

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO  
DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM PSIQUIATRIA E CIÊNCIAS HUMANAS

SÍLVIA ANTUNES COCENAS

**Grupo de atividades com jovens escolares: recurso para o aprimoramento do  
funcionamento pessoal e social**

RIBEIRÃO PRETO

2012

SÍLVIA ANTUNES COCENAS

**Grupo de atividades com jovens escolares: recurso para o aprimoramento do  
funcionamento pessoal e social**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Área de Concentração: Enfermagem Psiquiátrica.

Linha de Pesquisa: Promoção de Saúde Mental

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zeyne Alves Pires Scherer

RIBEIRÃO PRETO

2012

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

CATALOGAÇÃO DA PUBLICAÇÃO  
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

Cocenas, Sílvia A.

Grupo de Atividades com jovens escolares: recurso para o aprimoramento do funcionamento pessoal e social. Ribeirão Preto, 2012.

105 p. : il.; 30cm

Dissertação (mestrado), apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Área de concentração: Enfermagem Psiquiátrica.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zeyne Alves Pires Scherer

1. Estudantes; Instituições Acadêmicas; violência, Disciplinas e atividades Comportamentais; Estrutura de Grupo.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Cocenas, SA.

Título: Grupo de Atividades com jovens escolares: recurso para o aprimoramento do funcionamento pessoal e social.

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica.

Aprovado em ...../...../.....

### Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

À Sônia e Cláudio, meus pais. As pessoas que durante toda minha vida depositaram em mim a segurança, capacidade e amor necessários para que eu chegasse mais longe do que eu imaginava poder. Mãe incentivadora e pai companheiro, este trabalho dedico a vocês.

Ao meu noivo Mário, meu amor e companheiro nesta jornada que está só iniciando, mas de qual trajetória me orgulho e me apoio para continuar. Sua paciência, incentivo e dedicação em cada momento compartilhado me impulsionam e me motivam.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar os caminho nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

Agradeço em especial à minha querida irmã, Cláudia Antunes Cocenas Araújo, quem sei que se orgulha de quem me tornei e que eu seja merecedora de sua admiração. A quem admiro e amo de infinitas formas.

À Zeyne Alves Pires Scherer, minha estimada orientadora, por sua sabedoria, competência, confiança e acolhimento para a conclusão dessa pesquisa, sobretudo pela forma humana e amiga com que sempre me tratou. A você o meu respeito, minha sincera gratidão e profunda admiração.

Ao Edson Arthur Scherer, pela ajuda no enfrentamento dos momentos de maiores dúvidas e revisões, pela paciência, amizade e generosidade.

Às alunas do projeto de extensão, Amanda, Thaine, Fernanda e Ana Carolina, por colaborarem na coleta de dados.

À Luciana Cavalin, por seu apoio e incentivo durante toda caminhada e principalmente na finalização, para que esta pesquisa se concretizasse.

Aos estudantes do 6º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Glete de Alcântara, que participaram deste estudo, por confiar e compartilhar suas vivências.

À Thaura Sofia Eiras Carvalho, pela compreensão e amizade, pelo exemplo de dirigente que apóia e incentiva, sabendo o valor do conhecimento e do aprendizado.

À Kethleen Sampaio, da secretaria de pós-graduação da EERP. Pela gentileza sempre prestada, pelo respeito e carinho com que lida com os pós-graduandos.

À Escola Estadual Glete de Alcântara, na pessoa da coordenadora Rita, pela contribuição para a realização desta pesquisa.

A todos não mencionados, mas que de alguma forma contribuíram nessa caminhada com incentivos e palavras de apoio, muito obrigada!

*"Todo o futuro da nossa espécie, todo o governo das sociedades, toda a prosperidade moral e material das nações dependem da ciência, como a vida do homem depende do ar. Ora, a ciência é toda observação, toda exatidão, toda verificação experimental. Perceber os fenômenos, discernir as relações, comparar as analogias e as dessemelhanças, classificar as realidades, e induzir as leis, eis a ciência; eis, portanto, o alvo que a educação deve ter em mira. Espertar na inteligência nascente as faculdades cujo concurso se requer nesses processos de descobrir e assimilar a verdade."*

*Rui Barbosa*

## RESUMO

Cocenas, SA. **Grupo de Atividades com jovens escolares: recurso para o aprimoramento do funcionamento pessoal e social**. 2012. 105f. Dissertação (mestrado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

Os grupos sociais infantis que estão inseridos numa realidade violenta colocam-se mais suscetíveis a reagir e agir de acordo com seu grupo e contexto social. Acreditamos que em uma “história relacional que se constrói dentro da situação terapêutica, utilizam-se estratégias para o fazer como forma de encontro potencializador de uma relação saudável consigo, com o outro e com o social” (TEDESCO, 2007, p. 156). Desta forma, essa pesquisa pretendeu verificar se a utilização de grupos de atividades estruturadas pode proporcionar meios para que jovens possam aprimorar seu funcionamento pessoal e social e facilitar o desenvolvimento de mecanismos pessoais e coletivos de proteção e promoção de saúde mental. Este estudo baseia-se nos pressupostos dos métodos qualitativos de investigação e a estratégia escolhida foi a pesquisa naturalística. O procedimento utilizado foi a observação participante. Em virtude da natureza do fenômeno investigado utilizamos também o diário de campo. O local de investigação é o Município de Ribeirão Preto, em que buscamos focalizar uma instituição pública de ensino fundamental. Fizeram parte deste estudo 18 estudantes do 6º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Professora Gleite de Alcântara participantes do projeto de extensão “Grupos de atividades estruturadas com alunos do ensino fundamental: promoção de saúde” da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Foram realizados 8 encontros grupais utilizando atividades estruturadas em grupo. Neste sentido, foram utilizados jogos e brincadeiras, que são atividades sociais que fornecem uma estrutura de referência paralela à “vida real”, na qual “formas diferentes de ser” podem ser experimentadas e expressas em ações, comportamentos, atitudes, sem nenhuma consequência “real”. Para análise dos dados qualitativos foi utilizada a técnica de análise de conteúdo temática. Os temas emergiram do desenvolvimento grupal em cada atividade apresentada. Os principais temas foram: a representação e o papel da escola; o grupo como representação social; o brincar e o aprender; o lúdico e a contribuição para a formação social; a escola e seus vínculos; punição versus educação; família e seu papel social para a criança; violência psicológica entre escolares; a função criativa do campo escolar; a violência; o desenvolvimento interpessoal e o contexto escolar; agrupamento; atividade como recurso. Os resultados do estudo apontam que é possível estabelecer uma nova forma de comunicação e abordagem do universo desses jovens, desde que respeitadas as variáveis – que não são poucas – de um mundo cada vez mais globalizado e sem paradigmas do qual fazem parte não apenas como expectadores, mas atores desta transformação do ensino na realidade do século XXI.

Palavras-chave: Estudantes; Instituições Acadêmicas; violência, Disciplinas e atividades Comportamentais; Estrutura de Grupo.



## ABSTRACT

Cocenas, SA. **Group Activities with young children: a resource for the improvement of personal and social functioning.** 2012. 2012. 105f. Dissertação (mestrado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

Children Social groups placed in a violent reality are more susceptible to react and act according to their group and social context. We believe in a "relational history that is built into the therapeutic situation, are used as strategies for doing so against aggravating a healthy relationship with oneself, others and the social" (Tedesco, 2007, p. 156). This way, this research sought to determine whether the use of structured group activities can provide ways for young people to improve their personal and social functioning and facilitate the development of personal and collective mechanisms to protect and promote mental health. This study is based on assumptions of qualitative research methods and the strategy chosen was naturalistic inquiry. The procedure used was participant observation. Due to the nature of the phenomenon under investigation we also used a field diary. The research place is the city of Ribeirão Preto, in which we seek to focus on a public high school. The sample comprised 18 students in the 6th grade of elementary school of the Escola Estadual Professora Gleite de Alcantara participants of the extension project "Groups of structured activities with high school students: health promotion" of the School of Nursing of Ribeirão Preto. 8 group meetings were conducted using structured group activities. In this sense, we used games and activities that are social activities that provide a frame of reference parallel to the "real life" in which "different ways of being" can be experienced and expressed in actions, behaviors, attitudes, with no consequences "real. " For qualitative data analysis technique was used thematic content analysis. The themes emerged from the development group in each activity presented. The main themes were: the representation and the role of the school and the group as a social representation, the play and learn, the playful and the contribution to the social formation, the school and its links; punishment versus education, family and social role for the child ; psychological violence among students, the creative function of the field school, violence, interpersonal development and the school context, group activity as a resource. The study results show that it is possible to establish a new form of communication and approach to the universe of young people, in compliance with the variables - which are many - a world of increasingly globalized and without paradigms which include not only as spectators but actors in this transformation of education in the reality of the twenty-first century.

**Keywords:** Students; Schools; Violence, Behavioral Disciplines and Activities Group Structure

## RESUMEN

Cocenas, AS. **Actividades de grupo com niños pequeños: um recurso para la mejora del funcionamiento personal y social.** 2012. 105f. Dissertação (mestrado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

Los grupos sociales para niños insertados en una realidad violenta se colocan más susceptibles a reaccionar y actuar de acuerdo con su grupo y el contexto social. Creemos que en una "historia relacional que se construye dentro de la situación terapéutica, se utilizan estrategias para hacerlo en forma de encuentro potencializador de una relación sana consigo, com el outro, y com el social" (Tedesco, 2007, p. 156) . Así, esta encuesta ha pretendido determinar si el uso de actividades grupales estructuradas puede proporcionar formas para que los jóvenes mejoren su funcionamiento personal y social y facilitar el desarrollo de mecanismos personales y colectivos para proteger y promover la salud mental. Este estudio fundamentase en suposiciones de los métodos de investigación cualitativos y la estrategia elegida fue la investigación naturalística. El procedimiento utilizado fue la observación participante. Debido a la naturaleza del fenómeno investigado hemos utilizado también un diario de campo. El sitio de investigación es la ciudad de Ribeirão Preto, en que hemos buscado focalizar una escuela primaria pública. La muestra está compuesta por 18 estudiantes del sexto grado de la enseñanza primaria de la Escuela Estadual Professora Gleite de Alcântara, participantes del proyecto de extensión "Grupos de actividades estructuradas con alumnos de la escuela primaria: promoción de la salud" de la Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto. Ocho encuentros grupales han sido realizados mediante actividades estructuradas de grupo. Así, hemos utilizado juegos y partidos que son actividades sociales que proveen una estructura paralela para la "vida real" en qual "diferentes formas de ser" pueden ser experimentadas y expresadas en acciones, comportamientos, actitudes, sin ninguna consecuencia "real". Para estudio de los datos cualitativos ha sido utilizada la técnica de análisis de contenido temático. Los temas surgieron del desarrollo grupal en cada actividad presentada. Los principales temas fueron: la representación y el papel de la escuela; el grupo como una representación social; el jugar y el aprender; lo lúdico y la contribución a la formación social; la escuela y sus vínculos; los castigos frente a la educación; la familia y su papel social para el niño; violencia psicológica entre alumnos; la función creativa del sitio escolar; la violencia; el desarrollo interpersonal y el contexto escolar; agrupamiento; actividad como un recurso. Los resultados de la encuesta muestran que es posible establecer una nueva forma de comunicación y abordaje al universo de los jóvenes, a condición que sean respetadas las variables – que no son pocas – de un mundo cada vez más globalizado y sin paradigmas em qual estan inseridos no solamente como espectadores pero como actores desta transformación del la enseñanza en la realidad del siglo XXI.

Palabras clave: Estudiantes; Instuciones Académicas; Violencia, Disciplinas y Actividades Conductuales; Estructura de Grupo.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo bioecológico para entender a violência. Fonte: KRUG EG et al. Relatório mundial sobre violência e saúde. Geneva, World Health Organization (WHO/OMS), 2002 .....	24
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos estudantes que participaram dos encontros de grupo. Ribeirão Preto, SP, Brasil, 2012 .....	39
---	----

## **LISTA DE SIGLAS**

ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE/SP	Secretaria Estadual de Ensino de São Paulo
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
EERP	Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CNS	Conselho Nacional de Saúde
SIC	Segundo Informações Colhidas

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
1.1 A família como grupo social primário.....	18
1.2 A escola e sua função social .....	19
1.3 Jogos, brincadeiras e grupos .....	21
1.4 A violência sob a perspectiva bioecológica de desenvolvimento.....	23
<b>2. OBJETIVOS</b> .....	<b>28</b>
2.1 Objetivo Geral .....	28
2.2 Objetivos específicos .....	28
<b>3. MÉTODO</b> .....	<b>30</b>
3.1 Breves considerações metodológicas .....	30
3.2 Campo e cenário da pesquisa.....	32
3.3 Sujeitos do estudo .....	33
3.4 Procedimentos e coleta de dados .....	33
3.5 Análise dos dados .....	35
3.6 Aspectos éticos da pesquisa.....	37
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>39</b>
4.1 Caracterização dos sujeitos do estudo .....	39
4.2 Contrato grupal .....	40
4.3 Análise dos Encontros Grupais .....	42
4.4 Possibilidades e limites para um melhor funcionamento pessoal e social .....	82
4.5 Dificuldades encontradas.....	83
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>90</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>99</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>102</b>

***APRESENTAÇÃO***

---

## APRESENTAÇÃO

Minha escolha por ser Terapeuta Ocupacional passa pelo encantamento das profissões da área da saúde: a escolha de fazer algo pelo outro e acreditar que aquilo que é feito, fará diferença. Desvendar o universo das possibilidades e enfrentamentos pessoais, a busca pela qualidade de vida e o poder transformador que cada ser humano carrega em si, me motivou e me motiva a continuar e estudar cada vez mais.

Com o olhar voltado ao transtorno mental, às dificuldades emocionais e limites sociais enfrentados por tantas pessoas esquecidas pela sociedade fui impulsionada a procurar me especializar na área de saúde mental com intuito de propor mudanças. Infelizmente, mais tarde fui despertada para a realidade de que o enfrentamento e a marginalização não acontecem somente quando se estabelece um diagnóstico de doença mental. Percebi que os estigmas e sofrimentos estão em todos os lugares, de acordo com sua natureza. E a categoria social e cultural do sujeito pincela sua condição emocional, psicológica e de funcionamento.

Como terapeuta ocupacional atuante na área de saúde mental, tenho utilizado o recurso de grupos de atividades na experiência clínica com pacientes com transtorno mental grave. Percebo que muito do potencial transformador desta modalidade – os grupos – exerce um papel constitucional na reedição das vivências sociais precedentes, o que gera mudanças de comportamento. No campo da Terapia Ocupacional há um vasto interesse pela abordagem grupal, porém encontramos escassez de material teórico que trate e descreva os fenômenos e fatores terapêuticos específicos dos grupos de atividades, mais especificamente, dos comportamentos sociais ali expressados e trabalhados.

Ao ampliarmos o olhar sobre atividades, quaisquer atividades que envolvam o cotidiano, as relações, as motivações, suas finalidades e atribuições, são intrínsecas ao homem e de interesse deste, e podem e devem ser exploradas para o melhoramento humano e de seu fazer.

Trabalhando com adultos desde minha formação profissional, fui percebendo que muitos comportamentos inadequados ou “inadaptados” destes, no âmbito pessoal e social, poderiam ser mais facilmente modificados se reeditados ainda na infância e adolescência, uma vez que comportamento adquirido é como hábito como pronuncia Piaget (1976): “A educação pode ser definida como a organização de hábitos de comportamento e de inclinações para a ação.” Para Piaget, o indivíduo é simplesmente um conjunto vivo de hábitos, pois a aprendizagem é desenvolvimento.

Diante do exposto, me vi interessada em aprofundar esta investigação e pesquisar os fundamentos do comportamento grupal de adolescentes na escola e suas implicações para o funcionamento posterior em âmbito social mais amplo.



A observação da possibilidade de mudança comportamental, adquirida em grupos de atividades, em aproximação da psicologia behaviorista, despertou esta inquietação e, por conseguinte, a exploração deste extenso campo, pouco difundido entre os terapeutas ocupacionais nacionais. No Brasil, a fundamentação comportamental tem aparecido com pouca frequência nos estudos publicados por terapeutas ocupacionais em bibliografia nacional.

Fundamentar essas práticas e colaborar para torná-las capazes de comprovação científica de sua potencialidade, gerando conhecimento na aplicação de tais, bem como torná-la mais “palpável” para os demais profissionais da saúde, tem se tornado objeto de minhas reflexões.

A partir do convite feito pela coordenadora e hoje, minha orientadora, para participação do projeto de extensão, “Grupos de atividades estruturadas com alunos do ensino fundamental: promoção de saúde”, inserido no “Programa Aprender com Cultura e Extensão” da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo, surgiu o interesse de estudar esta experimentação.

Assim, Com base na constatação de que as relações estabelecidas se dão em contexto grupal, teve início em 2009 este projeto, que faz parte das múltiplas ações de cultura e de extensão universitária, da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo. O projeto está em execução, na Escola Estadual Professora Gleite de Alcântara, em Ribeirão Preto (SP), a qual registra aproximadamente 1.500 alunos matriculados, sendo 800 no ensino fundamental (6º ao 9º ano) e 700 no ensino médio (1º ao 3º ano). Além da docente como coordenadora do projeto fazem parte da execução, alunos de graduação e de pós-graduação.

Desta experiência resultou a proposta do projeto de mestrado com a finalidade de investigação controlada de tais grupos de atividades que tem o propósito de analisar a expressão de afetos e comportamentos e as comunicações verbais que ocorrem entre as crianças e adolescentes em grupo, uma vez que a identificação de habilidades sociais como um fator de proteção no curso do desenvolvimento humano (CECCONELLO & KOLLER, 2000) tem estimulado intervenções para a aprendizagem destas habilidades entre grupos e contextos distintos, com populações clínicas e não clínicas.

A finalidade deste trabalho é investigar o uso de atividades em grupo como meios para promover melhor adaptação social e funcionamento pessoal destes alunos vulneráveis a situações e atos de violência. As atividades são coordenadas por uma aluna de graduação, bolsista do programa, porém, os 8 encontros que serão apresentados como resultados desta pesquisa foram coordenados e analisados pela pesquisadora.

***INTRODUÇÃO***

---

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 A família como grupo social primário

É sabido que a partir das interações com outras pessoas, as crianças constroem representações que lhes permitem compreender e elucidar a realidade social (ASSIS, 2003). O conhecimento social é um conjunto de idéias que confere ao sujeito o poder de conhecer a si mesmo e aos outros, de compreender as relações interpessoais, os grupos e a sociedade como um todo.

Segundo Zimerman (2000), o indivíduo é um ser gregário e, durante seu desenvolvimento, passa por diferentes grupos: família, amigos, escola e trabalho. Desta forma, muito do aprendizado social é feito em grupos.

A família constitui a instância básica e estável de socialização da criança. Na idade média, no início dos tempos modernos, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes, por volta dos sete anos de idade (ARIÈS,1981). A partir desse momento, a criança ingressava na grande comunidade dos homens e no movimento da vida coletiva densa. A família assegurava a transmissão dos bens e dos nomes, mas principalmente as incluía como seres capazes de reproduzir comportamentos e valores.

Esta constitui o berço da formação do indivíduo e, por conseguinte, acaba por influenciar suas atitudes e comportamentos nos outros níveis relacionais que estabelece ao longo de sua vida. É esperado, portanto, que a família seja o primeiro contexto educativo da criança, onde ela inicia o seu desenvolvimento e onde recebe os primeiros ensinamentos, os testemunhos de valores e referências para formar seu caráter e sua futura personalidade. Desta forma, o comportamento que ela observa no cotidiano familiar, a forma como as relações entre os integrantes se estabelecem, o respeito ou a ausência deste, as condições socioeconômicas do conjunto familiar, a ausência prolongada dos pais e a afetividade entre todos e em particular, entre os genitores, assumem um papel determinante no comportamento social da criança (MARTIN,1993).

No século XVII o cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade que despertou o sentimento moderno da família. A moral da época impunha que os pais proporcionassem aos filhos uma preparação para a vida. Ficou convencionalizado que

essa preparação fosse assegurada pela escola, através da aprendizagem tradicional e severa (ARIÈS, 1981).

## 1.2 A escola e sua função social

A escola é uma instituição social com objetivos e metas determinadas, que emprega e reelabora os conhecimentos socialmente produzidos, com o intuito de promover a aprendizagem e efetivar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: memória seletiva, criatividade, associação de idéias, organização e seqüência de conhecimentos, dentre outras (OLIVEIRA, 2000). Ela é um espaço em que o indivíduo tende a funcionar de maneira preditiva, pois, em sala de aula, há momentos e atividades que são estruturados com objetivos programados e outros mais informais que se estabelecem na interação da pessoa com seu ambiente social. Por exemplo, na escola, o aluno tem rotinas como hora do intervalo e do lanche, em que os objetivos educacionais se dirigem à convivência em grupo e à inserção na coletividade. No tocante às atividades acadêmicas, espera-se, por exemplo, que os alunos dominem a interpretação, as regras fundamentais para expressão oral e escrita e realizem cálculos de forma independente.

A escola constitui, portanto, um espaço de reflexão sobre temas que envolvem crianças e jovens, pais e filhos, professores e aprendizes, além das relações que se estabelecem na sociedade. É nela que a socialização, o acesso à cidadania, a gênese de atitudes, opiniões e o desenvolvimento pessoal podem ser incrementados ou danificados. Nesta instituição os direitos individuais dos estudantes, entre estes o direito à diferença, ao bem-estar e à qualidade de vida, são, também, inscritos de forma progressiva no seu dia-a-dia, sem perder de vista o direito a um ensino de qualidade. Além disto, na atualidade, professores e escola são confrontados com novas tarefas. Dentre estas, fazer deste estabelecimento um lugar mais atraente para os alunos e fornecer a estes os meios para que possam compreender e acompanhar os avanços e informações produzidos e difundidos na sociedade que se encontra em contínua transformação e atualização (DELLOR'S, 2001; MARRIEL et al., 2006; FREIRE; SIMÃO; FERREIRA, 2006; FALEIROS, 2007).

De acordo com Dellor's (2001), os professores detêm o papel de agentes de mudança, favorecendo a compreensão recíproca e a tolerância. Suas contribuições são, também, decisivas na gênese de atitudes tanto positivas quanto negativas em relação ao processo de

ensino-aprendizagem. É esperado que eles despertem no estudante a curiosidade, o desenvolvimento da autonomia, o estímulo ao rigor intelectual e que criem as condições necessárias para o sucesso da educação formal e permanente. Portanto, uma vez cientes deste papel e possuidores destes conhecimentos, os educadores estarão capacitados e aptos a auxiliar seus alunos na construção do seu saber e de sua identidade de cidadãos.

Embora a construção de um repertório socialmente habilidoso possa ocorrer em interações em contextos naturais sem treinamento formal, como no relacionamento entre pais e filhos, irmãos, colegas de escola, amigos e cônjuges (GOMIDE, 2003), comumente falhas ocorrem neste processo de aprendizagem, ocasionando déficits relevantes em habilidades sociais. Há evidências crescentes de que déficits nestas habilidades estão correlacionados com fraco desempenho acadêmico, delinqüência, abuso de drogas, crises conjugais e desordens emocionais variadas, como transtornos de ansiedade (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2000, 2001, 2002).

O sistema escolar, além de envolver uma gama de pessoas, com características diferenciadas, inclui um número significativo de interações contínuas e complexas, em função dos estágios de desenvolvimento do aluno. Trata-se de um ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos e preparo para inserção na sociedade (OLIVEIRA, 2000).

Os problemas da sociedade, dentre os quais, a pobreza, a fome e a violência que até pouco tempo ficavam do lado de fora da escola, com as crianças não escolarizadas, estão, por sua vez, adentrando no ambiente escolar junto com os alunos (DELLOR'S, 2001). Segundo Charlot (2002) a escola deixou de ser um lugar protegido, pois, os atos de violência dentro desta instituição estão sendo praticados cada vez mais cedo, por jovens entre 8 e 13 anos. Há inclusive relatos de professoras de escola maternal, que já têm se defrontado com fenômenos novos de violência em crianças com cerca de 4 anos de idade. Este mesmo autor prossegue informando que a escola está sofrendo “intrusões externas” por membros da sociedade para resolver problemas gerados dentro ou até mesmo fora da mesma. Assim, a angústia social tem convertido a violência na escola em um fenômeno não mais acidental, mas estrutural, o que leva a sociedade a pensar sobre o modelo de vida adotado na atualidade e os valores acrescentados à juventude.

Na atualidade, frente ao fenômeno da globalização, cresce em todo o mundo a preocupação com a paz e com o respeito pelos direitos humanos. Em decorrência disto, é depositada nas escolas e, conseqüentemente nos educadores, a esperança de que com a sua ação as novas gerações sejam educadas em uma cultura de não-violência, contribuindo assim

para a formação de cidadãos capazes de promover a paz (FREIRE; SIMÃO; FERREIRA, 2006).

### 1.3 Jogos, brincadeiras e grupos

De acordo com Áries (1981) os registros da idade média indicam que a idade de sete anos marcava uma etapa importante da infância, pois era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar e esta deveria deixar então de brincar (ÁRIES, 1981). Porém, parecia não haver no início do século XVII uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos.

Brincar supõe, de início, que no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como "brincar" a partir de um processo de designação e de interpretação complexo.

O jogo e a brincadeira estão presentes em todas as fases da vida dos seres humanos, tornando especial a sua existência. De alguma forma o lúdico se faz presente e acrescenta um ingrediente indispensável no relacionamento entre as pessoas, possibilitando que a criatividade aflore.

Através do brincar, a criança aprende a reconhecer certas características essenciais do jogo lúdico: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando. Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças.

Por meio da brincadeira a criança envolve-se no jogo e sente a necessidade de partilhar com o outro. Ainda que em postura de adversário, a parceria é um estabelecimento de relação. Esta relação expõe as potencialidades dos participantes, afeta as emoções e põe à prova as aptidões testando limites. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o

hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptuais psicomotoras. Brincando a criança torna-se operativa.

Os jogos de regra têm como original e próprio, o seu caráter coletivo. Os jogadores sempre dependem um do outro passando-nos uma idéia de assimilação recíproca pelo sentido de coletividade e de regularidade consentida ou buscada. Podemos chamar de jogos, portanto, toda brincadeira desenvolvida no coletivo, em que são estabelecidas regras e há envolvimento de cada participante deste grupo numa mesma atividade e com uma mesma intencionalidade. (RICCETTI, 2001)

Quando o grupo é constituído por uma população específica, com características semelhantes, há uma facilitação para “a identificação, a revelação de particularidades e intimidades, o oferecimento de apoio ao semelhante, o desenvolvimento de objetivo comum e a resolução das dificuldades e dos desafios que se assemelham” (BECHELI, SANTOS, 2004 p. 248). O vínculo é condição básica para o sucesso do grupo, é quando um sujeito se torna significativo para o outro (MAXIMINO, 2001).

Assim, o grupo funciona como uma “caixa de ressonância”, onde a interferência em um elemento repercute em outros como uma rede vincular (MAXIMINO, 2001). O grupo também pode ser entendido como sendo “um conjunto de pessoas em uma ação interativa com objetivos compartilhados” (OSÓRIO, 2000). Portanto, para se configurar um grupo é necessário que seus integrantes tenham uma ação interativa e afetiva, ou seja, que esteja presente o aspecto relacional. Como resultado, a pessoa pode tornar-se mais espontânea, objetiva e realista, mostrando-se menos dependente dos outros (BECHELI, SANTOS, 2004).

Segundo Liberman (2002), a Terapia Ocupacional, ao incorporar os estudos sobre a subjetividade, ou seja, que refletem sobre os modos de pensar, agir e sentir, enfim, sobre os modos de viver e existir do homem, assume como objeto os diferentes modos de existir do sujeito: suas formas de organização, atividades, o estabelecimento de vínculos e pontes com a família, com a comunidade e outras dimensões da rede social.

Tudo isto, possibilita a busca em atender à complexidade do sujeito, porém as artes podem ter um lugar fundamental que constituem veículos facilitadores para o contato com as realidades, além de possibilitar atos criativos, expressivos, mediadores da comunicação entre as pessoas, da (re) descoberta de habilidades e de novos jeitos de viver; ou seja, de outras subjetividades.

As atividades de grupo com jogos, brincadeiras e produção expressiva oferecem um momento diferenciado na rotina acadêmica, no qual é permitido aos jovens colocarem-se de uma maneira mais criativa para poder refletir sobre suas vidas. Podem desenvolver maior

autocompreensão, autoconfiança e capacidade de escolher os comportamentos que terão. Serão mais livres para ser, transformar-se e atingir um grau de vinculação e confiança mais significativos. A saúde psicológica se produz com laços sociais fortalecidos, acolhimento, possibilidade de fortalecimento do sujeito, *empowerment* e ampliação da capacidade de intervenção transformadora da realidade.

Com base na constatação de que as relações estabelecidas se dão em contexto grupal, sugere-se a realização de medidas de intervenção em ambiente escolar através de grupos de atividades. Os processos de transação neste grupo se desenvolvem tanto no nível concreto quanto no verbal. O grupo de atividade se configura como um espaço potencial, como uma zona intermediária, onde se desenvolvem os jogos de criar (WINNICOTT, 1975).

Na medida em que se estabelece uma articulação entre os sujeitos do grupo na qual assumem e delegam papéis um ao outro, a comunicação possibilita a aprendizagem e, conseqüentemente, a apreensão da realidade. No que se refere às crianças e aos adolescentes, a utilização de uma atividade estruturada pode ser facilitadora do processo grupal.

Assim, conjecturamos que ao trabalharmos com crianças e adolescentes utilizando atividades de grupos, podemos confirmar ou não, que estas atividades se configuram em recursos adequados para promover um melhor funcionamento pessoal e social desta população.

#### **1.4 A violência sob a perspectiva bioecológica de desenvolvimento**

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), violência pode ser definida como:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultarem lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG ET AL., 2002, p. 5).

A violência é o resultado da complexa interação de fatores individuais, de relacionamento, sociais, culturais e ambientais. A partir de tal concepção de violência é possível utilizar o modelo bioecológico para a sua compreensão. Tal modelo foi inicialmente aplicado ao abuso infantil e, posteriormente, à violência juvenil por Garbarino (1985) na década de 80 (KRUG et al, 2002).

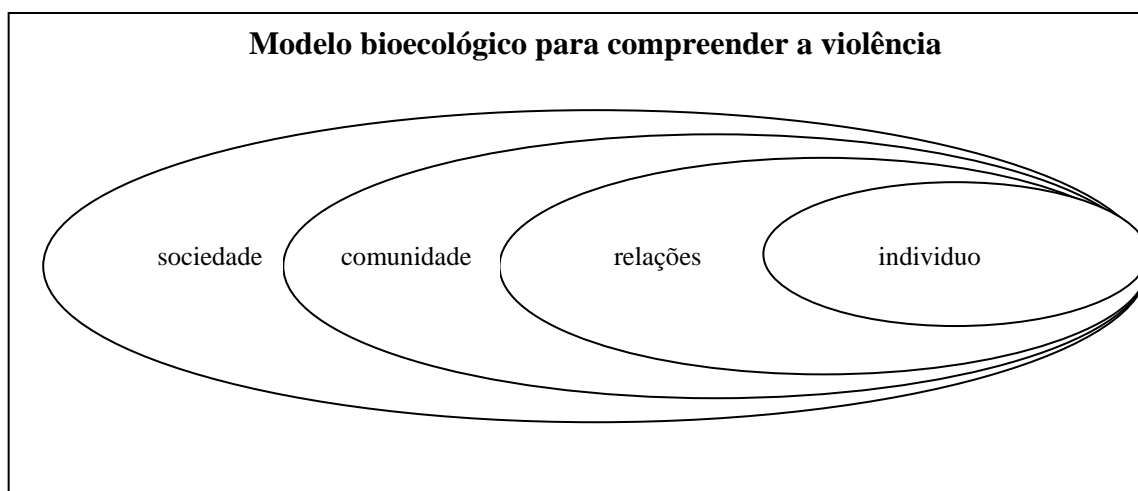


No dispositivo constitucional *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) está descrito, em seu artigo 227 que:

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, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988 p. 148).

O modelo bioecológico explora a relação entre fatores individuais e contextuais, considerando as interações que ocorrem entre diversos sistemas. Nele são consideradas as diversas causas da violência e a interação dos fatores de risco dentro da família e de contextos mais abrangentes, como a comunidade, a sociedade, o cultural e o econômico (KRUG et al, 2002).

A figura abaixo ilustra a interação entre o indivíduo, suas relações, a comunidade e a sociedade:



Fonte: KRUG EG et al. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Geneva, World Health Organization (WHO/OMS), 2002.

Figura 1 - Modelo bioecológico para entender a violência

A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1979/1996 apud KRUG et al, 2002), mais recentemente denominado modelo Bioecológico (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998 KRUG et al, 2002) contempla o desenvolvimento de maneira ampla e busca compreendê-lo nas interações das pessoas com seus diferentes contextos. A pessoa em desenvolvimento deve ser entendida de modo dinâmico no curso do

seu ciclo vital, interagindo com seu meio, ao mesmo tempo em que é por ele influenciada (MAYER; KOLLER, 2012).

O primeiro nível do modelo bioecológico busca identificar os fatores históricos (biológicos e pessoais) que o adolescente possui e quais características aumentam a possibilidade para se tornar uma vítima ou um perpetrador da violência. O segundo nível explora como as relações sociais próximas (por exemplo, com membros da família) aumentam o risco para vitimização e perpetração da violência. O terceiro nível do modelo bioecológico analisa os contextos comunitários em que as relações estão embutidas (como escolas, locais de trabalho e vizinhança) e procura identificar as características desses cenários que estão associadas ao fato de a pessoa ser vítima ou perpetrador da violência. O quarto nível analisa os fatores sociais mais amplos que influenciam os índices de violência incluindo os fatores que a favorecem e os que inibem sua ocorrência. Os principais fatores sociais incluem: normas culturais que apóiam a violência como uma forma aceitável para solucionar conflitos; normas que dão prioridade aos direitos dos pais sobre o bem-estar da criança; normas que reafirmam o domínio masculino sobre as mulheres, crianças e adolescentes; políticas de saúde, educacionais, econômicas e sociais que mantêm altos os níveis de desigualdade econômica e social entre os grupos na sociedade.

É conhecido que as diversas formas de violência contra crianças e adolescentes ocasionam conseqüências negativas para o seu desenvolvimento, em específico seu funcionamento pessoal e social. E estas serão identificadas em comportamentos inadequados muitas vezes dentro da escola, representante do segundo nível de interação social mais densamente vivenciado pela criança e o adolescente. Suas ações em contexto coletivo refletem esse desajuste e é nele, no coletivo, que se deve intervir, para que possa haver uma reedição do seu padrão de comportamento social primário. Isto significa aprimorar os recursos pessoais destas crianças para um melhor funcionamento em espectro individual e social.

O homem é um ser social, que vive coletivamente desde os primórdios em regime de cooperação para garantir a sua sobrevivência e dos demais. Deste prisma, o primitivo supera o civilizado, pois ele se desenvolve no social enquanto que o segundo (se) violenta em busca da individualidade.

Portanto, partindo-se do pressuposto de que o desenvolvimento individual se dá no coletivo, no estar e fazer em grupo. Os fatores individuais, relacionais, contextuais e sociais são evidenciados de forma que fica aparente a maneira com que cada indivíduo se relaciona e coloca seus afetos, na relação com o que faz e com quem faz, no caso dos grupos, com o(s)

outro(s). Logo, fazer atividades em grupo favorece que se crie um campo propício às relações interpessoais. Assim como define Mosey (1973 apud MAXIMINO, 2001), o grupo funciona como uma unidade dinâmica, um agregado de pessoas que compartilham uma proposta comum que só pode ser atingida através da interação e trabalho conjunto.

As crianças são atores sociais competentes para a interpretação da realidade social em que se inserem, portanto, os grupos sociais infantis que estão inseridos numa realidade violenta, colocam este grupo mais suscetível a reagir e agir de acordo com seu grupo e contexto social. Acreditamos, portanto, que em uma “história relacional que se constrói dentro da situação terapêutica, utilizam-se estratégias para o fazer como forma de encontro potencializador de uma relação saudável consigo, com o outro e com o social” (TEDESCO, 2007, p. 156).

Entendemos, portanto, que cada encontro é construído no setting pela tríade sujeito-terapeuta-atividades e nesta relação dinâmica está o potencial transformador e de produção e reprodução na vida cotidiana.

***OBJETIVOS***

---

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Verificar se a utilização de grupos de atividades estruturadas pode proporcionar meios para que jovens de uma escola pública possam aprimorar seu funcionamento pessoal e social e facilitar o desenvolvimento de mecanismos pessoais e coletivos de proteção e promoção de saúde mental.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Verificar se a utilização de grupos de atividades estruturadas com jovens escolares pode aprimorar suas relações grupais e condutas sociais, contribuindo para seu aprimoramento pessoal;
- Identificar as ações em grupo que expressam o risco dos sujeitos deste estudo se envolverem em situações de violência;
- Verificar se grupos de atividades estruturadas com jovens escolares podem ser utilizados como recurso para o profissional da saúde promover a saúde mental dessa população.

***MÉTODO***

---

### 3. MÉTODO

#### 3.1 Breves considerações metodológicas

Este estudo baseia-se nos pressupostos dos métodos qualitativos de investigação. A pesquisa qualitativa reúne um conjunto de estratégias de investigação que se preocupam em compreender os seres humanos a partir de suas perspectivas enquanto sujeitos de investigação, ou seja, a partir da descrição de suas experiências tal como são vividas e definidas em cenários naturalistas (BOGDAN; BIKLEN, 1994; POLIT; HUNGLER, 1995; MARCUS; LIEHR, 2001).

O método qualitativo de pesquisa tem estratégias próprias para o seu desenvolvimento. A estratégia de avaliação provê direção básica para o avaliador e fornece orientação ao selecionar técnicas específicas ou práticas metodológicas para cenários específicos. Constitui, portanto, um plano de ação (PATTON, 1983).

Entre as estratégias disponíveis encontramos a pesquisa naturalística. Willems & Raush apud PATTON (1983, p.41) definem a pesquisa naturalística como sendo a investigação do fenômeno dentro e com relação ao contexto natural de ocorrência. Sobre este tipo de pesquisa Patton (1983) prossegue mostrando que o investigador não tenta manipular o cenário do estudo. O ambiente pesquisado é um evento que se processa naturalmente, um programa, um relacionamento, ou uma interação que não tem um curso predeterminado estabelecido pelo e para o pesquisador; a pesquisa naturalística seria uma abordagem de “descoberta orientada”. Portanto, o ponto chave de uso do método qualitativo é entender fenômenos de ocorrência natural em seus estados naturais.

A pesquisa naturalística utiliza-se de uma avaliação dinâmica, não presa a um tratamento simples e metas ou resultados predeterminados, mas focada na operação atual e impactos de um programa em um período de tempo. O avaliador parte para entender e documentar a realidade do dia a dia do ambiente de estudo, sem fazer tentativas de manipular, controlar ou eliminar variáveis de situação, admitindo a complexidade de uma mudança naquilo que foi programado.

Marcus e Liher (2001, p. 123) acreditam que “as abordagens qualitativas exploram todas as dimensões de singularidade humana que podem ajudar o pesquisador a entender o sentido da experiência para o participante”. Portanto, as inquietações qualitativas exigem um

mínimo de estrutura e um máximo de envolvimento do pesquisador (POLIT; HUNGLER, 1995).

Para o sociólogo Lofland<sup>1</sup> (1971 apud PATTON, 1990, p. 32) há quatro mandatos de orientação pessoal para a coleta de dados qualitativos: o pesquisador qualitativo deve ficar perto o suficiente das pessoas e situações de estudo para entender em profundidade os detalhes do que se passa; o pesquisador deve apontar o que realmente acontece e o que as pessoas realmente dizem (fatos percebidos); os dados qualitativos devem incluir uma grande porção de pura descrição das pessoas, atividades, interação e *settings*; e por último, os dados qualitativos devem incluir citações dos sujeitos, tanto o que falam como o que anotam.

A estratégia escolhida para a execução do presente estudo foi a pesquisa naturalística. O procedimento utilizado foi a observação participante. Minayo (2010, p. 135) acredita que a observação participante seja parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Vai mais além a suas considerações quando a aprecia “não apenas como uma estratégia no conjunto da investigação, mas como um método em si mesmo, para a compreensão da realidade”.

Com base nos aspectos práticos da observação participante Schwartz e Schwartz<sup>2</sup> (1955 apud MINAYO, 2010, p. 135) definiram-na como:

Um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação “face a face” com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto.

Para Minayo (2010, p. 138) o pesquisador deve imergir na realidade com domínio do instrumental teórico. Afirma, portanto, que “uma atitude de observador científico consiste em colocar-se sob o ponto de vista do grupo pesquisado, com respeito, empatia e inserção o mais íntimo possível”. Isto significa que o grupo deve estar aberto, sensível para sua lógica e sua cultura e que a interação social faz parte da condição e da situação de pesquisa.

Desta forma, enquanto pesquisadora, engajada como “observadora participante” pude proceder à observação das atividades e interações que aconteceram no grupo.

Em geral, a figura do pesquisador é construída em um processo no qual ele tem o controle parcial já que pode sofrer referências do grupo e ser interpretado nos moldes culturais específicos. A visão sobre o grupo também pode ser construída de maneira

<sup>1</sup> LOFLAN, J. **Analyzing social settings**. Belmont: Wadsworth, 1971.

<sup>2</sup> SCHWARTZ, M.; SCHWARTZ, C.G. Problems in participant observation. **American Journal of Sociology**, v. 60, p. 343-53, Jan. 1955.



processual pelo pesquisador na interação com os integrantes e na relação que se consegue captar (MINAYO, 2010).

Em virtude da natureza do fenômeno investigado utilizamos também o diário de campo para absorver a realidade do local do estudo por meio das anotações buscando compreender aquilo que o sujeito não consegue expressar (MINAYO, 2010).

Sendo assim, os dados levantados em campo serviram de suporte para compreensão do universo ambiental dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, como o ambiente escolar, familiar e contexto sócio-econômico-cultural.

### **3.2 Campo e cenário da pesquisa**

O campo de investigação é o Município de Ribeirão Preto, em que buscamos focalizar uma instituição pública de ensino fundamental. O estudo foi realizado na Escola Estadual Professora Glete de Alcântara, localizada no distrito oeste deste município.

A Escola Estadual Professora Glete de Alcântara foi escolhida tendo em vista os seguintes critérios indicados pela Divisão Regional de Ensino: alta frequência de incidentes de violência; dificuldades na condução do processo de ensino-aprendizagem; grau de abertura da direção; disponibilidade e interesse dos professores para o desenvolvimento de pesquisas; coordenadores ou assistentes de direção atuantes, empenhados em promover ações de cidadania e cultura, além de organizar o vínculo da universidade com os professores (KODATO, 2003).

A Escola Estadual Professora Glete de Alcântara está situada na periferia da zona oeste de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, atendendo cerca de 1600 alunos dos bairros Parque Ribeirão Preto, Jardim Progresso, Branca Salles e Jardim Maria das Graças. Iniciou seus trabalhos atendendo ao antigo curso primário, depois foi sendo ampliada sem projeto arquitetônico bem elaborado, totalizando 45 salas e uma quadra poliesportiva, cuja reforma ocorreu no ano de 2009. Atualmente atende o Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio com 40 salas de aulas e tem como objetivo formar o homem, um futuro cidadão do amanhã, como agente de transformação e ciente de que suas atitudes sejam responsáveis pelo futuro (Projeto Político Pedagógico (PPP) Escola Estadual Professora Glete de Alcântara, 2010).

Ao final do ano de 2009 percebeu-se a necessidade de diminuir salas, visto que muitos alunos que constavam nas listas de matrícula não estavam frequentando a escola. Ao final do

ano de 2010, foi constatado um índice de evasão significativo que atingiu o IDESP e que não indicava a realidade desta unidade. E também a unidade escolar não comportava um projeto pedagógico voltado as expectativas da SEE/SP (PPP Escola Estadual Professora Glete de Alcântara, 2010).

Quanto às características da comunidade, onde a escola está situada, a maioria dos responsáveis pelos alunos menores vive do subemprego (coletores de materiais recicláveis, diaristas, trabalhos esporádicos, entre outros). Alguns alunos maiores de idade trabalham registrados em CTPS (PPP Escola Estadual Professora Glete de Alcântara, 2010).

No bairro, segundo dados do PPP há uma carência de infra-estrutura, de cultura e lazer. Nas proximidades existem favelas onde boa parte dos alunos habita. As moradias são de estrutura inadequada, desprovidos do mínimo de conforto. (PPP Escola Estadual Professora Glete de Alcântara, 2010).

A pesquisa se dá neste cenário e subtrai do projeto de Extensão Universitária “Grupos de atividades estruturadas com alunos do ensino fundamental: promoção de saúde”, o material de investigação: as atividades em grupo.

### **3.3 Sujeitos do estudo**

Fizeram parte deste estudo 18 estudantes do 6º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Professora Glete de Alcântara participantes do projeto de extensão “Grupos de atividades estruturadas com alunos do ensino fundamental: promoção de saúde” da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto.

### **3.4 Procedimentos e coleta de dados**

Foi elaborada uma carta à diretora da Escola Estadual Glete de Alcântara (ANEXO A) explicando sobre os objetivos do projeto de extensão e solicitando sua autorização para implementação do mesmo e realização de pesquisas neste local.

A pesquisadora juntamente com a orientadora fez uma reunião com a coordenadora e com os professores da Escola Estadual Glete de Alcântara para explicar sobre o projeto de

extensão e comunicar que a direção desta escola e a diretoria regional de ensino de Ribeirão Preto - SP assinaram a autorização para a realização da coleta de dados do projeto de pesquisa de mestrado.

Foi agendada uma reunião com pais ou responsáveis dos alunos selecionados, para explicar os objetivos da pesquisa e convidar a assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Foi previsto que caso o respondente fosse analfabeto, o pesquisador leria a carta para ele e, uma vez manifestada explicitamente sua concordância com os termos do consentimento, seu dedo seria carimbado, assegurando sua livre vontade de participar da pesquisa. Também foram coletados dados pessoais como nome, idade e grau de escolaridade afim de possíveis contribuições para caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Foram selecionados 20 alunos para participar do projeto de extensão. A escolha dos alunos foi realizada pela pesquisadora através da lista de frequência da turma do 6º ano A. Contando com 43 alunos matriculados na turma, os nomes elegidos para participar foram intercalados. Na semana em que iniciamos as atividades com os estudantes, foi realizada uma reunião com a coordenadora da escola para assegurar uma sala disponível semanalmente para a realização da atividade. Nesta mesma data, reunimos os alunos participantes e apresentamos a proposta do projeto de pesquisa com informações e esclarecimentos sobre os objetivos e como procederia a condução das atividades estruturadas grupais.

Os encontros grupais foram semanais, realizados em uma sala da própria instituição, ventilada, adequada à prática de trabalho com grupo de alunos. Aconteceu às segundas feiras, das 13:50 às 14:40h, sempre na segunda aula do período, sem haver prejuízo das atividades acadêmicas para o aluno participante. A pesquisadora realizou a coordenação dos oito encontros grupais com a participação de duas alunas bolsistas do programa de cultura e extensão da universidade.

Este grupo se configura como sendo homogêneo considerando que os integrantes são da mesma faixa etária – 11 a 13 anos, da mesma turma de sala de aula. Ainda em relação à estrutura, trata-se de um grupo fechado. Segundo Ballarin (2003) neste tipo de grupo não ocorre o ingresso de novos integrantes, mesmo após a desistência de algum membro. Liebmann (2000) afirma que a manutenção destes membros possibilita que eles se conheçam melhor, e, conseqüentemente, desenvolvam uma confiança mútua e possam compartilhar experiências em nível mais profundo.

As atividades foram escolhidas a partir de um projeto piloto com 20 crianças das mesmas idades e série, realizado quatro meses antes do grupo pesquisado. Foi observada a necessidade de introduzir mais atividades lúdicas devido à dificuldade dos alunos com a

escrita ou qualquer material que envolvesse leitura, uma vez constatado que alguns não sabem ler e escrever nenhuma outra palavra além do seu próprio nome. Foi necessário adequar o tipo de atividade abordada para poder ser trabalhados aspectos e conteúdos de forma ordenada e gradativa. A análise de atividades, realizada pela pesquisadora, ocorreu considerando sua formação profissional como terapeuta ocupacional que analisa cada aspecto envolvido para sua realização. Citaremos alguns requisitos analisados para melhor compreensão do leitor. Consideramos em análise da atividade: propriedade do material utilizado como flexibilidade, se requer controle, percepções sensoriais (tátil, auditivo, olfativo, visual, proprioceptivo), propriedades psico-sociais tais como: se requer interação, comunicação, motivação, tempo e complexidade. São analisados também os componentes de desempenho envolvidos como aspectos motores, cognitivos, perceptiva, emocional, social e cultural.

Estes alunos foram identificados pela letra A (Aluno), seguido por números (A1, A2,...A20).

### 3.5 Análise dos dados

A partir dos dados coletados, por meio da técnica de observação participante do ambiente relacional (interação grupal dos alunos) e da descrição do grupo no Diário de Campo caracterizamos, primeiramente, os alunos participantes para depois iniciar a análise qualitativa dos encontros/grupos.

Para análise dos dados qualitativos, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo temática, por ser considerada bastante apropriada para as pesquisa qualitativas em saúde (MINAYO, 2010).

Segundo Bardin (2010, p.135) “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Seguindo os preceitos de Bardin (2010) a análise temática divide-se em três diferentes fases, as quais utilizamos como procedimento para a obtenção dos resultados neste estudo.

A primeira fase, denominada de **pré-análise**, consiste na organização de todo o material. A recuperação das hipóteses e objetivos iniciais da pesquisa é feita abrindo a possibilidade de reformulação desses frente ao material coletado e de elaboração de indicadores que possam orientar a interpretação final.

Nesta etapa, com os objetivos e hipóteses à frente, foi feito um diálogo com o material transcrito dos 8 encontros. Tateando os possíveis sentidos das falas transcritas com leituras e releituras, o que se constituiu da **leitura flutuante**, novas hipóteses foram emergindo e lentamente o caos inicial do conjunto das falas foi se dissipando. Nesse momento, a busca dos primeiros significados expressos nos discursos começou a parecer viável. Assim, através da “análise da atividade” foi sendo feita a co-relação entre a “produção” do sujeito e a contextualização desta, ou seja, uma síntese descritiva dos fenômenos grupais ocorridos, que abrange habilidades de desempenho em grupo, fatores sociais e culturais (LIEBMANN, 2000). A partir daí pôde-se organizar o material e sistematizar as idéias, formando os temas.

A segunda fase, denominada **exploração do material**, constitui-se no momento de escolha e codificação dos discursos que vão possibilitar a enunciação da análise. O destaque para os itens de análise, que são recortes do texto, consegue-se segundo um processo dinâmico e indutivo de atenção ora concreta, a mensagem explícita, ora as significações não aparentes do contexto.

Difícil neste momento é delinear com absoluta transparência os motivos da escolha deste ou daquele fragmento, sem levar em consideração que a relação que se processa entre o pesquisador e o material pesquisado é de intensa interdependência.

Deste modo, podemos dizer que a opção por essa ou aquela unidade temática é uma conjunção de interdependência entre os objetivos do estudo, as teorias explicativas adotadas pelo pesquisador e por que não dizer as próprias teorias pessoais intuitivas do pesquisador. Nessa fase da análise é de fundamental importância a capacidade do pesquisador de ir além das frases e dos fatos, caminhar na direção do que está explícito para o que é implícito, do revelado para o velado, do texto para o subtexto (GOMES, 2010).

A terceira fase, denominada **tratamento dos resultados obtidos e interpretados**, consiste em transformar os resultados brutos em resultados significativos. É a etapa de lapidação da pesquisa. O conteúdo de uma comunicação é tão rico e a forma de sua apresentação é tão valiosa que, evidentemente permite ao pesquisador qualitativo uma variedade de interpretações, pertinentes ao contexto teórico da investigação.

Neste estudo, foram descritos cada encontro e suas discussões a fim de tornar mais rica e apurar de forma mais sensível cada elemento que emerge de pequenos gestos, falas e construção de relações. Perderíamos um vasto campo de análise e compreensão dos mecanismos desencadeadores das ações grupais caso optássemos em categorizar ou sub-categorizar seu conteúdo, descontextualizando-o.

Assim, em cada atividade de grupo foi apresentado os **Objetivos; Materiais** que foram utilizados; **Estratégia e Instruções** para a realização da atividade programada; **Desenvolvimento e Discussão** com a apresentação dos temas que emergiram do desenvolvimento grupal.

### **3.6 Aspectos éticos da pesquisa**

Esse estudo atendeu aos requisitos propostos estabelecidos pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 1996). Dessa forma, inicialmente foi obtida a autorização da Diretoria de Ensino – Região de Ribeirão Preto/SP, da Secretaria de Estado da Educação e da Diretora da Escola em que foi realizado o estudo. Posteriormente, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP), protocolo: nº 1144/2010 (ANEXO B).

## ***RESULTADOS E DISCUSSÃO***

---

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Caracterização dos sujeitos do estudo

No Quadro 1 apresentamos a caracterização desse grupo de estudantes.

Quadro 1 – Caracterização dos estudantes que participaram dos encontros de grupo

Participantes	Idade (anos)	Sexo	Escolaridade do responsável
A1	13	Feminino	Fundamental Incompleto
A2	13	Masculino	Não informou
A3	13	Masculino	Fundamental Incompleto
A4	11	Feminino	Fundamental Incompleto
A5	13	Feminino	Fundamental Incompleto
A6	13	Masculino	Fundamental Incompleto
A7	11	Masculino	Não informou
A8	12	Feminino	Fundamental Incompleto
A9	12	Masculino	Não informou
A10	11	Masculino	Fundamental Incompleto
A11	14	Masculino	Fundamental Incompleto
A12	12	Feminino	Fundamental Incompleto
A13	12	Feminino	Fundamental Incompleto
A14	12	Masculino	Fundamental Incompleto
A15	13	Masculino	Fundamental Incompleto
A16	12	Feminino	Não informou
A17	12	Feminino	Fundamental Incompleto
A18	12	Masculino	Fundamental Incompleto

Dos 20 alunos selecionados, 18 participaram do grupo de atividades estruturadas. Dois foram excluídos, no decorrer da pesquisa, por abandono escolar.

Os integrantes do grupo deste estudo eram em sua maioria do sexo masculino, com média de idade aproximada de 13 anos. A idade ideal de um aluno integrante do sexto ano do ensino fundamental é 11 anos, porém nesta turma a maioria é composta por alunos que reprovaram um ano ou mais.



Quanto à escolaridade dos responsáveis destes 18 alunos, 14 tinham o Ensino Fundamental incompleto e 4 não forneceram esta informação. O referido dado nos fornece a informação que, dentre aqueles que responderam a questão sobre escolaridade, nenhum completou o ensino fundamental, tendo a mesma escolaridade que seus filhos, ou até menos.

Foram realizados 8 encontros grupais com 18 alunos, utilizando atividades estruturadas em grupo que têm como objetivos: proporcionar aos estudantes meios de lidarem com a criatividade e espontaneidade; construir sua autoconfiança; facilitar a percepção do seu próprio potencial; oferecer a liberdade para tomar decisões; fazer experiências e testar idéias; expressar sentimentos, emoções e conflitos; organizar visual e verbalmente experiências e o que construíram juntos. Neste sentido, são utilizadas estratégias como jogos e brincadeiras, que são atividades sociais que fornecem uma estrutura de referência paralela à “vida real”, na qual “formas diferentes de ser” podem ser experimentadas e expressas em ações, comportamentos, atitudes, sem nenhuma consequência “real” (LIEBMANN, 2000).

## **4.2 Contrato grupal**

Iniciamos o primeiro contato com o grupo de alunos uma semana antes da realização do primeiro encontro, a fim de garantir com antecedência a concordância dos pais e/ou responsáveis para que os alunos pudessem participar e para estabelecermos o seu funcionamento e a estipulação de regras.

Houve uma breve apresentação de todos integrantes, foi explicado o tempo de duração dos encontros, o período e o objetivo. Os alunos não se manifestaram a respeito de dúvidas ou questionamentos sobre o funcionamento. Foi esclarecido que as alunas de graduação (bolsistas do projeto de extensão) fariam a transcrição dos fatos a cada encontro e ficariam apenas de observadoras.

Nesta ocasião, foram estabelecidas regras de convivência em grupo e um contrato verbal que assegura o sigilo das informações do grupo e o compromisso para com este de cada membro participante. Em determinado momento, em que era esperado que eles ajudassem a compor as regras de funcionamento, houve uma aparente apatia em relação à execução do trabalho, que foi investigada pela coordenadora do grupo de forma a examinar qual o motivo de permanecerem calados, desconversando, fazendo outras coisas diferentes do que foi proposto, o qual é descrito da literatura como pré-tarefa. “Na pré-tarefa situam-se as

técnicas defensivas, que estruturam o que se denomina resistência à mudança, e que são mobilizadas pelo incremento das ansiedades de perda e ataque” (PICHON-RIVIÈRE, 1994, pág. 19). Neste momento, as resistências são impossibilidades de dar conta do novo, da proposta, da tarefa, ou seja, do objetivo. É a fase da repetição de esquemas conhecidos para resolver questões do aqui-agora. É o momento defensivo, e nele, ocorre uma série de atividades características, o grupo faz “como se” trabalhasse.

A coordenadora iniciou sua fala averiguando qual o entendimento que tinham por ‘regra’. Fez uma intervenção com humor em que buscava se aproximar do contexto e da condição daquela população assistida, e a isto damos o nome de empatia.

Na literatura encontramos que a capacidade de empatia refere-se:

Ao atributo de o grupoterapeuta poder se colocar no papel de cada ‘paciente’ e de entrar no clima do grupo (...) A empatia está muito conectada à capacidade de poder fazer um aproveitamento útil dos sentimentos contratransferenciais e, para tanto, é indispensável que o grupoterapeuta tenha condições de distinguir entre os sentimentos que provêm dos pacientes daqueles que são unicamente próprios dele (ZIMERMAN, 2000, p.46).

Foi então proposto que estabelecêssemos regras de convivência, para o bem-estar de todos naquele espaço. A coordenadora pediu que sugerissem regras para o grupo e brincou dizendo que eles deviam estar se perguntando “como assim, a gente vai fazer as regras? E ela mesma respondeu: As regras já estão prontas (...), regra é regra, oras! É o que temos que cumprir...”. E perguntou se era isso que estava acontecendo. Houve um esboço de suspiro unânime que pode ser compreendido como alívio.

Segundo Zimerman (2000) o senso de humor é um atributo de um coordenador de grupo que implica na capacidade de, sem nunca perder a seriedade da situação, poder atingir uma profundidade na comunicação, através de exclamações, comentários bem humorados, eventuais metáforas, sorrisos e risos quando espontâneos e apropriados, etc. A significação deste atributo tem uma conotação com o que Winnicott (1975) define como sendo a importante capacidade de “saber brincar”. E ainda, está implícito que propicia a capacidade em extrair o denominador comum da tensão do grupo:

Em meio a tantas comunicações, aparentemente diferentes entre si, é indispensável que o grupoterapeuta saiba detectar qual é a necessidade básica, ou fantasia inconsciente, ou ansiedade, ou o mau uso de alguma importante função do Ego, que está emergindo como sendo comum a todos, em um determinado momento do campo grupal. Este emergente vai se formando através de um lenta elaboração no interior do grupoterapeuta, ao longo da sessão, até que, amadurecido, sirva como um fio condutor para a interpretação. (WINNICOTT, 1975 apud ZIMERMAN, 2000, p.51 )

Após um longo período em silêncio, A4 disse com sorriso tímido: “O que é regra?”. A7 diz: “As regras vocês é que tem que fazer!”. Foi constatado que aqueles estudantes pouco haviam pensado a respeito do conceito de regras. Diante do exposto, o grupo foi conduzido a refletir sobre quais regras que conheciam, o por que existiam e quem as estipulava. A coordenadora pediu que relatassem algumas normas da escola. Foi colocado que isto eram regras que todos deviam seguir e nada melhor de que todos concordassem com as regras, para segui-las. Explicou que os grupos criam suas próprias regras e que tínhamos algumas como: horário, duração, critérios de participação.

Após ser trabalhado com aqueles estudantes de que regras são criadas por um grupo para o melhor funcionamento deste mesmo, eles puderam criar e discutir suas próprias regras dentro deste espaço protegido.

Nota-se que alguns alunos buscavam desafiar a coordenadora, de modo a testar a real validade e limites da democracia ali proposta, sugerindo regras como poder sair para falar com o amigo, poder ir para casa, etc. Foram levantados com o grupo quais os benefícios que cada regra criada traria ao andamento harmonioso do grupo e, portanto, algumas regras de sabotagem ao grupo foram renegadas em comum acordo. Ficou estabelecido, portanto que todos estariam na sala no horário combinado, que a tolerância máxima de atrasos seria de 10 minutos, não poderiam xingar e nem rir do que o outro falou. Também ficou estipulado, a partir de sugestão dos alunos, que se houvesse agressão de qualquer natureza seria um critério para exclusão do grupo. A regra foi acatada e o encontro encerrado.

### **4.3 Análise dos Encontros Grupais**

A coordenadora e pesquisadora, juntamente com as alunas de graduação, foram nos primeiros encontros até a sala de aula buscar os alunos que participaram dos grupos. Estes apresentavam-se timidamente e caminhavam para a sala do grupo. A partir do 5º encontro, os alunos aguardavam ansiosos pela chegada da coordenadora e alunas já na porta da sala de grupo.

## **Encontro 1**

### **O significado da escola**

#### **A atividade:**

Utilizar recortes de revista, numa proposta de identificação de imagens sobre um tema determinado, permite adequação visual necessária para que qualquer pessoa possa assimilar o que está sendo retratado, mesmo que este não carregue consigo seus significados. Esta escolha se difere, por exemplo, de um desenho, no qual, embora o conteúdo seja carregado de sentido para quem faz e, portanto, considerado mais expressivo, envolve uma gama de componentes de desempenho, como habilidades motoras e cognitivas que interferem no resultado. Todavia, se faz necessário o preparo prévio de uma coletânea de revistas, selecionadas a partir do seu conteúdo para que possa oferecer opções diferenciadas para escolha.

O recorte em revista proporciona possibilidades de livre escolha, e por este motivo não foi preferido levar recortes prontos, para não induzir a “produção” ao tema escolhido. Deste modo, corre-se o risco de perder muito conteúdo próprio do sujeito que realiza a atividade, pois há um direcionamento desta busca.

#### **Objetivos:**

Oferecer um espaço para que os alunos tragam suas observações a cerca da atividade.  
Averiguar o tipo de relação que se estabelece com os alunos entre si e deles com a escola.

**Materiais:**

Revistas, tesoura, cola, sulfite.

**Estratégia e Instrução:**

Através de recortes de revista, o aluno deve identificar e/ou traduzir através de figuras ou palavras o significado que a escola tem para ele, ou seja, o que pensa sobre a escola.

**Desenvolvimento e Discussão:**

A atividade foi proposta e os materiais distribuídos. Envolvidos na atividade, os alunos trabalharam a proposta sem interação voltada à execução da atividade, não tiravam dúvidas ou compartilhavam idéias dos seus projetos, apenas riam e brincavam uns com os outros, comportamentos atribuídos mais à descontração do momento. Ao término, foi pedido que arrumassem e guardassem o material e recolhessem o lixo gerado. O pedido foi ignorado.

Após todos terem concluído esta etapa, cada aluno apresentou primeiramente os recortes sobre como viam a escola. Seguem os resultados:

A1: recorte de uma cena de guerra;

A2: recorte de uma foto de um lixão;

A3: recorte de um desenho de um senhor com testa franzida, apontando o dedo indicador, num ato de ordem;

A4: recorte de armas;

A5: recorte de um livro;

A6: recorte de figura de um prato de comida, um jogo de futebol e escreveu: “é isso aí galera: merenda e futebol – goooooo!!!!!!”;

A7: recorte de uma cena de uma prisão, em que um adolescente aparece com a cabeça baixa e os braços para trás, algemado;

A8: recorte de uma banana, um suco e um quarto bagunçado;

A9: recorte de uma mulher segurando as mãos de uma criança. Acrescentou as palavras “ensina” e “educa”;

A10: recorte de uma roda de crianças sorrindo. Escreveu “escola”;

A11: recorte de vários livros, uma mochila e uma casa antiga e vazia, com paredes descascadas;

A13: recorte de crianças;

A14: recorte de letras espalhadas pela folha;

A15: recorte de um muro pixado e as letras FDP;

A16: recorte de uma turma de adolescente andando na rua, rindo;

A17: recorte de frutas, uma trava de futebol, uma bola e foto de um homem com o olho roxo.

A18: recorte de um homem muito alto, olhando para baixo, com as mãos na cintura e um menino em cima de um banquinho;

Observação: A12 havia faltado neste dia.

Foi iniciada então uma discussão a respeito das produções apresentadas. A coordenadora pediu que falassem sobre seus recortes. Chamava a atenção algumas figuras, como por exemplo, as armas, a prisão, enfim, figuras relacionadas à violência. Alguns alunos se arriscaram dizer que é assim que é a escola, todo dia “baixa” (SIC) polícia e relataram alguns episódios em que presenciaram atos ou situações de violência na escola e em sala de aula. A1 relatou um caso de estupro em sala, em que a menina havia sido forçada a ter relação com outro aluno. A situação aconteceu na falta de um professor, em que ficaram aguardando em sala de aula ociosos e sem supervisão. Outros (A7, A10 e A12) contaram sobre professores que davam aula com um pedaço de pau na mão, não deixando nem na mesa, pois tinham medo da “arma” ser usado contra eles se “bobeassem” (SIC). A8 completa: “É tia, o feitiço vira contra o feiticeiro né!”. Os demais alunos referiram mais violência contra os bens da escola: “Ah, quebram tudo...olha só – apontando para a porta da sala - Todo dia quebra alguma coisa aí!”(A3).

Passaram então a comentar a questão do lixo, que a escola é muito suja. A coordenadora então pede que olhem para o chão que está cheio de pedaços de papel das revistas, picados e amassados e questiona quem sujou a sala. “A gente mesmo!” dizem em coro. O grupo foi levado a refletir sobre a imagem que eles têm da escola e qual a imagem que têm de si, enquanto alunos, enquanto integrantes daquele espaço. A1 rebate este pensamento dizendo que a sala não possuía lixeira. Ao olhar ao redor, de fato não foi encontrada nenhuma, e os alunos riram da situação embaraçosa em que a coordenadora ficou, sendo perguntado o por que daquilo. A9 foi a única aluna a responder para a coordenadora.

Disse que nem sempre tinha lixeira nas salas, mas as que tinham, a diretora tirou porque virava tambor na aula ou era destruída, e por isso só tinham a lixeira do pátio. Depois de constatado que o lixo encontrava-se no chão e o motivo de suas reclamações gerado por eles mesmos, os alunos participantes do grupo foram convidados a estarem nestes 8 encontros repensando a escola, o seu papel enquanto aluno e como integrantes de uma sociedade, enquanto grupo. Foi explicado que seria feito ali naquele espaço semanalmente com eles e que buscávamos ajudar a melhorar o conceito que tem da escola e de si mesmo.

### **A representação e o papel da escola**

A escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças (MAHONEY, 2002). É nesse espaço físico, psicológico, social e cultural que os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, mediante as atividades programadas e realizadas em sala de aula e fora dela (REGO, 2003). O simples fato de não haver lixeiras na sala é um exemplo de como o aprendizado no contexto escolar não é meramente o pedagógico, retratado em apostilas, mas a escola exerce um papel de constituir valores e condutas sociais e nem sempre é dada a devida atenção para pequenas falhas neste sentido. Isso gera um conceito ambíguo sobre educação e cobranças de comportamento social que estes jovens não tiveram como modelo.

Desta forma, podemos pensar na aquisição de valores e condutas sociais que ocorrem no cotidiano escolar, ensinamentos intra e extra muros que são repassados para contextos mais amplos. O papel da escola, portanto, revela-se como um fator gerenciador de regras e que tendo falha na transmissão deste conhecimento, não é de se estranhar que este não seja aplicado em atitudes aprendidas pelos estudantes, como no caso de regras.

Coerente com essa concepção, à escola compete propiciar recursos psicológicos para a evolução intelectual, social e cultural do homem (HEDEGGARD, 2002; REGO, 2003). Ao desenvolver, por meio de atividades sistemáticas, a articulação dos conhecimentos, ela possibilita a apropriação da experiência e as formas de pensar, agir e interagir no mundo, oriundas dessas experiências.

Deste modo, esta atividade revelou como estes alunos internalizam a representação da escola e sua função. Muitos recortes retratam alguns dos principais objetivos destes

adolescentes estarem na escola. A questão da merenda é muito presente na significação da importância da escola para eles, pois relataram que lá eles comem bastante. Sem julgar o critério da quantidade, se é muito ou pouco, o que nos interessa aqui é perceber como para eles aquelas refeições são significativas, dada a precariedade econômica em que estão inseridos. E, uma vez constatado este fato, a questão exposta nos leva a refletir sobre as condições e uso precário do espaço e contexto escolar. Tal argumento pode ser sustentado do mesmo modo quando analisamos as representações através do futebol, bola. Enfim, os esportes e o lazer refletem talvez um significado afetivo desta conjunção social da criança e do adolescente e nos fornece dados para repensarmos maneiras mais eficazes de alcançar objetivos de aprendizado com inserção de recursos lúdicos na didática escolar.

A representação é um sistema essencialmente dinâmico, "uma atividade de construção e reconstrução do real pelo sujeito", nas palavras de Mollo (1979, p.31). Portanto, ao mesmo tempo em que as representações influenciam a forma particular como cada criança entra em contato com a escola, por ser dinâmico e social, nos revelam também um pensamento estereotipado, compartilhado e significativo no coletivo, no social. Esta representação da escola por este grupo de alunos, nos leva ao cerne da questão aqui levantada: o papel desempenhado pela escola para estes alunos.

Marques (2001) destaca que a função da escola no século XXI tem o objetivo primordial de estimular o potencial do aluno, levando em consideração as diferenças socioculturais em prol da aquisição do seu conhecimento e desenvolvimento global. Sob este prisma, ele aponta três objetivos que são comuns e devem ser buscados pelas escolas modernas: (a) estimular e fomentar o desenvolvimento em níveis físico, afetivo, moral, cognitivo, de personalidade; (b) desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social; (c) promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, ao aluno, formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho. Isto implica, necessariamente, em promover atividades ligadas aos domínios afetivo, motor, social e cognitivo, de forma integrada à trajetória de vida da pessoa.

Concomitantemente, ela proporciona o emprego da linguagem simbólica, a apreensão dos conteúdos acadêmicos e compreensão dos mecanismos envolvidos no funcionamento mental, fundamentais ao processo de aprendizagem. Assim, a atualização do conhecimento cultural e sua organização constante são premissas importantes para entender o papel dela e sua relação com a pessoa em desenvolvimento.

Em síntese, a escola é uma instituição em que se priorizam as atividades educativas formais, sendo identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem. E o



currículo, no seu sentido mais amplo, deve envolver todas as experiências realizadas nesse contexto. Isto significa considerar os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas interações e relações entre os diferentes segmentos.

Chama atenção a dificuldade de algumas crianças em representar, fazer associações ou mesmo compreender a tarefa, como no caso do aluno A14 que apenas recortou letras e, sem formar ao menos palavras, as colocou espalhadas pela folha, num ato que mais pareceu uma tentativa de preencher o espaço em branco, do que uma atitude rebelde de não executar a tarefa. De qualquer modo, o que resulta é um vazio de conteúdo, independente dos motivos ou causas que o levaram a esta escassez. Deste modo, fica claro que estas atividades, num contexto escolar, poderiam servir de material para alerta quanto às dificuldades de aprendizado de alguns alunos, quer sejam por apresentarem recursos cognitivos deficitários, quer pelo baixo funcionamento em atividade grupal. E a partir de constatações como esta, poderiam ser detectadas mais precocemente as reais dificuldades de alguns alunos e então, intervenções e/ou encaminhamentos para tratamento. Parece que, o baixo rendimento escolar não está ligado simplesmente à falta de interesse do aluno em conteúdos acadêmicos, mas reflete uma inabilidade em compreender, absorver, ou seja, apresentar prejuízo na capacidade de abstração, fundamental para qualquer aprendizado, tanto escolar quanto social.

No entanto, o uso de estratégias deve ser adaptado às realidades distintas dos alunos e professores, às demandas da comunidade e aos recursos disponíveis, levando em conta as condições e peculiaridades de cada época ou momento histórico. Neste sentido, é importante identificar as condições evolutivas dos segmentos: professores, alunos, pais e comunidade, em geral, para o planejamento de atividades no âmbito da escola.

### **A violência**

O aspecto da violência é outro ponto que se destaca no conjunto de resultados, pois aparece, nas gravuras, de maneira bastante intensa e exposta, desde agressão física explícita, como olho roxo, espancamento, passando também pelas agressões ao patrimônio escolar, como muro pixado e agressões verbais, no caso de A15 que explicou as iniciais FDP como um xingamento direcionado à diretora e a um inspetor de alunos. Tal violência relaciona-se diretamente à associação que estes alunos fazem com o poder de autoridade dos membros da

ordem na escola. Estes papéis representam para eles o autoritarismo, ilustrado também pelos recortes de A3 e A18.

Várias são as possibilidades de análise ou reflexão quando alguém depara com a difícil justaposição escola/violência, principalmente a partir de seus efeitos concretos: a indisciplina nossa de cada dia, a turbulência ou apatia nas relações, os confrontos velados, as ameaças de diferentes tipos, os muros, as grades, a depredação, a exclusão enfim, toda produção dos alunos nesta atividade ilustra o cenário de violência escolar em que a educação mergulha atualmente. O quadro nos é razoavelmente conhecido, e certamente não precisamos de outros dados para melhor configurá-lo.

Amado (2000) e Estrela & Amado (2000) propõem que se considere a questão da indisciplina em três níveis distintos, que permitirão situar melhor o problema da violência escolar. Assim, para os autores, os níveis ou categorias a se considerar seriam: em primeiro nível, o que eles denominam de desvios às regras de produção. Aquele em que é imputado um caráter de ruptura, em virtude da perturbação que causam ao bom funcionamento da aula, como fazer outra coisa que não seja ligada ao conteúdo de aula, atrapalhar de forma que o ensino seja prejudicado. Em segundo nível os conflitos inter-pares, que traduzem o disfuncionamento das relações entre alunos, em que podemos incluir as condutas de bullying. No terceiro nível estariam os conflitos nas relações professor aluno e com a instituição, incluindo o respeito ao estatuto e autoridade do professor e atos de vandalismo.

A imagem da escola como espaço de fomentação do pensamento humano – por meio da recriação do legado cultural – parece ter sido substituída, grande parte das vezes, pela visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas, mas visíveis o suficiente para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores brasileiros.

Aquino (1998) discute em seu trabalho, que no meio educacional parece haver duas tônicas primordiais que estruturam o raciocínio daqueles que se dispõem a problematizar os efeitos de violência simbólica ou concreta, verificados no cotidiano escolar contemporâneo: uma de cunho nitidamente sociologizante, e outra de matiz mais clínico-psicologizante.

No primeiro caso, tratar-se-ia de perseguir as conseqüências, geralmente conotadas como perversas, das determinações macroestruturais sobre o âmbito escolar, resultando em reações violentas por parte dos escolares. No segundo, de pontificar um diagnóstico de caráter evolutivo, quando não patológico, de “quadros” ou mesmo “personalidades” violentas, influenciando a convivência entre os pares escolares. Em ambos os casos, a violência portaria uma raiz essencialmente exógena em relação à prática institucional escolar: de acordo com a perspectiva sociologizante, nas coordenadas políticas, econômicas e culturais ditadas pelos

tempos históricos atuais; já na perspectiva clínico-psicologizante, na estruturação psíquica prévia dos personagens envolvidos em determinado evento conflitivo. Vale lembrar que uma combinação de tais perspectivas também pode surgir como alternativa à compreensão de determinada situação escolar de caráter conflitivo, por exemplo, num diagnóstico sociologizante das causas acompanhado de um prognóstico psicologizante em torno de determinados “casos-problema” – o que, inclusive, acaba ocorrendo com certa frequência no dia-a-dia escolar (AQUINO, 1998 p.8-9).

No caso da atividade e discussão exposta neste encontro, surgiu um fato que traduz a dificuldade em prover recursos mínimos aos estudantes por razão de alguns comportamentos inadequados socialmente: o caso da lixeira. É sabido que existem os chamados casos-problemas como retrata Aquino (1998) e a impotência diante da influência deste tipo de conduta desviante nos demais gera uma atitude por parte da instituição de descaso com os demais, pois a negligência é para todos, como não oferecer lixeiras. Este ciclo só se rompe na medida em que são enfrentados os problemas, considerando ambas as perspectivas: as sociais e as clínicas e psicológicas, porém através de ações e não somente problematização.

## **Encontro 2**

### **Desenho integrado**

#### **A atividade:**

Esta atividade parte de uma produção individual para um resultado final em que o todo é coletivo, retratando a integração e permissividade que cada participante possibilita no seu cotidiano, como a inclusão do outro no seu fazer e o seu conviver. Trabalha aceitação de sugestão e idéias que não são as próprias, ou seja, permite perceber que as pessoas pensam e fazem diferente, mas a diferença pode vir somar, pois ao se dividir a composição do desenho com o(s) outro(s), ao invés de perder, pode-se ganhar novas possibilidades. A escolha de utilizar a estratégia do desenho remete ao que qualquer criança e adolescente nesta faixa etária, geralmente, gosta e sabe fazer: desenhar.

**Objetivos:**

Favorecer a construção de um continuum grupal, em que possam perceber que este coletivo só se torna grupo quando permite a interação entre as partes, com cada membro contribuindo e aceitando a contribuição do outro para algo que inicialmente sendo seu, se torna do grupo. E onde o do outro, também é um pouco seu.

**Materiais:**

Folha sulfite, lápis grafite, borracha, caneta esferográfica, lápis de cor e giz de cor.

**Estratégia:**

Organizar os alunos em mesas, formando-se um círculo. Distribuir uma folha para cada e os lápis ficam disponíveis para compartilhá-los. Cada aluno deverá iniciar um desenho e após um determinado tempo, estipulado pelo coordenador, cada um deve passar seu desenho para o colega da direita, que irá continuar o desenho do anterior, e assim, sucessivamente, até que cada desenho tenha voltado para aquele que o iniciou. Repare que não digo voltar para o dono do desenho, pois esta atividade tem intenção de que se percebam parte integrante de um fazer coletivo, em que a ação de cada um resulta num resultado final cheio de possibilidades e talvez diferente do imaginado/esperado por aquele que o iniciou/pensou.

**Desenvolvimento e Discussão:**

A coordenadora iniciou o segundo encontro distribuindo uma folha sulfite para cada aluno, além de lápis grafite e lápis de cor, e dispôs as carteiras de forma que sentassem em círculo. Houve muita dificuldade em iniciar a instrução para a atividade, pois o grupo estava

agitado, andando pela sala, mexendo com os colegas, rindo, enfim, não conseguiam notar nem a presença das coordenadoras, menos ainda de que estavam aguardando o tumulto diminuir para falar. A11 pergunta o que farão hoje, e a coordenadora responde que só poderá falar para o grupo todo, e que esperaria todos se acalmarem. Então A11 comenta com A4 e as duas alunas gritam pedindo silêncio. Por conta do grito, os demais alunos se voltam para as duas, criticando sua postura de recriminação ao comportamento, com falas como: “Cala a boca já morreu, quem manda aqui sou eu!” – A8; e “O que, que é menina, fica na sua!” – A5. Porém depois de 10 minutos, o grupo de alunos começa a cobrar das coordenadoras que façam alguma coisa, que comecem logo. A coordenadora diz que na verdade pouco pode fazer só ela, pois o grupo é muito maior e não conseguiria fazê-los ficar quietos, sem usar a força (colocando-os para fora), sem gritar (como acontece com a maioria dos professores). A8 pergunta: “porque não?”. A coordenadora explica que aí estaria agindo como eles e isso seria contraditório, pois se quer que parem de gritar, como que vai gritar? A8 faz cara de surpresa e manda os outros pararem para ouvir. Então é iniciada a explicação sobre a atividade do dia.

Cada aluno deveria iniciar um desenho na folha à sua frente (evitou-se utilizar pronomes pessoais neste encontro, como: sua folha, seu desenho, etc, para estimular a não-apropriação do objeto). Foi avisado que após um determinado tempo, todos deveriam passar a folha para o colega da direita, ao sinal da coordenadora. A1 já iniciou reclamando “ah, eu não vou passar não”. A atividade teve início.

Ao primeiro sinal para trocar as folhas, houve tumulto, que já era esperado. Alguns riram da situação, como: A11, A12, A3 e outros mostraram comportamento opositor, como A1, A4, A13 e A7. Exemplo deste comportamento é o que A1 verbalizou: “ah não tia, não vale! Eu não vou trocar!”. Ao pedido da co-coordenadora que colaborasse, A1 emendou: “não, ela vai estragar todo meu desenho!...eles não sabem desenhar”. Porém, com o fluxo dos outros desenhos chegando à sua mesa, A1 quis permanecer com o seu e o do colega que passou para ela. Foi contornado este momento explicando que se quisesse participar, teria que aceitar as regras do grupo e da atividade, mas que poderia escolher, se não quisesse realizar a atividade, poderia se retirar desta atividade, assegurando que não perderia a vaga no grupo. A1 se recusou a sair e aceitou continuar, apesar de relutante. A cada troca, percebia-se que aquilo parecia algo muito difícil para ela, dizendo “Ahh, não, de novo não...”, porém, depois desse movimento se repetir algumas vezes, acabou se divertindo com a situação, rindo a cada pedido de troca feito pela coordenadora, que procurou brincar com a aluna, como por exemplo, dizendo: “advinha o que vamos fazer agora A1?”, ou “chegou a hora tão aguardada pelo grupo...trooocaaaa”. A1 ria e os demais se apressavam para pegar o próximo.

Quando a folha que iniciaram havia percorrido todo o grupo e voltado para a mesa do início, foi finalizada a atividade e iniciou-se a discussão.

A coordenadora pediu que comentassem os resultados. A1 foi a primeira a se manifestar dizendo que haviam estragado seu desenho, pois havia desenhado uma árvore e planejava fazer maçãs em sua copa, porém alguém havia desenhado pássaros nela. A coordenadora disse que achava muito interessante aquele comentário e explicou porque. Disse que ela havia planejado uma coisa, em sua cabeça, mas perguntou se ela achava que os demais sabiam de sua intenção. A8 respondeu dizendo que havia ficado mais bonito, que ela quer tudo do jeito dela. A coordenadora disse que na verdade todos nós queremos que as coisas saiam da nossa maneira, e exemplo disso poderia ser visto no desenho que A13 iniciou, que foi rabiscado e coberto por outro, entre tantos outros no mesmo sentido. Ressaltou, porém, que haviam integrantes que “pegaram o espírito da coisa”(SIC), como a folha em que percebeu que A10 iniciou uma conta de matemática e alguém deu a continuidade. A6 disse que foi ela, porque achou legal terminar, para não ficar uma conta “voando” (SIC). A coordenadora conduziu para o encerramento, comentando que aquele era o objetivo do grupo de hoje: que percebessem que é possível integração através da atividade e que o resultado sempre é melhor. Agradeceu a participação e presença de todos e se despediu.

Nesta atividade foi possível observar como o conceito de grupalidade é frágil e distorcido internamente para este conjunto de alunos que vivenciam diariamente experiências de agrupamento, pois convivem em sala de aula, ao menos 4 horas diárias, durante em média 120 dias no ano.

### **O grupo como representação social**

A socialização dos jovens ocorre por meio de instituições como família, escola, igreja, mídia, dentre outras, responsáveis pela transmissão de padrões e modelos de conduta às novas gerações, tornando-se “responsáveis pela produção e difusão de patrimônios culturais diferenciados entre si” (SETTON, 2002, p. 109).

Lewin (1988) mostrou que a percepção e a aprendizagem ocorrem no contexto de um campo grupal que é, por sua vez, articulado a um campo social. A dinâmica dos grupos inclui os processos de formação de normas, comunicação, cooperação e competição, divisão de tarefas e distribuição de poder e liderança. Esses processos são relacionados à aprendizagem no e pelo grupo (LEWIN, 1988; MAILHIOT, 1991).

O grupo é o contexto onde se pode reconstruir e criar significados, vivenciar e re-significar questões, através da troca de informações, do *insight*, da identificação e outros processos (RIBEIRO, 1995). O grupo funciona como um campo de referências cognitivas e afetivas, onde o sujeito se integra e se reconhece, podendo tanto bloquear quanto estimular processos criativos e críticos. Enriquez (1997) afirma que, combinando relações de produção e de afeto, o pequeno grupo oferece manifestações de organização, expressão, solidariedade e criatividade que remetem ao contexto social. Sendo portador de um projeto, o grupo é ao mesmo tempo analista e ator de sua ação, contribuindo para produzir sua consciência no contexto de sua ação.

A identificação entre os membros do grupo facilita a aprendizagem. O grupo torna-se, portanto, campo de aprendizagem (BERSTEIN, 1986; PICHON-RIVIÈRE, 1998).

O grupo é uma rede de vínculos entre os participantes e na medida em que são construídas relações de cooperação (que não excluem conflitos, mas podem limitá-los) e que o ambiente de aprendizagem se torna mais acolhedor, o educando se entrega mais ao “risco” de se educar. O primeiro apoio do grupo à aprendizagem é o acolhimento e suporte ao processo de aprender. O sentimento de “pertencimento”, de estar integrado em um grupo, facilita o confronto com os medos e os desafios da aprendizagem, como ocorreu com A1 que participou do grupo por ser incluída e acolhida neste.

### **O brincar e o aprender**

Em nossa proposta, associamos também a contribuição de D. Winnicott (1975), que trabalhou com a relação entre o brincar e a elaboração de sentimentos. As técnicas lúdicas incentivam o pensamento. “Brincar” tem o sentido de “fazer experimentar novos sentidos”, “fazer de conta”, “imaginar”. Há que se relativizar os pensamentos estereotipados para dar lugar à criatividade. Há que se permitir experimentar palavras e sentidos. Usamos técnicas lúdicas (não obrigatoriamente) tomando cuidados para não sobrecarregar o grupo e visando facilitar o sentimento de pertencimento, a cooperação, a comunicação. Chamamos de “técnicas” as atividades de troca de experiência, jogos, trabalhos em argila, desenhos, entre outras. É preciso diferenciar entre as técnicas e o processo mesmo do grupo. A dinâmica do grupo se configura como um processo vivido pelo grupo e explicado pela teoria. As técnicas facilitam e esclarecem a aprendizagem no grupo.

### **Encontro 3**

#### **Balões das qualidades**

##### **A atividade:**

A proposta deste encontro é explorar a auto-estima desses alunos, através de adjetivos positivos que cada aluno percebe em si e facilitar a discussão a respeito destes, proporcionar um momento de reconhecimento e descobertas em grupo de qualidades e novas possibilidades de olhar e se relacionar com o outro, com os colegas. A estratégia para trabalho nos permitiu preservar a exposição de cada aluno, de forma que se sentissem à vontade para se expressarem sem a necessidade de identificação e por isso, deveriam escrever individualmente em papéis as suas qualidades, sem se identificarem e embaralhar os papéis dos participantes. Para isso foram utilizados como instrumento balões.

Os balões ou bexigas são objetos do universo infantil, que remetem a lembranças de situações agradáveis como aniversários, festas, comemorações. A flexibilidade do uso deste recurso é vasta, possibilita ampliar e explorar de diversas formas os seus aspectos materiais como o movimento, a leveza e expansão. Neste caso do grupo, foi escolhido trabalhar a interação grupal de forma lúdica através deste recurso, utilizando música e movimentação, ampliando o espaço de circulação dos participantes através de instruções para ações efetivas de trocas, fazendo os balões percorrem todo o espaço. As instruções de haver troca de bexigas também foram pensadas para que se provocasse uma situação de miscigenação e não possibilitando a identificação do participante, evitando-se constrangimentos e situações desfavoráveis ao trabalho do grupo. Estas estratégias devem ser pensadas sempre que for proposta uma atividade em grupo, principalmente em grupos de risco de envolvimento em situações de violência.

O material da bexiga carrega um aspecto associado à destruição pela facilidade de romper e por isso, neste grupo foi previamente planejado trabalhar regras e conseqüências para o caso de estouro intencional, que sugere o desencadeamento de comportamentos violentos.



**Objetivos:**

Promover auto-conhecimento, bem como empatia entre os membros do grupo. Favorecer a expressão verbal e não-verbal, direcionar a força e impulso para um objeto e possibilitar novas formas de relacionamento.

**Materiais:**

20 balões (bexigas), folha sulfite, lápis grafite, borracha.

**Estratégia e Instrução:**

Cada aluno deve pegar uma tira de papel, lápis e uma bexiga. Escrever palavras que definam suas maiores qualidades (talvez seja necessário fazer um levantamento do que entendem como qualidades = virtudes). Dobrar o papel e colocar dentro da bexiga, encher o balão e amarrar. Feito isso, os alunos jogam os balões para o ar, de modo que cada um pegue um que não seja o seu. Após este momento descontraído, estourar os balões e silenciosamente, cada um lê as qualidade descritas por outro colega. Ao final, tenta-se adivinhar quem é o “dono” daquelas qualidades, fazendo a leitura.

**Desenvolvimento e Discussão:**

Após o segundo encontro, em que foi verificada postura de resistência a trocas grupais, inicialmente concretas - como exposto na sessão anterior do conflito de A1 em passar a folha com o desenho que havia iniciado – e inclusive de posturas contrárias à sua execução (“Se for deste jeito eu não participo” A3) e subjetivas, como na execução debochada e agressiva (gestos obscenos – A9) e destrutivos (rabiscos e sobreposição dos desenhos dos

demais colegas - geral) foi-se pensado em oferecer-lhes uma atividade lúdica com o uso de bexigas e música. O uso de tais materiais visava facilitar a descontração e interação grupal para alcançar o objetivo da atividade: compartilhar qualidades. Após a coordenadora explicar o funcionamento da dinâmica (eles deveriam escrever em um papel uma qualidade que julgassem ter, dobrá-lo e colocá-lo dentro da bexiga que foi entregue para cada um dos participantes. Em seguida, encher as bexigas, procurando não estourá-las. Após, ao início da música, todos deveriam jogá-las para o alto, de modo que cada um pegasse aquela que fosse em sua direção e aguardasse).

Grande parte dos alunos ficaram entusiasmados já em apenas ver o material que seria trabalhado: bexigas. Expressões verbais como: “que legal!” (A1) e expressões corporais alegres: sorrisos, olhares admirados (A12 e A5) e apertos de mãos (A9 e A2) exemplificam a receptividade com a novidade do recurso material, próprio do universo infanto-juvenil, que origina-se nas festas infantis e comemorações. Além do uso do recurso de música, que funciona como “quebra-gelo” (atividade de aquecimento) e causa movimento, no sentido de proporcionar condições de conduzir o grupo para o que é proposto.

Os alunos jogaram as suas bexigas inicialmente para o alto, mas pela própria característica do objeto, de ser leve e ir para outras direções, logo eles haviam “perdido” o destino daquele balão com que iniciou a atividade (nota: todas bexigas eram da mesma cor). Com isso, os papéis em que estavam descritas as principais qualidades de cada um, sob seu ponto de vista, encontravam um novo dono, pois estava em outras mãos. E assim, ninguém sabia quem havia escrito o que estava consigo e nem onde estava o que havia escrito. Inicialmente, (A1, A2, A3, A7, A9 e A13) estavam mais preocupados em “furar” a atividade, descobrindo em que direção “sua” bexiga estava indo, percebido por atitudes como acompanhá-las com os olhos, trocar de lugar com os colegas para “resgatá-las”, etc, porém estas foram naturalmente sendo substituídas por outras atitudes de envolvimento na atividade, como risadas e devolução aleatória de outras bexigas que vinham em sua direção.

Após um tempo destinado ao aproveitamento deste momento lúdico, a música foi interrompida e foi solicitado que cada um ficasse com apenas uma bexiga em mãos. Esta instrução não necessitou de tanto tempo para ser cumprida quanto na atividade do encontro anterior, pois eles estavam visivelmente exaustos (suando e com respiração ofegante) e relaxados (expressão facial e corporal mais relaxada além de alguns suspiros e sorrisos). Apenas A7 interrompeu o que era dito para perguntar se poderia ficar com as bexigas, porém foi abafado pelo pedido de silêncio dos colegas de grupo.

A coordenadora pediu que cada um estourasse a bexiga com que estava e pegasse o papel de dentro. Alguns fizeram com prazer (por ex. A3 usou as unhas com força; A6 pisou várias vezes na bexiga para estourá-la) e alguns poucos (A17 e A4 fecharam os olhos e disseram que tinham medo, mas fizeram com ajuda de A12, que demonstrou satisfação em ajudar, dizendo “pra quê medo? Dá aí...”).

Após, cada um leu o papelzinho que encontrou. Num primeiro momento, foi pedido que, um de cada vez, comentasse o que leu, o que achava daquela qualidade. Os comentários foram os seguintes:

A6 – “ah, quê isso aqui meu irmão? – risadas - Sou carinhosa!” – muitas risadas. E disse que achava que só podia ser “muié” (SIC) que escreveu aquilo. A co-coordenadora perguntou porque achava isso, se era porque tinham escrito com A no final. A6 disse “ahh, não, mas só pode, pra escreve umas besteira dessa!”. Indagado sobre a atitude de um garoto ser carinhoso, o aluno respondeu “homi não tem dessas coisas não, tá loco!”. A coordenadora relatou um momento em que considerou o comportamento do grupo como carinhoso e foi questionada que momento foi este. Ela disse que se referia à sua entrada hoje na escola, em que os alunos vieram em sua direção para cumprimentá-la, disseram “oi”, abraçaram, etc, reforçando que não foram apenas as meninas que fizeram isso, porque isso é uma atitude humana e não feminina. Houve um breve silêncio, até que A6 rompeu com a frase: “ta, vamos, o que é pra fazer?” (SIC).

A1 – “tia, o meu tá escrito engraçado.....eu acho que foi o A9, aposto! Ele se acha engraçadinho tia....!”. “E você não acha?” - A coordenadora rebate. A1: “NÃO!”. Foi discutida a diferença entre o que nós pensamos sobre como nós somos e a maneira que os outros nos vêem, que às vezes elas são diferentes. Ao passo que A9 diz: “mas eu sou mesmo!” E sorri largamente. A1: “num é nada!...mentira dele tia....”. A co-coordenadora pergunta porque e a aluna responde: “ahh, porque ele fica dançando, atrapalha!”. (A aluna consegue se expressar sem ofender).

Foi sugerido que cada um pensasse sobre o que realmente os outros gostam em nós e o que talvez nós achamos que gostam, mas na verdade o outro está nos mostrando que não gosta. A1 diz: “num entendi nada tia....”. Então a coordenadora exemplifica que é como no caso da qualidade de ser engraçado, pois o que para A9 é engraçado e agrada aos outros, pode não repercutir positivamente com os demais, deste grupo por exemplo, como A1 está dizendo que não é engraçado, pois atrapalha, ou seja, o que é positivo para A9 é negativo para A1 e essa diferença entre o que pensamos que somos e o que os outros pensam de nós, dá para perceber nas atitudes das pessoas, pois quando achamos algo engraçado, o que fazemos?”,

pergunta a coordenadora. O grupo: “rimos!” e “quando não rimos, e pedimos para parar?”(coord.). Grupo: “ta incomodando...”. A coordenadora concorda e diz que entenderam o que ela está ensinando: que temos que procurar perceber qual nossa qualidade, qual característica consideramos qualidade e qual os outros consideram. Para finalizar, foi pedido que o grupo dissesse uma qualidade que ‘via’ em A9. Pensativos, A7 disse: ah, às vezes ele é engraçado...”. “Ah, então depende da situação....” diz a co-coordenadora1. A15 diz: “ele é bom de bola”.

A coordenadora agradece e ao encerrar o encontro, A1 e A5 perguntam se as coordenadoras voltarão na próxima semana. Ao obterem resposta afirmativa, questionam se “é verdade”, se “vão procurá-los na sala” caso não os encontrem. Percebe-se insegurança por parte de alguns integrantes quando questionam o que as coordenadoras farão caso não os encontre. É conversado e são acolhidas as dúvidas e firmado um acordo de responsabilidade de ambas as partes e aspectos relevantes de uma relação respaldada na confiança.

### **O lúdico e a contribuição para a formação social**

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Entretanto, a evolução semântica da palavra não se restringiu apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo e acompanhou as pesquisas de Psicomotricidade. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo, passando a necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente. (LUCKESI, 2000).

O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana. Caracterizando-se por ser espontâneo funcional e satisfatório. Permitir que estes alunos vivenciassem este momento de forma prazerosa e livre, facilitou o envolvimento destes na proposta, de forma evidente como retratado na descrição do grupo, em que após esse momento não foi mais preciso pedir que escutassem, que ficassem quietos, pois já estavam exaustos e satisfeitos, e o sinal de contentamento permitiu que se abrisse uma porta, um canal de comunicação entre eles e com a coordenadora, que pode expor a segunda etapa da brincadeira sem necessitar de pedidos de silêncio, pois o grupo encontrava-se disposto ao entrosamento. As propostas têm de ir de encontro ao simbolismo e desenvolvimento evolutivo das crianças, pois o estudante

está imerso na escola com toda sua estrutura, não apenas intelectual, como também afetiva, e ele procura esta integração para se comunicar com o exterior.

Machado (1997) salienta que a interação social implica transformação e contatos com instrumentos físicos e/ou simbólicos mediadores do processo de ação. Esta concepção reconhece o papel do jogo para formação do sujeito, atribuindo-lhe um espaço importante no desenvolvimento das estruturas psicológicas. De acordo com Vygotsky (1984 apud MAXIMINO, 2001) é ao brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Segundo o autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

### **A escola e seus vínculos**

Entre os jovens das camadas populares, as formas de sociabilidade têm conteúdo social e emocional variável e os vínculos entre eles podem compreender desde a amizade estreita até certa indiferença e, inclusive, antagonismo. A amizade representa a possibilidade de estabelecerem laços mais próximos com aqueles com quem compartilham espaços de convivência, vivenciados na vizinhança, na escola, no trabalho e em atividades de lazer, de tal modo que a sociabilidade criada nos grupos escolares constitui meio para expressarem e redefinirem suas identidades (ROMANELLI, 1995).

Foi possível estabelecer uma forma de relacionamento mais próximo a partir da proposta de aguçar o olhar para os atributos do colega em grupo, buscando identificações ou apenas ciência sobre características semelhantes e diferentes, convergências e divergências entre si, que agregam e enriquecem a diversidade grupal. Aproximações como aconteceram ao oferecerem ajuda para o enfrentamento de medos (A12 ajudou A17 e A4 a estourar a bexiga), ao discutirem a qualidade um do outro, permitem um acesso antes não percebido haver entre os participantes.

Coerente com essa concepção, à escola compete propiciar recursos psicológicos para a evolução intelectual, social e cultural do homem (HEDEGGARD, 2002; REGO, 2003).

**Encontro 4:****Dança com elásticos****A atividade:**

A proposta desta atividade é promover um ambiente descontraído, utilizando o recurso da música e dança. A dança como instrumento favorece a expressão natural e espontânea em que o corpo, integrando o ritmo e a música, ocupa dimensão espaço-tempo. Na dança livre a mobilidade do corpo, os gestos, as posturas, as evoluções no espaço traduzem os pensamentos dos indivíduos, sua afetividade, o conteúdo emocional de sua imaginação. É uma linguagem pela qual se comunicam idéias não expressas verbalmente. Ela é a única arte que não depende de nenhum elemento intermediário para concretizar-se: o sujeito dançante é ao mesmo tempo criador e criação.

Ao pensarmos nos jovens deste grupo, percebemos a necessidade de incluir uma atividade que permitisse a expansão de seus movimentos, gasto de energia e liberdade de expressão, sendo também lúdico pelo caráter da brincadeira com elásticos.

Os elásticos foram pensados pelo fator do auto-controle, da criação de movimentos envolvendo um objeto que deverá ser integrado ao seu movimento. Pretende-se com isso que estes alunos percebam e incluam o outro em suas ações, a começar por um objeto.

**Objetivos:**

Aquecimento, interação, avaliar relações interpessoais e dinâmica grupal.

**Materiais:**

Cd de músicas dançantes/agitadas – *Dance*; 1 rádio; 20 elásticos de dinheiro.

### **Estratégia e Instruções:**

Pede-se que cada integrante do grupo pegue um elástico e dance conforme a música, equilibrando o elástico no dorso da mão. (\* Talvez seja necessário incentivá-los/estimulá-los colocando-se como exemplo, dançando para que através do comportamento imitativo possam compreender, aquecer e assim entrar na brincadeira). O objetivo é não deixar o elástico cair e não parar de dançar. Quem derrubar o seu elástico, sai da brincadeira e aquele que provocar a queda do elástico do outro, terá que dançar com os 2 elásticos (um em cada mão). Pode-se deixá-los livres para usar a criatividade e criarem coreografias, passos, etc.

### **Desenvolvimento e Discussão:**

Ao chegar à escola, percebe-se que os alunos participantes já se encontram aguardando-a na sala usada para o grupo. Alguns estão na porta e mostram-se animados com a chegada da coordenadora, esboçando sorrisos e cumprimentando-a carinhosamente com abraços. Estão presentes também alguns alunos que não fazem parte do projeto e solicitaram sua inclusão, pois os colegas referiram gostar e alguns relataram para o restante da turma sobre o desenvolvimento dos encontros, com atividades grupais que os envolviam muito.

Ao iniciar o encontro, a coordenadora recebe os alunos ansiosos e com expectativa quanto à atividade do dia, “O que vai ser hoje tia?”- A4 e A10. Mostram-se desconfortáveis com o comportamento de interesse da coordenadora e requisição quanto à interação grupal através do diálogo, ignorando, em parte, a importância da recepção, da conversa inicial sobre como foi a semana. Esta atitude é reportada ao grupo de alunos e este fica em silêncio, numa postura de enfado, ilustrado pelas falas de A5 e A13: “Ah tia, ta bom, vamos logo!”.

Após ser explicado como seria a dinâmica deste encontro, cada aluno é convidado a pegar um elástico e oferece-lo a um colega, até que todos o tenham recebido. O grupo é colaborativo neste momento e é feito reforço positivo ao mesmo, com o objetivo de que recebam um “feedback” de sua evolução quanto à relacionamento interpessoal ideal com esta atitude.

A6 e A7 começam a travar uma batalha com os elásticos e a coordenadora interrompe, tentando introduzi-los na proposta com a música. O grupo todo dança equilibrando os elásticos no dorso da mão, e demonstram se divertir com a situação e o desafio. Após este

breve momento, A7 estica seu elástico em direção a outro aluno e inicia-se uma discussão e agressão física com chutes. A coordenadora intervém, separando os alunos envolvidos, enquanto os demais continuam a atividade como se não percebessem o que ocorre. Alguns satirizam o conflito: “Que otário! No olho, bem em cheio!!” – diz A8, que ria da situação, mas continuava dançando. No momento em que iria ser discutida a questão, é aberta a porta da sala e a inspetora retira abruptamente os dois envolvidos, a partir da “denúncia” realizada por A1 que saiu do grupo no momento da confusão e foi chamar a inspetora de alunos. Sem dirigir a palavra nem tampouco o olhar à coordenadora, retira o aluno e diz que todos estão suspensos. Os alunos saem da sala chutando as carteiras, passando rasteiras uns nos outros, esbravejando, houve um grande tumulto. Neste momento, foi perdido o controle da situação e do grupo, e a atividade foi encerrada sem conclusão final. Não houve despedida neste dia.

### **Punição versus Educação**

Sem entrar no julgamento da falta de respeito e senso ético da inspetora de alunos neste episódio e em outros, devemos considerar a atitude como esboço de uma prática bastante comum no cenário da educação brasileira: a punição transversal.

A escola emerge como uma instituição fundamental para o indivíduo e sua constituição, assim como para a evolução da sociedade e da humanidade (REGO, 2003). Como um microsistema da sociedade, ela não apenas reflete as transformações atuais como também tem que lidar com uma de suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, que é preparar tanto alunos como professores para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Em resumo, a escola é uma instituição em que se priorizam as atividades educativas formais, sendo identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, e o planejamento pedagógico escolar, no seu sentido mais amplo, deve envolver todas as experiências realizadas nesse contexto. Isto significa considerar os padrões de relação, aspectos culturais, capacidades cognitivos, aspectos afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas interações e relações entre as diferentes partes.

Desta maneira, a escola tem de estar atenta às menores formas de se transmitir aprendizado, quer ele seja curricular, quer seja comportamental.



Webster-Stratton (1997) afirma que os locais de ocorrência dos comportamentos perturbadores podem aumentar com o passar do tempo, ou seja, de casa ou pré-escola para locais escolares e finalmente comunidade mais ampla.

Bolsoni-Silva e Maturano (2002) expõem a idéia de que os pais, para promoverem comportamentos adequados em seus filhos, necessitam comportarem-se de forma socialmente adequada, isto é, sendo socialmente habilidosos ao invés de agressivos e/ou não-assertivos, a fim de promover a competência social daqueles. O mesmo deve ocorrer com os educadores e aqui não me refiro apenas aos professores ou coordenadores e diretores de escola, mas a todos os elementos que de uma maneira ou de outro se colocam na posição ou função de disciplinar. A atitude da inspetora deteriora a aquisição das competências sociais necessárias em ambiente escolar e parece ser uma inabilidade comum aos educadores envolvidos na formação social desses jovens.

A punição (SKINNER, 1993), enquanto técnica educativa é questionável, pois em longo prazo, ao contrário do reforço positivo, traz desvantagens tanto para o organismo punido como para a unidade punidora, gerando emoções negativas e predisposições para fugir ou contra-controlar.

Para Skinner, a punição pode reduzir o comportamento punido de forma imediata, mas esse resultado não se mantém a longo prazo.

Piaget em seu livro *O juízo moral da criança* (1994) acredita que o respeito baseado no afeto e no medo gera um respeito unilateral que tem sentido único, como a própria palavra diz, daquele que respeita para aquele que é respeitado. Não existe a reciprocidade na relação e aquele que é respeitado não se obriga a respeitar o outro. É a relação típica entre adultos e crianças, docentes e alunos, policiais e civis, entre quem detém o poder e seus subordinados. Podemos pensar que quando se estabelecem relações de respeito unilateral, o sentimento que prevalece é o medo. A criança não respeita sua mãe ou sua professora, ela tem medo da punição. Isso é obediência e não respeito. E a obediência só funcionará enquanto o mais “velho” tiver instrumentos de coação à sua disposição para cobrá-la, obrigando assim, a gerar uma sociedade da punição. Em termos mais amplos, atualmente no cenário brasileiro dos direitos e deveres civis, só é mantida a ordem e “respeito” com base em punição através de multas, coibição, penalidades. É a sociedade do medo.

Aquino (1999) acredita que boa parte dos problemas disciplinares que as escolas vêm enfrentando decorre do fato de que as relações ali estabelecidas, contrariando a visão da maioria dos docentes, não é de respeito e sim de obediência. À medida que a sociedade se democratiza e os instrumentos autoritários colocados por ela a serviço da escola vão sendo

eliminados, a relação de obediência transparece, porque as relações não estão de fato baseadas no respeito e as pessoas não se sentem mais obrigadas a cumprir regras.

Entretanto, poderíamos pensar no que Piaget formula como respeito baseado na reciprocidade e cooperação: o respeito mútuo. Para ele todo indivíduo tende a estabelecer esse tipo de relação quando coopera com seus iguais ou quando seus superiores tendem a tratá-los como iguais no sentido dos direitos.

É possível se fazer a leitura de que o respeito é resultado da coordenação entre o amor e o temor. É a afetividade nas relações entre as pessoas que permite que o medo presente na relação não seja o de punição, mas sim o de decair diante dos olhos do indivíduo respeitado. Este temor é característico do sujeito que regula suas relações na reciprocidade e na consideração pelas pessoas. E a origem do medo respaldado no amor e temor é fruto da admiração.

Portanto, é possível afirmar que para haver mudanças de comportamento no educando é preciso resgatar a admiração pelo educador.

O aluno identifica o educador que respeita e busca a igualdade de tratamento, estabelecendo naturalmente autoridade e não autoritarismo. Mas para isso é preciso mais do que conhecimento técnico, se faz necessário disponibilidade e habilidade social e pessoal do educador.

É importante esclarecer que o comportamento opositor, o desrespeito e comportamento agressivo vão ocorrer no ambiente escolar, independente da disposição do docente para aqueles estudantes e do quanto ele se dispõe a ser assertivo, pois não se pode restringir e atribuir à escola e ao educador toda e qualquer responsabilidade no processo de desenvolvimento social da criança, uma vez que esta está inserida em infinitos outros grupos sociais que contribuem para a constituição do indivíduo, e muito é próprio do desenvolvimento emocional da criança, tal como a crueldade, o comportamento desafiador, como observado na criança pequena e no bebê. Porém, o importante é estar atento à maneira como se responde a estas demandas, partindo-se do pressuposto de que um adulto tem maiores recursos internos, ou seja, condições cognitivas e afetivas de lidar com situações-problema.

**Encontro 5:****Amnésia grupal****A atividade:**

A proposta de faz-de-conta da perda de memória sobre quem sou eu e a identificação deste papel a partir da interpretação do outro, foi considerada importante para inserir no cerne deste trabalho a função social e afetiva que cada membro exerce na vida cotidiana e como, muitas vezes ela é universal, como a figura do pai, da mãe, da diretora, da avó, o que possibilita deste modo, a empatia e coesão do grupo. O surgimento de novas percepções a respeito destes papéis é válido, uma vez que se torna possível reconfigurar e acessar os modelos que estes jovens adquiriram no contexto em que estão inseridos.

**Objetivos:**

Investigar e trabalhar as relações e papéis sociais do contexto de vida dos alunos.

**Materiais:**

Etiquetas adesivas, canetas hidrográficas jumbo.

**Estratégia e Instruções:**

Reunir o grupo em círculo. Propor que pensem nas pessoas que fazem parte de suas vidas e os papéis que desempenham (“quem são eles?”). Listar os papéis de acordo com o contexto familiar e escolar. Exemplos de contexto familiar: pai, mãe, irmão, irmã, filho, padrasto, madrasta, meio-irmão, tio, tia, avó, avô, vizinho (a). Exemplos da escola: professor

(a), aluno (a), diretor (a), inspetor (a), coordenador (a), professor substituto, etc. Dispor o material em uma mesa, as listas no quadro e pedir que cada um escolha um 1 destes “personagens” para escrever nas etiquetas. Depois, cada um cola sua respectiva etiqueta na testa de outro colega, de modo que este não veja a palavra escrita na etiqueta que está em sua testa. Circulando pela sala, ao se deparar com um colega, cada um deve fazer a pergunta: “*Quem sou eu?*” e o colega deve dar apenas 1 pista de quem seja, até que o aluno descubra que papel está representando (na etiqueta).

### **Desenvolvimento e Discussão:**

Após os cumprimentos e apresentação da atividade conforme descrito no método acima, foi iniciada a tarefa. Alguns estudantes (A4, A10 e A12) esperaram a iniciativa dos demais, para só então se aproximarem. Pareceu haver certo comportamento estereotipado em que não se arriscam antes de confirmarem que outros farão este primeiro movimento, talvez para não correrem o risco de errarem. Aqueles alunos que já eram mais quietos pareciam esperar que algum outro participante mais espontâneo assumisse a ‘liderança’ e se arriscasse primeiro.

As perguntas “*Quem sou eu?*” começaram e as respostas para cada um dos “personagens” foram em sua maioria:

Tia – Aquela que aperta sua bochecha; aquela que é casada com seu tio; aquela que te dá presente no Natal; aquela que não é sua mãe.

Avó – Aquela que é velhinha; aquela que não tem dente; aquela que faz comida gostosa para você; aquela que cuida de você quando sua mãe está presa; aquela que fica em casa sem fazer nada o dia inteiro.

Pai – Aquele que é marido da sua mãe; aquele que coloca o dinheiro em casa; bate na sua mãe; aquele que é o cara; aquele que trabalha e sustenta você; aquele que te dá uma surra; aquele que fala meu filho, você não pode isso, não pode aquilo.

Mãe – Aquela que te carrega no colo e na barriga; aquela que te deu o peito; aquela que te dá umas chineladas; aquela que é parecida com você; aquela que te fez; aquela que te leva para a escola; aquela que deu para seu pai.

Foi percebido que os alunos falavam aquilo que sabiam a respeito do próprio aluno que estava portando a etiqueta com o nome da figura afetiva que havia escolhido, causando em alguns momentos situações de embaraço e constrangimento, que foram contornadas pela

coordenadora como algo que não dizia respeito pessoal a ninguém e, portanto, não deveriam tomar para si os insultos. Porém foi visível a chateação da aluna A10, quando foi dito que sua avó cuidava dela enquanto a mãe estava presa. A aluna foi acolhida e estimulada a continuar e verificar se é possível dar uma outra denominação à sua avó. A10 disse ao grupo que a avó era sua mãe. A coordenadora estimulou que a aluna explicasse o que isto significava e ela não soube dizer. Foi dito pela coordenadora que cada uma dessas pessoas apresentadas: pai, mãe, avó, tia, representam alguém que tem um papel social em suas vidas e representam aquilo que são para cada um, sendo que podem representar coisas diferentes, como uma avó pode ter o papel de uma mãe, mas ela não deixa de ser também avó.

A atividade não passou para outros papéis desempenhados na escola como estava previsto, pois foi verificado que só seria utilizada para depreciar as figuras de autoridade. Há a necessidade a todo momento durante a realização de uma atividade grupal que se tenha flexibilidade e perspicácia de perceber o seu provável resultado pelo uso que se faz da proposta e altera-la sem prejuízos para o grupo.

Todavia, foi discutido com os alunos a importância da atividade. Foi possível conversar sobre esta maneira velada de ferir uns aos outros que eles expressam quando fazem alguma atividade, mais do que com machucados físicos, mas com palavras. Ninguém se pronunciou. Estabeleceu-se um silêncio duradouro o suficiente para incomodar e se fazer presente as relações deturpadas pela provocação agressiva aos acontecimentos fatídicos da vida de cada um. A coordenadora fez referência ao contexto social em que estão inseridos e como estes se aproximam e se ajudam ou se afastam e se ferem mais.

Após esta reflexão, a coordenadora concluiu o encontro como revelador também do que são os papéis de cada pessoa nas nossas vidas: cada pessoa é identificada principalmente pelo que ela faz, e a isto é dado um outro nome além daquele de batismo: o nome de mãe, de pai, de avó e de estudante. O grupo foi encerrado.

### **Família e seu papel social para a criança**

O intuito de propor a atividade descrita acima era acessar o conteúdo simbólico e a representação social para a criança de alguns dos principais vínculos que ela estabelece em seu cotidiano, apresentado pelos papéis que exercem. Com isso, pretendia-se compreender de que forma se dão estas relações e seus significados na experiência afetiva e social da criança

escolar. De certo modo, o objetivo fora alcançado, pois emergiu os sentimentos e as funções mais perceptivas por eles identificadas, mesmo que restrito, neste primeiro momento, aos papéis familiares. Desta forma, podemos acessar o conteúdo afetivo relacionado aos vínculos maternos, paternos e familiares e como estes jovens lidam com seus afetos, traduzidos de maneira concreta, enraizada por diversas vezes nos papéis ocupacionais exercidos por aquele membro familiar, ou seja, por aquilo que eles fazem e não pelo que representam para si (exemplos em destaque no texto) e por vezes destrutiva.

Ao mesmo tempo, porém, existe um outro nível, o das interações dos indivíduos na vida social cotidiana, com suas próprias estruturas, com suas características próprias. É o nível do grupo social, onde os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria. É onde os jovens percebem as relações em que estão imersos, se apropriam dos significados que lhes oferecem e os reelaboram, sob a limitação das condições dadas, formando, assim, sua consciência individual e coletiva (ENGUITA, 1990). São essas experiências, entre outras que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico e ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas. Dessa forma, esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, entre eles a matriz social de todo indivíduo que é a família, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e a suas contradições.

O estabelecimento de vínculos é próprio do ser humano, e a família, como grupo primário, é o locus para a concretização desta experiência. A confiança que o indivíduo tem de que pode estar no mundo e estar bem entre os outros lhe é transmitida pela sua aceitação dentro do grupo familiar. O sentir-se pertencente a um grupo, no caso, à família, possibilita-lhe no decorrer de sua vida pertencer a outros grupos. Quando isto não ocorre, por uma complexidade de fatores, entre eles a própria estrutura familiar inadequada, estes passam a se relacionar da mesma forma. Sentir-se pertencente a um grupo passa a ser vivenciado como algo culturalmente disforme.

Os alunos podem personificar diferentes grupos sociais, ou seja, pertencem a grupos de indivíduos que compartilham de uma mesma definição de realidade, e interpretam de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade. Assim, apesar da

aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural: uma mesma linguagem pode expressar múltiplas falas.

### **Violência psicológica entre escolares**

A violência psicológica representa a situação em que o sujeito é desqualificado em suas capacidades, potencialidades, desejos e emoções, ou cobrado excessivamente por pessoa significativa (principalmente pais e/ou responsáveis) durante o período de desenvolvimento (PITZNER; DRUMMOND, 1997). Esse tipo de violência está associada com frequência a outros tipos de abuso (DESLANDES, 1994 apud AVANCI et al, 2007).

No contexto da escola, este tipo de prática vem sendo enormemente discutido e condenado, e é o fenômeno a que damos o nome de *Bullying*.

*Bullying* é uma afirmação de poder através de agressão. Suas formas mudam com a idade: *bullying* escolar, assédio sexual, ataques de gangue, violência no namoro, violência conjugal, abuso infantil, assédio no local de trabalho e abuso de idosos (CRAIG & PEPLER, 2000).

O que vemos ocorrer no cotidiano escolar são estes comportamentos, exercidos por diferentes pessoas, mas em geral é praticado pelos próprios alunos, com a intenção de agredir o colega. O *Bullying* é um comportamento consciente, intencional, deliberado, hostil e repetido, de uma ou mais pessoas, cuja intenção é ferir outros e traz conseqüências psicológicas que se apresentam de diversas formas e uma delas é o baixo rendimento escolar e mais agressividade (CRAIG & PEPLER, 2000).

A maneira como estes jovens trataram uns aos outros durante a execução desta atividade é depreciativa e claramente violenta para o desenvolvimento emocional como um todo, de forma que age negativamente na auto-estima do estudante.

Os estudos nacionais demonstram haver uma associação entre violência e rebaixamento da auto-estima, sendo essa última um fator que protege o indivíduo do risco e auxilia na promoção da saúde mental (AVANCI et al, 2007).

Dessa forma, intervenções que visem a avaliação da auto-estima, bem como os fatores que a influenciam negativamente podem ser uma importante estratégia para a prevenção de problemas no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

## **Encontro 6**

### **Trabalhando com argila/massa de modelar**

#### **A atividade:**

Usar modelagem permite a livre criação e manipulação de um material que oferece resistência e flexibilidade simultaneamente, portanto requer controle dos movimentos e ações; permite que se dê forma à imaginação, transformando-a num objeto palpável, produto de sua própria criação. Realizar esta atividade em grupo oferece a possibilidade de se utilizar o espaço como fomentação de idéias, como uma caixa de ressonância das idéias compartilhadas, originadas e derivadas num coletivo, tornando toda produção algo relacionado ao todo. A estratégia foi utilizar dois tipos de massa de diferentes natureza e textura, sendo a massinha de modelar um material que resgata o universo infantil e escolar. Já a argila possui aspectos de matéria mais primitiva, pois é um material natural e permite associação e despertar de vários sentimentos como repulsa, prazer ou mesmo estranhamento, ao se assemelhar com o barro.

#### **Objetivos:**

Exploração de sensações e sentimentos, espaço de fomentação e expressão de idéias, de recursos pessoais e emoções, que visam o contato com aspectos subjetivos de si e do outro.

#### **Materiais:**

Peças de argila; bacias ou potes com água, jornal ou papel para forrar a mesa; palitos de sorvete ou estacas para modelagem.



### **Estratégia e Instruções:**

A atividade deve ser realizada preferencialmente em uma mesa, porém no caso de não dispor deste recurso, acomodar os alunos no chão e forrá-lo para que trabalhem livremente com o material. Incentivar que explorem a textura, as características do material, as lembranças, a relação estabelecida com o material, de forma que sejam estimulados a trabalhar a massa, amassando, alisando, umedecendo, enfim, dar maior plasticidade ao material permitindo assim, a concretização de projetos.

No início do grupo já deve ser estabelecida a regra de boa convivência no grupo com esta atividade: qualquer tipo de mal aproveitamento do material, manipulação ou comportamento inadequado, do tipo: jogar argila no colega, sujar material da escola ou de outro aluno, jogar a argila na água, etc, nestes casos, o aluno terá sua atividade interrompida e não permanecerá no grupo.

### **Desenvolvimento e Discussão:**

Nesta semana foi levada massa de modelar e argila para que os alunos experimentassem a manipulação do material, a flexibilidade e poder de criação que esta pode proporcionar, sendo um recurso muito utilizado com o intuito de exploração de possibilidades de formas e de sensações variadas.

Primeiramente foi oferecida a argila, mas todos alunos se recusaram a tocar o material, pois não queriam se sujar, alegando que aquilo era “sujo” e “nojento” (SIC A7). A coordenadora perguntou se eles já tinham utilizado argila na escola ou em algum momento e a maioria do grupo se manifestou dizendo que já, que não gostava e foi perguntado o porquê. A13 disse que achava grudento, era feio. A10 disse que parecia “coco” (SIC). Foi explicado que a argila é um material que causa vários tipos de sensações, por isso gostaria que eles tentassem, para poderem descobrir como se sentem com aquilo que parece barro, que não serve para nada, mas que pode virar uma escultura bacana. Todos se negaram.

A coordenadora então disse que não obrigaria ninguém a fazer o que não quisesse, e que havia levado um outro tipo de massa para manusear: a massinha de modelar. A massa foi dividida em partes iguais para cada integrante do grupo e distribuída folha sulfite para usarem de apoio da massa na mesa e assim não a sujarem. A7 perguntou se poderia levar para casa a massinha. Após

ser acolhido e recebido a resposta de que aquelas massinhas seriam usadas neste grupo, A7 insistia perguntando se poderia ficar com a de A13, pois esta a daria para ele. Foi pedido que A7 aguardasse a conclusão da atividade, porém o aluno ameaçava abandonar o grupo. Foi orientado para que A7 olhasse para seus colegas ao redor para notar que estavam todos aguardando que prosseguisse a atividade (A1: “vamos tia, deixa esse muleque! Fala tia...”). Quando a coordenadora percebeu que seria iniciada uma discussão, após a resposta de A7 (“cala a boca cadela!”), foram lembradas as regras de convivência em grupo com que não era permitido falar mal, bater ou jogar objetos e não respeitar o colega, como zombar dele (agressão verbal, física e psicológica) e que se isso se prolongasse, a coordenadora pediria que A7 deixasse o grupo e perguntou se ele sabia qual regra estava infringindo, ao que ele responde: “nenhuma!” de forma ríspida e mostrou a língua para ela. Alguns colegas (A3) disseram então: “respeita a tia!”. A coordenadora solicitou que A7 se retirasse do grupo, porém este se recusou e permaneceu sentado. Foi retirado então o material da atividade dele e este continuou a fitar a coordenadora com expressão de raiva. Foi conversado particularmente com ele sobre esta postura e ele disse que ela não estava o deixando participar do grupo. A coordenadora disse que ele é que não estava deixando o grupo acontecer. Ele pediu desculpas e foi permitido que A7 então permanecesse no grupo, sendo devolvida a massa. Durante a execução da atividade, foi percebido e verbalizado por A7 que ele não conseguia modelar, apenas a amassava, sem conseguir criar algo com aquele material. Ainda tentou por alguns momentos persuadir alguns colegas para que dessem a ele um pedaço de suas massinhas, alegando que aquela que tinha não dava para fazer nada. A coordenadora se aproximou de A7, sentou ao seu lado e perguntou o que ele estava tentando fazer. A7 disse que não sabia o que fazer, pois não conseguia e responsabilizava a pouca quantidade de massa como culpada de sua falta de criatividade. A coordenadora sugeriu então que ele pensasse em algo, qualquer coisa que viesse à sua mente. A7 referiu não conseguir pensar em nada. Foi orientado que olhasse para as cores de massa que possuía e que tentasse se lembrar o que existe com aquelas cores: amarelo, azul, vermelho. A7 disse: “sol, nuvem, sangue”. Então a coordenadora disse que ele não precisaria saber formar/desenhar um sol, uma nuvem ou sangue. Poderia usar a massinha para fazer as letras e escrever uma daquelas palavras. A7 disse que aquilo não tinha graça. A coordenadora se retirou. Ao final, durante o momento de exposição dos trabalhos e discussão, A7 apresentou a palavra SOL, com as letras formadas com a massa de cor vermelha. Foi observado na conclusão, que quase todos os alunos utilizaram a folha que foi distribuída para apoiar os trabalhos e não sujar a mesa, como parte da “obra”, como apoio para a massa que utilizaram como desenho e não modelagem de uma escultura. Disseram ter gostado, mas acharam difícil. Pediram para levar para casa e foi permitido. O grupo foi encerrado.

### **A função criativa do campo escolar**

O resultado da atividade do grupo reflete o que vem sendo traduzido nos discursos docentes cada vez com maior clareza: a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos deriva da pobreza do uso de recursos cognitivos ao longo de sua formação e desenvolvimento. Aqui se pode destacar a importância do brincar para a maturação biológica e emocional da criança.

O desenvolvimento infantil se encontra particularmente vinculado ao brincar, uma vez que este último se apresenta como a linguagem própria da criança, através da qual lhe será possível o acesso à cultura e sua assimilação, num movimento dialético característico do processo de crescimento e amadurecimento. Neste sentido, o brincar se apresenta como fundamental tanto ao desenvolvimento cognitivo e motor da criança quanto à sua socialização, sendo um importante instrumento de diálogo e aprendizado durante a infância.

A criança se utiliza da linguagem do brincar para apreender novas situações, elaborando psiquicamente vivências de seu cotidiano e possíveis conflitos internos. A dificuldade encontrada pelo aluno A7 diante da situação de ter que usar a imaginação e criar com a massinha, permitiu o acesso aos conteúdos de base de seu comportamento. Esta criança parece não saber brincar e usa seus recursos de forma inadequada, pois quando se depara com um conflito, o externaliza de maneiras inesperadas com comportamentos desajustados em atividade grupal. Vale ressaltar que esta criança é tida pela escola como um aluno exemplar, pois, ele responde prontamente a todas as solicitações propostas em sala de aula, com bom comportamento, apesar de informações que tem notas baixas. Porém, é uma criança que não brinca com os colegas, age com a seriedade de um adulto, parecer querer impressionar a coordenadora (assim como deve fazer com a professora). No grupo foi percebido que A7 é recriminado pelas suas atitudes, ou seja, não envolvimento com seus pares, o que certamente é uma maneira de se afastar dos demais para não entrar em contato ou burlar suas dificuldades.

O brincar facilita o acesso à atividade simbólica, já que através dos jogos simbólicos a realidade externa pode ser assimilada à realidade interna. Podemos dizer que a criança se apropria de experiências dolorosas através do brincar, esse espaço de ilusão situado entre o real e a fantasia. Ela passa então a ser sujeito e não somente objeto da experiência (AJURIAGUERRA, 1973; WINNICOTT, 1975).

Logo, os professores devem estar atentos ao aspecto lúdico do universo escolar, trazendo-o para a sala de aula ao invés de encará-los como um empecilho ao seu trabalho. No lugar de frases pejorativas do tipo "esse menino só quer brincar", poderíamos deparar-nos

com comentários que valorizassem a capacidade de brincar. Afinal, a criança realmente problemática é aquela que não consegue brincar. Nas palavras de Winnicott (1958):

A criança considerada normal é capaz de brincar, ficar excitada quando brinca, e se sentir satisfeita com o brinquedo, sem se sentir ameaçada pelo orgasmo físico de excitação local. Em contraste, uma criança impedida de fazer alguma coisa, com tendência anti-social, ou qualquer criança com marcada inquietação maníaco-defensiva é incapaz de apreciar o brinquedo porque o corpo se torna fisicamente incluído (p.37).

### **O desenvolvimento interpessoal e o contexto escolar**

O desenvolvimento interpessoal e a aquisição de habilidades sociais específicas, embora coerentes com a função social da escola - de preparação para vida -, têm constituído quase sempre um subproduto esperado mais do que um objetivo planejado para a educação escolar (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 1996).

Apesar de sua relevância social, trata-se de uma subárea ainda pouco explorada em nosso meio. O desafio de elaborar programas alternativos de habilidades sociais no contexto escolar e de integrá-los aos objetivos acadêmicos tradicionais é o retrato da realidade educacional brasileira contemporânea.

#### **Encontro 7:**

##### **Painel da criatividade coletiva**

##### **A atividade:**

A atividade consiste em realizar um grande desenho em grupo, num mesmo espaço que é o tamanho do papel. Utilizando variados materiais para criar, propõe-se a composição de uma única paisagem, um desenho horizontal, em que cada elemento compõe e retrata a

mesma linguagem através de imagens. São oferecidos diversos tipos de material para compor o cenário, estimulando que explorem o uso dos recursos e a criatividade.

### **Objetivos:**

Favorecer a construção grupal da criatividade produtiva, ou seja, estimular a criatividade para uma produção grupal, sendo possível verificar o grau de relação e comunicação estabelecida pelo grupo.

### **Materiais:**

O mais variado tipo de material possível, tais como: material gráfico (lápiz, régua, borracha, cola, tesoura, caneta esferográfica, caneta hidrocor, lápis de cor e giz de cera), material de pintura (tintas guache, aquarela, pincéis, cola colorida, tinta relevo, etc.), sucata, fios (barbante, lã, etc.), material de aplicações (glitter, lantejoulas, etc.), entre outros. Material básico: fita crepe e papel manilha (papel pardo ou qualquer papel metrado).

### **Estratégia e Instrução:**

Corta-se um pedaço do rolo de papel, suficiente para que todos do grupo possam se acomodar e utilizar um espaço. Prende-se este papel no chão com a fita e passa-se a instrução de que este painel retratará uma paisagem do grupo. Então pede-se que cada um pense na paisagem que queira representar com o seu grupo e é oferecido o material para criação. Ao final, todos se afastam do papel e fazem um olhar para o todo, visualizando este painel da paisagem do grupo.

### **Desenvolvimento e Discussão:**

O grupo deve ser questionado quanto ao que achou do trabalho feito em grupo, do resultado e a partir das observações trazidas pelos integrantes e da própria coordenação, o grupo comenta suas interações através desta atividade.

Diante do exposto no encontro anterior, do aproveitamento da atividade, com comportamentos de concentração no fazer, introjeção de noções de compartilhar e carência de exploração de recursos criativos, foi levada a proposta de construção de um painel coletivo, de criação livre e espontânea do grupo. Foi disposto no chão um pedaço de papel manilha com espaço o suficiente para todos os alunos terem acesso, porém que os obrigasse a ficarem próximos, para que o desenho/paisagem que construiriam possibilitasse a aproximação de cada um com o do outro.

Após uma já esperada ‘briga’ por espaço, até todos se acomodarem, iniciou-se então a atividade com a instrução de que deveriam construir uma paisagem ou mensagem única do grupo e que para dar certo seria importante que conversassem sobre o que iriam fazer. Apesar de orientado quanto a isto, foi observado que cada aluno iniciou sua “arte” em seu espaço e sem comunicação a respeito das idéias para o painel. Foi permitido, para que o resultado fosse fidedigno à representação do coletivo daquele grupo.

Ao final, o trabalho foi exposto na parede para que comentassem o que acharam. Alguns alunos começaram a rir ao perceber que havia em determinado local da folha, dois desenhos de sol, um virado para cima e outro para baixo. Piadinhas como “um é o céu e o outro é o do inferno” (A8) faziam os integrantes rirem e minimizarem o estranhamento daquele fato. Em vários pontos podem-se observar espaços ‘em branco’, vazios de conteúdo. Foi estimulado que o grupo se atentasse a este fato e sugerido que pensassem o porquê daquele desenho do grupo, ter ficado tão espaçado, com temas diferentes (paisagens de campo, prédios, palavras soltas) resultando num conteúdo desarticulado entre si.

A14 se arrisca a dizer que cada um fez o que queria; A1 diz que ficou bonito e dá uma risada; A5 diz que todo mundo é louco e ri; A7 diz que ninguém se preocupa com ninguém. Neste momento A9 se manifesta dizendo: “cala a boca nanico!”. A co-coordenadora pede que A9 se lembre das regras e este fica calado. A7 então relata que não gostou da atividade, pois preferia ter feito um desenho só seu, pois ficaria mais bonito. A15 concorda.

Foi discutido com o grupo que o resultado daquela atividade podia estar refletindo a integração do grupo: que não se comunica em prol das necessidades do grupo todo, pois

parece que querem apenas satisfazer suas próprias vontades, sem perceber que aquilo vira um caos. A12 concorda com a coordenadora. O sinal toca e os alunos começam a se despedir, porém a coordenadora pede que pensem sobre o assunto.

### **Encontro 8:**

#### **Escravos de jó humano**

#### **A atividade:**

O “Escravos de Jô” é outra brincadeira do universo infantil que foi resgatada para compor o repertório dos encontros. Mesmo prevendo que poderia não ser de conhecimento de todos participantes a execução, as regras, a “coreografia”, enfim, a atividade em si propõe um envolvimento das partes, ao ser disposto um objeto para cada e o movimento circular que ela provoca, em conjunto com a música rimada, favorece a inclusão e cooperação dos participantes. No caso dos alunos participantes da pesquisa, tentou-se explorar o máximo das habilidades e possibilidades que a atividade pode oferecer, envolvendo as percepções sensoriais para chamar atenção, como o uso de potes coloridos, cheios de areia para emitirem som de chocalho, e a inclusão do corpo como instrumento. A percepção e expressão corporal poderiam ser mais exploradas, porém a priori não era o objetivo central do trabalho, e, portanto, almejou-se apenas que fosse despertada esta função, para não camuflar outros aspectos importantes do recurso.

#### **Objetivos:**

Instigar a reflexão sobre a influência do trabalho individual e grupal no resultado da ação, no alcance dos objetivos quando estes dependem e estão interligados uns aos outros; favorecer a cooperação para que percebam o valor do trabalho em equipe, em grupo.

**Materiais:**

Potes coloridos e tapetes de E.V.A.

**Estratégia e Instrução:**

Ao entrarem na sala, pedir que cada aluno pegue um tapete de E.V. A e um tubo colorido. Sentados em círculo no tapete de E.V.A., as coordenadoras estimulam os alunos a fazerem um resgate de brincadeiras musicais da infância e após serem listadas algumas destas, o coordenador introduz a proposta de recordarem a brincadeira de Escravos de Jó (é importante esclarecer se todos os presentes conhecem tal jogo musical). Inicia-se o jogo, pedindo aos alunos que cantem acompanhando as ações e após duas rodadas utilizando-se os potes como objeto de acompanhamento de ritmo e entrosamento, pede-se que repitam o jogo, porém agora se utilizando dos seus corpos, ou seja, cada um será seu próprio “potinho”, o ator e ato dos movimentos. \*Seguir passos de dança circular e instruir os alunos para que executem juntos.

**Desenvolvimento e Discussão:**

Neste encontro foi sugerido que todos sentassem no chão formando uma roda. A coordenadora introduz a atividade do dia perguntando quem conhecia a brincadeira de escravos de jó. Apenas dois alunos disseram conhecer, os demais, fizeram expressões de dúvida e estranheza. A coordenadora disse que era uma brincadeira, e explicou como funcionava. Então a coordenadora disse que a atividade do dia seria esta e distribuiu potinhos plásticos, um para cada integrante. Iniciou-se a passagem dos potinhos, cantando a música e pedindo-se que os alunos ajudassem a cantar. Foi feita uma rodada, porém o grupo encontrou muita dificuldade em passar os potes rapidamente, sendo que uns acabaram acumulando mais de um pote consigo e outros ficaram sem nenhum. A coordenadora então reforçou que este teria que ser um trabalho em grupo e propôs uma nova técnica para a mesma atividade. Com



todos em pé, pediu que deixassem os potinhos na mesa e formassem um círculo dando-se as mãos. Houve uma demora para que alguns alunos encontrassem um lugar para ficar, pois se recusavam a ficar ao lado de algum aluno com o qual, aparentemente, não havia afinidade. Iniciou-se então a dança circular, e além de demonstrarem estarem se divertindo, o grupo conseguiu acertar os passos, pois o movimento era grupal, sendo estimulado que ao que um dá o passo para a direita, o seguinte necessariamente deverá dar também, e com isso conseguiram concluir a dança. Foi aberto um espaço para conversarem sobre a atividade. A13 disse que com o corpo ficou “bem mais fácil”. A coordenadora aproveitou o comentário para perguntar se eles imaginavam o porquê. A2 disse “ah, se você não sair da frente, eles passam por cima de você!”. A coordenadora interveio perguntando se foi só por isso que ele fez o movimento. A2 diz que não: “não, eu também queria acertar né!”.

A coordenadora encerra com o fechamento de que este é o objetivo de qualquer trabalho em grupo: fazer funcionar e para isso, todos têm que querer.

### **Agrupamento**

Chamarei aqui de agrupamento o conjunto de pessoas ligadas entre si pelo mesmo espaço e tempo, que podem até ter o mesmo objetivo, porém diferentemente do que Pichon-Rivière (1998) define como grupo, no agrupamento esse conjunto de pessoas não está articulada por mútua representação interna, ou seja, eles apenas estão juntos, não necessariamente querem ou vêem necessidade de estarem juntas. A representação interna de grupo implica a possibilidade de criar e acreditar na ilusão grupal (ANZIEU, 1978 apud MAXIMINO, 2001, p. 38), tornar realidade a representação que as partes têm internamente para cada integrante, reconhecendo aquele grupo como uma unidade.

Na atividade do encontro 7 está explícita essa intensa fronteira entre as partes, não integrando os desenhos, não vemos uma unidade grupal. Essa é a identidade deste conjunto de alunos no contexto escolar. Para que as crianças construam a noção social de pertencer a grupos e as mantenha como um objetivo de manutenção de sua própria existência, é preciso que estas representações iniciem-se na tenra idade, em cada ambiente social em que se inserem, dentre eles, a escola. Não basta que elas estejam agrupadas compartilhando um mesmo espaço, proposta ou atividade, é necessário que o grupo tenha uma existência interna

para cada um de seus membros. É necessário que o sujeito represente o grupo e este o represente, como uma parte. Mas uma parte indismembrável.

Na atividade 8 foi possível notar que esta dificuldade se torna mais evidente, porém também pode ser minimizada pela estratégia adotada para trabalhar a perspectiva do coletivo e do valor intrínseco de se viver e conviver em grupo. A esta análise podemos somar o que Maximino (2001) explica sobre o campo da Terapia Ocupacional e o uso de atividades como recurso para trabalhar grupos:

O Campo da Terapia Ocupacional está localizado exatamente na intersecção interno-externo, indivíduo-sociedade (grupos), pensar-fazer, aquilo que é psíquico-aquilo que é corporal. (...) a Terapia Ocupacional é eminentemente social, pois o fazer é sempre um ato social. Os homens se juntam para fazer coisas e o fazer junto cria um tipo especial de relação, um identificar-se pela ação ou por seus objetivos em comum. Aquilo que é feito, o é em um mundo compartilhado. (MAXIMINO, 2001 p. 13-14)

Portanto, as atividades realizadas em grupo possuem um potencial de provocação, entendido como aquilo que afeta e incita que se conecte matéria (atividade) ambiente e pessoas, resultado de algo que se liga e surge no encontro, como ocorrido na proposta de escravos de Jó com os alunos.

### **Atividade como recurso**

Em ambos os encontros (7 e 8), a atividade é utilizada como meio de expressão da coletividade, no sentido em que expressa a dimensão das relações justapostas estabelecidas pelos participantes antes e após a intervenção deste projeto, e a construção de uma nova e criativa via de comunicação e de relação. As estratégias adotadas são de extrema importância para que se alcance os objetivos pré-estabelecidos e para que o grupo aconteça de forma fluente. Graduar o nível de exposição e interação permite uma maior mobilidade dentro do campo grupal, expressando fielmente as dificuldades e facilidades de cada um em integrar-se.

Percebemos em Machado (1997) o ressaltar do jogo como não sendo qualquer tipo de interação, mas sim, uma atividade que tem como traço fundamental os papéis sociais e as ações destes derivadas em estreita ligação funcional com as motivações e o aspecto propriamente técnico-operativo da atividade. Dessa forma destaca o papel fundamental das relações humanas que envolvem os jogos infantis.

Além disso, não interferir nas produções, mas intervir, faz toda diferença quando pensamos nas mudanças que esperamos, pois elas não são imediatas, não se dão magicamente através de algo que o professor ou o coordenador de grupo (terapeuta) fale, faça ou modifique. Assim como um terapeuta ou coordenador de grupo, pais e professores devem ser facilitadores, pois há um processo natural para que ocorra a introjeção de conceitos sociais. E a externalização destes modificada, se dará com a reconfiguração das relações que serão estabelecidas.

#### **4.4 Possibilidades e limites para um melhor funcionamento pessoal e social**

O entendimento de como se dá a correlação entre violência escolar e sociedade, assim como quais contextos (familiar, escolar, entre outros lugares de convivência) atuam como fatores de risco e proteção pode auxiliar na elaboração de estratégias de intervenções para a proteção dessas crianças e adolescentes.

Tais recursos como os utilizados nesta pesquisa indicam quais interações podem influenciar a vida do sujeito e quais fatores podem colocá-la em risco ou favorecer seu desenvolvimento atuando como um fator de proteção. Fatores de proteção são recursos e características pessoais que agem como moderadores de efeitos ou impactos negativos no desenvolvimento.

Conseqüências negativas para o desenvolvimento da pessoa caracterizam o que se chama vulnerabilidade, ou seja, são características pessoais que se expressam principalmente por meio de respostas mal-adaptadas aos eventos da vida (ZIMMERMAN E ARUNKUMAR, 1994, apud MAYER; KOLLER, 2012). Junqueira e Deslandes (2003) definem a resiliência como a capacidade do sujeito de lidar com as adversidades não sucumbindo à elas, demonstrando respostas adaptativas frente à situações de risco. Resiliência implica em um processo que pode ser desenvolvido e promovido de acordo com as condições oferecidas pelo ambiente (RUTTER, 1991, apud VASCONCELOS, RIBEIRO, 2011).

Os fatores resilientes ou de proteção e risco podem ser organizados em atributos individuais, aspectos da família, e as características dos ambientes sociais onde o indivíduo vive (RUTTER, 1991, apud VASCONCELOS, RIBEIRO, 2011). Dentre os fatores de risco para o desenvolvimento (físico e emocional), Mayer e Koller (2012) apontam que a violência doméstica e motivação para a sua prática podem ser compreendidas pela abordagem

Bioecológica. Da mesma maneira, podemos ampliar para outros contextos sociais das crianças, como a escola e o relacionamento aprendido entre escolares e professores.

Portanto, o importante é considerar que as diferentes variáveis pessoais e de contexto social do jovem interferem positiva ou negativamente para o envolvimento deste em situações de violência e em suas condições de enfrentamento. Não é possível, portanto, considerar apenas um elemento ou realidade grupal, seja de pequeno grupo (de jovens) ou de grande grupo (comunidade, sociedade) como desencadeador. Nossa pesquisa mostrou que é possível identificar e corrigir posturas em atividades grupais estruturadas com jovens. Se entendermos esses grupos como representando um contexto micro-social (pequeno grupo), podemos inferir que investir em mudanças neste podem contribuir para facilitar o surgimento de mudanças no contexto macro-social (grande grupo) onde esses jovens estão inseridos.

#### **4.5 Dificuldades encontradas**

No presente estudo encontramos dificuldades que destacamos como de ordem institucional e educacional. Consideramos que a falta de estrutura da escola para receber o projeto de extensão foi um fator que culminou no atraso da execução dos grupos e conseqüentemente, na adesão dos participantes aos mesmos. Por diversas vezes foi retomado em grupo com os participantes, o contrato a respeito do compromisso e respeito que a coordenadora teria para com eles, com a certeza de que não os abandonaria na próxima semana, assegurando que estaria na escola para o próximo encontro e que avisaria se houvesse qualquer imprevisto. Houve situações em que os alunos foram dispensados do período de aulas, pois não haveria professores naquela data. Não houve qualquer esclarecimento aos alunos e à coordenadora do grupo sobre esta situação e não foi permitido que fosse realizado o grupo ou conversado com os estudantes a respeito. Tal fato compromete o trabalho na medida em que afeta, além da confiança e coerência, um dos fatores principais para o sucesso de um grupo de trabalho: a construção da coesão.

Segundo Yalom (2006) a coesão é conhecida como um dos “Fatores Terapêuticos” do trabalho desenvolvido em grupo. Atuamos diretamente neste processo complexo que ocorre na interação entre indivíduos e suas experiências e, portanto, devemos promover e garantir meios para que este fenômeno aconteça, pois “somente após o desenvolvimento da coesão grupal é que os membros podem envolver-se de forma profunda e construtiva na auto-

revelação, na confrontação e em conflitos que são essenciais ao processo de aprendizagem interpessoal. Os terapeutas devem entender essa seqüência evolutiva necessária para ajudarem a impedir que certos membros deixem o grupo” (YALOM 2006, p.103). Ainda de acordo com o autor, o terapeuta deve reconhecer e deter quaisquer forças que ameacem a coesão do grupo. Atrasos, ausências, formação de subgrupos, socialização disruptiva fora do grupo e o uso de bodes expiatórios, ameaçam a integridade funcional do grupo e necessitam da intervenção do terapeuta.

O sinal de alerta desta colocação resulta na correlação com um ponto essencial para o desenvolvimento de comportamentos mais ajustados e adequados dos jovens, ao verificar as próprias atitudes enquanto agentes formadores de condutas sociais que exerce cada membro do repertório de vínculos das crianças e adolescentes. Como aponta Sullivan apud Yalom (2006) é durante o desenvolvimento inicial que as percepções do indivíduo sobre as atitudes de outras pessoas para consigo passam a determinar como ele se enxerga e valoriza. O indivíduo internaliza muito dessas percepções e, se forem conscientes e congruentes, baseia-se nessas avaliações internalizadas para ter certa medida de valor pessoal.

***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

---

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível evidenciar as diferentes manifestações da violência no ambiente escolar através da expressão de pensamentos e conceitos sobre o individual e o coletivo, através de atitudes e falas captadas nos conflitos emergentes e nas relações estabelecidas no fazer grupal destes estudantes.

O baixo limiar à frustração parece estar no cerne da questão dos comportamentos agressivos e violentos praticados pelos jovens estudantes desta comunidade, pelas amostras de dificuldade em serem contrariados e da forma que se expressam e lutam pelo sobressalto sobre os demais, quase como uma medida de sobrevivência e preservação.

Adotar o modelo Bioecológico como referencial para esta discussão se torna adequado à medida que percebemos o quão multifatorial são as elucidações para os comportamentos de desajuste social desses jovens, e intrínsecos ao contexto socioeconômico e cultural a que cada comunidade está radicada. A repercussão desta na manifestação violenta dos jovens desponta e corrobora para o desenvolvimento de competências sociais próprias daquela população, porém, em esferas mais macro sociais, há evidentes comprometimentos pessoais e sociais a cerca deste funcionamento.

Desta forma, devemos fazer a ressalva de que esta pesquisa se restringe a uma população específica, em que encontramos os resultados que são pertinentes apenas a este grupo de acordo com o cenário de vida ocupacional e relacional nela constituída. Não é pertinente, e não foi nossa intenção, responder a toda demanda de relações causa-efeito a respeito do tema, apenas procuramos ampliar para fóruns mais generalizados o problema da violência escolar, a fim de fornecer novos parâmetros para a discussão e propostas de intervenção.

A escola e, em particular a sala de aula, é um ambiente potencialmente rico de interações sociais educativas que são pouco exploradas para a aprendizagem e o desenvolvimento. A disseminação de propostas pedagógicas modernas aponta para uma concepção de ensino baseada na participação ativa do aluno e viabilizada por interações sociais construtivas entre professor e aluno e entre alunos em torno do objeto de conhecimento.

O enfoque das habilidades sociais no modelo bioecológico permite alguns encaminhamentos para a compreensão e intervenção sobre os processos de comunicação e desenvolvimento da criança em contexto educacional, mas impõe também um conjunto de

questões de pesquisa e de aplicação que estão a merecer maiores estudos. Além disso, no âmbito geral das reflexões sobre os diferentes contextos educacionais hoje disponíveis, a análise situacional do ensino não pode prescindir de um repensar crítico sobre a função social da escola na construção da subjetividade e dos valores humanos.

Acompanhar a transformação do significado da escola, perceber o reflexo dos comportamentos e ensinamentos em sala e fora dela, dos pequenos gestos não-reflexivos, de educadores, desde o inspetor de alunos, ao diretor, funcionário da limpeza, merendeira, às constituições familiares atuais, sem se esquecer de que são crianças em desenvolvimento emocional e intelectual, são esforços constantes de quem se propõe a ocupar um lugar de destaque na vida da criança: o de educador. Todos esses papéis mencionados atuam direta ou indiretamente na compreensão do ser e estar no mundo desses jovens, partilhar e compartilhar de esferas do coletivo, e carrega tais responsabilidades.

Os resultados do estudo apontam que é possível estabelecer uma nova forma de comunicação e abordagem do universo desses jovens, desde que respeitadas as variáveis – que não são poucas – de um mundo cada vez mais globalizado e sem paradigmas do qual fazem parte não apenas como expectadores, mas atores desta transformação do ensino na realidade do século XXI.

A proposta de uso de atividades estruturadas em grupo demonstrou ser capaz de facilitar a comunicação, exercer um canal de relação intermediário, à medida que se torna um elemento indireto e menos ameaçador para relacionar-se com o outro. Foi possível notar que as produções coletivas se tornam evidências incontestáveis do funcionamento grupal dada sua propriedade de concretude e objetividade. Os materiais e as atividades permitiram o desenvolvimento de relações mais saudáveis no decorrer dos encontros.

As atividades de grupo beneficiaram os alunos por oferecerem um momento diferenciado em sua rotina acadêmica, no qual lhes foi permitido colocar-se de uma maneira mais criativa para poder refletir sobre suas vidas. Tiveram oportunidade de desenvolver maior autoconhecimento, autoconfiança e capacidade de escolher os comportamentos que terão. Podem estar mais livres para ser, transformar-se e atingir um grau de vinculação e confiança mais significativos.

Não é possível afirmar, entretanto, que tal transformação foi percebida e verificada em contextos mais extensos, como no ambiente escolar e familiar. Esta limitação se deve à própria natureza das mudanças comportamentais que necessitam de processos terapêuticos mais duradouros e envolvem inter-relações complexas e dinâmicas.



Consideramos que tanto a aprendizagem como a mudança comportamental devem ser avaliadas também em longo prazo, a fim de determinar se há retenção do conhecimento e se este proporciona mudanças comportamentais duradouras que terão impacto na qualidade de vida da população estudada. Essa avaliação em longo prazo é especialmente importante para permitir que, com o tempo, o conhecimento novo interaja com as condições socioculturais e econômicas do cotidiano, determinando se haverá mudança de comportamento e como isso ocorrerá.

Novos estudos se fazem necessários para examinar a co-relação de fatores ambientais e o fenômeno da violência expressa pelos jovens no contexto escolar. Retificamos também que é importante traçar parâmetros pré-mórbidos do comportamento das crianças para uma melhor analogia dos resultados encontrados. Sugere-se o uso de instrumentos como escalas e entrevistas com professores e familiares com o intuito de investigar, antes e após a intervenção, a percepção do funcionamento pessoal e social da criança/adolescente por aqueles que convivem com estes jovens e fazem parte da mesma concepção sociocultural destes.

De qualquer forma, o uso de atividades em grupo demonstrou ser um importante e rico instrumento de intervenção profissional para a promoção da saúde mental com esta população. Mostrou possibilitar o aparecimento de demandas e dificuldades pessoais em ocupações e em relacionamentos, o que colabora para a identificação de problemas de ordem orgânica (médica) e/ou emocional de forma mais prematura, o que contribui com diagnósticos e medidas sócio educativas mais eficientes e menos estigmatizadas, livrando este aluno do bullying e demais constrangimentos comuns a este panorama, berço da violência entre jovens.

Poder contribuir para este repensar, e servir de facilitador foi o que me propus a fazer como terapeuta ocupacional e pesquisadora para promoção de saúde mental, que envolve oferecer melhores condições para aprimorar o funcionamento pessoal e social dos jovens de hoje. Que esta pesquisa sirva de inspiração para outros trabalhos na área, e que as atividades em grupo possam cumprir seu papel como recurso terapêutico.

## ***REFERÊNCIAS\****

---

---

\* De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023

---

**REFERÊNCIAS**

AJURIAGUERRA, J. **Manual de Psiquiatria Infantil**, Barcelona: Toray-Masson, 1973.

AMADO, J. **A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos**. Porto: Edições ASA, 2000.

AQUINO, J.G. **Confrontos na sala de aula: Uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Ética na escola: A diferença que faz diferença**. In: AQUINO, J. G. (org.). *Diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, pp. 135-151.

\_\_\_\_\_. (org). **Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 3a ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ASSIS, M. C.: **Fundamentos teóricos da educação infantil**. 5 ed. Campinas, 2003.

AVANCI, J.; ASSIS, S.G.; OLIVEIRA, R. V. C; FERREIRA, R. M.; PESCE, R.P. **Fatores associados aos problemas de saúde mental em adolescentes**. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 23, n. 3, p. 287-294, 2007.

BALLARIN, M. L. G. S. **Algumas reflexões sobre grupos de atividades em Terapia Ocupacional**. In: PÁDUA, E. M. M.; MAGALHÃES, L. V. (Orgs.) *Terapia Ocupacional: Teoria e Prática*. Campinas: Papyrus, 2003, p. 63-78.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BOLSONI-SILVA, A. T., & DEL PRETTE, A. **O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos?** *Revista Argumento*, 7, pp. 71-86, 2002.

BOLSONI-SILVA, A. T., & MARTURANO, E. **Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais.** *Estudos de Psicologia*, 7(2), pp. 227-235, 2002.

BEHELLI L. P. C, SANTOS, M. A. **Psicoterapia de grupo: como surgiu e evoluiu.** *Revista Latino-am Enfermagem*. v.12, n.2, p. 242-9, 2004.

\_\_\_\_\_. **O paciente na psicoterapia de grupo.** *Revista Latino-am Enfermagem*. v.13, n.1, p.118-25, 2005.

BERSTEIN, M. **Contribuições de Pichon-Rivière à psicoterapia de grupo.** Em: Osório, L. C. e col. *Grupoterapia hoje* (pp. 108-132). Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências da Constituição de 1988.** Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BUYS, R. C. **Supervisão de psicoterapia: na abordagem humanista centrada na pessoa.** São Paulo: Summus, 1987.

CECCONELLO, A. M. & KOLLER, S. H. **Competência social e empatia: Um estudo sobre a resiliência com crianças em situação de pobreza.** *Estudos de Psicologia (Natal)*, 5, 71-93, 2000.

CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** *Interface – sociologias*, ano 4, n.8, p.432-43, 2002.

CRAIG, W., & PEPLER, D. **Observations of bullying and victimization in the school yard.** In W. Craig (Ed.), *Childhood social development* (pp. 116-136). Oxford: Blakwell Publishers, 2000.

DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento.** *Psicologia Reflexão e Crítica*, 9, 233-255, 1996.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. **Treinamento em habilidades sociais: Panorama geral da área.** Em V. G. Haase, R. Rothe-Neves, C. Käppler, M. L. M. Teodoro & G. M. O. Wood (Orgs.), *Psicologia do desenvolvimento: Contribuições interdisciplinares* (pp. 249-264). Belo Horizonte: Health, 2000.

\_\_\_\_\_. **Habilidades sociais e educação: Pesquisa e atuação em psicologia escolar/ educacional.** Em Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional: Saúde e qualidade de vida* (pp. 113-141). Campinas, SP: Alínea, 2001.

\_\_\_\_\_. **Transtornos psicológicos e habilidades sociais.** Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição. Contribuições para a construção da teoria do comportamento* (pp. 377-386). Santo André, SP: ESETec., 2002.

DELOR'S J.(Org.) **Educação, um tesouro a descobrir:** relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo-Brasília: Cortez-Unesco, 2001. 288p.

ENGUITA, M.F. **Reprodução, contradição, estrutura social e atividade humana na educação.** *Teoria e Educação, Porto Alegre*, n. 1, p.108-133, 1990.

ENRIQUEZ, E. **A organização em análise.** Petrópolis: Vozes, 1997.

ESTRELA, M. T., & AMADO, J. **Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica.** *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV (1,2 e 3), 249-271. Porto, 2000.

FALEIROS, V.P.; FALEIROS, E.S. **Escola que protege:** enfrentando a violência contra crianças e adolescentes Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FAZENDA, I. C. **A Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas, Papirus, 1995.

FLEITLICH, B.; GOODMAN, R. **Prevalence of chil and adolescent psychiatric disorders in southeast Brazil.** *J Am Cad Chil Adolesc Psychiatry*. V.43, p. 728-34, 2004.

FORTUNA, T. R. **Formando professores na Universidade para brincar.** In: SANTOS, Santa Marli P.dos (org.). *A ludicidade como ciência.* Petrópolis: Vozes, 2001, p.116.

FREIRE; I.P.; SIMÃO, A.M.V.; FERREIRA, A.S. **O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa.** Rev. Portuguesa Educação, v.19, n.2, p.157-183, 2006.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 3ª ed. São Paulo. Atlas. 1991.

GOODMAN, R. **The strengths and difficulties questionnaire: a research note.** J Child Psychol Psychiatry. V.38, p.581-6, 1997.

GOMES R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa.** In: Minayo MC de C, Organizadora. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis: Vozes; 2010. p. 79-108.

GOMIDE, P. I. C. **Estilos parentais e comportamento anti-social.** In: A. DelPrette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção (pp. 21-60). Campinas, SP: Alínea, 2003.

HEDEGGARD, M. **A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino.** In H. Daniels (Org.). Uma introdução a Vygotsky (pp. 199-228). São Paulo: Loyola, 2002.

KODATO, S. **Observatório da violência e práticas exemplares: vínculos e estratégias.** Observatório da Violência. nº 22, 2003.

KRUG, E. et al. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde.** Geneva: OMS, 2002.

JUNQUEIRA, M. F. P. & DESLANDES, S. F. (2003). **Resiliência e maus tratos à criança.** Cadernos de Saúde Pública, 19(1), 2003.

LASALLE, P. C.; LASALLE, A. J. **Grupos terapêuticos.** In: STUART, G. W.; LARAIA, M. T. Enfermagem psiquiátrica: princípios e prática. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 695-709.

LEAL, M. R. **Grupanálise.** Lisboa: Sociedade Portuguesa de Grupo, 1994.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo.** São Paulo: Cultrix, 1988.

LIEBMANN, M. **Exercícios de arte para grupos: um manual de temas, jogos e exercícios.** 4. ed. São Paulo: Summus, 2000.

LIEBMANN, M. **Trabalho corporal, música, teatro e dança em Terapia Ocupacional: clínica e formação.** Cadernos Centro Universitário S. Camilo, São Paulo, v.8, n.3, p.39-43, jul./set.2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese.** In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaio 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MACEDO, L. **Aprender com jogos e situações-problema.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MACHADO, N. J. **Cidadania e educação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

MAYER, L. R. ; KOLLER, S. H. **Rede de apoio social e representação mental das relações de apego de crianças vítimas de violência doméstica.** In HABIGZANG, L. F., KOLLER, S. H. e cols. Violência contra crianças e adolescentes. Artmed, 2012. Disponível em: [http://www.larpsi.com/config/imagens\\_conteudo/pdf/\\_legado\\_H\\_HABIGZANG\\_Luisa\\_F\\_Violencia\\_Contra\\_Criancas\\_Adolescentes\\_Liberado\\_Cap\\_01.pdf](http://www.larpsi.com/config/imagens_conteudo/pdf/_legado_H_HABIGZANG_Luisa_F_Violencia_Contra_Criancas_Adolescentes_Liberado_Cap_01.pdf)

MAHONEY, A. A. **Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais.** In V.S. Placco (Org.), *Psicologia & Educação: Revendo contribuições* (pp. 9-32). São Paulo: Educ, 2002.

MAILHIOT, G. B. **Dinâmica e gênese dos grupos.** São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1991.

MARCUS, M. T.; LIEHR, P. R. **Abordagens de pesquisa qualitativa.** In: LOBIONDO-WOOD, G.; HABER, J. Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação crítica e utilização. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001. p.122-139.

MARRIEL, L.C.; ASSIS, S.G.; AVANCI, J.Q.; OLIVEIRA, R.V.C. **Violência escolar e auto-estima de adolescentes.** Cadernos de pesquisa, v.36, n. 127 p. 35-50, 2006.

MARQUES, R. **Professores, família e projeto educativo.** Porto, PT: Asa Editores, 2001.

MARTIN, J.M. **Conflictividad y violencia em los centros escolares.** Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1993.

MAXIMINO, V.S. **Grupos de Atividade com Pacientes Psicóticos**. São José dos Campos: Univap, 2001, 176p.

MINAYO, M. C. S. **Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde**. In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G. & CONSTANTINO, P. (Orgs.). *Impactos da Violência na Saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12.ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2010.

MOLLO, S. - **A escola na sociedade**. Lisboa: Edições 70, 1979.

MORIN, E. **Amor, Poesia e Sabedoria**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sociohistórica**. Caderno do CEDES, 20, p. 62-77, 2000.

OSÓRIO L.C. **Grupos: teorias e práticas - acessando a era da grupalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REGO, T. C. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REYNOLD, P. C. **Play, language and human evolution**, in J. S. Bruner, *Le développement de l'enfant - Savoir faire, savoir dire*, Paris : P.U.F., 1983, p.223.

RIBEIRO, J. P. **Psicoterapia grupo analítico -Teoria e técnica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

RICCETTI, V. P. **Jogos em grupo para educação infantil**. Educação Matemática em Revista. Ano 8, nº 11. 2001. Disponível em: [www.sbem.com.br](http://www.sbem.com.br). Acesso em 21/03/2012.

ROMANELLI, G. **Socialização, grupos de pares e relações jocosas**. 1995. Manuscrito não publicado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1995.

ROMANELLI, G., RISK, E. N. **Sociabilidade grupal entre jovens de camadas populares: subjetividade e gênero**. Rev. SPAGESP, vol.9 no.2 .Ribeirão Preto, 2008.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 2. ed. Londres: Sage Publications, 1990. 532 p.



PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills, Sage Publications, 1983.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O Processo Grupal**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PITZNER, J. K.; DRUMMOND, P. D. **The reliability and validity of empirically scaled measures of psychological/verbal control and physical/sexual abuse: relationship between current negative life events**. Journal of Psychosomatic Research, Oxford, v.43, n.2, p. 125-142, 1997.

POLIT D. F.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 391 p.

SETTON, M. G. J. **Família, escola e mídia: um campo com novas configurações**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

TEDESCO, S. **Diálogos da terapia ocupacional e a psicanálise: terapia ocupacional psicodinâmica**. In: CAVALCANTI, A. e GALVÃO, C. Terapia ocupacional: fundamentação & prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007

TRIVINÕS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**: 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 685 p.

VASCONCELOS, A. C. G. D.; RIBEIRO, M. A. **Resiliência**. Curitiba: Juriá, 2011.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VINOGRADOV S. & YALOM, I.D. **Manual de Psicoterapia de grupo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

WEBSTER-STRATTON, C. **Early intervention for families of preschool children with conduct problems**. In M. J. Guralnick (Org.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 429-453). Baltimore: Paul H. Brookes, 1997.

WINNICOTT, D.W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.  
[www.sdqinfo.com](http://www.sdqinfo.com)

YALOM, I. D. **Psicoterapia de Grupo: teoria e prática**. tradução Ronaldo Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2006, 528 p.

ZIMERMAN, D.E. **Fundamentos Básicos das Grupoterapias**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.244 p.

***APÊNDICES***

---

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ALUNOS

Senhor pai, mãe ou responsável

Gostaríamos de solicitar sua autorização para que seu (sua) filho(a) possa participar da pesquisa **“Grupo de atividades com jovens escolares: recurso para o aprimoramento do funcionamento pessoal e social”** que objetiva verificar se a utilização de grupos de atividades estruturadas pode proporcionar meios para que jovens de uma escola pública possam aprimorar seu funcionamento pessoal e social e facilitar o desenvolvimento de mecanismos pessoais e coletivos de proteção e promoção de saúde mental. Acreditamos que com as respostas dos mesmos poderemos desenvolver outros estudos, discutir acerca do tema em eventos científicos e implementar melhorias nas rotinas da escola. A participação é voluntária e o Sr.(Sra.) poderá retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízo a pessoa do seu(sua) filho(a).

Vale salientar que já contamos com a concordância da diretora e coordenadora da escola. Os nomes dos participantes não serão divulgados publicamente. Não serão feitas análises individuais dos resultados uma vez que as respostas serão estudadas em conjunto.

Esclareço que mesmo que autorize a participação de seu filho, o Sr.(Sra.) poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem nenhuma consequência negativa como desconforto ou risco à vida. Se desejar maiores esclarecimentos, o Sr.(Sra.) poderá entrar em contato antes ou durante a realização da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente das informações sobre a pesquisa e de que as informações emitidas pelo meu filho(a), não lhe causarão nenhum dano, risco ou ônus. Serão mantidos sigilos e anonimato das informações contidas nas entrevistas. A segurança de que não terei nenhuma despesa financeira durante o desenvolvimento da pesquisa. A garantia de que todas as informações fornecidas serão utilizadas apenas na construção da pesquisa e ficarão sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitadas por mim a qualquer momento.

Tendo recebido as informações acima e ciente de nossos direitos, autorizo a participação de meu (minha) filho(a) \_\_\_\_\_. Estou ciente que a participação de meu

(minha) filho(a) na pesquisa que será realizada na escola em que ele(a) estuda, não trará prejuízos a sua rotina escolar.

Ribeirão Preto, \_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Assinatura do responsável

---

Silvia Antunes Cocenas  
Pesquisadora responsável

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Zeyne Alves Pires Scherer  
Pesquisadora orientadora

**CONTATO:** Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.  
Endereço: Avenida Bandeirantes, 3900 Campus Universitário – Ribeirão Preto – SP; CEP 14049-900 – SP. Telefone: (0XX16) 3602-3404.



## ANEXOS

### ANEXO A



ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
CENTRO COLABORADOR DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE PARA  
O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EM ENFERMAGEM

Avenida Bandeirantes, 3900 - Campus Universitário - CEP: 14040-902 - Ribeirão Preto - SP - Brasil  
FAX: 55 - 16 - 633-3271/ 630-2561 - Telefone: 55 - 16 - 602-3391/ 602-3382

Ribeirão Preto, 10 de setembro de 2009.

Prezada Professora Maria Goreti Vilas Boas Cardeal da Costa,

O projeto **“Grupos de atividades estruturadas com alunos do ensino fundamental: promoção de saúde”** está inserido no “Programa Aprender com Cultura e Extensão” que faz parte das múltiplas ações de cultura e de extensão universitária, da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão. Este Programa integra a política de apoio à permanência e formação estudantil da Universidade de São Paulo (USP) e tem como finalidade fomentar as ações de cultura e extensão por meio das atividades do corpo discente em projetos, de forma a contribuir para a sua formação. Propõe-se, assim, a apoiar projetos desta natureza em temáticas voltadas para os desafios da realidade intra e extra-universidade.

As atividades de cultura e extensão universitária são concebidas como processo educativo, cultural e científico que integra o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade. A extensão universitária visa estender à sociedade as atividades da instituição universitária, indissociáveis do ensino e da pesquisa. É, portanto, um processo que articula o ensino e a pesquisa de forma a viabilizar a interação transformadora entre a universidade e a sociedade com base na justificativa de que a relação entre ensino, pesquisa e extensão universitária enriquece o processo pedagógico, favorecendo a socialização do saber acadêmico e estabelecendo uma dinâmica que contribui para a participação da comunidade na vida universitária.

O projeto “Grupos de atividades estruturadas com alunos do ensino fundamental: promoção de saúde” consiste, desta forma, de uma proposta de extensão universitária na sua articulação com o ensino e a pesquisa.

Como o “Programa Aprender com Cultura e Extensão” prevê a concessão de bolsas, provenientes do orçamento da USP, e em consonância com a política de inclusão social desta universidade, as referidas bolsas serão destinadas a estudantes regularmente matriculados em curso de graduação da Universidade e, prioritariamente, com necessidade socioeconômica. As



**ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
CENTRO COLABORADOR DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE PARA  
O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EM ENFERMAGEM**

Avenida Bandeirantes, 3900 - Campus Universitário - CEP: 14040-902 - Ribeirão Preto - SP - Brasil  
FAX: 55 - 16 - 633-3271/ 630-2561 - Telefone: 55 - 16 - 602-3391/ 602-3382

duas bolsistas que foram selecionados para este projeto de extensão são alunas matriculados na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto USP e está cursando o segundo ano. Este último critério vem de encontro com a expectativa de que permaneçam por mais dois anos realizando as atividades propostas na Escola Estadual Gleite de Alcântara . Estas alunas, coordenadoras dos grupos estruturados, serão previamente orientadas e treinadas para a realização das atividades de grupo, com aulas teóricas e práticas ministradas por mim, enquanto responsável pelo projeto e com formação em coordenação de grupos. Terão, também, suas atividades supervisionadas de forma contínua, ao longo de sua execução, pelos docentes responsáveis. Cabe salientar, no entanto, que como é um projeto anual, com início em 1 de agosto de 2009 e término previsto para 31 de julho de 2010, a cada ano poderá ser solicitada a renovação do mesmo junto ao “Programa Aprender com Cultura e Extensão” da Pró-Reitoria de Cultura de Extensão.

Os envolvidos no projeto “Grupos de atividades estruturadas com alunos do ensino fundamental: promoção de saúde” são:

duas alunas do segundo ano do Curso de Enfermagem, selecionadas conforme diretrizes do “Programa Aprender com Cultura e Extensão”;

docente Responsável: Profa. Dra. Zeyne Alves Pires Scherer;

docente Co-responsável: Profa. Dra. Sandra Cristina Pillon.

Os docentes são vinculados ao Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Para o desenvolvimento dos grupos será necessária uma sala com cadeiras e mesas ou carteiras, onde possam ser desenvolvidas as atividades de pinturas, desenhos, jogos e outros e que comporte cerca de 20 alunos e 2 coordenadoras,.

O material (Anexo 1) que será utilizado ficará sob guarda e responsabilidade dos docentes e alunas envolvidos no projeto “Grupos de atividades estruturadas com alunos do ensino fundamental: promoção de saúde”, financiado com verba provisionada pelo Fundo de Cultura e Extensão Universitária da USP.

As regras de funcionamento das atividades de grupo serão combinadas verbalmente, conforme é hábito em trabalhos na modalidade grupal, sendo este procedimento denominado de “Contrato”. Os itens constantes deste Contrato e que serão combinados verbalmente com os





**ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
CENTRO COLABORADOR DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE PARA  
O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EM ENFERMAGEM**

Avenida Bandeirantes, 3900 - Campus Universitário - CEP: 14040-902 - Ribeirão Preto - SP - Brasil  
FAX: 55 - 16 - 633-3271/ 630-2561 - Telefone: 55 - 16 - 602-3391/ 602-3382

participantes serão: a frequência ao grupo não será obrigatória; os participantes com 75% ou mais de presença receberão um certificado de "participação"; caso, por algum motivo, os estudantes não possam realizar um encontro, seus freqüentadores serão avisados com antecedência; a data para o término do grupo é pré-estabelecida e será informada no primeiro encontro; cada encontro tem a duração de uma hora com o horário pré-determinado. Os estudantes informarão, também, que não têm vínculo empregatício com a Escola Estadual Professora Gleite de Alcantra, e que por se tratar de um trabalho acadêmico entre universidade e comunidade, este lhes proporciona ganhos em experiência profissional.

Os participantes receberão, ao final de cada grupo (período de 2 meses para cada grupo de até 20 alunos) um Certificado de participação no mesmo (Anexo 2).

*Rayne Alves Pires Scherer*

## ANEXO B



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde  
para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem

Avenida Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - CEP 14040-902  
Fone: 55 16 3602.3382 - 55 16 3602.3381 - Fax: 55 16 3602.0518  
www.eerp.usp.br - eerp@edu.usp.br

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EERP/USP**

Of.CEP-EERP/USP – 0171/2010

Ribeirão Preto, 18 de agosto de 2010.

Prezada Senhora,

Comunicamos que o projeto de pesquisa, abaixo especificado, foi analisado e considerado **APROVADO** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, em sua 130ª Reunião Ordinária, realizada em 18 de agosto de 2010.

**Protocolo:** n° 1144/2010

**Projeto:** GRUPO DE ATIVIDADES COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES: RECURSO PARA O APRIMORAMENTO DO FUNCIONAMENTO PESSOAL E SOCIAL.

**Pesquisadores:** Zeyne Alves Pires Scherer  
Sílvia Antunes Cocenas

Em atendimento à Resolução 196/96, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,

**Profª Drª Lucila Castanheira Nascimento**  
Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilma. Sra.

**Profª. Drª. Zeyne Alves Pires Scherer**

Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas  
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP