sociológicas se fazem sentir com as suas consequências devastadoras. (Fonseca, 1995, p. 114)

Seja qual for sua forma de atuação a escola cumpre um papel importante na sociedade e as salas de Educação Infantil são a porta de entrada para a alfabetização das crianças. Como um grande baluarte da educação para a vida social, a escola colabora com o desenvolvimento dos países e o Brasil vem se destacando no cenário econômico do mundo, com previsão para estar em 5º. lugar na economia mundial antes de 2015, segundo previsão do Fundo Monetário Internacional – FMI. (Ministério da Fazenda, 2011)

Portanto, acabar com o analfabetismo tem sido uma bandeira levantada nos últimos anos no Brasil, mas os números ainda não demonstram que esta causa está ganha. Dados do Censo 2010 apontam 185.712.713 milhões de brasileiros. Em Pernambuco são 8.541.250 e em Jaboatão dos Guararapes, 623.471 habitantes (IBGE, 2011). Segundo o Indicador de Analfabetismo Funcional - INAF, 13% dos jovens brasileiros são analfabetos funcionais. Quase um em cada quatro brasileiros sai do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever bem. Entre os que cursaram até o 5º. ano, 59% são analfabetos funcionais. Este número se reduz para 22% quando se considera até o 9º. ano. Considerando somente o Nordeste, onde se

situa Jabotão dos Guararapes, 21% dos jovens são analfabetos funcionais, segundo o artigo de Silva (2009).

A lista de justificativas para a persistência do analfabetismo funcional no Brasil tende a ser longa. Para Vera Masagão, ela deve incluir o fato de a maioria das escolas trabalhar como se todos os alunos tivessem o mesmo nível de aprendizado. Isso acaba empurrando para baixo aqueles que têm mais dificuldades e precisam de um acompanhamento especial para aprender. (Silva, 2009)

No final do século XX, a UNESCO formou uma comissão internacional para discutir a educação do século XXI. Esta comissão, com Jacques Delors à frente, concluiu que para enfrentar os novos desafios, uma nova concepção deveria ser concebida, ultrapassando

A visão puramente instrumental de educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. (Delors et al., 2003, p.90)

Com esta visão, a comissão internacional da UNESCO apresentou quatro pilares para a educação do século XXI, que se relacionam com quatro aprendizagens necessárias à formação e desenvolvimento dos indivíduos:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (Delors et al., 2003, p.90)

4. As Leis Brasileiras e a Infância

Desde o século XX, quando pai e mãe, principais responsáveis pela educação das crianças, saíram para buscar o sustento da casa, a escola passou a ocupar papel central na educação destas. Para apoiar as escolas no desempenho de seu papel, o Estado promulgou leis e estatutos. Capítulos da Constituição Federal, de 1988, Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, de 1990 e Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394, de 1996, asseguraram à infância brasileira determinados direitos para garantir sua inclusão na vida em sociedade.

A Constituição Federal protege as crianças e garante sua educação por meio de alguns artigos. O Artigo 203, Inciso I – fala da proteção à família, à maternidade, à infância e à adolescência. O Artigo 208, Inciso IV - assinala que as crianças de 0 a 6 anos de idade devem ter atendimento em creches e pré-escolas. O Artigo 207 - aponta os responsáveis por assegurar os direitos das crianças e adolescentes, citando a família, em primeiro lugar:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à

profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O ECA, lançado em 1990, reforçou o que já assinalava a Constituição Federal, afirmando, no Artigo 3, que as crianças e os adolescentes devem ter todos os direitos inerentes ao ser humano e ter asseguradas por lei e outros meios oportunidades e facilidades para que possam se desenvolver física, mental, espiritual e socialmente. No Artigo 4, além de ratificar o artigo 207 da Constituição Federal, aponta mais alguns direitos das crianças e adolescentes, e novamente coloca como responsáveis em primeiro lugar a família, seguida da sociedade e do Governo.

Artigo 4 – 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.

A LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, foi alterada pelas Leis n. 11.274, de 06.02.06 (estabelecendo prazo até 2010 para a implementação da inclusão de todas as crianças a partir de 6 anos no ensino fundamental e da criação de pré-escolas para as crianças de 4 a 6 anos); n.11.330, de 25.07.06 (determinando o compartilhamento da responsabilidade sobre a educação das crianças entre Municípios, Estado e Governo Federal) e pela Lei n. 12.056, de 13.10.09 (orientando a formação dos professores). Alguns tópicos da LDB são relevantes para a educação, e em especial a Educação Infantil como:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art.31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

De acordo com o MEC, a Educação Infantil está dividida em duas etapas: a primeira etapa são as creches, que atendem crianças de um ano e seis meses até três anos, e a segunda etapa, a pré-escola, que atende crianças de quatro a seis anos de idade.

CAP. II - O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

1. A Primeira Infância e o Desenvolvimento de Papéis Sexuais

Na vida intrauterina o ser humano já é afetado pelo meio em que está sendo gerado. Isto significa que o estado emocional da mãe e os sons do ambiente irão atingir diretamente as condições do feto (Phyllis Greenacre, citado em Rodrigues, 1976). A neurociência criou uma nova área de pesquisas, denominada Origens Desenvolvimentistas da Saúde e Doença (DOHaD) que confirma que eventos adversos ocorridos na vida intrauterina e na infância podem afetar o padrão de saúde e doença do ser humano ao longo da vida (Silveira et al., 2007). Tais eventos estressores podem gerar não somente doenças (obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares, depressão, ansiedade) como alterações no desenvolvimento neuropsicomotor e no comportamento, embora nem sempre negativos. (Eickmann, 2013)

As crianças, cuja vida pré-natal é afetada pelas emoções da mãe, são mais ativas também após o nascimento, mais agitadas e irritáveis, apresentando maiores dificuldades de alimentação, sono e adaptação. Por outro lado, estas crianças atingem controle motor eficiente e/ou precocemente perfeito, o que lhes dá maior vantagem no desenvolvimento da inteligência. (Rodrigues, 1976, p.7)

A primeira infância, período que vai desde o nascimento até os 3 anos de idade, é marcada pela descoberta do mundo, necessidade de expansão, egocentrismo e fantasia. No primeiro ano de vida, a presença materna é fundamental para o desenvolvimento psicoafetivo da criança e para seu ajustamento ao mundo que a rodeia. E quando se descobre como um ser independente da mãe, a criança faz uso do brinquedo como instrumento de seu desenvolvimento físico e mental, por meio de sua textura, tamanho, forma, cheiro, som, que estimulam seus órgãos dos sentidos: tato, olfato, audição, visão e paladar. (Rodrigues, 1976)

Aos três anos, período em que costuma ser encaminhada para a escola, denominada Jardim da Infância ou Educação Infantil I (de acordo com nomenclatura adotada pela instituição de ensino), a criança passa a ser fortemente marcada pela fantasia. Nesta idade seu pensamento é mágico, tudo para ela é possível e o brincar se torna uma forma de ajuste à vida em sociedade.

A criança não faz discriminações entre a realidade externa e os produtos de sua fantasia. Para ela, realidade é o que ela está vivendo, o aqui e o agora. Para ela não existe o que foi nem o que será. O tempo não tem para ela a menor significação, não há passado nem futuro. A vida é o momento presente. O mágico funciona positivamente no indivíduo tanto na esfera emocional quanto na intelectual. Se, por um lado, a fantasia transporta a criança para o desenvolvimento de curiosidades

maiores de forma intencional, por outro lado, tem função catártica, no sentido de que permite a liberação de tensões. Isto a torna intangível e toda poderosa. Fora do espaço em que vive e distante do poder exercido pelos adultos, ela se organiza num mundo próprio, isento de conflitos interpessoais. (Rodrigues, 1976, p.25)

Na primeira infância, os papéis sexuais não se distinguem. Não há diferenças significativas de gênero no comportamento. Entende-se gênero como a relação atribuída socialmente quanto às características dos seres humanos masculinos e femininos. Tais características se configuram em um padrão de conduta que influencia a formação de valores, crenças, traços de personalidade, habilidades. As diferenças sexuais somente vão se acentuando com o passar dos anos. (Reis, 2008)

Ao iniciar uma pesquisa bibliográfica sobre a aquisição de papéis sexuais na infância, Graciano (1978) tinha como ideia central que os comportamentos, atitudes e reações emocionais típicos do homem e da mulher são culturalmente ensinados. Após vários estudos a que teve acesso esta pesquisadora conseguiu evidências de que meninos e meninas são educados de formas distintas, limitando os potenciais de um e outro. Um dos estudos foi o de Maccoby & Jacklin (1974, citado em Graciano, 1978), que após revisão de pesquisas sobre as características psicológicas dos gêneros, concluíram que as diferenças entre meninos e meninas se dão somente em quatro áreas: na habilidade verbal (as meninas superam os meninos), nas habilidades espaço-visual e matemática (os meninos superam as meninas) e na agressividade (os meninos superam as meninas). Entretanto, à exceção da agressividade, as diferenças só vêm a aparecer entre os 10 e os 12 anos, quando se pode notar o efeito da socialização. Com seus estudos, Graciano (1978) concluiu que há indícios de que meninos e meninas têm as mesmas possibilidades de desenvolver características psicológicas, uma vez que os aspectos biológicos não determinam as diferenças comportamentais, mas é a sociedade a responsável por ensinar os comportamentos masculinos e femininos.

Como os pais, incluindo-se aqui a figura paterna e materna, são o primeiro contato social das crianças, o comportamento dos pais afeta diretamente o comportamento dos filhos. Assim, pais preconceituosos com relação a atividades masculinas e femininas ensinam seus filhos a se tornarem preconceituosos. Também quando expressam mais afeto para as meninas criam um círculo vicioso, pois há uma tendência de as meninas responderem da mesma forma e se tornarem mais afetivas. Por outro lado, maus tratos aos meninos podem afetar seu comportamento, gerando comportamentos agressivos como resposta.

As crianças diferenciam a estrutura interna de sua personalidade a partir das normas de conduta relacionadas ao papel que está ligado ao seu sexo. Na família, elas

aprendem as normas de conduta aplicadas diferencialmente aos meninos e meninas. (Sierra, 2011, p.43)

Em busca de conhecer diferenças de gênero, Afonso (2012) realizou pesquisa em cinco creches comunitárias de duas cidades do Estado de Minas Gerais. Nesta pesquisa constatou que as educadoras não percebem diferenças quanto ao gênero das crianças pequenas, apesar de acreditarem que meninos e meninas são diferentes em sua natureza, e que as diferenças tendem a se acentuar com a idade.

A tolerância com os comportamentos de crianças pequenas não atesta a ausência de expectativas distintas diante do feminino e masculino. Essa preocupação é adiada para uma idade posterior, acentuadamente no início da adolescência, quando a educação para o trabalho deverá diferenciar meninos e meninas e quando a definição cultural da sexualidade indicará diferentes padrões de aceitação e de vivência da sexualidade feminina e masculina. (Afonso, 2012, p.15)

Independentemente de gênero, meninos e meninas que vivem em ambientes onde a privação afetiva é uma realidade, podem ser vítimas de profundas marcas e consequências tanto psicossomáticas quanto emocionais (Moreno, Escalon & Cláudia, 2007). Quando pais e mães vivem estressados ou em permanente conflito conjugal, oferecem menos apoio aos filhos, tornam-se rudes, manipulam seus sentimentos, gerando condutas agressivas e ruptura de normas sociais. (García, Marín & Currea, 2006)

Em muitas situações da vida, sobretudo nas difíceis, os seres humanos buscam diferentes pessoas que possam oferecer apoio e que os aceitem com suas dificuldades. São principalmente os pais que devem oferecer aos filhos essa ajuda incondicional e assim fazê-los sentirem-se seguros para evitar problemas de conduta, ansiedade e depressão. (Garcia , Marín & Currea, 2006, p. 117, tradução da pesquisadora).

2. Família: Base da Estrutura de Personalidade

A família é o primeiro espaço social em que vivemos. A sociologia pesquisa as famílias sob diferentes vertentes: estruturalista (estuda as estruturas elementares de parentesco – marido e mulher, pais e filhos, relação entre irmãos; funcionalista (estuda as funções familiares para manutenção do sistema social); interacionista (estuda a família como agente construtor da sociedade). No prefácio do livro de Sierra (2011, p.III), Alencar comenta que a família

Por ser, enquanto realidade, diversa e contraditória, oferece variados ângulos e recortes para análises e intervenções [...] Vivemos grandes mudanças nos padrões de relacionamento familiar e na vivência dos papéis socialmente definidos para homens e mulheres. O cenário atual confere novo sentido à família, que se vê profundamente alterada, no tamanho, nas formas dos arranjos domésticos, no papel da mulher no

sustento familiar, na dissolução e rearranjo dos laços familiares, dentre outros aspectos.

Muitos estudos em diferentes áreas do saber apontam a família como a base da estrutura de personalidade e a principal responsável pelo desenvolvimento das crianças.

Ao deixar de ser uma unidade de produção doméstica, várias funções antes desempenhadas pela família foram transferidas para os serviços urbanos. Com isso, as famílias foram se tornando um espaço primordial para o desenvolvimento da personalidade. A importância que foram adquirindo os sentimentos e as intimidades na família reforçam a ideia de que sua participação é imprescindível no processo de individualização. (Sierra, 2011, p.32)

Matsukura (2002, p.125) afirma que “as possibilidades de desenvolvimento físico e psíquico da criança dependem exclusivamente das condições materiais e emocionais oferecidas pelos familiares, em especial a mãe”.

Corroborando este pensamento, Carvalho (2003) comenta que o papel esperado da família é ser um espaço de cuidado, proteção, construção de identidades e vínculos, de aprendizagem do afeto. Para esta estudiosa, no final do século XX a família ficou no limbo, pois o Estado e o mercado se encarregaram de substituí-la no seu papel formador. “A escola, os clubes esportivos, os acampamentos possibilitaram a emergência de sujeitos como ‘a tia ou tio’ como fontes precípuas de formação e não mais os pais” e o papel formador teria retornado para a família nos dias de hoje. (Carvalho, 2003, p.18)

Szymanski (2003, p.22) lembra que desde Freud a família aparece como referencial para o desenvolvimento emocional da criança, “*locus* potencialmente produtor de pessoas saudáveis, emocionalmente estáveis, felizes e equilibradas, ou como o núcleo gerador de inseguranças, desequilíbrios e toda a sorte de desvios de comportamento”.

Macedo (1994), na mesma linha de pensamento, afirma que a família é o primeiro ambiente no qual se desenvolve a personalidade das crianças, o primeiro espaço psicossocial, o protótipo das relações que se estabelecerão com o mundo.

O propósito da família seria prover um contexto que supra as necessidades primárias de seus membros, referentes à sobrevivência - segurança, alimentação e um lar, ao desenvolvimento - afetivo, cognitivo e social e ao sentimento de ser aceito, cuidado e amado. (Macedo, 1994, p.64)

Wagner (2011, p.15) lembra que é no espaço da família que “nos tornamos sujeitos e nos inserimos em uma cadeia geracional da qual somos dependentes e, ao mesmo tempo, responsáveis por sua criação”.

De acordo com Emmel (2002) a convivência com outras crianças dá sentido à vida da criança, que aprende a brincar e a conviver em sociedade. Mas a presença dos pais é fundamental para seu desenvolvimento.

O adulto é mediador das relações entre a criança e os diversos universos sociais nos quais ela interage, o que possibilita a criação de condições para que ela se constitua como indivíduo social, adotando condutas, valores, atitudes e hábitos de um grupo ou de uma cultura específica. A presença do outro, do adulto, em várias direções destaca, nomeia e dá relevância aos objetos, possibilitando à criança representar e simbolizar. A criança apreende ações culturalmente definidas, se apropria dos objetos. O outro distingue e dá relevância social a suas ações, atribuindo significado social. (Emmel, 2002, p. 152)

Continuando a discussão sobre o papel da família, Brito (2012) afirma que a visão sistêmica possibilitou uma nova forma de se perceber a família.

A aplicação dos conhecimentos sistêmicos à família facilitou a compreensão de que, pensada como um verdadeiro sistema, uma família não é uma coisa, formada de mãe-pai-filhos. Trata-se, sim, de um processo que, ao longo do tempo, pelo cuidado, permite o crescimento, a transmissão da experiência, inclusive das novas normas e narrativas culturais e a diferenciação da singularização dos indivíduos. (Brito, 2012, p.7)

Matsukura (2002) aponta detalhadamente como a família deveria desempenhar seu papel no desenvolvimento da criança: 1. Em relação ao desenvolvimento físico a família deve prover alimentação, sono, vestimenta, locomoção, higiene, lazer, etc.; 2. Em relação ao desenvolvimento emocional a família deve ser responsável por ensinar a criança a se relacionar com os outros, desenvolvendo nela o respeito, a solidariedade, a alteridade, etc.; 3. Em relação ao desenvolvimento psíquico a família deve apoiar a criança na construção de sua autoestima, autoconfiança, amor-próprio, amor ao próximo, bem como no enfrentamento dos medos, das inseguranças, e das neuroses.

É importante observar que a estrutura das famílias passou por profundas modificações no século XX. Segundo Dessen e Polonia (2007, p.23)

O próprio conceito de família e a configuração dela têm evoluído para retratar as relações que se estabelecem na sociedade atual [...] São inúmeras as combinações e formas de interação entre os indivíduos que constituem os diferentes tipos de famílias contemporâneas: nuclear tradicional, recasadas, monoparentais, homossexuais, dentre outras.

Gomes (1988, citado em Szymanski, 2003) apresenta uma definição de família diferente daquele modelo padrão de família burguesa, nascida a partir da observação do cotidiano na atualidade:

Um grupo de pessoas, vivendo numa estrutura hierarquizada, que convive com a proposta de uma ligação afetiva duradoura, incluindo uma relação de cuidado entre os adultos e deles para com as crianças e idosos que aparecerem neste contexto. (p.26)

Szymanski (2003) comenta que embora tenha se transformado no final do século XX, tanto as teorias e práticas de atendimento familiar quanto as representações das famílias mantêm o modelo de família nuclear burguesa como o padrão de família.

Também Wagner (2011, p.20), comenta que “a coexistência de configurações e estruturas familiares diversas tem ampliado não só o conceito de família, mas também suas implicações na sociedade, gerando a necessidade de aceitar e conviver com o diferente”. Para esta estudiosa, a consanguinidade, considerada como a principal e mais importante variável na definição da composição familiar, passou a dar lugar a outras como o parentesco, a coabitação, a afinidade, etc.

Seguindo esta linha de pensamento, podemos observar diferentes tipos de configurações na atualidade: além da família tradicional, com pai, mãe e filhos; famílias monoparentais, em que, na maioria dos casos, a mãe é a única responsável pelo lar; famílias recasadas, com um dos pais e um novo parceiro deste ou com o parceiro e seus filhos; famílias homoparentais, com dois homens ou duas mulheres; famílias onde a avó ou o avô e a avó ocupam o lugar das figuras materna e paterna; ou ainda famílias estendidas, com avós, tios e primos todos convivendo no mesmo espaço; irmãos somente por parte de pai ou mãe; filhos de avós; filhos com duas casas, cuja guarda é compartilhada entre pai e mãe e famílias em que a mulher trabalha e o homem cuida da casa. Para Bilac (2003, p.35)

A família poderia ser concebida como: estrutura particularista de relações entre sexos e gerações, organizada pelo princípio do parentesco (consanguinidade e aliança), implicando em direitos e deveres recíprocos e vínculos de poder e também de dependência afetiva, econômica e social entre seus membros.

Não somente a mudança nas configurações familiares, mas outros fatores podem afetar o desenvolvimento psíquico das crianças: rejeição paterna, maus tratos, brigas constantes na família, cenas de violência em casa ou na rua, internações hospitalares, o nascimento de um novo irmão, a perda de familiares bem próximos, a convivência com a prostituição, o alcoolismo, as drogas.

Discutindo sobre as novas configurações familiares, Brito (2012, p.6) afirma que

A dinâmica psicológica dos indivíduos dentro de uma família inclui a forma peculiar como cada um experimenta a sua vida familiar, interpreta e vive suas relações. Essa possibilidade depende menos da forma da família do que de sua possibilidade de prover seus membros com referências de autoridade, visão de mundo e valores,

vínculos afetivos estáveis que reafirmam a proteção dos membros e seu consentimento de pertencer a um grupo, com mediação das relações entre seus membros e as outras instituições sociais.

Desde os anos 1930 os cientistas procuram conhecer como se dá a educação das crianças no âmbito familiar. Baumrind (1966) teorizou sobre os tipos de controle parental, definindo-os como autoritativo, autoritário e permissivo. O estilo permissivo foi desmembrado por Maccoby e Martin (1983) para dois estilos: indulgente e negligente. Estes quatro estilos, autoritativo, autoritário, indulgente e negligente passaram então a ser estudados por outros teóricos. Em 1993, Darling e Steinberg fizeram uma revisão destes conceitos, procurando definir a diferença entre estilos e práticas parentais. (Weber, Prado, Viezzer, & Brandenburg, 2004).

Darling e Steinberg (1993) definiram as práticas parentais como os comportamentos dos pais que visam suprimir comportamentos inadequados dos filhos, com monitoração e envolvimento nas tarefas e atividades escolares, estabelecimento de metas, ensino de valores e aspirações. Os estilos parentais foram caracterizados como o clima emocional em que os pais criam seus filhos, suas atitudes em relação a eles como: tom de voz, linguagem corporal, humor. O pai com estilo parental amoroso, por exemplo, demonstra entusiasmo, elogia e oferece afeto, promovendo mais facilmente a internalização dos valores, maior autocontrole e autorregulação dos filhos. O estilo parental pragmático utiliza técnicas disciplinadoras para orientar os filhos.

Pesquisa realizada por Ferreira e Marturano (2002) constatou que as crianças com problemas de conduta na escola viviam em ambiente familiar com menos recursos, mais adversidades, incluindo problemas nas relações interpessoais, falhas na supervisão parental, indícios de menor investimento dos pais, práticas punitivas e modelos adultos agressivos.

No século XXI, Ceconello, De Antoni e Koller (2003) realizaram estudos sobre o efeito das práticas educativas e dos estilos parentais para o desenvolvimento infantil. No Brasil, também no início do século XXI, Gomide (Sampaio & Gomide, 2007) elaborou um inventário denominado Inventário de Estilo Parental – IEP, para avaliar as estratégias e técnicas utilizadas pelos pais para educar seus filhos. Este foi o primeiro instrumento psicológico brasileiro a avaliar as práticas educativas parentais, sendo validado pelo Conselho Federal de Psicologia do Brasil em 2005. O IEP apresenta sete práticas educativas, sendo cinco relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos antissociais: abuso físico, punição

inconsistente, disciplina relaxada, monitoria negativa e negligência; e duas favoráveis ao desenvolvimento de comportamento pró-social: monitoria positiva e comportamento moral.

As práticas estudadas por Gomide (Sampaio & Gomide, 2007) foram conceituadas da seguinte forma: 1. O abuso físico ocorre quando os pais machucam ou causam dor aos filhos com a justificativa de estarem educando; 2. A punição inconsistente ocorre quando os pais punem ou reforçam os comportamentos dos filhos conforme o humor positivo ou negativo dos pais; 3. A disciplina relaxada ocorre quando os pais não acompanham o cumprimento das regras estabelecidas, ameaçam os filhos e se omitem quando se confrontam com comportamentos agressivos, não fazendo valer as regras que eles mesmos determinaram; 4. A monitoria negativa caracteriza-se pelo excesso de fiscalização sobre os filhos, por instruções repetidas que podem ou não ser seguidas pelos pais, pelo tom hostil e de cobrança às crianças; 5. A negligência se caracteriza quando os pais não estão atentos às necessidades dos filhos, ausentam-se de suas responsabilidades, omitem-se ou interagem com os filhos sem amor ou afeto; 6. O conceito de monitoria positiva se refere ao interesse real dos pais por seus filhos, a procura por conhecê-los e acompanhá-los, a existência de demonstrações de afeto e carinho, abraçando os filhos, beijando-os e disponibilizando tempo para estar com eles; 7. O comportamento moral é a prática pelo qual os pais transmitem valores como honestidade, generosidade, empatia e senso de justiça, orientando sobre o certo e o errado por meio de modelos positivos, dentro de uma relação de afeto.

Salvo, Silvaes e Toni (2005) realizaram pesquisa sobre práticas educativas como forma de predição dos problemas de comportamento em adolescentes, utilizando o IEP de Gomide (2007). Os resultados apontaram que a monitoria positiva e comportamento moral são variáveis preditoras de comportamentos pró-sociais. A falta de monitoria, aliada às práticas negativas, são preditoras de desvios de comportamento. Na monitoria negativa os filhos se sentem cerceados por seus pais (quando há supervisão estressante) ou não existe um clima de confiança entre pais e filhos. O resultado é o desenvolvimento de comportamento agressivo e a falta de habilidades sociais. Além da monitoria positiva ou negativa, o comportamento moral dos pais aparece como prática preditora de atividades e competência social.

Considerando a atuação dos pais/responsáveis como fator fundamental para o desenvolvimento infantil, Gracia, Lila e Musitu (2005) realizaram estudo com o objetivo de analisar a relação entre a rejeição paterna e o ajustamento psicológico e social das crianças.

Entre os resultados obtidos, verificaram que as crianças rejeitadas por seus pais tendem a apresentar comportamento hostil e agressivo, baixa autoestima, são negativistas, com a percepção de que o mundo é um lugar inseguro e hostil. Também os pais destas crianças as percebem com ansiedade, depressão, problemas somáticos e de comunicação, retraídos socialmente e com mais problemas de conduta, como hiperatividade, agressividade e delinquência.

Com relação às práticas parentais que promovem comportamentos antissociais, Pinheiro (2006) apresentou o resultado de estudos sobre os maus tratos sofridos na infância por crianças de várias partes do mundo, incluindo o Brasil. Os resultados apontam como a violência infantil pode provocar adoecimento, problemas de comportamento e psicopatologias na vida adulta. Andrade et al. (2011) realizaram pesquisa em duas Unidades Básicas de Saúde de Embu (SP), considerada uma das regiões mais violentas do país. Um dos resultados obtidos foi a constatação de que os profissionais de saúde, assim como os professores nas escolas, revelam muitas dificuldades para lidar com a questão da violência: uma delas é a aceitação, por parte da população em geral, da punição física como uma prática educativa.

3. A Escola

Embora a família deva ser um lugar saudável de desenvolvimento infantil, isto nem sempre ocorre. Muitas crianças de hoje vivem em um meio repleto de problemas, vivenciando atitudes hostis partindo das pessoas mais próximas, convivendo com cenas de violência na rua ou no bairro onde moram. Diante deste contexto as crianças precisam de um suporte para canalizar suas angústias. O lúdico, a brincadeira, os jogos infantis podem fazer este papel, possibilitando que se afastem da realidade cruel que provoca sofrimento. Se isto não ocorre em suas casas, a escola pode ser o espaço onde as crianças tem a chance de sair por algum tempo da realidade em que vivem.

A escola deve ser mediadora entre a família e a sociedade, favorecer a socialização e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Além de proporcionar espaço de lazer e desenvolvimento cognitivo, a escola vem assumindo para si o bem-estar psicológico e desenvolvimento emocional dos alunos, especialmente na Educação Infantil, por meio do contato permanente com as famílias.

Assim, sob o argumento da necessidade de se conhecer o aluno para a ele ajustar a ação pedagógica, o coletivo de educadores da escola (professores, orientadores e outros) busca hoje ativamente e detém efetivamente informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar, como crises e separações conjugais, doenças, desemprego, etc. (Nogueira, 2005, p. 573)

A escola tem como papel desenvolver na criança aquilo que está predisposto nela, especialmente nos primeiros anos de vida.

De fato, antes de mais nada os três primeiros anos de vida – e, conseqüentemente, os demais até o sétimo – são de suma importância para o desenvolvimento integral do homem, pois a condição humana da criança é totalmente diversa de uma condição posterior. A criança é de fato, nos primeiros anos, um organismo totalmente sensorial. (Steiner, 1994, p.10)

Considerando este ponto de vista, a escola não deveria reproduzir cidadãos automatizados, prontos para produzir riquezas, mas promover o desenvolvimento de seu potencial, na busca por torná-los seres humanos produtivos e felizes. Steiner (1994) comenta ainda que pais e educadores devem cuidar de seu modo de agir para que a criança não aprenda, por meio da imitação, aquilo que não será saudável para seu desenvolvimento, sinalizando que a criança é muito sensível e percebe tudo que se passa à sua volta.

E é importante não somente que, como pais e educadores, evitemos atitudes impróprias e visíveis, mas que sejamos interiormente verdadeiros e permeados de moral em nossos pensamentos e sentimentos – os quais a criança sente e capta. É que ela estrutura seu ser não somente de acordo com nossas palavras ou ações, mas segundo nossa atitude moral, nosso desempenho mental e afetivo. E para a primeira época da educação infantil, até o sétimo ano, é sumamente importante o ambiente à sua volta. (Steiner, 1994, p. 14)

Sob o ponto de vista pedagógico, da interação entre alunos e professores, mestres e filósofos como Freire (1996) e Alves (2000) trouxeram propostas importantes para o processo ensino-aprendizagem, considerando e valorizando os que procuram aprender, apontando a importância da construção do conhecimento de maneira participativa e amorosa.

Eu penso na educação ao contrário. Não começo com os saberes. Começo com a criança. Não julgo as crianças em função dos saberes. Julgo os saberes em função das crianças. É isso que distingue um educador. Os educadores olham primeiro para o aluno e depois para as disciplinas a serem ensinadas. Educadores não estão a serviço dos saberes. Estão a serviço dos seres humanos – crianças, adultos, velhos. (Alves, citado em Lago, 2008, p.35)

Freire (1996) trabalhou com educação de adultos, mas sua percepção de educação pode ser utilizada em todos os níveis educacionais. Ele não utilizava o termo aluno, que pressupõe alguém que recebe instrução e formação, mas educando, alguém que se educa. Para este estudioso da educação o educando não é alguém submisso, subserviente, apenas receptor de informações. Ao contrário, o educando deve ser estimulado a ser sujeito de sua própria educação. Isto significa que o educador deve ter em mente que todos, incluindo-se também as crianças, são capazes de aprender, cada um a seu tempo e de acordo com seu potencial. É responsabilidade de o educador encontrar os meios mais adequados para que o conhecimento

não seja um objeto a ser depositado na mente dos estudantes, mas construído por eles com a facilitação, orientação e apoio do educador.

Os ensinamentos de Freire (1996) sinalizam que também as crianças, e não somente os adultos, precisam ser consideradas com suas diferentes habilidades e talentos, uma vez que nem todas aprendem da mesma forma ou têm o mesmo ritmo de aprendizagem. Assim, a criança deve ser respeitada, deve ser vista como um ser que já possui alguns conhecimentos adquiridos, em função de sua história particular. Mesmo crianças pequenas já trazem alguns conhecimentos da convivência familiar, assim como as marcas dos problemas que vivenciaram no ambiente onde cresceram, que pode ter sido desejável ou desajustado.

Para Alves (2000), filósofo que escreveu vários livros sobre a importância da relação professor e aluno, o amor é a matéria prima do ensino. Ele entende que a escola não tem levado em consideração o desejo das crianças; ao contrário, cria uma grade de disciplinas e assuntos que responde somente a perguntas que os adultos acham importantes. Em entrevista concedida a uma revista semanal, Alves (2000) teceu o seguinte comentário:

E a primeira coisa que a escola tem de perguntar é: isso que eu estou ensinando é ferramenta para quê? Segundo: o aluno quer fazer isso? Porque não adianta você dar uma ferramenta para a pessoa, um martelo e um prego, se ela quer ser pintora. A ferramenta só tem sentido se tiver uma demanda, se eu estou querendo fazer alguma coisa. Se eu estiver interessado em plantar um jardim, vou aprender sobre as plantas, esterco e fertilizantes. O professor tem de perguntar a si mesmo isso. Se não for ferramenta, ela não vai ser guardada. (Cotes, 2004)

De seu ponto de vista, Santos (2009) aponta para a importância da leitura do contexto onde nasceu e vive a criança, de forma que o professor possa entender seu comportamento e suas dificuldades.

Em relação à alfabetização, tanto nas escolas do campo como nas áreas urbanas, precisamos fazer outras leituras, pois de um lado, no meio rural, predominam os agronegócios, com imensas plantações monocultoras, e, por outro lado, nos meio urbanos o poder dos supermercados, dos grandes negócios, que através da mídia cria necessidades para as pessoas, que aos poucos vão perdendo o papel de sujeito para se submeter ao poder dos meios de comunicação. Um agravante dos meios urbanos é também o poder do narcotráfico no controle das periferias das grandes cidades, submetendo parte de nossa população. (Santos, 2009, p.60)

E por que a escola deveria estar atenta a cada aluno em particular? Porque a escola é o segundo lugar mais importante no desenvolvimento das crianças e, em alguns casos, determinante, uma vez que muitos pais delegam este poder à escola, tornam-se ausentes na educação de seus filhos ou no carinho e atenção que eles precisam para um desenvolvimento sadio.

Pesquisas recentes (Carvalho, Cavaliere, Neves, Nogueira e Resende, 2013) mostram que os pais buscam apoio nas escolas para dar o melhor para seus filhos, visando sua colocação futura no mercado de trabalho, procurando oportunidades de educação de qualidade, conscientes de que o ensino fundamental e médio, oferecido nas escolas públicas, vem se apresentando de baixa qualidade. Por esta razão, famílias de baixa renda às vezes se sacrificam e colocam seus filhos em escolas particulares ou, quando não podem fazê-lo, procuram recursos como o reforço escolar, ajuda nas tarefas de casa ou escolas de tempo integral.

Desde o final do século XX o mundo vem assistindo a uma intensa velocidade de mudanças, exigindo do educador ir além do domínio da disciplina, ter uma visão holística, completa e integrada, abarcando tudo que envolve o ser humano. Os professores da Educação Infantil contemporânea precisam conhecer como se processa o desenvolvimento infantil e quais são as influências do meio ambiente sobre ele. Aqueles que desejam ser profissionais da Educação Infantil nos dias de hoje devem conhecer as necessidades das crianças em suas diversas fases do desenvolvimento para que possam explorar suas potencialidades. Atento aos seus alunos, observando-os em seus aspectos biopsicossociais, o educador poderá contribuir efetivamente com seu desenvolvimento, auxiliando na construção de seres humanos equilibrados, conscientes de si e de seu papel no mundo.

4. Os Problemas de Aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem têm sido objeto de muitos estudos mundo afora. Desde 1975, quando foram realizadas pesquisas nos Estados Unidos da América, constatou-se que existem inúmeras causas para que as crianças apresentem problemas de aprendizagem. Lesões no cérebro, dificuldades no processamento de informações por problemas de integração visual e auditiva ou causas motivacionais como desinteresse, negativismo, hiperatividade, erros pedagógicos, programas inadequados de ensino, avaliações subvalorativas, reforços negativos, atitudes negligentes podem desfavorecer a criança em seu caminho de aprendizagem. As causas emocionais foram apontadas como as maiores responsáveis por promover os problemas de aprendizagem. Tais estudos colocam em evidência a necessidade de serem promovidos programas de intervenção precoce, visando evitar que os problemas de aprendizagem, que surgem no início da escolarização, continuem a

ocorrer nas fases mais avançadas do ensino e prejudiquem a vida pessoal e profissional dos indivíduos. (Fonseca, 1995)

Webster-Stratton, Reid e Hammond (2004) realizaram uma pesquisa cujo objetivo era melhorar o comportamento de crianças de 4 a 8 anos de idade que apresentavam transtorno desafiador opositivo. Este transtorno é um comportamento comum entre crianças na fase escolar, e tem como característica um padrão persistente de negativismo, hostilidade, desafio e desobediência na relação com figuras de autoridade, como pais, tios, avós e professores. O trabalho destes pesquisadores era fazer intervenções juntos aos pais, professores e alunos de quatro diferentes formas: somente com as crianças; com as crianças, pais e professores; com as crianças e os professores; e com os pais e professores. Estes estudiosos pesquisaram o resultado das intervenções no comportamento hostil das crianças. O resultado da pesquisa demonstrou que as intervenções reduziram significativamente as condutas problemáticas das crianças. Para eles sem um programa de intervenção precoce os problemas de comportamento em crianças podem se cristalizar a partir dos oito anos de idade, iniciando uma trajetória de problemas acadêmicos, evasão escolar, abuso de substâncias e delinquência.

Muitas vezes, segundo Canário (2005) o comportamento opositor na escola se manifesta porque o sistema de ensino se baseia no princípio de que o aluno é ignorante e o mestre é quem sabe tudo. Neste modelo de ensino,

A memorização, a abordagem analítica, a penalização do erro e a aprendizagem de respostas configuram um processo em que a aprendizagem é pensada com base na desvalorização da experiência dos aprendentes e, portanto, na desvalorização de atitudes de pesquisa e descoberta. (Canário 2005, p.69)

A criança com problemas de aprendizagem não deve ser vista como uma criança deficiente, mas que acusa problemas de comportamento, de linguagem e psicomotricidade, que aprende em um ritmo mais lento, que precisa de um acompanhamento mais próximo, de uma intervenção pedagógica preventiva. Muitas vezes, crianças com nível de inteligência normal, considerando-se aqui o Quociente Intelectual - QI igual ou superior a 70, podem apresentar problemas de aprendizagem semelhantes aos de uma criança com deficiência mental. Acredita-se, desta forma, que não somente a família, mas também a escola deve estar atenta ao comportamento das crianças no início da escolarização, período de maturação mais plástica.

Segundo as pesquisas da neurociência, desde o nascimento até os seis anos de idade há um crescimento acelerado das células do Sistema Nervoso Central, sendo que nos três primeiros anos as adversidades podem atrasar o desenvolvimento significativamente. (Eickmann, 2013)

As variáveis socioculturais (que incluem renda familiar, valores, atitudes, expectativas, experiências pessoais) e as variáveis sociopsicológicas (sociabilização, desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos), devem ser consideradas assim como as variáveis biológicas (disfunção cerebral, privação de estímulos e má alimentação) e psicológicas (problemas psicomotores e intelectuais do desenvolvimento) para que se identifiquem as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem (Fonseca, 1995).

Se não se identificam esses casos, a escola com o seu critério seletivo e de rendimento pode influenciar e reforçar a inadaptação, culminando muitas vezes, mais tarde, no atraso mental, na delinquência ou em sociopatias múltiplas. (Fonseca, 1995, p.96)

Estudando a agressividade na primeira infância, Luz (2008) constatou que entre a idade de 0 a 6 anos a influência do ambiente físico e social é bastante forte sobre o seu comportamento. Seus estudos corroboram os de Erikson, Freud, Vygotsky e Wallon, ressaltando que a grande tarefa da escola é a de tornar as crianças capazes de viver em comunidade, de se relacionar com os outros, reconhecendo os limites impostos pela sociedade. Esta estudiosa alerta para o papel da família e das instituições de Educação Infantil, responsabilizando-as por oferecer apoio integral à infância, “pois o desenvolvimento das crianças é influenciado positiva ou negativamente conforme esses vínculos” (Luz, 2008, p.197).

Luz (2008) explicita cinco pontos a serem observados nos espaços construídos para crianças: 1. Promoção da identidade, possibilitando o desenvolvimento das individualidades, como por exemplo, permitindo que cada criança tenha seu espaço, seus objetos, e participe de decisões relativas ao grupo; 2. Desenvolvimento de competências com o objetivo de promover autonomia; 3. Oportunidade de desenvolvimento de habilidades motoras e sensoriais; 4. Possibilitar o desenvolvimento de segurança e confiança; 5. Oportunizar contatos sociais e privacidade.

A título de conclusão deste capítulo, entendemos que família e escola precisam andar juntas para que o desenvolvimento infantil se dê em sua plenitude, embora se configurem como realidades diversas entre si. Ambos são grupos nos quais há intensa convivência social,

que possuem formas de sociabilidade específicas e normas que definem direitos e obrigações de seus membros. (Romanelli, 2013)

Além disto, é importante que família e escola reconheçam o “tempo” da criança, pois cada criança possui um tempo de aprender e um tempo para que a mensagem chegue até seu cérebro e possa responder ao estímulo recebido, isto é, cada criança tem seu ritmo próprio. Se formos capazes de ampliar nossa escuta para o que a criança tem a revelar, poderemos aprender mais sobre ela e seu modo de ser. Prestando atenção à criança sem pré-conceitos, com o intuito de conhecê-la por inteiro, família e escola, juntas, poderão encontrar respostas para os problemas que surgem ao longo do desenvolvimento infantil e que podem se tornar mais graves quando a adolescência tiver início. “As crianças criam competências nos contextos sociais quando existe espaço para isso”. (Cruz, 2012, p.35)

Cap. III - OS ESQUEMAS INICIAIS DESADAPTATIVOS

1. A Noção de Esquemas

A noção de esquemas, base do presente estudo, foi utilizada como um constructo cognitivo com Bartlett, na Universidade de Cambridge, em 1932. Bartlett constatou que a forma como as pessoas compreendiam os eventos que se passavam em suas vidas era representada em forma de esquemas, extremamente influenciada e moldada por suas expectativas. (Duarte, Nunes & Kristensen, 2008)

Bartlett defendia que os esquemas desempenhavam um importante papel na determinação do que se recordava das histórias e sugeriu que as expectativas tinham alguma forma esquemática de representação mental, afetando a forma como os eventos são compreendidos. (Eysenck & Keane, 2007)

Ainda na década de 30, o termo também foi utilizado por Piaget, que estudou por mais de 50 anos o psiquismo infantil, concluindo que cada criança constrói seu próprio modelo de mundo, formando esquemas a partir de suas experiências com o meio. (Leão, 2011)

Desde o início de sua vida a criança controla suas experiências com o mundo exterior. Ela é capaz de acompanhar com os olhos os objetos que lhe são mostrados, é capaz de explorar com seu olhar tudo que está à sua volta, movimenta-se no berço à vontade, utilizando seus órgãos dos sentidos para explorar o que está próximo. Quando vê um objeto, o pega e aproxima-o de seu nariz e boca para cheirá-lo e prová-lo. Esta ação, que no início é apenas uma forma de exploração do mundo, vai integrando-se aos poucos em esquemas psíquicos. Portanto, um esquema é um padrão de comportamento ou uma ação que se desenvolve com certa organização e que se refere a um modo de conhecer a realidade. O ser humano só compreende uma situação ou objeto a partir dos esquemas mentais que possui. “Esquemas, também chamados de estruturas mentais, são a forma como uma pessoa representa o mundo” (Leão, 2011, p. 2). Os esquemas podem ser simples, como o reflexo de sucção, mas também podem se tornar complexos, como as operações lógicas que as crianças, por volta dos sete anos de idade, passam a realizar.

Segundo La Taille (1992), Piaget defendia que os esquemas se complexificam à medida que a criança vai experimentando o mundo e desenvolvendo sua inteligência e afirmava que os esquemas são compostos por padrões de ação organizados na memória, que ajudam na compreensão do mundo.

Piaget (1985) teorizou sobre três tipos de esquemas. O primeiro tipo chamou de esquema presentativo, assim denominado porque, além de representativo, também pode ser sensorio-motor e destacar-se de seu contexto inicial. O segundo esquema denominado esquema de procedimento consiste em um meio orientado para um fim, pode substituir os esquemas iniciais e está estreitamente ligado ao contexto. Finalmente, o esquema operatório, que constitui a síntese dos dois anteriores.

Assim, todo indivíduo encontra-se na posse de dois grandes sistemas cognitivos, aliás, complementares: o sistema presentativo fechado, de esquemas e estruturas estáveis, que serve essencialmente para “compreender” o real, e o sistema de procedimento, em mobilidade contínua, que serve para “ter êxito”, para satisfazer necessidades, portanto, através de invenções ou transferências de processos. (Piaget, 1985, p. 9)

A partir de 1964, A. Beck (1987), um psiquiatra norte-americano, vinculou as crenças das pessoas aos esquemas sugerindo que as crenças poderiam ser formadas relativamente cedo na vida das pessoas e agrupadas em estruturas cognitivas chamadas de esquemas. Um esquema funcionaria como uma estrutura cognitiva que processa informação e que

Filtra, codifica e avalia os estímulos aos quais o organismo é submetido [...] Com base na matriz de esquemas, o indivíduo consegue orientar-se em relação ao tempo e espaço e categorizar e interpretar experiências de maneira significativa. (Beck, citado em Young, 1999, p. 15)

Observando que seus pacientes apresentavam transtornos de pensamento, A. Beck (1987) questionou se este seria o cerne das síndromes psiquiátricas como depressão e ansiedade. Com base nestas reflexões, elaborou sua teoria que aponta a realidade externa e a interpretação que se faz dela como determinantes dos problemas emocionais e comportamentais das pessoas. As experiências na infância levariam à formação de esquemas negativos que ficariam latentes, podendo ser acionados quando circunstâncias análogas às primeiras experiências surgem. A teoria de A. Beck (1987) aponta dois grupos de variáveis: os esquemas disfuncionais e as distorções cognitivas como promotoras de interpretações desadaptadas. Os pensamentos distorcidos ou disfuncionais, que influenciam o humor e o comportamento, seriam comuns a todos os pacientes com distúrbios psicológicos. Os esquemas construídos ao longo da vida das pessoas contaminariam sua percepção e

governariam sua forma de interpretar os acontecimentos, levando-as a “típicas concepções errôneas, atitudes distorcidas, premissas inválidas, metas e expectativas pouco realistas” (Beck, citado em Young, 1999, p.15).

Comparando vários modelos de esquema Segal (citado em Young, 1999, p.15) chegou à seguinte definição: esquemas são “elementos organizados de reações e experiências passadas que formam um corpo de conhecimento relativamente coeso e persistente, capaz de guiar a percepção e a avaliação subsequente”.

Para J. Beck (1997), filha e seguidora de A. Beck, a percepção das pessoas está profundamente influenciada por suas crenças, que começam a se desenvolver na infância, as chamadas crenças centrais. Estas crenças centrais são tidas como verdades absolutas, inquestionáveis, influenciando as crenças intermediárias que, por sua vez, determinam o modo como as pessoas pensam, sentem e se comportam. As crianças aprenderiam por intermédio de suas próprias experiências, nas interações com outras pessoas, através de observação direta e por meio de mensagens recebidas dos outros, explícitas ou não.

O modo como as pessoas se sentem está associado ao modo como elas interpretam e pensam sobre uma situação. A situação em si não determina diretamente como eles sentem; sua resposta emocional é intermediada por sua percepção da situação. (Beck, J., 1997, p.29)

Uma crença disfuncional pode ser desenvolvida quando uma série de fatores se soma. Por exemplo, uma criança tem um irmão mais velho com muita facilidade para estudar, que sempre tira boas notas na escola. Além de comparar seu desempenho escolar com o do irmão, reforçando sua ideia de inferioridade, a mãe costuma dizer que a criança não faz nada direito. Na escola a criança não recebe elogios e ouve críticas quando não responde imediatamente aos questionamentos da professora, criando o hábito de sempre se comparar aos melhores alunos. Frente a esta realidade a criança pode assumir uma crença central de que é incompetente, a qual pode gerar prejuízos em seu desempenho na vida adulta. (Beck, J., 1997)

Os esquemas se formam na primeira infância, influenciando o comportamento das crianças e gerando modos de ser e agir na fase adulta. Uma pessoa que estruturou uma autoimagem de que não é capaz de ser amada deverá processar uma rejeição amorosa como evidência da veracidade de suas crenças. A cada experiência negativa que lhe suceder irá reconfirmar esta crença de tal forma que a cada dia suas crenças sobre si mesmo lhe parecerão certas e reais. Este processo vai se retroalimentando ao longo de sua vida de tal maneira que a ideia de ser indigna de amor se estabiliza. Estas crenças vão se arraigando e

determinando seu comportamento, fazendo a pessoa agir de modo a confirmar suas previsões negativas, e fortalecendo cada vez mais seus esquemas. Considerando-se incapaz de ser amada,

agirá de forma acobardada e tímida, não olhará nos olhos e falará baixo em uma situação social, conduta que certamente aumenta sua chance de rejeição. As rejeições que ocorrem, por sua vez, confirmam os esquemas em um círculo vicioso auto-perpetuador. (Callegaro, 2005, p.6)

Também Mendes (2007) afirma que os esquemas são algo quase inquestionável, uma verdade *a priori*. E por mais que pareçam disfuncionais para os outros, o indivíduo os percebe como familiares, “podendo fazer com que sejam recriadas na vida atual condições semelhantes às que foram ‘nocivas’ na infância e participaram da geração desses esquemas” (Mendes, 2007, p. 2). Os esquemas iniciais desadaptativos acabam constituindo o núcleo do autoconceito e da concepção de mundo do indivíduo, sendo a mudança, portanto, vista como ameaçadora. Segundo este estudioso os EIDs estão no centro dos transtornos de personalidade e são mais difíceis de serem modificados por ser resultado de necessidades emocionais centrais não atendidas na infância,

Como a necessidade de um apego seguro, de afeto, carinho estabilidade, das noções de autonomia e competência, de liberdade para expressão das emoções, da espontaneidade, do brincar e de limites adequados. (Mendes, 2007, p. 2)

Duarte et al. (2008) revisaram o conceito de esquema desadaptativo em artigos publicados nos anos de 2003 a 2005, a partir da base de dados Scielo, Lilacs e PsyINFO. O resultado de sua análise foi a verificação de que há imprecisão conceitual no uso dos termos esquemas e crenças. Coexistem adjetivos distintos para os conceitos esquemas – disfuncionais, subjacentes, desadaptativos do *self*, iniciais desadaptativos, e crenças – centrais não saudáveis, distorcidas, negativas, disfuncionais, desadaptativas. Os autores afirmam que apesar de todos estes qualificadores se assemelharem por serem sinônimos em certo nível, podem exprimir significados diferentes e aspectos distintos de funcionalidade para cada leitor, variando conforme sua cultura, a tradução, etc. Eles lembraram ainda que uma terminologia imprecisa pode acarretar obstáculos à pesquisa quando o pesquisador vai à busca de artigos, publicações e bases de dados de literatura científica. Para estes estudiosos, esquemas seriam “padrões de ação organizados na memória para a compreensão de eventos, situações e conceitos quando um sujeito se encontra em contato com o ambiente”. (Duarte et al., 2008, p.4)

2. A Terapia Focada em Esquemas

Para realizar esta investigação tomamos como base a definição de Young (2003) sobre o que são os esquemas:

Temas extremamente estáveis e duradouros que se desenvolvem durante a infância, são elaborados ao longo da vida e são disfuncionais em um grau significativo. Estes esquemas servem como modelos para o processamento da experiência posterior. (Young, 2003, p.15)

Orientado em seu pós-doutorado por A. Beck (1987), nos anos 90, Young (2003) ampliou o conceito de esquemas, elaborando o conceito de Esquemas Iniciais Desadaptativos - EIDs e criando a Terapia Focada em Esquemas. Esta terapia difere em alguns aspectos daquela desenvolvida por A. Beck (1987) e seus colegas (que é de curto prazo, com 16 a 20 sessões e utilizada para tratar pacientes com depressão). Na terapia proposta por Young (2003) o objetivo é enfraquecer o máximo possível os EIDs, reforçando o lado sadio do indivíduo por meio da criação de uma aliança formada por terapeuta e paciente contra os esquemas. A Terapia Focada em Esquemas tomou como base elementos da terapia cognitivo-comportamental, da Gestalt-Terapia, do construtivismo e da psicanálise, tornando-se um modelo clínico integrativo de terapia.

A Terapia Focada em Esquemas foi elaborada para o tratamento de adultos que apresentam psicopatologias e que, segundo Young (2003), possuem EIDs disfuncionais de uma maneira significativa e recorrente. Para este teórico, os EIDs

podem levar, direta ou indiretamente, a um sofrimento psicológico como depressão ou pânico; à solidão ou a relacionamentos destrutivos; ao desempenho inadequado no trabalho; a adições como álcool, drogas ou excesso de alimentação; ou a transtornos psicossomáticos como úlceras ou insônias. (Young, 2003, p.17)

Os quatro principais conceitos da Terapia Focada em Esquemas são: Esquemas Iniciais Desadaptativos - EIDs, Domínios de Esquemas, Estilos de *Coping* e Modos de Esquema. Os EIDs são temas centrais, comportamentos autodestrutivos ou padrões de comportamento que os indivíduos mantêm ao longo de suas vidas, em virtude de necessidades básicas não atendidas na infância. Inicialmente em número de 16, os EIDs foram agrupados em cinco Domínios relacionados às necessidades emocionais básicas das crianças, não atendidas de forma continuada ao longo de seu desenvolvimento. Estilos de *Coping* são caminhos escolhidos para a pessoa adaptar-se às experiências negativas que vivencia. Os Modos de Esquema são o dia-a-dia relativo ao estado emocional e aos Estilos de *Coping*

utilizados. Frequentemente o Modo de Esquema é desencadeado por situações às quais os indivíduos estão supersensíveis. (Young, 2003)

Os objetivos da Terapia Focada em Esquemas são: ajudar os pacientes a deixar de usar os Estilos de *Coping* desadaptativos e voltar a entrar em contato com seus sentimentos verdadeiros, curar os EIDs, aprender a fugir dos Modos de Esquema autodestrutivos o mais rápido possível e conseguir dar-se conta diariamente de suas necessidades emocionais. A Terapia Focada em Esquemas hierarquiza os esquemas em primários ou nucleares, secundários e vinculados. Os esquemas primários se referem aos problemas fundamentais da vida das pessoas, gerando maior grau de sofrimento e resistência à mudança. Estes esquemas, que se formam nas fases mais precoces da infância, foram o objeto deste estudo. (tradução livre da pesquisadora, *Home Page*, do sítio [www. schematherapy.com](http://www.schematherapy.com))

É importante salientar que o esquema é diferente da estratégia utilizada pelo indivíduo para lidar com ele. O comportamento não é o esquema, mas a maneira como o indivíduo lida com ele. As estratégias de *Coping* não se mantêm necessariamente em diferentes situações e momentos da vida, ao contrário dos esquemas que permanecem estáveis. (Mendes, 2007)

Alguns estudos corroboram a definição de esquema de Young (2003) demonstrando que, devido à sua influência na memória, nas emoções, nas sensações corporais, nos pensamentos e demais cognições, os esquemas terminam por direcionar a percepção de si mesmo e dos relacionamentos que a pessoa desenvolve ao longo de sua vida. (Leahy, 2002; Lorh, Hedwig & French, 2004)

3. Os Esquemas Iniciais Desadaptativos

Young (2003) modificou ao longo do tempo o número e o nome de alguns esquemas. Totalizando 16 na versão original, os EIDs passaram a ser 18, atualizados em função dos temas observados em quase todos os pacientes crônicos e de difícil resposta à psicoterapia cognitiva tradicional.

Os 18 EIDs, agrupados em cinco domínios são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 1 – Domínios, suas Características e EIDs

Domínio	Característica	Esquemas
Desconexão e Rejeição	Referem-se à expectativa de que as necessidades de maternagem como segurança, estabilidade, carinho, empatia, compartilhamento de sentimentos, aceitação e respeito não serão atendidas, gerando dificuldade no estabelecimento de relações afetivas saudáveis. A família de origem é desligada, solitária, explosiva, imprevisível ou abusiva, com comportamentos rejeitadores e refreadores.	1. Privação Emocional 2. Abandono/Instabilidade 3. Desconfiança/Abuso 4. Isolamento Social/Alienação 5. Defeituosidade/Vergonha
Autonomia e Desempenho Prejudicados	Referem-se às expectativas de cada um sobre si e sobre o ambiente, à dificuldade em perceber que, diante de separações, conseguirá sobreviver. A criança não consegue desenvolver autoconfiança, fica com a percepção de ser incapaz de funcionar ou de ter um bom desempenho de forma independente. A família de origem é superprotetora ou não estimula a autonomia da criança.	6. Fracasso 7. Dependência/Incompetência 8. Vulnerabilidade a Danos e Doenças 9. Emaranhamento/Self subdesenvolvido
Limites Prejudicados	Está ligado às falhas na aplicação de limites realistas, na capacidade de seguir regras e normas, de respeitar os direitos de terceiros e de cumprir as próprias metas pessoais, ou seja, deficiência nos limites internos, responsabilidade e objetivos de longo prazo. O egoísmo é a principal característica desses indivíduos. Ocorre, em geral, quando a família de origem se caracteriza como permissiva e excessivamente indulgente, não impondo limites apropriados em relação a assumir responsabilidades, cooperar e estabelecer metas. Em alguns casos, a criança não aprende a tolerar níveis normais de desconforto ou não recebe a supervisão, direção ou orientação adequada, o que leva a uma deficiência nos limites internos, na responsabilidade para com os outros ou na orientação para objetivos de longo prazo.	10. Superioridade/Grandiosidade 11. Autocontrole/Autodisciplina Insuficientes
Orientação para o Outro	Refere-se a um foco excessivo nos desejos, sentimentos e respostas dos outros em detrimento de suas próprias necessidades. O objetivo é de obter amor e aprovação, se sentir conectado com os outros ou evitar retaliação. Nesses casos, a família de origem geralmente se baseia na aceitação condicional, ou seja, a criança só recebe atenção e aprovação se suprimir sua livre expressão e se comportar da maneira desejada. Em muitos casos, as necessidades e desejos emocionais dos pais, ou aceitação e <i>status</i> social são mais valorizados que as necessidades e sentimentos da criança.	12. Subjugação 13. Autossacrifício 14. Busca de Aprovação/Reconhecimento

Supervigilância e Inibição	Ocorrem com indivíduos que se apresentam geralmente tristes e introvertidos, seguidores de regras excessivamente rígidas, exagerado autocontrole, pessimismo e hipervigilância para possíveis eventos negativos. Neste esquema há a supressão de sentimentos e escolhas pessoais. Em geral, a família de origem oferece uma educação rígida, repressora e muitas vezes punitiva, sobrepondo desempenho, cumprimento de regras, perfeccionismo, controle das emoções ao prazer e à alegria. A família exige de seus membros vigilância permanente. Pessoas com este EID têm dificuldade em relaxar, ter relacionamentos íntimos, e podem apresentar problemas de saúde.	15. Inibição Emocional 16. Padrões Inflexíveis/Crítica exagerada 17. Negativismo/Pessimismo 18. Autopunição
----------------------------	--	--

Fonte: adaptado de Young (2003)

Os EIDs são um constructo teórico criado para definir esquemas que se formam quando as crianças, mesmo antes de serem capazes de falar, enfrentam ameaças. Para Young (2003) as crianças respondem com diferentes estilos de enfrentamento sendo que, a princípio, os esquemas são de adaptação, mas se tornam disfuncionais com seu desenvolvimento. Embora nem todos os esquemas possuam trauma em sua origem são, no entanto, padrões emocionais e cognitivos destrutivos e causadores de sofrimento, associando-se a diversas psicopatologias na vida adulta. Os EIDs são compostos de memórias, emoções, cognições e sensações corporais, que envolvem o indivíduo e suas relações. (Young, 2003)

Os EIDs apresentam várias características como as descritas a seguir:

1. A maioria dos EIDs são crenças e sentimentos normalmente incondicionais e rígidos sobre si mesmo em relação ao meio. São verdades *a priori*, aceitas como algo natural pelo indivíduo. Assim, um indivíduo pode pensar desta forma: “Não importa o que eu faça, não sou digno de amor”. Quando o esquema é ativado, o indivíduo acredita que só poderá, no melhor dos casos, retardar ou ocultar o resultado que considera inevitável, como a rejeição, por exemplo.
2. Os EIDs são autoperpetuadores e, em consequência, muito resistentes à mudança. Por se desenvolverem cedo, na infância, geralmente se tornam o núcleo do autoconceito e das concepções que a pessoa possui sobre o ambiente. Estes esquemas são confortáveis e familiares e, quando contestados são distorcidos pelos indivíduos a fim de manterem a sua validade.
3. Para serem considerados EIDs os esquemas precisam ser disfuncionais de uma maneira significativa e recorrente. Eles podem levar, diretamente ou não a um

sofrimento psicológico, a relacionamentos destrutivos, a desempenhos inadequados no trabalho, a vícios como o alcoolismo ou a drogadição, ou a transtornos psicossomáticos como as úlceras.

4. Os EIDs normalmente são ativados por acontecimentos que ocorrem ao indivíduo e que são relevantes para os esquemas que possui. Por exemplo, um adulto que possui o esquema de fracasso, assim que recebe uma tarefa difícil de seu chefe com prazo para ser realizada deverá ter pensamentos como: “Eu não vou conseguir”. Esses pensamentos são acompanhados por um alto nível de excitação afetiva, vindo à tona emoções como ansiedade, tristeza, vergonha, culpa ou raiva.
5. Os EIDs, quando ativados, normalmente vêm acompanhados de altos níveis de afeto, o que normalmente não ocorre quando reflete sobre suposições subjacentes. Por exemplo, quando um indivíduo se dá conta que mantém a suposição de que “coisas ruins só acontecem para as pessoas que não procuram fazer o bem”, raramente chega às lágrimas ou fica muito ansioso. No entanto, quando ativa um EID como Defectividade/Vergonha, geralmente dispara em seu organismo um alto nível de emoção.
6. Os EIDs parecem ser o resultado do temperamento inato da criança interagindo com experiências disfuncionais com pais, irmãos e amigos durante os primeiros anos de vida. Provavelmente a maioria dos esquemas se forma porque continuamente ocorrem experiências nocivas à criança, relacionadas a membros de sua família, a crianças com as quais ela convive, que vão se acumulando e reforçando o esquema. Portanto, os EIDs não se formam em função de acontecimentos traumáticos isolados. Uma criança que é continuamente criticada, em casa e na escola por seu desempenho escolar terá mais possibilidades de desenvolver o esquema de fracasso. (Young, 2003, p.17)

4. Os Instrumentos elaborados por Young

Young (2003) elaborou um inventário, denominado Inventário de Esquemas de Young (Young Schema Questionnaire – YSQ) para detectar que EIDs estariam comprometendo a saúde de seus pacientes.

Criado como um instrumento que procura detectar os EIDs e apoiar o trabalho terapêutico, o YSQ vem sendo aplicado e atualizado constantemente, conforme é utilizado na psicoterapia clínica e nas pesquisas que buscam comprovar sua confiabilidade científica. O questionário apresenta três versões: a primeira, denominada forma longa, possui 205 afirmações, está em sua 3ª. edição e costuma ser aplicada em pacientes que se submetem à psicoterapia; a segunda versão, denominada forma reduzida, possui 75 afirmativas e costuma ser mais utilizada em pesquisas. A terceira versão, mais recente, possui 90 itens. Todos estes instrumentos estão disponíveis no sítio do Instituto de Terapia Cognitiva, Cognitive Therapy Institute, dirigido por Jeffrey Young e sediado em Nova York, EUA.

O YSQ tem sido objeto de estudos e traduções em diversos países. Os primeiros estudos sobre o YSQ foram realizados por Schmidt, N. B. et al. em 1995 nos EUA. Schmidt e seus colaboradores realizaram uma pesquisa com 187 pacientes e, após as análises estatísticas, conseguiram observar a emergência de 15 esquemas primários e não 16 como inicialmente teorizou Young. “Ao realizarem comparações dos resultados obtidos com os de uma amostra de 1.564 estudantes, observaram que os esquemas aparecem de forma suficientemente distinta em uma população clínica”. (Cazassa, 2008, p.189). Na França, Mihaescu e colaboradores (1997) o traduziram e validaram; na Inglaterra, Glenn Waller e colaboradores (1999) publicaram artigos relacionando o YSQ com distúrbios alimentares como anorexia e bulimia nas mulheres; também Taylor e Dunn (1999) estudaram o YSQ na Holanda; na Austrália, Lee e colaboradores (1999) mostraram a consistência interna do YSQ considerando uma população clínica; na Inglaterra, Waller e colaboradores (2001) conseguiram evidências de níveis muito similares de consistência interna entre as versões longa e breve do YSQ, considerando um grupo de pessoas com bulimia e um grupo controle; em Portugal, Pinto-Gouveia e Rijo (2001); no Canadá, Welburn e colaboradores (2002) confirmaram os 15 esquemas propostos por Young no YSQ forma breve, considerando uma população psiquiátrica; na Holanda, os estudos de Rijkeboer, Bergh e Bout (2005) constataram a adequação temporal do YSQ em uma população clínica; na Noruega, Hoffart e colaboradores (2005) confirmaram os 15 EIDs tanto na forma longa quanto na forma breve, considerando uma população clínica; na Espanha, Calvete e colaboradores (2005) validaram a versão espanhola do YSQ, confirmando que a estrutura fatorial dos 15 esquemas pode sugerir que os EIDs são universais, revelando também associações significativas entre os esquemas, os pensamentos automáticos e os sintomas dos transtornos afetivos; na Austrália e Coreia do Sul, Baranoff, Oei, Cho e Kwon (2006) evidenciaram níveis satisfatórios de consistência interna

nas duas culturas além de identificar que entre os australianos o YSQ pode ser útil para prever depressão, considerando-se especificamente os esquemas de Fracasso e Autocontrole Insuficientes, que apresentaram significância estatística na análise de regressão múltipla; na Holanda, Rijkeboer & Boo, em 2010, desenvolveram e validaram uma versão do YSQ para crianças. (Cazassa, 2007)

Além destes, Teixeira (2010) cita muitos outros estudos que colocaram em evidência a relação estreita entre esquemas e psicopatologias na vida adulta, como perturbações de personalidade (Petrocelli, Glaser, Calhoun & Campbell, 2001), transtornos alimentares (Waller, Dickson & Ohanian, 2002), ansiedade (Glaser, Campbell, Calhoun, Bates & Petrocelli, 2002), depressão (Welburn et al., 2002), perturbações do comportamento (Baker & Beech, 2004), fobia social (Pinto-Gouveia, Castilho, Galhardo & Cunha, 2006), obesidade (Anderon, Rieger & Caterson, 2006), comportamento agressivo (Trembley & Dozois, 2009).

Estudo sobre a relação entre os sintomas da personalidade *boderline*, Boderline Personality Disorder – BPD e os domínios dos EIDs foram realizados por Specht, Chapman e Cellucci (2008) com 105 mulheres aprisionadas. Uma personalidade *boderline* se caracteriza por distúrbios afetivos e cognitivos, dificuldades nos relacionamentos, comportamento impulsivo, além de altos índices de suicídios e automutilações. Estes pesquisadores associaram os domínios Desconexão/Rejeição e Limites Prejudicados com a personalidade *boderline*, verificando que não é o trauma por si mesmo, mas a forma como é processado que influencia a personalidade e determina a visão de mundo de cada um. (Specht et al., 2008, p.263, tradução da pesquisadora). Desta forma, ratificaram a teoria de Young (2003), que não associa diretamente os maus tratos sofridos na infância com os sintomas psicopatológicos, mas que defende a mediação de esquemas em resposta aos abusos sofridos.

Os EIDs de Young (2003) também foram objeto de estudo de Wright, Crawford e Castillo (2009), que procuraram entender de que forma se dá a mediação dos EIDs entre o abuso e negligência emocional sofridos na infância e o sofrimento psicológico na idade adulta, pesquisando 301 estudantes pré-universitários. A pesquisa associou a negligência e o abuso emocional aos sintomas de ansiedade e depressão, mediados por esquemas de Vulnerabilidade a Danos, Inibição Emocional e Autossacrifício. Somente a negligência emocional foi relacionada com os sintomas de distúrbio de personalidade dissocial (também

conhecida no Brasil como sociopatia), mediada por esquemas de Inibição Emocional e Vulnerabilidade a Danos.

O estudo de Wright et al. (2009) se mostrou relevante porque até a sua realização as pesquisas anteriores sobre as consequências em longo prazo do abuso e da negligência emocional sofridos na infância eram limitadas pela ausência de um quadro teórico orientador como o oferecido pela Teoria Focada em Esquemas. Para fins do estudo, abuso emocional e negligência emocional foram entendidos como um padrão repetido de interações negativas entre os pais e a criança, sem que nenhum contato físico seja realmente necessário. Estes conceitos foram caracterizados por atos como ofensas verbais, terrorismo verbal, isolamento da criança ou omissões como ignorar, ser indiferente ou indisponível para a criança. Como consequência, a criança não se sente amada, querida, valorizada, mas poderá sentir-se em perigo ou acreditar que só tem valor quando atende às necessidades dos outros. Este ambiente de relacionamento familiar considerado patogênico pode provocar consequências danosas no futuro.

Além do YSQ, Young (2003) também elaborou um instrumento para avaliar as práticas parentais (relacionadas à mãe e ao pai ou às pessoas que ocupam o lugar destas figuras parentais) em comportamentos que, segundo ele, seriam as origens mais comuns dos esquemas. A este instrumento deu o nome de Inventário Parental de Young (Young Parenting Inventory – YPI). Para ele as práticas parentais referem-se à forma como os pais ou responsáveis pela educação das crianças atuam com o objetivo de socializá-las.

O uso de palmadas como método punitivo e o auxílio aos deveres escolares podem ser citados como exemplos de práticas parentais. De maneira mais ampla, os estilos parentais referem-se às características globais de interações entre pais e filhos, as quais geram um clima emocional. (Valentini & Alchieri, 2009, p.114)

Segundo Valentini e Alchieri (2009) discussões sobre a relação da família com a clínica psicológica restringiam-se às teorias psicodinâmicas e comportamentais e somente com a proposta de Young (2003) esta deficiência pode ser suprida. Estes pesquisadores verificaram que estudos relacionados à influência da família no desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes foram realizados por estudiosos como Ceconello et al. (2003) e Salvo et al. (2005) e outros trabalhos procuraram estabelecer associações entre os estilos parentais e as psicopatologias, com Choquet et al. (2008) e Haslam et al. (2008).

Por serem teoricamente relacionados aos EIDs os estilos parentais receberam os mesmo nomes destes e, da mesma forma, foram distribuídos em cinco domínios.

Tabela 2: Domínio dos EIDs e família típica de origem.

Domínio	Família típica de origem	Exemplos de itens do YPI
Desconexão e Rejeição	“Fria”, abusadora, explosiva, solitária, distante e imprevisível.	Passava horas comigo e não me dava atenção. Era imprevisível.
Autonomia e Desempenho Prejudicados	Superprotetora, dificuldade em sustentar a competência e a confiança da criança fora da família.	Esperava que eu fracassasse. Tudo tinha que ser feito à maneira dele/dela.
Limites prejudicados	Permissiva, falta de orientação segura, dificuldade em estabelecer limites e disciplina.	Estabelecia poucas regras para mim. Era uma pessoa indisciplinada.
Orientação para o outro	A criança é estimulada a não dar importância às próprias necessidades e aos desejos a fim de receber carinho, aprovação e atenção. <i>Status</i> e aceitação social são mais importantes do que os sentimentos da criança.	Preocupava-se com o <i>status</i> social e a aparência. Dava mais importância a fazer as coisas bem do que a se divertir ou relaxar.
Supervigilância e Inibição	Severa, exigente e punitiva; mais preocupada em evitar erros do que estimular aspectos prazerosos. Crença de que as coisas não darão certo, caso a vigilância não seja contínua e meticulosa.	Ficava furioso ou me criticava duramente se eu fizesse algo errado. Era reservado, raramente discutia os sentimentos dele/dela.

Fonte: Valentini & Alchieri (2009)

Focando o ponto de vista da família, Young, Kloslo e Weishaar (2003) apontaram quatro tipos de ambiente familiar que poderiam facilitar a formação dos esquemas. O primeiro está relacionado à frustração/privação de necessidades. Neste ambiente a criança não recebe estabilidade, compreensão ou amor, o que pode gerar esquemas de Privação Emocional e Abandono/Instabilidade. O segundo ambiente é traumático ou abusador, tendendo a promover os esquemas de Desconfiança/Abuso, Defeituosidade/Vergonha e Vulnerabilidade a Danos e Doenças. O terceiro ambiente é aquele em que a criança recebe reforços positivos em excesso, enquanto limites e autonomia não são estimulados, podendo gerar os esquemas de Dependência/Incompetência e Merecimento (este foi um dos esquemas que sofreu alterações). O quarto e último ambiente é aquele em que os pensamentos, sentimentos e comportamentos das pessoas mais próximas são internalizados seletivamente pela criança, abrindo a

possibilidade da formação de esquemas ou de estilos de *Coping*. Existem três tipos de *Coping*: luta, fuga ou congelamento. Na psicologia cognitiva, estas respostas são denominadas Compensação, Evitação e Manutenção, respectivamente.

O Estilo de Compensação é similar à formação reativa, quando o indivíduo se comporta e pensa exatamente o oposto do que o esquema sugere. Assim, alguém com um esquema de Dependência/Incompetência e Estilo de Compensação podem estruturar-se para não se tornar dependente de ninguém, mesmo que esta seja a melhor opção em determinado momento. O Estilo de Manutenção se refere aos processos pelos quais os esquemas funcionam e se perpetuam: neste tipo de resposta, o indivíduo aceita os EIDS como verdadeiros e inquestionáveis, promovendo distorções cognitivas, como a desqualificação do positivo, e padrões de comportamento autoderrotistas. Um indivíduo com um EID de Privação Emocional e um Estilo de Manutenção tende a aproximar-se de pessoas que o tratam de maneira fria e distante, mantendo esse padrão. Assim, o esquema vai exagerar as informações que o confirmam ou minimizar aquelas que o contradizem. O Estilo de Evitação se dá quando o indivíduo se afasta das situações que podem deflagrar os EIDs, evitando experienciar emoções negativas. Há três tipos de evitação: cognitiva, emocional e comportamental. Alguém com um EID de Abandono e um Estilo de Evitação pode evitar relacionamentos mais íntimos a fim de manter distância da ameaça de ser abandonado ou rejeitado.

Mesmo centralizando seus estudos sobre os pacientes adultos que procuravam apoio psicológico nas clínicas e hospitais, Young (2003) apresentou um quadro com quatro formas de comportamento infantil, após estudo realizado em parceria com First (1996). A tabela possibilita verificar que quando não há apoio externo, seja dos pais ou da escola, as crianças podem apresentar comportamentos desviantes, em estilos que denominou de Vulnerável, Zangado, Impulsivo, Indisciplinado. Estes estilos podem emergir em crianças tanto no ambiente familiar como escolar, não podendo ser diagnosticados como doentios, neuróticos ou psicóticos. No entanto, alguns destes comportamentos, quando muito constantes ou repetitivos, podem ser motivo de maiores cuidados por parte dos pais ou escola, e muitas vezes precocemente diagnosticados por psiquiatras, podendo em função de este diagnóstico receitar psicofármacos para as crianças.

Tabela 3: Modelos de Comportamentos Infantis

Estilo	Características
Vulnerável	Sentimentos de: solidão, isolamento, tristeza, incompreensão, falta de suporte, defetuosidade, massacre, privação, incompetência, falhas no self, carência, falta de assistência, impotência, desesperança, medo, ansiedade, preocupação, ser injustiçada, não ser amada, ser difícil de ser amado, estar perdida, sem direcionamento, fragilidade, fraqueza, derrotismo, opressão, não ter força, abandono, exclusão, pessimismo.
Zangado	Sentimentos de: intensa raiva, fúria, frustração, impaciência porque necessidades emocionais centrais (ou físicas), necessidades da criança vulnerável, não estão sendo atendidas.
Impulsivo/Indisciplinado	Ações baseadas em impulsos ou desejos não centrais de uma maneira egoísta ou incontrolada, a fim de conseguir satisfação pessoal. Frequentemente apresenta dificuldade em adiar pequenas satisfações ou sente-se extremamente zangado, raivosa, furiosa frustrada, impaciente quando seus impulsos ou desejos não centrais não são alcançados; pode mostrar-se mimada.
Satisfeitas	Sentimentos de ser/estar: amada, satisfeita, conectada, completa, protegida, aceita, elogiada, valer a pena, nutrição, ser guiada, compreendida, validada, autoconfiança, competência, autonomia apropriada ou independência, segurança, resistência, força, controle, adaptabilidade, inclusão, otimismo, espontaneidade.

Fonte: Relação de Comportamentos Infantis (Schema Mode Listing), de Young e First (1996, traduzido pela pesquisadora).

Entre os pesquisadores que escreveram trabalhos universitários sobre os instrumentos elaborados por Young destacamos Cazassa (2007, 2008 – PUC RS) e Valentini (2009 - UFRN) no Brasil, e Teixeira (2010 – Universidade de Lisboa) em Portugal.

Cazassa (2007, 2008) realizou dois estudos sobre os instrumentos elaborados por Young (2003). No primeiro mapeou as pesquisas sobre o YSQ, no período de 1998 a 2007, por meio de revisão bibliográfica de artigos publicados nas principais bases de dados, como MedLine (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), Adolec (Saúde na Adolescência), Cochrane, Scielo (Scientific Electronic Library Online), Academic Research Library (ProQuest), Biological Abstracts, Biology Journals (ProQuest), Eletronic Journals (EBSCO), Medical Library (ProQuest), Psychology Journals (ProQuest) e Science Journals (ProQuest), selecionando nove estudos que focalizavam a análise das propriedades psicométricas do YSQ e os estudos de validação deste instrumento. Nestes estudos verificou que os principais centros de pesquisa estão espalhados em lugares como a Austrália, Portugal, Espanha, Inglaterra, Holanda, Noruega, Coréia do Sul, EUA e Canadá, o que aponta para a

importância deste instrumento como auxiliar no tratamento de pessoas com problemas de comportamento, que buscam apoio na psicologia e psiquiatria.

Em sua maioria, os achados vinculados ao Questionário de Esquemas de Young demonstram estatísticas significativas quanto à consistência interna da escala e no que tange à sensibilidade discriminativa, considerando-se as diferenças evidentes entre grupos clínico e não-clínico. Assim sendo, trata-se de um recurso disponível ao profissional da saúde mental para a utilização clínica ou no âmbito da pesquisa científica. (Cazassa, 2007, p.31)

Cazassa e Oliveira (2008) constataram que há centros de pesquisas em quatro continentes – excluído somente o continente africano, o que lhes possibilitou afirmar que é crescente o interesse na verificação empírica das possibilidades de auxílio do YSQ como fonte válida de medida dos EIDs.

O segundo estudo de Cazassa (2008) demonstrou que o YSQ é um importante instrumento disponível aos profissionais da saúde mental, seja para utilização clínica ou como instrumento de pesquisa: as estatísticas encontradas nos artigos foram significativas tanto na consistência interna da escala quanto em relação ao seu poder de discriminação, considerando-se as diferenças entre grupos clínicos e não clínicos. Sua amostra constituiu-se de 372 participantes com escolaridade mínima de 5ª. série do primeiro grau e idades entre 18 e 60 anos. Cazassa (2007) utilizou como instrumentos um Questionário de Dados Sócio Demográficos, o YSQ – versão breve e a Escala Fatorial de Ajustamento Emocional/Neuroticismo. De um modo geral constatou a validade da versão brasileira do YSQ em sua forma breve.

Valentini (2009) traduziu, adaptou e estudou as propriedades psicométricas do YPI no contexto brasileiro. Em sua pesquisa associou o YPI ao Teste Familiograma - FG, que procura avaliar as díades familiares, pai-mãe, filho-pai, filho-mãe, irmão-irmã, no tocante à percepção da afetividade e do conflito familiar, pesquisado por Teodoro (2006) em uma versão modificada. Além destes instrumentos, Valentini (2009) aplicou um Questionário Sociodemográfico chegando à conclusão que o YPI traduzido para o português apresenta parâmetros psicométricos adequados, podendo ser utilizado em pesquisas. Para chegar a esta conclusão apresentou o YPI traduzido e adaptado ao Brasil para a análise de conteúdo de cinco juízes. Para a análise empírica contou com a participação de 920 estudantes do Ensino Médio e Superior, com idades que variaram entre 14 e 69 anos, de quatro locais distintos no Brasil, no Nordeste, Centro e Sul do país. Sua versão final do YPI contém 49 itens, que contemplam os mesmos cinco domínios dos EIDs: 1. Desconexão e Rejeição; 2. Afetividade e

Estabilidade Emocional; 3. Hipervigilância e Orientação para o Outro; 4. Superproteção e Autonomia Prejudicada; 5. Limites Prejudicados.

Teixeira (2010) fez estudos para averiguar a aplicabilidade da teoria de Young (2003) numa população não clínica portuguesa de crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 9 e os 19 anos. Sua pesquisa baseou-se em dois estudos: o primeiro focou-se na validação fatorial e consistência interna do Inventário de Esquemas para Crianças – IEC, elaborado por Rijkeboer e Boo com base na Teoria de Young; o segundo estudo investigou a dimensionalidade dos esquemas propostos por Young (2003) e sua associação com o desajustamento psicológico. A pesquisa confirmou a estrutura de cinco fatores de ordem superior, evidenciando que a taxonomia proposta na Teoria dos Esquemas e nos Domínios propostos por Young (2003) pode ser replicada em crianças e adolescentes, embora tenha encontrado resultados contraditórios em relação à hierarquia dos esquemas e dos domínios por ele apresentado. Teixeira (2010) chegou à conclusão que em fases mais precoces da infância os EIDs não apresentam uma base ou resultados desadaptativos.

II Parte - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

Cap. IV – METODOLOGIA

1. Problemática

A preocupação com a inclusão de todas as crianças na escola foi o ponto de partida para a trajetória investigativa desta pesquisa. Como a maioria das crianças tem seu primeiro contato com a escola na Educação Infantil, focou-se essa faixa de idade e, em especial, as crianças que apresentam problemas que prejudicam seu desempenho e desenvolvimento. Tomou-se como base de estudos a teoria de Young (2003) sobre os Esquemas Iniciais Desadaptativos, que causam prejuízos à convivência social e podem se transformar em transtornos de conduta na vida adulta.

2. Questão de Partida

Algumas perguntas deram início a esta pesquisa: Que indícios de formação de EIDs podem ser identificados nas crianças da Educação Infantil? Além da família, qual a influência da escola na formação dos EIDs? O gênero da criança influencia a formação dos EIDs? A escolaridade e a renda familiar influenciam a formação dos EIDs? Como a escola lida com as crianças que apresentam sintomas da formação de EIDs?

Diante destes questionamentos, a questão de partida foi: Qual a influência da família e da escola na formação dos EIDs nas crianças matriculadas na 2ª. etapa da Educação Infantil?

3. Formulação de Hipótese

O conceito de hipótese refere-se a

Um conjunto estruturado de argumentos e explicações que possivelmente justificam dados e informações, mas que ainda não foram confirmados por observação ou experimentação. É a afirmação positiva, negativa ou condicional (ainda não testada) sobre determinado problema ou fenômeno. (Jung, 2009, p.3)

A partir da teoria de Young (2003) foram levantadas as seguintes hipóteses:

- É possível observar o início da formação de EIDs em crianças a partir de 4 anos de idade;
- Nos primeiros anos de vida, quando a criança ingressa na pré-escola, tanto a família quanto a escola possibilitam o início da formação de EIDs;

- A renda familiar e a escolaridade dos pais são fatores que influenciam o comportamento das crianças possibilitando o início da formação de EIDs;

- O gênero da criança não é fator determinante para a formação de EIDs, não havendo prevalência de nenhum esquema em particular para o sexo feminino ou masculino.

4. Definição de Objetivos

Após o levantamento da hipótese procuramos definir os objetivos a alcançar. O objetivo geral, estreitamente relacionado com a hipótese, foi desmembrado em objetivos específicos, que apontam as ações necessárias à concretização do objetivo geral. Com a definição dos objetivos construímos a metodologia e os instrumentos da pesquisa de forma a promover a concretização dos objetivos propostos.

4.1 Objetivo Geral

Analisar a influência da família e da escola na formação de esquemas iniciais desadaptativos em criança matriculadas na 2ª. etapa da Educação Infantil.

4.2 Objetivos Específicos

- 1) Identificar crianças com início de formação de EIDs;
- 2) Comparar a incidência de EIDs entre meninos e meninas;
- 3) Comparar a formação de EIDs entre crianças de diferentes rendas familiares;
- 4) Verificar se existe alguma relação entre escolaridade da família e formação de EIDs;
- 5) Verificar como a escola lida com as crianças que apresentam sintomas da formação de EIDs.

5. Metodologia de Investigação

5.1 O método escolhido

Considerando-se as duas diferentes abordagens possíveis em pesquisa, a qualitativa e a quantitativa, esta pesquisa é quali-quantitativa porque inclui mensuração de dados coletados, interpretação e discussão dos mesmos. A escolha por esta abordagem segue o pensamento de May (2004), que aponta a importância de se utilizar os dois enfoques, qualitativo e quantitativo na mesma pesquisa, embora ambos possuam pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento.

Ao avaliar esses diferentes métodos, deveríamos prestar atenção, [...], não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativo-qualitativa da pesquisa social – como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra, mas aos

seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática. (May, 2004, p. 146)

Conciliamos nesta pesquisa as duas abordagens por entendermos que, sendo complementares, possibilitam maior aprofundamento das informações e maior fidedignidade na interpretação dos dados coletados. A abordagem quantitativa tem como objetivo levantar dados, indicadores e tendências observáveis, procurando abarcar grande quantidade de dados, classificando-os e tornando-os inteligíveis por meio de variáveis. A abordagem qualitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, na busca por conhecer a complexidade dos fenômenos, fatos e processos específicos dos grupos. (Minayo & Sanches, 1993)

Ambas as abordagens são necessárias, porém, em muitas circunstâncias, insuficientes para abarcar toda a realidade observada. Portanto, elas podem e devem ser utilizadas, em tais circunstâncias, como complementares, sempre que o planejamento da investigação esteja em conformidade. (Minayo & Sanches, 1993, p.240)

O estudo é descritivo, uma vez que procura descrever o que foi observado, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados como questionários e observação sistemática. Geralmente, neste tipo de estudo, se realiza um levantamento de dados por meio de interrogação direta dos envolvidos na pesquisa (Silva & Menezes, 2001). Através da pesquisa descritiva torna-se possível observar, registrar, analisar e correlacionar os fatos estudados, visando evidenciar, com a máxima exatidão possível, a frequência de ocorrência dos fatos, sua natureza e características, bem como as relações existentes com outros fatos. (Cervo & Bervian, 1998)

A pesquisa é bibliográfica e de estudo de campo, com coleta de dados sobre o objeto de investigação (Leão, 2006). A pesquisa bibliográfica não se restringiu aos livros e artigos publicados. A Internet foi importante instrumento de pesquisa, em sites como o Google Scholar, Lilacs, Scielo, Science Verse e PsyINFO. A pesquisa foi feita com os descritores “schema therapy” “maladaptative schema”, “esquemas iniciais desadaptativos”, “família”, “desenvolvimento infantil”, “problemas de aprendizagem”, “relação família-escola” e outros relacionados. A navegação na Internet, que contempla enorme quantidade de estudos sobre o tema, permitiu a constatação de que a realidade brasileira é bastante semelhante à de outros países, ainda que estes estejam muito distantes do Brasil, por questões geográficas ou culturais.

5.2 Os sujeitos da Pesquisa

Por acreditarmos que só seria possível identificar EIDs a partir dos 4 anos de idade tornou-se imperativo decidir em que local iríamos investigar essas crianças. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, as escolas no Brasil estão divididas em quatro níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. A Educação Infantil está dividida em duas etapas: 1ª. etapa – denominada também de Maternal ou Creche, atende crianças de 0 a 3 anos, e a 2ª. etapa, também conhecida como pré-escola, atende crianças de 4 a 6 anos incompletos.

Desta forma, o universo da pesquisa foram 215 crianças matriculadas na 2ª. etapa da Educação Infantil de duas escolas, sendo 115 de uma Escola Particular e 100 de uma Escola Municipal. Deste universo, a amostra desta investigação contemplou 11 crianças da Escola Particular e 18 crianças da Escola Municipal, que foram apontadas por suas professoras por apresentarem sintomas do início da formação de EIDs.

A coleta de dados foi realizada junto às famílias e às professoras das crianças. Consideramos família o pai, a mãe ou o outro responsável apontado pela escola, com quem a criança convivesse diariamente. A pesquisa foi realizada somente com professoras por não haver professores do sexo masculino nas salas de Educação Infantil das escolas pesquisadas.

5.3 O Locus da Pesquisa

Por ser uma pesquisa qualiquantitativa não definimos previamente uma amostragem nos termos que ocorrem nas pesquisas quantitativas.

A ideia de amostragem não é a mais indicada para certas pesquisas sociais, especialmente aquelas de cunho qualitativo. Isto se deve ao fato de que o “universo” em questão não são os sujeitos em si, mas as suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes. Como se vê, seria impossível demarcar o número total destas variáveis, muito menos o tamanho da amostra que seria representativa desta totalidade. (Deslandes, 2011, p.48)

Escolhemos a cidade de Jaboatão dos Guararapes como o local de realização da investigação. A cidade é o segundo maior centro urbano de Pernambuco, com 644.620 habitantes e população urbana representando 97,82% do total, segundo dados do IBGE no Censo Demográfico de 2010. Este Censo indicou que praticamente todos os domicílios do Município possuem energia elétrica; a rede de abastecimento de água atende 78,6% dos domicílios particulares permanentes e 46,7% das residências dispõem de esgotamento sanitário adequado.



Figura 2 – Pernambuco no mapa do Brasil

Jaboatão dos Guararapes teve suas origens nas capitanias hereditárias. Em 1566, Duarte Coelho concedeu uma légua de terra a Gaspar Alves Purga para o cultivo de cana de açúcar e instalação do engenho São João Batista. O povoado de Jaboaão dos Guararapes foi fundado em 4 de Maio de 1593 por Bento Luiz Figueira, terceiro proprietário do Engenho São João Batista. A cidade inicialmente era conhecida como Yapoatan, nome indígena de uma árvore comum na região, usada para fabricar mastros e embarcações. O nome Jaboaão dos Guararapes foi adotado em 1989 em homenagem às batalhas históricas travadas nos Montes Guararapes. A cidade é, geograficamente, uma continuação do Recife, só se nota a divisa dos municípios por meio das placas de sinalização, que dão as boas vindas aos visitantes.

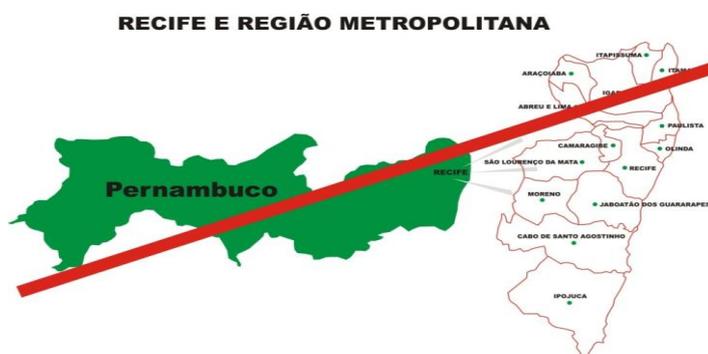


Figura 3 - Mapa da Região Metropolitana do Recife

Para a definição das escolas a serem investigadas levamos em conta um dos objetivos específicos: comparar crianças de escolas públicas e particulares. Pesquisamos junto à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, depois junto à Regional Metropolitana Sul, responsável pelas cidades do Cabo, Camaragibe, Ipojuca, Jaboaão dos Guararapes, Moreno e São Lourenço da Mata até chegar à Secretaria de Educação de Jaboaão dos Guararapes, através do Núcleo de Dados Estatísticos da Secretaria de Desenvolvimento Social.

A cidade de Jaboatão dos Guararapes contava com um total de 5.830 alunos matriculados no ano de 2011 em 84 escolas municipais. Em 2012 a cidade possuía sete Regionais na área de educação: Regional 1 - Jaboatão Centro, com 24 escolas municipais; Regional 2 - Cavaleiro, com 18 escolas municipais; Regional 3 - Curado, com 4 escolas municipais; Regional 4 - Muribeca, com 7 escolas municipais; Regional 5 - Prazeres, com 11 escolas municipais; Regional 6 – Praias, com 11 escolas municipais; e Regional 7 – Guararapes, com 9 escolas municipais.

Escolhemos a Regional Praias (que abrange os bairros de Piedade, Candeias e Barra de Jangada) para local da pesquisa por ser uma área geográfica que abriga grande parte da população do Município, por possuir diversidade de faixas de renda familiar e realidade semelhante aos grandes centros urbanos brasileiros, na tentativa de encontrar crianças que tivessem uma vinculação significativa com o problema investigado, possibilitando abranger a totalidade do problema sob investigação. (Deslandes, 2011) Nestes bairros estão localizados vários hotéis, o Shopping Center Guararapes, um dos grandes shoppings da região metropolitana do Recife, restaurantes, cinemas, hospitais e clínicas médicas, além de renomadas escolas particulares.



Figura 4 – Mapa da Regional 6 – Praias

Escolhida a Regional Praias, observamos nos dados fornecidos pela Prefeitura que as sete escolas do Município que possuíam Educação Infantil variavam muito no número de alunos matriculados. Utilizando um recurso da abordagem quantitativa, que randomiza a amostragem, pegando ao acaso indivíduos representativos da uma grande população, resolvemos sortear a escola pesquisada entre as escolas que tivessem mais de 100 alunos matriculados no ano de 2011. (Turato, 2005)

Depois de sorteada a Escola Municipal, e na tentativa de controlar variáveis externas, como acesso aos serviços básicos (abastecimento de água, coleta de lixo, iluminação elétrica, rede coletora de fossa séptica), educação, saúde, lazer e bens de consumo, procuramos uma

Escola Particular que ficasse na mesma área geográfica, que tivesse mais de 100 alunos na Educação Infantil e que concordasse em participar da pesquisa. Com este caminho percorrido, e considerando-se que a abordagem qualitativa tem uma amostragem intencionada, selecionamos a escola particular. (Turato, 2005)

5.3.1 A Escola Municipal

A Escola Municipal pesquisada possuía sete salas da 2ª. etapa da Educação Infantil, para crianças de 4 a 6 anos, sendo o 1º ano para crianças de 4 anos e o 2º. ano para crianças de 5 a 6 anos. Das sete salas da escola, três funcionavam pela manhã e quatro no horário da tarde. Na turma da manhã, havia duas salas de crianças de 4 anos (1º ano) com 13 e 15 alunos respectivamente e uma sala com crianças de 5 e 6 anos (2º ano) com 18 alunos. No período da tarde, duas salas do 1º ano, com 16 alunos cada uma; e duas salas do 2º ano, com 09 e 13 alunos respectivamente, totalizando 100 alunos matriculados em 2012, sendo 60 alunos com 4 anos (1º ano) e 40 alunos com 5 a 6 anos (2º ano).

A escola é considerada uma escola inclusiva desde 2011, quando passou a receber matrículas de crianças com deficiências. Durante o período de coleta de dados foram observadas algumas crianças da educação inclusiva, inclusive uma criança autista na turma de 4 anos da manhã. A Prefeitura designa um profissional (denominado “apoio”) para cada criança, quando a deficiência assim o exige.

A Escola Municipal possui uma área reservada para a Educação Infantil. As salas de aula e o espaço do recreio são exclusivos para elas, embora não haja portões ou muros que as separem das salas do Ensino Fundamental. As salas de aula são relativamente limpas. Explica-se: o chão não é lavado todos os dias, as crianças chegam todos os dias com os pés de terra/lama e/ou areia porque as ruas do entorno não são asfaltadas. As salas são organizadas, com cerâmica nas paredes e móveis novos de plástico e ferro. As mesas das crianças são coloridas e organizadas em ilhas. Cada ilha é composta por seis mesinhas que, unidas, formam uma mesa hexagonal. No centro de cada ilha há uma tampa dividida em seis partes para colocar objetos como cola, lápis, borracha, etc. As salas são bem ventiladas: além de terem meia parede no lado em que a sala dá para o pátio do recreio, possuem ventiladores que alcançam todas as crianças. Os banheiros possuem peças sanitárias apropriadas para crianças. As crianças recebem lanche oferecido pela Prefeitura, que pode ser fruta, biscoito, canjica, cuscuz, sanduíche ou comida de sal. As salas possuem material didático adequado ao desenvolvimento das crianças, como cartazes, jogos, massa de modelar, papelaria, colas e canetas coloridas. O pátio do recreio conta com uma área de areia e outra de lajotas, onde

existem árvores de grande porte que dão sombra durante todo o dia, fator importante para o bem-estar das crianças, uma vez que a temperatura média da cidade é de 27°C o ano todo. A escola possui uma biblioteca com um pequeno acervo, onde as crianças podem assistir vídeos e consultar livros. Não existe um sistema de empréstimo de livros, embora as professoras os levem para a sala de aula.

As professoras contam com uma auxiliar que se reveza nas turmas de 4 anos. As professoras se organizam para trabalhar em projetos, formando painéis coletivos.

5.3.2 A Escola Particular

A Escola Particular pesquisada possui sete salas na 2ª etapa da Educação Infantil, sendo quatro salas pela manhã e três salas no horário da tarde. Na turma da manhã, havia duas salas de crianças de 4 anos, com 13 alunos em cada sala e duas salas com crianças de 5 anos com 16 e 18 alunos respectivamente. No período da tarde, uma sala de 4 anos, com 21 alunos e duas salas de 5 anos, com 17 alunos cada, totalizando 115 alunos matriculados em 2012, sendo 47 alunos com 4 anos (1º ano) e 68 alunos com 5 anos (2º ano).

A Escola Particular possui uma área mais reservada para a educação infantil que a Escola Municipal. Ali as salas e a área do recreio estão separadas do Ensino Fundamental por portões, impedindo o acesso de um lado para o outro. O espaço para recreio das crianças possui tapete de borracha colorida, como um grande quebra-cabeça, onde estão brinquedos de madeira com balanças, escorregadores, gangorra, pula-pula e trepa-trepa. Neste espaço existem árvores que dão sombra em todo o parque e mesinhas plásticas, onde as crianças fazem picnic eventualmente. As salas de aula são limpas e organizadas. As salas das crianças de quatro anos são bem ventiladas: além de terem meia parede no lado que dá para o pátio do recreio, possuem ventiladores. As mesas das crianças são de madeira com ferro, com *design* que possibilita a formação de ilhas em formato hexagonal. As duas salas das crianças de 5 anos ficam no primeiro andar e contam com ar-condicionado e mesas de plástico com ferro no padrão escolar tradicional, isto é, cada cadeira tem uma mesa acoplada. No primeiro andar existe um terraço ao lado das duas salas com pia, mesinhas e bebedouros para as crianças. A escola oferece lanche coletivo como alternativa para os pais que não querem se preocupar com o lanche de seus filhos. Os pais são orientados a enviar lanches saudáveis para as crianças, como frutas, iogurte, sucos e lanches naturais semelhantes ao lanche coletivo oferecido pela escola. O colégio oferece aulas de natação, inglês, música e informática, além de uma biblioteca com bibliotecária e um grande acervo de livros infantis, que as crianças

podem retirar toda semana e levar para casa. Todas as sextas-feiras os alunos passam meia hora na biblioteca, quando podem manusear os livros e escolher aquele que desejam levar para ler no final de semana, devolvendo-os na segunda-feira.

As professoras da Escola Particular contam com uma professoras auxiliar tanto nas turmas de 4 anos quanto nas turmas de 5 anos.

6. Os Instrumentos da Pesquisa

Para construir os instrumentos de pesquisa primeiramente analisamos os questionários utilizados por Young (1999), elaborados para seus pacientes clínicos (jovens e adultos) com o objetivo de encontrar elementos de apoio ao processo psicoterápico. Tais instrumentos foram por ele denominados de Young Schema Questionnaire - YSQ (Questionário de Esquemas de Young) e Young Parenting Inventory - YPI (Inventário de Estilos Parentais). Considerando que os questionários não foram elaborados para crianças, percebemos que seria necessário adaptar estes instrumentos para realizar esta investigação, a exemplo do que já vem ocorrendo com pesquisadores em outros países.

Para atingir este objetivo, no primeiro momento, solicitamos autorização ao Cognitive Therapy Center of New York, de Jeffrey Young (EUA), para utilização e adaptação dos instrumentos de pesquisa (Apêndice E e F). Após receber material de estudo e a autorização do Instituto localizamos três dissertações de mestrado, duas realizadas no Brasil, e uma em Portugal, que tratavam dos EIDs. Dois pesquisadores brasileiros traduziram os instrumentos de Young (2003) para o português: o YSQ foi traduzido e adaptado por Cazassa (2007) e o YPI foi traduzido e adaptado por Valentini (2009). Em Portugal, Teixeira (2010), traduziu um questionário elaborado para aplicação em crianças e adolescentes de 8 a 12 anos de idade, o Schema Inventory for Children – SIC, adaptado por dois estudiosos, Rijkeboer e Boo do YSQ, que passou a ser denominado Inventário de Esquemas para Crianças. Com base nestes três questionários elaboramos os instrumentos utilizados nesta pesquisa: um questionário dirigido às famílias e outro dirigido às escolas.

Depois de elaborado, testamos o questionário para as famílias com população semelhante à dos sujeitos da pesquisa, e o revisamos cuidadosamente para apresentar uma linguagem clara e evitar que os pais/responsáveis ficassem inibidos ao falarem de si mesmos e sua relação com as crianças. Em seguida, o questionário destinado à família e o questionário destinado aos professores foram encaminhados para dois doutores e orientadores de mestrado da área de psicologia para que dessem seu parecer: o professor Dr. João Carlos Alchieri

(Apêndice H), brasileiro, que orientou a tese de Valentini (2009) e a professora Maria F. Figueiredo (Apêndice G), portuguesa, doutora em Ciências da Educação. Após analisar os questionários, o Dr. Alchieri fez observações sobre o questionário para os professores e a Dra. Figueiredo sugeriu melhorias no questionário para as famílias. Com as sugestões de ambos fizemos novas modificações nos instrumentos de pesquisa. Paralelamente, solicitamos aprovação da pesquisa na Plataforma Brasil¹, direcionada e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco (Anexo A).

6.1 Os Inquéritos por Questionários

6.1.1 Questionário de Esquemas de Young para a Família

O primeiro questionário, dirigido às famílias (Apêndice B), foi elaborado com base no YSQ, no YPI e no SIC, apresentando duas partes. A primeira parte faz um levantamento sociodemográfico do respondente e da criança, com 11 questões: 1. Parentesco com a criança; 2. Idade; 3. Estado civil; 4. Escolaridade; 5. Se trabalha, a ocupação; 6. Renda familiar; 7. Quantas e quais pessoas moram na casa; 8. Nome da criança; 9. Idade da criança; 10. Escola da criança; 11. Nome da Professora.

Para a variável renda familiar consideramos a renda mensal segundo a classificação do DIEESE, tomando como base o Salário Mínimo em 2012 – SM, no valor de R\$ 622,00. A renda mensal considerada deveria somar os rendimentos recebidos no mês por todos os componentes da família (pai, mãe, irmãos mais velhos, tios, avós). As faixas de renda foram até 1 SM; entre 2 e 3 SM; entre 5 e 10 SM; entre 10 e 20 SM e renda maior que 20 SM, apresentados em números (Reais) no questionário, ou seja, até R\$ 622,00, de R\$ 623,00 a R\$ 1.866,00, de R\$ 1.867,00 a R\$ 3.110,00, de R\$ 3.111,00 a T\$ 6.220m00, de R\$ 6.221,00 a R\$ 12.440,00 e mais de R\$ 12.440,00.

Na segunda parte, relativa à relação da família com a criança, o respondente é convidado a refletir sobre 35 afirmações voltadas para as características de famílias que promovem a formação dos EIDs. Ao ler a afirmação o respondente deve escolher uma das seguintes alternativas:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Nunca acontece2. Acontece raramente3. Acontece algumas vezes4. Sempre acontece |
|--|

¹ Plataforma Brasil é uma base nacional de registro de pesquisas com seres humanos para todo o sistema de Comitês de Ética em Pesquisa – CEP, e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

O questionário contém 35 afirmações, contemplando os 18 EIDs apontados por Young (2003), com duas afirmações para cada esquema, exceto para o esquema de Autopunição, que só foi contemplado com uma afirmação. O questionário não deu ênfase a nenhum esquema, diferentemente do YSQ (75 afirmações, na forma resumida, com variação de 2 a 7 afirmações para cada esquema), do SIC (40 afirmações, com variação de 1 a 7 afirmações para cada esquema) e do YPI (28 afirmações, com variação entre os esquemas). Os esquemas foram contemplados da seguinte forma:

Tabela 4 – Esquemas e Questionário para a família

Domínio	Esquema	Afirmações
I. Desconexão e Rejeição	1. Privação Emocional	01 e 25
	2. Abandono/Instabilidade	10 e 30
	3. Desconfiança/Abuso	03 e 20
	4. Isolamento social/Alienação	15 e 26
	5. Defeituosidade/Vergonha	28 e 31
II. Autonomia e Desempenho Prejudicados	6. Fracasso	07 e 35
	7. Dependência/Incompetência	12 e 16
	8. Vulnerabilidade a Danos e Doenças	14 e 19
	9. Emaranhamento/Self Subdesenvolvido	29 e 32
III. Limites Prejudicados	10. Superioridade/Grandiosidade	05 e 11
	11. Autocontrole/Autodisciplina Insuficientes	23 e 24
IV. Orientação para o Outro	12. Subjugação	17 e 18
	13. Autossacrifício	22 e 27
	14. Busca de Aprovação e Reconhecimento	09 e 21
V. Supervigilância e Inibição	15. Inibição Emocional	08 e 13
	16. Padrões Inflexíveis/Crítica Exagerada	02 e 33
	17. Negativismo/Pessimismo	04 e 06
	18. Autopunição	34

6.1.2 Questionário de Esquemas de Young para a Escola

O segundo questionário, destinado à escola (Apêndice D), foi elaborado para que os professores pudessem falar sobre as crianças que apresentam comportamentos compatíveis

com o início da formação de EIDs. Este questionário é composto por 20 questões, sendo uma questão para cada esquema, exceto para os esquemas de autocontrole/autodisciplina, e grandiosidade/superioridade, que foram contemplados com duas questões cada um. Neste questionário os professores liam as afirmações e respondiam da seguinte forma:

1. Não descreve a criança de modo algum
2. Acontece algumas vezes, mas ainda não descreve o seu modo de ser
3. Descreve o seu modo de ser
4. Descreve perfeitamente o seu modo de ser.

Tabela 5 – Esquemas e Questionário para a escola

Domínio	Esquema	Afirmações
I. Desconexão e Rejeição	1. Privação Emocional	18
	2. Abandono/Instabilidade	01
	3. Desconfiança/Abuso	09
	4. Isolamento social/Alienação	11
	5. Defeituosidade/Vergonha	17
II. Autonomia e Desempenho Prejudicados	6. Fracasso	02
	7. Dependência/Incompetência	12
	8. Vulnerabilidade a Danos e Doenças	06
	9. Emaranhamento/Self Subdesenvolvido	07
III. Limites Prejudicados	10. Superioridade/Grandiosidade	13 e 15
	11. Autocontrole/Autodisciplina Insuficientes	20 e 4
IV. Orientação para o Outro	12. Subjugação	03
	13. Autossacrifício	08
	14. Busca de Aprovação e Reconhecimento	10
V. Supervigilância e Inibição	15. Inibição Emocional	05
	16. Padrões Inflexíveis/Crítica Exagerada	19
	17. Negativismo/Pessimismo	16
	18. Autopunição	14

6.2 As Entrevistas

Além dos questionários, elaboramos um Guião de Entrevista para os professores (Apêndice C), com perguntas semiestruturadas, objetivando permitir sua livre expressão.

Neste guião os professores foram convidados a apontar as crianças que apresentavam comportamentos como distúrbios de atenção, hiperatividade, impulsividade, alheamento, agressividade física ou verbal, compatíveis com a formação de EIDs. As outras questões pediam que o professor falasse sobre as características de cada criança, em que momentos estes comportamentos se manifestavam, como essas crianças eram tratadas pela escola e pelos colegas e que estratégias eram utilizadas para estes alunos.

6.3 As Observações

Como método de trabalho, optamos por realizar a observação não-estruturada considerando-se as cinco dimensões apontadas por Flick (citado em Vianna, 2003): 1. Observação aberta, isto é, revelada às professoras e crianças observadas; 2. Observação participante, tendo o pesquisador como parte ativa do campo observado; 3. Observação não-sistemática, ou seja, flexível; 4. Observação *in natura*, ou seja, realizada nas escolas; 5. Observação de terceiros e não auto-observação.

Existem diferentes fases no processo de observação. Depois de escolher o cenário, ou local da observação, escolhe-se o que deverá ser documentado, ou seja, quem e o que será observado e de que forma isto será feito. Nesta pesquisa optamos por anotações descritivas e reflexões da própria investigadora, considerando-se o que era importante para os observados e o que parecia importante para quem observava, uma vez que os sentimentos e emoções desta faziam fazer parte do cenário (Vianna, 2003). Para apresentarmos as observações de campo tomamos como modelo a dissertação de mestrado de Silvino (2009) que relata o dia-a-dia da escola pesquisada sob o olhar do pesquisador.

No primeiro semestre a observação foi programada para acontecer durante duas semanas em cada escola, com duração média de 10 horas em cada turma, distribuídas em cinco dias de duas horas. No segundo semestre, a observação se concentrou em dois dias, de duas horas em cada sala. As anotações foram feitas imediatamente após o observado, procurando evitar “escrever com base exclusivamente na memória dos fatos, face à ocorrência de prováveis lapsos que prejudicariam de forma bastante efetiva o trabalho” (Vianna, 2003, p. 31).

Para a coleta de dados acompanhamos a rotina das crianças nas salas de aula, no horário de lanche, no recreio, nas aulas extras como informática, música, natação, inglês, visitas à biblioteca, e outras atividades que surgiram no período, como ensaios para apresentação de projetos. Pela observação procuramos verificar a forma como as professoras

lidavam com as crianças, especialmente sua relação com aquelas que foram apontadas nas entrevistas. Foi também observada a forma como as crianças interagiam entre si e com as professoras.

Para fazer as anotações foi utilizado o Caderno de Campo que permitiu registrar o contexto e captar informações sem o assédio das crianças, que diante de um *smartfone* ou um *tablet* poderiam se mostrar muito curiosas para ver o que estava sendo registrado, o que poderia modificar a rotina na sala de aula. É importante salientar que o Caderno de Campo permite registrar informações que os documentos, entrevistas ou dados censitários, que podem ser obtidos pelo gravador, máquina fotográfica ou filmadora, não transmitem. (Magnani, 1997)

7. Procedimentos da Pesquisa

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. No primeiro semestre foram feitas as observações de campo, as entrevistas informais com as professoras (sem gravação) e respondidos os questionários da escola. No segundo semestre foram realizadas as pesquisas com as famílias e as professoras gravaram as entrevistas.

Para dar início à coleta de dados o primeiro passo foi o contato com a diretoria das escolas e a solicitação de autorização das gestoras para a realização da pesquisa.

Na Escola Municipal, o contato foi realizado em dois momentos, pela manhã e pela tarde, uma vez que esta escola possui duas diretoras, uma para cada turno de ensino. As duas diretoras se mostraram extremamente receptivas à pesquisa, ressaltando o fato de que sentiam a necessidade de a escola possuir em seu quadro um profissional da área de psicologia, que pudesse dar suporte ao trabalho das professoras e que atendesse às famílias das crianças com dificuldades de socialização e aprendizagem. Neste momento foi esclarecido que a pesquisa não se propunha a oferecer atendimento clínico, mas que seria possível conversar com as famílias que quisessem aconselhamento sobre como lidar com as crianças. As duas diretoras procederam da mesma maneira: chamaram as professoras da Educação Infantil para apresentar a pesquisa e autorizaram livre acesso às salas de aula.

Na Escola Particular, após tomar conhecimento da pesquisa e concordar com sua aplicação na escola, a diretora chamou a coordenadora de ensino da Educação Infantil, que convocou as professoras para que tomassem conhecimento da pesquisa. Por seu intermédio o trabalho investigativo foi sendo realizado, pois era ela quem determinava quando e em que sala entrar. As professoras ficaram cientes de que poderiam ter acesso às anotações da

pesquisadora, mas que não se preocupassem com estas anotações porque elas não tinham por objetivo fazer uma avaliação de seu desempenho profissional. O objetivo era subsidiar a análise dos dados e gerar informação para orientar a escola, caso quisesse utilizá-la.

Após estas considerações, iniciamos o trabalho de observação. No primeiro e segundo dia procuramos interagir com as crianças e as professoras, de forma a minimizar o efeito de uma presença estranha nas salas de aula, colocando em prática o que sugere Vianna (2003, p.10):

Um artifício para minimizar a influência do efeito do observador seria a presença do mesmo em sala várias vezes, mas sem coletar dados, a fim de que o professor e alunos, a serem observados, se acostumem com a sua presença e possam agir com maior naturalidade durante o processo efetivo de realização da observação.

Assim, nos dois primeiros dias observamos o que acontecia sem anotar nada na presença das crianças ou da professora. No terceiro dia realizamos entrevistas informais com as professoras, de forma interativa, quando anotamos o que era dito no caderno de campo. As questões elaboradas no Guião de Entrevistas serviam como trilha, estimulando as professoras a falar sobre as crianças. Procuramos mostrar uma postura de interesse pelo que estava sendo falado, com gestos afirmativos e acenos de cabeça, intervindo o menos possível, embora algumas intervenções tenham sido feitas quando as falas precisavam de esclarecimento ou quando as professoras fugiam das questões e falavam de suas histórias de vida, o que aconteceu algumas vezes.

No primeiro semestre, além da entrevista inicial aconteceram outros momentos de contato com as professoras, quando as crianças estavam no parque, nas aulas de informática, inglês, ou na biblioteca. Nestes momentos o diálogo fluiu melhor, as professoras ficaram mais à vontade, pediram sugestões, tiraram dúvidas, falaram de suas dificuldades no exercício da profissão. Observamos que nestes momentos mais informais as professoras eram capazes de falar mais de seu trabalho com as crianças e de sua interação com as famílias.

Estes passos procuraram colocar na prática os ensinamentos de Minayo (2011) que tece considerações sobre a entrada do pesquisador em campo. Esta autora pontua que: 1. Existe a necessidade de haver uma figura mediadora entre o sujeito de pesquisa e o pesquisador; 2. O investigador deve falar de forma resumida sobre seu trabalho para os entrevistados; 3. Deve justificar a escolha dos entrevistados; 4. Deve garantir o anonimato e o sigilo dos mesmos; 5. Deve iniciar a pesquisa com um “aquecimento”, uma conversa inicial, de forma a criar um clima de envolvimento e descontração entre entrevistador e entrevistado.

Em lugar desta atitude se constituir numa falha ou num risco comprometedor da objetividade, ela é condição de aprofundamento da investigação e da própria

objetividade... A inter-relação, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa qualitativa. (Minayo, 2011, pp. 67-68)

Para chegar até as famílias das crianças, na Escola Municipal foi feito convite para uma palestra, que se realizou nos dois turnos, manhã e tarde, com o objetivo de contemplar todas as famílias dos alunos. O tema da palestra foi “A importância da família no desenvolvimento das crianças”. Como cada turno tem sua diretora, os eventos aconteceram de formas distintas. Para a turma da manhã, a palestra foi realizada em um dia de semana, com um convite aos pais para um evento de integração família/escola. Estiveram presentes dezenove mães e duas avós. Para a turma da tarde, a palestra foi realizada em um evento no sábado, para complementar a carga horária da turma, com bazar e oficinas. Neste grupo de familiares estavam treze mães, um pai e duas avós. Vale salientar que também estavam presentes alguns familiares de crianças do Ensino Fundamental.

Ao início da palestra, informamos sobre o trabalho de pesquisa que seria realizado na escola, comentando que as famílias das crianças da Educação Infantil seriam convidadas a responder a um questionário, pedindo que no final da palestra os participantes assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que a pesquisa pudesse ter início (Apêndice A). As famílias de todas as crianças da Escola Municipal, com indícios de formação de EIDs foram procuradas na entrada e saída da escola. Este trabalho foi totalmente apoiado pelas professoras, coordenadoras e diretoras.

Na Escola Particular, a diretora informou ser impossível marcar uma reunião com os pais para apresentação da palestra e da pesquisa. Nesta escola, não houve tanta facilidade quanto na Escola Municipal, pois surgiram alguns obstáculos inesperados com a gestão, e também porque a maioria das crianças não chegava à escola com os pais, mas com condução escolar. Na Escola Particular as professoras quase não têm contato com a maioria dos pais, exceto quando enviam comunicados pedindo sua presença para tratar de assuntos relevantes sobre seu comportamento ou aprendizado. Mesmo assim, houve excelente apoio por parte da coordenadora pedagógica, que facilitou o trabalho nas salas de aula e das professoras, que tentaram conversar com os pais para que participassem da pesquisa.

A estratégia utilizada para dar conhecimento às famílias sobre a pesquisa foi a mesma que a escola se serve para se comunicar com os pais: um comunicado por intermédio da agenda, com o TCLE em anexo. Após o recebimento dos TCLE com a assinatura dos pais, a fase de observação e entrevista com as professoras teve início. No segundo semestre foram enviados os questionários das famílias, mas somente um questionário retornou preenchido.

Foi então elaborada uma carta pedindo aos pais que respondessem ao questionário (Apêndice D) para que a pesquisa pudesse atingir o mínimo de respostas necessárias para ter validade científica. Também não houve retorno. Com o apoio das professoras conseguimos fazer contato pessoal com três mães quando foram buscar seus filhos na escola, embora somente duas tenham aceitado responder ao questionário (a terceira alegou que não tinha tempo).

A necessidade de gravação das entrevistas para que nenhum detalhe fosse perdido foi comentada com as professoras das duas escolas somente no segundo semestre. Algumas se mostraram constrangidas, outras chegaram a manifestar seu desejo de não gravar. Após garantir o anonimato, relatar que era uma exigência da pesquisa social e que as informações não seriam utilizadas para prejudicá-las, todas aceitaram gravar. Relembramos também que os resultados poderiam colaborar com a escola para aprimorar o desenvolvimento daquelas crianças que apresentavam dificuldades de sociabilização ou aprendizado. As entrevistas então foram gravadas com as professoras, que pontuaram as melhorias observadas no comportamento de seus alunos do início até o final do ano.

8. Instrumentos de Análise dos Dados

8.1 Análise dos Dados Quantitativos

Para análise dos dados quantitativos, coletados por meio dos questionários junto às famílias e à escola, construímos inicialmente um banco de dados na planilha eletrônica Microsoft Excel que foi depois exportado para o programa SPSS - Statistical Package for Social Science.

Para avaliar a prevalência dos EIDs foram calculadas as frequências percentuais e construídas as respectivas distribuições de frequência. Foram também calculadas as concordâncias da família e da escola acerca dos EIDs avaliados. Na avaliação da influência da escolaridade do responsável pela criança, situação trabalhista e renda familiar foi aplicado o teste Exato de Fisher. Consideramos o nível de significância de 5% para serem tiradas as conclusões.

Os dados da escola foram coletados em catorze salas de aula, sete salas na escola municipal e sete salas na escola particular. Os dados das famílias foram coletados da seguinte forma: 18 famílias na escola municipal e 03 famílias na escola particular.

8.2 Análise dos Dados Qualitativos

Com o objetivo de garantir o anonimato das crianças utilizamos duas letras e um número para cada uma. A primeira letra, iniciando-se com a letra B, seguiu a sequência alfabética; o número corresponde à idade da criança; a segunda letra M ou P refere-se à Escola Municipal ou Particular. Assim: B5M corresponde a uma criança de 5 anos da Escola Municipal.

Para identificar as professoras, também utilizamos letras e números, considerando-se as turmas (de 4 anos ou 5 anos), seguido do turno (manhã ou tarde), da sala (1 ou 2, quando havia mais de uma sala para a mesma faixa de idade) e da letra M para Escola Municipal e P para Escola Particular. Exemplo: 4M1M refere-se à professora da turma de 4 anos, do período da manhã, da sala 1 da Escola Municipal.

Após as gravações as entrevistas foram transcritas para serem analisadas. Juntamente com as entrevistas foram analisadas as anotações do Caderno de Campo que, além das observações das crianças e professoras incluiu as conversas com alguns familiares.

Os dados qualitativos (anotações no Caderno de Campo, entrevistas, conversas informais com as famílias e as professoras) foram analisados utilizando-se o método da Análise de Discurso – AD, que aponta para a importância da discursividade, não a reduzindo a um simples instrumento, uma vez que o discurso é uma construção linguística impregnada da cultura, do contexto sócio-histórico e das intenções de quem se expressa. A AD apoia-se na fenomenologia e entende que o pesquisador faz parte do contexto. Orlandi (2005a, p.15) oferece uma visão clara a respeito do papel da AD.

[...] não trata da língua, não trata da gramática, ela trata do discurso. O discurso é uma palavra em movimento, é uma prática de linguagem. Não há começo absoluto ou ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.

Iniciada com Pêcheux, na França, a AD baseia-se em três pilares: a Linguística, a História e a Psicanálise. A prática de leitura proposta por Pêcheux “expõe o olhar do leitor à opacidade (materialidade) do texto, objetivando a compreensão do que o sujeito diz em relação a outros dizeres, ao que ele não diz” (Orlandi, 2005b, p.11).

Quando se faz AD procura-se compreender o todo, e não apenas o que é dito pelos sujeitos, não se procuram apenas informações, mas interpretações, atribuição de valores, procura-se entender o silêncio e os sentidos de quem fala.

Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra a contribuição da

psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história. (Orlandi, 2005b, p.19)

Na mesma linha de raciocínio Piovesan (2006) afirma que o discurso transcende a linguagem e sua análise é um processo de identificação de sujeitos, de argumentação, de subjetivação e de construção da realidade, onde sentidos são revelados e determinados ideologicamente. Orlandi (2005a) acrescenta que

Só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos. (Orlandi, 2005a, p.33)

O interdiscurso tem papel fundamental na AD por tratar-se de um discurso produzido no passado e recuperado pela memória, ainda que se apresente de forma diferente. Ou seja, tudo que um sujeito vê, ouve ou aprende pode ser esquecido, mas retorna no discurso, pois se mantinha guardado na memória. (Orlandi, 2005a)

Também se deve observar que no seu desenvolvimento o sujeito internaliza conceitos, regras, valores da sociedade, cada um de maneira particular, processo que permite a constituição de sua individualidade. E como o discurso possibilita a construção e reconstrução dos sujeitos em conformidade com os valores sociais dos grupos a que pertencem o discurso também pode revelar os valores a partir dos quais estas construções e desconstruções ocorrem. (Nicolaci-da-Costa, 2007)

Para abordar o processo de produção de sentidos e sua relação com a ideologia, Orlandi (2005a) introduz uma noção que considera básica na AD – a de Formação Discursiva - FD. Para ela, as palavras não têm um sentido em si mesmas porque derivam das Formações Discursivas em que se inscrevem, que nada mais são que as formações ideológicas. Assim, os sentidos sempre são determinados ideologicamente e por se preocupar principalmente com os sentidos é que o conceito de Formação Discursiva é tão importante na AD e foi utilizado para se entender a prática pedagógica das professoras da Educação Infantil nas escolas pesquisadas.

A Formação Discursiva, segundo Orlandi (2005a, p.43) se define: “como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de um a posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”.

Outros pontos a serem observados na AD são: o dito, o não dito, o silêncio e as formas de produção do discurso. Segundo Orlandi (2005a) o que se diz está intrinsecamente ligado ao que não se diz. “Quando se diz X, o não dito Y permanece como uma relação de

sentido que informa o dizer de X”. Já o silêncio não é o mesmo que a ausência de palavras, mas um dizer que as palavras não conseguem dar conta. O silêncio às vezes fala mais do que mil palavras, é como se guardasse um segredo. (Orlandi, 2005a)

Com todos estes conceitos, Orlandi (2005a) sugere que algumas etapas sejam seguidas para se fazer a AD, observando-se, nesta sequência, o dito, o não dito, o silêncio e as Formações Discursivas.

Para se fazer a AD desta investigação fizemos exaustivas leituras das entrevistas realizadas com as professoras, das anotações no Caderno de Campo, observando-se formação acadêmica, tempo de profissão, contexto de trabalho, além de tom de voz, silêncios, e o não verbalizado. Analisando as entrevistas observamos o que se manifestou homogêneo e o que era diferente entre as professoras entrevistadas. Também não se procurou

abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor. (Gomes, 2011, p.79)

8.3 Triangulação de Métodos

Para colaborar com a elaboração das conclusões optamos por utilizar também a triangulação de métodos, agrupando em quadro os dados coletados nos questionários aplicados à escola e às famílias, nas entrevistas realizadas com as professoras e nas observações do Caderno de Campo.

A triangulação de métodos é uma estratégia que possibilita agregar múltiplos pontos de vista, seja observando diferentes formulações teóricas ou a visão de mundo dos participantes da pesquisa. O uso da triangulação também permite a combinação das diversas estratégias de pesquisa, agrupando dados qualitativos e quantitativos, atendendo tanto os requisitos do método qualitativo, garantindo a representatividade e a diversidade das pessoas que formam o universo da pesquisa, quanto do método quantitativo. (Minayo, Assis & Souza, 2005)

Cap. V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. Análise e Discussão dos Dados Quantitativos

As escolas pesquisadas contavam com 215 alunos matriculados na Educação Infantil em 2012. Destas, 29 crianças foram apontadas pelas professoras por apresentarem sintomas compatíveis com o início de formação de EIDs (13,5%), sendo que apenas 21 famílias concordaram em responder os questionários da família. Assim, do universo de 29 crianças, somente 21 foram analisadas, correspondendo a 72,4% do total, das quais 18 estavam matriculadas na Escola Municipal e 03 na Escola Particular.

Na tabela 1 pode-se observar maior incidência de início de formação de EIDs na Escola Municipal (dos 100 alunos matriculados na Educação Infantil, 18 foram apontados, ou 18%). Na Escola Particular, entre 115 alunos matriculados na Educação Infantil, 11 foram apontados, ou 9,6%). Esta maior incidência na Escola Municipal confirma os estudos promovidos por Garcia et al. (2006) e Ferreira e Marturano (2002) que verificaram em suas pesquisas que o apoio aos filhos é menor em ambientes familiares com menos recursos e mais adversidades, tendo em vista que problemas financeiros e sociais geram pais mais estressados e constantes conflitos conjugais.

Tabela 6. Alunos com indícios de formação de EIDs e respondentes

<u>Escola</u>	<u>Alunos matriculados</u>	<u>Alunos apontados</u>	<u>Respondentes</u>
Particular	115	11	3
Municipal	100	18	18

A partir da tabela 1 observa-se que apenas 03 famílias dos 11 alunos da Escola Particular responderam ao questionário (27,3%), enquanto que todas as famílias dos 18 alunos da Escola Municipal participaram da pesquisa (100%). À procura de compreender a resposta positiva das famílias da Escola Municipal alguns fatos foram considerados: 1. A maioria das famílias da Escola Municipal recebe o Bolsa Família, que exige assiduidade da criança e participação da família na escola. Será que as famílias imaginaram que a pesquisa poderia estar vinculada a algum órgão fiscalizador do Governo e ficaram com medo de perder o benefício? Ou foi o resultado do empenho pessoal das diretoras a razão de 100% de participação das famílias?

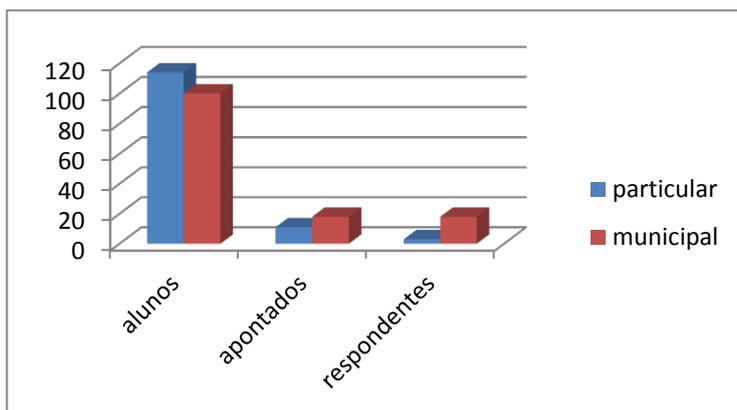


Figura 5. Alunos com início de formação de EIDs e respondentes

Na Escola Particular, além do baixo nível de participação das famílias (27,3%) na sala 5T2P nem o TCLE foi assinado pelos pais/responsáveis. A dificuldade em fazer contato pessoal com os pais aponta para um distanciamento dos familiares na Escola Particular. Algumas reflexões podem ser feitas a respeito deste distanciamento: Será que os pais se afastam porque confiam plenamente na escola a quem delegam a educação dos filhos? Será que suas profissões não permitem que se ausentem para ir à escola dos filhos?

Segundo as professoras da Escola Particular mesmo quando chamados para conversar sobre seus filhos (reuniões de pais ou carta convite enviada pelo Serviço de Orientação Educacional e Psicologia - SOEP) os pais nem sempre aparecem. Da mesma forma, embora tenham atendido prontamente ao convite de participarem da pesquisa, nem sempre os pais da Escola Municipal participam da vida escolar de seus filhos, não respondendo prontamente aos chamados da escola, conforme depoimento das professoras.

Delors et al. (2003) lembram a importância de família e escola serem aliadas para que aconteça um desenvolvimento harmonioso das crianças. Constatou-se na investigação que esta realidade nem sempre é alcançada. Gomes (2005) tece comentários sobre o assunto lembrando que muitos pais deixam de frequentar a escola por medo de serem criticados pela indisciplina de seus filhos: “os pais são frequentemente tratados como alunos também, que foram à escola para aprender como devem fazer com o filho.” (p.30) Segundo esta pesquisadora as funções educativas da família e da escola muitas vezes se confundem ou se sobrepõem, embora a relação entre as duas nem sempre seja de proximidade, e conviva com dificuldades na aprendizagem e problemas disciplinares. Gomes (2005) aponta a família e a escola como corresponsáveis por estes problemas.

A família tem contribuído para isso na medida em que se ausenta por falta de tempo e ainda por delegar à escola funções que lhe competem. A escola contribui quando tem

priorizado a formação cognitiva, deixando em segundo plano a formação sócia afetiva. (Gomes, 2005, p.16)

Em suas reflexões Gomes (2005) não coloca a culpa somente na família, mas também na escola. Concorde-se com esta posição porque muitas escolas no Brasil, a partir do Ensino Fundamental, se voltam tão somente para o desenvolvimento da dimensão cognitiva e delegam ao segundo plano outras dimensões do ser humano como a dimensão afetiva, social, espiritual e física. A criança deveria ser vista em sua totalidade e a escola deveria promover atividades que possibilitassem seu desenvolvimento integral, utilizando recursos artísticos (teatro, aulas de música, dança, pintura), e estimulando esportes - coletivos e individuais. Este também é o pensamento de Nadal (2009), quando lembra que a escola deve proporcionar aos seus alunos a apropriação crítica de conhecimentos, que

[...] requer, então, que sempre se considere o aluno uma pessoa, uma identidade em formação, acolhendo as dimensões afetivas, subjetivas, estéticas, culturais a ele inerentes. Por sua vez, essa ideia do “formar” relaciona-se à preocupação da escola para com o desenvolvimento de capacidades de organização, disciplina, autocontrole, a fim de que o aluno possa – na trajetória de sua escolarização e de sua vida adulta – trabalhar com seu corpo e seus conhecimentos, visando se autogovernar num tempo que exige processamento rápido num espaço complexo, devido à sua amplitude. (Nadal, 2009, p.30)

Constatou-se que esta preocupação existe nas salas da Educação Infantil das escolas pesquisadas, onde as crianças são vistas de forma integral, embora não se mantenha quando as crianças vão para o Ensino Fundamental.

1.1 Perfil sociodemográfico dos respondentes

Considerando as 21 famílias que responderam ao questionário, a tabela 7 apresenta seu perfil sociodemográfico.

Tabela 7. Distribuição do perfil sociodemográfico dos respondentes.

Fator avaliado	Escola Particular	Escola Municipal	n	%	P-valor
Parentesco					
Mãe	3	14	17	81.0	
Tia	0	2	2	9.4	
Pai	0	1	1	4.8	
Avó	0	1	1	4.8	<0,001
Estado Civil					
Solteiro (a)	0	4	4	19.0	
Casado (a)	1	4	5	23.8	<u>0.563</u>

Companheiro(a)	2	6	8	38.2	
Separado (a)	0	4	4	19.0	
Escolaridade					
Fundamental	0	12	12	57.2	
Médio	0	5	5	23.8	
Superior/Pós-graduação	3	1	4	19.0	0.066
Trabalha					
Trabalha	2	9	11	52.4	
Não trabalha	1	9	10	47.6	0.827
Renda Familiar					
Até 622	0	15	15	71.4	
623 a 1866	0	3	3	14.3	
1867 a 3110	1	0	1	4.8	
6 a 12 mil	2	0	2	9.5	<0,001

Verifica-se que 81,0% (17 casos) dos que responderam à pesquisa eram mães, 9,4% (2 casos) tias, 4,8% (1 caso) pai e 4,8% (1 caso) avó. O teste de comparação de proporção foi significativo (p -valor < 0,001) indicando que a mãe é a pessoa que mais acompanha a criança na escola.

Este resultado é representativo da cultura dominante no Brasil, que aponta a mãe como a principal responsável pela educação das crianças e manutenção da unidade familiar. Observa-se que quando a família nuclear se desfaz (pai, mãe e filhos), ou não chega a ser constituída (mães solteiras e filhos), os papéis da mãe e do pai podem ser transferidos para a rede familiar mais ampla, entrando em cena avós e tios para ajudar na educação e cuidado com os filhos. Estudo realizado por Sarti (2010, p.77) sobre as classes menos favorecidas fala sobre este assunto.

Nos casos de instabilidade familiar, por separações e mortes, aliada à instabilidade econômica estrutural e ao fato de que não existem instituições públicas que substituam de forma eficaz as funções familiares, as crianças passam a não ser uma responsabilidade exclusiva da mãe ou do pai, mas de toda a rede de sociabilidade em que a família está envolvida.

Quanto ao estado civil dos respondentes, 19,0% (4 casos) eram solteiros, 23,8% (5 casos) casados, 38,2% (8 casos) possuíam companheiro (a) e 19,0% (4 casos) separados. Se considerarmos os respondentes solteiros, os que vivem com um companheiro (a) e os separados temos que 76,2% das famílias não correspondem ao padrão de família nuclear, ou seja, não contam com a figura do pai e da mãe convivendo em um só ambiente. Esta situação remete à vivência de conflitos gerados pela falta de união e convivência das figuras parentais.

Lembrando Szymanski (2003), estas famílias em algum momento vivenciaram ou vivenciam conflitos relacionados à relação dos pais, favorecendo a criação de um ambiente inadequado para o desenvolvimento saudável das crianças com a possibilidade de gerar EIDs.

Com relação à escolaridade, 57,2% (12 casos) afirmaram possuir o ensino fundamental, 23,8% (5 casos) concluíram o ensino médio e 19% (4 casos) fizeram o curso superior ou pós-graduação. Observa-se que 100% das famílias da Escola Particular (3 casos) possuíam curso superior/pós-graduação e na Escola Municipal 66,6% (12 casos) possuíam apenas o Ensino Fundamental.

Quando questionados sobre sua atuação profissional, 52,4% (11 casos) disseram que trabalhavam e 47,6% (10 casos) afirmaram que não possuíam atividade, sendo que 66% (2 casos) da Escola Particular possuíam atividade remunerada. Do total apurado o teste de comparação de proporção não foi significativo (p -valor = 0,827) indicando que o número de respondentes que trabalham e que não trabalham são iguais.

Com relação à renda familiar, 71,4% (15 casos) possuíam até R\$ 622,00 de renda mensal, 14,3% (3 casos) possuíam de R\$ 623,00 a R\$ 1.866,00, equivalente a 85,7% das famílias pesquisadas, todas na Escola Municipal; 4,8% (1 caso) acumulavam entre R\$ 1.867,00 a R\$ 3.110,00 e 9,5% (2 casos) recebe entre R\$ 6.000,00 a R\$ 12.000,00. As rendas mais elevadas representam as famílias da Escola Particular, ou seja, 14,3% (3 casos). O teste de comparação de proporção para este fator avaliado foi significativo (p -valor < 0,001) indicando que a maioria dos alunos possui família que vivem com renda mensal de até R\$622,00. Como diz Xiberras (1993) esta é uma população excluída socialmente, uma vez que não consegue trabalho que lhe ofereça uma renda que garanta a sobrevivência da família.

Da figura 6 à figura 10 temos a representação gráfica da distribuição do perfil sociodemográfico dos respondentes.

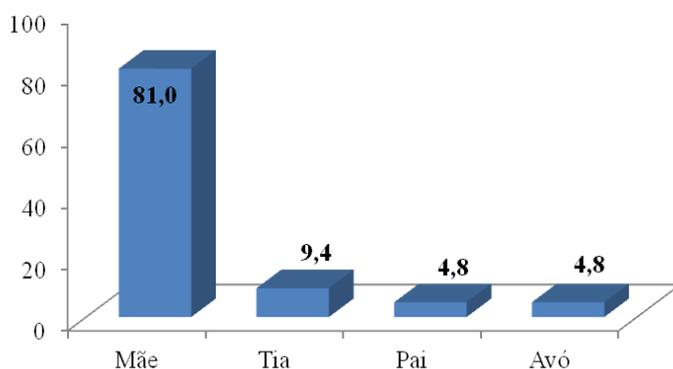


Figura 6. Distribuição dos respondentes segundo o parentesco com a criança.

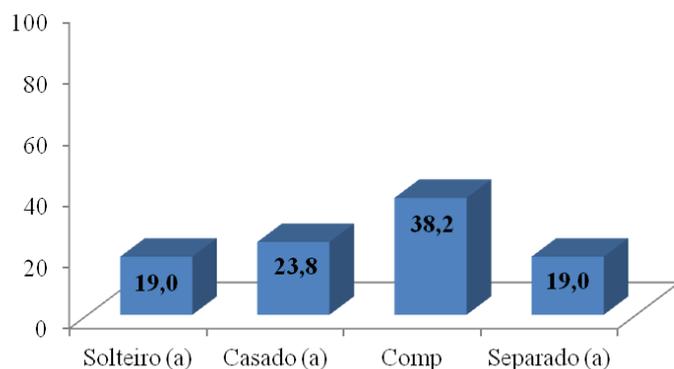


Figura 7. Distribuição dos respondentes segundo o estado civil.

O resultado da pesquisa mostra as novas configurações familiares. Dos 21 questionários respondidos pelas famílias observa-se que apenas 23,8% das crianças vivem em famílias tradicionais com pai, mãe e filhos. Este resultado confirma o discurso de Wagner (2011) sobre a atual composição familiar não ter como principal variável a consanguinidade, mas ter cedido lugar a outras variáveis como parentesco, coabitação e afinidade.

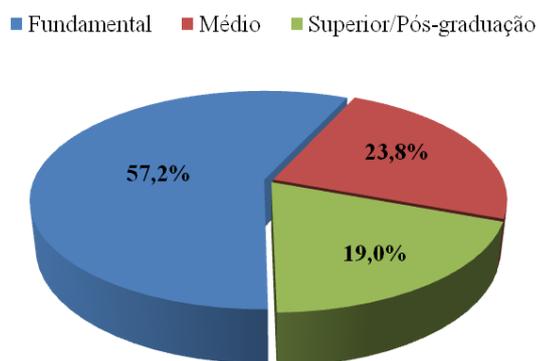


Figura 8. Distribuição dos respondentes segundo o grau de instrução.

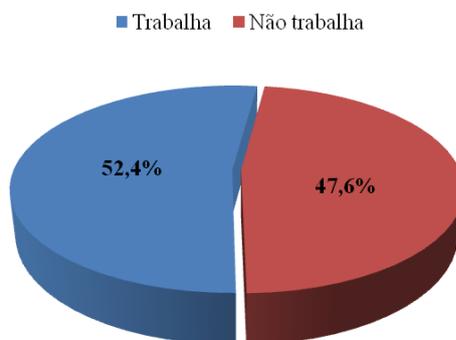


Figura 9. Distribuição dos respondentes segundo situação de trabalho.

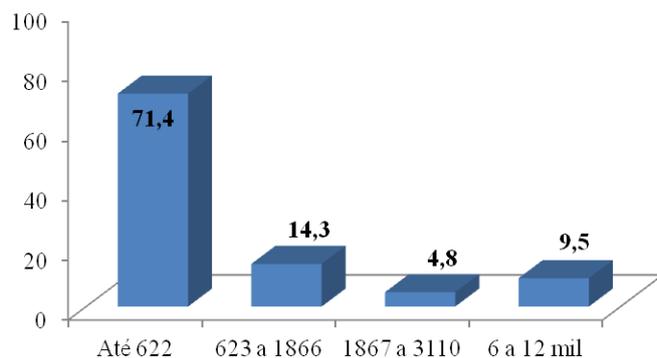


Figura 10. Distribuição do respondente segundo a renda familiar.

A seguir serão apresentados os dados coletados que respondem aos objetivos específicos da pesquisa.

Objetivo 1. Identificar crianças com início de formação de EIDs

A tabela 8 apresenta a prevalência dos EIDs por domínios, segundo a visão da família e da escola. Deve ser esclarecido que o questionário que as famílias responderam pedia que elas comentassem sua forma de atuação junto às crianças. Todas as 35 afirmações se referiam a modos de atuação apontados por Young (2003) como possibilitadores da formação de EIDs. O questionário da escola trazia afirmações sobre comportamentos das crianças que apontam sintomas do início da formação de EIDs. Isto significa que as famílias responderam sobre sua maneira de agir com as crianças e as professoras responderam como as crianças se portam na escola. Portanto, obteve-se uma visão da situação vivenciada pela criança em seu ambiente familiar e outra sobre o comportamento que apresenta na escola.

Os resultados foram tratados considerando-se os cinco domínios apontados por Young (2003): Desconexão e Rejeição, Autonomia e Desempenho Prejudicados, Limites Prejudicados, Orientação para o Outro e Supervigilância e Inibição. Pode-se observar que o grau de concordância entre família e escola oscilou entre 50% e 80%, desconsiderando-se os esquemas em que não houve nenhum caso apontado pela família ou pela escola.

Considerando o Domínio Desconexão e Rejeição verifica-se que na avaliação da família o esquema prevalente foi Defeituosidade/Vergonha (52,4%, 11 casos) e na avaliação da escola o esquema prevalente foi Abandono/Instabilidade (33,3%, 7 casos). Observa-se que o esquema Abandono/Instabilidade foi o mais apontado (11 casos, sendo 4 casos na visão da

família e 7 casos na visão da escola) e o de maior percentual de concordância entre a visão da família e da escola.

Considerando o Domínio Autonomia e Desempenhos Prejudicados o esquema prevalente na avaliação da família foi Emaranhamento/Self Subdesenvolvido (47,6%, 10 casos) e na avaliação da escola o esquema mais presente foi Fracasso (33,3%, 7 casos). O esquema Dependência/Incompetência foi o mais apontado (8 casos na visão da família e 6 casos na visão da escola). Fracasso e Emaranhamento/Self Subdesenvolvido foram os esquemas com maior percentual de concordância, considerando-se que no esquema Vulnerabilidade a Danos e Doenças não foi apontada nenhuma criança.

Considerando o Domínio Limites Prejudicados, a prevalência dos esquemas: Superioridade/Grandiosidade e Autocontrole/Autodisciplina Insuficientes ocorreu nos questionários da família (14,3%, 3 casos para ambos os esquemas). Na avaliação da escola o esquema mais presente foi Superioridade/Grandiosidade (19,0%, 4 casos), tendo sido também o mais apontado neste domínio (7 casos, sendo 3 casos na visão da família e 4 casos na visão da escola). O maior percentual de concordância se deu com o esquema Autocontrole/Autodisciplina insuficientes.

No Domínio Orientação para o Outro o esquema prevalente na avaliação familiar foi Subjugação (23,8%, 5 casos) enquanto que na avaliação da escola dois esquemas empataram: Subjugação (23,8%, 5 casos) e Busca de Aprovação e Reconhecimento (23,8%, 5 casos). O esquema de maior incidência foi Subjugação (10 casos, sendo 5 casos na visão da família e 5 casos na visão da escola). O esquema de maior percentual de concordância foi Busca de Aprovação e Reconhecimento.

No Domínio Supervigilância e Inibição na avaliação familiar prevaleceu o esquema Padrões Inflexíveis/Crítica Exagerada (33,3%, 7 casos); na avaliação da escola o mais frequente foi Inibição Emocional (14,3%, 3 casos). O esquema Padrões Inflexíveis/Crítica Exagerada foi o de maior incidência (9 casos, sendo 7 casos na visão da família e 2 casos na visão da escola). Inibição Emocional obteve o maior percentual de concordância.

Tabela 8. Prevalência dos esquemas segundo o domínio e a visão da família e escola.

Domínio/Esquema	Local de avaliação n(%)		% de concordância
	Família	Escola	
I. Desconexão e Rejeição			
Privação Emocional	1(4,8)	0(0,0)	95,2
Abandono/Instabilidade	4(19,0)	7(33,3)	57,1
Desconfiança/Abuso	4(19,0)	1(4,8)	76,2
Isolamento social/Alienação	4(19,0)	0(0,0)	81,0

Defeituosidade/Vergonha	11(52,4)	0(0,0)	47,6
II. Autonomia e Desempenho Prejudicados			
Fracasso	5(23,8)	7(33,3)	61,9
Dependência/Incompetência	8(38,1)	6(28,6)	52,4
Vulnerabilidade a Danos e Doenças	7(33,3)	0(0,0)	66,7
Emaranhamento/Self Subdesenvolvido	10(47,6)	2(9,5)	61,9
III. Limites Prejudicados			
Superioridade/Grandiosidade	3(14,3)	4(19,0)	66,7
Autocontrole/Autodisciplina Insuficientes	3(14,3)	2(9,5)	76,2
IV. Orientação para o Outro			
Subjugação	5(23,8)	5(23,8)	52,4
Autossacrifício	2(9,5)	2(9,5)	81,0
Busca de Aprovação e Reconhecimento	3(14,3)	5(23,8)	61,9
V. Supervigilância e Inibição			
Inibição Emocional	3(14,3)	3(14,3)	71,4
Padrões Inflexíveis/Crítica Exagerada	7(33,3)	2(9,5)	66,7
Negativismo/Pessimismo	6(28,6)	1(4,8)	66,7
Autopunição	0(0,0)	0(0,0)	100,0

As figuras 11 a 15 trazem a representação gráfica da prevalência dos esquemas segundo o domínio e a visão da família e escola.

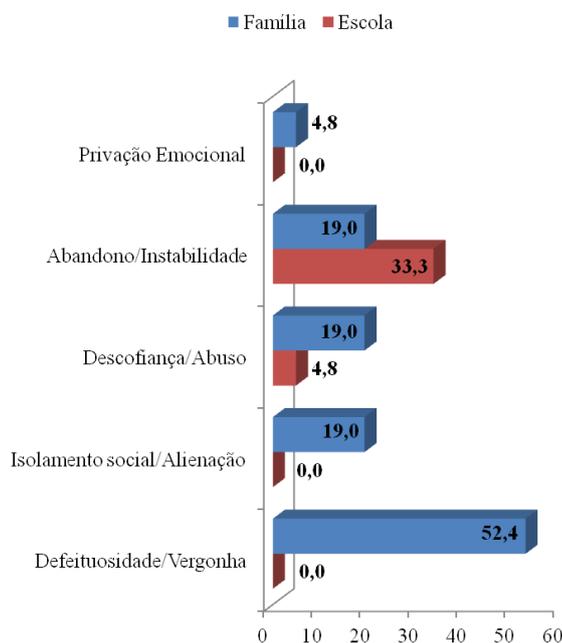


Figura 11. Prevalência dos esquemas do Domínio Desconexão e Rejeição

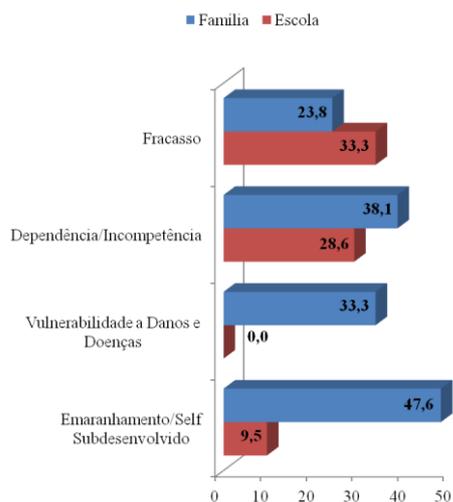


Figura 12. Prevalência dos esquemas do Domínio Autonomia e Desempenhos Prejudicados

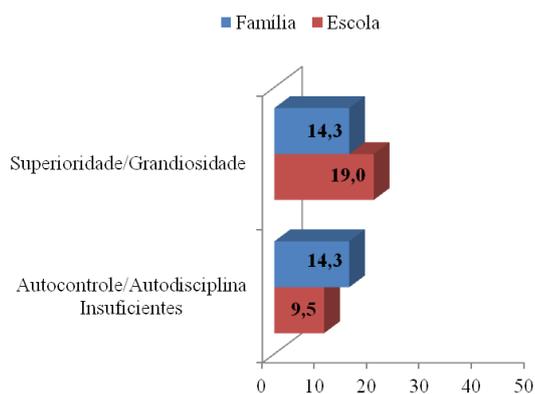


Figura 13. Prevalência dos esquemas do Domínio Limites Prejudicados

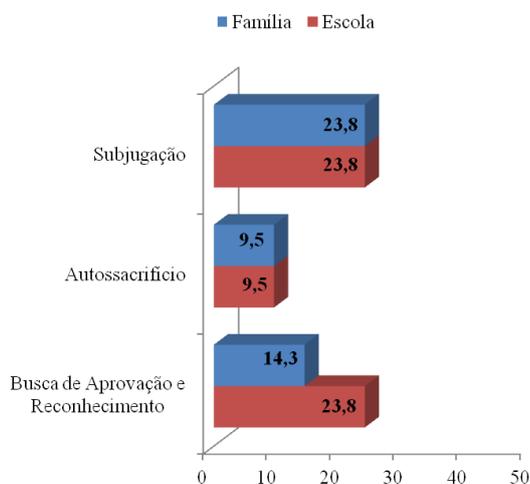


Figura 14. Prevalência dos esquemas do Domínio Orientação para o Outro

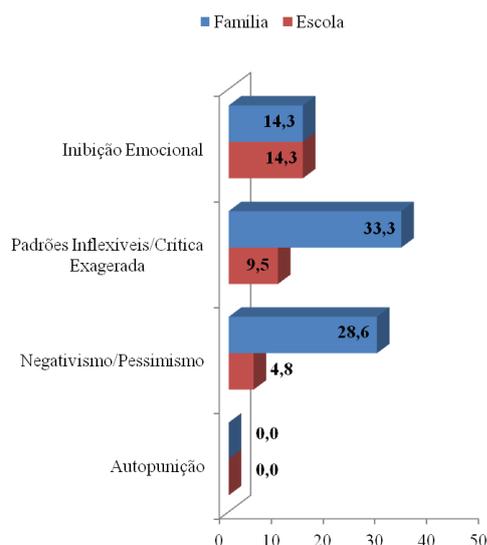


Figura 15. Prevalência dos esquemas do Domínio Supervigilância e Inibição

Considerando-se apenas a visão da escola, onde as crianças apresentam o resultado da educação recebida na família, os esquemas mais presentes foram Abandono/Instabilidade (7 casos), Fracasso (7 casos), Dependência/Incompetência (6 casos), seguidos de Subjugação (5 casos), Superioridade/Grandiosidade (4 casos), Inibição Emocional (3 casos), Emaranhamento/Self Subdesenvolvido, Autocontrole/Autodisciplinas Insuficientes, Autossacrifício, Padrões Inflexíveis/Crítica Exagerada (2 casos) e Desconfiança/Abuso, Negativismo/Pessimismo (1 caso).

Objetivo 2 - Comparar a incidência de EIDs entre meninos e meninas

Entre as 215 crianças pesquisadas foram apontadas 06 meninas e 23 meninos com início de formação de EIDs, ou seja, 13,5% do universo da pesquisa. As famílias de 8 meninos não participaram da pesquisa; conseqüentemente, 8 questionários deixaram de ser respondidos pelas professoras. Por esta razão, os dados da tabela 9 referem-se a 15 meninos e 06 meninas. A tabela 9 mostra que os EIDs prevalentes não são os mesmos entre os meninos e as meninas. Limites Prejudicados é o esquema prevalente entre os meninos enquanto que Orientação para o Outro se destaca entre as meninas.

Tabela 9. Distribuição de domínios segundo o sexo das crianças

Domínio	% por Sexo	
	Meninos	Meninas
1. Desconexão e Rejeição	29,4	16,6
2. Autonomia e Desempenho Prejudicados	35,3	50,0

3. Limites Prejudicados	52,9	33,3
4. Orientação para o Outro	17,6	83,3
5. Supervigilância e Inibição	11,8	50,0

Considerando o número de meninos (15) e de meninas (6) nota-se que, na visão das professoras, os meninos apresentam mais sintomas de EIDs que as meninas. Embora Young (2003) não tenha relacionado esquemas e gênero, nesta pesquisa pode-se constatar que há maior incidência de EIDs entre os meninos, destacando-se os esquemas do Domínio Limites Prejudicados (52,9%). Entre as meninas o Domínio Orientação para o Outro foi prevalente (83,3%). Este resultado está de acordo com os estudos de Graciano (1978) que apontam a sociedade como a responsável por estabelecer diferenças no comportamento dos meninos e das meninas, entre eles maior agressividade entre os meninos e mais submissão entre as meninas. Aquino (2013), uma cronista do comportamento humano, endossa este pensamento e também faz questionamento sobre a educação brasileira.

A menina, desde que nasce, é a “princesinha”. Veste rosa, pinta as unhas e faz festa de castelo encantado. De tanto ouvir que é a princesa, desejará um príncipe mais tarde. O menino é tratado como um super-herói, um durão. Seu nome raramente é falado no diminutivo em casa. Mimamos a “Flavinha” e estimulamos o “Paulão”. Por que a família e a escola perpetuam esses papéis e o desencontro na vida adulta? (Aquino, 2013, p. 90)

Objetivo 3 - Comparação de EIDs por renda familiar

Tabela 10. Prevalência dos esquemas segundo o domínio e a renda familiar.

Domínio/Esquema	Renda (em R\$)			
	Até 622 n = 15	623 a 1866 n = 3	1867 a 3110 n = 1	6 a 12 mil n = 2
I. Desconexão e Rejeição				
Privação Emocional	1(6,7)	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)
Abandono/Instabilidade	2(13,3)	2(66,7)	0(0,0)	0(0,0)
Desconfiança/Abuso	4(26,7)	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)
Isolamento social/Alienação	4(26,7)	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)
Defeituosidade/Vergonha	7(46,7)	2(66,7)	0(0,0)	2(100,0)
II. Autonomia e Desempenho Prejudicados				
Fracasso	4(26,7)	1(33,3)	0(0,0)	0(0,0)
Dependência/Incompetência	6(40,0)	1(33,3)	0(0,0)	1(50,0)
Vulnerabilidade a Danos e Doenças	6(40,0)	1(33,3)	0(0,0)	0(0,0)
Emaranhamento/Self Subdesenvolvido	8(53,3)	1(33,3)	0(0,0)	1(50,0)
III. Limites Prejudicados				
Superioridade/Grandiosidade	2(13,3)	0(0,0)	0(0,0)	1(50,0)
Autocontrole/Autodisciplina Insuficientes	2(13,3)	1(33,3)	0(0,0)	0(0,0)
IV. Orientação para o Outro				
Subjugação	5(33,3)	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)

Autossacrifício	2(13,3)	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)
Busca de Aprovação e Reconhecimento	3(20,0)	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)
V. Supervigilância e Inibição				
Inibição Emocional	3(20,0)	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)
Padrões Inflexíveis/Crítica Exagerada	5(33,3)	1(33,3)	1(100,0)	0(0,0)
Negativismo/Pessimismo	5(33,3)	0(0,0)	0(0,0)	1(50,0)
Autopunição	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)

A tabela 10 apresenta a prevalência dos esquemas, a partir do questionário das famílias, segundo o domínio e a renda familiar. Verifica-se que no Domínio Desconexão e Rejeição o esquema Defeituosidade/Vergonha é o mais frequente no grupo com renda mensal até R\$ 622,00 (46,7% dos casos), com renda entre R\$ 623,00 a R\$ 1.866,00 (66,7% dos casos) e com renda entre R\$ 6.000,00 a R\$ 12.000,00 (100% dos casos). É importante salientar que no grupo de alunos com renda mensal entre R\$ 623,00 a R\$ 1.866,00 o esquema Abandono/Instabilidade também apresentou uma prevalência de 66,7%.

Quanto ao Domínio Autonomia e Desempenho Prejudicados, o esquema prevalente no grupo com renda familiar até R\$ 622,00 foi Emaranhamento/Self Subdesenvolvido (53,3% dos casos). No grupo com renda mensal de R\$ 623,00 a R\$ 1.866,00 houve empate na prevalência de todos os esquemas deste grupo (ambos com 33,3%). Para o grupo de alunos com renda entre R\$ 1.867,00 a R\$ 3.110,00 não houve ocorrência de esquemas e no grupo de alunos com renda de R\$ 6.000,00 a R\$ 12.000,00 houve empate entre o esquema Dependência/Incompetência e Emaranhamento/Self Subdesenvolvido (50% para ambos).

No Domínio Limites Prejudicados o grupo da primeira faixa de renda apresentou a mesma prevalência dos dois esquemas avaliados (13,3% para ambos). Já na segunda faixa de renda mensal o esquema prevalente foi Autocontrole/Autodisciplina Insuficientes (33,3% dos casos). Ainda, o grupo com renda mensal entre R\$ 6.000,00 a R\$ 12.000,00 só o esquema Superioridade/Grandiosidade foi apontado.

Em relação ao Domínio Orientação para o Outro apenas o grupo com renda familiar até R\$ 622,00 apresentou esquemas, sendo o esquema mais frequente Subjugação (33,3% dos casos) seguido Busca de Aprovação e Reconhecimento (20% dos casos) e Autossacrifício (13,3%).

Quanto ao Domínio Supervigilância e Inibição, o esquema Padrões Inflexíveis/Crítica Exagerada foi o mais frequente nos três primeiros grupos de renda (33,3%, 33,3% e 100%, respectivamente). No grupo com renda familiar entre R\$ 6.000,00 e R\$ 12.000,00 só o esquema Negativismo/Pessimismo foi apontado.

Procurando sintetizar a relação entre esquemas e renda familiar, observa-se que na renda até R\$ 622,00 os esquemas prevalentes foram Defeituosidade/Vergonha (46,7% ou 7 casos) e Emaranhamento/Self Subdesenvolvido (53,3% ou 8 casos). Na faixa de renda entre R\$ 623,00 e R\$ 1.866,00 Abandono/Instabilidade e Defeituosidade/Vergonha se destacaram com o mesmo percentual (66,7% ou 2 casos). Na faixa de renda entre R\$ 1.867,00 a R\$ 3.110,00, só apareceu o esquema Padrões Inflexíveis/Crítica Exagerada (100% ou 1 caso) e na última faixa de renda houve destaque para Defeituosidade/Vergonha (100% ou 2 casos), Emaranhamento/Self Subdesenvolvido (50% ou 1 caso), Superioridade/Grandiosidade (50% ou 1 caso) e Negativismo/Pessimismo (50% ou 1 caso).

Objetivo 4 - Verificar se existe relação entre escolaridade familiar e EIDs

Tabela 11. Prevalência dos esquemas segundo o domínio e a escolaridade da família.

Domínio/Esquema	Escolaridade da família		
	Fundamental n = 12	Médio n = 5	Superior/ Pós-graduação n = 4
I. Desconexão e Rejeição			
Privação Emocional	0(0,0)	0(0,0)	1(25,0)
Abandono/Instabilidade	2(16,7)	2(40,0)	0(0,0)
Desconfiança/Abuso	3(25,0)	1(20,0)	0(0,0)
Isolamento social/Alienação	4(33,3)	0(0,0)	0(0,0)
Defeituosidade/Vergonha	5(41,7)	3(60,0)	3(75,0)
II. Autonomia e Desempenho Prejudicados			
Fracasso	4(33,3)	0(0,0)	1(25,0)
Dependência/Incompetência	6(50,0)	1(20,0)	1(25,0)
Vulnerabilidade a Danos e Doenças	6(50,0)	1(20,0)	0(0,0)
Emaranhamento/Self Subdesenvolvido	8(66,7)	1(20,0)	1(25,0)
III. Limites Prejudicados			
Superioridade/Grandiosidade	2(16,7)	0(0,0)	1(25,0)
Autocontrole/Autodisciplina Insuficientes	2(16,7)	1(20,0)	0(0,0)
IV. Orientação para o Outro			
Subjugação	5(41,7)	0(0,0)	0(0,0)
Autossacrifício	2(16,7)	0(0,0)	0(0,0)
Busca de Aprovação e Reconhecimento	3(25,0)	0(0,0)	0(0,0)
V. Supervigilância e Inibição			
Inibição Emocional	2(16,7)	1(20,0)	0(0,0)
Padrões Inflexíveis/Crítica Exagerada	5(41,7)	1(20,0)	1(25,0)
Negativismo/Pessimismo	4(33,3)	0(0,0)	2(50,0)
Autopunição	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)

A tabela 11 apresenta a prevalência dos esquemas segundo o domínio e escolaridade da família. Por meio dela verifica-se que no Domínio Desconexão e Rejeição o esquema

Defeituosidade/Vergonha foi o mais frequente em todas as famílias com Ensino Fundamental, Médio e Superior.

No Domínio Autonomia e Desempenhos Prejudicados o esquema Emaranhamento/Self Subdesenvolvido foi o prevalente no grupo com Ensino Fundamental. Já no grupo de Ensino Médio houve empate na prevalência dos esquemas: Dependência/Incompetência, Vulnerabilidade a Danos e Doenças e Emaranhamento/Self Subdesenvolvido (20% para ambos). No grupo com Ensino Superior/pós-graduação também houve empate na prevalência dos esquemas: Fracasso, Dependência/Incompetência e Emaranhamento/Self Subdesenvolvido (ambos com 25,0%).

No Domínio Limites Prejudicados observa-se que os esquemas: Superioridade/Grandiosidade e Autocontrole/Autodisciplina Insuficientes apresentaram a mesma prevalência no grupo de famílias com Ensino Fundamental (16,7% para ambos). No grupo com Ensino Médio o esquema prevalente foi Autocontrole/Autodisciplina Insuficientes (20,0% dos casos) e no grupo com Ensino Superior/pós-graduação o esquema prevalente foi Superioridade/Grandiosidade (25,0% dos casos).

Quanto ao Domínio Orientação para o Outro, no grupo com Ensino Fundamental o esquema prevalente foi Subjugação (41,7%) seguido de Busca de Aprovação e Reconhecimento (25,0%) e Autossacrifício (16,7%). No grupo com Ensino Médio e Superior/pós-graduação não houve ocorrência dos esquemas do Domínio Orientação para o Outro.

No Domínio Supervigilância e Inibição o esquema mais frequente no grupo com Ensino Fundamental foi Padrões Inflexíveis/Crítica Exagerada (41,7% dos casos). No grupo com Ensino Médio houve empate nos esquemas Inibição Emocional e Padrões Inflexíveis/Crítica Exagerada (20,0% dos casos). Já no grupo com Ensino Superior/pós-graduação o esquema mais presente foi Negativismo/Pessimismo (50,0% dos casos).

Sintetizando, observa-se que no nível de escolaridade fundamental, os esquemas prevalentes foram Defeituosidade/Vergonha (41,7% ou 5 casos), Emaranhamento/Self Subdesenvolvido (66,7% ou 8 casos), Subjugação (41,7% ou 5 casos) e Negativismo/Pessimismo (41,7% ou 5 casos). No nível de Ensino Médio, houve destaque apenas para Defeituosidade/Vergonha (60% ou 3 casos) e no nível superior o destaque foi apenas para Defeituosidade/Vergonha (75% ou 3 casos). Defeituosidade/Vergonha foi o esquema mais apontado em qualquer nível de escolaridade.

Tabela 12. Distribuição da escolaridade, trabalho e renda familiar segundo a ocorrência de esquemas relacionados ao Domínio Desconexão e Rejeição.

Fator avaliado	Possui algum esquema relacionado a Desconexão e Rejeição		P-valor ¹
	Sim	Não	
Escolaridade			
Fundamental	9(75,0)	3(25,0)	1,000 ²
Médio	4(80,0)	1(20,0)	
Superior/Pós-graduação	3(75,0)	1(25,0)	
Trabalha			
Sim	9(81,8)	2(18,2)	0,635 ²
Não	7(70,0)	3(30,0)	
Renda Familiar			
Até 622	12(80,0)	3(20,0)	0,383 ²
623 a 1866	2(66,7)	1(33,3)	
1867 a 3110	0(0,0)	1(100,0)	
6 a 12 mil	2(100,0)	0(0,0)	

¹p-valor do teste Exato de Fisher (se p-valor < 0,05 o fator avaliado influencia na ocorrência dos esquemas do domínio em estudo).

Na tabela 12 temos a distribuição da escolaridade, trabalho e renda familiar segundo a ocorrência de esquemas relacionados a Desconexão e Rejeição. Verifica-se que a prevalência dos esquemas relacionados a este domínio foi acima de 70% em todas as classes de escolaridade familiar (fundamental = 75,0%, médio = 80,0% e superior/pós-graduação = 75,0%).

Quanto ao trabalho, entre os que afirmaram possuir trabalho remunerado 81,8% (9 casos) apontaram algum esquema relacionado a Desconexão e Rejeição, enquanto que no grupo de respondentes que não trabalha a prevalência de esquemas relacionados a Desconexão e Rejeição foi de 70,0%.

Acerca da renda familiar a ocorrência de esquemas relacionados a Desconexão e Rejeição é mais frequente no grupo em que a renda familiar está entre R\$ 6.000,00 e R\$ 12.000,00 (100% dos casos), seguido do grupo de alunos com renda familiar até R\$ 622,00 (80% dos casos) e renda entre R\$ 623,00 a R\$ 1.866,00 (66,7% dos casos).

É importante salientar que o teste de associação não foi significativo em todos os testes realizados, indicando que a escolaridade dos respondentes, a situação de trabalho e a renda familiar não são fatores determinantes para a ocorrência de esquemas relacionados a Desconexão e Rejeição.

Tabela 13. Distribuição da escolaridade, trabalho e renda familiar segundo a ocorrência de esquemas relacionados ao Domínio Autonomia e Desempenho Prejudicados.

Fator avaliado	Possui algum esquema relacionado a Autonomia e Desempenho Prejudicados		P-valor ¹
	Sim	Não	
Escolaridade			
Fundamental	9(75,0)	3(25,0)	0,394 ²
Médio	2(40,0)	3(60,0)	
Superior/Pós-graduação	2(50,0)	2(50,0)	
Trabalha			
Sim	8(72,7)	3(27,3)	0,387 ²
Não	5(50,0)	5(50,0)	
Renda Familiar			
Até 622	11(73,3)	4(26,7)	0,232 ²
623 a 1866	1(33,3)	2(66,7)	
1867 a 3110	0(0,0)	1(100,0)	
6 a 12 mil	1(50,0)	1(50,0)	

¹p-valor do teste Exato de Fisher (se p-valor < 0,05 o fator avaliado influencia na ocorrência dos esquemas do domínio em estudo).

A tabela 13 apresenta a distribuição da escolaridade, trabalho e renda familiar segundo a ocorrência de esquemas relacionados ao Domínio Autonomia e Desempenhos Prejudicados. Verifica-se a prevalência de esquemas relacionados a este domínio entre as crianças com famílias que possuem apenas o ensino fundamental (75,0% dos casos). Nos respondentes com ensino médio a prevalência foi de 40,0% (2 casos) e no superior/pós-graduação foi de 50,0% (2 casos).

Quanto ao trabalho dos respondentes, entre os que afirmaram possuir trabalho remunerado 72,7% (8 casos) apresentaram algum esquema relacionado a Autonomia e Desempenhos Prejudicados enquanto que no grupo de respondentes que não trabalhavam a prevalência de esquemas foi de 50%.

Relacionando renda familiar com a ocorrência de esquemas relacionados ao Domínio Autonomia e Desempenho Prejudicados verificou-se maior frequência no grupo com renda familiar até R\$ 622,00 (73,3% dos casos), seguido dos que possuíam renda entre R\$ 6.000,00 a R\$ 12.000,00 (50% dos casos) e renda entre R\$ 623,00 a R\$ 1.866,00 (33,3% dos casos).

É importante salientar que o teste de associação não foi significativo em todos os testes realizados (p-valor =0,394; 0,387 e 0,232, respectivamente) indicando que a escolaridade dos respondentes, a situação de trabalho e a renda familiar não são fatores

determinantes para a ocorrência de esquemas relacionados ao Domínio Autonomia e Desempenho Prejudicados.

Tabela 14. Distribuição da escolaridade, trabalho e renda familiar segundo a ocorrência de esquemas relacionados ao Domínio Limites Prejudicados.

Fator avaliado	Possui algum esquema relacionado a Limites Prejudicados		P-valor ¹
	Sim	Não	
Escolaridade			
Fundamental	3(25,0)	9(75,0)	1,000 ²
Médio	1(20,0)	4(80,0)	
Superior/Pós-graduação	1(25,0)	3(75,0)	
Trabalha			
Sim	4(36,4)	7(63,6)	0,311 ²
Não	1(10,0)	9(90,0)	
Renda Familiar			
Até 622	3(20,0)	12(80,0)	0,651 ²
623 a 1866	1(33,3)	2(66,7)	
1867 a 3110	0(0,0)	1(100,0)	
6 a 12 mil	1(50,0)	1(50,0)	

¹p-valor do teste Exato de Fisher (se p-valor < 0,05 o fator avaliado influencia na ocorrência dos esquemas do domínio em estudo).

A tabela 14 apresenta a distribuição da escolaridade, trabalho e renda familiar segundo a ocorrência de esquemas relacionados a Limites Prejudicados. Verifica-se que a prevalência de esquemas relacionados a este domínio é mais frequente no Ensino Fundamental (25% dos casos) e Superior/pós-graduação (25% dos casos). Nos respondentes com Ensino Médio a prevalência foi de 20% (1 caso).

Quanto ao trabalho dos respondentes, entre os que afirmaram possuir trabalho remunerado 36,4% (4 casos) apresentavam algum esquema relacionado a Limites Prejudicados enquanto que no grupo de respondentes que não possuíam trabalho a prevalência de esquemas foi de 10%.

Acerca da renda familiar a ocorrência de esquemas relacionados a Limites Prejudicados é mais frequente no grupo em que a renda familiar está entre R\$. 6000,00 e R\$ 12.000,00 (50% dos casos), seguido do grupo com renda mensal entre R\$ 623,00 e R\$1.866,00 (33,3% dos casos) e até R\$ 622,00 (20% dos casos).

É importante salientar que o teste de associação não foi significativo em todos os testes realizados (p-valor = 1,000; 0,311 e 0,651, respectivamente) indicando que a escolaridade dos respondentes, a situação de trabalho e a renda familiar não são fatores determinantes para a ocorrência de esquemas relacionados a Limites Prejudicados.

Tabela 15. Distribuição de escolaridade, trabalho e renda familiar segundo a ocorrência de esquemas relacionados ao Domínio Orientação para o Outro.

Fator avaliado	Possui algum esquema relacionado a		P-valor ¹
	Orientação para o Outro		
	Sim	Não	
Escolaridade			
Fundamental	8(66,7)	4(33,3)	0,009 ²
Médio	0(0,0)	5(100,0)	
Superior/Pós-graduação	0(0,0)	4(100,0)	
Trabalha			
Sim	4(36,4)	7(63,6)	1,000 ²
Não	4(40,0)	6(60,0)	
Renda Familiar			
Até 622	8(53,3)	7(46,7)	0,192 ²
623 a 1866	0(0,0)	3(100,0)	
1867 a 3110	0(0,0)	1(100,0)	
6 a 12 mil	0(0,0)	2(100,0)	

¹p-valor do teste Exato de Fisher (se p-valor < 0,05 o fator avaliado influencia na ocorrência dos esquemas do domínio em estudo).

A tabela 15 apresenta a distribuição da escolaridade, trabalho e renda familiar segundo a ocorrência de esquemas relacionados a Orientação para o Outro. Verifica-se que em relação à escolaridade dos respondentes apenas na categoria Ensino Fundamental ocorreu este esquema (66,7%, 8 casos).

Quanto ao trabalho dos respondentes, dos que afirmaram possuir trabalho remunerado 36,4% (4 casos) das crianças apresentaram algum esquema relacionado a Orientação para o Outro enquanto que no grupo de respondentes que não trabalhavam a prevalência de esquemas foi de 40%.

Acerca da renda familiar a ocorrência de esquemas relacionados a Orientação para o Outro ocorreu apenas no grupo que possuía renda mensal até R\$ 622,00 (53,3% dos casos).

É importante salientar que o teste de associação apresentou-se significativo na escolaridade (p-valor = 0,009) e não significativo aos demais fatores avaliados (p-valor = 1,000 para trabalho e 0,192 para renda familiar) indicando que apenas a escolaridade dos respondentes é fator determinante para a ocorrência esquemas relacionados a Orientação para o Outro.

Tabela 16. Distribuição da escolaridade, trabalho e renda familiar segundo a ocorrência de esquemas relacionados ao Domínio Supervigilância e Inibição.

Fator avaliado	Possui algum esquema relacionado a		P-valor ¹
	Supervigilância e Inibição		
	Sim	Não	

Escolaridade			
Fundamental	8(66,7)	4(33,3)	0,582 ²
Médio	2(40,0)	3(60,0)	
Superior/Pós-graduação	3(75,0)	1(25,0)	
Trabalha			
Sim	6(54,5)	5(45,5)	0,659 ²
Não	7(70,0)	3(30,0)	
Renda Familiar			
Até 622	10(66,7)	5(33,3)	0,758 ²
623 a 1866	1(33,3)	2(66,7)	
1867 a 3110	1(100,0)	0(0,0)	
6 a 12 mil	1(50,0)	1(50,0)	

¹p-valor do teste Exato de Fisher (se p-valor < 0,05 o fator avaliado influencia na ocorrência dos esquemas do domínio em estudo).

A tabela 16 apresenta a distribuição da escolaridade, trabalho e renda familiar segundo a ocorrência de esquemas relacionados a Supervigilância e Inibição. Verifica-se que a prevalência de esquemas apareceu no grupo com escolaridade superior/pós-graduação (75% dos casos). No grupo de respondentes com o Ensino Fundamental encontrou-se 66,7% (8 casos) e no grupo de Ensino Médio 40% (2 casos).

Quanto ao trabalho dos respondentes, dos que negaram possuir trabalho remunerado 70% (7 casos) apresentaram algum esquema relacionado a Supervigilância e Inibição enquanto que no grupo de respondentes que possuíam trabalho a prevalência de esquemas foi de 54,5% (6 casos).

Acerca da renda familiar a ocorrência de esquemas relacionados a Supervigilância e Inibição foi mais frequente nos que possuíam renda familiar entre R\$1.867,00 e R\$ 3.110,00 (100% dos casos), seguido do grupo com renda até R\$ 622,00 (66,7% dos casos), entre R\$ 6.000,00 e R\$ 12.000,00 (50% dos casos) e entre R\$ 623,00 e R\$ 1.866,00 (33,3% dos casos).

É importante salientar que o teste de associação apresentou-se não significativo em todos os testes realizados (p-valor = 0,582; 0,659 e 0,758, respectivamente) indicando que a escolaridade dos respondentes, a situação de trabalho e a renda familiar não são fatores determinantes para a ocorrência de esquemas relacionados a Supervigilância e Inibição.

Sintetizando a relação entre escolaridade, renda familiar e situação de trabalho e a formação de esquemas verificou-se que não são fatores determinantes para a ocorrência de esquemas, exceto os esquemas relacionados ao domínio Orientação para o Outro.

Os esquemas Subjugação, Autossacrifício e Busca de Aprovação e Reconhecimento, relativos ao domínio Orientação para o Outro apresentaram relação com a escolaridade da família, segundo o teste Exato de Fisher. Comprovou-se então que neste domínio as crianças

cujos pais possuem somente o ensino fundamental têm mais possibilidade de apresentar estes esquemas.

Tabela 17. Prevalência dos domínios segundo a família e a escola

Domínio	Avaliação n (%)		% de concordância
	Família	Escola	
I. Desconexão e Rejeição	16 (76,2)	8 (38,1)	52,4
II. Autonomia e Desempenho Prejudicados	13 (61,9)	9 (42,9)	61,9
III. Limites Prejudicados	5 (23,8)	4 (19,0)	57,1
IV. Orientação para o Outro	8 (38,1)	8 (38,1)	33,3
V. Supervigilância e Inibição	13 (61,9)	6 (28,6)	57,1

Comparando a visão da família e da escola, a tabela 17 apresenta a prevalência dos domínios e o percentual de concordância. Foram considerados todos os questionários respondidos pelas famílias (21) e pela escola (21). Nota-se que os índices de concordância não são significativos.

No entanto, é importante lembrar que a percepção nem sempre retrata a realidade porque é influenciada por diversos fatores: biológicos, psicológicos e sociais. Os fatores internos (biológicos e psicológicos) podem sofrer variações, pois incluem o conhecimento, a motivação, o estado emocional, as condições fisiológicas do sujeito, sua experiência social, disposição perceptual e uma tendência temporária para responder de certa maneira (Witting, 1981; Krech & Crutchfield, 1980). A percepção de uma pessoa pode variar dependendo do momento em que ela ocorre, e o mesmo objeto pode ser percebido diferentemente por diferentes observadores. “Percepção é o processo pelo qual uma pessoa interpreta estímulos sensoriais. Os processos sensoriais meramente informam acerca dos estímulos do meio; a percepção traduz estas mensagens sensoriais em formas compreensíveis” (Witting, 1981, p.68). Desta forma, o conceito de percepção atribuído pela psicologia pode explicar porque as percepções variaram entre a família e as professoras.

1.2 Perfil das professoras entrevistadas

No início das entrevistas as professoras foram solicitadas a falar sobre sua formação acadêmica e tempo de serviço. Os dados coletados constam das tabelas abaixo.

Tabela 18. Formação acadêmica das professoras

Turma	Curso Técnico	Graduação	Pós-Graduação
4M1M	-	Pedagogia	Supervisão Educacional
4M2M	-	Pedagogia	-
4T1M	-	Pedagogia	Supervisão Educacional

4T2M	-	Pedagogia	Educação Infantil
5T1M	-	Pedagogia	Gestão Educacional
5T2M	-	Pedagogia	Psicopedagogia
5MM	Magistério	Letras	-
4M1P	Magistério	Pedagogia	-
4M2P	-	Pedagogia	Psicopedagogia
5M2P	Magistério	Belas Artes	-
5M1P	-	Pedagogia	Psicopedagogia
4TP	-	Pedagogia	Psicopedagogia
5T1P	Magistério	Pedagogia	-
5T2P	-	Pedagogia	Gestão Educacional

Na tabela 18 observa-se que 100% das professoras pesquisadas possuem formação universitária, sendo que 11 delas (78,6%) cursaram Pedagogia. Vale salientar que as três que não são pedagogas cursaram o Magistério, curso de nível médio que prepara professores para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Dentre este universo, 09 professoras (64,3%) possuem pós-graduação, com destaque para o curso de Psicopedagogia na escola particular (44,4%).

Na Escola Municipal, todas as professoras possuíam formação universitária, sendo seis formadas em Pedagogia e uma em Letras, mas com o Magistério. Das 7 professoras, 5 possuíam pós-graduação, sendo 2 com especialização em Educação Infantil e 3 com formação em Supervisão ou Gestão Escolar. A especialização em Educação Infantil representa 40% do total. A alta capacitação das professoras da escola pública reflete uma ideologia fortalecida pelo MEC de que todos os professores, da educação básica à educação superior devem ter, no mínimo, a graduação universitária. Deve-se pensar também que a pós-graduação implica em um aumento salarial porque soma pontos no currículo dos professores. A LDB 9394/96 contém dois artigos que tratam da formação dos docentes na Escola Pública:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.²

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

² A modalidade Normal é o antigo nome atribuído ao Magistério.

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Observando a formação universitária das professoras da Escola Particular, nota-se que seis delas possuem graduação em Pedagogia. A professora que não cursou Pedagogia (formação em Belas Artes) concluiu o Magistério. Das sete professoras, quatro possuem pós-graduação, sendo três delas em Psicopedagogia. Neste contexto, verifica-se que a Psicopedagogia é a formação prevalente entre as professoras (75%).

Esta preocupação com a constante melhoria da capacitação profissional não reflete ideias deterministas e naturalistas que, segundo Canário (2005) balizam o desempenho de alguns professores. Para estas professoras da Educação Infantil as ideias conservadoras e reprodutoras de padrões preestabelecidos não funcionam. Nas entrevistas elas demonstraram estar sempre em busca de aprimoramento, abertas ao novo.

Tabela 19. Tempo de Serviço das Professoras

Turma	Tempo de Serviço
4M1M	27
4M2M	05
4T1M	13
4T2M	02
5T1M	10
5T2M	15
5MM	37
4M1P	14
4M2P	12
5M2P	35
5M1P	22
4TP	12
5T1P	17
5T2P	02

Na tabela 19 observa-se que há espaço para novos e antigos professores na Educação Infantil, que a maioria das professoras possui entre 10 e 20 anos de profissão. Considerando-se que no Brasil um professor pode aposentar-se por tempo de serviço com 25 anos de profissão, a presença de duas professoras da Escola Municipal (uma com 27 e outra com 37 anos de sala de aula) e uma professora na Escola Particular (com 35 anos de profissão), representando 21,4% do total, chama a atenção. Por que não se aposentaram ainda? Uma frase comum entre os professores afirma que “Ser professor é uma cachaça”. Esta frase não se

refere à bebida típica brasileira, mas ao fato de ser uma profissão que vicia, ou seja, os professores se apaixonam tanto pelo que fazem que, mesmo diante das inúmeras dificuldades que a profissão apresenta (baixos salários, crianças desobedientes e barulhentas, pais estressados, horas extras em casa para preparar aulas, corrigir tarefas, provas, etc.) ninguém desiste, pois não consegue viver sem ela.

2. Análise e Discussão dos Dados Qualitativos

Os dados qualitativos foram obtidos a partir das entrevistas e das observações realizadas. As entrevistas, somadas ao processo de observação, foram importante instrumento para a verificação da hipótese, com algumas vantagens em comparação com o questionário, pois, de acordo com Laville e Dionne (1999, p.187-188).

Não estando irremediavelmente presos a um documento entregue a cada um dos interrogados, os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado. Muitas vezes, eles mudam a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado.

As entrevistas foram analisadas pelo método da AD, utilizando-se o conceito de Formação Discursiva – FD, que agrupa as falas a partir dos sentidos que emergem do discurso. Estes sentidos podem estar visíveis ou ocultos, podem ser abafados ou silenciados, mas não são excluídos da fala, sendo possível encontrá-los por meio de análise criteriosa. Procurou-se assim, não somente os sentidos visíveis no discurso das professoras, mas também os implícitos, na busca por compreender a ideologia por trás do que foi expresso na fala. (Orlandi, 2005)

Nas entrevistas realizadas foram encontradas três formações discursivas: FD 1 – O papel da família; FD 2 – O papel da escola e das professoras; FD 3 – As estratégias de atuação em sala de aula.

FD 1 – O Papel da Família

As professoras acreditam que pais superprotetores prejudicam o desenvolvimento das crianças, tecendo comentários sobre esta realidade entre as crianças de suas salas:

4TP/ 4M2P	Porque eu detectei também que os pais eram assim... superprotetores.
5T2M	... Protegido demais, e isto afeta o desenvolvimento dele...
4T2M	A mãe o protege demais e é o que torna mais difícil, o comportamento ser dessa forma.
4M1P	Ela é a caçula, ela é muito denngo, às vezes é mais denngo do que...

4M1M	Então ele é tratado como um bebê ainda.
5M1P	Quem vinha sempre era a avó, aquela avó protetora...

Como pontua Szymanski (2003) a família deve ser referência para seus membros, de forma a possibilitar seu desenvolvimento emocional. Se as figuras de referência da criança, pais, tios ou avós as superprotegem existe a possibilidade de haver prejuízo no seu desenvolvimento, porque a superproteção não abre espaço para a superação dos desafios naturais que ocorrem no cotidiano do ser humano como a dor (no nível físico), o sofrimento e a decepção (no nível emocional).

Ao apontar que a família deve desempenhar um papel formador da personalidade do ser humano Matsukura (2002) afirma que o desenvolvimento psíquico das crianças inclui o apoio ao enfrentamento de medos, inseguranças e neuroses.

Darling e Steinberg (1993), por sua vez, ao definirem o termo estilos parentais falam da importância das atitudes dos pais (considerando-se todos os que criam ou se responsabilizam pela criação das crianças) para o desenvolvimento de comportamentos adequados na infância. Atitudes superprotetoras, incluindo-se o tom de voz, a linguagem corporal, o humor de quem está atuando, podem prejudicar a evolução natural do processo de amadurecimento emocional das crianças.

Young (2003), de maneira mais objetiva, afirma que pais superprotetores podem dificultar o desenvolvimento da autonomia das crianças, prejudicar seu desempenho e gerar os EIDs de Fracasso, Dependência/Incompetência, Vulnerabilidade a Danos e Doenças e Emaranhamento/Self Subdesenvolvido. Além da superproteção, Young (2003) pontua que o excesso de liberdade, permitindo que as crianças façam tudo o que desejam, pode gerar esquemas como Superioridade/Grandiosidade e Autocontrole/Autodisciplina Insuficientes.

Nas escolas pesquisadas foram observados indícios de formação destes esquemas em algumas crianças, que demonstravam querer que sua vontade sempre se sobressaísse sobre todas as outras, não se submetendo aos colegas ou às professoras.

Enfocando outros aspectos relativos ao comportamento dos pais e sua influência no comportamento dos filhos, Matsukura (2002) aborda a importância das condições materiais e emocionais oferecidas no ambiente familiar para o desenvolvimento físico e psíquico das crianças. As condições emocionais, especialmente vinculadas aos relacionamentos amorosos dos pais foram tema de comentários de duas professoras da Escola Municipal, ilustrando a teoria de Matsukura (2002).

4T1M	L. apresentou um probleminha no período em que os pais estavam separados. L.
------	--

	não pedia pra ir ao banheiro e quando eu ia vê-lo, ele já estava todo sujo. Tinha feito cocô nas calças. E essa fase durou mais ou menos um mês... Aí foi chamada a mãe pra conversar, para saber o que estava acontecendo. E a mãe disse que ela e o pai tinham se separado.
5MM	Eu sinto um provocar uma situação pra aquilo me chamar à atenção. A mãe é muito... é um pouquinho, não é muito, fica no mais ou menos, é assim... distanciada. Três casamentos, filhos de três pais diferentes [...]

O que se observa no discurso das professoras foi tema de discussão em Szymanski (2003): embora novas configurações familiares estejam presentes neste início do século XXI, o modelo de família nuclear burguesa, com pai, mãe e filhos, continua a ser o padrão de família para a sociedade brasileira. Por conta desta cultura, famílias que saem do padrão podem sofrer críticas vindas de todos os lados e as crianças que vivem nestas famílias com novas configurações podem ser apontadas na escola e sofrer com isto, mesmo que dentro de casa não percebam nada de anormal. Pois, como diz Gomes (citado por Szymanski, 2003) família é um grupo de pessoas que vivem numa relação de cuidado, com uma proposta de ligação afetiva duradoura, embora isto nem sempre se consolide.

FD2 - O Papel da Escola e dos Professores

Os estudantes de Magistério e Pedagogia, formação de todas as professoras, aprendem que devem amar o que fazem e dedicar-se inteiramente à educação, colaborando, desta forma, com o desenvolvimento saudável das crianças e ajudando-as a tornarem-se cidadãs.

Nadal (2009, p.30) afirma que na escola contemporânea é preciso considerar o aluno

Uma pessoa, uma identidade em formação, acolhendo as dimensões afetivas, subjetivas, estéticas, culturais a ele inerentes. Por sua vez a escola, essa ideia do “formar” relaciona-se à preocupação da escola para com o desenvolvimento de capacidades de organização, disciplina, autocontrole, a fim de que o aluno possa – na trajetória de sua escolarização e de sua vida adulta – trabalhar com seu corpo e seus conhecimentos, visando se autogovernar num tempo que exige processamento rápido num espaço complexo, devido à sua amplitude.

Criando um ambiente acolhedor na sala de aula, em que as crianças são respeitadas em sua individualidade, a dedicação das professoras tem como resposta crianças mais amáveis, que retribuem o que recebem, tal como apregoa Alves (2000). Esta ideologia transmitida na formação dos professores aparece nas entrevistas:

5T2P	Eu me identifiquei muito com a educação infantil.
------	---

5M2P	Porque o que é que a gente está passando pra essas crianças? Amor.
5M1P	Olha, eu gosto muito da minha profissão... uma coisa que eu sempre vejo na minha sala de aula, do começo do ano até o fim, é que meus alunos sejam pessoas independentes, autônomas e reflexivas...
4M1M	Uma aluna minha até... disse assim: Tia, eu gostei tanto (na primeira vez que a gente fez relaxamento). Eu gostei tanto da aula de hoje! Eu te amo!
5MM	Porque realmente eu fico assim encantada com os resultados, porque sou apaixonada.

A transmissão de amor e carinho promove relações afetivas saudáveis, gerando segurança, estabilidade, autoconfiança nas crianças, conforme lembra Young (2003) no primeiro Domínio, Conexão e Aceitação. Agindo desta forma, as professoras oferecem ambiente propício para o desenvolvimento saudável das crianças e, como num círculo vicioso, se abastecem de energia para exercer sua profissão. Esta forma de atuar é também a prática do Artigo 207 da Constituição Federal, que decreta ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança condições para seu pleno desenvolvimento.

E para que o desenvolvimento pleno das crianças ocorra a escola precisa manter contato permanente com os pais, especialmente quando elas vivem em espaços onde nem sempre as normas sociais são cumpridas, como é o caso das crianças da Escola Municipal, que moram em favelas ou comunidades muito pobres, convivendo com traficantes, assaltantes, drogados e violência. Dialogando com as famílias a escola pode manter as crianças a salvo de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, situações apontadas na Constituição.

Nas entrevistas as professoras expressaram sua preocupação em conversar com as famílias das crianças que apresentam problemas de comportamento ou de aprendizagem.

4TP/ 4M2P	Qualquer coisa eles realmente se dispersavam... tendo um comportamento agressivo, especialmente no parque. Quando eles iam brincar, sempre se envolviam em conflito uns com os outros. Mas aí eu fui conversando... chamei os pais também.
5T2M	... Conversei com a avó e a mãe. Através dessa conversa foi que eu consegui também estar avançando, um avanço bem significativo.
4T2M	Eu conversei com a mãe, mais com a mãe do que com o pai, sobre o comportamento dele... Quem faz o maior trabalho são os pais. A gente pode orientá-los, como está o comportamento, porque às vezes eles não conseguem perceber.
4M1M	Cada vez, quando tinham esses picos de agressividade... sentava pra refletir com eles. Também pedindo ajuda da família em casa... porque às vezes a criança reflete a educação que vem de casa, de fazer o que quer, de ser atendido no choro, no grito. Eu percebi que ele amadureceu um pouco mais a partir dessas intervenções que a gente está fazendo.

4T1M	Eu converso primeiro na sala com ele, o que ele está fazendo de errado. E eu converso com a mãe dele na hora da saída, pra que ela possa fazer um trabalho conjunto, escola e casa.
5T1M	E eu falei com ela (a mãe) dessa necessidade dele, de ser sempre...
5M1P	... Com o trabalho feito com o SOEP, que é a parte de psicologia da escola, no caso, o departamento e a família, a escola e a família, a gente conseguiu ir centrando essas crianças.
5M2P	Foi boa essa união da escola e os pais pra poder ajudar essa criança.
5T2P	O comportamento é levado à coordenação, a coordenação vem até a sala de aula, conversa com a criança junto comigo... e... a gente chama... manda chamar os pais...
5T1P	Conversamos eu, a psicóloga, ele e a mãe.

Esta ideologia manifesta no discurso das professoras comunga com Canário (2005), que afirma serem as escolas uma construção social, que se configura e funciona de acordo com a interação promovida com as famílias. Também Nogueira (2005, p.573) afirma que a escola atual

Deve conceber seu trabalho educativo em conexão com as vivências trazidas de casa pelo educando. Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se conhecer a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre sua própria ação educacional e a da família. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será — ao menos no plano do discurso — o permanente diálogo com os pais.

Esta busca por uma participação efetiva dos pais na educação dos filhos contribui para que esquemas como os de Privação Emocional, Abandono/Instabilidade, Desconfiança/Abuso, Isolamento Social/Alienação e Defeituosidade/Vergonha não se estabeleçam nas crianças. Pais que não frequentam a escola com assiduidade podem não estar atentos a algumas práticas parentais que provocam estes esquemas, entre elas: dar pouca atenção para os filhos; substituir sua presença por presentes; ocupar-se com TV, computador, leitura de jornais e revistas ao invés de participar da vida dos filhos, não dedicar um período de tempo para a criança; zangar-se excessivamente com qualquer indisciplina; agredir por meio de violência verbal (gritos, ameaças, palavrões) ou física (surras, tapas, beliscões); rejeitar o carinho dos filhos, como beijos e abraços; rejeitar os pedidos de colo.

Além destes comportamentos, existem pais que não percebem que estão sendo exageradamente críticos com as crianças, exigindo mais do que sua fase de desenvolvimento pode dar, inibindo-as em sua livre expressão. Este tipo de prática parental foi detectado em uma criança de 5 anos da escola particular que, segundo a professora, tinha um pai muito exigente e apresentava-se extremamente insegura na sala de aula. Após diálogo com os pais e

um trabalho terapêutico, esta criança começou a superar seus conflitos e adquirir mais autoconfiança.

5T1P	E a menina se mostrava insegura, sempre chorando o tempo inteiro querendo o tempo inteiro minha atenção... A menina tem um trabalho fora da escola. A família colocou numa psicopedagoga, e ela está superando gradativamente a sua insegurança.
------	--

Este tipo de família pode mudar seu comportamento se estiver em contato com a escola, evitando assim que se inicie a formação de esquemas como Inibição Emocional, Padrões Inflexíveis/Crítica Exagerada, Negativismo/Pessimismo e Autopunição.

Existem ainda famílias que vivem negociando com as crianças, num jogo de “só vou te dar isto se você fizer aquilo”, que pode gerar os esquemas de Subjugação, Autossacrifício e Busca de Aprovação e Reconhecimento. Crianças que vivem neste jogo de toma-lá-dá-cá assumem um comportamento de submissão aos desejos dos mais velhos, em busca de se sentirem amados e receber aprovação de suas ações.

Esta estreita relação entre escola/pais é importante porque nem sempre as famílias percebem o que está acontecendo com suas crianças, não conseguindo transmitir segurança afetiva ou assumir a responsabilidade pela transmissão dos valores e das normas sociais, como defende Delors (2003).

FD 3 – As Estratégias utilizadas em Sala de Aula

Com o objetivo de conhecer de que forma as professoras podem evitar ou colaborar para a formação de EIDs em sala, uma das perguntas da entrevista se relacionava com suas estratégias de ensino. As professoras manifestaram seguir uma rotina que inclui, além do momento destinado à iniciação da leitura e escrita, brincadeiras, jogos, o horário do lanche, o recreio, o descanso e a roda de conversa, esta bastante valorizada por todas elas.

A rotina das salas de Educação Infantil segue o mesmo princípio que norteou os primeiros Jardins de Infância no século XIX, ou seja, a utilização de brinquedos, a promoção de trabalhos manuais e do contato com a natureza para despertar o interesse das crianças pelo estudo. Importante salientar que nas salas de Educação Infantil das escolas pesquisadas as professoras não faziam distinção entre brinquedos para os meninos e brinquedos para as meninas, como defende Afonso (2012): elas distribuíam os brinquedos e jogos educativos indistintamente, permitindo que as próprias crianças os redistribuíssem como desejassem.

Com relação ao material pedagógico, observamos maior disponibilidade na escola particular, que solicita dos pais, no início do ano, o envio de jogos e outros recursos didáticos

juntamente com o material escolar. Na Escola Municipal é a Prefeitura quem se encarrega deste material.

A roda de conversa mostrou-se um importante veículo para o desenvolvimento das crianças, que aprendem a dialogar, a falar e escutar, sendo também um momento importante para o aprendizado das normas e valores sociais. A rotina escolar, segundo a percepção das professoras, é importante veículo para a disciplina, facilitando seu aprendizado. Também foi expresso que há momentos em que as crianças ficam muito agitadas, sendo necessário usar recursos como o relaxamento e a música para acalmá-las. Os jogos são reconhecidos como importantes ferramentas para o aprendizado.

4TP/ 4M2P	Gosto muito de trabalhar em roda de conversa, porque tudo que eu não posso resolver na hora da aula assim... eu... na hora da conversa, da roda, eu posso trazer aquele assunto...
5T2M	Eu procuro trazer dinâmicas, jogos, para motivá-la, pra ela poder se socializar. Eu nunca faço individual. Tem que ser jogos em grupo, já pra facilitar esse processo.
4T2M	... Fazer com que na roda de conversa todo mundo venha participar. Porque aí a gente... é o momento de socializá-los junto com os outros. A gente tenta através de histórias fazer com que isso... que eles se aproximem, que evitem as brigas... que evitem este tipo de coisa.
4M1P	Eu sempre peço ajuda a eles. Tenho o ajudante do dia... Os mais agitados, eu sempre coloco para estar sempre fazendo alguma atividade. E quando estão muito agitados às vezes eu canto, acalmo...
4T1M	Tem dias que eles estão mais assim... agitados. Eu faço atividades de relaxamento, coloco a turma deitada no chão, aí começo a contar estorinhas num tom de voz bem baixo, bem devagarinho, que é pra eles irem relaxando...
5T1M	... Então esses jogos foram ajudando...
5M1P	E a gente sempre discute os problemas dentro da sala de aula.
5M2P	... Eu trabalho com a música também pra poder eles aprenderem.
4M1M	Mas todos eles já incorporaram... rotina didática... sabem que tem a hora da tarefinha, que tem a hora da brincadeira, que tem a hora de prestar atenção... de fazer. Então, nesse momento, eles param a agitação e se concentram... mas quando eu vejo que esta rotina já não está prendendo a atenção, aí eu mudo. ... Então a gente tinha também de ter 10 minutos de relaxamento, de tranquilidade, pra poder voltar pra sala já com a adrenalina mais baixa.

As professoras da Educação Infantil aprendem nos cursos de Pedagogia diversas estratégias para estimular o aprendizado de seus alunos como dinâmicas, jogos, brincadeiras, trabalhos artesanais, corporais e com música. Mesmo conhecendo diversas técnicas e participando de inúmeras capacitações, chamadas formalmente de *formação continuada*, as professoras manifestaram um incômodo porque nem sempre conseguem praticar tudo que

aprenderam, sentindo-se muitas vezes incapazes de um olhar mais abrangente para perceber todas as necessidades de seus alunos.

Em palestra proferida em São Paulo, Nóvoa (2006) comenta que um dos desafios da educação é formar professores que saibam efetivamente colocar na prática o que aprendem em seus cursos de formação. Para ele, a formação do professor muitas vezes é excessivamente teórica, deixando uma lacuna na reflexão sobre as práticas, e alguns professores sedentos de fazer diferente sem saber como. Também Feldmann (2009, p.75) comenta que

Nos estudos que realizamos sobre a formação de professores e a sua articulação com a escola brasileira é apontada com maior frequência a desvinculação entre a teoria e a prática, obstáculo na concretização de uma prática pedagógica, vista não como repetidora de modelos e padrões cristalizados, mas como uma prática que traga em si a possibilidade de uma ação dialógica e emancipadora do mundo e das pessoas.

5MM	[...] eu gostaria de olhos bem atentos como os seus, que me dissesse como é que eu faço.
4M2P	Em cima dos seus (questionamentos) eu procurei melhorar e observar melhor aqueles que, realmente, às vezes a gente até passa despercebida.

O não dito pelas professoras se refere ao seu desejo de que as crianças fossem sempre obedientes, pois seu trabalho de alfabetização seria produtivo, atendendo a expectativa dos pais e da escola.

Com relação ao seu papel como educadoras verificamos que algumas professoras questionam o método de ensino da escola que muitas vezes se diz construtivista, mas trabalham com a metodologia tradicional em busca de resultados imediatos. Este discurso exemplifica o que Ashton-Warner e Gates (citados em Holly, 1995) haviam estudado: às vezes se dá um conflito entre os valores pessoais do professor de um lado e os papéis e responsabilidades cobrados pela escola de outro. Na mesma linha de raciocínio Feldmann (2009, p.75) comenta que nas recentes investigações nacionais e internacionais sobre a formação de professores “se evidencia a inadequação do modelo racionalista-instrumentalista em dar respostas às dificuldades e angústias vividas pelos professores no cotidiano escolar, embora seja esse o paradigma mais presente em nossas escolas”.

3. Síntese do Processo de Observação

O suporte para o processo de observação foi a fenomenologia, que acredita na implicação do pesquisador na pesquisa, uma vez que a atitude fenomenológica não desvincula o objeto observado daquele que o observa, apontando para uma não ruptura entre observador

e fenômeno observado. Na visão de Vianna (2003, p.86) a grande vantagem de se utilizar uma atitude fenomenológica em uma pesquisa é a “possibilidade de obter informações que refletem a riqueza das percepções pessoais dos indivíduos”, uma vez que a fenomenologia busca a essência das coisas, a compreensão dos fatos.

Uma leitura fenomenológica, enquanto recurso associado a qualquer prática científica, jamais poderá tomar o objeto independente daquele que o estuda, pois qualquer fenômeno sempre se revela a uma consciência, indicando aí a impossibilidade de operar-se uma análise associada a uma leitura fenomenológica. (Karwowski, 2005, p.69)

Karwowski (2005) defende a ideia de que a fenomenologia não trabalha com análise, mas com síntese, tendo em vista que uma atitude fenomenológica implica em apreensão do todo para compreender-se o sentido do fenômeno. “É na relação original estabelecida entre sujeito e objeto que cumpre compreender que todo fenômeno possui um sentido”. (Karwowski, 2005, p.85). Por esta razão fala-se em síntese do processo de observação.

A postura utilizada foi de observação participante, pois havia uma “relação direta com seus interlocutores, no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles” (Minayo, 2011, p.70). Quando era solicitado pelas crianças, ajudávamos a realizar suas tarefas, após receber autorização das professoras; ouvíamos suas histórias, ajudávamos a organizar os lanches, ajeitávamos seus calçados.

Procuramos atentar para tudo o que dizia respeito ao objetivo geral da pesquisa, não selecionando apenas o que permitiria confirmar a hipótese, conforme preceitua Laville & Dione, 1999.

3.1 Observação nas salas de aula

Apesar da energia própria das crianças de 4 a 6 anos, que não conseguem ficar por muito tempo sentadas, as professoras conseguiam manter a disciplina com metodologia participativa, construtivismo e normas.

Todas as professoras tratavam as crianças com muito carinho, oferecendo colo para as mais carentes e atenção individualizada quando necessário. Na Escola Municipal geralmente os mais agitados ficavam na mesma ilha de mesas, de forma que as professoras podiam concentrar sua atenção para estes, após orientar os mais tranquilos em outras ilhas. As professoras ensinavam regras básicas de convivência social enquanto alfabetizavam. Com raras exceções perdiam a calma, gritando com os mais agitados, mas rapidamente voltavam a falar em tom normal.

Uma das professoras destacou-se (turma 5MM) por sua dedicação com a construção do conhecimento: 1. Trazendo de casa material preparado para as aulas; 2. Oferecendo reforço positivo aos bons comportamentos, ao invés de chamar a atenção para os erros das crianças; 3. Utilizando aparelho de som na sala, que tocava música instrumental, e era utilizado para dar o tom da conversa entre as crianças. Quando as crianças falavam alto na hora da execução das tarefas, a professora abaixava o som e dizia que as vozes não poderiam ser mais altas que o som da música. E as crianças imediatamente abaixavam o tom de voz.

No primeiro dia observamos o comportamento das crianças e a atuação das professoras nas salas de aula, suspendendo os *a priori*, como manda a fenomenologia, colocando entre parênteses todos os entendimentos e explicações anteriores sobre como era ou deveria ser uma sala de Educação Infantil, renunciando a qualquer forma prévia que explicasse o seu funcionamento, por mais privilegiada que pudesse parecer. (Karwowski, 2005)

Notamos que na Escola Municipal, em sua maioria, as crianças chegavam brincando e assim queriam continuar, gerando um incômodo nas professoras que precisavam, muitas vezes, elevar o tom de voz para conseguir disciplina na sala. Os mais agitados provocavam os mais quietos e se uniam, provocando a atenção das professoras. Em diversas salas verificamos que algumas crianças ofereciam presentes para as professoras: pequenas flores, biscoitos e salgadinhos, além de abraços. A imagem que passavam era a de que ali era um espaço agradável para elas, onde podiam brincar e se sentiam seguras, diferentemente do local onde moravam. Os presentes que ofereciam às professoras era uma maneira de as agradarem de forma a garantir sua atenção por alguns minutos e receber seu carinho.

As crianças também se mostraram agitadas, provavelmente como um reflexo da presença de uma estranha na sala. Para minimizar o impacto de nossa presença, travamos um rápido relacionamento com as crianças por meio de conversas e brincadeiras, para não ficar no foco de suas atenções nos dias subsequentes.

A presença de alguém estranho na sala continuou a causar agitação nas crianças da Escola Municipal no segundo dia. Em algumas salas, elas saíram de seus lugares, dançaram e cantaram músicas (imitando o que viam na TV) correram, se jogaram no chão, pediram colo, deram beijos, desobedecendo às professoras que procuravam manter a ordem na sala. No terceiro dia elas já não procuravam chamar a atenção e a sala voltou para sua rotina.

As professoras da Escola Municipal procuravam defender-se da falta de disciplina de suas crianças argumentando que isto era comum no primeiro semestre, e que os alunos iriam

se acostumar com a rotina e passar a atender seus comandos sem muita dificuldade. Elas trabalhavam com projetos, utilizando o método construtivista, embora a professora da turma 5MM tenha afirmado que a escola não adotava uma linha pedagógica única.

Observamos que as professoras das duas escolas tinham autonomia para trabalhar a construção do conhecimento em sala de aula com técnicas do construtivismo, como defende Freire (1996), embora, às vezes, fossem cobradas por resultados efetivos de aprendizado da leitura e escrita. Nestes momentos, utilizavam técnicas da escola tradicional, como as famílias silábicas. Esta situação é um exemplo prático do que comenta Feldmann (2009) sobre a formação dos professores e sua articulação com a escola brasileira.

Na Escola Municipal todas as professoras demonstravam muito carinho pelas crianças e davam atenção individualizada quando necessário. Das sete salas da escola, em apenas duas delas observamos, no primeiro semestre, as professoras gritarem com as crianças, mas logo se acalmaram e mantiveram a voz tranquila.

Na Escola Particular as crianças agiram de modo mais contido: elas olhavam bastante para a pesquisadora no primeiro e segundo dia, mas não saíam de seus lugares, demonstrando interesse por sua presença, sem desobedecer à professora ou deixar de fazer suas tarefas. Segundo as professoras, sua adaptação foi rápida porque as crianças da Educação Infantil estão habituadas a receber visitas nas salas de aula. Diariamente uma moça vem entregar o lanche coletivo e é comum a presença da coordenação pedagógica, da diretora e de estagiários de pedagogia nas salas.

Entendemos que a argumentação das professoras da Escola Particular não é suficiente para explicar a obediência das crianças, uma vez que na Escola Municipal as crianças também recebem visitas de estudantes, de pessoas da Secretaria de Educação e de alunos e professores de outras salas. Acreditamos que as crianças da Escola Particular são mais obedientes em função da educação que recebem de seus pais. Estudando o tema, Bueno, Santos e Moura (2005) tratam de dois tipos de obediência: a obediência situacional que se refere a comportamentos mantidos por punição ou reforço (positivo ou negativo) oferecidos de forma arbitrária; e a obediência receptiva. Quando um pai pede à criança para guardar os brinquedos, dá tempo para a execução da tarefa, e reforça o comportamento com elogios e demonstrações de afeto, favorece a repetição deste comportamento pela criança. A obediência receptiva também é reforçada quando se explica para a criança as consequências de um comportamento inadequado. Em um ambiente de harmonia, onde as reações parentais aos

comportamentos das crianças são apropriadas e ocorrem no tempo e de maneira correta, a possibilidade da ocorrência de comportamentos adequados socialmente é maior. Quando este reforço não ocorre e o ambiente familiar é caótico e aversivo, com respostas parentais indiscriminadas a qualquer tipo de comportamento da criança, a probabilidade de comportamentos como a obediência ocorrerem é reduzida. “Dessa forma, a obediência ocorre como função direta de um contexto sincrônico composto principalmente por reações consistentes dos pais ao comportamento infantil” (Bueno, Santos & Moura, 2010, p.206).

Braz, Dessen e Silva (2005) estudaram famílias com diferentes rendas, verificando que elas usam diferentes estratégias para educar seus filhos. As famílias de classe média utilizam mais a punição verbal e o diálogo do que as famílias de baixa renda e as demonstrações de aprovação verbal/emocional são mais utilizadas pela classe média do que pela classe baixa.

O ambiente em que vivem as crianças da Escola Municipal, segundo depoimento dos familiares, diretoras e professoras, não é saudável. As crianças ficam em casa sem nenhuma ou com pouca supervisão. Ao brincarem na rua têm contato com cenas de transgressão e com pessoas marginalizadas da vida em sociedade, convivem com brigas entre vizinhos, tráfico de drogas e alcoolismo. Esta realidade não é a mesma das crianças da Escola Particular que vão para suas casas (em geral apartamentos) e ficam afastadas das ruas e dos contatos nocivos ao seu desenvolvimento, sob a supervisão de um familiar, de uma empregada ou babá e dos pais, que telefonam para casa com regularidade.

Os pais das crianças que estudam na Escola Particular, com mais escolaridade e melhor renda que os pais da Escola Municipal, têm mais acesso a informações sobre como lidar com os filhos, o que lhes possibilita apresentarem boas práticas parentais, com menor uso de violência e mais diálogo. Famílias de diferentes classes sociais possuem valores e visões de mundo distintas, vinculadas ao seu contexto social, econômico, histórico e cultural. O acesso à informação sobre educação de filhos, como livros, revistas e profissionais especializados faz parte do cotidiano das famílias da classe média, que conseguem, desta forma, ensinar melhor os seus filhos sobre obediência e respeito ao próximo, especialmente aos mais velhos. (Braz, Dessen e Silva, 2005)

No segundo dia de observação, as professoras das duas escolas foram convidadas a responder ao Guião de Entrevista, por meio do qual apontavam as crianças que possuíam sintomas de início de formação de EIDs. Em seguida foram convidadas a preencher o

Questionário de Esquemas de Young destinado à escola. Conhecendo as crianças que seriam o foco da pesquisa foi possível observá-las com mais atenção a partir de então.

No primeiro semestre, a professora da sala 4T2M, da Escola Municipal ratificou a influência do contexto social, econômico e cultural na criação de valores que embasam a relação de pais e filhos. Segundo esta professora, das 18 crianças de sua sala de aula, 8 se destacavam por sua timidez ou agitação e todas tinham histórico familiar de alcoolismo, drogas, problemas familiares e prostituição.

Um fato comum às duas escolas era a forma de garantir a disciplina dos alunos: as professoras condicionavam a saída para o recreio ao bom comportamento na sala de aula. Quando as crianças estavam muito agitadas, as professoras ameaçavam anotar no quadro o nome daquelas que poderiam perder o recreio. O comando utilizado era contar até três para manter a disciplina: “UM – DOIS- TRÊS” e o nome dos que não se aquietavam era anotado no quadro. Na Escola Particular, as professoras nunca precisavam chegar ao três, pois as crianças se aquietavam logo. Na Escola Municipal os nomes eram listados, mas depois as professoras encontravam formas de dar chances aos alunos para terem seus nomes excluídos da lista. Na maioria das vezes ninguém ficava de castigo e todos podiam ir para o recreio. A este respeito o mesmo comentário foi feito pelas coordenadoras das duas escolas: que o recreio era muito importante para as crianças, pois precisavam ter espaço para correr, brincar e interagir. Este modelo de controle da sala funcionou com todas as crianças pesquisadas: no 2º. semestre elas estavam mais calmas e disciplinadas, embora sempre ultrapassassem os limites dados pelas professoras no início do ano.

Conseguir a disciplina das crianças é muito importante não somente para o aprendizado escolar como também para o desenvolvimento pessoal das crianças. Crianças que não sabem obedecer aos mais velhos, que têm liberdade para fazer tudo o que querem, que se impõem aos adultos (principalmente aquelas que se acham patrões das empregadas ou babás), podem iniciar a formação dos esquemas de Superioridade/Grandiosidade ou Autocontrole/Autodisciplina Insuficientes.

Observamos uma contradição entre o discurso e a forma de agir de 35,71% das professoras no primeiro semestre. Considerando-se 14 salas, em cinco delas as professoras às vezes gritavam, reclamavam ou ameaçavam as crianças (duas da Escola Particular e três da Escola Municipal), embora o discurso de todas tenha sido a importância do diálogo. Reagir a uma desobediência sem elevar a voz e/ou ameaçar é um comportamento que precisa de muito

autocontrole e prática, algo que não se aprende na graduação ou no magistério e que exige um trabalho pessoal. Gritar ou ameaçar uma criança é uma agressão verbal que pode reforçar os esquemas que estão se formando. No segundo semestre as professoras conseguiram dominar a sala, evitando usar de autoritarismo, repressão ou gritos.

No primeiro semestre, das três professoras mais antigas (uma da Escola Particular e duas da Escola Municipal), somente duas tinham um nível de tolerância maior quando os alunos estavam mais agitados, e não gritavam com elas. Mas também observamos que sabiam acalmar-se e controlar-se rapidamente, além de mostrarem que sabiam lidar com cada aluno de forma diferente, oferecendo atenção personalizada quando se fazia necessário.

Embora o grito tenha sido usado muitas vezes em sala de aula e seja uma forma de agressão, o comportamento carinhoso das professoras superava a possível imagem negativa que passava para as crianças. No final do ano as crianças estavam plenamente satisfeitas, abraçando e beijando as professoras. Alguns pais, inclusive, pediam para que elas continuassem com a turma.

Este comportamento de impaciência com as crianças, seguido de carinho, também foi relatado por alguns familiares da Escola Municipal. Segundo relatos, após trabalharem o dia todo chegavam cansados em casa e não conseguiam encontrar tempo para os filhos, pois queriam relaxar, cuidar de si mesmos, resolver as tarefas da casa. Familiares que agredem habitualmente as crianças, física ou verbalmente, podem causar efeito devastador, cicatrizes profundas, principalmente se esta forma de agir se prolongar por muitos anos e possibilitar a formação de EIDs no Domínio da Conexão e Rejeição, como os esquemas de Privação Emocional, Abandono/Instabilidade, Desconfiança/Abuso, Isolamento Social/Alienação, Defeituosidade/Vergonha.

Observamos que algumas professoras mandavam as crianças desobedientes para a sala da coordenadora no primeiro semestre. Tirar uma criança de sala de aula para uma instância superior porque a criança não está obedecendo é mostrar a impossibilidade de resolver o problema sozinha, reforçando também o esquema. Este também foi um comportamento que não se repetiu mais no segundo semestre. Tirar o recreio, conversando com a criança sobre o porquê de estar sendo castigada, mostrou ser uma maneira saudável de ensinar que o mau comportamento pode ter consequências, uma forma de educar sem agressão.

No segundo semestre percebeu-se uma melhora no comportamento de todas as crianças, exceto na turma 5M1M: as crianças passaram a participar mais das aulas, prestar mais atenção aos comandos das professoras, evoluindo no aprendizado formal e na relação com os colegas. No início do ano, as crianças da sala 5M1M eram consideradas as mais obedientes da escola, atendendo rapidamente aos comandos da professora. Segundo a professora seus alunos estavam mais agitados naquele final de ano porque eles haviam sido transferidos para uma sala bem menor, sentiam-se muito independentes por estarem semialfabetizados e ela estava menos tranquila depois da mudança. Entendemos que estas podem não ter sido as únicas causas para a piora no comportamento das crianças: eventos nas famílias podem ter somado a estes fatos e provocado esta inquietude.

Um fato interessante a ser observado é que quando as professoras eram solicitadas a apontar as crianças com sintomas de formação de EIDs, elas se lembravam tão somente dos alunos mais ativos e agressivos, esquecendo-se das crianças mais tímidas. Esta resposta comum às professoras pode ser um estigma, como os apontados por Goffman (1988) e a ideologia subjacente que o problema das professoras são os alunos mais agitados. Note-se, porém, que crianças muito quietas também podem apresentar sintomas de formação de EIDs nos Domínios da Supervigilância e Inibição e Autonomia e Desempenho Prejudicados. Entendemos que por exigirem mais das professoras, as crianças mais ativas foram rapidamente lembradas. Muitas vezes as crianças muito quietas não chamam a atenção e passam despercebidas pela escola. Este foi o caso de duas crianças da turma 4M1P, da Escola Particular. Por serem muito tímidas, não se manifestavam e tinham dificuldades de se relacionar. Após ser alertada para este fato, a professora passou a observá-las mais, a dedicar-lhes mais atenção, melhorando seu desempenho e relacionamento interpessoal.

Ao observar com cuidado as famílias, verificamos que elas são basicamente de quatro tipos: 1. Famílias atentas e preocupadas, que participam das reuniões de pais e das atividades escolares de seus filhos; 2. Famílias que só vão à escola quando chamadas, pois alegam não ter tempo, não participando das reuniões de pais e nem das atividades escolares de seus filhos; 3. Famílias que não se preocupam com a vida escolar de seus filhos; 4. Famílias que se aborrecem quando são chamadas pela escola, porque delegam a ela toda a responsabilidade pela educação da criança.

Segundo a professora das turmas 4M1P e 4TP da Escola Particular, os pais das crianças mais agressivas e que apresentam menor desenvolvimento no aprendizado, eram os que menos participam da vida escolar dos filhos, não respondendo com prontidão aos convites

de diálogo enviados pela escola. Esta professora relatou que os melhores alunos, mais desenvolvidos cognitivamente e mais ajustados, possuíam pais que frequentavam a escola, participavam das reuniões e apoiavam todo o trabalho realizado. Este depoimento confirma a importância da participação da família como defendido por Macedo (1994), Carvalho (2002), Szymanski (2003), Spera (2005), e Wagner (2005).

Finalmente, observamos que as professoras procuravam promover o desenvolvimento das individualidades das crianças, sua autonomia, potencialidades e capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sensoriais; procuravam dar segurança e conseguir a confiança dos pequenos, assim como oportunizavam os contatos sociais e concediam espaço para a privacidade. Suas práticas ocorriam por meio da atividade lúdica, das brincadeiras e das atividades criativas das crianças, condutas sugeridas por Abramowicz, Rocha e Cunha (2002) e Luz (2008) para boas práticas da Educação Infantil.

3.2 Interligando dados coletados na observação com os Domínios

Com base nas anotações do caderno de campo e das entrevistas informais e gravadas procuramos relacionar os cinco domínios de desenvolvimento, apontados por Young (2003), com os dados coletados.

3.2.1 Conexão e Aceitação

Conexão é o sentimento de estar ligado a outras pessoas de maneira estável, duradoura e confiante. Aqui entram a intimidade, os laços emocionais estreitos com os outros, a integração em um grupo. A criança precisa de um ambiente familiar que inspire segurança, sem brigas em excesso; precisa de amor e carinho. Os pais precisam estimulá-la a conviver em grupo. A aceitação inclui o sentimento de ser merecedor de atenção, amor e respeito; desta forma, as crianças precisam do amor e respeito dos pais e irmãos e da aceitação social de outras crianças e adultos.

Entre os familiares entrevistados, cinco mães (4 da Escola Municipal e uma da Escola Particular) e uma avó (da Escola Municipal) pediram aconselhamento para as crianças G4M, J4M, K4M, C5M, E5M e L4P: algumas intervenções foram realizadas e alguns encaminhamentos foram feitos.

Entre estas crianças, a mãe de E5M tinha histórico de gravidez perturbada. Outras mães viveram sentimentos negativos, por abandono ou agressividade do pai. Como afirmou Phyllis Greenacre (citado em Rodrigues, 1976) e comprovam as pesquisas DOHaD (2013), este sentimento vivido pela mãe irá ter uma repercussão no feto, que nascerá mais agitado.

O discurso dos familiares da Escola Municipal também apontava para separação, alcoolismo, convivência com usuários de drogas, entre outros aspectos que podem ser prejudiciais ao desenvolvimento infantil. A criança C5M, de 5 anos, vivia com a mãe, o padrasto e três irmãos, de 13, 6 e 4 anos. Segundo a mãe, o pai não dava atenção porque vivia com outra mulher com quem tinha outro filho. Este pai ausente podia estar provocando o comportamento agressivo da criança.

O menino E5M, de 6 anos, considerado agressivo e carente pela professora, morava somente com a avó de 61 anos, não conhecia o pai, nasceu de 7 meses após uma gravidez atribulada em que a mãe chegou a sofrer um assalto. A mãe do menino o deixou com a avó e foi morar com outro filho e o atual marido em um município distante cerca de 60 km de sua residência. Segundo a avó o menino ficava o dia todo na TV e não brincava ou mantinha contato com outras crianças, exceto na escola. Em um determinado dia observamos que ele estava oferecendo sua escova de dente para um colega, numa linguagem verbal e não verbal que demonstrava sua busca por garantir amizade e aceitação no grupo.

Considerando que os Esquemas Iniciais Desadaptativos são o resultado da combinação de fatores biológicos e temperamentais com os estilos parentais e as influências sociais, as duas crianças citadas, que apresentavam agressividade em casa e na escola, poderão manter este comportamento por toda a vida se as condições de seu contexto se mantiverem e os esquemas se tornarem “princípios organizadores do funcionamento cognitivo, emocional, interpessoal e comportamental do paciente” (Young, 2005, p.25).

Um ambiente familiar perturbado influencia o comportamento das crianças em casa e na escola porque

A criança sente o que pensamos à sua volta. E é importante não somente que, como pais ou educadores, evitemos atitudes impróprias visíveis, mas que sejamos interiormente verdadeiros e permeados de moral em nossos pensamentos e sentimentos – os quais a criança sente e capta. É que ela estrutura seu ser não somente de acordo com nossas palavras ou ações, mas segundo nossa atitude moral, nosso desempenho mental e afetivo. E para a primeira época da educação infantil até o sétimo ano, é sumamente importante o ambiente à sua volta. (Steiner, 1994, p.14)

A psicóloga da Escola Particular apontou a ausência de afetividade nas famílias de algumas crianças.

E a gente, como psicólogo, sabe que a aprendizagem está muito atrelada à afetividade... Eu convido as mães, com um documento que nós temos, fazemos o convite, a mãe comparece, com hora e data marcada, e aí eu chamo a professora e conjuntamente a gente vai traçar o perfil do aluno e quais são as dificuldades que ele enfrenta. E diante dessas dificuldades aí e eu vou orientar os pais, como trabalhar. (Caderno de Campo).

As escolas pesquisadas colaboram para desenvolver Conexão e Aceitação nas crianças no momento em que procuram observar cada aluno e oferecer atenção individualizada, uma vez que eles são diferentes em seu modo de ser e vivem em ambientes diferentes. Um exemplo deste modo de agir foi observado nos ensaios para apresentações de São João e final de ano da Escola Particular: as crianças mais envergonhadas ficaram observando os colegas, sem serem pressionadas a participar. Foram respeitadas em sua timidez para se apresentar em um palco à frente de um grande público. Este discurso aparece na fala das professoras:

5T2P	Olha, procuro ver meu aluno, de modo... cada um com um olhar diferente. Procuro não rotular nenhum. Assim, eu procuro trabalhar, apesar de serem dezoito, mais individualmente.
4TP/ 4M2P	Eles... apresentavam uma timidez, eles não interagiam, não participavam... eu tinha que estar sempre instigando pra eles falarem.
5T2P	... Primeiro a gente tem que trazer essas crianças pra esse universo, pra o universo da escola, que agora eles vão conviver com outras pessoas...

A professora que dá aula em duas turmas na Escola Particular (4TP e 4M2P) afirmou que procura reconhecer o tempo de cada criança, não exigindo mais do que ela pode dar, em uma demonstração de como a escola pode evitar oferecer reforços para a consolidação dos esquemas.

A professora da turma 4M1M comentou que orienta as mães das crianças desobedientes a direcionarem esta energia para atividades produtivas, acreditando que “assim poderão se tornar profissionais criativos no futuro, ao invés de caminharem para a marginalidade” (Caderno de Campo).

3.2.2 Autonomia e Desempenho

Autonomia é o sentimento de poder realizar as coisas independentemente, sem o apoio contínuo dos outros. Para desenvolver autonomia é preciso ter controle físico, mental e

psicológico. Para isto, a criança precisa ser estimulada a ser independente, recebendo responsabilidades e tarefas que possa realizar e ter o apoio dos pais em suas decisões e julgamentos.

Na Escola Municipal, a criança B4M apresentava no primeiro semestre fala infantilizada, chegava à escola no colo da mãe e não entendia os comandos dados pela professora em sala de aula, ficando alheio ao que se passava à sua volta enquanto chupava o dedo. A professora orientou a mãe, obtendo bom resultado no segundo semestre. A criança F4M passava a maior parte de seu tempo com a tia, pois a mãe trabalhava fora o dia todo. A professora pediu que fosse feita uma avaliação cognitiva da criança, pois ela apresentava pouca maturidade e independência para sua idade. A criança G4M se mostrava apática e sem autonomia na sala e, segundo a professora era superprotegida pela mãe. A mãe afirmou que tinha medo de deixá-la brincar na rua e ela sempre brincava com a irmã mais velha. Estas crianças apresentam sintomas de EIDs do Domínio de Autonomia e Desempenho Prejudicados. Como a família não estava cumprindo seu papel, as professoras atuaram de modo a promover a autonomia e o desempenho delas.

Outros exemplos foram observados: A professora da turma 5T1P colocou os alunos para escrever palavras no quadro e pedia aplausos para cada um após executarem a tarefa, estimulando a autoconfiança das crianças. A professora da turma 5T2P evitava chamar para o quadro o aluno com dificuldade de aprendizado para que não seja alvo de risadas dos colegas. Afirmou que quando o fazia, pedia que ele escrevesse palavras já conhecidas. Também esta professora convidava as crianças para recitarem poemas conhecidos e serem aplaudidas. A professora da turma 5MM comentou que pedia aos pais para observarem o estudo da criança em casa, alertando-os que “não precisam ajudar a criança a fazer a tarefa”. (Caderno de Campo).

O apoio para a Autonomia e Desempenho pode vir dos colegas, como ocorreu com um menino da turma 5T2P, que era mais lento no aprendizado. Quando chamado ao quadro um colega já alfabetizado, que senta próximo a ele, o encorajou dizendo “Você consegue!” (Caderno de Campo).

3.2.3 Auto-orientação e Autoexpressão

É importante que a criança desenvolva seu senso de limites. A criança precisa ser estimulada a fazer seus próprios julgamentos, com base no que aprendeu sobre regras sociais,

valores e vida em comunidade. Os pais devem também ser receptivos à criança para que possa expressar suas necessidades e emoções, sem medo de represálias ou culpa.

Algumas professoras se entusiasmaram com os alunos que se mostravam mais participativos, deixando de estimular os mais inibidos ou que se mostravam agressivos e inquietos. Este comportamento foi observado em alguns momentos, embora não fosse um comportamento corriqueiro das professoras nas escolas investigadas. Entende-se que é mais estimulante dar aula para os que se mostram interessados, mas o papel do professor é trazer toda a turma junta para um aprendizado global. Assim, para os que têm dificuldade de expressão, a escola deve oferecer oportunidades para que a autoconfiança se instale.

A roda de conversa, comum nas salas da Educação Infantil das duas escolas estimulavam as crianças a desenvolver este domínio, como o exemplo a seguir:

4M1P	No início ela era um pouco tímida, ficava retraída no lugar... na cadeirinha dela. Tinha dificuldade, um pouco, de participar das atividades coletivas. Eu tinha que puxar, perguntar sempre: E aí, como é? Como foi?
------	---

3.2.4 Limites Realistas

Ter limites realistas refere-se à capacidade de disciplinar-se, de controlar os próprios impulsos e de levar em conta a necessidade dos outros. Os pais devem ensinar às crianças as normas e regras sociais, auxiliando-as a ter autocontrole. Para isto, os pais devem oferecer um ambiente que não seja permissivo demais.

Observou-se que muitos pais não sabiam dizer “não” a seus filhos, e se submetiam aos seus desejos. O aluno K4M, de 4 anos, vivia com os pais; a mãe trabalhava à noite (caixa em um restaurante) e via pouco o filho, que ficava com o pai até ela chegar em casa. Segundo a mãe, os pais davam carinho “até demais” ao filho; a mãe sentia-se um pouco culpada por se afastar dele e por ter menos tempo que o pai para dedicar ao filho. A mãe afirmou que por considerarem o menino ainda muito criança, faziam quase tudo por ele. Esta criança apresentava alguns sintomas de autismo, se machucava muito na escola, ficava muito tempo sozinho. A mãe confirmou que sempre que fosse fazer alguma mudança na rotina dele precisava avisá-lo com antecedência. A pesquisadora o viu deixar as tarefas para ficar rodando em círculos no meio da sala de aula e depois deitar-se no chão. Apesar de apresentar sintomas de autismo este aluno foi tratado como todos os outros da sala, e a professora

conseguiu que ele se interessasse mais pelo aprendizado e passasse a participar mais das atividades de grupo.

Na Escola Municipal o aluno H4M se jogava no chão da sala de aula, gritava, não tinha limites. A professora observou que a mãe, que vivia separada do marido, com três filhos, não tinha domínio nem paciência para a criança. A criança J4M vivia com a mãe e a irmã de 6 anos. Por trabalhar como empregada doméstica, as filhas passavam o dia entre a escola e a creche. A mãe não conseguia dar limites afirmando que sempre acabava cedendo às exigências da filha. Aos sábados as meninas ficavam com a madrinha. A criança I5M morava com a mãe, a tia e um irmão. Quem cuidava era a tia, pois a mãe trabalhava o dia todo. Segundo a tia, a criança era muito independente e não aceitava gritos: quando alguém gritava com ela, respondia gritando também. Estas crianças foram aprendendo a obedecer após sucessivas conversas e limites dados pelas professoras.

Na turma 4T1M existia um menino diagnosticado como autista que possui uma pessoa para apoiá-lo. Os colegas o abraçavam, o puxavam para brincar porque percebiam que ele não falava, não batia, apenas empurrava quem se aproximava dele. Embora de um jeito às vezes agressivo, os colegas procuravam socializá-lo.

No período de observação ficou claro que as crianças da Escola Municipal tinham menos limites que as crianças da Escola Particular, levantando muitas vezes da cadeira, saindo da sala sem pedir autorização, interrompendo a aula, batendo nos colegas. A atuação das professoras possibilitou a melhora destes comportamentos. Segundo a professora da turma 4T2M, as crianças chegavam sem limites nas segundas-feiras, após passarem o fim de semana em casa. A professora da turma 4M1M orientava as mães das crianças desobedientes a direcionarem esta energia para atividades produtivas acreditando que “assim poderão se tornar profissionais criativos no futuro, ao invés de caminharem para a marginalidade” (Caderno de campo). Muitas crianças da Escola Municipal desperdiçavam o lanche gratuito oferecido pela Prefeitura. Observou-se a professora da turma 4M2M orientar os alunos para não desperdiçarem a comida, informando que poderiam recusar o lanche se não quisessem comê-lo.

3.2.5 Espontaneidade e Prazer

As crianças precisam de estímulo para expressar sentimentos, desejos e escolhas com espontaneidade, sem se preocupar com a resposta dos outros. Não é saudável estarem sempre se vigiando para não cometerem erros ou não cumprirem regras e expectativas dos outros como ocorria com a menina M5P que pedia aprovação para tudo que fazia, com medo de não atender às expectativas dos outros. Um menino da turma 5T1M apresentava um comportamento estranho tanto em casa como na escola: possuía dificuldade de se expressar verbalmente, fugindo completamente do tema ao ser abordado ou dando muitas voltas para chegar à resposta solicitada. A mãe dizia que em casa ele falava sozinho e que estava falando de pessoas que entravam pela janela ou se colocavam debaixo de sua cama à noite. Observamos que ele ficava sozinho no recreio, andando de um lado para outro. O menino possuía um primo do pai que se matou por temer alguém que o perseguia, fazendo-se pensar em um componente hereditário relacionado a transtorno mental, porém existia um histórico de morte recente da avó, a quem o menino era muito ligado. Este menino era sempre alvo de atenção da professora que estava comprometida com sua socialização na sala, embora se questionasse sobre sua saúde mental.

4. Triangulação dos Dados

Por meio de quadros, procuramos comparar os dados coletados nos diferentes instrumentos utilizados: questionários, entrevistas e observação.

Quadro 1 - Crianças com início de formação de EIDs

Questionários	Entrevistas	Observação Sistemática
1. <u>Desconexão e Rejeição:</u> Defeituosidade/Vergonha (52,4%) foi o esquema prevalente na família; Abandono/Instabilidade (33,3%) destacou-se na escola. <i>Abandono/Instabilidade</i> foi o esquema mais apontado (11 casos, 4 na família e 7 na escola) e o de maior percentual de concordância.	Para suprir à necessidade de segurança e estabilidade das crianças as professoras se dedicavam ao seu trabalho, ofereciam amor, carinho e atenção individualizada, ofereciam colo nos momentos de choro, procurando suprir possíveis carências afetivas.	Segundo a teoria de Young este domínio provoca um comportamento inconstante nas crianças. Observamos que elas ora estavam tranquilas, ora chamavam a atenção para serem notadas, com gritos, gestos agressivos ou a saída de seus lugares na sala de aula.
2. <u>Autonomia e Desempenho</u> <u>Prejudicados:</u> o esquema prevalente na família foi	As professoras procuravam promover atividades diversificadas, brincadeiras,	Algumas crianças pediam constantemente ajuda da professora para realizar os

<p>Emaranhamento/Self Subdesenvolvido (47,6%) e na escola foi Fracasso (33,3%). <i>Dependência/Incompetência</i> foi o esquema mais apontado (14 casos, 8 na família e 6 na escola) e dois esquemas empataram no percentual de concordância: Fracasso e Emaranhamento/Self Subdesenvolvido.</p>	<p>jogos e usavam música para melhorar a autonomia das crianças (dança e canto). Os trabalhos em grupo e o estímulo à participação nas atividades e apresentações da escola eram constantes. A roda de conversa era um importante recurso presente em todas as salas.</p>	<p>exercícios e as tarefas escolares. Algumas ainda levavam a chupeta para a escola. As professoras pediam aplausos para as crianças que iam à lousa ou respondiam corretamente o que era perguntado na busca por promover a autoconfiança das mesmas.</p>
<p>3. <u>Limites Prejudicados:</u> Superioridade/Grandiosidade e Autocontrole/Autodisciplina Insuficientes obtiverem a mesma pontuação (14,3%) na família. Na escola o esquema mais presente com (19%) foi Superioridade/Grandiosidade. <i>Superioridade/Grandiosidade</i> foi o esquema mais apontado (7 casos, sendo 3 na família e 4 na escola). O maior percentual de concordância se deu com o Autocontrole/Autodisciplina Insuficientes.</p>	<p>Mostrar-se superior e querer que sua vontade fosse sempre aceita foi um dos sintomas apontados pelas professoras para algumas crianças cujos pais não sabiam dar limites ou ofereciam superproteção aos seus filhos. Comentaram sobre crianças ainda tratadas como bebês. As professoras conversavam com a família, chamavam esses alunos para ser ajudantes do dia, e conversavam com cada um individualmente.</p>	<p>As crianças da Escola Municipal se apresentavam menos obedientes e mais agressivas que as da Escola Particular, com a família ou com as professoras. Tirar o recreio das crianças para obter disciplina na sala era um recurso utilizado nas duas escolas. As professoras ensinavam as crianças a não desperdiçar lanche e a serem cuidadosas com a natureza, formando pequenos cidadãos.</p>
<p>4. <u>Orientação para o Outro:</u> o esquema prevalente na família foi Subjugação (23,8%) e na escola houve empate de dois esquemas: Subjugação (23,8%) e Busca de Aprovação e Reconhecimento (23,8%). O esquema de maior incidência foi <i>Subjugação</i> (10 casos, sendo 5 na família e 5 na escola). O esquema de maior percentual de concordância foi Busca de Aprovação e Reconhecimento.</p>	<p>As professoras sempre conversavam com a família, procurando ouvir os pais e orientá-los. Há depoimentos de algumas professoras sobre a melhora de comportamento depois desse diálogo. Na Escola Particular, o Serviço de Orientação Educacional e Psicologia - SOEP atuava em conjunto com as professoras e acompanhava todo o trabalho. Na Escola Municipal a própria diretora conversava com as famílias das crianças que apresentavam problemas de comportamento na escola.</p>	<p>As professoras procuravam estimular a livre expressão das crianças, considerando as características de cada um, buscando promover a autoconfiança e o amor próprio. Evitavam que as crianças ficassem sempre submissas aos líderes naturais. Elogiavam a criatividade e cuidavam para que todos fossem aceitos pelo grupo.</p>
<p>5. <u>Supervigilância e Inibição:</u> na avaliação familiar prevaleceu Padrões Inflexíveis / Crítica Exagerada (33,3%); na avaliação da escola o mais frequente foi Inibição Emocional (14,3%).</p>	<p>As professoras comentaram sobre crianças muito tímidas e inibidas em função da educação recebida em casa, de muita cobrança e críticas na família. Cuidavam para</p>	<p>As professoras se mantinham atentas às crianças, procurando estimular as mais tímidas e incluí-las nas brincadeiras, cuidando para que todos pudessem opinar e</p>

<i>Padrões Inflexíveis/Crítica Exagerada</i> foi o de maior incidência (9 casos, 7 na família e 2 na escola). Inibição Emocional obteve o maior percentual de concordância.	que todos participassem das atividades sem obrigá-los a fazê-lo, com regras que não eram excessivamente rígidas e inflexíveis.	ser ouvidos. As professoras recebiam com carinho as demonstrações de afeto das crianças e pediam paciência com os colegas mais lentos.
---	--	--

Quadro 2 - Incidência de EIDs entre meninos e meninas

Questionários	Entrevistas	Observação sistemática
<ul style="list-style-type: none"> • 23 meninos Predominância do Domínio Limites Prejudicados (52,9%); • 6 meninas Predominância do Domínio Orientação para o Outro (83,3%) 	Quando perguntadas, as professoras apontavam a agressividade e também a hiperatividade dos meninos; entre as meninas a timidez e sua necessidade de receberem aprovação nas atividades desenvolvidas.	Observou-se que os meninos se apresentavam mais agitados e agressivos que as meninas e brincavam autonomamente. As meninas estavam sempre em grupo e solicitavam mais a atenção das professoras.

Quadro 3 - Relação entre escolaridade da família e formação de EIDs

Questionários	Entrevistas	Observação
Os esquemas Subjugação, Autossacrifício e Busca de Aprovação e Reconhecimento apresentaram relação com a menor escolaridade da família.	A carência afetiva das crianças na escola pública foi apontada. Ali os pais possuíam menor nível de escolaridade.	As crianças da Escola Municipal pediam mais colo às professoras, em busca de amor e aprovação, para se sentirem aceitas e conectadas do que as crianças da Escola Particular.

CONCLUSÃO

Após concluída a análise dos dados coletados voltamos à questão de partida que procurava resposta para a pergunta: Qual a influência da família e da escola na formação dos EIDs nas crianças da 2ª. etapa da Educação Infantil?

Além da questão de partida, fomos rever as subquestões levantadas: Que indícios de formação de EIDs podem ser identificados nas crianças da Educação Infantil? Além da família, qual a influência da escola na formação dos EIDs? O gênero da criança influencia a formação dos EIDs? A escolaridade e a renda familiar influenciam a formação dos EIDs? Como a escola lida com as crianças que apresentam sintomas da formação de EIDs?

Para obter estas respostas foram entrevistados os responsáveis pelas crianças matriculadas na 2ª. Etapa da Educação Infantil de duas escolas da cidade de Jaboatão dos Guararapes, que fica na Região Metropolitana do Recife, sendo uma escola particular e uma escola pública. As crianças que se tornaram objeto da pesquisa foram aquelas que, na visão das professoras, apresentavam na escola distúrbios de atenção, hiperatividade, impulsividade, alheamento ou agressividade física e verbal.

Como pressuposto básico desta investigação consideramos que os EIDs são memórias, emoções, cognições e sensações corporais que envolvem a criança e suas relações, desenvolvem-se durante a infância, são elaborados ao longo da vida e são disfuncionais em um grau significativo, possibilitando a formação de psicopatologias na vida adulta.

Levamos em consideração que os comportamentos apresentados pelas crianças não são iguais aos EIDs encontrados em adolescentes e adultos, embora os estilos de comportamento denominados por Young (2003) como vulnerável (sentimentos de solidão, isolamento, defeituosidade, incompetência, carência, abandono), zangado (sentimentos de raiva, impaciência), impulsivo/indisciplinado (sentimentos de egoísmo, frustração) fossem indicativos do início de sua formação e estivessem presentes em algumas crianças pesquisadas.

O objetivo geral que era conhecer a influência da família e da escola na formação de EIDs nas crianças da 2ª. etapa da Educação Infantil foi alcançado, assim como foram atingidos os objetivos específicos que buscavam: identificar crianças com início de formação de esquemas iniciais desadaptativos; comparar a incidência de esquemas iniciais desadaptativos entre meninos e meninas; comparar a formação de esquemas iniciais desadaptativos entre crianças de diferentes rendas familiares; verificar se existe alguma

relação entre escolaridade da família e formação de esquemas iniciais desadaptativos; e verificar como a escola lida com as crianças que apresentam sintomas da formação de EIDs.

De uma população total de 215 alunos matriculados nas salas de Educação Infantil destas duas escolas, 29 crianças foram apontadas com indícios de formação de EIDs, sendo 18 crianças na Escola Municipal e 11 crianças na Escola Particular. Destas, apenas 21 famílias (18 da Escola Municipal e 03 da Escola Particular) responderam ao questionário, correspondendo a 72,4% do total. Embora o percentual de respondentes tenha sido elevado em relação ao número total de crianças objeto deste estudo, houve um nível muito baixo de participação dos pais da Escola Particular (27,3%). Este percentual aponta para um distanciamento das famílias de maior renda para as questões que envolvem a educação escolar de seus filhos. Verificamos que também as famílias de baixa renda não se envolvem na educação escolar das crianças. Embora tenha havido 100% de adesão à pesquisa na Escola Municipal, este número não se mantém quando se trata de plantões pedagógicos, encontros promovidos pelas escolas para conversar com as famílias sobre o rendimento escolar das crianças. Nestes plantões, na Escola Particular ou na Escola Municipal, a adesão dos pais e responsáveis é pequena, fato observado durante a pesquisa e comentado pelas professoras nas entrevistas.

A ausência das famílias no acompanhamento escolar de seus filhos não é um fato raro nos dias atuais. Verificamos nesta pesquisa que nem sempre a escola é apenas complemento da ação da família e da comunidade, como dispõe o artigo 29 da LDB e com foi referido nos estudos de Carvalho (2004), mas a principal fonte de educação das crianças.

A crise da família (divórcios, pais e mães estressados, mães trabalhadoras, mães-chefes de família sobrecarregadas, falta de tempo (em quantidade e qualidade) para convivência com os/as filhos/as – reduziu seu papel no cuidado físico e emocional, bem como na disciplina social e moral, requerendo das escolas a extensão de seu tradicional papel de instrumento acadêmico e cívico a fim de englobar vários aspectos de assistência biopsicossocial. (Carvalho, 2004, p.53)

Observamos que os pais das crianças mais agressivas e que apresentavam menor desenvolvimento no aprendizado eram os que menos participavam da vida escolar dos filhos. Por outro lado, os filhos dos pais que mais frequentavam a escola eram as crianças mais desenvolvidas cognitivamente e as mais disciplinadas, que não apresentavam problemas emocionais ou afetivos.

A escola do século XXI não se restringe ao aprendizado da leitura e da escrita, mas amplia seu raio de ação, ensinando regras sociais como boas maneiras, respeito aos mais velhos, disciplina, obediência, entre outros, como verificado na pesquisa.

Verificamos que a maior incidência de EIDs se deu na Escola Municipal, 18%, contra 9,6% da Escola Particular. Considerando a teoria de Young (2003) que aponta a família como a principal responsável pela formação de EIDs, este resultado também confirma os estudos de Garcia et al. (2006) e Ferreira e Marturano (2002) que afirmam ser menor o apoio aos filhos em ambientes com menos recursos financeiros e mais adversidades.

Observamos que na Escola Particular, ainda que separados, os pais procuram manter vínculo com seus filhos o que não foi visto na Escola Municipal, onde muitas crianças deixaram de ter contato com o pai quando o casamento ou o relacionamento entre os pais terminou. Os conflitos gerados pela ausência do pai no dia-a-dia da família podem ser apontados como uma das causas de formação de EIDs.

O perfil sociodemográfico registrou 81% de mães respondentes, indicativo de que são elas as figuras parentais que mais acompanham a educação escolar das crianças. Quanto ao estado civil dos respondentes 23,8% eram casados, 19% eram solteiros, 38,2% viviam com companheiro e 19,0% eram separados. Somando-se os respondentes solteiros, que viviam com companheiro e os separados nota-se que a maioria das famílias (76,2%) apresenta novas configurações familiares, diferentemente do perfil da família nuclear tradicional, comum no século XX, na qual as crianças conviviam com pai, mãe e irmãos. Neste novo modelo de família, cada dia mais comum no século XXI, a consanguinidade cedeu lugar para outras formas de ligação entre os seus membros, como a coabitação e a afinidade. Foi assim que encontramos crianças convivendo e sendo criadas por mães, avós, tias, primos, padrastos e irmãos somente por parte de pai ou de mãe. Este resultado é semelhante ao encontrado nos estudos realizados por Dessen e Polônia (2007), Szymanski (2003) e Wagner (2011).

Algumas hipóteses foram confirmadas, outras apenas parcialmente. Os resultados encontrados permitem concluir que alguns sintomas de EIDs já se manifestam nas crianças da 2ª. etapa da Educação Infantil, embora não tenha havido concordância entre a visão da família e da escola. A baixa concordância entre as respostas da família e da escola pode ser explicada porque, embora falassem da mesma criança, família e escola a observavam sob diferentes ângulos e em contextos distintos. As respostas das famílias ao questionário manifestam sua percepção sobre as próprias práticas parentais, um olhar para seus próprios comportamentos. Diferentemente, os dados coletados no questionário da escola trazem a percepção das

professoras sobre os comportamentos apresentados pelas crianças no ambiente escolar. Assim, a família falava como se percebia atuando na educação de seus filhos enquanto que a escola manifestava sua visão sobre o comportamento das crianças no segundo grande espaço de socialização infantil, a escola.

Verificamos que a resposta das crianças às práticas da família nem sempre se revelou exatamente da mesma forma que Young (2003) concebeu e descreveu na tabela em que vincula as características da família aos Domínios e aos EIDs.

A hipótese inicial da investigação era que nos primeiros anos de vida escolar não somente a família, mas também a escola possibilita a formação dos EIDs. Esta hipótese foi confirmada somente em parte. A família, de fato, exerce grande influência na formação de esquemas desadaptativos nas crianças. Os resultados da pesquisa permitem afirmar que não somente pai e mãe influenciam a formação de esquemas, mas os padrastos, as madrastas, as tias e as avós também podem provocar a formação de EIDs quando estão ocupando o lugar das figuras materna e paterna.

Constatamos que as crianças que apresentavam sintomas do início da formação de EIDs viviam em ambientes familiares adversos, com problemas financeiros, falhas na supervisão parental, menor investimento dos pais e até práticas punitivas, mesmo resultado da pesquisa realizada por Ferreira e Marturano (2002). Estes ambientes se assemelham aos quatro ambientes familiares apontados por Young (2003) como facilitadores da formação dos esquemas, ou seja, o ambiente de frustração/privação das necessidades, o ambiente traumático e abusador, aquele que oferece reforços positivos em excesso e não dá limites à criança, e aquele que possibilita que ela abstraia seletivamente os pensamentos, sentimentos e comportamentos de seus cuidadores.

Contrariando a hipótese inicial de que a escola poderia contribuir para a formação dos EIDs verificamos que no nível da 2ª. etapa da Educação Infantil, quando as crianças possuem entre 4 e 6 anos de idade, a escola exerce uma influência positiva, fazendo um contraponto às influências negativas que podem ocorrer no ambiente familiar. A ideia de uma escola que fortalece os EIDs que estão se formando na infância pode ser realidade a partir do Ensino Fundamental, quando as professoras, além de ensinar a ler e a escrever também devem cumprir um conteúdo programático pré-estabelecido pelo MEC, maior número de alunos em sala de aula e não contam com tempo disponível ou professor auxiliar para acompanhar individualmente os alunos.

No nível da Educação Infantil verificamos que a atuação das professoras pode reduzir a intensidade dos sintomas dos esquemas que estão se formando ou até mesmo extingui-los. Isto pode ocorrer quando elas investem positivamente nas crianças, atuam com uma postura pedagógica que oferece atenção individualizada em resposta às necessidades de cada aluno e procuram refletir permanentemente sobre sua atuação profissional, conforme sugere Nóvoa (1995) para uma boa prática de ensino. No primeiro semestre algumas professoras demonstravam uma contradição entre seu discurso e sua forma de agir, porque gritavam, reclamavam ou ameaçavam as crianças enquanto defendiam o diálogo como a melhor forma de educar. Outras, para não perder a cabeça, mandavam as crianças desobedientes ou muito ativas para a sala da coordenação. No entanto, estas mesmas professoras, no segundo semestre, dominavam a disciplina da sala de aula apenas com a ameaça de tirar o recreio, enquanto dialogavam com as crianças sobre a necessidade de estarem atentas e participativas durante as aulas para depois terem seu momento de diversão. Esta se mostrou uma maneira saudável de ensinar que o mau comportamento pode ter consequências, uma forma de educar sem agressão.

O diálogo com as famílias, o acompanhamento individual, a roda de conversa e o uso de jogos e brincadeiras foram as práticas verificadas no dia-a-dia das escolas pesquisadas. Estas práticas permitiram êxito no trabalho realizado ao longo do ano com as crianças da Educação Infantil.

Sobre os esquemas verificados entre as crianças pesquisadas, no Domínio Desconexão e Rejeição na avaliação da família o esquema prevalente foi Defeituosidade/Vergonha e na avaliação da escola Abandono/Instabilidade. No Domínio Autonomia e Desempenho Prejudicados o esquema prevalente na família foi Emaranhamento/Self Subdesenvolvido e na escola prevaleceu o esquema Fracasso. No Domínio Limites Prejudicados, na avaliação da família não houve esquema prevalente enquanto que na avaliação da escola o esquema prevalente foi Superioridade/Grandiosidade. No Domínio Orientação para o Outro o esquema prevalente na avaliação familiar foi Subjugação enquanto que na escola Subjugação e Busca de Aprovação/Reconhecimento empataram. Finalmente, no Domínio Supervigilância e Inibição o esquema prevalente na família foi Padrões Inflexíveis/Crítica Exagerada e na avaliação da escola Inibição Emocional. Considerando-se em termos numéricos os esquemas mais apontados pela família e pela escola foram Abandono/Instabilidade, Dependência/Incompetência, Superioridade/Grandiosidade, Subjugação e Padrões Inflexíveis/Crítica Exagerada.

A hipótese de que os EIDs se formavam independentemente do sexo da criança, não havendo prevalência de nenhum esquema em particular de acordo com o gênero da criança não se confirmou. Verificou-se que entre as crianças da 2ª. etapa da Educação Infantil os meninos já apresentam comportamentos mais agressivos e as meninas se apresentam mais submissas. Os dados apontam maior incidência de EIDs entre os meninos, com destaque para os esquemas Superioridade/Grandiosidade e Autocontrole/Autodisciplina Insuficientes do Domínio Limites Prejudicados. Entre as meninas o Domínio Orientação para o Outro foi prevalente, com os esquemas Subjugação, Autossacrifício e Busca de Aprovação e Reconhecimento.

A hipótese de que a renda familiar e a escolaridade dos pais e/ou responsáveis são variáveis que influenciam o comportamento das crianças e promovem a formação de alguns EIDs confirmou-se parcialmente. Os dados referentes a esta hipótese foram retirados dos questionários respondidos pelas famílias e foram tabulados separadamente por renda e escolaridade.

Considerando-se a variável renda, no grupo de renda familiar até R\$ 622,00 os esquemas prevalentes foram Defeituosidade/Vergonha e Emaranhamento/Self Subdesenvolvido. No grupo com renda familiar de R\$ 623,00 a R\$ 1.866,00, os esquemas prevalentes foram Abandono/Instabilidade e Defeituosidade/Vergonha. Na faixa de renda de R\$ 1.867,00 a R\$ 3.110,00 somente o esquema Padrões Inflexíveis/Crítica Exagerada foi encontrado e na faixa de R\$ 6.000,00 a R\$ 12.000,00 o esquema prevalente foi Defeituosidade/Vergonha.

Quanto à variável escolaridade, no grupo de familiares que possuíam apenas o ensino fundamental destacou-se o esquema Emaranhamento/Self Subdesenvolvido. No grupo com o ensino médio o destaque foi o esquema Defeituosidade/Vergonha. No grupo com o curso superior/pós-graduação o esquema predominante foi Defeituosidade/Vergonha.

Utilizando o teste de associação Exato de Fisher os resultados não foram significativos para apontar a escolaridade da família e a renda familiar como fatores determinantes para a ocorrência de esquemas relacionados aos Domínios Desconexão e Rejeição, Autonomia e Desempenho Prejudicados, Limites Prejudicados e Supervigilância e Inibição. No entanto, o mesmo teste confirmou que a escolaridade da família é fator determinante para a ocorrência de esquemas relacionados ao Domínio Orientação para o Outro. Isto significa que esquemas como Subjugação, Autossacrifício e Busca de Aprovação e Reconhecimento aparecem com maior frequência entre as crianças de famílias com baixa

escolaridade, ou seja, comprovou-se que as crianças cujos pais possuem somente o ensino fundamental tem mais possibilidade de desenvolver esquemas relacionados à submissão aos desejos dos outros para se sentirem conectadas, acolhidas, amadas, para obter amor e aprovação.

No final do ano letivo, com raras exceções, todas as crianças atingiram o nível de aprendizado esperado pelo MEC. Isto significa que mesmo as crianças que estavam sempre sendo repreendidas por seu comportamento agitado ou agressivo tiveram êxito no aprendizado. Esta constatação ratifica o pensamento de Rodrigues (1976) quando afirma que as crianças mais agitadas desenvolvem precocemente sua inteligência. Mesmo sem corresponder com a disciplina esperada pela escola, essas crianças não deixam de aprender.

Os dados coletados junto às professoras demonstrou que a maioria delas possui entre 10 e 20 anos de profissão e que 21,4% possuem mais de 25 anos de profissão. Considerando o discurso das professoras e o fato de que no Brasil os professores podem se aposentar com 25 anos de atividade, pode-se inferir que as pessoas que abraçam se mantêm nela por amor ao que fazem.

As professoras entrevistadas não possuíam apenas a graduação. Das 14 professoras que fizeram parte da pesquisa 64,3% tinham pós-graduação e pedagogia era a base de sua formação profissional (85,7%). Após constatarem as dificuldades dos alunos, a prática profissional adotada por todas elas era procurar o apoio dos pais e orientá-los para que, em parceria, família e escola pudessem atuar visando um desenvolvimento saudável das crianças.

Constatamos que na Educação Infantil as professoras não se restringiam a percorrer os primeiros passos de capacitação para o aprendizado da leitura e da escrita, mas cumpriam um papel mais importante, buscar o desenvolvimento integral da criança, incluindo aspectos cognitivos e comportamentais. Ensinavam noções de higiene e sociabilização, enfatizando a importância do trabalho em grupo, e estimulavam a criatividade, procurando fortalecer a autoestima e a autoconfiança das crianças. As professoras trabalhavam ainda para desenvolver a consciência ecológica e a cidadania dos alunos, numa demonstração do valor que atribuem ao caráter social de sua profissão. Preocupavam-se com o processo de aprendizado, considerando as diferenças e as individualidades, em conformidade com o modelo de aprendizagem relacional e dinâmico de Holly (1995) e atendendo ao que determina o MEC.

A atuação das professoras entrevistadas segue os rumos da escola inclusiva, que não se restringe a aceitar somente crianças com deficiências em suas salas de aula, mas também apoiar aquelas que apresentam dificuldades para aprender, problemas de ordem emocional e

afetiva, falta de estímulo familiar e outros distúrbios de comportamento resultantes do meio em que vivem. Um menino autista e três com problemas de ordem cognitiva e sintomas de transtornos mentais foram observados nas salas da Educação Infantil na Escola Municipal. Um menino com problemas neurológicos foi observado na turma de 5 anos da Escola Particular. Estas crianças estavam fazendo parte do grupo, sendo orientadas e sociabilizadas, visando o desenvolvimento de seu potencial, embora se tenha observado que este acolhimento ainda era precário pela falta de experiência dos profissionais e das escolas, que antes não recebiam crianças com problemas sérios, deficiências cognitivas ou doenças mentais.

Nas entrevistas realizadas com as professoras fizeram-se presentes três formações discursivas: o papel da família na educação das crianças, o papel da escola e as estratégias utilizadas para colaborar com o desenvolvimento dos alunos. Sobre o papel da família, as professoras salientaram o prejuízo para as crianças de pais superprotetores, que impedem o desenvolvimento dos filhos e a importância do afeto, que evita agressividade ou passividade excessiva na escola, comportamentos provocados por carências afetivas. A segunda formação discursiva trata do papel da escola e das professoras. Pode-se observar que a formação de profissionais da educação estimula o amor aos educandos, fazendo com que os professores se dediquem inteiramente à profissão e se sintam importantes por poder colaborar com o desenvolvimento de seres humanos. Entre suas crenças está a valorização do diálogo com as crianças e suas famílias visando conseguir o melhor rendimento possível dos alunos e um desenvolvimento saudável daqueles que apresentam problemas de conduta e socialização. Por meio da parceria família/escola esquemas do Domínio Desconexão e Rejeição, como Privação Emocional, Abandono/Instabilidade, Desconfiança/Abuso, Isolamento Social/Alienação e Defeituosidade/Vergonha podem ser evitados. A terceira formação discursiva trata das várias possibilidades que a escola pode valer-se para estimular o desenvolvimento integral de seus alunos. A presença de uma rotina escolar é um dos requisitos considerados importantes para o aprendizado. A roda de conversa é uma importante estratégia utilizada para ensinar as crianças a respeitar o colega, para estimular a participação dos mais tímidos, para ensinar normas e valores sociais. Jogos, brincadeiras, trabalhos artesanais, trabalhos corporais e o uso de música são importantes instrumentos utilizados na Educação Infantil para promover o desenvolvimento e socialização das crianças.

Após observar a rotina das crianças em dois períodos distintos (primeiro e segundo semestre de 2012), verificamos que no início do ano os alunos da Escola Particular eram mais obedientes que os da Escola Municipal, fato que pode ser relacionado à falta de limites entre

as crianças de menor renda. No final do ano, com exceção de uma sala da Escola Municipal, todas as salas de Educação Infantil estavam mais disciplinadas, executando as tarefas solicitadas pelas professoras sem desobediências. O carinho e dedicação das professoras com os alunos podem ser considerados pontos primordiais para o crescimento de todos.

No final do ano letivo os alunos da Escola Particular estavam mais evoluídos na escrita e na leitura que os alunos da Escola Municipal. Esta constatação corrobora o pensamento de Fonseca (1995) quando afirma que as crianças menos favorecidas social, cultural e economicamente também o são pedagogicamente, uma vez que as escolas que frequentam possuem menos recursos que aquelas das classes mais favorecidas. De fato, embora contasse com recursos didáticos, incluindo uma biblioteca infantil, a Escola Municipal não tinha a mesma estrutura que a escola particular que, além do espaço de recreação, contava com piscina, sala de informática, parquinho infantil, aulas de inglês, judô e balé. Na Escola Particular as crianças têm à sua disposição maior quantidade de brinquedos educativos, mais material pedagógico, mais livros infantis, material solicitado aos pais no início do ano juntamente com o material escolar. Além disto, as metas de ensino na Escola Particular são mais altas que aquelas estabelecidas pelo MEC, que não determina que as crianças da Educação Infantil devam entrar no Ensino Fundamental lendo e escrevendo.

Os resultados encontrados permitem afirmar que a escola pode ser um veículo de transformação na vida das crianças que apresentam início da formação de EIDS. Isto pode ocorrer quando as professoras da Educação Infantil atuam de forma ativa, atendem às demandas individuais, trabalham em parceria com as famílias e não se preocupam apenas com conteúdos pedagógicos, mas dão ênfase à socialização e desenvolvimento integral de cada criança. Atuando desta forma, o início da formação de EIDs pode ser retardado ou deixar de acontecer, bem como aqueles que já estão se formando pode ser extintos ou minimizados.

Acreditamos ser importante a realização de uma pesquisa qualitativa que estude mais profundamente as crianças que já apresentam início da formação de esquemas; que os questionários elaborados para esta pesquisa devam ser aprimorados e novamente validados para garantir maior efetividade; que um contexto mais amplo, que inclui a vizinhança, os irmãos mais velhos, os tios, padrinhos (no âmbito familiar), colegas, coordenadores, diretores e professores (no âmbito escolar) poderia ajudar a entender melhor a formação de EIDs nas crianças de 4 a 6 anos; que o Guião de Entrevista poderia ser aprimorado de forma a investigar melhor a percepção das professoras a respeito das famílias das crianças que apresentam o início da formação de EIDs. Acreditamos que os resultados referentes à renda e

escolaridade da família poderiam ser mais relevantes se todas as famílias da Escola Particular tivessem participado da pesquisa, como aconteceu com a Escola Municipal.

Romanelli (2013) afirma que a produção de pesquisas e artigos sobre relações entre família e escola filiados à “sociologia da educação só começaram a vir a público no final dos anos de 1990” (p.33). Constatamos que ainda hoje este tema não é tão explorado, embora o desenvolvimento infantil seja assunto recorrente nas áreas vinculadas à educação, como a sociologia, a antropologia e a psicologia, razão porque consideramos que esta pesquisa pode contribuir como incentivo para mais estudos sobre o assunto.

Pesquisa da Organização Mundial de Saúde – OMS informa que existe uma média de 5% a 7% de crianças e adolescentes sofrendo de transtornos psíquicos. Para estas crianças que apresentam transtornos de comportamento como autismo, psicoses, neuroses graves e impossibilidade de manter ou estabelecer laços sociais, o Ministério da Saúde criou os Centros de Atenção Psicossocial – CAPSi. Nos CAPSi crianças e adolescentes, de 0 a 17 anos, são acompanhadas por uma equipe multidisciplinar composta por psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, enfermeiros, entre outros. Este serviço, que faz parte do SUS – Sistema Único de Saúde do Governo Federal tem por premissa que quanto mais cedo se inicia o atendimento mais chances as crianças terão de ter uma vida social e escolar saudável. Os CAPSi procuram não somente acompanhar o desenvolvimento físico e psíquico das crianças, proporcionando-lhes atenção especial, mas também oferecem orientação aos pais, objetivando a melhoria das condições gerais dos ambientes onde vivem e sua inclusão familiar e social. Desta forma, os CAPSi oferecem atendimento individual, grupal, familiar, visitas domiciliares, atividades de inserção social, oficinas terapêuticas, atividades socioculturais e esportivas e atividades externas.

Entre as crianças pesquisadas foram encontradas algumas com indícios de transtornos psíquicos e pudemos orientar a escola sobre o trabalho dos CAPSi para apoiar as famílias. Entretanto, vale salientar que crianças que apresentam excesso de energia, incapazes de ficar paradas, seja em casa ou na sala de aula, muitas vezes são taxadas como hiperativas. O TDAH é um transtorno mental que precisa de cuidados médicos, com administração de psicofármacos e psicoterapia e este não é o caso da grande maioria das crianças que nesta faixa etária estão descobrindo o mundo e querem espaço para brincar e correr. Para crianças com TDAH, cujo comportamento não está vinculado às práticas e estilos parentais, não se pode falar de formação de esquemas desadaptativos.

Finalmente, podemos afirmar que as intervenções realizadas na Escola Municipal, junto às famílias e professoras, e na Escola Particular, junto às professoras, surtiram efeitos benéficos, colaborando com o desaparecimento de alguns sintomas e a redução de outros, resultado semelhante ao obtido no trabalho de Webster-Stratton et al. (2004) junto a uma escola americana. Estas intervenções, se realizadas com regularidade pela escola, podem reduzir o início da formação de EIDs nas crianças da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, L. (1995, Maio). Gênero e Processo de socialização em creches comunitárias. [Versão eletrônica] *Cadernos de Pesquisa* 93, pp.12-21. Acedido em 23 de janeiro de 2012 em: www.educa.fcc.org.br/pdf/cp_n93002.pdf.

Alves, R. (2000). *Conversas com quem gosta de ensinar* (10ª ed.). Campinas: Papirus.

Aquino, R. (2013, Abril, 1). O que os homens esperam das mulheres. *Revista Época* 775. São Paulo: Ed. Globo.

Andrade, S. A. et al. (2005). Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. [Versão eletrônica] *Rev. Saúde Pública*, 39 (4). Acedido em 02 de agosto de 2011 em: <http://scielo.br>.

Ariès, P. (2011). *História social da criança e da família* (2ª ed.). Rio de Janeiro, LTC.

Baeta Neves, C. (2013). Trajetórias escolares, família e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. Romanelli, G., Nogueira, M. A. & Zago, N. *Família & Escola. Novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394*. [Versão eletrônica] Acedido em 03 mar 2011 em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Brasil. (2001). *Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172*. [Versão eletrônica] Brasília. Acedido em 03 de março de 2011 em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.

Beck, A. T., Rush, A.J. & Emery, G. (1987). *Cognitive Therapy of Depression*. New York: Guilford Press.

Beck, J. (1997). *Terapia cognitiva: Teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed.

Bencini, R. (2003, Outubro). Como atrair os pais para a escola. *Revista Nova Escola*. [Versão eletrônica] Acedido em 03 de fevereiro de 2013 em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/como-atrair-pais-escola-423311.shtml>

Bilac, E. D. (2003). Família: algumas inquietações. In Carvalho, M. C. B. (Org.). *A família contemporânea em debate* (5ª ed.). São Paulo: EDUC/Cortez.

Braz, M. P., Dessen, M. A. & Silva, N. L. P. (2005). Relações Conjugais e Parentais: Uma Comparação entre Famílias de Classes Sociais Baixa e Média. [Versão eletrônica] *Psicologia*:

Reflexão e Crítica, 18(2), pp.151-161. Acedido em 18 de fevereiro de 2013 em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27465.pdf>

Brito, C. (2012). *A escola e as novas configurações familiares: é preciso falar sobre o assunto*. Recife: Anais do X Congresso Internacional de Tecnologias na Educação, 4, 5 e 6 set 2012.

Bueno, A. C. W., Santos, B. C. & Moura, C. B. (2010, abr-jun). Obediência infantil: conceituação, medidas comportamentais e resultados de pesquisas. [Versão eletrônica] *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), pp.203-216. Acedido em 04 de maio de 2013 em: www.scielo.br/pdf/ptp/v2.

Callegaro, M. M. (2005). A neurobiologia da terapia do esquema e o processamento inconsciente. [Versão eletrônica] *Rev. Bras. Terapia Cognitiva*, 1(1), pp. 09-20. Acedido em 01 de junho de 2011 em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php/>.

Canário, R. (2005). O que é a escola? *Coleção Ciências da Educação Século XXI*, 22. Porto: Porto Editora.

Carvalho, M. C. B. (Org). (2003). *A família contemporânea em debate* (5ª ed.) São Paulo: EDUC/Cortez.

Carvalho, M. C. N. & Gomide, P. I. C. (2005, Jul/Set). Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. [Versão Eletrônica] *Estudos de Psicologia* 22(3), pp. 263-275. Acedido em 21 de junho de 2011 em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2005000300005&script=sci_arttext

Carvalho, M. E. P. (2013). Entre a escola e a família. A Instituição informal do reforço escolar. Romanelli, G., Nogueira, M. A. & Zago, N. *Família & Escola. Novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes.

Carvalho, M. E. P. (2004, Jan/Abr). Modos de educação, Gênero e relações escola-família. [Versão eletrônica] *Cadernos de Pesquisa*, 35 (121), pp. 41-58. Acedido em 02 de maio de 2013 em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>

Cavaliere, A.M., Coelho, L.M., Maurício, L.V. Implicações da ampliação do tempo escolar nas relações entre família e escola. In: Romanelli, Geraldo, Nogueira, Maria Alice & Zago, Nadir. (2013). *Família & Escola. Novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes.

Cazassa, M. J. (2007). *Mapeamento de esquemas cognitivos: validação da versão brasileira do Young Schema Questionnaire - short form*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. [Versão eletrônica] Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Acedido em 02 de setembro de 2011 em: <http://scielo.br>.

Cazassa, M. J. & Oliveira, M. S. (2008). Terapia focada em esquemas: conceituação e pesquisas. [Versão eletrônica] *Revista Psiquiatria Clínica*, 35 (5), pp.187-195. Acedido em 31 de maio de 2011 em: <http://scielo.br/pdf/rpc/v35n5/a03v35n5.pdf>.

Ceconello, A. M., De Antoni, C. & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. [Versão eletrônica] *Psicologia em estudo*. Acedido em 02 de agosto de 2011 em: <http://scielo.br>.

Cervo, A. L. & Berbian, P.A. (1998). *Metodologia científica*. São Paulo: Makron Books.

Cotes, P. (2004, Dezembro, 20). Rubem Alves. Aprender para quê? [Versão eletrônica] *Revista Época*, 344. Acedido em 09 de novembro de 2012 em: <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT879723-1666-1,00.html>.

Cruz, H. M. (Org.). (2012). *Me aprende? Construindo lugares seguros para crianças e seus cuidadores*. São Paulo: Roca.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. [Versão eletrônica] *Psychological Bulletin*, 113(3), pp.487-496. Acedido em 02 de agosto de 2011 em: <http://www.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/psychbull.pdf>

Delors, J. et al. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir* (8ª. ed.). São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO.

Deslandes, S. F. (2011). O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In Minayo, M.C.S. (Org.) *Pesquisa Social – teoria, método e criatividade* (30ª.ed.). Petropolis, Vozes.

Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. [Versão eletrônica] *Paidéia*, 17(36), pp. 21-32. Acedido em 02 de agosto de 2011 em: www.scielo.br/paideia.

Dowbor, L. (2006). *O que acontece com o trabalho?* (2ª ed.). São Paulo: SENAC.

Duarte, A. L. C., Nunes, M. L. T. & Kristensen, C. H. (2008, Junho). Esquemas desadaptativos: revisão sistemática qualitativa. [Versão eletrônica] *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 04 (1), pp. 0-16. Acedido em 03 de setembro de 2011 em: <http://pepsic.bvsalud.org/>.

Eickmann, S. (2013). *O Desenvolvimento do Cérebro na Infância: a base para uma vida melhor*. Palestra proferida no XI Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, 25, 26 e 27 de set de 2013.

Emmel, M. L. G. (2002). Deficiência Mental. In Palhares, M. S. & Marins, S. (Orgs.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar.

Eysenck, M. W. & Keane, M. T. (2007). *Manual de Psicologia Cognitiva* (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Feldmann, M. G. (2009). Formação de professores e cotidiano escolar. In Feldmann, M. G. (Org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Ed. SENAC.

Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. [Versão eletrônica] *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1). Acedido em 05 de julho de 2011 em: <http://scielo.br>.

Fonseca, V. (1995). *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem* (2ª ed.). Porto Alegre, Artes Médicas.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (23ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1979). *Educação e Mudança* (26ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

García, V. E. C., Marín, I. P. G. & Currea, F. B. (2006). Relaciones maritales, relaciones paternas y su influencia em el ajuste psicológico de los hijos. [Versão eletrônica] *Acta Colombiana de Psicología*, 9(2), pp. 115-126. Acedido em 03 de agosto de 2011 em: <http://scholar.google.com.br/scholar/>.

Gomes, R. (2011). Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In Minayo, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (30ª ed.). Petrópolis: Ed. Vozes.

Gomes, S. S. (2005). *Relação Família-Escola: Uma Parceria Educativa na Promoção da Saúde*. [Versão eletrônica] Dissertação de Mestrado em Educação em Saúde. Fortaleza: Centro de Ciências da Saúde da Universidade de Fortaleza - UNIFOR. Acedido em 02 de fevereiro de 2013 em: <https://uol13.unifor.br/oul/conteudosite/.../Dissertacao.pdf>

Gracia, E., Lila, M. & Musitu, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. [Versão eletrônica] *Salud Mental*, 28(2), pp. 73-81. Acedido em 05 de julho de 2011 em: <http://scielo.br>.

Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Guanabara.

Graciano, M. (1978). Aquisição de papéis sexuais na infância. [Versão eletrônica] *Cadernos de Pesquisa* 25, pp. 29-44. Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Acedido em 23 de janeiro de 2012 em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n25/n25a03.pdf>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2011). *Dados do Censo 2010*. [Versão eletrônica] Acedido em 22 de outubro de 2011 em: <http://ibge.gov.br/censo2010>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2001). *Síntese de indicadores sociais, 2000*. [Versão eletrônica] Rio de Janeiro: Departamento de População e Indicadores Sociais. Acedido em 02 de agosto de 2011 em: <http://ibge.gov.br/>.

Jung, C. F. (2009). *Metodologia Científica e Tecnológica. Módulo 2 – Hipótese, Modelo, Achado, Teoria e Lei*. [Versão eletrônica] Campinas: Unicamp. Acedido em 22 de outubro de 2012 em: <http://www.dsce.fee.unicamp.br/~antenor/mod2.pdf>.

Karwowski, S. (2005). *Gestalt-terapia e Fenomenologia – Considerações sobre o método fenomenológico em Gestalt-terapia*. Campinas, Livro Pleno.

Krech, D. & Crutchfield, R. (1980). *Elementos de Psicologia* (6ª ed). São Paulo: Ed. Pioneira.

La Taille, Y., Oliveira, M. K. & Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.

Lago, S. R. (Org.). (2008). *O melhor de Rubem Alves*. Curitiba: Ed. Nossa Cultura.

Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber - Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG.

Leahy, R. L. (2002, Summer). A model of emotional schemas. [Versão eletrônica] *Cognitive and behavioral practice*, 9(3), pp.177-190. Acedido em 02 de agosto de 2011 em: www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1077722902800487.

Leão, L. (2006). *Metodologia da pesquisa aplicada às ciências naturais*. Recife: Ed. UFRPE.

Leão, L. (2011). *Epistemologia Genética: A teoria de Jean Piaget*. Recife: texto produzido para uso exclusivo em sala de aula no Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Luz, I. R. (2008). *Agressividade na primeira infância: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche*. São Paulo: Cortez.

Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão Escolar, O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Matsukura, T. S. (2002). Saúde Mental Infantil. In Palhares, M. S. & Martins, S. (Orgs.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar.

May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Macedo, R. M. (1994). A família do ponto de vista da psicologia. Lugar seguro para crescer? [Versão eletrônica] *Cadernos de Pesquisa*, 91, pp. 62-68. São Paulo. Acedido em 11 de outubro de 2011 em: <http://scholar.google.com.br>.

Magnani, José G. C. (1997, Maio). O (velho e bom) caderno de campo. [Versão eletrônica] *Revista Sexta-feira*, 1. São Paulo. Acedido em 13 de abril de 2012 em: http://n-a-u.org/novo/wp-content/uploads/2011/11/caderno_de_campo.pdf

Mendes, M. A.. (2007). *Terapia do esquema, um novo enfoque cognitivo*. [Versão eletrônica] Acedido em 31 de janeiro de 2012 em: <http://www.sobresites.com/psicologia/noticias/terapia-do-esquema-um-novo-enfoque-cognitivo.htm>.

Minayo, M. C. S. (2011). Trabalho de campo: Contexto de observação, interação e descoberta. In Minayo, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (30ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Minayo, M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.

Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993, jul/set). Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? [Versão eletrônica] *Cad. Saúde Pública*. 9 (3), pp.239-261. Acedido em 19 de abril de 2012 em: www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf.

Minayo, M. C. S., Assis, S. G. & Souza, E. R. (Orgs.). (2005). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Ed. Fio Cruz.

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2011). *Bolsa Família*. [Versão eletrônica] Acedido em 02 de janeiro de 2012 em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/>.

Ministério da Fazenda (2011, Dezembro, 27). *Brasil pode ter o quinto maior PIB do mundo antes de 2015, defende Mantega*. [Versão eletrônica] Acedido em 31 de janeiro de 2012 em: www.fazenda.gov.br.

Moraes, L. G. G. (2005). Creche e EMEI: Encontro ou Confronto. Dissertação de Mestrado. [Versão eletrônica] *Conexões*, 3(1). Revista da Faculdade de Educação Física da

Universidade Estadual de Campinas. Acedido em 05 de julho de 2011 em: <http://polaris.bc.unicamp.br/>.

Moreno, J., Escallon, R. A. G. & Claudia, M. (2007, Jul/Dic). Comprensión de la deprivación afectiva a partir del paradigma fenomenológico-existencial. [Versão eletrônica] *Pensamiento Psicológico*, pp.51-60. Acedido em 02 de setembro de 2011 em: <http://redalyc.realmex.mx/portales/>.

Moura, L. B. A. (2008). Exclusão Social, Vulnerabilidades e Empoderamento Comunitário. *Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, Ano 8, 13*, pp. 32-37.

Nadal, B. G. (2009). A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In Feldmann, M. G. (Org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Ed. SENAC.

Nicolaci-da-Costa, A. M. (2007). O Campo da Pesquisa Qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS).[Versão eletrônica] *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), pp. 65-73. Acedido em 10 de janeiro de 2013 em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>

Nogueira, M. A. (2013). No fio da Navalha. A (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. Romanelli, G., Nogueira, M. A. & Zago, N. *Família & Escola. Novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes.

Nogueira, M. A. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. [Versão eletrônica] *Análise. Social* 176, pp.563-578. Acedido em 02 de fevereiro de 2013 em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/>

Nóvoa, A. (Org.). (1995). *Vida de professores* (2ª ed.). Coleção Ciências da Educação. Porto: Ed. Porto.

Orlandi, E. P. (1994, Jan./Mar). Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. *Em Aberto, Ano 14, 61*, pp. 52-59. Brasília.

Orlandi, E. P. (2005a). *Análise de Discurso - Princípios & Procedimentos* (6ª ed.). São Paulo: Pontes.

Orlandi, E. P. (2005b, Junho). Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. [Versão eletrônica] *Estudos da Língua(gem), 1*. Vitória da Conquista, pp. 9-13. Acedido em 21 de janeiro de 2013 em: <http://www.cpepin.org/estudosdalinguagem/n1jun2005/artigos/orlandi.pdf>

Pacheco, J. A. & Pereira, N. (2006). Globalização e identidades educativas. Rupturas e incertezas. *Revista Lusófona de Educação, 8*, pp. 13-28.

Piaget, J. e outros. (1985). *O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança. Vol.1*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pinheiro, P. S. (Org.). (2006.) Violence against children in the home and family. [Versão eletrônica] *ONU*, 3, pp. 44-107. Acesso em 02 de agosto de 2011 em: www.unviolencestudy.org.

Piovesan, A. M. W. et al. (2006). A análise do discurso e questões sobre a linguagem. [Versão eletrônica] *Revista X*, 2, pp. 01-18. Acedido em 28 de novembro de 2012 em: <http://pt.scribd.com/doc/54695277/a-analise-do-discurso-e-questoes-sobre-a-linguagem>.

Reis, K. C. F. (2008). *Infância, gênero e estereótipos sexuais: análise do relato de mães de crianças de 4 a 6 anos*. Dissertação de Mestrado. [Versão eletrônica] Acedido em 23 de janeiro de 2012 em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/>

Resende, T. F. (2013). Pela janela do dever de casa. O que se vê das relações entre escolas e família? Romanelli, G., Nogueira, M. A. & Zago, N. *Família & Escola. Novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes.

Rijkeboer, M. M. & Boo, G. M. (2010). Early maladaptive schemas in children: development and validation of the schema inventory for children.[Versão eletrônica] *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 41, pp.102-109. Acedido em 15 de março de 2012 em: <http://www.mendeley.com/catalog/early-maladaptive-schemas-children-development-validation-schema-inventory-children/>

Romanelli, G., Nogueira, M. A. & Zago, N. (2013). *Família & Escola. Novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes.

Salvo, C. G., Silveiras, E. F. M. & Toni, P. M. (2005). Práticas Educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. [Versão eletrônica] *Estudos de Psicologia*, 22 (2), pp.187-195. Acedido em 22 de janeiro de 2012 em: <http://scielo.br>.

Sampaio, I. T. A. & Gomide, P. I. C. (2007, Jan/Mar). Inventário de estilos parentais (IEP) – Gomide (2006) percurso de padronização e normatização. [Versão eletrônica] *Revista Psicologia Argumento*, 25(48), pp. 15-26. Acedido em 23 de janeiro de 2012 em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/pa?dd1=996&dd99=view>

Santos, M. S. (2010). O sujeito da inclusão: uma questão a ser discutida. In Campos, H. R., Pannuti, M. R. V. & Santos, M. S. *Inclusão, reflexões e possibilidades*. São Paulo: Ed. Loyola.

Sarti, C. (2010). *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.

- Sierra, V. M. (2011). *Família: Teorias e debates*. São Paulo: Saraiva.
- Silva, E. L. & Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação* (3ª ed.). Florianópolis: UFSC, 2001.
- Silva, M. (2009, Dezembro). Uma lenta caminhada para vencer o analfabetismo funcional. [Versão eletrônica] *Revista Nova Escola*, 228. Acedido em 03 de novembro de 2011 em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicaspublicas/avaliacao>.
- Silveira, P. P. et al. (2007). Origens desenvolvimentistas da saúde e da doença-DOHaD. [Versão eletrônica] *Jornal de Pediatria*, 83(6), pp.494-504. Acedido em 28 de setembro de 2013 em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-5572007000800004&lng=en&tlng=pt. 10.2223/JPED.1728.
- Silvino, F. C. S. (2009). *Juventude e escola: reflexões dos jovens em torno da relação professor/aluno*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG.
- Specht, M. W., Chapman, A. & Celluci, T. (2009). Schemas and boderline personality disorder symptoms in incarcerated women. [Versão eletrônica] *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40, pp.256-264. Acedido em 02 de agosto de 2011 em: <http://sciencedirect.com/science/article>.
- Steiner, R. (1994). *Andar, falar, pensar: a atividade lúdica* (4ª ed.). São Paulo: Antroposófica.
- Szymanski, H. (2003). In Carvalho, M. C. B. (Org.). *A família contemporânea em debate* (5ª ed.). São Paulo: EDUC/Cortez.
- Teixeira, D. C. (2010). *Esquemas iniciais desadaptativos e ajustamento psicológico em crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado. [Versão eletrônica] Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia. Acedido em 03 de julho de 2011 em: www.ul.pt.
- Teodoro, M. L. M. (2006) Afetividade e conflito em díades familiares: avaliação com o Familiograma. [Versão eletrônica] *Revista Interamericana de Psicologia*, 40 (3), pp.385-390. Acesso em 31 de janeiro de 2012 em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983403>.
- Turato, E. R. (2005). Métodos Qualitativos e Quantitativos na área de saúde: definições e seus objetos de estudo. [Versão eletrônica] *Rev. Saúde Pública*, 39(3), pp. 507-514. Acedido em 19 de abril de 2012 em: [www. Scielo.br/pdf/rsp/v39n3/24808.pdf](http://www.Scielo.br/pdf/rsp/v39n3/24808.pdf).

Young, J. E. (1999). *Specific Inventories*. [Versão eletrônica] Acesso em 31 de janeiro de 2012 em: www.schematherapy.com

Young, J. E. (2003). *Terapia cognitiva para transtornos da personalidade: Uma abordagem focada em esquemas* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Young, J. E. & First, M. (1996). *Schema Mode Listing*. New York, copyright from Cognitive Therapy Center.

Young, J. E., Kloslo, J. S. & Weishaar, M. E. (2003). *Schema Therapy. A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.

Valentini, F. (2009). *Estudo das propriedades psicométricas do inventário de estilos parentais de Young no Brasil*. Dissertação de Mestrado. [Versão eletrônica] Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Acedido em 31 de janeiro de 2012 em: <ftp://ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/FelipeV.pdf>

Valentini, F. & Alchieri, J. C. (2009, Jul/Dez). Modelo clínico de estilos parentais de Jeffrey Young: revisão da literatura. [Versão eletrônica] *Contextos clínicos*, 2 (2), pp.113-123. Acedido em 21 de janeiro de 2012 em: <http://contextosclinicos.br/index.php?e=4&s=9&a=67>.

Vianna, H. M. (2003). Pesquisa em Educação: a observação. *Série Pesquisa em Educação, Vol. 5*. Brasília: Plano Editora.

Xiberras, M. (1993). *As teorias da exclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.

Wagner, A. et al. (2011). *Desafios psicossociais da família contemporânea. Pesquisas e reflexões*. Porto Alegre: Artmed.

Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P. & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de Estilos Parentais: O ponto de vista dos pais e filhos. [Versão eletrônica] *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), pp. 323-331. Acedido em 02 de agosto de 2012 em: www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a05v17n3.pdf.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. [Versão eletrônica] *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), pp.105-124. Acedido em 03 de julho de 2011 em: www.incredibleyears.com.

Witting, A. F. (1981). *Psicologia Geral*. SP: Mc Graw Hill do Brasil.

Wright, M., Crawford, E. & Del Castillo, D. (2009). Childhood emotional maltreatment and later psychological distress among college students: The mediating role of maladaptive

schemas. [Versão eletrônica] *Child Abuse & Neglect*, 33, pp.59–68. Acedido em 02 de agosto de 2011 em: <http://sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213408002470>.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa de mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona do Porto em parceria com a Faculdade da Escada, Pernambuco, Brasil.

Informações sobre a pesquisa:

1. Título da Pesquisa: “A influência da família e da escola na formação de esquemas iniciais desadaptativos em crianças da educação infantil”.
2. Mestranda: **Nara Neide Teixeira Soares de Lira**, fone: (81) 9162.0043, e-mail: nara2310@yahoo.com.br. Orientadora: Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, fone: (81) 9946.2142, e-mail: ataide@hotmail.com.br.
3. A pesquisa pretende avaliar em que medida a família e a escola influenciam o comportamento das crianças, se há diferenças entre meninos e meninas ou entre crianças de escolas públicas e particulares.
4. Riscos: Os riscos estão ligados a algum tipo de constrangimento que o entrevistado (a) possa ter ao responder ao questionário.
5. Benefícios: Os dados obtidos na pesquisa poderão ser utilizados pela escola para aprimoramento da relação professor/aluno, escola/pais.
6. Sua participação consiste em responder a um questionário com a garantia de que todas as informações serão mantidas em sigilo, sem identificação de qualquer entrevistado (a).
7. Os dados obtidos serão divulgados sem a identificação da Escola ou das crianças e pais que participaram da pesquisa.
8. Os entrevistados (as) têm total liberdade para retirar sua participação no estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Instituição.
9. As despesas para o desenvolvimento da pesquisa são de responsabilidade da pesquisadora.

Concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos decorrentes de minha participação. Fui informado(a) que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco, situado na R. Almeida Cunha, 245, Bloco G4, 8º, andar, Recife (PE). O termo está em duas vias, sendo uma via para mim.

Jaboatão (PE), _____ de _____ de 2012.

Assinatura: _____,

Responsável pelo (a) menor _____,

Escola _____.

Apêndice B - Questionário de Esquemas de Young para a família
(adaptado por nara Neide Teixeira Soares de Lira – mestranda em Ciências da Educação)

Dados sociodemográficos do RESPONDENTE

1. Parentesco com a criança: _____ 2. Idade: ____ anos
3. Estado civil: Solteiro/a () Casado/a () Mora com companheiro/a ()
Viúvo/a () Separado/a ()
4. Escolaridade: Ensino Fundamental Incompleto () Completo ()
Ensino Médio Incompleto () Completo ()
Ensino Superior Incompleto () Completo () Pós-graduação ()
5. Trabalha: Sim () Não () Ocupação: _____
6. Renda familiar: Até R\$ 622,00 () De R\$ 623,00 a R\$ 1.866,00 ()
De R\$ 1.867,00 a R\$ 3.110,00 () De R\$ 3.111,00 a R\$ 6.220,00 () De R\$ 6.221,00 a R\$
12.440,00 () Mais de R\$ 12.440,00
7. Quantas e quais pessoas moram na casa? Cite-as

A relação da família com a criança

8. Dados da CRIANÇA - Nome: _____ 9. Idade: _____
10. Escola: _____ 11. Profa.: _____

Leia atentamente cada afirmação e atribua o número que melhor expresse sua opinião sobre a forma de agir da família em relação à criança, utilizando a escala abaixo.

1	Nunca acontece
2	Acontece raramente
3	Acontece algumas vezes
4	Sempre acontece

1. A família dá carinho, abraça e beija a criança.
2. A família é muito exigente e pune severamente a desobediência.
3. A família não tem paciência com a criança e grita com ela.
4. A família aponta os defeitos da criança.
5. Quando a criança não quer dividir brinquedos/lanche com os irmãos ou outras crianças, a família não insiste com ela.
6. A família quer que a criança faça tudo com perfeição.
7. A família critica a criança quando ela não cumpre suas tarefas conforme o esperado.
8. A família estimula a criança a expressar seus desejos e escolhas.

- 9. A família elogia ou agradece a criança quando ela faz o que lhe pedem.
- 10. A família é muito ocupada e não tem tempo para dar atenção à criança.
- 11. A família atende todos os pedidos da criança.
- 12. A família repreende a criança quando se mostra muito independente.
- 13. A família estimula a criança a ser afetiva.
- 14. A família só dá atenção à criança quando ela adocece.
- 15. A família conversa com a criança.
- 16. A família insiste para que a criança se alimente, se vista ou tome banho sozinha.
- 17. A família só dá atenção à criança se ela fizer o que a família quer.
- 18. A família exige que a criança se submeta aos desejos dos mais velhos.
- 19. A família faz tudo pela criança com medo que ela se machuque.
- 20. A família bate na criança quando ela desobedece.
- 21. A família aplaude, elogia ou reconhece o que a criança faz.
- 22. A família não dá amor à criança se estiver preocupada, cansada ou estressada.
- 23. A família impõe regras para a criança, como hora para comer, para brincar, para dormir.
- 24. A família permite que a criança faça birra ou bata nas pessoas quando não consegue o que deseja.
- 25. A família fala que a criança pode perder um ente querido se não se comportar direito.
- 26. A criança fica muito tempo sozinha sem a companhia da família ou de outras crianças.
- 27. A família impõe condições para dar amor e atenção à criança.
- 28. A família compara a criança aos irmãos ou a outras crianças de forma negativa.
- 29. A família estimula a criança a desenvolver sua autoconfiança.
- 30. A família fala que vai entregar a criança para outra pessoa, que ela é um problema.
- 31. A família não aceita os defeitos da criança.
- 32. A família faz tudo pela criança.
- 33. A família impõe normas rígidas para serem seguidas pela criança.
- 34. A família permite que a criança se machuque intencionalmente quando tem raiva, como bater a cabeça na parede ou se morder.
- 35. A família exagera quando aponta os riscos e perigos para a criança.

Apêndice C - Guião de Entrevista com os professores

Nome do professor: _____

Data: _____ Tempo de profissão: _____

Escola: _____

1. Você possui na sala de aula crianças com distúrbios de atenção, hiperatividade, impulsividade, alheamento, agressividade física e/ou verbal?

2. Você poderia indicar estas crianças e falar um pouco sobre as características de cada uma delas?

3. Você poderia descrever em que momentos estes comportamentos são apresentados? Com que frequência? Quais as consequências desses comportamentos para as próprias crianças e para os outros?

4. Como são tratadas estas crianças pela escola e pelos colegas de sala?

5. Que estratégias são utilizadas para estes alunos? Que resultados já foram obtidos?

Apêndice D - Questionário de Esquemas de Young para Professores
(adaptado da teoria de Jeffrey Young, para crianças de 4 a 6 anos)

Criança: _____ Profa.: _____

ESCALA DE AVALIAÇÃO:
1 = Não descreve a criança de modo algum
2 = Acontece algumas vezes , mas ainda não descreve o seu modo de ser
3 = Descreve o seu modo de ser
4 = Descreve perfeitamente o seu modo de ser

- 1. A criança pede mais atenção que o esperado para sua idade.
- 2. A criança fala que não consegue realizar as tarefas.
- 3. A criança não reclama quando tiram as coisas dela.
- 4. A criança não consegue levar até o fim suas tarefas.
- 5. A criança não chora em situações que normalmente provocam choro nas crianças de sua faixa etária.
- 6. A criança fala que sente medo de que algo de ruim lhe aconteça.
- 7. A criança tem dificuldade em se afastar dos pais/responsáveis.
- 8. A criança cede os brinquedos para as outras crianças.
- 9. A criança é desconfiada.
- 10. A criança pede aprovação em tudo o que faz.
- 11. A criança fala que os colegas da sala não querem brincar com ela.
- 12. A criança precisa de ajuda nas tarefas.
- 13. A criança quer ser a melhor em tudo o que faz.
- 14. A criança assume os erros dos outros.
- 15. A criança não aceita ficar em segundo lugar.
- 16. A criança nunca acredita que vai conseguir realizar algo.
- 17. A criança não brinca com outras crianças.
- 18. A criança não sai de perto das pessoas que lhe dão atenção.
- 19. A criança não aceita mudar seus hábitos tais como o tipo de alimentação, trocar de lugar na sala de aula, tirar os sapatos para realizar uma atividade, etc.
- 20. A criança tem dificuldade em esperar para receber alguma coisa.

Apêndice E - Solicitação de autorização ao Instituto de Terapia Cognitiva de Young

Imprimir

Página 2 de 2

From: Nara Neide T Soares Lira [mailto:nara2310@yahoo.com.br]
Sent: Saturday, January 14, 2012 3:26 PM
To: center@schematherapy.com
Subject: Authorization to adapte Schema Questionnaire

Att. Mr. Young,

My name is Nara Neide Teixeira Soares de Lira, brazilian, clinical psychologist, living in Recife, Pernambuco State.

I am studying to be a master in Educacional Psychology, with the orientation of Prof. Dr. Graça Ataíde.

My research about the family and school influences in the Early Maladaptive Schemas development.

I want to apply your Schema Questionnaire adapted to the pre-scholars' parents, using your cognitive theory.

So, I need your authorization to do this.

Waiting for your answer, I subscribe thanking you.

Nara Lira

<http://br.mg4.mail.yahoo.com/neo/launch>

21/01/2012

Apêndice F - Autorização do Cognitive Therapy Center

imprimir

Página 1 de 2

Assunto: RE: Authorization to adapte Schema Questionnaire
De: Cognitive Therapy Center (center@schematherapy.com)
Para: nara2310@yahoo.com.br;
Cc: schemainstitute@gmail.com; office@schematherapy.com; jeffyoungny@gmail.com;
Data: Sexta-feira, 20 de Janeiro de 2012 13:28

Dear Nara,

Thank you for your interest in Schema therapy.

I apologize that your email skipped my notice, I spoke to your son Felipe over the phone and he explained to me that you are seeking permission to use the inventory in your practice.

I explained to him that when your payment is received for the packet we will automatically grant you permission to reproduce and utilize these materials for your clinical practice, training or research needs.

However, you are not allowed to change or to publish the materials in any way without our written permission (including the copyright information).

We hope this material will be helpful to you in your clinical work and research.

Please let me know if I can be of any further help.

Sincerely,

Jezel De La Rosa

Secretary to

Jeffrey Young, Ph.D

Director

<http://br.mg4.mail.yahoo.com/neo/launch>

21/01/2012

Apêndice G – Mensagem da Prof. Dra. Maria Figueiredo

No dia 14 de Outubro de 2012 22:27, Nara Neide T Soares Lira <nara2310@yahoo.com.br> escreveu:

Prezada Profa. Dra. Maria Figueiredo,

Sou orientanda da Profa. Dra. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, no mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona do Porto, em parceria com a Faculdade de Escada, em Pernambuco. Meu tema de dissertação é: “A influência da família e da escola na formação de esquemas iniciais desadaptativos em crianças da educação infantil”.

Para coletar os dados de minha pesquisa foi necessário adaptar o Inventário de Esquemas de Young - forma reduzida (YSQ short form), do psicólogo americano Jeffrey Young, traduzido para o português por Milton José Cazassa, em 2007, posto que o questionário do Sr. Young foi elaborado para homens e mulheres que apresentam psicopatologias na vida adulta e meu foco da pesquisa são a família e os professores de crianças que possuem entre 4 e 6 anos de idade.

Para esta adaptação, além do YSQ, me apoiei em outros dois questionários: 1. Inventário de Estilos Parentais, de Young, traduzido e adaptado para o português por Felipe Valentini, em 2009; 2. Inventário de Esquemas para Crianças, adaptado por Rijkeboer & Boo, G. M., em 2009 e traduzido por Diana Teixeira, em 2010.

Com o objetivo de produzir uma dissertação em bases científicas, gostaria imensamente de poder contar com seu parecer sobre os dois questionários que elaborei: um destinado à família e outro destinado aos professores.

Encaminho todos os documentos citados, com meus sinceros agradecimentos por sua atenção e colaboração em meu trabalho.

Nara Neide Teixeira Soares de Lira

Psicóloga formada pela Universidade Católica de Pernambuco, atuando nas áreas clínica, escolar e organizacional.

Resposta da Profa. Maria Figueiredo

From Maria Figueiredo Mon Oct 22 14:15:10 2012

Cara Nara,

Estive a ver os seus questionários que remeto em anexo com algumas considerações.

Depois diga-me alguma coisa sim?

Cumprimentos,

Maria Figueiredo

Apêndice H – Mensagem do Prof. Dr. João Carlos Alchieri

Em 14 de outubro de 2012 18:00, Nara Neide T Soares Lira <nara2310@yahoo.com.br> escreveu:

Prezado Prof. Alchieri,

Sou orientanda da Dra. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, no mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona do Porto, em parceria com a Faculdade de Escada, em Pernambuco. Meu tema de dissertação é: “A influência da família e da escola na formação de esquemas iniciais desadaptativos em crianças da educação infantil”.

Em janeiro deste ano solicitei seu apoio para aprofundar a revisão de literatura, e o Sr. prontamente atendeu. Agora preciso novamente de seu apoio.

Para coletar os dados de minha pesquisa foi necessário adaptar o Inventário de Esquemas de Young - forma reduzida (YSQ short form), de Jeffrey Young, traduzido por Milton José Cazassa, em 2007, posto que o questionário do Sr. Young foi elaborado para homens e mulheres que apresentam psicopatologias na vida adulta e meu foco da pesquisa são a família e os professores de crianças que possuem entre 4 e 6 anos de idade.

Para esta adaptação, além do YSQ, me apoiei em outros dois questionários: 1. Inventário de Estilos Parentais - IPY, de Young, traduzido e adaptado por Felipe Valentini, em 2009; 2. Inventário de Esquemas para Crianças, adaptado por Rijkeboer & Boo, em 2009 e traduzido por Diana Teixeira, em 2010.

Com o objetivo de produzir uma dissertação em bases científicas, gostaria imensamente de poder contar com seu parecer sobre os dois questionários que elaborei: um destinado à família e outro destinado aos professores.

Encaminho todos os documentos citados, com meus sinceros agradecimentos por sua atenção e colaboração em meu trabalho.

Nara Neide Teixeira Soares de Lira

Resposta do Prof. Alchieri

Oi Nara como vai? Lamento o atraso mas por questões de saúde me atrasei. Vi algumas coisas que me parecerem ter de serem explicadas senão para mim agora, quem sabe aos respondentes. Veja o que acha e seguimos teclando.

Abraço

Dr. João Carlos Alchieri

Prof. Associado do Departamento de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Fone: 55 84 32153590 R:230 celular 88821304

Campus Universitário Natal, RN Brasil

CEP: 59078-970 Caixa Postal:1622

Home page: www.alchieri.pro.br

<http://www.docente.ufrn.br/alchieri>

Apêndice I - Mensagem para os pais da escola particular

Jaboatão (PE), 20 de novembro de 2012.

Caros pais e responsáveis,

Estou finalizando a coleta de dados na escola, mas ainda preciso de mais alguns questionários para que minha pesquisa seja considerada válida.

Por isto sua colaboração é tão importante. Seguem o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que esclarece sobre a pesquisa.

Muito obrigada por sua atenção.

Nara Líra

Psicóloga, mestranda em Ciências da Educação, avó de 3 alunos do Colégio

Apêndice J – Carta de Aceite da Escola Municipal



ESCOLA MUNICIPAL UBALDINO FIGUEIRÔA
SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL – SEDES
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO – SEE

CARTA DE ACEITE

Escola Municipal Ubalдино Figueirôa
Educação Infantil 2ª Etapa
Ensino Fundamental Anos Iniciais
Eja 1º Segmento
Cadastro SME/G/M. 110-CD
Portaria 26/05/2011 Nº 98
Rua Hermano de Barros e Silva, 1133 Candeias
CEP: 54430-080 Jaboatão dos Guararapes-PE

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar as salas da Educação Infantil desta Instituição, para o desenvolvimento de atividades referentes ao Projeto de Pesquisa intitulado: "A influência da família e da escola na formação de esquemas iniciais desadaptativos na educação infantil", sob a responsabilidade da Professora Dra. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida e da Pesquisadora Nara Neide Teixeira Soares de Lira, do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade da Escada, Pernambuco, em parceria com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Portugal, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Jaboatão (PE), 09 de abril de 2012.

Atenciosamente,


RITA CATUNDA/ GESTORA
MATRÍCULA - 17.218-9
Rita de Cássia dos Santos Catunda
Gestora Escolar
Mat. 17.218- 9

Rua Hermano de Barros e Silva, 1133 –Candeias – Jaboatão dos Guararapes/CEP. 54430-080
escolaubaldinofigueiroa@educacao.jaboatao.gov.br
Fone: 3469.5303

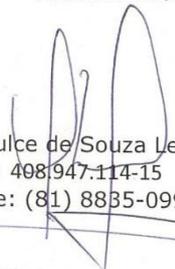


ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL SOUZA LEÃO

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar as salas da Educação Infantil desta Instituição, para o desenvolvimento de atividades referentes ao Projeto de Pesquisa intitulado: “A influência da família e da escola na formação de esquemas iniciais desadaptativos na educação infantil”, sob a responsabilidade da Professora Dra. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida e da Pesquisadora Nara Neide Teixeira Soares de Lira, do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade da Escada, Pernambuco, em parceria com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Portugal, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Jaboatão dos Guararapes, 21 de maio de 2012.


Maria Dulce de Souza Leão
CPF: 408.947.114-15
Telefone: (81) 8835-0995

Apêndices L a Y – Entrevistas com as Professoras e Psicóloga das escolas pesquisadas

Para preservar o sigilo das professoras, as turmas foram substituídas por letras e números, levando-se em conta as idades das crianças (4 anos ou 5 anos), seguido do turno em que estudavam (manhã ou tarde), a sala (1 ou 2) e a letra M (Escola Municipal) ou P (Escola Particular). Exemplo: 4M1M refere-se à turma de 4 anos, período da Manhã, sala 1 da Escola Municipal.

Apêndice L – Professora das turmas 4TP e 4M2P - alunos M4P, N4P, O4P, P4P.

Quanto tempo você tem de profissão?

- 12 anos.

Você sempre trabalhou com a educação infantil?

- Sempre.

Qual a tua formação?

- Eu sou pedagoga e estou em curso de psicopedagogia.

Você tem na tua sala de aula, tanto da manhã quanto da tarde, crianças que apresentam algum distúrbio de atenção, de hiperatividade, impulsividade, alheamento, agressividade física ou verbal?

- Eu tenho... São quatro crianças, na realidade, que eu venho observando desde o início.

Da turma da manhã ou da tarde?

- Da turma da tarde. A turma da manhã é ótima. São crianças que se dão muito bem, interagem umas com as outras. São carinhosos uns com os outros, tem o maior cuidado e carinho uns com os outros. Inclusive uma das coisas que mais me desperta neles, é justamente esse cuidado e esse carinho que eles têm uns com os outros. Porque, na realidade, é difícil você ter uma turma assim tão homogênea, de um comportamento assim positivo. E isso me deixa muito feliz porque depois de tantos anos, você sempre tem um ou outro, mas a minha turma da manhã é show de bola.

Mas na tarde é que você...

- Já na tarde eu tenho crianças com um comportamento que se diferenciam.

Você pode falar um pouquinho sobre elas?

- Eu tenho duas crianças que são super tímidas e... No início do ano eles apresentavam uma timidez, eles não interagiam, não participavam. Se eu fizesse uma brincadeira ou em roda de conversa, eu tinha que estar sempre instigando pra eles falarem, mas eles não falavam. Muitas vezes, até para ir ao parque, quando eu pedia pra fazer a filinha, eles começavam a chorar, porque não queriam interagir de maneira nenhuma. E isso me deixou muito curiosa. Pra despertar nessas crianças o interagir delas uns com os outros. Aí eu procurei sempre interagir um com o outro, trabalho em grupo... Adotei muito o trabalho em grupo pra ver se realmente eles conseguiam. E sempre assim, apresentações... Eles não queriam, mas eu sempre dava um jeito de dizer: Não, você não vai, mas hoje você vai ficar no lugar de seu coleguinha que faltou. É só pra você ficar hoje. E com isso, com muito jeitinho, eu fui conseguindo e hoje, graças a Deus, eu tenho um resultado positivo. E eles mudaram 80%. Aula passeio... Eles não participavam, hoje já participam de aula passeio. No primeiro semestre não houve participação deles nos eventos, porque eles não... Mas já no segundo semestre, eu já consegui que eles participassem dos eventos. Inclusive agora vai ter uma peça, a gente vai fazer uma peça teatral, no encerramento, e eles vão participar no teatro. E eu estou muito feliz.

Você chegou a conversar com os pais também sobre essa timidez deles?

-Sim, a gente conversou.

E eles eram assim em casa também?

- São em casa assim também. Não tanto assim quanto na escola. Inclusive eles vieram até a mim pra agradecer porque eles realmente mudaram muito em termos de comportamento. Porque nem participar eles participavam. Hoje eles já fazem questão de participar.

Você chegou a fazer algumas sugestões para eles trabalharem as crianças em casa?

- Fiz algumas. A gente conversou bastante em relação a... Porque eu detectei também que os pais eram superprotetores. Por eles terem aquela timidez, eles achavam que a criança não ia conseguir... Mas eu tentei mostrar que, com jeitinho, e dando mais liberdade a eles, uma liberdade não tão... Por exemplo, quando tinha algum evento, as mães: “Ah! ele não vai por isso...” eles não deixavam nem a criança responder. Então ele já tinha aquilo na cabeça, com o medo dele e com a proteção da mãe, ficava mais difícil. Essa interação dele com o grupo. Mas eu fui conversando com ele, e pedindo assim: “Diga que vai para um passeio, que é uma aula” e comecei a explicar aos pais que quando fosse uma aula passeio que eles não falassem assim: “Amanhã vai ser um passeio”. Não um passeio, uma aula, uma aula passeio, uma aula diferenciada, para que eles não sentissem saindo da rotina. E com isso a gente foi conseguindo.

E sobre as outras duas crianças?

- Bem, aí eu tenho dois comportamentos que são de crianças com distúrbio de atenção. Eles são muito alheados... Com pouca coisa eles se distraem. Está fazendo uma atividade, só em olhar para o colega, o que o colega está fazendo, já tira totalmente a atenção da aula, da atividade. E aquilo sempre prejudicando, porque ele não tem atenção. Qualquer coisa eles realmente se dispersavam. E até tendo um comportamento agressivo, especialmente no parque, quando eles vão brincar, sempre se envolviam em conflito uns com os outros. Mas aí eu fui conversando, chamei os pais também. Pra falar sobre... Teve uma criança que no início chegou totalmente tranquilo. Não agredia, interagia normalmente, conversava, era muito conversador, mas não chegava ao ponto de agredir. Mas, com o passar do tempo eu fui observando-o... E ele foi desencadeando um comportamento agressivo. Não sempre, mas geralmente no parque... Às vezes se ele estivesse na atividade, fazendo alguma atividade e algum colega olhasse pra ele, ou pegasse um lápis ou algum material dele assim, sem pedir licença, sem avisar, ele já partia pra agressão, sabe? Ele não chegava a comunicar a professora, ele já ia logo agredindo. Aí eu fui buscar porque ele estava desenvolvendo esse comportamento. Chamei os pais, junto com a psicóloga da escola e a gente foi conversando, os pais conversando com eles. E foi melhorando. Vez ou outra eles ainda tem, mas sempre a gente faz a intervenção e eles aceitam, pedem desculpa ao colega e continuam tranquilamente. Você quer falar se esse comportamento deles às vezes afetava o andamento da classe?

- Sim... Porque às vezes estava todo mundo concentrado e ele provocando esse movimento de discórdia. Acabava que as crianças ficavam... Parava a aula, e eu tinha que, com jeitinho, voltar à aula normal e depois conversar com ele em particular.

Você quer comentar outro tipo de estratégia que você vem usando para trabalhar o desenvolvimento das crianças?

- Eu trabalho muito com música. Eu trabalhei um projeto com música e foi muito interessante. Realmente eu pude comprovar que a música é um suporte que a gente tem muito bom em sala de aula. E eu percebo que quando eu trabalho muito com música a turma interage mais, tem certa desenvoltura, voltada totalmente pra música. Eu gostei muito de trabalhar com música. Gosto muito de trabalhar em roda de conversa, porque tudo que eu não posso resolver na hora da aula na hora da conversa, da roda, eu posso trazer aquele assunto e ali eu vou introduzindo a maneira de se comportarem, quando eles não estão seguindo as regrinhas... Na hora da roda de conversa eu começo a trazer as regrinhas e fazer aquela interação com eles sobre o nosso... Contrato?

- É o nosso contrato de convivência e sempre dá certo. Quando eu volto sempre as coisas estão mais harmoniosas e eles sempre interagindo.

Você quer falar mais alguma coisa?

- É muito importante esse trabalho que você está fazendo. Porque também quando você chegou realmente eu... A gente fica meio que... Mas aí você veio pra acrescentar... Realmente,

a partir dos seus questionamentos, eu pude rever os meus e fazer os meus. Em cima dos seus eu procurei melhorar e observar melhor aqueles que, realmente, às vezes a gente até passa despercebida. É muito importante, e eu estou muito feliz.

Apêndice M - Professora da turma 5T2M - alunos D5M, E5M.

Quanto tempo você tem de formada?

- 15 anos.

Qual a tua formação?

- Curso superior completo e pós-graduação em educação infantil.

Teu curso é em pedagogia?

- Pedagogia, meu curso é pedagogia.

Você possui na sua sala crianças com distúrbios de atenção, hiperatividade, impulsividade, alheamento, agressividade física ou verbal?

- Tenho, tenho 2 a 3 crianças com essas dificuldades.

Você pode falar de cada uma delas?

- Tem um menino, um aluno, que é muito agressivo. O problema dele está por conta de alta proteção, por conta da avó. Não mora com a mãe, mas a mãe o vê geralmente no final de semana. Ele é uma criança totalmente com esta alta proteção, protegido demais, e isto afeta o desenvolvimento dele, principalmente na escola. Problema de interação com os colegas, socialização, e tenho uma aluna...

Sobre esse menino, ele é agressivo, ele bate nos colegas, como é que ele faz?

- Bate muito nos colegas, ele bate nos colegas. Ele não consegue dividir o material, nem os brinquedos.

E como é que os colegas se comportam quando ele é assim?

- Os colegas? Tem uns que reagem à atitude dele, tem uns que não.

Mas eles deixam esse menino afastado, quando ele está assim agressivo?

- Se afastam dele, ficam com medo.

E a menina?

- A menina, a menina é assim... Ela fica deslocada da turma. Ela fica totalmente isolada. Isolada. Tem dificuldade de fazer as atividades. É muito lenta... É muito lenta, a menina. E tem coleguinhas que tentam se aproximar, mas já é dela mesma, ela é muito calada, isolada.

Mesmo que os colegas chamem pra participar?

- Ela não quer não.

E como é que você lida com essa situação?

- Eu procuro trazer dinâmicas, jogos, para motivá-la, pra ela poder se socializar. E até que estou conseguindo mais com ela agora. Consegui agora adquirir um avanço bem significativo, com os dois.

E você teve contato com a família, você conversou com os pais?

- Conversei com os pais. Descobri que a mãe estava se separando, a menina foi morar com o pai. Aí até o comportamento dela melhorou. E era acompanhamento. Com o pai ela está tendo mais atenção. Aí modificou o rendimento escolar dela.

E com o menino, você conversou com a família?

- Conversei, conversei com a avó e a mãe. Através dessa conversa foi que eu consegui também estar avançando, um avanço bem significativo.

Que outras estratégias você utiliza na sala de aula quando você percebe que as crianças estão com dificuldade de aprendizagem?

- Primeiro eu procuro o lúdico. Eu os escuto primeiro. Conto da estória deles. Depois, através de uma estória contada com dança... Com música... Isto atrai muita à atenção deles. E jogos também, jogos utilizando música.

Que tipo de jogos você usa?

- Jogos na área de linguagem escrita e de matemática. E também tem muitos jogos de... Que mexem com o sistema... Com a linguagem corporal deles, de ritmo, de dança. Tudo isto eles gostam.

E você acredita que este tipo de interação, de trabalhar tanto o cognitivo quanto o corporal ajuda bastante a integração das crianças, o desenvolvimento?

- Ajuda muito no desenvolvimento, principalmente na interação. Interagem, geralmente em grupos. Eu nunca faço individual. Tem que serem jogos em grupo, já pra facilitar esse processo.

Você queria comentar sobre a terceira criança. Você falou que tinha de duas a três?

- Tem outra criança também bastante agressiva, porque ele tem quatro irmãozinhos. Ele tem só 5 anos e já tem quatro irmãos. Eu conversei com a mãe dele, referente a isso, por conta da quantidade de irmãos, de atenção. Essa criança a gente está desenvolvendo.

Apêndice N - Professora da turma 4T2M - alunos J4M, K4M.

Você pode me falar quanto tempo você tem de profissão?

-Eu já atuo nessa escola há dois anos, mas eu já tenho... É, eu tenho dois anos de profissão.

Qual é a tua formação acadêmica?

- Eu tenho graduação em pedagogia e estou terminando a pós-graduação em educação infantil.

Você possui na sala de aula alguma criança com distúrbio de atenção, hiperatividade, impulsividade, alheamento, agressividade física ou verbal?

- Tenho, eu tenho dois alunos que apresentam estes comportamentos.

Você pode falar um pouquinho de cada um deles?

- Um é um menino, ele é muito inquieto, ele não presta atenção na aula, ele não se concentra. Em alguns momentos ele demonstra um comportamento... Ele roda na sala sem ter motivo aparente. Ele roda e muitas vezes demonstra que não está entendendo o que a gente está falando. Mesmo que eu explique de outra forma, ele demonstra que não está entendendo... Bate muito nos amigos. Ele tem um aspecto agressivo, às vezes dá murro e diz que é porque é o que ele quer... A gente fala pra pedir desculpas e ele diz que não vai pedir desculpas, porque é isso mesmo. Ele demonstra que não tem muito limite.

Ele me parece um comportamento um pouco mais infantil que o das outras crianças?

- Isso. Até a voz dele você vê que é mais infantilizada. Ele demonstra, realmente. E não sei se influencia, mas ele é filho único. A mãe o protege demais e é o que torna mais difícil, o comportamento ser dessa forma.

Esse comportamento dele é frequente, é diário, como é que funciona?

- Geralmente é diário, sim. Mas tem dia em que ele demonstra apatia. Já tem dia que ele está alheio, não quer brincar, olha pro lado, fixa em alguma coisa e não presta muita atenção a nada. Momentos ele fica dessa forma: agressivo, não para, correndo dentro da sala. E alguns momentos é assim: é apático.

Como é que os colegas tratam dele? Eles lidam com ele de forma diferente? Eles percebem essa diferença?

- No início, logo quando ele entrou, eles percebiam... Eles brincavam, até falavam que ele rodava. Que não brincava, porque ele batia, e os meninos reclamavam muito disso. Mas hoje, não. Hoje ele já está mais socializado.

Você falou que tem outra menina?

- Tenho, tenho outra aluna que também demonstra agressividade e apatia. Momentos ela é agressiva, ela bate sem ter motivo aparente. Em outros momentos ela não quer conversa com ninguém, ela se afasta, ela demonstra isolamento... Ela fica isolada... Ela não quer conversa com ninguém... Ela escolhe os meninos com quem ela quer brincar, ela não brinca com todo

mundo da sala, não. Ela tem umas duas meninas com quem ela brinca mais, mas dos outros ela não se aproxima muito.

Como é que as crianças reagem?

- Não os vejo... Não sei se é porque eles são muito infantis, também, eles não demonstram perceber essa diferença dela, não. Mas, às vezes, os meninos não querem muito se aproximar. Só realmente quando ela se aproxima. Eu acho que por causa do medo da pancada. Porque ela bate... Ela belisca, entendeu?

E como é que você lida com essas crianças?

- A gente tenta fazer com que na roda de conversa todo mundo venha participar. Porque aí é o momento de socializá-los junto com os outros. Quando a gente está vendo essas briguinhas, a gente conta uma estória... Pra que ele veja que todo mundo é diferente, e que tem que ser todo mundo amigo. A gente tenta através de estórias fazer com que isso, que eles se aproximem, que evitem as brigas, que evitem este tipo de coisa.

Quanto a esse menino que de vez em quando ficava se batendo, comportamento de rodar, você percebeu uma melhora. Você fez alguma coisa pra isso acontecer?

- Creio que sim. Acho que a gente... Na brincadeira... De chamá-lo mais pra brincar... De mostrar: Olha, isso é brincadeira. Por que quando a gente brincava com ele de passar a bola, ou então a dança das cadeiras, ele não aceitava que perdeu. Quando era ora de perder. Perdeu! Tem que sair agora. Ah! Era uma dificuldade. E aí a gente começou a fazer muito a brincadeira, pra que ele percebesse que ora ele entra na brincadeira, ora ele sai. Que faz parte da brincadeira ser dessa forma. E ele não precisaria ficar com agressividade, querer brigar, arengar com ninguém por conta disso. Momentos mais de lazer, com brinquedo, dividir o brinquedo. Pra ver se ele melhorava.

E você também teve contato com os pais?

- Sim, eu conversei com a mãe, mais com a mãe do que com o pai, sobre o comportamento dele. E aí falei que a gente tinha que ver alguma coisa, tirar alguma coisa dele quando ele batesse em alguém. Porque a mãe também falava que esse comportamento era com o primo. Ela falou isso. Ele brincava com o primo e ele batia no primo. Mas aí como ele era muito protegido, a mãe dizia sempre que o primo bateu nele. Entendeu? E aí a gente não pode estar arengando por conta disso. Quem começou a brincadeira, quem começou a briga? Vamos tentar resolver. Porque realmente ele batia, ele dava murro no rosto dos meninos. E era uma brincadeira mais pesada... Porque, uma criança dessa idade pra estar dando murro... Não é tão comum.

Então você acredita que conversar com os pais, além do seu trabalho dentro da sala de aula, tem ajudado essas crianças a melhorar o comportamento?

- Claro! O tempo que a gente passa na sala de aula é muito curto. São só quatro horas. Quer dizer... Quem faz o maior trabalho são os pais. A gente pode orientá-los, como está o comportamento, porque às vezes eles não conseguem perceber. E aí a gente ajuda como eles devem se comportar junto com o filho. Que aquele comportamento dele não está ajudando. E aí eles ajudam, em muitos casos eles ajudam e o comportamento na sala de aula muda, sim.

OK. Você quer falar mais alguma coisa? Mais alguma estratégia que você use?

- Na educação infantil geralmente as estratégias são todas com estórias e com brincadeiras. É assim que a gente pode fazer com que mude. A gente faz algum jogo que tem algum tipo de regra, porque aí a gente leva-os a pensarem, que essa regra cabe pra todos os outros momentos. Hoje mesmo na sala eu vi que alguns não queriam se comportar, não queriam ir pra roda, e estava uma briga muito grande por conta disso. Porque eles não queriam dividir alguma coisa, se eu não me engano. E aí eu disse que no outro dia eu ia trazer chocolate, e não ia dividir com ele, porque ele também não queria dividir com o amigo o brinquedo. Então no outro dia eu não ia dividir o chocolate porque tinha sido eu que comprei, o chocolate era meu,

e eu ia dividir com quem eu quisesse. E aí eles começam a entender. Então tem que ser assim. Tudo realmente na brincadeira, no faz de conta, porque desta forma a gente consegue alguma coisa. E com a família, que é o principal aliado.

Apêndice O - Professora da turma 4M1P - aluno L4P.

Quanto tempo você tem de profissão?

- 14 anos.

Sempre na educação infantil?

- No início eu trabalhei no fundamental, da primeira a quarta, aí só foram dois anos, o resto só foi na educação infantil.

Qual é a tua formação?

- Fiz o magistério e pedagogia.

Você tem na sua sala de aula alguma criança que apresente distúrbio de atenção, hiperatividade, impulsividade, alheamento, ou algum tipo de agressividade física ou verbal?

- Na minha sala as crianças são tranquilas, mas tem umas que são um pouco mais... Como é que eu posso dizer? Mais tímidas, umas que conversam mais, umas que atrapalham mais um pouco. Normal na idade deles são pequenininhos, mas... No início do ano tive um pouco de dificuldade com H... No ano passado ela teve problema no colégio que ela estudava, achava que a professora não gostava dela. Então ela passou o segundo semestre todo sem estudar. Quando ela entrou nessa escola, no início ela aceitou a primeira semana e na segunda semana ficou um pouco não querendo entrar, mas depois se adaptou normalmente e hoje é uma criança tranquila. No início ela era um pouco tímida, ficava retraída no lugar, na cadeirinha dela. Tinha dificuldade, um pouco, de participar das atividades coletivas. Eu tinha que puxar, perguntar sempre: E aí, H., como é? Como foi? Mas ela foi se adaptando, se adaptando e hoje ela não tem problema, nem dificuldade nenhuma.

Você chegou a fazer algum tipo de intervenção com os pais?

- A mãe, no início, me explicou como ela era. Mas como ela foi melhorando com o tempo... A mãe sempre perguntava. Eu falava: Não, ela está se virando, está conversando mais, está participando. A mãe era ciente no começo. Mas agora está bem normal.

E esta timidez dela, também ela apresentava em casa? Ou a mãe não...

- Não, não falava.

Era mais com a escola mesmo.

- Mas, veja só, como ela é uma criança que o pai e a mãe são um pouquinho... Eu acho que... São um pouquinho mais velhos, tem um irmão adulto. Ela é a caçula, ela é muito dengo, às vezes é mais dengo do que...

Você percebe que existe um cuidado maior...

- Exatamente.

Um zelo maior dos pais.

- Exatamente.

Isto pode ter deixado ela mais...

- Retraída.

Dependente também.

- Às vezes ela fica mais retraída. Como também... Como ela é muito dengosa e os pais fazem muito o gosto... Por isso que também ela, quando ela dizia que não queria... Como os pais já detectaram isso. Não, não quero ir hoje! Mas o pai já sabe o que é, aí já manda. Às vezes, preguiça...

Mas isso afeta o aprendizado dela?

- Não, não. Ela está no nível além de algumas crianças da sala.

E que outras estratégias você usa para favorecer o aprendizado das crianças, pra favorecer a socialização, pra acalmar esses mais agitados...

- Eu sempre peço ajuda a eles. Tenho o ajudante do dia... Fazer calendário, pegar algumas coisas. Os mais agitados, eu sempre coloco para estar sempre fazendo alguma atividade.

Como teus ajudantes?

- Exatamente, os ajudantes do dia. Pegar livro, agenda. Sempre quando eu preciso de alguma coisa eu chamo, pra eles estarem sempre em atividade.

Você tem alguma rotina fixa de trabalho ou você varia de acordo com o ritmo das crianças?

- De acordo com o ritmo. Quando dá pra trabalhar, eu estou trabalhando normal. E quando estão muito agitados às vezes eu canto, acalmo... Música calmazinha para eles ficarem todos calmos.

Apêndice P - Professora da turma 4M1M - alunos B4M, C4M, D4M, E4M.

Qual é a tua formação?

- Pedagogia, pós-graduação em educação, Supervisão Educacional.

Quanto tempo de profissão?

- 27 anos.

Sempre atuando na educação infantil?

- Não, eu fiquei um tempo como gestora e educação infantil há um ano.

Você possui na sua sala alguma criança que apresenta sintomas de hiperatividade, impulsividade, distúrbio de atenção, alheamento, agressividade?

- Tenho. Com todas estas características eu identifico algumas crianças... Duas impulsivas, duas com alheamento. Com agressividade também umas duas.

Essas que você percebe que se destacam você pode falar um pouquinho de cada uma?

- Sim. Duas delas, as impulsivas, as que eu percebi com mais impulsividade... Durante o período letivo, já estamos no final do ano, melhoraram bastante, conseguem ser mais contidas... Atendem melhor todos os comandos, tudo e já não deixam transparecer tanta impulsividade, já possuem um pouquinho mais de controle.

Antes de falar das outras, me fale, o que você fez nesse período pra que eles melhorassem essa agressividade?

- Muita conversa. Cada vez quando tinham esses picos de agressividade, sentava pra refletir com eles. Também pedindo ajuda da família em casa... Porque às vezes a criança reflete a educação que vem de casa, de fazer o que quer, de ser atendido no choro, no grito. E aí eu comecei também conversando com os pais e na escola conversando com eles. Fazendo ver que aquela atitude não era correta. De, por exemplo, o impulso de pegar a cadeira e querer jogar quando era contrariado. Então parava, refletia com ele, que aquilo ali podia machucá-lo, machucar alguém. E aí foi indo que hoje quase não tem esses momentos de impulsividade assim... É muito raro. Hoje ele já consegue, quando é contrariado, ficar num canto chorando. Mas não tem mais esse pico.

Os coleguinhas chegavam a se afastar deles, por conta disso?

- Não, porque era mais uma coisa de ameaça, ele não chegava a bater, mas ameaçava. Aí como eu estava atenta, também tenho a sorte da turma ser pequena, dá pra você trabalhar individualmente cada um. Ele ameaçava, mas ficava esperando pra ver a reação. Meio que me testando. A gente conseguiu avançar, e hoje está uma criança muito, muito tranquila.

Quantos alunos você tem na sala?

- Treze.

Pode falar da outra criança?

- Dois alheios. Esses dois alheios, conversei com os pais também porque eu não estava vendo rendimento satisfatório em relação ao que eu havia ensinado e que eu esperava deles de resposta. Aí uma mãe veio e disse: Eu achei que era só pra aprender a cantar e a brincar. Eu disse... "Também, mas na brincadeira e no canto eles vão aprendendo, certo?" Então a criança não está me dando esta resposta que eu estou observando nas outras. E eu observo que é uma

criança inteligente, agora, alheia é como se aquilo não fosse do interesse dela. A partir daí a criança melhorou. E hoje, já no final do ano, está no nível da turma. Porque começou a prestar atenção e ver que na brincadeira também se aprende. O outro, ele me surpreende, ele continua alheio, mas ele me surpreende porque em atividades, por exemplo, de procurar erros entre duas figuras, ele é um dos primeiros que acerta. Então ele tem uma aptidão que eu ainda não consegui detectar. Na aprendizagem ele não está igual aos outros, das competências que eu desejaria que ele tivesse aprendido. Mas em outras coisas ele mostra mais aptidão do que os outros. Então é surpreendente...

E com essa família, você conversou pra poder conhecer um pouquinho mais?

- Conversei também. A mãe tem duas crianças já adolescentes e ele veio bem depois das crianças já grandinhas... E é um menino, as outras são meninas. Então ele é tratado como um bebê ainda. A mãe ainda traz no colo. Trazia, porque e eu comecei a pedir: “Deixa o J. crescer, deixa essa criança crescer, deixa crescer! Porque vocês o tratam como um bebê, e ele se sente confortável... nessa situação”. Aí na escola, ele pensa que não é pra fazer nada, fica só brincando, não fica olhando na hora da explicação, dos comandos, do que é que vai fazer a partir daqueles comandos. Aí ela já não traz. Pelo menos na escola já não o coloca no colo, porque ficava com ele no colo até entrar. E não vi mais chamá-lo de bebê. Porque bebê pra cá, e bebê pra lá... As irmãs e a mãe. Eu percebi que ele amadureceu um pouco mais a partir dessas intervenções que a gente está fazendo. Mas se eu for comparar em relação à turma, do aprendizado que eu aguardava, com as competências que eles têm que ter pra o ano seguinte, ele não conseguiu muita coisa, não. Mas em outras coisas ele está melhor do que o outro, do que os outros. É incrível!

E nesses momentos em que todos estão participando, as crianças o chamam quando ele não está participando, por exemplo?

- Não, ele se distrai por ele mesmo. Ele fica prestando atenção no colega, no cabelo, na orelha. Ele fica sempre interagindo com o colega e não olha na explicação da professora. Então eu tenho que estar chamando a atenção o tempo todo. “Olhe pra tia! Olhe pra tia!” Se deixá-lo junto com os outros fazendo a tarefa, todo mundo termina e ele não faz... Mas se eu tirar ele do grupo, e ele ficar sozinho, ele faz, e faz sozinho, sem auxílio. É isso que me surpreende... Outro dia, dei uma atividade pra procurar na revista letrinhas para uma determinada palavra. E o deixei sozinho porque eu disse: “Se eu deixar você no grupo, você não dá conta disso. Depois eu venho lhe ajudar”. Quando eu fui ajudá-lo, ele já tinha achado todas as letrinhas que formavam a palavra, só faltava a cola e ele esperando que eu viesse ajudá-lo. E os outros todos eu ajudei a procurar a letrinha e tudo. Ele tem coisas que me surpreendem. Que eu não sei nem como é... Como é a abordagem, em que momento ele desenvolveu isso. Dessa mesma coisa que a família quer torná-lo bebê. Quando eu o deixei sozinho, ele mostrou essa independência, de eu chegar lá e estar tudo pronto. Se eu tivesse posto a cola já naquele momento, quando eu chegasse a atividade estava pronta. Como eu disse: “Depois eu venho lhe ajudar”, ele recortou tudo e ficou me esperando. Aquela criança que sempre espera que o outro também venha. Tem o momento de independência dele, mas entendeu o comando, o que era. Em alguns momentos ele me surpreende muito. É como se ele tivesse, a despeito da família estar superprotegendo, aqui, acolá, ele se sobressai... E isso é bom.

Em alguns momentos você percebeu que o comportamento dessas crianças atrapalhava o rendimento do grupo como um todo?

- Não, eles são muito ativos. É que eu não gosto nem de usar esta palavra hiperativa porque hoje qualquer criança aqui, que seja um pouco mais agitada, já estão rotulando de hiperativo... E não é. O normal de uma criança saudável... De não ter muita atenção o tempo todo... A atenção se distrai logo. E então você tem que ter atividades desafiadoras, diferentes, pra prender a atenção, embora no fundo você vá chegar naquele mesmo objetivo, mas coisas

diferentes pra poder chamar a atenção neste primeiro momento. Mas todos eles já incorporaram rotina didática. Sabem que tem a hora da tarefinha, que tem a hora da brincadeira, que tem a hora de prestar atenção, de fazer. Então, nesse momento, eles param a agitação e se concentram pra fazer. Isso foi difícil, ao longo do ano, mas eu consegui.

A outra professora, da turma de 4 anos, disse que vocês estão usando uma nova estratégia de ioga...

- Também... A gente está... Porque nós descobrimos, ao longo do ano, que a gente se preocupou muito com competências de linguagem, matemática e as outras coisas, e teve a competência de linguagem corporal que a gente não trabalhou muito. Até porque eles são tão agitados e brincam todo dia. E quando eu fui olhar no planejamento eu disse: “Jesus! A gente não está trabalhando essas coisas direcionadas”. Aí como nós fazemos ioga, eu disse: “Vamos fazer as atividades direcionadas que vão agitá-los, porque agora é com o comando da professora. Então eles vão se agitar, e depois a gente usa umas técnicas de ioga pra poder voltar pra sala”. Eles adoram quando a gente faz! A respiração fazem direitinho. Um ou dois que ficam mais agitadinhos, mas a gente: “Assim não vale, vamos prestar atenção, vamos fazer!” E aí a gente está fazendo. Eu disse até à professora, ela gostou que só! Estou usando algumas coisinhas... De acalmar... Pra turma. Porque a gente estava negligenciando algumas atividades de linguagem corporal e quando a gente foi fazer, viu que agitavam. Por exemplo, a gente ir pra quadra, pular corda, fazer cabo de força, não sei o quê, acaba agitando. Então a gente tinha também de ter 10 minutos de relaxamento, de tranquilidade, pra poder voltar pra sala já com a adrenalina mais baixa... E deu certo. Agora, é trabalho! Porque eu deito no chão... Senta no chão, deita no chão... Junto com eles. Mas eles adoram! Uma aluna minha, uma dessas que não tem atenção, disse assim: “Tia, eu gostei tanto!”, na primeira vez que a gente fez. “Eu gostei tanto da aula de hoje! Eu te amo!” Como quem diz assim: a brincadeira dirigida, com ela também participando, brincando... Não só eu, com a outra professora também. Aí foi muito bom, está vendo? Deu a resposta na hora. Porque o normal é deixar brincar... Nesse dia, não... Nesses dias... Porque a gente está tirando pelo menos uma vez na semana pra isso.

Você quer comentar mais alguma coisa sobre que estratégias você vem utilizando com a turma?

- Eu tenho uma rotina didática, mas quando eu vejo que esta rotina já não está prendendo a atenção, aí eu mudo. Embora depois eu retome a rotina. Quando, por exemplo, eu tenho como rotina ler diariamente pra eles, todos os dias. Aí eu percebi que distribuía os livros, todo mundo olha, folheia, tudo, e depois escolhe um pra ler. Ou deixo que eles escolham, ou eu escolho de acordo com a aula que eu vou dar. Aí eu notei que tinham crianças que não estavam mais se concentrando na estória. Aí eu mudei: “Espera! Deixa ver! Vou botar no final, pra ver”... Aí começava a aula, tudo, a atividade, agora o horário da estória. Como não tinha feito antes, era diferente, eles prestavam a atenção. “Depois da estória a gente vai largar?” “- Vai, depois”... No outro dia eu já retornava aquela estória. Então a gente vai bolando coisas conforme vai vendo que aquilo não dá mais certo, que não está mais surtindo o efeito que a gente queria. Então tem que ter criatividade, tem que ter disposição, tem que ter compromisso pra poder você estar atenta a essas coisas e chegar aonde quer com eles.

Quer dizer que você tem uma biblioteca, uma minibiblioteca na sua sala?

- Tenho, inclusive empresto... Na sala não, na escola tem biblioteca. Inclusive empresto livros pra eles levarem pra casa. Eles têm uma rotina, já sabem que é pro pai ou a mãe ou eles mesmos fazerem a pseudoleitura. Então eles levam, já estão separados dois grupos de livros pra eles levarem. Eles sabem logo: “Tia, é pra gente levar pra casa?” Porque já incorporaram isso também, de levar o livrinho pra casa. Inclusive a mãe da criança que achava que só era pra brincar, devolvia o livro sem ninguém ler. Eu faço o resgate na escola. Quem leu, se foi o pai, se foi a mãe, como é a estória. Faço o resgate. Então a criança não sabia nada. A mãe

disse: “Ela não levou o livro pra casa!” Aí eu disse: “Levou”. E a criança desmentiu. Porque eu anoto e quando devolve, eu anoto devolvido. A criança disse: “Mamãe, eu levei”. “- Mas você não me disse nada!” “- Ninguém leu ninguém quer ler pra mim”. Então na hora, a criança deu o testemunho. Como eu já tinha falado antes, a questão do não é só brincar e a brincadeira se aprende nessa idade, é na brincadeira que a gente introduz a aprendizagem... A mãe ficou meio sem jeito. Aí... Quando a criança leva, a criança diz minha a minha mãe leu, meu pai leu...

Semanalmente você manda pra casa?

- Semanalmente a gente manda um livrinho pra eles. Depois a gente conseguiu pegar o site do Itaú que manda livros pra professores. Eu peguei a coleçõzinha de livros e vem um panfleto que fala isso: que ler para a criança é diferente de contar a estória oral. A criança está tendo contato não só com a imagem, mas com o texto escrito. Isso era muito importante pra o desenvolvimento da aprendizagem, da leitura e tudo. Eu guardei o panfleto. Esse ano não vou fazer mais isso, mas no ano que vem na primeira reunião que eu fizer, eu já vou ler isso pra eles também. Estimulá-los a se inscrever também. Pegar a coleção do Itaú pra eles terem essa bibliotecazinha também em casa, tudo... Já estou me organizando pro ano que vem, já pensando nisso.

Apêndice Q - Professora da turma 4T1M - aluno I4M.

Há quanto tempo você está formada?

- Sou formada há 13 anos.

Você já trabalha como professora há 13 anos?

- Sim, há 13 anos.

E qual é a tua formação?

- Me formei em pedagogia, com especialização em supervisão escolar.

Você possui na sua sala de aula crianças com algum distúrbio de atenção, de hiperatividade, impulsividade, alheamento, agressividade física ou verbal?

- Sim, eu tenho o aluno I. que tem momentos de agressividade, usa palavrões em sala de aula. Tenho também C. que é a caçula da casa e o L. também que tem esse probleminha de agressividade.

Você pode falar um pouquinho sobre cada um deles?

- I. apresenta um comportamento... Tem dia que eles está bem, está tranquilo, outras dias ele chega na escola agitado, agressivo... Nesses dias usa palavrões pra conversar com as outras crianças. A C., por ser uma criança adotada, e a mãe já ter filhos adultos, ela é a bebê da casa, então ela acha que na sala ela pode fazer tudo, que tudo tem que ser da maneira dela. E L. apresentou um probleminha no período em que os pais estavam separados. L. não pedia pra ir ao banheiro e quando eu ia vê-lo, ele já estava todo sujo... Tinha feito cocô nas calças... E essa fase durou mais ou menos um mês... E aí foi chamada a mãe pra conversar, para saber o que estava acontecendo. E a mãe disse que ela e o pai tinham se separado. E agora ele não está mais apresentando este comportamento nem de agressividade, nem evacuando nas calças, e o pai já está no convívio familiar.

Nesses momentos em que as crianças apresentam este tipo de problemas, seja de agressividade, seja de querer ser superior e mandar em todo mundo, que todo mundo faça o que ela quer, como é que as crianças se comportam, os coleguinhas, como eles se comportam?

- Bom... Quando eles fazem alguma coisa diferente da rotina, as crianças costumam vir até a mim e me contar o que eles fizeram na sala. Se bateu em algum colega, se usou de palavrão pra falar com outro colega, eles costumam me contar.

Mas eles afastam essa criança do convívio?

- Não, eles continuam... Depois que passa... Aí eles vêm me contar o que aconteceu, e eu converso com o colega... Eu peço que o colega vá pedir desculpas à criança que ele bateu anteriormente e depois eles brincam normalmente.

E que estratégias você tem usado pra melhorar o comportamento desse menino que é mais agressivo? Inclusive me parece que ele é primo de um coleguinha da outra sala...

- Sim, o dia que ele apresenta este comportamento eu chamo a mãe dele na hora da saída. Eu converso primeiro na sala com ele, o que é que ele está fazendo de errado. Quando ele bate em algum colega, eu chamo atenção dele e peço que ele peça desculpas ao amigo. E eu converso com a mãe dele na hora da saída, pra que ela possa fazer um trabalho conjunto, escola e casa, pra gente, pra poder surtir um efeito dentro de sala de aula.

Você percebe que esse contato com a família e o teu trabalho em sala de aula vem ajudando a melhora dele?

- Sim, eu acredito que sim... A mãe dele é uma mãe muito presente na escola... Vem buscá-lo, vem trazê-lo... Quando não é ela que vem buscar é alguém da família que vem buscá-lo, ou a avó ou o tio. Então a gente tem sempre este contato com a mãe dele. A mãe dele é muito participativa.

Você que comentar que estratégias você usa para desenvolver as crianças na sala de aula?

- Com relação a...

Seu trabalho pedagógico.

- Bom. Nós temos um trabalho de rotina na sala de aula. Entrada: a gente faz a rodinha... conversa um pouquinho, canta algumas músicas. Depois é dada uma atividade pra eles, e eles merendam, e às vezes fazem uma outra atividade depois da merenda, e depois vão ao parque. Quando acontece alguma situação na sala como essa de agressividade, que eu preciso chamar a atenção das crianças, eu procuro me abaixar e falar na direção dos olhos deles, pra que eles percebam o que eu... Percebam e compreendam o que eu estou passando pra eles. O que eu espero deles. A gente trabalha muito em sala de aula com massinha, com trabalhos de recorte, de colagem, picar, fazer bolinhas de papel...

Eu percebo que você é uma pessoa bastante tranquila na fala com as crianças. Como é que você se prepara pra lidar com crianças tão ativas nessa faixa de idade e de um público que já vem de famílias meio desestruturadas, não é?

- Eu acredito que às vezes a gente também não está bem. O dia que eu não estou muito bem, a turma também não fica muito bem. Eles ficam mais agitados. E o dia que eu estou mais calma, o dia que eu estou tranquila, que eu procuro conversar com eles sempre neste tom de voz, falar mais baixo, com tranquilidade, a turma também. Tem esse feedback entre a gente. A minha turma é uma turminha bem tranquila. Claro que não são todos os dias que eles estão assim. Assim como eu também, não é todo dia que eu estou bem calma, bem tranquila. Mas é uma turminha boa, tranquila. E eu procuro lidar assim com eles. Que eu acho que falando com eles neste tom de voz, eles vão ficar mais tranquilos. Tem dias que eles estão mais agitados. Eu faço atividades de relaxamento, coloco a turma deitada no chão, aí começo a contar estorinhas num tom de voz bem baixo, bem devagarinho, que é pra eles irem relaxando. Incluo as crianças na estória, porque eles gostam de ser incluídos na estória enquanto estou contando a estória, e assim a gente vai seguindo com a turma.

Apêndice R - Professora da turma 5T1M – alunos B5M, C5M.

Quanto tempo você tem de profissão?

- Uns 10 anos.

Qual é a tua formação?

- Eu fiz pedagogia e terminei agora a minha pós-graduação em gestão educacional.

Você possui na sua sala crianças com algum distúrbio de atenção, de hiperatividade, impulsividade, alheamento, agressividade física ou verbal?

- Eu tenho dois alunos assim. Um apresentou no início do ano... Ele não aceitava não. Em tudo ele queria ser o primeiro, ele não aceitava ser o último, o segundo. Não, ele tinha que ser o primeiro. Pra ele falar, ele tinha que ser o primeiro. O outro, pra mim ele possui uma deficiência em organizar o pensamento. Pra poder falar, ele não consegue se expressar oralmente bem. Ele faz um arroteio, ele fala um monte de coisas para chegar numa coisa só. Como é que as crianças lidam com essa dificuldade deles? Esse que quer sempre ser o primeiro tem alguma dificuldade com as crianças, que elas se submetem a ele comandar, como é que funciona?

- Eu acho que por eles já se conhecerem a um bom tempo, eles não ligam muito não. Só quando ele fica assim emburrado, porque não foi o primeiro, alguma coisa: “Olha, tia, D. está assim só porque não foi o primeiro”. Ele só quer ganhar. Mas elas não dão muita ênfase a ele não.

E o outro que tem essa dificuldade de expressão, existe alguma dificuldade de relacionamento com os colegas?

- As crianças percebem isso também. Aí ficam com pena. Quando ele quer falar alguma coisa, nem esperam ele falar. Quando elas não entendem: “Olha, tia, ele quer falar! Ele tá falando, tia!” E começam a querer escutá-lo. Cada uma que diga uma coisa que está entendendo. Pra eu poder ir lá acudi-lo, essas coisas assim.

E isso tem prejudicado o desenvolvimento deles no aprendizado?

- Não, de nenhum dos dois. O que tem deficiência em se expressar, a única coisa que faz ele não se soltar muito é porque ele falta muito. Quando ele começa a socializar mais ele passa um período faltando.

Os pais explicam porque a falta?

- Eu pergunto e eles dizem: “Ah! ele estava um pouco adoentado”, mas não tem uma prova concreta, não trazem atestado médico, só dizem que ele estava um pouco adoentado.

Você não percebe que eles dão tanto valor pra escola então?

- É.

E o outro, esse que quer sempre ser o primeiro?

- Ele é muito aplicado, ele é muito esforçado. Ele aprende fácil. Ele é bem assim porque ele é muito esforçado. Acho que ele não aceita ser o último. Entre aspas, porque ele se acha muito esforçado, eu acho que ele se percebe esforçado. E ele é assim... o que passar ele faz primeiro. Se for uma tarefa no quadro, pra tirar do caderno, ele faz primeiro. Tudo ele faz primeiro. E ele aprende muito rápido. Ele é muito inteligente.

E você percebe que a família apoia isso, para ele ser esse menino mais desenvolvido?

- Eu falei com a mãe dele, a mãe dele realmente é assim... Cobra. Porque ela é muito assídua na escola. Ela vem, ela procura saber de tudo, porque ela tem dois filhos aqui na escola. Então ela vem saber de tudo. Se for plantão pedagógico, ela está em cima, ela me pergunta como ele está. E seu disser a ela: “Ele está com um pouco de dificuldade”, eu percebo que ela trabalha essa dificuldade dele. E eu falei com ela dessa necessidade dele, de ser sempre... E ela disse que em casa ele também é assim. Mas o problema dele é que ele tem um irmão que é um portador de deficiência auditivo. Então por a mãe dele estar sempre em cima, porque requer uma atenção mais voltada pra ele, eu acho que ele se sente acuado e quer se mostrar mais também: “Eu sei!” Entendeu?

E como você lida com eles na sala de aula? Você tem algum atendimento mais específico pra eles?

- Com o que quer sempre ser o primeiro, eu sempre estou elogiando. Eu elogio a todos e elogio ele. Elogio a todos de um modo geral, para ele ver também que não é só ele. Que o resto da turminha também alcançou. Que progrediu. Agora, de um tempo pra cá, ele melhorou mais essa postura de levantar o dedo, de querer ser sempre o primeiro, e se irritar se ele não for o primeiro. Ele parou com isso. Agora ele já está aceitando... Mas foi uma luta, viu?

E você trabalha alguns jogos pra ele aprender a perder?

- Trabalhamos, trabalhamos jogos matemáticos. Eu trabalho com os jogos matemáticos, a gente também trabalha muito ao ar livre com eles. A gente trabalha o jogo de amarelinha. Atirar a pedrinha, quem acertar é que continua a amarelinha, se não ele não acertou, saiu. Também o jogo Vivo ou Morto. Pra ver quem é que continua na brincadeira, então esses jogos foram ajudando ele a...

A não ser sempre o primeiro.

- A não ser sempre o primeiro.

E você quer comentar mais alguma coisa em relação à tua relação com as crianças e com as famílias?

- Com as crianças eu tenho uma relação muito boa. Agora, com as famílias eu não posso dizer o mesmo. Porque muitas não vêm aqui. Quando eu chego eles soltam os meninos. Entram, e os meninos entram. E o período que a gente tem de plantão pedagógico, que é o que a gente pode conversar sozinho com os pais, eles não vem. A única mãe que vem, como eu disse, sempre é a mãe de D., que está muito presente aqui na escola. Ela vem mesmo.

E você acha que isso poderia ser melhorado: eles teriam um melhor rendimento escolar, se os pais viessem mais vezes aqui?

- É, realmente, seria mais. Principalmente o outro que tem dificuldade de se expressar, porque pode ser comigo essa dificuldade dele. E eu não sei lidar com isso. Por que a gente não pode ser bom em tudo, não é? Eu também queria saber, porque se eu conversasse com a família dele, eu saberia mais como tratar. Se ele não é assim em casa, se ele é assim só comigo, então eu que vou ter que me policiar. Procurar me relacionar melhor, procurar um método que ele chegue até a mim. Que eu consiga entendê-lo. Porque eu fico angustiada, porque eu não consigo...

Mas você já chamou a família e eles não apareceram?

- Não, por que tem muita coisa pra fazer, foi trabalhar, foi ao médico. Sempre é uma desculpa, só aparece a irmã. Mas você sabe que é melhor tratar com um adulto, porque mandar recado por um irmão, adolescente...

Apêndice S - Professora da turma 5M1P – alunos L5P, M5P.

Quanto tempo você tem de profissão?

- Eu me formei em 1985, para 2012 é bastante tempo. Durante esse período eu fiquei cinco anos sem trabalhar, tomando conta da casa e dos meus filhos. Nessa época eu tinha só o magistério. Quando eu voltei a trabalhar eu cursei a graduação de pedagogia, e desde então eu não parei mais. Aqui nesta escola eu tenho 12 anos trabalhando com a Educação Infantil.

Você tem na sua sala de aula alguma criança com distúrbio de atenção, que demonstre hiperatividade, impulsividade, alheamento, agressividade física ou verbal?

- Não, não chegariam a ser casos graves de alunos especiais. Mas sim crianças que tem dispersão e insegurança. Com relação ao menino, a princípio, no começo do ano ele se mostrou realmente muito disperso. Não aceitava as orientações, estava sempre brincando, não dava atenção às aulas, não participava das conversas informais. E a menina se mostrava insegura, sempre chorando o tempo inteiro, querendo o tempo inteiro minha atenção. Mas ao poucos, com o trabalho feito com o SOEP, que é a parte de psicologia da escola, no caso o departamento e a família, a escola e a família, a gente conseguiu ir centrando essas crianças. Hoje o menino se encontra muito bem, não deixa de ser aquela criança com muita energia. Está sempre brincando, tem um senso de humor muito bom, mas também na hora de fazer a atividade ele se concentra. Durante todo o ano ele participou ativamente de todas as aulas e cresceu em todas as atividades vivenciadas, superando desafios. A menina tem um trabalho fora da escola. A família colocou numa psicopedagoga, e ela está superando gradativamente a sua insegurança. Parou de chorar, porque chorava na hora de fazer a atividade. Queria o

tempo inteiro que eu aprovasse seus registros, seus desenhos, o tempo inteiro. Hoje ela me chama, quando eu fico perto dela ela faz a atividade. Aos poucos eu vou saindo e ela continua naturalmente fazendo suas atividades, e conseguiu vencer todos os desafios propostos a ela.

Você percebe alguma diferença... Quando você conversou com os pais dessa menina, você percebeu que tinha alguma coisa a ver com a relação com os pais essa insegurança dela?

- A meu ver, a família não se coloca com relação a isso. Mas pelas conversas com os pais, eu vou te mostrar que o pai dessa menina é uma pessoa muito rígida. É italiano, não sei se é filho de italiano ou realmente italiano nato. Mas se mostrava muito rigoroso, olhava pra ela, apenas olhava pra ela e ela, muito timidamente, se agarrava nos pés dele toda vez que chegava. Ele a colocava no colo, mas pela forma que a família conduzia o processo... A mãe apresentava aquela ansiedade pra criança vencer os desafios, e ela não conseguia. A menina chegava chorando, a mãe telefonava. Toda aquela ansiedade por causa da menina... A gente nota que ela é uma menina muito cobrada, querendo da menina a perfeição, que ela seja sempre a melhor. A insegurança dessa menina era gerada por um contexto familiar muito sério. Hoje em dia realmente eles continuam da mesma forma, mas procuraram outros saberes e ela tem vencido realmente todos os desafios.

Você me disse que o menino tem uma situação familiar um pouco diferente. Você pode comentar?

- No começo do ano a mãe dele estava grávida. Ele era filho único, a mãe dele engravidou e tinha uma gravidez de risco. Não poderia vir para a escola dar assistência a ele. Quem vinha sempre era a avó, aquela avó protetora, aquela avó que dizia que quem dava as orientações na casa da filha era ela. A avó se mostrava como orientadora daquela criança e a escola tinha que seguir também as orientações dela, da vontade. A gente chamou essa avó, o pai veio presente. Tudo indica que os pais viviam separados e voltaram. Tem problema até com relação à gravidez dessa criança... A gente sabe por alto, mas não posso afirmar nada. Mas aos poucos a gente chamou, no caso, veio o pai e veio a avó. Foi dada uma orientação com o SOEP, que é o departamento de psicologia da escola, e aos poucos a gente notou que essa avó saiu e deixou completamente de vir à escola. E a partir deste momento essa criança mostrou-se completamente diferente. Quem vinha sempre trazê-lo era a babá, e o pai quando veio não falou nada, mas pelo menos ouviu bastante e aprovou, fazendo gesto com a cabeça de sim, e a criança realmente modificou completamente.

Que estratégias você usa em sala de aula pra socializar essas crianças, pra ajudar o desenvolvimento delas?

- Procuo ver meu aluno cada um com um olhar diferente. Procuo não rotular nenhum. Sempre que acontece alguma situação na sala de aula, ou no parque, ou em outro ambiente, numa aula campo, adversa. O comportamento natural, que a gente pode chamar natural... Eu chamo cada um e questiono a sua atitude, e pergunto se foi uma atitude correta e se ele gostaria que fizesse com ele dessa forma. E a gente sempre discute os problemas dentro da sala de aula. Porque é assim, nós formamos uma comunidade escolar. Então, não interessa, quando a gente tem um problema existente na sala de aula, não só é de duas crianças. Todo mundo pode ajudar essas crianças a conviverem com naturalidade. Nesta faixa etária eles ainda são muito egocêntricos. A partir do outro, posso dizer assim, mostrando que ele deve perceber o outro, que ele não existe sozinho no mundo. Como é que eu faço essa percepção? Sempre questionando: Olha aconteceu com o seu colega! O que foi que aconteceu? Chamo o outro e pergunto: Você gostaria que ele fizesse isso com você? Aí eles pedem desculpas e a coisa acontece com naturalidade. E graças a Deus eu venho vencendo, eles vêm realmente conseguindo perceber o outro.

Você quer falar mais alguma coisa sobre suas estratégias de ensino?

- Eu gosto muito da minha profissão. Sou psicopedagoga. E procuro uma coisa que eu sempre vejo na minha sala de aula, do começo do ano até o fim, é que meus alunos sejam pessoas independentes, autônomas e reflexivas daquilo que eles... onde eles estão vivendo. Não gosto muito desta questão que Educação Infantil, nós somos babás, nós somos tias. Não! São alunos capazes, claro que de acordo com sua maturidade, seu tempo e seu ritmo. E que enquanto escola nós precisamos dar autonomia a essas crianças. Hoje em dia o mundo lá fora está voltado para seres reflexivos que saibam resolver problemas. Sempre percebendo o outro de forma ética. Então, minha visão de educação é essa. Procuro trabalhar sempre de forma concreta com eles para que eles possam abstrair a partir de uma maturidade de aprendizagem. Nunca dou a eles apenas situações abstratas. Na medida do possível, claro! Procuro concretizar tudo que estou trabalhando. Em matemática uso bastante o material dourado. Se estou trabalhando linguagem, formação de palavras, de frases, uso o alfabeto móvel para que eles percebam primeiro o concreto para poder abstrair situações.

Apêndice T - Professora da turma 5M2P – aluno K5P.

Quanto tempo você tem de profissão?

- 35 anos.

Qual é a tua formação?

- Sou formada em edificações, artes plásticas, taquigrafia, e fiz pedagógico.

Você possui na sala de aula crianças com distúrbio de atenção, hiperatividade, impulsividade, alheamento, agressividade física ou verbal?

- Tenho dois, dois meninos.

Você pode falar de cada um deles?

- Eu tenho uma criança que ele tem hiperativismo. Indisciplinado. Talvez essa palavra seja até um pouco... Mas eu tenho que usar desta forma, pois ele é inquieto demais. Aprendeu a ler e a escrever corretamente. Escrever o nome completo. Mas tive muita ajuda dos pais, pois passei toda a situação dele, de comportamento, de bater nos colegas. Verbalmente, também palavras, e essa parte agressiva dele compartilhei com a psicóloga do colégio e com os pais, que está sendo acompanhado. E fez terapia, os pais também fizeram, pra que pudessemos ajudá-lo.

A frequência desse comportamento varia? Tem dias que ele está mais agitado, ou dias mais calmo?

- A maioria dos dias é sempre assim o comportamento dele. E se você chamar a atenção: “Fique quieto! Olha, se fizer isso você não vai para o parquinho!” Então ele derruba a mesa, ele bate nos colegas, nas professoras, na auxiliar, em que estiver... Coordenação... Ele tem esse comportamento.

E qual é a reação dos colegas nessa hora?

- Ficam com medo. Esse medo é tão grande que às vezes eu me sinto um pouco impotente, no sentido que se eu disser: “Revidem!” Aí vai ser pior a situação. Porque eu digo assim: “Se defendam!” Porque ele chegou a um ponto de bater tanto nos alunos que os meninos ficaram com medo dele. Então eu disse: “Olha, quando o L. for bater ele tem que encontrar uma criança que o enfrente”. Então, quando eu disse: “Enfrente L.! Não deixe L. ser agressivo com vocês!” Tanto verbal, como bater, beliscar, ele faz isso. Então quando eu comecei a dizer pra os alunos: “Se defendam. Não deixem L... Façam com que o L. tenha também respeito por vocês”. Então foi aí que ele encontrou alguns que revidaram.

E você percebeu que ele...

- No momento em que os coleguinhas começaram a tomar uma atitude, a mesma dele, entre aspas, menos, porque ele é muito agressivo, certo? Então ele ficou: “Alguém está me enfrentando agora!” Isso diminuiu, porque agora os coleguinhas estão vendo que ele está fora do limite, não respeita ninguém.

E esse acompanhamento com os pais você acha que está ajudando...?

- Está, porque os pais estão conscientes agora da situação. No sentido que eu conversei com os pais, ele também está sendo agressivo em casa. Foi boa essa união da escola e os pais pra poder ajudar essa criança. Que essa criança... Ela está precisando de ajuda, de amor, de carinho. É o que eu posso dar e a minha auxiliar, C., me ajuda muito nesse sentido. Me ajuda na disciplina. Ela tem uma postura, certo? Se ela assumir uma sala de aula é tranquilo, porque ela sabe contornar. Porque o que é que a gente está passando pra essas crianças? Amor. Porque até numa comida, se você botar uma pitadinha de amor, dá certo. Então tudo que você for fazer na sua vida, uma palavra, um carinho, um respeito se não tiver amor, nada, nada resolve.

Você falou que tinha outro menino que tinha uma dificuldade...

- Tem um outro, de comportamento não tanto assim... Palavrões, como essa outra criança. Mas tem um que também é desobediente. Sai muito do lugar, fica muito em pé na sala, mas ele tem uma facilidade, ele aprende. Mesmo que ele esteja brincando, na hora da pergunta, responde. Porque também ele se tornou uma criança amorosa, carinhosa. Desde que comecei a assumir a sala, que fiquei dando amor, carinho, ele foi aprendendo a conhecer esse lado. É tanto que quando ele vai embora: “Tchau! Eu te amo! Te amo além do infinito!” Isso é prazeroso! Então, é uma conquista minha e da minha auxiliar. Podemos dizer: “Poxa, conseguimos!” Então, pra mim, estou gratificada. Já está chegando o final do ano, o ano letivo, e a maioria das crianças está lendo. Os que não têm, não estão, eu chamei os pais para colocar no reforço, e muito tarde alguns pais colocaram... Mas desde o primeiro semestre que eu venho conversando com esses pais, mas eles são resistentes a essa parte... Porque os pais são muito ausentes, fator de trabalhar. É preciso que tenha alguém em casa que a ensine suas atividades. Ser uma facilitadora. Então é isso que acontece...

E na sala de aula, que estratégias você usa para ajudar o desenvolvimento das crianças?

- O lúdico, eu trabalho muito com interpretação e me torno uma atriz na sala de aula, em qualquer área. Se for matemática, eu me expresso de uma forma que os meninos se tornem figurantes, o dois, o cinco, o quatro. Eu uso as sílabas como amigas, irmãs, trabalho com as crianças de mãos dadas, umas são as vogais, outras são as consoantes, para formar o lúdico, em geografia, em ciências, história da arte. Que eu gosto muito. Então esta parte toda dá facilidade, é um caminho que a gente leva a trabalhar o lúdico. Se todos os profissionais na área de ensino trabalhassem o lúdico... É como uma música, num instante as crianças aprendem essas músicas que estão aí na mídia, por quê? É repetitivo, então eu trabalho com a música também pra eles aprenderem: “Eu sou toda redondinha, como a bola de soprar, pois eu uso no vestido, uma cauda pra arrastar. Como é que se diz? Ahhhhh”. Então essa parte lúdica é importante.

Só mais uma pergunta. Eu sei que você já se aposentou e voltou pra sala de aula. O que te fez voltar?

- As crianças... Amor.

Você se emocionou ao falar disso. Mas eu sei que você estava aposentada, te chamaram pra assumir esta sala porque a professora tinha saído, não é?

- É, o perfil dela eram crianças maiores e tinham duas crianças que estavam com dificuldade de adaptação em sala de aula. Como eu nos meus 25 anos neste estabelecimento de ensino, eu trabalhei com crianças com essas dificuldades, de adaptação, de agressividade. Então a direção me convidou por conta disso, porque eu tenho jogo de cintura com crianças assim. Eu enfrento de uma maneira lúdica, para que elas entrem no meu ritmo, que ela entre na minha onda, que aprenda a nadar gradativamente. Entende? Mas já vou me aposentar de novo porque tenho uns trabalhos de artes que eu estou pretendendo... Já venho expondo há muitos anos e tenho uns trabalhos pra expor, então vou sair de sala de aula de novo.

Apêndice U - Professora da turma 5MM – alunos F5M, G5M, H5M, I5M.

Quanto tempo você tem de profissão?

- 37 anos mais ou menos.

Sempre com a Educação Infantil?

- Não, eu trabalho também à tarde, com o Fundamental II. Já trabalhei com o ensino médio, o magistério e com o científico.

Qual sua formação?

- Letras, Magistério e Letras.

Na sua sala você possui algumas crianças que apresentam algum distúrbio de atenção, hiperatividade, impulsividade, alheamento ou algum tipo de agressividade?

- O meu grupo é bastante agitado. Destacam-se assim umas 3 a 5 crianças que são tranquilas. Na maioria, é realmente muito ativo, de gostar do contato com o corpo. Quando a gente interfere eles dizem que estão brincando. E realmente se percebe. E tem uma das nossas meninas que é realmente uma líder. Nem sempre uma líder positiva, porque incita o bater nos colegas, mas todo mundo só quer brincar com ela.

Em relação então a um tipo de agressividade, de impulsividade, você já tinha me falado de algumas crianças em especial, não é? Você pode me falar do comportamento de cada uma delas?

- Y. é impulsivo, mas mais para chamar a atenção, realmente está sentido falta da presença da mãe, que o trata muito como adulto. Ele está precisando ser um pouquinho mais criança. Ele tem um conhecimento muito vasto, conversa com você realmente sobre assuntos diversos de saúde, de alimentação, planeta, coisas da atualidade... Já lê e escreve tudo, mas continua nisso de provocar, pra chamar a atenção e ficar cutucando mesmo você. Aquela coisa de chamar a atenção.

Você chegou a falar com a família sobre isso?

- Com a mãe, e a conclusão que nós chegamos é exatamente essa, que ele realmente está sendo cobrado muito como adulto de uma maneira rígida, e como eu não falo, não ajo desta forma... Eu sou firme, mas eu não sou rígida, então ele pode argumentar comigo, o aluno pode argumentar comigo, o aluno pode discutir. Ele tem liberdade para realmente dizer “Eu gosto de você, eu não gosto de você, eu estou com raiva”. Então, às vezes eles acham que isso é fraqueza. Foi preciso fazer um trabalho para com ele, coisa de eu o deixar ter uma opção, ter um comportamento e não ser enquadrado dentro de um comportamento. Com isto eu tenho mais trabalho com eles.

Pode falar sobre o outro menino?

- N. amadureceu um pouquinho mais, mas também está voltado para a parte agressiva. Ele é pouco atento, mas ele já está desenvolvendo dentro da escrita, da leitura, é uma coisa que vai, que vem, não é uma coisa contínua por conta da postura dele de não conseguir prestar tanta atenção na hora da leitura, na hora da construção. E demonstra um prazer muito grande quando ele bate no colega, quando ele mexe com o colega, que eu chego pra falar com ele e é como se ele estivesse fazendo de propósito pra ter este retorno. É a sensação realmente que ele passa. Porque não é uma agressividade, não é um bater mesmo. Eu sinto um provocar uma situação pra aquilo me chamar à atenção. A mãe é muito... É um pouquinho, não é muito, fica no mais ou menos, é assim, distanciada. Três casamentos, filhos de três pais diferentes, já está com outra pessoa, aí a outra professora também sente isto com outro colega, e os colegas dele já... Outro dia um disse assim: “Eita! Ele só gosta de aparecer igual ao irmão!”, não lembro o nome dele agora, quer dizer, está sendo uma coisa copiada, imitada realmente.

Mesmo falando, conversando com a mãe, você não percebeu uma melhora?

- Não, não percebi melhora não. Porque inclusive eles não sabem como lidar. Quando a gente fala assim do comportamento deles, eles só passam para a questão do bater, do botar de castigo. Aí não vai uma conversa. E eu sou muito mais pela conversa e percebo também que é

decorrente do desenvolvimento deles. Porque eles estão com a maturidade assim... Pesquisa em revista: é o tempo todo procurando mulheres nuas, mulheres com poucas roupas. E está sendo uma coisa geral do nosso público de meninos e em uma menina. Eles é que puxam toda a turma. Guiam mesmo. E os meninos: “Não, eu não queria namorar, não, fulana é que quer que eu fique namorando”.

Você já tinha percebido este tipo de comportamento em crianças desta faixa etária em outros anos?

- Infelizmente sim. Eu trabalhei em uma escola em que foi necessário a direção fazer um curso para os professores com relação à masturbação, aquela coisa toda que estava aflorando. Só que eles eram um pouquinho mais velhos Chegavam com 5 e 6 anos (naquela época podia), e terminavam com 7, que era normal na alfabetização, a idade de N.

É como se então estivesse antecipando cada vez mais a adolescência?

- O ano passado eu tive uma situação assim gritante, gritante, gritante. Uma menina estava bem sentadinha, e bem quietinha, bem assim em suspense. E tinham três meninos debaixo da mesa. Chamei pra conversar um, aí ele disse que só estava brincando, chamei o outro que só estava brincando, aí o terceiro confirmou o que estava acontecendo, que ele estava tocando nela... Mas isto não é uma questão da nossa escola. Eu trabalho no Estado também à tarde, e tenho colegas da Educação Infantil também que estão tendo estas situações. E eu já tive isto aí também dentro da escola particular mesmo, de escola de classe...

Alta?

- Classe alta mesmo, nesta mesma faixa etária, que é a minha paixão.

Você tem mais dois meninos para comentar?

- Deixa eu só contar logo um... Inclusive eu passei um sufoco muito grande em uma escola de classe alta. Surgiu uma situação que ela estava brincando de toque, aquela coisa toda, e eu jurei de pé junto que não era ela, porque ela era muito quietinha e depois... E a outra que era muito danadinha. Só que foi o inverso. E 27 anos atrás, 27 anos atrás, que é a idade do meu filho mais velho, a filha de um amigo foi para uma festinha, nessa faixa etária, 5 anos, estas festas que vão e ficam lá. No outro dia o pai voltou e perguntou: “E aí, como foi a festa?” – “A gente brincou de sexo”. Aí o pai: “E como é isto, brincar de sexo?” Ela disse que ficava se tocando e ficava “ã, ã, ã, ã”...

Mas você percebe malícia nestas crianças?

- No caso do ano passado, nesta não. Esta aí foi induzida. Neste outro caso, realmente tinha, porque é aquela coisa, ela faz escondida, ela não faz abertamente. E no caso deste, este do ano passado, a menina estava bem quietinha, o rosto bem tenso, tipo sentindo as sensações. Quietinha lá para não chamar a atenção e um deles, o que realmente chegou a dizer, disse que a princípio realmente só estava pegando na perna e depois confessou que estava até pegando no pipito dela.

Eu imaginei que isto só acontecesse na adolescência...

- Não...

Porque esta época é uma época de descoberta. E da forma que você fala parece que eles já sabem o que estão fazendo.

- Talvez não seja esta consciência que a gente... Eu digo que é consciência porque eles fazem escondidos.

Eles sabem que é errado.

- Sabem que não devem fazer. Eles dissimulam as situações. No caso desta menina que ficou sentadinha, bem quietinha, ela é muiiiiito danadinha mesmo. E o que me chamou a atenção foi exatamente a postura dela sentada. E eu acho graça porque uma vez eu trabalhando “Além da Roda Juvenil”, que é uma música assim infantil, eles estavam dançando, porque nós íamos interpretar, fazer a dramatização. E eu gosto de colocar e eles brincam, aquela coisa, e ficam bem à vontade com a música, com a estória e tudo o mais. Depois, na hora que eu estava

passando, ela dançando que parecia que estava dançando um brega, daqueles bem... E fazia assim... E agarrava... E passava a mão bem coladinha, uma coisa assim... Escabrosa.

Eu tenho a impressão de que a mídia tem...

- Influência, exatamente...

Influenciado demais. Essas músicas, hoje, na mídia...

- Eles fazem, e os pais incentivam porque acham graça, mas ao mesmo tempo eu acho que é natural da própria criança, porque é o molejo do corpo, aquela coisa toda. O controle que eles têm, eu acho que tem a ver com a natureza mesmo de cada um.

Voltando para o terceiro menino que você comentou...

- R. é muito agitado, mas é um menino tranquilo. Mas se alguma coisa foi em desacordo com o que ele quer, aí ele realmente fica violento, fica agressivo com o professor. Comigo ele não tenta porque eu acho que, porque eu sou alta, eu falo muito com os olhos, eu tenho uma força muito grande com os olhos. Às vezes eu tenho dificuldade de segurar as pontas, mas não como a maioria das pessoas. Quando eu falto é um problema, porque dizem que eles não ficam sob controle. Aí eu disse: “Como é que vai ser no próximo ano? Se eles com 5 ou 6 anos vocês não estão segurando?” Uma coisa que tem que ser vista. As pessoas vão achando que não vão conseguir. Dizem que a minha turma é a mais agitada, que é a mais danada, que é aquela coisa...

E com a família do R. você conversou?

- Converso com a família de R., mas só passam, dizem que vão castigar, dizem aquilo outro, mas não tem resultado não. Normalmente ele chega com a cara emburrada, fica no final da fila, depois é que ele fica mais à vontade. Eu não sei realmente o que está acontecendo. Eles ficam muito soltos. Às vezes eu passo pela casa dele e eles assim... Mas o processo de aprendizagem deles realmente está excelente.

E o G.?

- G. está um problema. Ele tem uma carência muito grande com relação às atenções da mãe, porque diz que a mãe dá mais atenção, gosta mais da irmã mais velha. A mais velha é bem tranquila, bem dócil. Ele é totalmente o contrário, ele chegou a chamar a irmã outro dia de burra, de idiota, gosta muito de... É irônico, tipo: “Vá sentar na mesa!” Ele vai e senta em cima da mesa, ou seja, é superinteligente. Não está lendo como deveria porque simplesmente fica brincando com R. na hora, e como não é o objetivo desta minha turma, aí eu não forço. Eu sei que eles estão com o conhecimento, que a qualquer momento eles podem aflorar com isto. Eles já conseguem ler as palavrinhas devagar, constroem algumas palavrinhas, mas a agitação dele mesmo é muito grande, está muito grande mesmo, e eu relaciono ao tanto que eles aprenderam. Porque se a gente fala de... Esta semana foi a consciência negra, aí eles já se posicionam que o povo brasileiro é formado pelas três raças. Não somente com a minha pergunta, porque às vezes quando é só o professor que pergunta aí tem como que uma mensagem, um código na linguagem, que eles têm a resposta imediata. Mas a supervisora veio aqui e fez o questionamento a eles e eles foram embora. E teve o dia da bandeira, eles se empolgaram a fazer bandeiras pequeninhas. Eu dei o direcionamento e eles fizeram uma bandeira. Eu dei só o retângulo e ensinei pra eles: “Olha, você dobra assim e marca a metade dos quadrantes, depois você marca um dedinho assim, um dedinho assim”. Eles fizeram, botaram... Às vezes um menino do primário, terminando, do sexto ano, não consegue fazer com a tranquilidade com que eles fizeram. Quer dizer assim, artesanalmente eles gostam de criar, inventar coisas com o papel. Relógio, não é só aquela coisa de... Relógios. O outro veio hoje com uma obra de arte que eu vou te mostrar. Incrível. Quer dizer, e estou conseguindo trabalhar com eles a questão da criatividade. A coordenação motora deles, a letra deles... A diretora está apaixonada, porque no papel ofício eles conseguem... Porque não é eles tirarem do quadro o que me impressiona, o que me chama a atenção. Quando eu coloco, eles conseguem. Pra tirarem do quadro é a percepção visual, a sequência de palavras, a ordenação

das palavras, sem ser aquela coisa enganchada. Já fazem tudo deixando a distância de uma palavra para outra, início, meio e fim. É eles saberem que quando chegarem ao final da linha eles tem que ir para o começo da linha seguinte. E eles estão assim, com um dinamismo tranquilo. Eles fizeram esta bandeira e tem uns pratinhos de isopor na minha sala. Aí um pegou, fez um buraquinho e transformou na bandeira do Brasil. “E esse barco veio de onde?” Aí eles disseram que este barco veio de Portugal, que ia para as ilhas, mas que parou no Brasil e que depois foi buscar os escravos. E cantaram uma musicazinha que eu canto. Quer dizer, tudo assim, os conteúdos...

Eles coordenaram todos os conteúdos aprendidos.

- Exatamente. E a questão dos planetas. Eles estão realmente fortes.

Como se a aprendizagem tivesse sido global. Não foi uma coisa fragmentada.

- Exatamente... Não foi uma coisa fragmentada. Eu estava falando dos negros, fiz uns instrumentos, fiz um triângulo. “E quem tocava?” Aí já fui buscar Luiz Gonzaga e nome de autor...

Eu percebi na tua sala que você tem uma estratégia de usar a música, para cuidar do tom. Fala um pouquinho.

- E eu acho que o grande mal da minha sala, eu acredito muito que existe aquele elo mãe e filho, professor e aluno. Eu estou numa fase muito complicada, muito agitada. Então como eu estou agitada, mesmo que eu faça as coisas do mesmo jeito os frutos não são os mesmos. A sala está me deixando louca, estou me sentindo abafada, não pensei que eu fosse reagir...

Porque tua sala foi cortada ao meio, não é isso?

- E era uma proposta minha. Porque, de fato, neste prédio eram duas salas. Se eu tivesse começado com ela, aí teria sido uma coisa, mas aí...

Mas você começou com a sala ampla e fecharam a parede, não foi?

- Exatamente, eu sou muito perceptiva nestas coisas, eu sinto muito, aí...

E você acha que isto também pode ter influenciado nessa agitação dos meninos.

- Eu acho não, eu tenho certeza. Porque quando eu estou tranquila, eles ficam tranquilos. É por isto que eu não cobro. Eles estão agitados. Mas agora as meninas botaram um vídeo para fazer uma pesquisa da faculdade. Na hora que começou a pesquisa eles fizeram silêncio. Se eles fossem agitados eles não fariam isso. G. está agitado eu estou tendo que afastá-lo às vezes um pouco do grupo pra poder dar retomada. Ele, K. e R. ficarem em ambientes separados, que é pra poder... “Depois você brinca, mas na hora da atividade não”, porque senão... K. aprendeu agora, ela faz rapidinho a tarefa e começa a brincar, só que os outros não estão com esta maturidade. E tudo que é proposto a eles, automaticamente eles seguram. Estão com a coordenação boa, estão com a percepção, estão com o comportamento. N., olha N. aí! Mas isso é o tom de voz de casa. Aí a gente fica querendo em sala fazer a diferença, mas nem sempre isto é possível. E minha sala está linda.

Ok, você quer falar ainda mais alguma coisa sobre sua metodologia?

- Só que eu gostaria de olhos bem atentos como os seus que me dissessem como é que eu faço. Porque realmente eu fico assim encantada com os resultados, porque sou apaixonada. E uma coisa assim que funciona... Eu estou começando um trabalho, aí de repente eles me trazem uma ideia diferente, então eu já embarco naquilo. E eles estão copiando, aí eu vou e dou outro assunto, a ponto de eles terem a maturidade maior do que a minha: “Tia, assim não dá, a gente tá fazendo uma coisa e a senhora vem com outra!” Ou seja, a minha relação com eles... É uma, que as pessoas não gostam de uma estagiária, não gostam de uma pessoa observando. Eu queria exatamente o contrário, eu queria uma pessoa tanto aqui como lá no Zequinha, que eu trabalho com o Fundamental e com... Às vezes com o Ensino Médio. O controle de sala com os alunos, o contato de eles ficarem, de assistirem a aula, de participarem... Como eles se sentem à vontade. Eu sei, mas não sei o que é, e eu sei que se eu

descobrisse seria uma boa contribuição pra educação como um todo, se eu pudesse passar isso. Eu não sei o que é, o que faz... De estar aqueles caos e depois conseguir e ter retorno dele, primeiro através do oral e depois do escrito.

Apêndice V - Psicóloga do Serviço de Orientação Educacional e Psicológica – SOEP, da escola particular.

Quanto tempo você tem de profissão?

- Eu trabalho aqui há 15 anos, só que nem todos os anos eu fui psicóloga. Eu estou como psicóloga há três anos. O restante eu tinha como professora. Eu sou farmacêutica, eu sou psicóloga e também sou professora. Fiz magistério. Eu trabalhei como farmacêutica, depois eu casei, engravidei, tive algumas dificuldades e aí fui fazer magistério pra me ocupar, porque estava fora do mercado de trabalho. Fazendo o magistério, tive a oportunidade de eu assumir uma sala de aula aqui na escola. Então em 1997 eu assumi uma sala de aula. E estou aqui desde aquela época. E comecei como professora de 4^{os} e 5^{os} anos. Eu sempre trabalhei com 4^{os} e 5^{os} anos nas disciplinas de matemática, ciências. Mas teve anos que eu era polivalente, ministrava todas as disciplinas. E o penúltimo ano que eu trabalhei como professora, eu fui professora de língua portuguesa de 1^o ao 5^o ano. Então, essa base como professora foi muito importante na minha vida como psicóloga. Porque depois eu fiz o curso de psicologia. Na época me especializei em psicologia clínica, embora tenha feito estágio em todas as áreas: organizacional e escolar. Mas eu me especializei em clínica. Especializando-me em clínica, houve um déficit de profissional aqui. A profissional saiu, estava doente, teve que se ausentar do serviço. Deixou o trabalho, pediu demissão porque ela estava muito doente e não podia continuar. Foi quando eu tive a proposta da escola de assumir o SOEP. Assumi o SOEP. E como eu digo, foi muito bom eu assumir o SOEP com essa bagagem como professora. Eu não sou pedagoga, eu fiz o Magistério. E essa bagagem de Magistério foi muito importante pra mim. Porque o dia a dia, o trâmite de sala de aula eu conheço. Eu falava mais, eu não trabalhava isso por ouvir falar, ou o comentário que a professora fez, mas pela vivência que eu tive em sala de aula. Então eu sei mais ou menos qual o trabalho da professora, as dificuldades que uma professora enfrenta no dia a dia. Então eu tentei cooperar com as professoras da Educação Infantil. Porque eu trabalho do Infantil até o Fundamental I, até o 5^o ano. Então o que a gente propôs aqui na escola? Quando eu cheguei o SOEP já estava montado, mas algumas coisas eu modifiquei. Fiz de acordo com a minha experiência de vida e de trabalho lá fora. A experiência clínica também contribuiu muito para esse trabalho. Quando eu chegava à sala de aula, eu perguntava à professora que dificuldades ela tinha e quais eram os alunos que apresentavam o maior número de dificuldades. Então ela apresentava os alunos e muitas vezes a dificuldade na aprendizagem relacionava-se à fala, à escrita. E a gente, como psicólogo, sabe que a aprendizagem está muito atrelada à afetividade. A afetividade é um campo aberto para que o aluno se desenvolva como estudante. Porque se eu tenho a afetividade freada, restrita, eu não vou me desenvolver na escola. Foi muito bom esse contato com as professoras porque eu pude convidar as mães, através do SOEP. Eu convido as mães, com um documento que nós temos fazemos o convite, a mãe comparece com hora e data marcada, eu chamo a professora e, conjuntamente, a gente vai traçar o perfil do aluno e quais são as dificuldades que ele enfrenta. Diante dessas dificuldades eu vou orientar os pais como trabalhar. Eu peguei experiências do consultório e trouxe para a escola, para aplicar aos pais. Como uma tabela de cronograma do que a criança tem que fazer. Construir uma tabela dos horários, a cada horário o que a criança tem que fazer naquele horário restrito. Não dar imposto, mas construir com ela. “De 7:00h às 11:40h você está na escola, mas no horário posterior o que é que vai fazer? Chegar em casa, almoçar, tomar banho”. Tudo isso estava escrito naquela tabela. A mãe prega no quarto dela, dá uma pra mim e fica com outra. E quando a criança burla esta tarefa a mãe... A gente em comum acordo conversa aqui na

escola. Eu digo: “Olha, aqui na escola, a gente está triste com você, porque em casa... Você fez tudo certo aqui na escola, mas em casa você foi penalizado porque não fez a atividade que era pra fazer. O que a gente vai fazer?” Aí a gente combina com a criança de fazer uma punição pra ela aqui na escola. O que é essa punição? Ele sabe logo que é ficar sem o parquinho. “Quanto tempo você acha que você merece ficar de castigo pra ficar sem o parquinho?” - “Ah! Eu mereço o dia todo”. “- Não, o dia todo, não”. A gente vai trabalhando o tempo com essa criança, ela vai determinando com a gente, conjuntamente, a punição que vai ter quando ela burla uma norma.

Mesmo na Educação Infantil?

- Mesmo na Educação Infantil a gente já ensina isso. A criança quando morde... Tinha umas crianças lá do G2 que mordiam. Eu chamava a menina e dizia assim: “Por que você mordeu?” Ela não diz nada. “Seu colega não gosta quando você morde. O colega fica triste. Se você morder os colegas, a partir de hoje, você vai ficar sem parquinho”. Então quando acontecia isso mandavam me chamar e eu ficava presente, chegava pra criança e dizia: “Todo mundo vai pro parquinho, mas você não vai, você vai ficar aí sentada, porque você mordeu o amiguinho. E o amiguinho chorou e dói. E não pode”. Então a criança olha com aquela cara triste, umas choram, outras reclamam. Mas ela fica sentada um tempo lá. Normalmente eu deixo o dia todo, o horário do parque todo. Pra ela saber, ter a noção do tempo. Depois é que eu vou diminuindo este tempo, diminuindo o tempo do castigo e aumentando o tempo do lazer, pra ela ter esse comparativo. Isso foi muito importante pra uma menina que mordida. Hoje ela ainda morde, mas não morde com a frequência que mordida antes. E agora já está começando a entender o que é o respeito pelo outro. Então a gente vem trabalhando. Eu tenho um trabalho muito mais assíduo aqui no Fundamental I. Porque aqui requer mais, os meninos são maiores, é mais difícil.

Já tem conteúdo.

- Já tem conteúdo. Lá eu demoro muito pouco nas salas, mas eu entro na sala de aula, eu assisto a uma aula do professor. Eu vejo como é que o aluno se comporta em sala de aula. Eu chamo a professora e digo a ela como ela deve agir com ele. Às vezes tem um aluno que eu vejo que o menino é malcriado. Ela diz uma coisa e ele diz que não vai fazer. Ela: “-Você vai fazer!” – “Mas, professora, com esse tipo de aluno a senhora não bata de frente. A senhora mostra pra ele, vai arrodando, mostrando pra ele a necessidade de se fazer o trabalho. De preferência até escanteia ele”. Vai fazer uma atividade, todo mundo fala, a senhora escuta e quando ele for falar a senhora diz: “Você não fez sua tarefa, então você não pode falar!” Aí vai mostrando a ele a importância do trabalho e porque que ele pode ser inserido. Aí o menino começou a participar das atividades sem confronto. Não há necessidade do confronto. E a gente chega lá: “Você é inteligente, você é um menino bonito, você sabe fazer isso... A gente ama muito você... Porque é que você não está fazendo?” – “Porque eu não quero”. “Então está bom, você não vai fazer, mas todo mundo vai agora à biblioteca assistir um filmezinho e você não vai, porque você não terminou a tarefa”. Aí a criança sabe que ela vai ser penalizada, não vai assistir o filme. Os colegas chegam, comentam. Ela fica comigo aqui, porque eu trago pra cá. Fico passeando nas salas, mostrando as salas de aula. Eu digo que é meu ajudante. “Você vai ser meu ajudante”. Mas também não posso tornar este momento aconchegante. Porque senão ela não vai querer mais voltar pra sala de aula. Eu torno o ambiente também um pouco hostil. Essa minha passeata com ela também fica um pouco hostil. Porque eu começo a delegar tarefas pra ela: “Segura aqui... vai ali naquela sala!” Aí ela começa a se cansar, ela já percebe que o trabalho comigo não é interessante. – “É melhor que eu volte pro meu espaço e renda lá”. Porque eu tenho feito muito isso. Trago a criança, a princípio acolho, mas depois eu vou tornando o espaço um pouco não agradável, que é pra ela também não se acostumar com aquele ambiente. Porque senão ela não volta mais pra sala de aula. Aí vou dando muitas

atribuições... Dizendo pra ela ver como é cansativo ficar fora de sala de aula. Ela termina voltando pra sala de aula

As famílias acolhem bem suas sugestões ou existem famílias que se esquivam?

A maioria acolhe, muitas acolhem. Porque quando a gente vem falar com os pais... Eu digo que muitas vezes o serviço de psicologia, nós não somos juízes. Nós não estamos aqui pra julgar ninguém. Primeiro porque quando eu vou falar eu digo pra ela: “Mãe, eu não estou dizendo que a senhora está errando, ou que a senhora está acertando”. Porque em educação não existem erros e acertos. Existe um trabalho de comprometimento. A gente tem que ser comprometido. Quando nós somos comprometidos a educação acontece. Então a mãe, quando vem com esta fala, eu já quebro muito das barreiras. Digo a ela: “Nós estamos preocupados em ajudar seu filho, agora não estou preocupada aqui em julgar ninguém. Porque a gente aqui não julga”. Não vou dizer: “Você não está acompanhando seu filho”. Muitas vezes o pai acompanha, mas a criança não enxerga que está sendo acompanhada. Existe muito de um termo das crianças. Muitas vezes eu tenho o afeto, mas eu não sinto que aquilo ali é um tipo de afeto pra mim. Então depende muito da ótica da criança. Por isso que as sugestões normalmente são aceitas. Às vezes acha meio esquisito a forma como vai fazer. A gente percebe que tem uma estranheza. Mas depois ele relata que deu certo. Por quê? Porque isso não é uma experiência primitiva. Isso é uma experiência que trago do consultório, já vi o efeito, já surtiu efeito lá no consultório. O efeito já chegou ao consultório. Quando eu trago pra aqui, não é uma experiência, não é um experimento. É algo que já foi experiência e deu certo.

É uma abordagem mais cognitivo-comportamental, não é?

- Não, eu sou gestalt-terapeuta, eu não tenho nada contra a cognitivo-comportamental, embora o behaviorismo eu veja com certas ressalvas. Mas a gente sabe que escola é muito behaviorista, é muito estímulo-resposta. A gente sabe disso. Mas eu acredito numa junção de coisas. Eu acho que o emocional abastecido, a criança com o emocional abastecido, você também usando um pouco de behaviorismo, porque é estímulo-resposta. Muitas vezes, na escola, a gente passa por esse ritmo. Porque, o que é, o que são as avaliações? É behaviorismo. É botar em prática aquilo que aprendeu. Eu te dou uma nota boa se você me der boas respostas. Então isso é uma troca. Então isso faz parte e normalmente pra se mudar comportamento. A cognitivo-comportamental tem um toque muito bom nisso, ela auxilia a gente. Porque tudo na vida depende de disciplina, depende de normas, e de rotina. Se a gente não tem uma rotina, a gente não avança. Não que a Gestalt não trabalhe essa questão. Trabalha. Mas o enfoque da Gestalt é o sentimento, é o viés sentimental. É mostrar pra criança que ela é amada, que ela é amparada. Eu trabalho com o aspecto da criança. Muitas vezes tem criança que se sente aquém, não aprende. Por quê? Porque já se rotulou nela o estereótipo do burro. Porque alguém foi dizer pra ela, que ela não consegue. Eu digo que uma mentira muitas vezes repetida se torna uma verdade dita. Eu digo pra criança: “Quem disse que você não consegue? Porque eu acho que você consegue”. Aí mostro às professoras que é assim que elas têm que falar: “Você consegue, você é capaz. Se você não fosse capaz, você não estaria aqui”. Então a gente melhora a autoestima da criança, e ao melhorar a autoestima, ela rende. E aos alunos que tem um pouco de temperamento forte, eu digo às professoras: “Não bata de frente”. Tem um garoto que a gente trabalha com ele desde o começo do ano. Ele chuta, ele cospe. Ele hoje faz isso ainda? Faz, mas já faz com a intensidade bem menor, já é mais esporádico, essas agressões dele. A casa é uma casa que tem agressões? Não. Ele não vivencia isso dentro da casa. Os pais não são agressivos, são pais amorosos, mas ele traz esse traço de personalidade com ele. Essa agressividade é muito forte. Ele assiste filmes em casa que estimulam a agressividade? Não. Nada justifica essa agressividade. Aí foi o que eu disse à professora: “Quando chegar num ponto, tem um ponto que você não pode ultrapassar. Ultrapassou, ele já não responde mais, ele já não reconhece mais nada, e já não respeita mais

nada de ninguém”. Aí eu digo pra professora: “Não podemos chegar nesse ponto. Quando a senhora perceber que ele está caminhando para o limiar do não racional, a senhora já me chame. Que aí eu entro em ação, eu vou na sala, tiro o aluno e digo a ele: Olha, estou precisando de um menino com as características assim, assim, assim. Quem é esse menino aqui na sala?” Aí os meninos: “É fulano! É fulano!” Aí ele faz: “Mas eu não quero ir”. Eu disse: “Então vou levar outro colega seu, você não quer ir eu vou chamar outro ajudante”. – “Não, tia, eu já vou, eu vou”. Então eu o trago comigo e começo a fazer: “Você vai comigo nas salas”. – “A senhora vai fazer o quê?” Aí eu vou de sala em sala mostrando a ele o meu trabalho do dia a dia e fica tão cansativo que ele fala assim: “Já está na hora de eu voltar pra minha sala”. Eu digo: “Já”. Então entrego pra professora já estabilizado. Aí ele termina o dia. Ele vai ser penalizado nos conteúdos? Vai. Mas depois a professora em *off* vai tentando equalizar. Mas é uma criança que normalmente o cognitivo está muito alto. O que está por baixo é o comportamental. Ele basicamente na sala de aula não perdeu muita coisa. É assim que a gente tem feito.

Muito obrigada, quer falar mais alguma coisa?

- Não, acho que já disse tudo.

Só pra registrar: você foi referida por várias professoras, como tendo ajudado bastante a melhoria do desempenho dos meninos e o desenvolvimento. E por isto nós estamos gravando esta entrevista.

- Me deixa só complementar. Quando eu entrei como psicóloga aqui na escola, eu percebi que foi difícil fazer este trabalho, foi muito difícil. Hoje estou colhendo um pouco dos louros de meu trabalho. Mas foi muito complicado. Porque as pessoas não acreditam em psicologia escolar. Direção de escola não acredita em psicologia escolar. Supervisão não acredita muito, depende muito da supervisora. Hoje eu trabalho com uma equipe que, mais ou menos, já está inculcado nelas o sucesso da educação atrelado à psicologia escolar. E as professoras... Foi um trabalho de formiguinha. Quando eu cheguei aqui eu fui muito boicotada. Mas eu fui entrando na sala de mansinho, fazendo a minha parte. Sabe aquela estória de mineirinho, chegando devagarinho, e mostrando serviço? Isso foi o que me acolheu. Saber delas, elas saberem que eu tinha o respaldo pra elas, eu não estava ali para complicar o trabalho delas, nem entregar ninguém. Estava ali pra somar. Então quando isso ficou bem claro no nosso contrato, aí o trabalho começou a fluir, de fato.

Apêndice X - Professora da turma 5T2P, alunos N5P, O5P.

Quanto tempo você tem de profissão?

- Dois anos.

Você não dava aula antes...?

- Não, eu fui estagiária, já fui estagiária do SESC e agora é o meu segundo ano.

E qual a tua formação?

- Eu sou pedagoga, e tenho pós-graduação em Gestão da Educação em espaço escolar e não escolar.

Você tem na tua sala de aula crianças que apresentam algum distúrbio de atenção, hiperatividade, impulsividade, alheamento, ou agressividade física ou verbal?

- Tenho.

Você pode falar um pouquinho sobre elas?

- Não, infelizmente os meus pais não autorizaram o preenchimento do questionário. Por conta disso eu não posso falar, mas posso falar que tenho todas estas questões citadas em sala de aula.

E como é que esses comportamentos se manifestam? Diariamente?

- Diariamente.

E como é que você vem trabalhando as questões dessas crianças que tem problemas na sala de aula?

- Eu acredito que a educação, em qualquer sala de aula, sempre vai encontrar uma sala bem heterogênea. E, pra mim, é gratificante encontrar não pessoas iguais, eu não gosto de robôs em sala de aula, eu gosto de pessoas realmente que se destaquem de qualquer forma. É difícil, o trabalho é mais consistente por conta disso, por conta de ser muito diversificado e a gente ter que usar de várias metodologias, até pedagogias diferentes por conta dessas crianças que realmente são... Destacam-se por serem diferentes.

Você pode falar um pouquinho dessas estratégias que você usa?

- Depende, são várias... Se a criança é muito introvertida, por exemplo, no começo, antes de fazer um trabalho de conhecimento mesmo de aprendizagem eu faço um trabalho pra trazê-la pra realidade, pra junto das outras crianças, pra ter afeição com os colegas. Primeiro eu faço esse trabalho pra depois fazer uma aprendizagem com qualidade. Mas eu acho que primeiro a gente tem que trazer essas crianças pra esse universo, pra o universo da escola, e que agora eles vão conviver com outras pessoas... Eu acho que é por aí.

E quando eles são agressivos?

- É complicado quando eles são agressivos. A gente conhece já quais são os agressivos, mas a gente se assusta. Eu pelo menos me assusto quando tem este tipo de agressão verbal e às vezes até física. A agressão física é mais impactante pra mim. Às vezes a gente fica com medo, com receio de não machucá-los. Por que, às vezes, a gente precisa segurá-los pra que eles não machuquem a gente e que a gente não... Realmente se machuque mesmo. E a gente segura, e a minha preocupação é de segurar e que fique alguma marca nas crianças, e isso me preocupa bastante. Mas eu também tenho medo de deixar solto e que a criança com a própria agressividade se machuque e que machuque as outras crianças.

E você conversa com os pais sobre esse comportamento?

- Sim, todas as vezes que acontece qualquer tipo de comportamento, o comportamento é levado à coordenação, a coordenação vem até a sala de aula, conversa com a criança junto comigo e a gente manda chamar os pais imediatamente. E os pais geralmente vêm. Se não vierem, vão ser chamados outras vezes até que eles venham. É tudo registrado, e a gente tem uma conversa... Eles são participativos, nesse sentido os meus pais são muito participativos.

Você tem percebido melhora do início do ano pra cá?

- Muito, muito. Eu assumi minha sala de aula em abril, já tinha uma postura, porque era outra profissional que fazia o trabalho dela, da maneira dela. Mas só que eu tenho a minha postura e eu queria adequar a sala do meu jeito. Foi difícil no começo, no começo sempre é mais difícil por conta disso, porque eu já peguei a sala de uma forma e eu queria organizar da minha forma. Porque a professora foi remanejada pra outra sala. Por isso que surgiu essa vaga. Mas no começo realmente é difícil. Mas a gente vai moldando. Hoje é totalmente diferente de como eu peguei. Quem entrou na minha sala no começo do ano e vê hoje, é totalmente diferente. Porque a gente conversando, a gente vai fazendo uns ajustes aqui, uns ajustes ali, e a gente vai tentando tornar... Pra que todos tenham primeiro uma boa aprendizagem, disciplina, que é muito importante pra que tenha uma boa aprendizagem tem que ter disciplina. E hoje eu vejo minha sala 100%.

Eu estive aqui em maio e eu percebi que sua sala, neste momento, está muito mais tranquila. Você está conseguindo lidar com facilidade até com as crianças que são mais agitadas. Você quer falar mais alguma coisa de outras estratégias que você vem usando? Porque eles hoje até já estão lendo, não é isso?

- Estão. A sala são dezoito crianças e eu só tenho uma criança que não lê. Porque ele não conseguiu, ele ainda não conseguiu. Eu também, não foi só ele, eu também não consegui. Eu acho que maturidade, que ele não tem, até porque ele é uma criança muito disciplinada, não é uma criança faltosa, nada, mas ele não conseguiu, nós não conseguimos... O trabalho não é só

meu, o trabalho é feito em conjunto. Eu não dou aula sozinha. Eu dou aula com eles. E eles participam muito dessa aula, é uma construção em sala de aula, mas infelizmente ele não conseguiu. Mas tudo tem seu tempo, ele está na idade certa. O G5 não é pra sair lendo, mas todos estão, exceto ele, saindo lendo. Lendo, construindo frases. É muito gratificante e outros valores. Não é só a leitura, não só é a escrita, mas outros valores que a gente adquire em sala de aula. A gente conseguiu fazer em sala de aula. É muito gratificante.

Você quer comentar ainda sobre outros recursos que você usa pra facilitar a aprendizagem deles?

- São vários, na verdade, porque como as crianças são... Cada pessoa é diferente, ninguém é igual, graças a Deus que nós não somos iguais. E eu sempre procuro moldar uma coisa. Às vezes, eu passo uma mesma atividade pra todos, mas aí, como eu sei que aquele é mais lento, ele escreve mais devagar... Então você vai até ele, você dá um estímulo pra que ele faça mais rápido. Assim, eu procuro trabalhar, apesar de serem dezoito, mais individualmente. É difícil? É. É trabalhoso? Muito. Mas acho que dessa forma a gente consegue ter um trabalho de qualidade. As estratégias são essas. É as que eu vou pegando no dia a dia, que a gente vai ouvindo deles, e que a gente vai percebendo. E a gente vai na hora e a gente se vira e faz. Tem que fazer.

Eu queria fazer o registro de que a coordenadora comentou que os pais estão pedindo pra você continuar com a sua turma.

- É, eles estão. Na verdade, eles pedem. Eles estão renovando a matrícula e eles pedem que... Tem alunos que não querem passar pra o primeiro ano. E tem outros dizendo que me querem no primeiro ano. Só que eu não quero ir. Até porque eu acredito muito no trabalho da outra professora, dos outros professores que são do primeiro ano. E eu não quero. Cada um tem seu espaço, cada um se organiza de uma forma. E eu me identifiquei muito com... Porque eu fui também estagiária no G5, seria, é uma pré-alfabetização. Aqui tem um nome, é denominado é só nomenclatura, como G5, mas na verdade, é uma pré-alfabetização. Então como eu já tinha vivido, então pra mim foi... Claro que numa postura totalmente diferente. Quando você assume uma sala pra ser estagiária é totalmente diferente. Eu me identifiquei muito com a Educação Infantil e realmente vou sentir muita falta, mas infelizmente... Se Deus quiser eu continuo na escola, e todos os dias eu vou vê-los, se Deus quiser, mas eu pretendo continuar no G5.

Apêndice W - Professora da turma 5T1P – aluno J5P.

Quanto tempo você tem de profissão?

- Eu tenho 17 anos.

Sempre na educação infantil?

- Sim, sempre.

Qual é a tua formação?

- Estou cursando a pedagogia.

Fez magistério?

- Sim, fiz.

Você podia me falar se você tem na sua turma alguma criança com distúrbio de atenção, hiperatividade, impulsividade, alheamento, agressividade física ou verbal?

- Sim.

Você tem uma criança?

- Tem um.

Você pode falar um pouquinho das características dele?

- Posso. Bom, é um menino, e ele é assim... O temperamento dele é ótimo, enquanto ele não é contrariado. Quando ele é contrariado, ele se irrita, bate nos colegas, tem um momento em que agride o colega com palavras... Mas são palavras, que ao ver dele, ofendem. Tipo: chato,

bobão. Gosta de chamar isso com o colega. Quando o colega parte pra chamar com ele, dizer que é ele, ele já se irrita e é quando ele parte pra agressão física. Quando não é isso, ele é uma ótima pessoa. Mas ultimamente ele está assim, em alguns momentos ele está assim, ele está bem e daqui a pouco começa a implicar só com uma coleguinha, uma. Implica, imita, e daqui a pouco está que nem parece. Chama essa mesma colega com a qual ele implicou pra pintar, pra desenhar, pra brincar no parque. Então são momentos que é complicado eu interferir e dizer assim: “Você... você vai perder parque. Você vai ficar sem parque”. Porque é criança... E eu não posso, como professora... E tem que ver que são momentos que ele faz e daqui a pouco interage.

Como é que você procede quando ele apresenta esses momentos de agressividade?

- Teve momentos de ele bater no amigo e eu chamar a mãe. Levei pro psicólogo da escola... Conversamos eu, a psicóloga, ele e a mãe. Porque não foi um bater de um dia, foi um bater que ele já vinha batendo consecutivamente nos coleguinhos. Então teve um dia que eu disse assim: “Não, agora...” Tinha dias que ele perdia parque porque batia no amigo. Mas tinha hora que ele batia porque queria. Mas ele: “Ah! mas eu já pedi desculpas a ele”. Mas nem tudo é desculpa. Não é bater e pedir desculpas que está tudo bem. O negócio é não bater. Nesse momento a mãe ficou ciente de todo o processo que estava passando na sala. Hoje em dia ele está mais calmo, mas está na base de... Digamos assim, de repreensão, castigo em casa. E aqui eu tenho o apoio da mãe. Ele não participa de nataçãõ. Está suspensa a nataçãõ pra ele, até ele se comportar. Em casa, a mãe relata que tira as coisas dele, então já ajuda no comportamento dele. Ele está bem melhor do que antes. Mas é muito conversa, não só eu como professora dele. Eu explico a ele que não pode bater porque aqui todo mundo é amigo. Não pode estar batendo e estar pedindo desculpas. Porque vai ter uma hora que o colega não vai aceitar mais desculpa. A gente pede desculpa quando a gente faz alguma coisa sem querer. Mas quando a gente tem a consciência e pede desculpa, aí o amigo não vai aceitar mais. Então é assim, a coordenação conversa com ele, e está tendo uma melhora. Agora... Passa uns dias... Uma beleza... Parece que daqui a pouco começa tudo de novo, sabe? Está terminando o ano e eu não quero estar mais chamando a mãe. Porque a gente, como professora, quer passar pras mães a atitude do filho na escola, e de tanto a gente estar chamando, daqui a pouco a gente é taxada pela mãe de chata, não é? E outras coisas mais. Então eu decidi não... O semestre passado eu a chamei duas vezes, agora chamei mais uma vez. Então eu não vou chamar. A atitude que ele está tendo na sala eu estou procurando resolver da melhor maneira possível pra aliviar a barra de todos.

Além de conversar, você usa algum tipo de estratégia pra garantir a participação dele de uma forma adequada?

- Ele tem uma socialização boa com os meninos. Com todo mundo da turma. É só esse momento de implicância mesmo que ele tem, em alguns momentos. Mas é assim, a implicância maior que ele tem é com uma menina. Ele tem esporadicamente com alguns meninos, algumas meninas. Mas com frequência é só de uma menina. E é a menina que ele diz: “Eu gosto tanto de fulana!” Aí eu chego pra ele e digo: “Mas porque você faz isso e isso com ela?” Ele dá murro, ele bate, ele chuta, ele a imita. Quando ela parte pra fazer tudo o que ele faz ele não gosta. Mas daqui a pouco está tudo bem. Eu não vejo que isso seja, no meu ponto de vista, eu não acho que isso seja uma marcação, porque se fosse marcação em nenhum momento ele queria ter proximidade com ela. Em nenhum momento ele esquivasse dela, ia sempre estar maltratando ela, e não é assim. Ele faz as coisas e daqui a pouco...

E em termos de aprendizado ele está acompanhando a turma?

- Excelente! Excelente. A letra não estava legal, agora esta ótima a letra. Qualquer palavra ou frase que eu colocar no quadro ele lê. Se eu fizer algum joguinho de palavras e eu disser: “Formou que palavra?” Mala. “Então vá com essa palavra formar uma frase”. E ele faz. Em

termos de aprendizado dele eu não tenho o que falar. Eu tenho que falar do comportamento. Mas do aprendizado dele, graças a Deus...

Que estratégias, de uma forma geral, você usa pra levar a turma a ter uma boa aprendizagem? Que estratégias você usa pra facilitar o aprendizado e a socialização das crianças?

- A estratégia, como o nosso livro, ele é muito complexo. Tem uma apostila. A gente tem que fazer muitas atividades xerocadas. Tenho que fazer bastantes jogos. Faço muito bingo. No início, bingo de letras, pra ver o reconhecimento de um geral. Depois vai ser bingo de sílabas. E quando a gente está interagindo com o bingo de sílabas, aí a gente vai fazer o quebra-cabeça. Essa é mais uma forma pra eles assimilarem a leitura. Vai começar a ler. Aí junta uma sílaba com a outra, formou. Então quando forma a palavrinha a gente sempre faz uma festa. Porque isso tudo, a meu ver, já é uma grande coisa. Já não, é uma grande coisa. Então eu acho que eu levanto a autoestima. Eu faço uma festa: “Ele acertou minha gente! Palmas pra ele!” E a gente bate palma. Em outros momentos, a gente faz campeonatos. A gente faz assim: grupo de menina contra menino. Aí vamos partir pra leitura, ou então vamos partir pro ditado. Outro momento eu divido a sala, mista, grupo que tem meninos e meninas, grupo A e grupo B. Eles adoram! E qual é a recompensa? “Vamos demorar mais um pouquinho no parque. Vou falar com tia Dora para demorar mais um pouquinho na piscina. Por quê? Porque naquele dia a gente participou, e o importante é participar, não é ganhar, mas que todo mundo aqui tirou 10”. Aí já teve o momento de eu trazer Dudu (a diretora da escola). “Olha, hoje tem Dudu, mas vai fazer isso, e isso”. Eu procuro passar o interesse deles fazerem, mas não todas às vezes é com interesse de ter alguma coisa. Porque aí eles só vão fazer se tiver alguma coisa. E aqui não, eles têm a consciência já, são pequenininhos, mas eles já têm a consciência de dizer que fazem as coisas porque querem, porque gostam, porque a gente faz aquele auê todinho, mas em outros momentos ganham brinde. “Isso por que naquele dia participou, tirou 10. Mas também tem o comportamento, viu? O comportamento também está 10. Olha a letra! A letra também tá ficando joia”. A gente... Eu aproveito e englobo a situação, englobo tudo pra que eles cada vez tenham mais ânimo de fazer melhor, participar. Aí é muito legal, mas a gente sofre. Porque na minha sala eu pego os meninos que já vem da outra sala com uma noção de sílaba. Mas aqui eles já saem construindo palavras ou frases. Lendo. É uma gratificação que eu tenho, que a minha sala, ao meu ver, é uma semialfabetização. Eu me sinto realizada aqui, nessa sala, porque a gente sua, pra que hoje eu veja o nível deles. Pra que hoje, eu sentada aqui atrás da sala, e eles lá no quadro. “Faça a frase: O papai tem o telefone”... E ele fazerem. E tudo o que eu eu faço aqui na sala, todo esse nível que eu faço com ele, eu chamo a minha coordenadora, R. Quando ele está nesse nível, de ler, de escrever, tendo a concepção da leitura e da escrita, R. já veio pra...

Pra que ela reconheça o trabalho deles.

- É. Aí eu a chamo. Ela já sentou aí e viu a leitura. Vou chamá-la de novo pra ela ver a construção da frase. Então, é muito legal. Porque você pega uma criança que não sabe e sai sabendo. Não sabe, entre aspas, não é? Não sabe o conteúdo da sala na qual ele está. Mas quando sai é gratificante. A professora sua, pra a gente chegar no que a gente almeja, pra onde a gente espera que o aluno alcance. Mas eu me sinto realizada aqui na minha sala, muito mesmo

Apêndice Y - Professora da turma 4M2M – F4M, G4M, H4M.

Quanto tempo você tem de profissão?

- 5 anos.

Qual é a tua formação?

- Pedagogia.

Você possui na sua sala de aula crianças com distúrbio de atenção, hiperatividade, impulsividade, alheamento, agressividade física ou verbal?

- Possuo.

Você pode falar um pouquinho sobre essas crianças, as características delas?

- Eu tenho C. que é muito tímida, muito apática. Ela precisa sempre da colaboração pra poder realizar uma atividade. E mesmo com essa colaboração, às vezes ela não realiza porque ela não tem... Não toma nem a iniciativa de começar a tarefa. Ela tem uma boa relação com os colegas, mas ela é muito indiferente ao que acontece. Ela não se incomoda se alguém tira alguma coisa. Ela não brinca se ninguém for chamar. A outra é D. que é muito imatura pra idade. Ela se sente um bebê ainda. Eu desconfio que ela tem problemas de cognição, porque ela tem muita dificuldade pra reter, pra armazenar aquilo que está sendo dito em sala de aula. Não lembra o que foi falado, muitas vezes meia hora antes, porque ela é muito mais dispersa, ela não se concentra. Exige um pouco mais de atenção, porque na hora de fazer a atividade ela simplesmente diz que não consegue fazer, mesmo sem tentar. Só consegue chegar até o final da atividade se tiver uma ajuda. E a outra criança é R. R. é extremamente agitado. Também tem muito tempo, tenho que ficar bastante tempo com ele pra ele poder fazer alguma coisa, porque ele não se concentra, pra ele é muito difícil se concentrar. Termina as atividades, mas termina muito rápido pra fazer outra coisa... Para brincar, pra cutucar, pra qualquer outra coisa. E não é que ele não saiba. Ele sabe, mas se ele tivesse um pouco mais de concentração, se ele conseguisse ter... fosse mais atento ele renderia mais.

Você pode dizer em que momento esses comportamentos são apresentados? Com que frequência? Quais as consequências desses comportamentos para as próprias crianças e para os colegas?

- C. é sempre, D. sempre também, R. também é constante. O que muda, às vezes, é a reação deles em relação a uma atividade. Quando você exige mais um pouco... "Eu não sei... Eu não sei fazer". Mas aí eu vou, individualmente, sento, faço, tenho toda uma atenção assim meio que especial em relação a eles. A relação deles com o grupo é excelente. A não ser D. que às vezes fica um pouco de lado, por que às vezes ela demonstra... Aqueles que são um pouco mais expertos percebem que ela está um pouquinho aquém, e aí às vezes tiram uma brincadeira ou falam do físico dela, que ela é está um pouquinho acima do peso, mas afora isso não tem muito problema não.

Como são tratadas essas crianças pela escola e pelos colegas? Pelos colegas você já falou...

- Na escola a gente não tem um acompanhamento específico pra isso. O que eu tento é trabalhar individualmente, quando é possível, mas nem sempre. Se for assim eu não consigo dar conta da turma como um todo. Nem sempre eu tenho tempo cronológico mesmo, de sentar com cada um pra trabalhar cada um individualmente as necessidades.

E que estratégias você usa para esses alunos?

- Nos momentos em que eu tenho oportunidade pra sentar individualmente, eu faço, à vezes até uma tarefa diferenciada. Mas o que eu estou tentando fazer é trabalhar mais a concentração deles, em relação à D. e a R., principalmente com jogos. Você vê que melhorou bastante. E conversar também com a família porque muitas vezes é o reflexo do tratamento que eles recebem em casa. R. é muito agitado porque a mãe não tem muita paciência. D. é muito dispersa porque alguém sempre faz tudo por ela, então não precisa se preocupar com nada. E C. que eu procuro mais é nas rodas de conversa chamar pra todo mundo participar, estimular ela a falar. Porque o problema dela é mais a comunicação mesmo. Porque ela é muito tímida.

E após a conversa com a família você percebeu alguma evolução?

- D. saiu da escola. A mãe tirou da escola porque disse que ela aqui não estava aprendendo nada. Ela saiu. R. melhorou muito... Porque, depois que eu conversei com a mãe, a mãe procurou colocar no judô e isso ajudou ... a concentração dele. Ele não deixou aquela agitação de lado totalmente, mas na hora da atividade ele já para e faz, com mais tranquilidade. E C. passou a se expressar... Do jeitinho dela, mas já consegue, pelo menos pedir pra ir ao

banheiro, que isso ela não fazia; dizer que está com fome, porque ela também não falava. Dava uma opinião... mesmo que fosse só pra mim, mas ela já falava. Isso ela não fazia a antes.

Tem mais alguma coisa?

- Não.

ANEXOS

Anexo A – Aprovação da pesquisa na Plataforma Brasil

Plataforma Brasil Page 1 of 1

Saúde **BRASIL**

[principal](#) [ajuda on-line](#) [ajuda](#) [sair](#)

NARA NEIDE TEIXEIRA SOARES DE LIRA - Assistente | V2.14
Sua sessão expira em: 39min 32

Cadastros

Você está em: Pesquisador > Gerir Pesquisa

GERIR PESQUISA

Para cadastrar um novo projeto, clique aqui: [Nova Submissão](#) Para cadastrar projetos aprovados anteriores à Plataforma Brasil, clique aqui: [Projeto anterior](#)

Projetos de Pesquisa:

Título da Pesquisa: _____ Número CAAE: _____

Pesquisador Responsável: _____ Última Modificação: _____ Tipo de Submissão:

Palavra-chave: _____

Situação da Pesquisa

Projeto de Pesquisa:

Tipo	Número CAAE	Título da Pesquisa	Pesquisador Responsável	Versão	Última Modificação	Situação	Gestão da Pesquisa
P	01233412.0.0000.5206	A influencia da família e da escola na formação de esquemas iniciais desadaptativos em cri[...]	NARA NEIDE TEIXEIRA SOARES DE LIRA	2	30/10/2012	Aprovado	

<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesqu...> 31/10/2012