



Psicologia Escolar e Educativa

ISSN 1413-8557

Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)

Volume 5 Número 2 Julho/Dezembro 2001

ABRAPEE

Expediente

A revista *Psicologia Escolar e Educacional* é um veículo de divulgação e debate da produção científica na área específica e está vinculada à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Seu objetivo é constituir um espaço para a apresentação de pesquisas atuais no campo da Psicologia Escolar e Educacional e servir como um veículo de divulgação do conhecimento produzido na área, bem como de informação atualizada a profissionais psicólogos e de áreas correlatas. Trabalhos originais que relatam estudos em áreas relacionadas à Psicologia Escolar e Educacional serão considerados para publicação, incluindo processos básicos, experimentais, aplicados, naturalísticos, etnográficos, históricos, artigos teóricos, análises de políticas e sínteses sistemáticas de pesquisas, entre outros. Também, revisões críticas de livros, instrumentos diagnósticos e softwares. Com vistas a estabelecer um intercâmbio entre seus pares e pessoas interessadas na Psicologia Escolar e Educacional, conta com uma revisão às cegas por pares e é publicada semestralmente. Seu conteúdo não reflete a posição, opinião ou filosofia da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Os direitos autorais das publicações da revista *Psicologia Escolar e Educacional* são da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, sendo permitida apenas ao autor a reprodução de seu próprio material, previamente autorizada pelo Conselho Editorial da Revista. As transcrições e traduções são permitidas, desde que no limite dos 500 vocábulos e mencionada a fonte. São publicados textos em português, espanhol e inglês.

CONSELHO EDITORIAL

Diretora: Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Primeira Secretária: Geraldina Porto Witter

Segunda Secretária: Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly

Tesoureira: Isabel Cristina Dib Bariani

CORPO EDITORIAL

Arrigo Leonardo Angelini

Eliana M. B. Bhering

Eunice M. L. Soriano de Alencar

Evely Boruchovitch

Fermino Fernandes Sisto

Hermínia Vicentelli de Castillo

Jorge Castellá Sarriera

José Aloyseo Bzuneck

José Fernando B. Lomônaco

Leandro Almeida

Maria Helena Mourão A. Oliveira

Maria Helena Novaes

Marisete F. Lima

Nádia Maria Dourado da Rocha

Raquel Souza Lobo Guzzo

Samuel Pfromm Neto

Sebastián Urquijo

Thomas Oakland

Universidade de São Paulo

Universidade do Vale do Itajaí

Universidade Católica de Brasília

Universidade Estadual de Campinas

Universidade São Francisco

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Universidade Estadual de Londrina

Universidade de São Paulo

Universidade do Minho

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Universidade Federal da Paraíba

Faculdades Ruy Barbosa

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Universidad del Mar del Plata

University of Florida

CONSULTORES AD-HOC

Josiane Maria de Freitas Tonelotto – PUC-Campinas

Ana Paula Porto Noronha – Universidade São Francisco

ASSISTENTE DO CONSELHO EDITORIAL

Katya Luciane de Oliveira – mestrandia em Psicologia

ABRAPEE

Rua Marechal Deodoro, 1099 – 13020-904 – Campinas – SP – Tel./Fax: (19) 3735-5840

Home-page: <http://www.abrapee.psc.br> – E-mail: abrapee@abrapee.psc.br

7 Editorial

Artigos

- 11 A criatividade verbal e sua importância nos ambientes educacionais
Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly
- 21 “Família Possível” na relação escola-comunidade
Dulce Gomes Nunes
Lúcia Regina Goulart Vilarinho
- 31 A utilidade do Wisc na detecção de problemas de atenção em escolares
Josiane Maria de Freitas Tonelotto
- 39 Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições
Adriana Regina Marques de Souza
Fermino Fernandes Sisto
- 49 Motivação nas aulas de educação física em uma escola particular
Luciana de Castro Bidutte
- 59 Por trás do imaginário infantil: explorando a brinquedoteca
Célia Vectore
Tizuko M. Kishimoto

Resenhas

- 67 Processo motivacional na psicologia contemporânea
Acácia Aparecida Angeli dos Santos
- 69 Tecnologia educacional
Luiz Costa

História

- 73 Entrevista com Aloysio Bzuneck
Ana Esmeralda Carelli

77 Homenagem a Maria Felismina de Rezende e Fuzari
Geraldina Porto Witter

Sugestões práticas

79 Quebrando tabus: uma experiência com crianças excepcionais
Katya Luciane de Oliveira

Informativo

83 Notícias bibliográficas

85 Informe

87 Normas de publicação

93 Ficha para novos sócios da ABRAPEE

SUMMARY**7 Editorial**

Papers

- 11 Verbal creativity and its importance in school environments
Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly
- 21 Possible family in the school-community relation
Dulce Gomes Nunes
Lúcia Regina Goulart Vilarinho
- 31 WISC usefulness in the attention problem detection
Josiane Maria de Freitas Tonelotto
- 39 Learning disabilities in writing, memory and contradictions
Adriana Regina Marques de Souza
Fermino Fernandes Sisto
- 49 Motivation in physical education classes in a private school
Luciana de Castro Bidutte
- 59 Beyond the children's imaginary: Exploring a playroom
Célia Vectore
Tizuko M. Kishimoto
-

Reviews

- 67 Motivational process inside the contemporary psychology
Acácia Aparecida Angeli dos Santos
- 69 Educational technology
Luiz Costa
-

History

- 73 Interviewing Aloysio Bzuneck
Ana Esmeralda Carelli
- 77 Tribute to Maria Felismina de Rezende e Fuzari
Geraldina Porto Witter

Practical Sugestions

- 79 Breaking taboos: an experience with excepcional children
Katya Luciane de Oliveira

Informative

- 83 Events
- 85 Bibliographic Notes
- 87 Instructions to Authors
- 93 ABRAPEE Membership

Editorial

Em busca do crescimento qualitativo

A Psicologia Escolar e Educacional no Brasil vem apresentando um crescimento expressivo, como profissão e como atividade científica. Assim, a divulgação do conhecimento produzido passa a ter especial relevância para os pesquisadores da área e para os consumidores da ciência, o profissional atuante e os estudantes de Psicologia e áreas afins.

Há mais de dez anos nasceu a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), que congrega profissionais psicólogos e outros profissionais interessados na área: pedagogos, fonoaudiólogos e professores de várias áreas e níveis de atuação. Ao longo de sua existência, a ABRAPEE tem, por um lado, procurado cumprir seus objetivos, organizando eventos nacionais (foram cinco congressos em diferentes regiões do país), tendo sido um deles, o de 1994, realizado conjuntamente com a maior entidade internacional de psicologia escolar (a International School Psychological Association – ISPA), que pela primeira vez ocorreu num país da América do Sul.

Por outro lado, com a publicação periódica da revista *Psicologia Escolar e Educacional*, há mais de cinco anos, a ABRAPEE abriu um espaço importante para divulgação da produção científica e um canal de comunicação direto com os profissionais da área, pois aceita trabalhos em categorias que permitem a pesquisadores e profissionais o relato de sua própria trajetória, bem como os primeiros passos da ciência e da profissão no Brasil (categoria *História*). As categorias *Sugestões Práticas* e o *Informativo* têm favorecido a divulgação de trabalhos de cunho prático e de reflexões, com base nos quais os leitores podem obter informações de interesse para a atuação profissional, bem como tomarem conhecimento de eventos e breves notícias bibliográficas. A categoria *Resenhas* tem possibilitado a divulgação de livros nacionais e estrangeiros que, de alguma forma, possam contribuir para a ampliação do conhecimento sobre questões relevantes da área.

Agora, a *Psicologia Escolar e Educacional*, sendo avaliada pelo sistema Capes, conta com as possibilidades de financiamento disponíveis, em especial o Programa de Auxílio Editorial do CNPq. Vale ressaltar o nosso interesse na indexação em outras bases de dados reconhecidas (tais como o LILACS e SciELO), para que o conhecimento, aqui veiculado, se dissemine nacional e internacionalmente. Com a regularização da nossa periodicidade, ampliamos a confiança dos autores e leitores e nossas chances de fomento para reafirmar a qualidade de nossas publicações, a cada número, com a participação de autores das diversas regiões do Brasil e de outros países. Para tanto, reiteramos a necessidade da colaboração de todos e de cada um dos nossos sócios e de cientistas e profissionais da área, colaboração esta constante e de qualidade.

Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Presidente atual

Artigos

A CRIATIVIDADE VERBAL E SUA IMPORTÂNCIA NOS AMBIENTES EDUCACIONAIS

Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly¹

Resumo

Este artigo faz um breve recorte histórico da criatividade, tendo-se como referência as abordagens psicológicas cognitivista e comportamentalista. Apresenta pesquisas e experiências relativas a habilidades criativas, criatividade verbal e estratégias de ensino que possibilitam, a partir de sua metodologia e resultados, a organização de programas educacionais criativos a serem implementados no ensino. Ressalta a importância de estimular-se a criatividade nos diferentes ambientes educacionais e focaliza o importante papel do professor.

Palavras-chave: criatividade verbal; ambientes criativos; habilidades criativas.

THE VERBAL CREATIVITY IMPORTANCE IN THE SCHOOL

Abstract

This article comments the creativity concepts along the history and its importance in educational environments, according to behavior and cognitive psychology. It presents some researches and experiences about verbal creativity, creativity skills and learning strategies. Based on the methodology and results, the creative educational programs organization will be implemented. It shows how important is to stimulate the creativity in different environments and focus on the teacher's important role.

Key words: verbal creativity; school creativity; creativity skills.

INTRODUÇÃO

A criatividade, nas últimas décadas, tem sido reconhecida como um dos aspectos mais relevantes do desenvolvimento humano. É vista como uma das responsáveis pelo dinamismo da sociedade e pelo bem-estar do indivíduo na medida em que facilita sua adaptação ao meio. Os indivíduos criativos podem ser considerados como impulsionadores da civilização em busca de novos caminhos. As definições mais antigas de criatividade referem-se ao termo latino “*creare*” = fazer, e ao termo grego “*krainen*” = realizar, demonstrando a preocupação com pensar, produzir e realizar criativamente (Nogueira, 1992).

Numa perspectiva histórica, segundo relata

Schallcross (1985), a partir de 1950, nos Estados Unidos, foram realizados estudos empíricos sobre a importância da criatividade, destinados não somente à identificação da relação entre criatividade e fatores psicológicos como personalidade, inteligência e aprendizagem, mas também ao desenvolvimento e validação de técnicas e instrumentos de mensuração desses fatores.

Na Psicologia, a criatividade tem sido objeto de estudo tanto dos cognitivistas, cujos trabalhos na área foram pioneiros, quanto dos comportamentalistas, que a definem em termos de comportamento observável.

¹ Doutora em Psicologia Escolar pela USP e Docente da Universidade São Francisco.

DIMENSÕES COGNITIVAS DA CRIATIVIDADE

Psicólogos cognitivistas realizaram a maioria das pesquisas sobre criatividade até meados dos anos 1960, estudando-a como processo, procurando identificar o estilo cognitivo usado pelos indivíduos para coletarem, processarem e combinarem dados buscando a solução de problemas (Prado & Oliveira, 1991; Aranha, 1992).

Merecem destaque, dentre os trabalhos realizados, os voltados para habilidades cognitivas, traços de personalidade e características motivacionais relacionados ao desempenho criativo.

As habilidades cognitivas identificadas como diretamente envolvidas no pensamento criativo, segundo Alencar (1993), são: *fluência* – capacidade de produzir grande número de idéias sobre um mesmo assunto, *flexibilidade* – habilidade de produzir idéias diferentes ou conceber variadas categorias de resposta e *originalidade* – respostas infrequentes ou pouco comuns. Outras habilidades cognitivas como elaboração, redefinição e sensibilidade para resolver problemas também contribuem para a produção criativa.

A autonomia, a flexibilidade pessoal, a abertura à experiência, autoconfiança, iniciativa e persistência são considerados traços de personalidade essenciais ao desenvolvimento do potencial criador que, associados às características motivacionais peculiares do indivíduo, podem contribuir para um desempenho geral superior em relação a seus pares (Alencar, 1993; 2001).

No tocante à educação, Guilford (citado por Alencar, 1992) atribui ao uso das habilidades do pensamento divergente e das habilidades de transformação da informação um melhor desempenho criativo dos alunos. Os instrumentos para avaliação das funções psicológicas, supostamente envolvidas nas operações mentais das pessoas criativas, elaborados por Guilford, são utilizados até hoje.

O estudo da criatividade com crianças, visando identificar e avaliar os procedimentos que favorecem o desenvolvimento e a expressão de comportamentos criativos, principalmente em situação formal de aprendizagem na escola, pelo uso de testes de natureza verbal e figurativa, foram desenvolvidos por Torrance (1965), cujos resultados de pesquisas, realizadas com crianças criativas, revelaram que estas possuem as seguintes características:

- apresentam idéias divergentes, humor e fantasia;

- preferem a aprendizagem independente;
- mostram-se motivadas a realizar tarefas difíceis que impliquem desafios;

- buscam um objetivo para nortear suas realizações;
- divergem das normas vigentes, inclusive no tocante ao próprio sexo.

Com base em avaliações realizadas em situação de ensino-aprendizagem, Torrance (1965) elaborou programas de ensino com procedimentos e estratégias criativas para alunos da educação infantil à universidade, além de desenvolver programas de capacitação em serviço e de formação para professores.

Alencar, Feith e Rodrigues (1990) avaliaram, após cinco meses de seu término, um Programa de Treinamento de Criatividade, realizado anteriormente com os professores de escolas públicas na região de Brasília por meio de entrevistas e da aplicação do Teste de Pensamento Criativo de Torrance, com o objetivo de verificar as possíveis influências desse treino que ainda estavam presentes no desempenho profissional dos sujeitos. Os resultados obtidos revelaram uma avaliação positiva e duradoura do programa por parte dos professores que, em sua maioria, identificaram mudanças não apenas em suas próprias habilidades criativas, mas também na de seus alunos. Estes professores ressaltaram que a aquisição de novos conhecimentos, pela participação no programa, favoreceu mudanças na prática pedagógica e na percepção do aluno.

Alunos do curso de magistério, após serem submetidos a um treinamento em criatividade, sugeriram 123 atividades distintas que o professor pode utilizar em sala de aula para desenvolver as habilidades criativas dos alunos. Essas atividades foram categorizadas em *metodologia de ensino* no tocante a trabalhos em grupo, exercícios livres, debates, pesquisas, competições, relatos informais e de experiências, *atividades lúdicas e artísticas extra-curriculares e curriculares complementares* como teatro, brincadeiras, jogos e fantoches, expressão corporal, desenho livre, educação artística e música, *técnicas e exercícios de criatividade* voltados para novos fins para histórias, combinações forçadas, tempestades de idéias e junção de palavras, associadas a *atividades curriculares tradicionais* como trabalhos escritos, leitura e produções científicas. Além dessas, destacam-se a *utilização e produção de materiais e equipamentos, atividades fora da escola, atividades relacionadas ao desenvolvimento cognitivo do aluno e atividades que favoreçam maior autonomia à*

criança. Comparado às alunas do grupo controle, o experimental elaborou maior número de atividades e demonstrou mais possibilidades para desenvolver o potencial criativo dos alunos na escola. Além do desempenho em criar atividades criativas, os sujeitos do grupo experimental apresentaram melhores resultados nos testes específicos de criatividade destacando-se seus resultados significativamente superiores nas tarefas de natureza verbal com aumento de fluência de idéias e propostas aplicadas de intervenção, tanto em relação às categorias de atividades desenvolvidas para os alunos quanto nos comportamentos esperados de um professor criativo (Fleith & Alencar, 1992).

Litterst e Eyo (1993) assinalam a importância de desenvolver a imaginação nas atividades curriculares de modo que possibilite aprendizagem efetiva e crescimento do aluno. Os autores sugerem que a utilização de materiais programáticos interessantes e desafiadores, o encorajamento da interação entre os parceiros, associados a procedimentos e estratégias educacionais relevantes e significativas, são capazes de envolver o aluno no processo de aprender por meio da descoberta, da invenção e da imaginação.

Guthrie e McCann (1997) acreditam que não apenas o envolvimento dos alunos com sua própria aprendizagem, em termos de motivação, curiosidade, mobilização emocional, auto-controle, persistência e reconhecimento das suas necessidades, mas também a utilização de estratégias criativas e efetivas de participação deste aluno em sala de aula, considerando-o como parceiro no processo, criam um contexto instrucional que favorece a aquisição e o crescimento constante de sua competência para aprender.

Outras pesquisas realizadas sobre ambientes educacionais criativos, sob o enfoque cognitivista, indicam ser a criatividade parte vital do processo educacional, principalmente quando presente nos novos materiais curriculares ou gerando oportunidades para planejamento de experiências relevantes de estudo que proporcionam aos alunos a aplicação de seus conhecimentos adquiridos à realidade social da qual fazem parte (Nogueira, 1992).

Enquanto a psicologia cognitiva preocupa-se com os processos de pensamento e os critérios de mensuração efetivos e válidos para avaliar esses processos, a psicologia comportamental dedica-se à compreensão dos comportamentos criativos sob a óptica dos princípios de aprendizagem.

COMPORTAMENTOS CRIATIVOS

Sob o enfoque comportamentalista, os primeiros trabalhos na área de criatividade foram voltados para a investigação dos comportamentos humanos criativos no que se refere ao estudo da produtividade de indivíduos criativos, diferenças individuais de desempenho, técnicas de treinamento facilitadoras do desempenho criativo e fatores culturais e sociais que influenciam à criatividade (Torrance, 1965; Maltzman, 1965a; Kopke Filho, 1981; Aranha, 1992).

Mednick (1962) define o comportamento criativo como resultado de associações de elementos que aparentemente não possuem ligação e que não são normalmente associados, mas que passam a ter elos de ligação em novas combinações em função de sua utilidade ou de critérios específicos. São consideradas as diferenças individuais de desempenho criativo como dependentes do número e da intensidade relativa de associações de cada indivíduo.

Analisando as melhores formas de obter soluções criativas para situações-problemas pela reunião de elementos de modo adequado, Mednick (citado por Berlyne, 1973) considera três mecanismos básicos: *serendipidade* – associação acidental de dois ou mais elementos, *similaridade* – associação por semelhança e *mediação* – associação de elementos comuns por serem responsáveis pela evocação de elementos necessários à solução de um problema.

Os estudos de Maltzman (1965a; 1965b) complementam os realizados por Mednick (1962) quanto às pesquisas relacionadas às associações de elementos em novas cadeias combinatórias, visando o surgimento de respostas únicas ou incomuns. A diferença existente entre esses autores assenta-se no nome atribuído por eles a esse processo; para Mednick (1962) trata-se de criatividade e para Maltzman (1965a) de originalidade.

Maltzman (1965b), interessado em promover a originalidade por meio de treino específico, faz uma distinção entre originalidade e criatividade. O primeiro conceito refere-se, em geral, a comportamentos que ocorrem com baixa frequência, relativamente a outros que constituem o repertório do indivíduo, podendo ser considerados comportamentos incomuns e/ou relevantes dependendo das características específicas de cada situação, enquanto a criatividade refere-se ao produto original da associação de comportamentos resultantes

de muitas variáveis e às reações dos indivíduos de uma sociedade a esse produto em função de sua utilidade, uma vez que o repertório de um indivíduo é, em sua maioria, derivado da interação social e determinado culturalmente. Esta distinção entre originalidade e criatividade proposta por Maltzman (1965b) revela que um indivíduo pode ser original, mas não necessariamente criativo, pois a criatividade é dependente da aprovação social e de características próprias do indivíduo como fluência, flexibilidade, traços motivacionais e de personalidade associados à originalidade.

Maltzman (1965b) lançou os fundamentos para identificar formas eficientes de fortalecer as respostas originais, a fim de que elas suplantem os padrões de respostas habituais predominantes. Para tanto, recorreram aos princípios da “*hierarquia de família de hábitos*”, formulados por Hull em 1934, demonstrando que esses princípios podem ser generalizáveis para a solução de problemas por humanos. Uma “*família de hábitos*” é formada quando o indivíduo está sob o controle de um único estímulo que, em vez de evocar apenas uma resposta, provoca o aparecimento de uma hierarquia complexa de respostas, que pode ser dominante ou não em função de sua posição relativa às demais hierarquias presentes no repertório do indivíduo.

Os experimentos desenvolvidos por Maltzman (1965b), visando treinar a originalidade, focalizaram como aspecto essencial de um treino efetivo a determinação das variáveis que influenciam a ocorrência de respostas raras ou originais em situações relativamente simples. A relação funcional dessas variáveis determina as respostas a serem reforçadas e viabilizam a ocorrência de respostas originais com frequência maior para, então, essas respostas raras, alvo do treino, serem reforçadas diretamente. O treino e o uso de instruções verbais foram as variáveis definidas que produziram mudanças significativas na frequência de respostas originais comparadas a outras estudadas.

Outra maneira, proposta por Berlyne (1973), para elevar a frequência de uma resposta desejável numa hierarquia de hábitos, é fortalecer a ocorrência de um estímulo suplementar associado adequadamente ao estímulo situacional original, resultando numa resposta que atenda às necessidades do indivíduo de utilizar uma resposta original. Os estímulos suplementares podem assumir a forma de instruções (verbais, escritas ou implícitas na tarefa) ou condições motivacionais adequadas.

O comportamento criativo, conforme descrito anteriormente, foi considerado como decorrente da apli-

cação das mesmas leis, princípios e conceitos que regem a aprendizagem de qualquer comportamento. Skinner (1957) e Staats (1971) compartilham do posicionamento dos autores citados.

Cabe lembrar que, para Skinner (1957) e Staats (1971), quanto mais amplo e variado for o repertório de respostas aprendidas pelo indivíduo, tanto maior a possibilidade de, diante de uma nova situação ou de um problema, emitir uma resposta ou cadeia de respostas novas ou originais, resultante de mutações, combinações e modificações dessas respostas conhecidas ocorrendo, assim, um processo criativo. A pessoa criativa é capaz de criar elos de ligações pouco comuns entre os aspectos do ambiente.

Skinner (1968) considera que a criatividade está relacionada à análise funcional das variáveis manipuláveis que possibilitam o fortalecimento de comportamentos originais e socialmente aprovados. Nesse sentido, considera os comportamentos exploratório e de curiosidade como possíveis de serem aprendidos, os quais, uma vez aprendidos, podem favorecer a produção de novas idéias e aumentar as oportunidades para o surgimento de comportamentos criativos a serem reforçados. A modelagem e a manutenção dos comportamentos de curiosidade e exploratórios podem acontecer em casa ou na escola, quando os pais ou professores identificam as várias situações em que a criança pode explorar e conhecer um brinquedo, um objeto, um local e reforçam esse comportamento. Na aprendizagem acadêmica formal, é possível favorecer esses comportamentos para símbolos, linguagem, números, operações, artes, dentre outros.

Skinner (1968), ao associar criatividade à aprendizagem, baseando-se no princípio do comportamento operante, considera que para o indivíduo agir criativamente precisa aprender a operar em situações específicas sob o controle de determinadas variáveis e o produto de suas ações será criativo se for culturalmente aceito. Dessa forma, os conceitos de novo, original e incomum, presentes na definição de comportamentos criativos dependem da história de contingências sociais e culturais dos grupos que os utilizam, tornando-os imprecisos, mutáveis e, assim, impróprios para definir criatividade cientificamente.

Considerando esses aspectos, Skinner (1968) dá um sentido próprio a esses termos. Novo e original devem ser considerados como conceitos úteis e relevantes, tanto para os indivíduos criativos quanto para sua comunidade; em termos operantes, corresponde à

emissão de respostas evocadas por uma causalidade múltipla de estímulos aos quais o sujeito nunca esteve exposto antes. Isso acarreta a necessidade de um processo de diversificação de situações capazes de estimular o indivíduo a reagir aos aspectos do meio de modo jamais esperado ou experimentado. Skinner (1968) denomina *mutações* a esse processo de mudança de topografia de resposta.

Numa visão educacional, Skinner (1968) considera que o estabelecimento de mutações ambientais e o controle de contingências reforçadoras são capazes de aumentar o número de respostas diversificadas dos alunos aumentando, assim, a probabilidade de ocorrerem comportamentos criativos. O papel do professor é o de estimular e incentivar os alunos a explorarem suas habilidades especiais aumentando, desse modo, o número de respostas e talentos criativos.

Staats (1971) representa uma das posições mais recentes do modelo comportamentalista relacionando originalidade e criatividade à aprendizagem de comportamentos componentes sob o controle de estímulos particulares em combinações diversas. A análise do comportamento humano, para Staats (1973), implica que todo encadeamento contínuo de respostas aprendidas e controladas pelo homem o conduzirão a produzir novas respostas e combinações de estímulos, o que eliciará respostas mais complexas e, assim, sucessivamente. Nesse sentido o indivíduo alcança auto-controle e auto-direção.

A criatividade, considerando o modelo comportamentalista, está relacionada não somente à produção de comportamentos, mas também utiliza cadeias de respostas verbais na combinação de seus elementos diante de uma determinada situação.

Os estudos sobre criatividade após Skinner (1968) e Staats (1971), em sua maioria, encaminham-se para a análise do comportamento verbal, talvez por este constituir-se num comportamento passível e possível de definição operacional (Prado & Oliveira, 1991).

CRIATIVIDADE VERBAL E AMBIENTES EDUCACIONAIS

A criatividade verbal, segundo Skinner (1982), é considerada a partir do conceito de comportamento verbal abrangendo desde respostas vocais e gestos até a manipulação de objetos e sinais físicos, alcançando os rituais das linguagens cerimoniais. As interações com o meio possibilitam o desenvolvimento verbal da

criança por meio da imitação e de processos de modelagem, facilitando o estabelecimento e a manutenção do comportamento verbal por conseqüências mediadas pelo comportamento verbal de outras pessoas, até a criança alcançar o padrão adulto vigente no grupo social a que pertence. Dessa forma, o repertório verbal de um indivíduo é dependente da comunidade verbal a que pertence, podendo ser rudimentar ou apresentar uma topologia elaborada sob tipos de controle por estímulo muito sutis, em função das contingências que o modelam (indulgentes ou exigentes) e das mutações ocorridas.

O significado do comportamento verbal é dependente das contingências responsáveis pela topografia do comportamento e do controle exercido pelos estímulos numa história de exposição a contingências. A compreensão acontece quando o indivíduo é capaz de analisar e discriminar as contingências predominantes em seu meio de interação. Assim, a partir da compreensão do significado do comportamento verbal, novas respostas verbais tendem a ser geradas por discussão, por seleção de contingências ou suscitadas por situações às quais o indivíduo não foi anteriormente exposto, dando origem à criatividade verbal. Para tanto, faz-se necessário que o indivíduo criativo atualize frequentemente os significados mais distantes e latentes do signo, considerando sua utilidade e adequação fônica, morfológica, sintática e semântica nas relações contextuais.

O comportamento verbal, segundo Staats (1971), é adquirido por meio da aprendizagem por condicionamento respondente ou operante e determinado por aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais do indivíduo, encontrando-se presente em todos os atos humanos. A aquisição e o desenvolvimento da linguagem obedecem a um processo contínuo que se inicia com discriminações verbais simples, visando atingir as mais complexas; é pela interação social que esse processo se concretiza.

Os mecanismos para aquisição da linguagem, utilizados pela criança, são agrupados sob o nome de “sistema de associação de palavras”. O modo pelo qual esses mecanismos são aprendidos determina a fluência e a flexibilidade lingüística do indivíduo. Os processos de aproximação sucessiva, modelagem, imitação, instalação de cadeias de respostas verbais e generalização são os meios pelos quais o sistema de associação de palavras se organiza (Staats, 1971; 1973).

A aquisição da linguagem inclui não somente o de-

envolvimento das respostas orais, mas também a emissão dessas respostas em condições apropriadas de estímulo. Faz-se necessário, em consequência, salientar a preocupação de Staats (1973) com o desenvolvimento do significado das palavras, elaborando, para explicar tal aspecto, o conceito de família de hábitos verbais: um estímulo sensorial (objeto esférico) elicia uma resposta sensorial condicionável (bola), que tem tendência a eliciar várias respostas orais (redondo, esférico), cada uma das quais eliciará a mesma resposta-significado. A maior parte da organização que ocorre no comportamento verbal pode ser devida às famílias de hábitos. As palavras que são eliciadas por uma resposta-significado dependem da força adquirida pelas várias associações que tiverem sido feitas. Isto conduz a hierarquia de respostas cuja contribuição é relevante para a análise da originalidade da resposta, segundo esse modelo.

A teoria hierárquica proposta por Staats (1975) para criatividade verbal assenta-se na pesquisa sobre a cadeia discursiva, como combinação de estímulos e adequação de respostas, dentro de uma perspectiva combinatória que permite a avaliação dos processos e produtos criativos. O discurso, considerado como princípio e fim de um sistema, reflete a própria organização da língua, que se caracteriza como um estímulo gerador de outros estímulos, à medida que se formam enunciados, determinando uma seqüência de comportamentos criativos que, por fim, voltam e obedecem à própria hierarquia do discurso.

A literatura, sob um ponto de vista histórico, indica que as pesquisas desenvolvidas em criatividade verbal tinham a preocupação básica de testarem a eficiência de procedimentos para incrementar a freqüência dessas respostas. Avaliou-se o efeito de inventar histórias, uso de analogias, livre associação, solução de problemas, tempestade cerebral, dentre outras. Esses procedimentos foram realizados em situação experimental de laboratório e em situação natural de sala de aula (Santos, 1989).

As pesquisas em criatividade verbal estão especificamente direcionadas à influência do ambiente educacional e familiar e das próprias características de personalidade do indivíduo como facilitadores, ou não, da aprendizagem e utilização da leitura e escrita nos diferentes contextos (Alencar, 1993; Barnitz e Barnitz, 1996).

Considerando-se a criatividade verbal sob o enfoque comportamentalista, foram desenvolvidos vários

estudos no Brasil, principalmente na década de 1970, cujos resultados evidenciaram a importância de duas variáveis no desempenho verbal criativo: meio ambiente e escolarização dos indivíduos (Vollet, 1974; Santos, 1975; Moysés, 1976; Kopke Filho, 1981).

Em estudos mais recentes, a criatividade vem sendo considerada como um fenômeno originário de múltiplas fontes – cognitiva, emocional, social e interpessoal – pesquisando-se procedimentos eficientes para que a criatividade faça parte das estratégias de aprendizagem utilizadas em sala de aula tanto por alunos quanto por professores (Wechsler, 1995).

Num estudo desenvolvido por Wechsler e Richmond (1982), objetivando analisar as diferenças culturais na criatividade verbal e figurativa, foram comparadas as características criativas de crianças brasileiras e americanas que freqüentavam da 1ª. à 4ª. séries do 1º grau. Os resultados obtidos pela utilização do Teste de Pensamento Criativo de Torrance revelaram que as crianças brasileiras possuem muitas características criativas figurativas em grau superior às americanas e características verbais associadas à criatividade no mesmo nível dos EUA.

Maimoni (1992) desenvolveu um estudo para verificar o efeito do modo de contar histórias sobre o comportamento verbal de alunos de periferia, em fase de alfabetização. Foram testadas quatro modalidades de treino em vinte sessões. Os resultados mostraram que os alunos com desempenho abaixo da média dos grupos nas medidas de desempenho inicial foram os que mais se beneficiaram dos efeitos do programa, independente da modalidade de treino a que pertenciam. Os melhores resultados foram obtidos pelo grupo que recebeu a maior quantidade de estimulação visual, auditiva e de reforço. Nesta modalidade de treino, os alunos ouviam a história do dia e viam as ilustrações referentes a cada trecho, sendo reforçados verbal e socialmente pelas verbalizações orais emitidas após a leitura da história do dia.

Na mesma linha de investigação, Bighetti (1995) verificou a influência do contar e ouvir histórias numa amostra de 52 alunos de terceira série do ensino fundamental de escolas públicas, com idade variando de 8 a 13 anos, que foram divididos em dois grupos. O grupo experimental participou de oito sessões de treino em que foram contadas histórias clássicas, previamente selecionadas, utilizando-se a “Técnica Criativa de Contar Histórias”, elaborada por Torrance (1970), que indica atividades a serem realizadas antes, durante e

depois da leitura. O grupo controle ouviu as mesmas histórias contadas de forma assistemática. Os instrumentos utilizados para avaliar o desempenho criativo dos alunos, antes e depois do procedimento de treino, foram: redações livres, atividades selecionadas do Teste de Criatividade Verbal de Torrance e questões abertas. A análise quantitativa dos dados revelou ganhos significativos para o grupo experimental em Fluência, Flexibilidade, Elaboração e Emoção² e um aumento do interesse dos alunos por ouvir e ler histórias comparado ao grupo controle.

Visando analisar o efeito de criar poesias em sala de aula sobre o desempenho acadêmico em Português de adolescentes de 12 a 18 anos, que freqüentavam a quinta série de escolas públicas em Limeira-SP, Bragotto (1994) aplicou em um grupo experimental um programa voltado para a criação de poesias escritas, narradas, cantadas e dramatizadas como forma de expressão e comunicação de sentimentos. Os textos produzidos durante as 12 sessões de treino eram elaborados pelos alunos junto com a pesquisadora e trabalhados pela professora de Português no tocante aos aspectos sintáticos e semânticos da língua portuguesa. A professora era orientada pela pesquisadora para atuar criativamente com os alunos nestas aulas. Os resultados obtidos por questionários de opinião com os alunos, provas do Teste de Criatividade Verbal de Torrance e validação dos textos produzidos por dois juízes, revelaram ganhos gerais em relação à criatividade verbal e ao desempenho em Português.

Joly (1999) realizou um estudo com 80 alunos de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental, divididos em grupos experimental e controle, por série, visando: comparar o uso de programas educacionais por computador ao ensino tradicional em atividades de leitura e escrita; avaliar a influência da criatividade sobre o desempenho dos sujeitos em leitura e escrita; analisar o efeito dos programas de treino sobre o desempenho dos sujeitos e verificar a influência do nível de escolaridade sobre o desempenho em leitura e escrita criativas. O procedimento utilizado foi do tipo experimental e contou com avaliações inicial, intermediárias e final por meio da Prova de Criatividade. O treinamento foi realizado com programas de Leitura, Escrita e Criatividade. Para cada programa foi estabelecida uma avaliação inicial e final por meio de pré e pós-testes com provas específicas. A

análise descritiva e estatística dos dados revelou que o desempenho dos sujeitos dos grupos experimentais foi qualitativamente superior ao dos grupos controle, embora diferenças estatisticamente significantes não tenham sido registradas quando da comparação entre os grupos, pois todos os grupos revelaram progressos significativos em todos os programas de treino e a análise geral dos dados assinala uma possível interdependência entre os três programas de treino. O *Programa de Leitura* possibilitou que 35% dos sujeitos dos grupos experimentais e 27,5% dos sujeitos do controle atingissem o nível de leitura criativa pela utilização da literatura infantil. A Técnica de Cloze, independentemente de ser utilizada no modo convencional ou por meio do computador, mostrou-se motivadora e efetiva para promover a compreensão crítica e criativa. O *Programa de Escrita* por meio do computador revelou-se significativamente superior ao convencional para incrementar a escrita criativa; o convencional mostrou-se mais efetivo para desenvolver a estrutura lingüística na produção de textos.

Os resultados apresentados pelos estudos citados revelam a possibilidade e a eficiência dos programas de treino de criatividade verbal em situação formal de aprendizagem, observando-se mudanças não somente no desempenho relacionado a habilidades básicas de leitura e escrita, mas também ao rendimento acadêmico geral dos alunos quando têm a possibilidade de maior participação no contexto de sala de aula.

Focalizar o aluno como participante ativo do processo ensino-aprendizagem, segundo Weinstein e Mayer (1986), tem sido uma constante nas pesquisas educacionais. As evidências obtidas sugerem que os efeitos do ensino e a aprendizagem adquirida dependem muito do conhecimento que o aluno já possui, de como ele prioriza o conhecimento, de quais estratégias de aprendizagem utiliza e de como o aluno processa o novo conhecimento adquirido. Esse processo implica possibilitar que o aluno use e desenvolva sua criatividade estando inserido num ambiente educacional propício para esse fim.

Segundo Perkins (1992), o ensino atual deve estar voltado para a aquisição, compreensão e aplicação de um conhecimento genérico à vida prática do aluno garantindo-lhe a possibilidade de exercer ativamente seu papel como cidadão crítico e criativo.

Monson e Monson (1994) indicam a necessidade

² Considera-se **Fluência** como a quantidade de idéias relevantes, **Flexibilidade** como as categorias diferentes de idéias, **Elaboração** como o embelezamento das idéias e **Emoção** como os aspectos afetivos demonstrados.

de redefinição dos currículos escolares a fim de que se voltem para a aprendizagem interdisciplinar pelo uso de múltiplas estratégias para aquisição do conhecimento e processamento da informação disponível em nossa sociedade globalizada deste final de século. Esta proposta, para ser efetiva, implica o estabelecimento de conexões vitais entre atributos cognitivos, motivacionais e sociais do aluno e o conteúdo educacional a ser ensinado pelo professor em sala de aula, a saber: (1) integração interdisciplinar do currículo a partir de temáticas transversais; (2) utilização de estratégias para aprendizagem, tais como observação, pesquisa, compreensão, interpretação, composição, análise e organização de dados, visando possibilitar o desenvolvimento da atenção, participação, colaboração, pensamento lógico, generalização e aplicação da aprendizagem; (3) integração entre atividades educacionais em situação escolar que promovam e suportem o desenvolvimento cognitivo, social e motivacional do aluno.

A proposta de integração curricular de Guthrie e McCann (1997), visa a coerência entre as metas acadêmicas e a prática educacional para a aquisição de conhecimento conceitual e aprendizagem aplicada.

Em termos de realidade brasileira, Alencar (1996) destaca que desenvolver a capacidade de pensar criativamente não é, em geral, uma preocupação acadêmica, pois a maioria das escolas qualifica e avalia seus alunos pela sua capacidade de reprodução e memorização de informações, aspecto esse também muito valorizado pelos professores. Por outro lado, a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), elaborados com base na Lei de Diretrizes e Bases /9394-96, constitui-se no primeiro nível de concretização curricular para um ensino fundamental de qualidade e adequado às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais de nossa realidade. Para tal, deve-se levar em conta os interesses e motivações dos alunos visando uma aprendizagem significativa, essencial para a formação de cidadãos autônomos, críticos, criativos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Pesquisando como a criatividade tem sido estimulada no contexto universitário, Alencar (1997) realizou um estudo com 428 estudantes de universidades pública e particular para identificar quais aspectos relativos à criatividade estão presentes no ensino uni-

versitário e como os sujeitos percebem o nível de sua criatividade, de seus colegas e professores. Os resultados revelaram que há pouco incentivo à criatividade por parte de professores universitários, mesmo quando esses têm formação em pós-graduação, experiência como pesquisadores e ministram aulas em classes com pequeno número de alunos. Identificou também que os universitários consideraram-se e a seus colegas como significativamente mais criativos do que seus professores, o que implica a necessidade de maior atenção à criatividade nesse nível de ensino. Analisando esse mesmo ambiente educacional, Briceño (1998) salienta que a criatividade, como uma capacidade que permite ao indivíduo adquirir melhores níveis educacionais, bem-estar e saúde mental, deve ser desenvolvida desde a educação infantil até o ensino universitário, uma vez que identificou a falta de planejamento da criatividade no currículo através de pesquisas com estudantes de vários níveis de ensino e diferentes carreiras.

Faz-se necessário salientar que, apesar do professor ser um dos maiores responsáveis pela criação de ambientes educacionais criativos, muitas vezes ele apresenta dificuldades pessoais referentes a expressão de sua própria criatividade. Alencar e Martinez (1998) investigaram com 290 profissionais de educação do Brasil, Cuba e Portugal quais eram as barreiras à expressão de criatividade pessoal percebidas por eles pela análise de conteúdo de uma frase a completar. Os resultados revelaram que as barreiras de ordem pessoal como medo de errar, do fracasso e da crítica foram as mais apontadas por brasileiros e portugueses, enquanto, para os cubanos, as de ordem social foram as mais relevantes. A falta de tempo foi o aspecto mais salientado nas distintas amostras.

Há necessidade de ampliar-se o espaço escolar para o desenvolvimento da criatividade, preparando o aluno para o mundo de amanhã, buscando soluções para os problemas futuros e ensinando-o a pensar criativamente. Salientar-se o papel do professor como básico para estimular o crescimento, a expansão e a expressão das habilidades do aluno e para a construção de um autoconceito positivo é insuficiente, pois são necessárias também mais pesquisas sobre criatividade e ambientes educacionais voltadas para a análise e a intervenção na rede de ensino brasileira de modo que viabilize e socialize as contribuições da ciência e implemente as práticas educativas vigentes.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E.M.L.S. (1992). *Como desenvolver o poder criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro.
- Alencar, E.M.L.S. (1993). *Criatividade*. Brasília, Editora UnB.
- Alencar, E.M.L.S. (1996). *A gerência da criatividade: abrindo as janelas para a criatividade pessoal e nas organizações*. São Paulo: Makron Books.
- Alencar, E.M.L.S. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional* 1(2/3): 29-37.
- Alencar, E.M.L.S. (2001). *Criatividade e Educação de Superdotados*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Alencar, E.M.L.S.; Feith, D.S. & Rodrigues, A.M. (1990). Avaliação a médio prazo de um Programa de Treinamento de Criatividade para professores do ensino de primeiro grau. *Estudos de Psicologia*, 7(1) :79-97.
- Alencar, E.M.L.S. & Martinez, A. M. (1998). Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional* 2(1): 23-32.
- Aranha, M.A.R. de C.(1992). *Criatividade em escolares e suas relações com a inteligência e a percepção de companheiros*. Tese de Doutorado, IPUSP, São Paulo.
- Barnitz, J. & Barnitz, C.G. (1996). Celebrating with language and literature at birthday parties and other childhood events. *The Reading Teacher*, 50 (2): 110-117.
- Berlyne, D.E. (1973). *O pensamento: sua estrutura e direção*. São Paulo, EPU.
- Bighetti, C.A. (1995). *Efeitos de um programa para o desenvolvimento da criatividade verbal através do contar histórias*. Dissertação de Mestrado. PUCAMP.
- Bragotto, D. (1994). *Programa experimental para o desenvolvimento da expressão poética em adolescentes*. Dissertação de mestrado. PUCAMP.
- Briceño, E.D. (1998). La creatividad como un valor dentro del proceso educativo. *Psicologia Escolar e Educacional* 2(1):43-51.
- Feith, D.S. & Alencar, E.M.L.S.(1992). Efeitos de um programa de treinamento de criatividade em estudantes normalistas. *Estudos de Psicologia*, 9(2): 9-38.
- Guthrie, J.T. & McCann, A.D. (1997). Characteristics of classrooms that promote motivations and strategies for learning. Em J. T. Guthrie & A. Wigfield, (1997) *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction*. Newark: IRA.
- Joly, M. C. R. A (1999) *Microcomputador e criatividade em leitura e escrita no ensino fundamental*. São Paulo. 269p. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Kopke Filho, H. (1981) *Criatividade em redações e inteligibilidade de textos: um estudo quase-experimental com alunos de 5ª. série usando a Técnica de Cloze*. Dissertação de Mestrado, FFLCH- USP, São Paulo.
- Litterst, J.K. & Eyo, B.A. (1993) Developing classroom imagination: shaping and energizing a suitable climate for growth, discovery and vision. *The Journal of Creative Behavior*, 27(4): 270-282.
- Maimoni, E.H. (1992). Efeito do modo de contar histórias no comportamento verbal de alunos de periferia. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 44 (1 / 2): 104-121.
- Maltzman, I. (1965a). On the training of originality. Em R. C. Anderson & D. P. Ausubel (orgs.) *Readings in the Psychology of cognition*. NY, Holt, Rinehart & Winston.
- Maltzman, I. (1965b). Thinking from a behavioristic point of view. Em R. C. Anderson & D. P. Ausubel (orgs.) *Readings in the Psychology of cognition*. NY, Holt, Rinehart & Wiston.
- Mednick, S.A. (1962). The associatives basis of creative process. *Psychological Review*, 69(3): 220-232.
- Monson, M.P. & Monson, R.J. (1994). *Literacy in the Content areas. New definitions and decisions for the 21st century*. Newark, IRA.

- Moysés, S.M.A. (1976) *Criatividade verbal e adjetivação em redação: um estudo experimental com a Técnica de Cloze*. Tese de Doutorado, IPUSP, São Paulo.
- Nogueira, A.B.L. (1992). *Criatividade e percepção do futuro profissional em estudantes de psicologia*. Dissertação de Mestrado, PUCCAMP, Campinas.
- Parâmetros Curriculares Nacionais*. (1996). Ministério da Educação e Desportos. Secretaria do Ensino Fundamental-SEF. Brasília.
- Perkins, D. (1992). *Smart schools: From training memories to educating minds*. New York, The Free Press.
- Prado, C.E.F.M. & Oliveira, F.de A. (1991). Criatividade verbal em redações de adolescentes de diferentes instituições de ensino: um estudo quase-experimental. *Estudos de Psicologia*, 8(1):108-127.
- Santos, A.A.A. dos (1989). *Leitura entre Universitários: diagnóstico e remediação*. Tese de Doutorado, IPUSP, São Paulo.
- Santos, L.M. dos (1975). *Remediação em criatividade verbal: estudo comparativo de critérios e procedimentos*. Tese de Doutorado, IPUSP, São Paulo.
- Schallcross, D. J. (1985). *Teaching Creative Behavior: how to evoke creativity in children of all ages*. NY: Bearly Limited.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. NY, Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B.F. (1968). *Ciência e comportamento Humano*. Brasília, Editora da UnB.
- Skinner, B.F. (1982). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo, Editora Cultrix / EDUSP.
- Staats, A.W. (1971). *Child Learning, Intelligence and personality: principles of a behavioral interaction approach*. NY, Harper & Row Publishers.
- Staats, A.W. (1973). *Comportamento Humano Complexo: uma extensão sistemática dos princípios da aprendizagem*. São Paulo, EDUSP.
- Staats, A .W. (1975). *Social Behaviorism*. Illinois, The Dorsey Press.
- Torrance, E.P. (1965). *Gifted Children in the Classroom*. NY, Macmillan.
- Torrance, E.P. (1970). *Creative learning and teaching*. NY, Harper & Row.
- Vollet, W.T. (1974). *Condicionamento verbal: eficiência de uma técnica de condicionamento e criatividade*. Dissertação de Mestrado, IPUSP, São Paulo.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. Em American Educational Research Association *Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan Publishing Company.
- Wechsler, S.M. & Richmond, B.O. (1982). Creative strengths of Brazilian and USA children. *Revista Interamericana de Psicologia*, 16(1):27-32.
- Wechsler, S.M. (1995). O desenvolvimento da criatividade na escola: possibilidades e implicações. *Estudos de Psicologia*, 12(1):81-86.

Recebido em: 04/09/2001

Revisado em: 16/10/2001

Aprovado em: 08/02/2002

“FAMÍLIA POSSÍVEL” NA RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

Dulce Gomes Nunes¹
Lúcia Regina Goulart Vilarinho²

Resumo

As mudanças na família afetam a sociedade como um todo e, particularmente, a educação dos filhos, refletindo também sobre as atividades desenvolvidas pela escola. Tendo essa problemática como *pano de fundo*, considerou-se oportuno pesquisar os novos contornos que a relação família-escola pode tomar no contexto da educação formal. Para tanto, realizou-se uma investigação no âmbito de uma instituição particular de ensino, que atende crianças da educação infantil à quinta série, na qual os avós dos alunos foram situados como uma extensão da família nuclear e configurados como a *família possível*. À medida que estes sujeitos assumiram, parcialmente, a responsabilidade pelos netos, fosse pela necessidade dos pais trabalharem o dia inteiro fora de casa, fosse por uma crise ou separação do casal, tornou-se indispensável realizar um projeto que promovesse a maior integração possível entre os avós e a escola. Neste sentido, desenvolveu-se uma pesquisa participante que *visou*, fundamentalmente, determinar o papel da *família possível* no contexto escolar e no processo ensino – aprendizagem.

Palavras – Chave: educação; relação escola – comunidade; papel da família; família possível.

POSSIBLE FAMILY IN THE SCHOOL-COMMUNITY RELATION: CHALLENGE AND INCREASE

Abstract

The changes in the family affect the society as a whole and, particularly, the children's education, reflecting also in the activities developed by the school. Having this problematic as background, it was considered opportune to research the news contours that the relationship family-school can take in the context of the formal education. For so much, an investigation was done in the ambit of a private institution of learning, that assists children from the infantile education to the fifth series, in which the children's grandparents were situated as an extension of the nuclear family and configured as the *possible family*. As these people assumed, partially, the responsibility of their grandchildren, should it be for the children's parents necessity of working all day long away from home or because of a crises or separation of the couple, it became essential to make a project which promoted the major possible integration between grandparents and school. In this sense, it was developed a participant research which aimed, basically, to determine the role of the *possible family* in the school context and in the teaching-learning process.

Keywords: education; relationship school-community; family role; *possible family*.

INTRODUÇÃO

A família nuclear contemporânea e a instituição do casamento parecem estar em crise. Alguns autores, entre eles Glick (1975), situam como causa principal da sua dissolução as mudanças socioeconômicas das últimas décadas, que fizeram emergir um número cada vez maior de jovens esposas com pequenas famílias e que se tornaram financeiramente independentes. Este autor registra, também, outras causas: uma maior aceitação social do divórcio como meio de re-

solver uniões difíceis; a crescente movimentação em direção à igualdade entre os sexos; e as leis sobre o divórcio e a união estável. Já Ariès (1973) considerou que a ampliação excessiva do conceito de individualismo, à custa do conceito de família, explicaria o decrescente desinteresse por essa instituição.

Crosby (1975) trata essa questão por outra óptica. Para ele não têm fundamento as críticas de que a família seria a maior causa, o principal agente de doença mental

¹Psicóloga Educacional, Pós-Graduada em Psicologia Clínica/PUC-RJ. Mestre em Educação. Universidade Estácio de Sá.

²Doutora em Educação – UFRJ. Professora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá.

dos seres humanos; isto é, que ela seja percebida como uma instituição que oferece modelos rígidos que impedem o desenvolvimento saudável das crianças. Os que situam a família nesse plano confundem mudança com destruição, deixando de observar as demandas impostas pela sociedade contemporânea, marcada por aceleradas mudanças. Nessa perspectiva restrita estão aqueles que procuram debitar a conta de diversos problemas sociais, como abuso de drogas, alcoolismo, aids ou homossexualismo, à família permissiva.

De fato, as transformações sociais levam mudanças à estrutura familiar, embora autores como Jourard (1975) acreditem que a falência do casamento é a falência da nossa cultura em prover modelos e expectativas razoáveis para os relacionamentos humanos.

Há, também, os que, como Ramey (1975), se voltam para a Revolução Tecnológica que levou à emancipação econômica do indivíduo, afastando-o e desobrigando-o da vida familiar, até, então, percebida como seu abrigo, a maneira mais fácil de enfrentar o mundo hostil. Esse mesmo autor entende que essa emancipação alterou profundamente as relações da mulher na família.

Ferree (1976) afirma que o trabalho doméstico vem se desvalorizando: os filhos e a casa não são mais a razão de ser da mulher urbana contemporânea. O planejamento familiar é outro item que merece ser analisado. O número reduzido de filhos provoca uma mudança de foco do relacionamento da família para o casal. Em 1980, a família americana típica era composta de marido, mulher e 2,4 filhos. No censo de 1990, essa imagem foi destruída, revelando que apenas 7% dos 82 milhões de domicílios pesquisados ajustavam-se àquela descrição. Na verdade, nos Estados Unidos dos anos 90, de acordo com Rapp e Collins (1996): (a) quase 55% de todos os domicílios tinha apenas um ou dois membros; (b) o número de pessoas solteiras, morando sozinhas, aumentou 31% entre 1980 e 1992, representando um quarto de todos os domicílios; (c) a taxa de natalidade por 1.000 mulheres americanas caiu de 87,9% (1970) para 70,9% em 1980, enquanto o número de imigrantes elevou-se de cerca de 500.000 (1980) para mais de 1.500.000 (1990).

Esses dados não deixam dúvida de que as características da população estão mudando. As mulheres estão cada vez mais trabalhando fora. Hoje, elas representam mais de 45% da força de trabalho total, o que significa, entre outras coisas, que muitas mães trabalham.

Toffler (1993) destacou um novo tipo de família crescendo aceleradamente: a família agregada. Duas pessoas divorciadas, com filhos, casam novamente, trazendo os filhos de ambos os matrimônios para a família ampliada.

Assim, nas sociedades caracterizadas pela heterogeneidade e complexidade dos domínios sociais e simbólicos, a família tem se constituído em *locus* importante de análise e de investigação acerca da mudança e da permanência de padrões sociais e culturais. O seu futuro como instituição vem sendo colocado em questão no momento em que a sociedade se depara com a presença de organizações familiares diferentes.

Conseqüentemente, pesquisadores e a sociedade, em geral, vêm se preocupando com os possíveis caminhos a serem trilhados pelas famílias, principalmente, as da classe média urbana. Essas preocupações dizem respeito às novas formas de casamento; à gravidez e partos distintos das gerações anteriores, à separação de casais; aos projetos de casal e de família construídos para descolar a família conjugal do conjunto da parentela; ao espaço aberto para as mães solteiras e para homens e mulheres celibatários, separados ou, simplesmente, afastados do cotidiano da vida familiar, assim como aos tios e avós que se agregam aos núcleos familiares.

As mudanças na família afetam a sociedade como um todo e, particularmente, a educação dos filhos, refletindo também sobre as atividades desenvolvidas pela escola.

Tendo esta problemática como *pano de fundo*, considerou-se oportuno pesquisar os novos contornos que pode tomar a relação família-escola no contexto da educação formal. Neste sentido, realizou-se uma investigação no âmbito de uma instituição particular de ensino que atende crianças da educação infantil à quinta série. Nesta escola, situou-se a ampliação da família, configurada como *família possível*, integrada por um grupo de avós, que assumiu parcialmente a responsabilidade pelos netos à falta dos pais, fosse pela necessidade do casal de trabalhar o dia inteiro fora de casa, fosse por uma crise ou separação entre os cônjuges, como o objeto de estudo a ser construído.

O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

É notória a importância da família no processo ensino-aprendizagem desenvolvido pelas escolas. Crian-

“Família possível” na relação escola-comunidade

ças que percebem uma afinidade entre suas famílias e a escola tendem a se sentir mais seguras e, naturalmente, a apresentar melhor desempenho nas atividades acadêmicas.

A pesquisadora, orientadora educacional da instituição em tela, vivenciou, durante um certo período, uma aparente rejeição da comunidade à escola. Os pais eram constantemente convocados para reuniões, mas poucas vezes apareciam na instituição. Este fato retardava a integração com a comunidade. Foi neste contexto que surgiu a idéia de se trabalhar com a *família possível* – representada pelos avós das crianças, buscando-se a sua inserção em atividades que marcam esse vínculo. Tendo em vista que não se encontrou, na literatura educacional mais recente, estudos que discutam a relação escola-família ampliada, julgou-se pertinente a pesquisa. Nela, propõe-se uma nova abordagem da relação família-escola, baseada na ação de avós que se (re)aproximam, (re)estabelecendo laços que pareciam frágeis entre escola e família.

Sendo objetivo da pesquisa evidenciar a importância da *família possível* para a relação escola-comunidade, escola-pais, foi necessário escolher um tipo de estudo que permitisse um *mergulho* nas atividades escolares que contassem com a participação desses atores, desvelando as múltiplas dimensões do seu processo de envolvimento com a instituição. Assim, após o estudo da literatura específica referente à metodologia da pesquisa em educação, julgou-se mais pertinente realizar uma pesquisa participante, a qual: (a) faz uso da observação participante e da observação simples; (b) possibilita a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado; c) enfatiza o processo; (d) preocupa-se com o significado, isto é, com a maneira própria como as pessoas vêem a si mesmas e as suas experiências e o mundo que as cerca; (e) privilegia o trabalho de campo; e (f) faz uso de grande quantidade de dados descritivos.

Segundo Gil (1995), a pesquisa participante se caracteriza pelo envolvimento do pesquisador e dos pesquisados no processo de pesquisa. Dessa forma, distancia-se dos princípios da pesquisa ancorada na racionalidade científica. Nela, a realidade não é fixa, o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados.

Neste tipo de pesquisa, privilegia-se a abordagem qualitativa na análise dos dados, ou seja, o intento de ir à essência dos dados, descrevendo e interpretando a

realidade como é vista pelos participantes do estudo, no caso, a pesquisadora e grupo de avós configurado como *família possível*. É importante destacar que, nessa abordagem, aceita-se a interpretação subjetiva do fenômeno em estudo.

Uma vez definido o tipo de estudo a ser conduzido e sua abordagem, passou-se, de modo muito flexível, às etapas e procedimentos do processo de investigação. Inicialmente estudou-se na literatura especializada a crise da família nuclear urbana atual, tentando-se registrar tudo o que fosse possível, de modo que se pudesse abordar a situação social sem ter por trás questões específicas, mas somente uma questão geral, a saber: *O que está acontecendo aqui? Quem são os atores?*

Na ida ao campo, os dados foram discretos e sistematicamente coletados. Buscou-se desempenhar o duplo papel destacado por Demo (1983) para aqueles que se envolvem com a observação participante: o papel de observador participante passivo e o de observador participante moderado. O trabalho de campo teve início com a observação participante passiva. A pesquisadora – presente na cena da ação – não participava e interagiu o mínimo necessário com outras pessoas. Ela era uma espectadora. Movendo-se na escala de engajamento, caminhou para uma observação participante moderada, quando procurou manter um equilíbrio entre estar e não estar sendo membro do grupo. Nessa linha, devotou uma grande quantidade de tempo e de energia à observação do campo, a fim de conseguir apreender as nuances e os significados profundos do objeto de estudo.

Durante o processo da observação participante, foi aplicado um questionário bem abrangente, com o objetivo de coletar dados sobre os participantes do estudo e esclarecer aspectos relativos ao contexto familiar das crianças. Nessa fase, também foram realizadas entrevistas informais, sempre que as oportunidades se apresentavam. Nelas foram feitos questionamentos importantes para o desenvolvimento da pesquisa, apropriados à temática da investigação. De acordo com Lakatos e Marconi (1995) a entrevista informal, devido à naturalidade com que acontece, é mais importante que a formal.

Simultaneamente foi sendo realizado o registro dos dados. Compreendeu-se, desde logo, que o sistema de registro dos dados primários na pesquisa participante é vital, pois a memória do projeto deve ser acessível a outros pesquisadores que pretendam usá-la em estu-

dos posteriores. As formas mais comuns de registro são: os protocolos de registro de observação participante, o protocolo de registro de entrevistas formais, as fotografias, mapas e diário de campo. Nesta pesquisa, usou-se o protocolo de registro de observação, estando aí incluída a tabulação do questionário inicial, fotografias e o diário de campo. Nos registros, manteve-se a linguagem coloquial do pesquisador e a linguagem literal dos atores, tendo-se o cuidado de evitar o jargão das ciências humanas, transcrevendo-se, o mais literalmente possível, a fala dos entrevistados. O protocolo de registro da observação participante foi feito por meio do registro cursivo. Este foi sendo confeccionado durante o transcorrer da observação participante, sendo, ao final desta, complementado com informações adicionais.

No diário de campo foram registradas, também, as experiências, idéias, erros, confusões, medos, problemas que surgiram durante o trabalho de campo. Os dados obtidos nas entrevistas informais foram registrados tanto no diário de campo como no protocolo de registro de observação participante. Para as fontes documentais escritas e não-escritas foi organizado um arquivo.

As possíveis abordagens de análise dos dados coletados começaram a ser gestadas depois de intensa participação na realidade social em estudo, de vez que elas supõem um conhecimento abrangente de todos os fatores envolvidos. Assim, só foi possível analisar os dados após o processo ter sido suficientemente observado. Nesta perspectiva, recusou-se a formulação *a priori* de categorias de análise. Esta etapa constituiu a terceira fase da investigação, tendo sido construída no contexto experienciado, ou seja, a partir das reações do grupo de avós-participantes, sendo sua preocupação básica preservar a integridade do fenômeno. Ela foi desenvolvida por tentativas e estágios, tendo crescido à medida que o envolvimento com o grupo de avós-participantes se ampliou.

É importante destacar que, tão logo se iniciou o contato com a *família possível*, houve a preocupação de esclarecer aos avós que não estavam substituindo os pais, mas cumprindo de forma mais efetiva a função de avós, dando respaldo aos netos para enfrentarem as adversidades vividas com os desentendimentos dos pais ou com a ausência dos mesmos, resgatando os laços familiares, os valores que permearam cada família, prejudicados pela crise familiar.

RESULTADOS OBTIDOS

A Instituição: um pouco de sua história

A instituição, palco da pesquisa, está situada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Ela se originou de uma sociedade formada por três mulheres, tendo sido criada legalmente em junho de 1996; em fevereiro de 1997 começou seu primeiro ano letivo.

Na Educação Infantil, atuam cinco professoras, das quais uma só possui a formação específica para trabalhar nesse nível: Curso Normal e especialização em Educação Infantil. As demais, além dessa formação, têm curso universitário completo, ou o estão concluindo.

No primeiro segmento do primeiro grau, as regentes das turmas de primeira e segunda séries estão cursando faculdades e, nas terceira e quarta séries, todas as professoras têm curso universitário completo nas respectivas matérias que lecionam.

Vale a pena destacar que cerca de 10% dos alunos têm algum tipo de deficiência, o que os exclui de muitas escolas convencionais. A instituição desenvolve um currículo diferenciado, onde o ensino de idiomas, as práticas de laboratório, as oficinas de arte e música, assim como a intensa utilização da área verde, são integrados ao projeto educacional, buscando atender às necessidades específicas das crianças.

Embora a escola esteja legalizada e autorizada a funcionar – da Educação Infantil ao Segundo Grau – ficou estabelecido, pela direção, que, inicialmente, funcionaria da Adaptação II à quinta-série e, gradativamente, conforme os alunos fossem tendo acesso às séries mais avançadas, ir-se-iam acrescentando outras séries. No momento, não é levantada a possibilidade de se trabalhar com o Maternal e a Adaptação I.

No primeiro ano de funcionamento, a escola contou apenas com 17 alunos, distribuídos da Adaptação II à quarta série do ensino fundamental. Já no segundo ano, contava com 34 alunos. Em 1999, terceiro ano da existência, a escola possuía 57 alunos. Em 2000 atendia 79 alunos. A clientela da escola é formada por crianças representantes da família nuclear urbana: profissionais liberais, funcionários públicos e técnicos de nível médio.

Para chegar ao ponto em que está, a instituição investiu muito nos profissionais que permaneceram e nos novos que chegaram, oferecendo-lhes cursos de atualização profissional, dentro e fora da instituição.

“Família possível” na relação escola-comunidade

Além disso, a escola deixa disponível, para todos os seus membros, assinaturas de dois jornais cariocas e de uma revista semanal, bem como viabiliza a aquisição de livros ou outros materiais requisitados pelos professores, desde que pertinentes às práticas propostas.

Há um contraste acentuado entre o espaço físico exterior à escola – rua esburacada, enlameada, sem pavimentação e calçada – e o interior, delimitado por um muro bastante alto e extenso. Dois portões de ferro, cobertos com chapas de aço, distantes entre si, isolando qualquer possibilidade de se vislumbrar aquilo que guardam, dão acesso à escola.

A instituição, edificada em estilo colonial americano, arquitetonicamente pode ser vista como um Centro de Excelência, a começar pela sua área privilegiada. Construída em um terreno de trezentos e sessenta mil metros quadrados, atende bem às necessidades da proposta educativa da escola³. Possui, também, uma vasta área verde que circunda os prédios, com um imenso gramado e muitas árvores frutíferas. Esta área é utilizada como extensão da sala de aula, para a recreação dirigida, o lazer, servindo também à educação física.

Existe uma horta, onde as crianças colhem as hortaliças, com as quais preparam – com o auxílio das professoras – as saladas que adoram comer na escola e, quase sempre, rejeitam em casa. Dali saem também as ervas que servirão, quando necessário, para o preparo dos remédios caseiros, de uso comum naquela região.

Digna de registro é a existência de uma nascente d’água em morro dentro do terreno, de onde se origina um riacho que serpenteia a escola. Neste terreno, foram construídos três viveiros de grandes dimensões – cerca de 80 metros quadrados cada, que abrigam araras azuis e vermelhas. Há, também, uma gaiola da mesma dimensão, com macacos pregos, que alegam as crianças e são estímulos para muitas aulas divertidas. Além disso, há patos e galinhas, inclusive d’angola, em imenso galinheiro. Um filhote de cão *vira-lata*, abandonado no portão da escola foi, de imediato, adotado pelas crianças. Todos os animais são cuidados por veterinário, contratado pela escola para esse fim, e as crianças são orientadas sobre o trato com os animais.

Grande parte das aulas acontece no espaço externo,

bem explorado pelos professores de todas as matérias. Assim, a ecologia é respeitada em todos os seus aspectos. As salas são amplas, têm boas condições de ventilação e iluminação, com piso de material de fácil limpeza. As instalações sanitárias são adequadas à faixa etária dos alunos e em número suficiente. Os bebedouros são equipados com equipamentos filtrantes, de dimensões e características que facilitam o uso pelas crianças, em quantidade compatível com o número de alunos. O mobiliário é adequado, em número suficiente, proporcionando conforto e segurança aos alunos. Como a região em que a escola está localizada é muito quente, resolveu-se instalar ar refrigerado em todas as suas dependências.

Há um princípio básico que norteia a proposta pedagógica: não fazer distinção de qualquer natureza, quanto à condição social, raça ou credo das crianças. Todas são únicas e especiais, fazendo parte de um todo harmonioso. Constatou-se, hoje, que a Instituição tem uma inspiração construtivista.

O TRABALHO DE APROXIMAÇÃO À FAMÍLIA POSSÍVEL

A vida urbana contemporânea tem exigido cada vez mais a presença dos avós na escola, trazendo e levando os netos. Por tê-los tão próximos, foram considerados como a *família possível*, com vistas a um trabalho pedagógico mais satisfatório com as crianças.

Esses sujeitos tinham idades que variavam de 50 a 76 anos, sendo 6 homens e 17 mulheres. Quase todos eram casados, proprietários das casas em que residem. A maioria era católica praticante, e existia uma bisavó que criava o bisneto sem ajuda dos pais.

O primeiro contato com os avós foi planejado para não assustá-los com qualquer tipo de apelo. O que se desejava configurar era a importância da presença deles. O convite era para passar uma tarde na escola, onde todos se conheceriam melhor e participariam de um lanche, após as atividades programadas. Foram desenvolvidas algumas dinâmicas para desinibir e entrosar o grupo. Quando o grupo estava bem envolvido, foi falado o propósito do encontro. A receptividade

³ 14 salas de aula; 01 sala de arte, 01 sala de música; 01 sala de vídeo, com seus respectivos equipamentos; 01 sala de professores; 01 sala de Orientação educacional; 01 Biblioteca; 02 laboratórios; 01 gabinete da diretoria; 01 secretaria; 01 salão reversível para vários eventos, com 120 poltronas, dispo de palco, tela de 3 x 3m para exibição de filmes, recursos sonoros especiais, um piano (servindo de auditório ou de área coberta); 11 instalações sanitárias; 01 campo de futebol; 01 quadra polivalente; 01 play ground; 01 piscina; 01 quadra de tênis.

foi muito boa; eles destacaram também as preocupações que tinham acerca da situação de crise da família que estavam presenciando. Salientaram problemas causados pela ausência prolongada dos pais no dia a dia dos filhos: casos nos quais pai e mãe trabalham fora, saindo e retornando com os filhos ainda ou já dormindo. Neste contato inicial, percebeu-se que muitos se achavam excluídos do processo educativo de seus netos, sentindo-se sem condições de intervenção.

Naquele momento, com a chamada à escola para debater o assunto, sentiram voltar o vigor e a animação para tentar mudanças nas situações vivenciadas. Perceberam que eram capazes de fazer uma tentativa no sentido de dar sustentação aos netos e filhos, voltando a ocupar um lugar de importância na família. Comprometeram-se, então, a sair da posição de espectador passivo para a de membro atuante, passando, dessa forma, segurança aos netos, mostrando-lhes, no momento adequado, que a separação ou ausência dos pais não significava o fim da família; que eles – os avós – estavam junto dos netos, procurando meios que evitassem a todos, pais, filhos e avós, ficar como *barcos à deriva*.

Ao final dessa reunião, foi pedido aos avós que preenchessem um questionário que permitiria conhecê-los melhor e encontrar características pessoais que facilitassem a interação e, conseqüentemente, resultassem em condições favorecedoras do trabalho pedagógico com as crianças.

Na semana seguinte, após o recebimento e a tabulação dos resultados dos questionários, foi feito outro convite aos avós para nova reunião, que teve como objetivo básico a elaboração conjunta de um plano de ação.

Nesse encontro, uma das avós foi eleita, por aclamação, coordenadora do grupo dos avós, e todos os demais avós presentes à reunião passaram a se intitular seus assessores diretos, ficando a pesquisadora (observadora-participante) como supervisora do grupo de trabalho.

O resultado imediato desse primeiro encontro foi a elaboração de um conjunto de ações, que foram postas em prática, visando algumas melhorias no trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças.

Durante quatro meses, as reuniões foram semanais, e a partir daí quinzenais, com a duração de uma hora e trinta minutos, cada uma. Ficou decidido que todos os componentes do grupo – incluindo a pesquisadora – tratar-se-iam por você, na tentativa de quebrar a formalidade, que se notava entre eles. O resultado foi

excelente, aproximando o grupo que, com o decorrer do tempo, ficou íntimo, achando até graça das dificuldades iniciais de referirem-se uns aos outros, tratando-se por *você*.

Nas reuniões iniciais, conforme cada um colocava a sua própria história, era ressaltada a diferença entre os padrões da educação passada e a atual. Isto levou à discussão do tema até a sala de aula, de vez que, após os encontros, o grupo de avós saía cheio de idéias para conversar com os netos. As professoras aproveitaram para fazer um estudo comparativo entre esses dois momentos distintos da educação.

Como muitos avós moravam na mesma casa que os netos, foi sugerido, por um deles, a volta do hábito do jantar em família, com todos sentados à mesa, com a TV desligada. Em muitos casos, este passou a ser um momento de reunião precioso, quando todos os membros da família puderam comentar o dia que tiveram.

Também foi de grande sucesso, entre as crianças e seus avós, a elaboração em conjunto de um álbum de família com fotos de bisavós, avós e demais parentes, bem como uma seleção de fotos de momentos importantes de cada família, tais como casamentos, batizados, aniversários, devidamente identificados e datados. Em alguns casos, houve a elaboração de um quadro flanelado no quarto do neto, com retratos dos avós e dos pais quando crianças, buscando, avós e netos, através das fotos, verificar a semelhança física e comparar os hábitos infantis das diferentes épocas.

Tudo isso acabou por resultar no resgate dos antepassados queridos e de acontecimentos importantes vividos pela família, bem como propiciou momentos de muita conversa e reflexão entre as gerações envolvidas. A chamada dos avós e a conseqüente aceitação da proposta de trabalho junto aos netos trouxeram uma mudança de postura da comunidade em relação à escola.

A partir da terceira reunião, uma vez por mês, os avós passaram a levar à escola personagens importantes da comunidade, com experiência em uma determinada área de atuação, que pudessem ser de algum interesse para as crianças. Nessas ocasiões, todos os integrantes da escola também participavam. No terceiro mês, o sucesso extrapolava a escola, merecendo citação no Jornal “O Globo”, edição do dia 25/09/99, no encarte “Jornal da Zona Oeste”. A essa altura, os avós começaram a participar do planejamento dos eventos da escola.

A participação efetiva desses atores na escola levou: ao resgate da memória-viva familiar, que constitui

“Família possível” na relação escola-comunidade

história social; à criação do “Jornal dos Avós”; ao aprendizado e preparo de comidas especiais e remédios caseiros, de acordo com os hábitos de cada grupo familiar, todos retirados das plantas medicinais da horta da vovó e do vovô; à montagem do Museu de Objetos do Tempo da Vovó e do Vovô; à participação no planejamento escolar, atuando eles como contadores de histórias, planejadores de festas, ou criadores e atores do Auto de Natal, evento este que marcou o encerramento do ano letivo de 1999. A culminância desse trabalho foi a integração do idoso no social e no familiar.

A presença dos avós no contexto escolar, como mediadores das relações educativas, foi muito significativa. Ao sentirem-se valorizados e apoiados, estimularam os netos na aprendizagem e na adaptação escolar. Colaboraram por sentirem-se motivados, satisfeitos e, sobretudo, assumiram a necessidade de ajudar seus netos de forma concreta, gerando resultados positivos para toda a família.

Este trabalho, de certo modo, permitiu à escola ser um elemento de ligação da família, integrando seus membros, apesar das dificuldades que apresentavam. É importante destacar que o entrosamento do grupo muito se deveu aos diálogos francos e livres promovidos nos encontros realizados na escola. Por meio dos questionários, entrevistas e diálogos foi possível estabelecer o perfil social do grupo de avós e identificar a emergência de três eixos constantes em suas falas, a saber: (a) suas trajetórias sociais; (b) seus modelos ideológicos; e (c) suas lembranças e perspectivas de mudança.

Em relação à leitura feita pelos indivíduos de sua trajetória social, verificou-se que ela se realiza através de um código de valores comum ao meio em que estão inseridos. Este código estabelece critérios básicos capazes de distinguir grupos de indivíduos, formando grupos de *status* a partir de marcas de distinção. Essas marcas, expressões de uma ordem simbólica distinta da ordem puramente econômica, designam estilos de vida e privilégios de honra próprios a cada grupo de *status* (Weber, 1969).

A percepção da decadência do modelo familiar vigente dá aos entrevistados posição e situação na sociedade (Bourdieu, 1974). A história de vida ilustra a visão dessa mudança: mistura-se à história familiar e o processo de transformação de suas famílias de origem e de procriação é também um processo de mudança da situação social. Os projetos de vida dos fi-

lhos são hoje uma demonstração dessas mudanças, que parecem indicar o sentido de uma insegurança no presente e uma interrogação quanto ao futuro. O estilo de vida dos entrevistados limitou o leque maior de escolha de projetos de vida para seus filhos. Aliado a ele as sucessivas crises econômicas por que o País vem atravessando nos últimos anos fez desses indivíduos, de camadas médias de profissionais liberais, pessoas inseguras em suas posições sociais. As opções de vida da geração que os segue oferecem espaços para a entrada de soluções consideradas mais individualizantes, mais modernizantes ou não-tradicionais (Velho, 1983 & Salem, 1985).

As diferenças no universo pesquisado são multifacetadas e permeiam essas representações hierárquicas da sociedade. A religião é uma das formas que marca fronteiras simbólicas no interior desse universo (Prandi, 1975). Apesar da maioria dos entrevistados ser católica, a vivência dessa prática religiosa e a interferência de outros *ethos*, religiosos ou não, conferem variedade e sutileza aos limites simbólicos, definidos pela religião. Alguns se dizem religiosos e afirmam ter Jesus no coração.

Complementarmente, em relação aos modelos ideológicos, observou-se que os participantes fazem interpretações naturalistas e intervencionistas acerca do tema família, sobretudo quando as relações familiares entre as gerações entram em cena (Foucault, 1979). Percebeu-se variações acerca do modelo comum definidor dos papéis de gênero, de pai, mãe, filhos, avós e netos.

A força de uma ordem natural se apresentou como algo dado e, de certa forma, incontrolável. Foi comum a idéia de que a vida é permeada de momentos difíceis (muitos) e agradáveis (menos): *o que importa é conscientizar-se disso, pois esses momentos fazem parte da vida.*

Na definição de família surgiu a força de algo dado e imponderável em que conflitos e contradições são naturalizados. *Preocupo-me com a família; Família é a célula da sociedade.* Dessa forma, a trajetória de vida foi constantemente avaliada, não só pelos avós, mas também pelo grupo social. Os discursos desses personagens evidenciaram a preocupação constante com autocrítica e diálogo, termos estabelecidos como base das relações familiares e que se apóiam em conceitos como o de amor. A visão vigilante e controladora da vida de cada indivíduo pareceu ser mais forte naqueles que tinham uma percepção de sua posição social dentro da família. Assim, como a importância

conferida à aquisição dos bens de família dá valor e peso especiais à auto-representação na hierarquia social, esta auto-representação também se situa na valorização do desempenho individual.

O peso desta valorização acabou surtindo um efeito particular na visão que os avós tinham de suas relações com filhos e netos. As possibilidades abertas na escolha de vidas para os filhos, baseadas na importância do desempenho de cada um, esbarraram com a força e a vigilância desse modelo intervencionista do indivíduo e da família.

A preocupação evidenciada pelos avós em relação ao futuro dos netos, levou-os ao passado. Nos encontros, alguns deles passaram a falar de seus avós e se propuseram a colaborar nas atividades propostas pela equipe da escola. Essas atividades visavam o resgate dos antepassados queridos e acontecimentos importantes vividos pela família, como foi anteriormente relatado.

Nessa perspectiva, as diferentes possibilidades de representação da família, vistas pela história da vida, permanecem como fatos presentes hoje, embora de forma diferente. Sentir-se como membro ou não, da família dos filhos ou mudando o centro de referência, incluindo, ou não, os filhos e seus netos no que chamam de família, é uma forma de escolha e de percepção do momento propício para cada uma dessas situações. A escolha não se restringe ao alargamento ou à retração dos limites familiares, mas refere-se, sim, ao fato de se perceber como centro ou elemento periférico do grupo doméstico.

Assim, os diálogos em torno do passado específico de cada um desses personagens abriu espaço para o (re)pensar das formas de intervenção junto à família, com vistas ao bem-estar dos netos.

CONCLUSÕES

O estudo permitiu estabelecer algumas conclusões que podem subsidiar a prática pedagógica e, mais especificamente, propostas e atividades que busquem a interação escola-família-comunidade. Ficou evidenciada uma nova dimensão para a família que, hoje, ultrapassa as perspectivas do casamento por amor, da união indissolúvel do casal e que se reflete na dinâmica escolar.

Da pesquisa de campo pôde-se concluir que é viável à escola encontrar apoio na *família possível*. Os

avós exerceram, de forma efetiva, sua função, dando respaldo aos netos para enfrentar as adversidades vividas com os desentendimentos ou ausência dos pais, fortalecendo os laços familiares, os valores que permeavam cada família, prejudicada pela crise, aparente ou não.

A lembrança das dificuldades passadas no início de sua própria vida conjugal, no momento em que a maioria das avós, também, teve de deixar os filhos para trabalhar, pois os maridos não mais tinham condições de manter sozinhos as famílias, possibilitou uma identificação com a situação vivida pelas filhas e noras. As angústias da emancipação feminina, revividas naqueles momentos de reunião, tornaram-se essenciais para que o grupo de avós se voltasse, mais atentamente, para o bem-estar dos netos. Vale lembrar que os avós consideraram-se importantes na transmissão de conhecimentos e valores. Do mesmo modo, valorizaram as relações afetivas e o carinho dado aos netos, conscientes de que as responsabilidades pela educação cabiam aos pais. Dessa forma, esses atores ajudaram na educação dos netos, sem, no entanto, reivindicar o lugar dos pais.

Ao conhecer a história pessoal de cada um, o grupo pôde interagir mais satisfatoriamente, identificando-se, muitas vezes, uns nas histórias dos outros. Pouco a pouco, de acordo com o relato de muitos, eles foram se integrando nos movimentos da escola e da comunidade: cada elemento do grupo passou a ter uma função, dentro e fora da escola, e dessas atividades configurou-se a efetiva integração dos avós na escola e na comunidade.

A Escola foi bastante dinamizada com a presença desses sujeitos que, a todo momento, traziam idéias para serem discutidas, tentando viabilizar o seu desenvolvimento.

Outro fato importante foi que os professores passaram a valorizar os encontros com os avós, percebendo-os como um elo integrador do eixo família-escola.

O trabalho com os avós instigou os pais; estes movidos pelo sucesso da colaboração, por ocasião da última Reunião de Pais, de 1999, por unanimidade, pediram que lhes fosse dado o mesmo espaço obtido pelos avós, para que formassem também um grupo de trabalho efetivo.

Ao final da pesquisa, com a institucionalização da *família possível*, as reuniões passaram a ser alternadas, ora o grupo de avós, ora o de pais. E, a cada 45 dias,

“Família possível” na relação escola-comunidade

passou a ocorrer um encontro geral, bastante produtivo e agradável, no qual temas de interesse comum eram discutidos.

Todas essas conquistas permitem que se recomende às escolas, que valorizam a relação com as famílias e a comunidade, que não desistam dessa convivência quando verificarem a pouca receptividade dos pais aos convites para as reuniões. As instituições, diante das novas configurações da família, devem partir em busca de alternativas que possam acompanhar essas mudanças que se sucedem cada vez mais rapidamente.

REFERÊNCIAS

Ariés, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Ed. du Seuil.

Bourdieu, P. (1974). Condição de classe e posição de classe. Em Aguiar N. (Org.). *Hierarquia em Classes*. Rio de Janeiro: Zahar.

Crosby, J.E. (1975). The death of the family revisited. *The Humanist*, May/June, p. 12- 14,s/l/.

Demo, P. (1983) Elementos metodológicos da pesquisa participante. Em Brandão C. R. (Org.) *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.

Ferree, M.M. (1976). The confused american housewife. *Psychology Today*, sep, p.76-80.

Foucault, M. (1979). *História da Sexualidade I. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

Gil, A. C. (1995) *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.

Glick, P.C. (1975). A demographer looks at american families. *Journal of Marriage and the family*, 377:15-26.

Jourard, S. M. (1975). Marriage is for life. *Journal of Marriage and Family Couseiling*, July: 199-208.

Para isso, é preciso ter disposição e ousar, criando novos meios de interação; se um caminho não puder ser trilhado, que se busque outros, até chegar àquele que atenda à demanda inicial.

Os avós constituíram-se em elemento mediador. Para tanto, foi importante chamá-los a colaborar, buscando compreendê-los e aceitando suas idéias, discutindo suas trajetórias de vida e experiências; situando-os como parceiros na tarefa pedagógica de promover o desenvolvimento de seus netos.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A (1995). *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.

Prandi, J. R. (1975). Catolicismo e família: transformação de uma ideologia. Em *Cadernos CEBRAP* (21),s/e.

Ramey, J.W. (1975). Intimate Networks: will they replace the monogamous family? *The Futurist*, Aug. 175-181.

Rapp, S. & Collins, T. L. (1996). *O Novo Maximarketing*. São Paulo: Makron Books.

Salem, T. (1985). Família em camadas médias: uma revisão da literatura recente. *Boletim do Museu Nacional* (54), Nova Série Antropológica. Rio de Janeiro.

Toffler, A. (1993). *A Terceira Onda*. São Paulo: Pioneira.

Velho, G. (1983). Aliança e casamento na sociedade moderna: separação e amizade nas camadas médias urbanas. *Boletim do Museu Nacional* (39), Nova Série Antropologia. Rio de Janeiro.

Weber, M. (1969). Classe, status, partido. Em Bertelli A. R. e cols. (Orgs). *Estrutura de Classes e Organização Social*. Rio de Janeiro: Zahar.

Recebido em: 14/06/2001

Revisado em: 24/08/2001

Aprovado em: 13/11/2001

A UTILIDADE DO WISC NA DETECÇÃO DE PROBLEMAS DE ATENÇÃO EM ESCOLARES

Profa. Josiane Maria de Freitas Tonelotto¹

Resumo

Este trabalho é parte de um estudo maior destinado a comparar aspectos neurológicos e psicológicos de escolares e tem como objetivo verificar a viabilidade de utilização da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC) para identificação de problemas de atenção em escolares e do Roteiro de Investigação da Atenção (RIA). Foram sujeitos 29 escolares de primeira série de uma escola pública. Os resultados obtidos com o RIA possibilitaram a definição de dois grupos de sujeitos, um com 10 sujeitos com indicativos de problemas de atenção e o outro com 19 sujeitos sem indicativos de problemas de atenção. Os resultados obtidos na análise estatística indicaram a existência de diferença significativa para duas dimensões de QI, o Verbal e Total, que se apresentam inferiores no grupo com indícios de problemas com a atenção. A média obtida entre os resultados dos três subtestes do WISC revelou diferença significativa para Aritmética e Dígitos, com médias inferiores para o grupo de sujeitos com indícios de problemas com a atenção, o mesmo não ocorrendo para o subteste Código.

Palavras-chave: atenção, avaliação, WISC.

WISC USEFULNESS IN THE ATTENTION PROBLEM DETECTION

Abstract

This work is a part of a major study which aims at comparing the neurological and psychological aspects of schoolchildren as well as verifying the possibility of the use of the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) in order to identify attention problems and through the Attention Investigation Route (AIR). The subjects were 29 schoolchildren attending the first grade of a government school of elementary education. The information obtained through AIR made possible the definition of two groups of subjects: the first which showed 10 subjects presenting signs of attention problems, and the second group with 19 subjects without any indication of attention problems. The results obtained through statistic analysis indicated the existence of a significant difference concerning Verbal and Total IQ dimensions, which were classified low in the groups which showed signs of attention problems. The average mark in the three WISC subtests revealed a significant difference regarding Arithmetic and Digits, and the group of subjects with signs attention problems presented low average marks, but showed different results as far as the Code subtest evaluation is concerned.

Keywords: attention, evaluation, WISC.

INTRODUÇÃO

A falta de atenção é hoje considerada uma das grandes causas das dificuldades de aprendizagem, chamando a atenção de profissionais de diversas áreas na busca de metodologias de avaliação e estratégias de intervenção capazes de identificá-las corretamente e possibilitar seu enfrentamento (Biederman e cols. 1993; Earll e Licamele, 1995; Schimidt e cols. 1998). Segundo Pelhan (1996), cerca de 20 milhões de crianças em idade escolar experimentaram problemas de atenção no ano de 1996 nos Estados Unidos, originando problemas de aprendizado.

Os problemas de atenção não são privilégio de grupos étnicos ou de classes sociais, sendo possível observá-los sob a forma de simples perturbações, de fácil abordagem e tratamento, e até sob a forma de Distúrbio ou Transtorno, denominada ADD (Attention Deficit Disorder). Segundo Pelhan (1996), cerca de 20 milhões de crianças em idade escolar experimentaram problemas de atenção no ano de 1996 nos Estados Unidos, originando dificuldades com o aprendizado.

As principais falhas apresentadas por crianças com problemas de atenção são: ausência de autocontrole,

¹ Psicóloga, mestre e doutora em Ciências Médicas (Neurologia) pela UNICAMP, docente da PUCCAMP.

pouco investimento e reduzida manutenção de esforço, modulação deficiente do despertar, forte tendência a buscar reforço imediato e dificuldades em controlar impulsos.

Os problemas de atenção são mais frequentes no sexo masculino, numa proporção que pode atingir 9:1 (DSM-IV, 1994). Quanto aos índices de prevalência, são muito controversos, devido essencialmente à grande diversificação de metodologia utilizada nos estudos, que utilizam sistema variado de classificação e tipos de avaliação e sistematização de coleta de dados diferenciados (McArdle, 1995). Muitas vezes, esses problemas são ignorados por falta de referencial teórico e prático que ofereça suporte para diagnóstico e intervenção, o que tem estimulado pesquisadores a buscarem, sobretudo, novos métodos de avaliação.

A falta de instrumentos de medida para avaliar a atenção, desenvolvidos especificamente para a nossa cultura, tem levado profissionais de diversas áreas como neurologia, pediatria, psiquiatria, psicologia e educação a utilizarem materiais oriundos de outras realidades, aplicados à população brasileira, sem qualquer tipo de padronização (Cunha e cols., 2000). A Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC) tem sido um dos principais instrumentos utilizados para investigação dos problemas de aprendizagem, tanto nas áreas clínica quanto na área escolar. Destaques têm sido feitos ao WISC como instrumento de alta qualidade psicométrica, que permite que se avalie importantes segmentos do funcionamento intelectual da criança (Kehle e cols., 1993).

Linhares e cols. (1996) discutem amplamente sua utilização, ressaltando e demonstrando sua eficiência como instrumento preditor de desempenho acadêmico e como auxiliar na identificação de problemas de escolaridade. A composição da Escala WISC em 12 subtestes que permitem a avaliação dos desempenhos verbais (6 subtestes), que são mais suscetíveis às influências socioculturais, e de execução (6 subtestes) menos influenciados pela educação formal possuem grande utilidade como medida do desempenho cognitivo que pode ser examinado sob inúmeros aspectos.

A Escala WISC oferece ainda a possibilidade de ser organizada em três fatores distintos, encontrados através da análise fatorial: compreensão verbal, organização perceptual e como medida de resistência a distrabilidade, este último tem sido exaustivamente estudado. O fator de medida de resistência a distrabilidade é composto por três subtestes: Aritmética

e Dígitos da escala verbal e Código da escala de execução. O subteste Aritmética envolve as capacidades de concentração, análise e abstração, além de verificar a capacidade de rapidez de cálculo, memória auditiva, concentração, raciocínio lógico e contato com a realidade; baixos escores são comumente encontrados em indivíduos com escassa concentração ou com déficits cognitivos.

O subteste Dígitos compreende as capacidades de retenção da memória imediata, a capacidade de concentração e a tolerância ao *stress*, pessoas com condições de controlar seus processos de pensamento, que apresentam controle adequado do *input* de estímulos e livres da ansiedade geralmente conseguem bons resultados neste subteste (Cunha e cols., 2000). Código é um subteste da escala de execução valorizado por constituir-se como medida de velocidade, é capaz de verificar a velocidade de pensamento, a capacidade de seguir instruções, a atenção seletiva, a persistência motora e a flexibilidade mental.

Outros autores também consideram que a observação dos escores obtidos com o teste do WISC permite que se tenha uma noção razoável da forma com que a criança utiliza sua atenção e pode ser empregado como ferramenta eficiente para auxiliar o diagnóstico dos problemas de atenção (Tonelotto, 1994; Barkley, 1997; Halperin e cols., 1998). A defesa da utilização desse instrumento, tal como aqui referida, encontra oposição de pesquisadores que criticam enfaticamente o uso de índices de desempenho para verificação de problemas de aprendizagem, especialmente como medida de resistência a distrabilidade. Reinecke e cols. (1999) consideram que o maior problema na utilização dos subtestes do WISC como medida de atenção refere-se ao fato de que baixos escores podem estar associados a problemas de aprendizagem ou baixa performance acadêmica, não sendo possível que como instrumento defina déficits de atenção isoladamente.

A diversidade de opiniões acerca da temática exposta e a preocupação em buscar elementos e materiais adequados à avaliação da atenção estimulou a realização deste estudo, com os objetivos de: avaliar a atenção de um grupo de crianças de mesma série escolar, através do uso de uma escala específica para este propósito, validada em estudo anterior (Tonelotto, 1994) e da Escala WISC, enfocando-se os três subtestes tidos como medida de resistência à distrabilidade.

MÉTODOS

Sujeitos

Serviram como sujeitos deste estudo 29 escolares², 11 do sexo feminino e 18 do sexo masculino, alunos de primeira série de uma escola pública do município de Amparo, com idade variando entre seis anos e sete meses a sete anos, selecionados entre 126 alunos, provenientes das 4 primeiras séries da escola, em funcionamento no período matutino. O critério utilizado para a seleção dos sujeitos foi idade inferior a sete anos, por possibilitar que nessa faixa fossem identificados os problemas de atenção, já que os mesmos devem manifestar-se antes dos sete anos (DSM IV, 1994).

Material

1. Roteiro Simplificado de Anamnese – elaborado para a pesquisa de dados referentes à vida dos sujeitos, da concepção aos dias atuais, envolvendo antecedentes pessoais, desenvolvimento neuropsicomotor e vida escolar, permite que se avalie o desenvolvimento infantil de forma ampla, podendo ser considerado como dentro da normalidade ou não.
2. Roteiro de Investigação da Atenção (RIA) - material composto de 12 provas, sob a forma de itens a serem resolvidos, para verificação da atenção auditiva e visual, com possibilidade de 44 acertos e que, em estudos realizados, mostrou sua efetividade para detectar problemas de atenção, quando verificados escores inferiores a 30 (Tonelotto, 1994;1998). As tarefas propostas no instrumento averiguam a capacidade de concentração, memória auditiva, memória visual, discriminação visual, ação seqüencial, seqüência verbal, seqüência de acontecimentos, percepção de detalhes e compreensão.
3. Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC) – bateria padronizada, composta por 12 subtestes destinados a avaliar o desempenho cognitivo em seus aspectos verbal e de execu-

ção, destacando-se 3 subtestes denominados de resistência a distrabilidade (Código, Dígitos e Aritmética).

PROCEDIMENTO

Os pais e/ou responsáveis pelos sujeitos foram convidados a participar de uma reunião na qual foram abordados os propósitos da realização da pesquisa e foram convidados a participar, após o esclarecimento de que não era obrigatória a participação. Todos os pais ou responsáveis pelos 29 sujeitos selecionados concordaram com a participação e assinaram um termo de participação consentida.

Em seguida, os dados foram coletados pela pesquisadora em salas destinadas para o propósito na escola em que se realizou a pesquisa, em horário de aula, previamente estabelecido com as professoras dos sujeitos. Os instrumentos utilizados foram aplicados em 04 sessões individuais, tendo sido destinada uma sessão para aplicação do RIA e três sessões para a aplicação do WISC.

Os resultados foram analisados por meio de provas estatísticas apropriadas às análises pretendidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos por anamnese foram considerados dentro do esperado para a idade para todos os sujeitos, não tendo sido verificados atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor. Os resultados obtidos pelos sujeitos no RIA possibilitou a definição de 2 grupos: G1, contendo crianças com problemas de atenção, formado por 10 sujeitos, que apresentaram número de acertos nos itens apresentados menor que 30, e G2, contendo crianças que não apresentaram problemas de atenção, formado por 19 sujeitos, que apresentaram pontuação maior que 30.

Tendo-se como referência os dois grupos, foram comparados os resultados obtidos em relação aos QI Verbal, QI de Execução e QI Total, além dos escores ponderados nos subtestes Dígitos, Aritmética e Código.

² Foram selecionados 30 sujeitos e um deles desistiu durante a coleta de dados.

Tabela 1 – Comparação das médias obtidas pelos grupos G1 e G2 em QI Verbal, de Execução e Total

Tipo de QI	Média		T	p
Verbal	G1=78,5	G2=92,8	-3,39	0,0021
Execução	G1=82,8	G2=96,3	-1,99	0,5634
Total	G1=78,6	G2=88,8	-2,94	0,0065

Graus de liberdade=27

Os dados da Tabela 1 revelam que os sujeitos que formam G2 obtiveram médias significativamente maiores para QI Verbal e QI Total, que os obtidos pelos sujeitos que formam G1. Para QI de Execução não foram observadas diferenças significativas, ao considerar-se o nível de significância, valores menores que 0,05.

táveis, retratam um momento e revelam que existe inferioridade nos escores obtidos pelos sujeitos de G1, para os QIs Verbal e Total, com diferenças significativas, obtidas por meio da prova estatística *t* de *student* ($p < 0,05$); quanto ao QI de Execução, este se mostrou semelhante para os dois grupos.

As medidas de QI Verbal estão mais sujeitas à in-

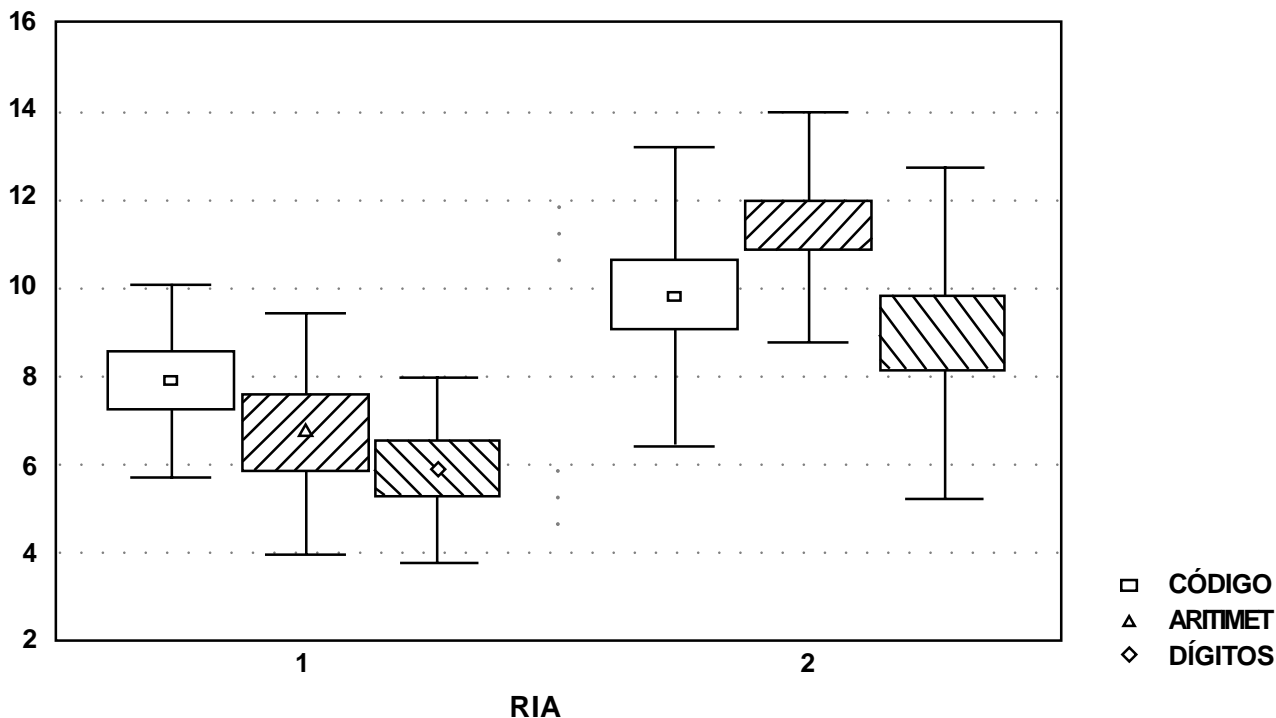


Figura 1 – Escores ponderados obtidos pelos sujeitos dos Grupos 1 e 2 nos subtestes Dígitos, Aritmética e Código

Os resultados dos QIs Verbal, de Execução e Total, obtidos pelos sujeitos dos dois grupos, podem ser observados na Figura 1 e mostram-se inferiores para o G1 (sujeitos de número 1 a 10) quando comparados aos resultados de G2 (sujeitos de 11 a 29); diferenças significativas foram observadas para QI verbal e QI Total.

A avaliação quantitativa do WISC, obtida pelos QIs Verbal, de Execução e Total, observada para os dois grupos, embora não possa ser conclusiva e seus resultados não serem considerados como fixos ou imu-

fluência de variáveis socioculturais e pela qualidade da educação formal, referem-se à capacidade de lidar com símbolos abstratos, à compreensão, memória e fluência verbal (Cunha e cols., 2000). Crianças com problemas de atenção geralmente apresentam desempenho acadêmico deficiente, buscam reforço imediato e possuem reduzida manutenção de esforço nas tarefas em que se envolvem, o que poderia justificar um desempenho significativamente menor em subtestes da escala verbal, que é mais exigente nesse sentido.

O QI de Execução encontra-se isento das influências das variáveis socioculturais, refere-se ao contato do sujeito com seu ambiente, ao trabalho em situações concretas e à capacidade de organização perceptiva. Na amostra estudada, os sujeitos com problemas de atenção não

(1993), que em seus estudos encontraram baixos resultados, em todas as medidas oferecidas pela Escala WISC, em crianças que apresentaram indicações de problemas de aprendizagem, emocionais ou comportamentais. O resultado inferior no que se refere ao QI

Tabela 2 - Comparação das médias obtidas pelos sujeitos de G1 e G2 nos subtestes Dígitos, Aritmética e Código

Subteste	Média		T	p
Código	G1=7,9	G2=9,8	-1,62	0,1162
Aritmética	G1=6,7	G2=11,4	-4,57	0,000009
Dígitos	G1=5,9	G2=9,0	-2,41	0,0226

Graus de liberdade=27

demonstraram dificuldades que pudessem destacá-los daqueles considerados sem problemas de atenção. Esses resultados são compatíveis com os resultados obtidos nos estudos de Fuster (1996), que verificou baixos escores em QI Verbal e semelhança em QI de Execução, comparando crianças com e sem problemas de atenção.

Quanto ao QI Total, houve diferença significativa entre os resultados obtidos pelos dois grupos, com escores inferiores para G1, dados estes semelhantes aos descritos por Tonelotto (1994) e por Linhares e cols.,

Total foi definido pelos baixos escores obtidos na escala verbal, o fato de os desempenhos terem sido semelhantes à escala de execução não permitiu que na contagem geral o QI Total fosse semelhante para ambos os grupos.

Observando-se a Tabela 2, verifica-se que os sujeitos do G1 obtiveram escores menores nos três subtestes, quando comparados os resultados com G2; observando-se diferença significativa ao nível de 0,05 para os subtestes Aritmética e Dígitos.

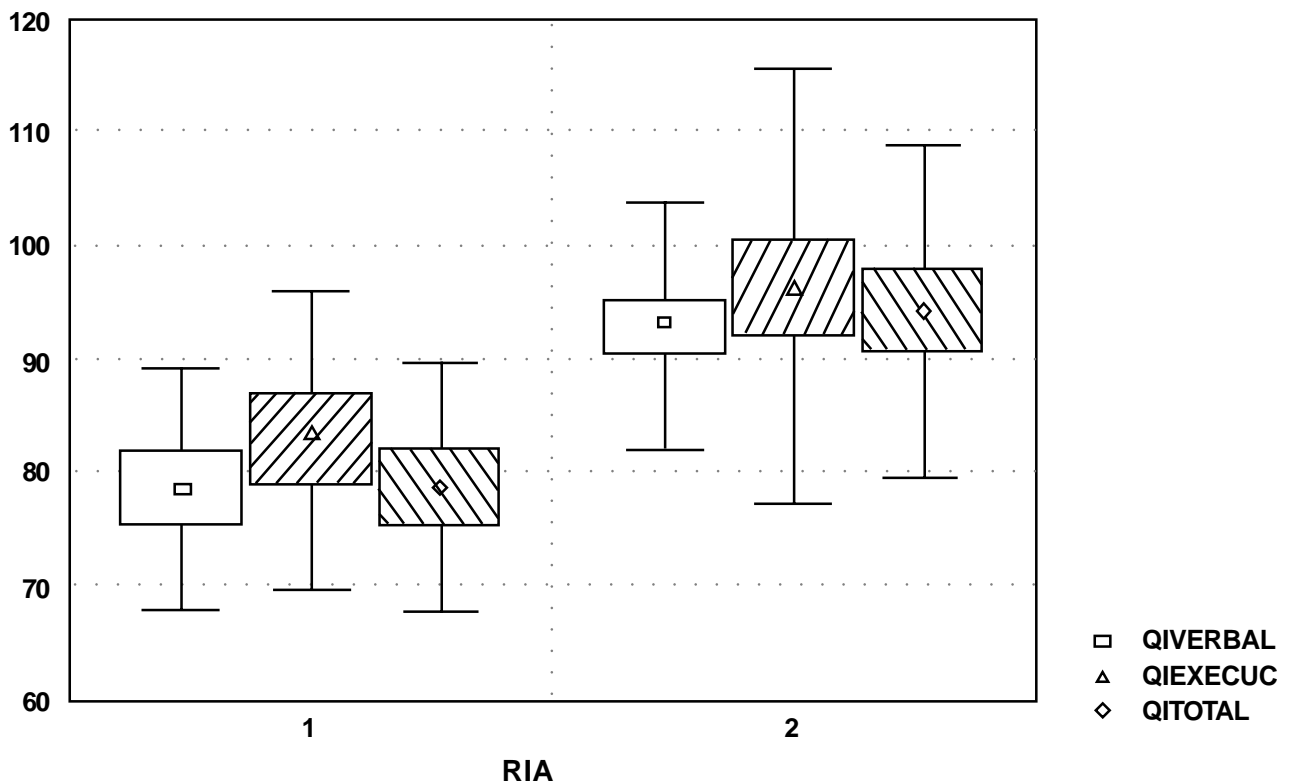


Figura 2 – QIs Verbal, de Execução e Total, obtidos pelos sujeitos dos Grupos 1 e 2.

Conforme é possível observar-se na Figura 2, os escores ponderados dos sujeitos de número 1 a 10, que formam G1, apresentam-se menores se comparados aos dos sujeitos de 11 a 29, que formam G2. O escore ponderado máximo de G1 é 13, obtido por um único sujeito.

Quanto aos escores verificados nos subtestes destinados especificamente à medida de desatenção e de resistência à distrabilidade, foi possível constatar, pela prova estatística *t* de *student*, que para os subtestes Aritmética e Dígitos (escala verbal), os escores dos sujeitos do G1 foram significativamente menores que G2, enquanto para o subteste Código (escala de execução) os resultados de ambos os grupos não apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Cabe observar que, para medidas específicas de atenção (Dígitos) e de concentração (Aritmética), houve diferença significativa entre os grupos, demonstrando pior performance o grupo de sujeitos portadores de problemas de atenção.

Para o subteste Código, observou-se similaridade entre os resultados obtidos pelos dois grupos, o que pode ter acontecido pelo fato deste subteste constituir-se numa medida de capacidade de aprendizagem que enfoca a atenção de forma mais geral, com ênfase na coordenação motora e na velocidade visual motora. Assim, o grupo de sujeitos com problemas de atenção apresentou desempenho inferior quando as capacidades de focalizar e manter a atenção foram requisitadas.

Mirsky (1996) também observou que os escores obtidos por crianças com problemas de atenção, nos três subtestes do WISC, destinados a medir a atenção, são mais baixos e apresentam diferença significativa para os subtestes Aritmética e Dígitos.

Reinecke e cols., (1999) encontraram resultados semelhantes ao estudarem 200 sujeitos diagnosticados como ADD, embora questionem a utilização da subescala de resistência à distrabilidade do WISC como instrumento capaz de por si só identificar problemas de atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo relata uma experiência de utilização do RIA como instrumento capaz de identificar proble-

mas de atenção, apesar deste material ainda não ter sido padronizado e publicado, vem sendo utilizado com frequência por pesquisadores do ambulatório de distúrbios de aprendizagem FCM/UNICAMP e por pesquisadores da UNESP/Marília, com resultados satisfatórios.

Cabe destacar que apesar das limitações decorrentes da utilização desse instrumento, estudo estatístico comprovou sua especificidade e sensibilidade (Tonelotto, 1994) para crianças de 6 a 7 anos, e considerando a falta de instrumentos destinados a identificar problemas de atenção, sobretudo adequados à nossa realidade, os resultados observados permitiram análises de valor para profissionais que têm se dedicado ao estudo dos problemas de atenção.

Avaliar problemas relacionados à falta de atenção requer instrumental não bem definido. Tanto no Brasil quanto em países que têm se ocupado mais em pesquisar e identificar esses problemas. Nesse sentido, esse trabalho objetivou verificar a possibilidade de utilização da Escala WISC como instrumento auxiliar na detecção de problemas de atenção, que afetam grande parte da população escolar e são decorrentes de inúmeras e múltiplas causas.

Os resultados do presente estudo permitem afirmar que a Escala WISC foi eficiente na detecção dos problemas de atenção, considerando-se que os grupos estudados pertenciam a uma mesma realidade social e experimentavam oportunidades sociais semelhantes. Além disso, todos os sujeitos eram provenientes da primeira série e nenhum deles havia sofrido reprovação, o que minimiza a influência de maior ou menor escolarização. Vale lembrar que embora seja ideal a utilização de testes qualitativos para avaliação do desempenho cognitivo, os dados aqui obtidos podem contribuir como auxiliar na definição do perfil da criança com problemas de atenção.

Embora a avaliação de problemas de atenção, através da Escala WISC, possa ser válida para pesquisadores e educadores, é importante destacar que o problema abordado é de grande complexidade e envolve outros aspectos, que exigem complementação com informações de caráter afetivo-emocional, comportamental e acadêmica de forma que viabilize um diagnóstico mais preciso e confiável.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 886 p.
- Argerter, D.C. & Rasmussen, N.H. (2000). Diagnosing and traeting ADHD in children. *Minn Med*, 83(6):51-54.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford, 410 p.
- Biederman, J. e cols. (1993). Convergence of the child behavior checklist with structured interview-based psychiatric diagnoses of ADHD children with and without comorbidity. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 34(7):1241-51.
- Cunha, J. A. e cols. (2000). Psicodiagnóstico-R. Porto Alegre: Artes Médicas. Em L. Earll & W. L. Licamele (1995). Prediction of antisocial behavior in ADHD. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 34(4): 397-400.
- Fuster, J.M. (1996). Memory and Planning: two temporal perspectives of frontal lobe function. Em H. H. Jasper e cols. *Epilepsy and functional anatomy of the frontal lobe* (9-18). New York: Raven Press.
- Halperin, J.M. e cols. (1998). Psychological testing for child and adolescent psychiatrists: A Review of the Past 10 Years. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 37(6): 575-584.
- Kehle, T.J. e cols. (1993) The development of testing as applied to school psychology. *Journal of School Psychology*, 31,143-161.
- Linhares, M.B.M. e cols. (1996). Crianças com queixa de dificuldade escolar que procuram ajuda psicológica: avaliação através do WISC. *Estudos de Psicologia*, 13(1): 27-40.
- Mcardle, P. e cols. (1995). Hyperactivity: prevalence and relationship with conduct disorder. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 36(2): 279-303.
- Mercugliano, M. (1999). What is attention deficit/hiperactivity disorder? *Pediatric Clin. North Am.*, 46(5): 831-843.
- Mirsky, A. F. (1996). Disorders of attention: a neuropsychological perspective. Em R. G. Lyon & N. A. Krasnegor. *Attention, memory and executive functions* (71-96). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pelhan, W. E. e cols. (1998). Empirically supported psychosocial treatments for attention deficit hyperactivity disorder. *J. Clin. Child Psychol.*, 27(2):190-205.
- Reinecke, M.A. e cols. (1999). The third factor of the WISC-III: It's (probably) not freedom from distractibility. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 38(3): 322-328.
- Schmidt, K. L. e cols. (1998). Cognitive factors differentiating attention deficit-hyperactivity disorder with and without a comorbid mood disorder. *J. Consult. Clin. Psychol.*, 66(4): 673-9.
- Tonelotto, J. M. F. (1994). *Atenção e desempenho escolar: uma proposta de avaliação interdisciplinar com crianças de 1ª série*. Campinas, 77 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) - Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.
- Tonelotto, J. M. F. (1998). *Atenção e sua relação com atitudes de crianças no contexto escolar*. Campinas, 175 p. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) - Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Recebido em: 12/03/2001

Revisado em: 19/06/2001

Aprovado em: 08/12/2001

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM ESCRITA, MEMÓRIA E CONTRADIÇÕES

*Adriana Regina Marques de Souza¹
Fermino Fernandes Sisto²*

Resumo

Neste estudo, investigou-se as possíveis relações entre memória e contradições, comparando-se crianças de 2ª. e 3ª. séries do ensino fundamental com e sem dificuldade de aprendizagem em escrita. De 200 crianças 80 foram selecionadas pelo Adape (Avaliação de dificuldades na aprendizagem da escrita), sendo 40 crianças de segunda séries e 40 crianças de terceira séries. O nível de memória dos sujeitos foi obtido através da técnica II da prova de memória de configuração serial simples e para as contradições utilizou-se a prova do cheio e do vazio. Os resultados apresentaram significância entre nível de memória e desempenho na escrita, indicando que a instabilidade do nível intermediário produziu uma maior quantidade de erros. Quanto à contradição, a possibilidade de sua resolução, na terceira série, sugeriu uma diminuição significativa de erros.

Palavras-chave: dificuldade de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, memória, contradição.

WRITING LEARNING DISABILITIES, MEMORY AND CONTRADICTION

Abstract

The possible relations among memory, contradiction and writing learning disabilities were studied in 80 second and third grades children of elementary school, comparing children with and without learning disabilities. 80 out 200 children were selected by the Adape (Writing learning disabilities Evaluation), 40 from the second grades and other 40 from the third grades. The subjects' level of memory was assessed by the technique II of the simple serial configuration memory task and the level of contradiction by the full and empty task. The results showed significant differences between the level of memory and writing achievement, suggesting that the intermediate level instability produced more errors. In relation to the contradiction, its resolution possibilities suggested a great error diminution among the third grade children.

Keywords: learning disabilities, cognitive development, memory, contradiction.

INTRODUÇÃO

A escrita iniciou-se na comunidade primitiva, demonstrando a capacidade do homem em abstrair o desenho visual do meio ambiente e dar-lhe representação gráfica. Tornou-se o registro que preserva o patrimônio cultural de uma sociedade, além de importante meio de transmissão e comunicação através dos tempos. Esse instrumento revolucionou o processo educativo, privilegiando os que tinham acesso a ele, e na história do ser humano muito fato importante não foi armazenado, perdendo-se sua memória.

A memória é importante para nossa noção de ser e para a capacidade de conceituar e adaptar-se às transações do mundo. Para a criança, a memória faz

tudo isso e muito mais. Sem ela, não pode desenvolver nem mesmo conceitos básicos de realidade que de alguma forma representam o passado, de modo que interprete o presente. Em sentido mais amplo, pensando como Flavell, Miller e Miller (1999), tudo o que a criança armazenou, seu conhecimento adquirido a respeito do mundo, é memória. E num sentido mais restrito a lembrança de listas, palavras ou letras para escrever, também é memória. Tanto a memória ampla quanto a restrita influenciam a aprendizagem e melhor condição de vida.

O fracasso escolar é, sem dúvida, um dos mais graves problemas com o qual a realidade educacional

¹ Mestre em Educação pela UNICAMP e Docente da UNIP.

² Livre Docente da UNICAMP e Docente da Universidade São Francisco.

brasileira vem convivendo há muitos anos. Sabe-se que tal situação se evidencia praticamente em todos os níveis do ensino do país, porém, ocorre com maior frequência nos primeiros anos da escolarização. Dentre os inúmeros fatores relacionados ao fracasso escolar estão as dificuldades de aprendizagem, sério problema na nossa realidade. Em quase todas as salas de aula das escolas públicas do ensino fundamental encontram-se crianças com sintomas de dificuldades de aprendizagem em escrita, há muitos anos atingindo um grande número de alunos e, por isso, têm sido motivo de preocupação e objeto de pesquisa.

As pesquisas sobre os fatores geradores dos problemas de aprendizagem em escrita referem-se aos de ordem biológica, psicológica, pedagógica e social, tornando complexo seu estudo minucioso. A dificuldade de aprendizagem em crianças é identificada pela não reprodução de atividades anteriormente aprendidas e solicitadas sempre que necessário. As crianças que não armazenem ou reterem as informações recebidas não serão capazes de evocar o que a atividade determina e, em decorrência, terão alta probabilidade de serem apontadas como crianças possuidoras de dificuldade de aprendizagem. Também não poderão organizar a informação com a qual estão entrando em contato, caso ela não seja retida em seu sistema cognitivo. Nessa condição de armazenar o anteriormente percebido e organizado, pode-se dizer que a memória depende da atenção e da percepção, responsáveis pela seleção do que deverá ser utilizado posteriormente, armazenado e integrado com os conhecimentos existentes.

O estudo da escrita inclui processos de planejamento das mensagens, organização textual, revisão do texto, processo de construção sintática e recuperação de elementos léxicos, com os subprocessos de recuperação de grafemas, seja por via fonológica ou indireta, seja por via ortográfica ou direta visual. Os processos motores incluídos são essenciais para a aquisição do sistema de escrita, e estão intimamente ligados ao sistema de memória. Quando Dockrell e McShane (1995) analisaram as dificuldades de aprendizagem nesse particular, preocuparam-se com os aspectos psicopedagógicos e recorreram aos estudos dos fatores de ordem cognitiva, mostrando que a memória é fator sempre presente. Mais especificamente, problemas relacionados à memorização, consolidação, retenção, memorização e recordação da informação são frequentes em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Nas últimas décadas do século XIX, de acordo com Greeg (1976) e Ehrlich (1979), foram realizados os primeiros estudos experimentais ligando a memória à aprendizagem. Os trabalhos que mais se destacaram foram os de Ebbinghaus (1885), Müller e Schuman (1894) e de Müller e Pilzecker (1900). Esses estudos analisaram a aprendizagem, utilizando listas de palavras ou sílabas sucessivas destacando a primeira sílaba de cada grupo e proporcionando aos sujeitos investigados associar as primeiras aprendizagens com as demais, o que traria uma economia de tempo para a aprendizagem.

Ebbinghaus (1885) foi o primeiro estudioso a desenvolver um método sistemático para a aprendizagem de sílabas sem sentido, com palavras semelhantes, mas sem nenhum significado particular. Seu objetivo era estudar como a memória humana funciona quando utiliza materiais não aprendidos anteriormente. Mais recentemente, Ackerman e Woltz (1994), Morro (1994) e How e Courage (1998) investigaram as diferentes habilidades e características das tarefas de aprendizagem e suas motivações. Os resultados desses trabalhos trouxeram uma discussão sobre a questão de compreensão e entendimento em diferentes aprendizagens relacionadas com a memória.

Valendo-se do pressuposto de que a memória está ligada à aprendizagem, Swanson (1993), Macinnis (1995), Montgoery (1996) e How e Courage (1998) estudaram a memória, relacionando-a à aprendizagem e às suas dificuldades. Os resultados revelaram que os sujeitos com dificuldade no processo de memória apresentavam dificuldades em aprender. Por sua vez, os estudos de Torgesen (1991), Swanson & Trahan (1992), Short (1993), Mauer (1996), Isaki (1997) assinalaram que crianças com dificuldades de aprendizagem têm dificuldade em lembrar, colocar em ordem e processar informações e estratégias de aprendizagem.

O armazenamento na memória de trabalho, de acordo com Banddeley e Hitch (1974); Banddeley (1986); Blake e cols. (1994), Dockrell e McShane (1995), Smith (1995); Cowan (1996); Magila (1997), serve para processar informações em um nível superior. Capaz de solucionar alguns problemas relativos à compreensão da linguagem, aprendizagem e raciocínio, diferencia-se da memória de curto prazo por utilizar as informações recebidas e controlar a entrada no sistema. A memória de longo prazo, de acordo com Banddeley (1986), é relativamente permanente, cabendo a ela monitorar os estímulos nos registros sensoriais e providenciar espaço para

as informações que provêm da memória de curto prazo, necessárias para aprendizagem.

Por isso, Garcia (1995) alerta que devem ser considerados importantes para a construção da escrita os seguintes componentes: a) o sistema semântico ou memória de longo prazo dos significados das palavras, sejam faladas ou escritas, pois, partindo dos significados, serão ativados a memória das formas fonológicas das palavras ou léxico-fonológicos e o depósito de pronúncia, que estão na memória de curto prazo; b) o mecanismo de conversão de fonema e de grafema, que permitem a tradução, aplicando as regras fonológicas de uma língua concreta, de qualquer palavra, seja familiar ou não, ou pseudopalavra.

No caso de evocação da ortografia, Garcia (1995) acrescenta que os grafemas não estão traduzidos em movimentos, por isso é necessário que ocorra a seleção dos alógrafos, na memória de longo prazo, e que devem ser levados à memória de curto prazo ou operativa, para que se processe a seqüência, direção, tamanho e proporção das letras e traços a serem traduzidas em movimentos motores, perceptivos. Essa abordagem da aprendizagem em escrita permitiu também sedimentar as idéias apresentadas por Ajuriaguerra (1984,1988) e Furtado (1998) nas quais a tarefa da escrita não se resume apenas ao âmbito percepto-motor, mas é uma atividade complexa, que exige memorização, conservação, consolidação, retenção e evocação da informação interiormente recebida.

Segundo Flavell, Miller e Miller (1999), estudiosos da memória compartilham a visão de Piaget de que o armazenamento é construção e a recuperação é reconstrução. E tanto o armazenamento quanto a recuperação envolvem uma grande quantidade de preenchimento de lacunas, à medida que o indivíduo tenta alcançar uma representação da informação. Mais especificamente, há uma diferença substancial entre a memória tradicionalmente pesquisada e os trabalhos a esse respeito feitos por Piaget, que a coloca no contexto do desenvolvimento cognitivo, relacionado à estruturação de um sistema cognitivo de cunho operatório. Trata-se de uma memória no contexto da construção de uma estrutura operatória e uma reconstrução avaliada com base na operatoriedade do sistema de recordação.

No contexto da construção e reconstrução, os estudos de Piaget (1974) sobre a contradição demonstram que o homem entra em perturbações, desequilíbrio cognitivo, ou conflito, sendo incapaz de resolver deter-

minadas questões até que as contradições envolvidas sejam superadas. A superação das contradições traz o equilíbrio necessário à resolução de situações ou problemas anteriormente difíceis de serem resolvidos. E quando superadas, o organismo alcança um equilíbrio majorado em sua estrutura e se o mesmo problema for proposto ao sujeito para ser resolvido em uma situação futura, não haverá mais contradição, ou não causará mais conflitos, como antes, para ser resolvido.

Fazendo um paralelo, as crianças nas escolas têm enfrentado inúmeras dificuldades de aprendizagens, que as levam a contradições, nem sempre superadas para aquisição de novas aprendizagens. Haveria alguma relação entre a memória de reconstrução e a contradição com as dificuldades de aprendizagem, quando as crianças se enfrentam com a aquisição da escrita em nossas escolas?

Na análise dos estudos que visam o desenvolvimento cognitivo é importante ressaltar que a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1986) sugere que não foi possível encontrar uma explicação para a relação entre conservação e progresso na alfabetização. Em outra pesquisa, Ferreiro (1987) conclui que para que a criança chegue ao estágio final do desenvolvimento da escrita ela precisa negar os aspectos fonológicos e silábicos. Isso permite sugerir que a criança não mais se fundamenta nas afirmações que lhe são evidentes, mas precisa superar essa forma de raciocínio que tem provocado contradições no desenvolvimento da escrita. De fato, ela teria de enfrentar as afirmações e suas negações, em outros termos, lidar com as contradições.

Considerando a importância das negações construídas na superação das contradições em situação de aquisição da escrita, julgou-se oportuno um estudo para obter maiores esclarecimentos sobre tais relações. Esse contexto constitui-se em uma lacuna a ser esclarecida, colocando uma problemática diferente dos estudos comumente realizados, principalmente porque a literatura não registra estudo que relacione as contradições, do ponto de vista do funcionamento psicológico, com as dificuldades de aprendizagem da escrita. Ao lado disso, o mesmo fato ocorre com a avaliação da memória no contexto do sistema operatório. Assim, propôs buscar maiores esclarecimentos na teoria de Piaget em relação à memória, contradições e dificuldades de aprendizagem da escrita. Em termos mais específicos, o presente estudo pretendeu pesquisar as possíveis relações entre os níveis de memória e contradição e a dificuldade de aprendizagem em

escrita, em crianças de 2^a. e 3^a séries do ensino fundamental.

MÉTODO

Sujeitos

A pesquisa contou com 200 crianças, de ambos os sexos, freqüentando segundas e terceiras séries, com idade entre 9 e 11 anos, incluindo o estudo piloto e treinamento pessoal. Delas, 175 foram submetidas ao Adape e 80 foram selecionadas distribuídas da seguinte forma: 40 crianças de segundas séries, sendo 20 crianças com dificuldades de aprendizagem em escrita e 20 sem dificuldades; e outras 40 crianças de terceiras séries, sendo 20 com dificuldades de aprendizagem em escrita e 20 sem dificuldades.

Essas crianças estudavam em tempo integral, um período freqüentando uma instituição, Programa de apoio, integração e desenvolvimento às crianças e aos adolescentes (Campus Unicamp, SP), e no outro período freqüentavam uma escola da rede pública de ensino.

Instrumentos, material e critérios de classificação

Para realizar a pesquisa, foi utilizado o instrumento Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (Adape), uma prova de memória e uma de contradições.

Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (Adape)

O Adape (Sisto, 2001) contém 114 palavras e foi aplicado para identificar as dificuldades dos alunos em escrita. O meio utilizado foi o ditado, como uma forma objetiva de avaliar a dificuldade de aprendizagem em linguagem escrita de crianças do ensino fundamental, que pode ser aplicado individual ou coletivamente. Nesta pesquisa foi aplicado coletivamente. Esse instrumento possui validação de critério e suas medidas de precisão acusam 0.9789 para a prova Spearman-Brown das duas metades e 0.9892 o valor de alfa. O ditado foi corrigido por palavras e foi contado o número de erros de cada sujeito.

As crianças foram classificadas, em dois grupos, de acordo com seu desempenho na escrita. O primeiro grupo constou de 25% das crianças que tiveram

pior desempenho na escrita; e o segundo grupo incluiu 25% das crianças que obtiveram melhor desempenho na escrita.

Memória

Para detectar os níveis de memória de cada sujeito foi aplicada individualmente a técnica II da prova de Memória de configuração serial simples, proposta por Piaget (1973). Na primeira sessão foi mostrada uma série de dez reguinhas em ordem decrescente e pedido para que o sujeito descrevesse o que estava vendo. Na segunda, uma semana depois da primeira, foi pedido para a criança reproduzir com gestos (indicações digitais sobre a mesa) o que tinha visto na primeira sessão e, em seguida, que fizesse um desenho dessa representação.

As crianças foram classificadas em três níveis, de acordo com o seu desempenho na evocação das palavras por meio da memória gestual e desenho da série apresentada na semana anterior. Nível I, crianças com desenho sem nenhum ordem ou com comprimentos iguais. Nível II, crianças com desenhos com pares mais ou menos iguais entre si (um grande um pequeno, um grande um pequeno, etc), ou dicotomia de conjunto (série de grandes iguais, seguidas de pequenos iguais e um grande), ou séries de ordem exata, mas com poucos elementos. Nível III, crianças com evocação da série exata, ou seja, todas régua no sentido correto e acabado.

Contradição

Para o estudo das contradições, utilizou-se a prova do cheio e do vazio, apresentada por Piaget (1974). Essa prova representa os caracteres positivos e negativos habituais em objetos familiares, como no caso do material que essa prova utiliza, qual seja, três garrafas contendo água em níveis diferentes: a primeira garrafa com água até três quartos, a segunda garrafa até a metade e a terceira com um quarto de água. O experimentador começa a prova quando o sujeito reconhece que as garrafas de água estão quase cheia, metade cheia e quase vazia.

Nessa prova os sujeitos foram classificados em três níveis com base na análise das respostas das questões da série C: C1: “será que uma garrafa pode estar ao mesmo tempo totalmente cheia e totalmente vazia?” C2: “... metade cheia e metade vazia?” C3: “... quase

cheia e quase vazia?” C4: “... um pouco cheia e um pouco vazia?” C5: “... quase cheia e um pouco vazia?” C6: “... um pouco cheia e quase vazia?”.

Nível I – Pré-Operatório. O conjunto de respostas dos sujeitos neste nível parece mostrar a assimetria fundamental de termos positivos relativos ao cheio e de termos negativos que se referem ao vazio, dificultando compensações e contradições que resultam do cheio, de modo particular na pergunta chave C2 sobre as “metades” concebidas como desiguais. Exemplo de respostas dadas pelas crianças nesse nível: “Sim, porque tem um pouco de água assim”. “Não, porque não pode estar na metade cheia e metade vazia”.

Nível II – Intermediário. Início da reversibilidade operatória, sendo normal a compreensão do cheio e do vazio nas questões mais simples como a C2 (Uma garrafa pode estar ao mesmo tempo metade cheia e metade vazia?). Nesse nível há dificuldade de êxito nas questões que se referem ao termo “quase vazia” ou “um pouco vazia”.

Nível III – Operatório. As questões são resolvidas com êxito, indicando que o sujeito tem compreensão da relação entre o positivo e o negativo.

PROCEDIMENTO

Foi realizado um estudo piloto em 25 crianças de 2^a e 3^a séries do ensino fundamental, da mesma instituição na qual a pesquisa foi realizada, a fim de treinar o experimentador para avaliar e adequar a utilização dos instrumentos.

O desenvolvimento da pesquisa, propriamente dita, constou de duas partes. Na primeira, para seleção dos sujeitos, foi aplicado o Adape. Foram classificados 80 sujeitos com e sem dificuldades de aprendizagem em linguagem escrita. Na segunda, os sujeitos selecionados passaram por mais duas etapas individuais.

Na primeira etapa, realizou-se a primeira sessão da prova de memória, com a duração de dez minutos. Na segunda etapa, após uma semana da primeira sessão, houve a segunda sessão para o término da prova de memória, com duração de quinze minutos; e a prova das contradições, com duração aproximada de 15 minutos. Na segunda sessão, a ordem das duas provas foi alternada aleatoriamente.

RESULTADOS

Memória

Os resultados dos estudos, obtidos pela análise de variância, envolveram os níveis de memória e desempenho na escrita, independentemente da série e depois separados por séries, com o objetivo de verificar se houve diferença significativa entre essas variáveis.

Dos 40 sujeitos da segunda série do ensino fundamental, 10% deles encontravam-se no nível 1 de memória, 62,5% dos sujeitos encontravam-se no nível 2 de memória e 27,5% dos sujeitos no nível 3. Quanto aos 40 sujeitos da terceira série do ensino fundamental, 5% dos sujeitos foram classificados no nível 1 de memória, 60% dos sujeitos no nível 2 e 35% no nível 3. Assim, verificou-se que a menor parte dos sujeitos foi classificada no nível 1, na segunda e terceira séries e a maior parte, no nível intermediário.

Independentemente das séries, as crianças do nível 1 em memória obtiveram média de 25,43 de erros, em relação ao desempenho na escrita e desvio padrão de 27,16; enquanto o grupo que se encontrava no nível 2 apresentou média de erros no ditado de 47,50 e desvio padrão de 40,80; já o grupo de sujeitos do nível 3 em memória apresentou 37,89 de média de erros no ditado e 36,96 de desvio padrão. Dessa forma, observou-se a tendência das crianças de nível 2 em memória a apresentarem mais erros na escrita, seguidas das crianças do nível 3. Essas diferenças entre níveis de memória e desempenho na escrita apresentaram significância estatística ($F=4,4424$, $p=,015$).

Com o objetivo de estudar a relação entre os níveis de memória e desempenho na escrita em crianças de segundas séries do ensino fundamental, verificou-se que as crianças classificadas no nível 1 apresentaram média de erros na escrita de 41,75 e desvio padrão de 25,32; as crianças classificadas no nível 2, média de erros de 50,32 e desvio padrão de 44,43; e as crianças do nível 3 apresentaram média de 27,36 e desvio padrão de 30,66. Assim, foram as crianças do nível 2 de memória que representaram o maior número de erros e, desta feita, as crianças do nível 3 realizaram o menor número de erros no ditado. No entanto, os resultados estatísticos ($F= 1,271$, $p=0,292$) indicaram que o nível de memória não foi fator diferenciador para o desempenho na escrita na segunda série do ensino fundamental. Embora a média de erros das crianças de

nível 3 seja menor que a dos outros dois níveis, pode-se dizer que, no geral, as diferenças podem ser atribuídas ao acaso.

Nas terceiras séries, os dados mostraram que as crianças classificadas no nível 1 em memória apresentaram média de erros na escrita de 3,67 e desvio padrão de 2,89; enquanto as crianças do nível 2 apresentaram média de 44,43 com desvio padrão de 37,20; e as crianças do nível 3 apresentaram média de 19,43 e desvio padrão de 18,24. Considerando esses resultados, observou-se que as crianças do nível 1 e 3 em memória apresentaram média de erros na escrita inferior ao das crianças que se encontram no nível 2 de memória, nível de oscilação e transição de memória, como na segunda série. Entretanto, as de nível 1, na terceira série, foram as que tiveram a menor quantidade de erros, diferentemente das crianças da segunda série. Os resultados da análise de variância indicaram que essas diferenças não podem ser atribuídas ao acaso, pois são significativas ($F=4,341, p=0,021$).

Sintetizando os dados apresentados, pode-se afirmar que as médias de erros de escrita para cada nível de memória, na segunda série, apresentaram diferenças que não foram significativas, mas as diferenças foram significativas na terceira série e independentemente das séries estudadas, com uma nítida tendência das crianças de nível intermediário a apresentarem maior número de erros no ditado.

Contradições

A análise dos dados foi feita por análise de variância, considerando os níveis de contradição e desempenho na escrita, independentemente da série e depois separados por série.

Os dados das classificações dos sujeitos de segunda e terceira séries conjuntamente indicaram que 70% deles estavam no nível 1, o que implica condutas das mais elementares ante as contradições; 16,5% tiveram condutas do nível 2 das contradições; e 13,5% já haviam superado as contradições, pois suas condutas puderam ser classificadas no nível 3. Por sua vez, dos 40 sujeitos da segunda série do ensino fundamental, 75% estavam no nível 1 das contradições, 7,5% no nível 2 e 12,5% foram classificados no nível 3. E, finalmente, dos 40 sujeitos da terceira série, 65% deles achavam-se no nível 1 das contradições, 25% no nível 2 e 2,75% no nível 3. Com base nesses dados, pôde-se observar pequenas diferenças entre ambas as séries.

Independentemente da série, as crianças do nível 1 em contradição tiveram média de erros de 44,29 na escrita e desvio padrão de 38,01; enquanto o grupo que se encontrava no nível 2 apresentou média de 26,00 e desvio padrão de 29,47; e o grupo de sujeitos do nível 3 teve 19,36 de média de erros na escrita e 31,83 de desvio padrão. Constatou-se nessas médias uma tendência de crianças com condutas mais elementares para enfrentar as contradições a apresentar maior número de erros na escrita e das crianças que resolvem as contradições, menor número de erros. Apesar disso, esses dados não são significativos estatisticamente ($F=3,256, p=0,053$).

As crianças de segunda série, classificadas no nível 1 em contradição, apresentaram média de erros na escrita de 46,70, com desvio padrão de 39,15; as crianças do nível 2 tiveram média de erros de 45,33 com desvio padrão de 59,77; e as do nível 3, uma média de erros de 27,00 na escrita e 38,61 de desvio padrão. Assim, as crianças do nível 3 de contradição foram as que apresentaram o menor número de erros, seguidos do nível 2 e, por fim, as do nível 1, ainda que entre esses dois últimos níveis a diferença tenha sido pequena. No entanto, o resultado da análise de variância ($F=0,678, p=0,514$) indicou que os níveis de contradição não diferenciaram significativamente as crianças por erros de escrita na segunda série do ensino fundamental. Embora a média de erros das crianças de nível 3 seja menor que a dos outros dois níveis, pode-se dizer no geral que as diferenças podem ser atribuídas ao acaso.

Na terceira série, as crianças do nível 1 de contradição apresentaram média de erros na escrita de 41,50 com o desvio padrão de 37,22; as do nível 2 mostraram uma média de 20,20 e desvio padrão de 14,22; e as crianças do nível 3, média de 6,00 e desvio padrão de 33,18. Por essas médias, constatou-se que quanto mais elementar as condutas para enfrentamento das contradições, maior o número de erros na escrita, ao mesmo tempo em que quanto mais evoluídas as condutas de enfrentamento das contradições, menor o número de erros na escrita. A análise de variância indicou que essas diferenças são estatisticamente significativas ($F=3,256, p=0,050$).

Em suma, pode-se afirmar que houve diferença significativa estatisticamente entre contradição e desempenho na escrita apenas nas crianças da terceira série do ensino fundamental. Ainda que as tendências dos dados fossem similares também com crianças de se-

gundas séries e independentemente de séries, estatisticamente puderam ser atribuídas ao acaso. A tendência dos dados indicou que conforme as crianças vão superando as contradições, seu desempenho na escrita também vai melhorando.

CONCLUSÃO

A memória tem se apresentado como necessária à aprendizagem da escrita, até mesmo porque para escrever é necessário que em algum momento passado o sujeito tenha armazenado informações, grafemas, fonemas, a serem evocados quando a escrita é solicitada. E com uma certa regularidade, a literatura tem indicado que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam um certo rebaixamento da memória (Griffin, 1991; Torgesen, 1991; Swanson e Trahan, 1992; Short, 1993; Swanson, 1993; Macinnis, 1995; Mauer, 1996; Isaki, 1997; How & Courage, 1998).

Neste estudo, os níveis de memória foram aferidos com base na teoria de Piaget, que apresenta um diferencial por ser averiguada com base em situações relacionadas a estruturas cognitivas de cunho operatório, ou seja, estar associada ao desenvolvimento de estruturas lógicas do pensamento. Pensando na memória como construção, Piaget (1973) defende que a memória de evocação está diretamente relacionada com a capacidade de reconstrução: no caso da escrita, para que a criança utilize e evoque o que fora anteriormente aprendido, reorganizando-o para escrever, ela necessita de uma boa capacidade de memorização, evocar corretamente as informações necessárias e recombiná-las até que seu vocabulário esteja automatizado, o que não é o caso da criança em processo de aquisição do instrumental da escrita, objeto deste estudo.

Nos três estudos feitos, por séries ou independentemente delas, sempre foram as crianças de nível intermediário em memória de reconstrução de um esquema operatório as que apresentaram maior número de erros no instrumento utilizado para avaliar o desempenho na escrita. É possível interpretar que a instabilidade que caracteriza o nível intermediário pode ser observada em uma maior produção de erros na escrita de crianças que estão adquirindo o sistema de escrita.

A presença ou ausência desse tipo de memória, a seu turno, parece estar relacionada a um menor número

de erros ainda que de formas diferentes. Assim, para as crianças de segunda série, sua presença (nível 3) está vinculada a uma produção semelhante de erros em relação aos outros níveis (não houve diferença significativa estatisticamente), enquanto na terceira série e independentemente da série sua presença (nível 3) está vinculada a uma maior produção de erros e sua ausência (nível 1) a uma menor produção de erros.

Por esses dados, pode-se interpretar que as crianças com memória de reconstrução de uma seqüência logicamente organizada (nível 3) apresentam uma maior produção de erros na escrita, se comparadas com as crianças sem indícios dessa memória (nível 1). O que ressalta nesses dados é a sugestão de que a escrita por meio de um ditado está menos relacionada à reconstrução de uma seqüência lógica, mas que uma reconstrução em um nível intermediário é pior ainda.

As formas de enfrentamento de contradições não têm sido verificadas, ou pelo menos a literatura não tem registrado esse tipo de estudo. Quando superadas as contradições, os sujeitos são capazes de realizar reversibilidades, identidade e compensações entre as afirmações e negações, entre as regras e exceções. Ainda que a tendência encontrada seja comum às crianças nos três estudos feitos, quais sejam, as crianças de segunda série, as de terceira e independentemente de séries, apenas na terceira série os dados indicaram significação estatística. A tendência sugere uma diminuição de erros conforme o sujeito resolve melhor as contradições. Assim, essa forma de raciocínio talvez também esteja possibilitando a construção da escrita de forma mais adequada.

Para a aquisição da escrita é preciso construir e utilizar-se de um pensamento flexível capaz de reverter e agrupar situações, adequando-se à não linearidade, característica dos mecanismos para transformar os fonemas em grafemas, quando não há regularidade na relação fonema-grafema. Em termos da contradição, é necessário que a criança possa aceitar que um mesmo som pode ser representado de maneiras diferentes, mas que é constante na mesma palavra (da mesma forma que aceita que uma garrafa pode estar meio cheia e meio vazia ao mesmo tempo, ou um pouco cheia e muito vazia).

As crianças, independentemente de terem ou não dificuldades de aprendizagem, podem apresentar defasagens em relação a aspectos cognitivos, o que impossibilitaria a realização correta das tarefas, pois o sistema cognitivo do sujeito é responsável em proces-

sar e organizar as informações para posteriormente utilizá-las com êxito na execução de tarefas. As contradições são provocadas e superadas em interação com o meio. Desse modo, as crianças antes mesmo de entrarem na escola, confrontam-se com a realidade e esforçam-se para compreender a linguagem escrita, como um sujeito ativo no processo e construção da escrita e o ambiente escolar devem contribuir para uma melhor construção.

REFERÊNCIAS

- Ackerman, P.L. & Woltz, D.J. (Dec. 1994). Determinants of learning and performance in an associative memory/substitution task: task constraints, individual differences, volition, and motivation. *Journal of educational psychology*, 86(4): 487-515.
- Ajuriaguerra, J. (1984). Conclusões. Em AJURIAGUERRA J. e cols. *A dislexia em questão, dificuldades e fracasso na aprendizagem da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ajuriaguerra, J. e cols. (1988). *A escrita infantil, evolução e dificuldades*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Banddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford, Clarendon Press.
- Banddeley, A. D. e Hitch, G.J.(1974). Working memory. Em G. A. Bower. *Recent advances in learning and motivation*, 8, 47-90. New York: Academic press.
- Blake, e cols.(Mar.1994). The relationship between memory span and measures of imitation and spontaneous language complexity in preschool children. *International Journal of Behavioral Development*. 17, (1).
- Cowan, M. (1996). Research and educational implications of some recent conceptualizations in learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 11, 189-194.
- Dockrell, J. & McShane, J. (1995.). *Dificultades de aprendizaje en la infancia – un enfoque cognitivo*. Barcelona: ediciones Paidós Ibérica.
- Ebbinghaus, H. *Uber das gedachtnis*. Trad. Americana, *Memory* (1913). New York: Teachers College, Columbia University. 1885. Em M. A. F. Branco. Contributos do neocognitivismo para a revalorização da memória na prática pedagógica. *Psychologica*, 14, 5-26.
- Ehrlich, S. (1979). *Aprendizagem e memória humana*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1987). *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez.
- Flavell, J; Miller, P.H & Miller, S. A.(1999). *Desenvolvimento cognitivo*. 3ª.ed. Porto Alegre: Artes médicas.
- Furtado, V. Q. (1998). Relação entre desempenho psicomotor e aprendizagem da leitura e escrita. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Garcia, J. N.M. (1998). *Dificuldade de aprendizagem – linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garcia, J.N.M (1995). Um modelo de práticas de enseñanza para futuros maestros. *Revista de Educación*, 302, 337-358.
- Gregg, V. (1976). *Memória Humana*. Zahar: Rio de Janeiro.
- How, F & Courage M. (Mar.1998).The development of short term visual memory in young children. *International Journal of Behavioral Development*, 17(1).
- Isaki, V. (1997). Mnemonics and the learning disabled child. *Journal of Special Education*, 17(2): 157-166.
- Macinnis, O. (1995). Mnemonic generalization training with

- learning disabled adolescents. *Learning disabilities research and practice*, v. 7, n.1, p.2-10.
- Magila, M. C. (1997). Interação entre sistemas e processos de memória em humanos. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Mauer, D. M.; (1996). Factors that influence phoneme grapheme correspondence learning. *Journal of learning disabilities*, 29(3): 259-70.
- Montgomery, J.W. (Nov.1996). Sentences comprehension and working memory in children with specific language impairment. *Journal of learning disabilities* 17(1): 19-32.
- Morro, S. (Mar.1994). Issue in working memory and reading: a life –span perspective. *International journal of behavioral development*, 17(1).
- Müller G. E. & Pilzecker, A. (1900). Experimentelle buträge zur lehre vom gedächtniss , *Z. Psychol*, p. 1-228,
- Müller G. E & Schumann, F. (1884). Experimentelle buträge zur lehre vom gedächtniss . *Z. Psychol*, p. 81-257.
- Piaget, J. (1973). *Memória e inteligência*. Editora universal brasileira: Arte nova.
- Piaget, J. (1974). *Recherches sur la contradiction*. Presses Universitaires de France.
- Short, C.S ; (1993). Memory for writing: An analysis of self-cloze versus peer-cloze accuracy on expository essays. *Reading. Psychology*, 12, 117-132.
- Sisto, F.F. (2001). Dificuldade de aprendizagem em escrita: instrumento de avaliação. (ADAPE). Em F. F. Sisto; E. Boruckovitch; L. D. Fini; R. P. Brenelli & S. C. Martinelli. *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*: ed. Vozes.
- Smith.L. (1995). Memory: Why you're losing it, how to save it. *Fortune*, 131(7):182-92.
- Swanson, H. L. (1993). Working memory in learning disability subgroups. *Journal of experimental child psychology*, 56(1): 87-114.
- Swanson, H. L.& Traham, M.F. (1992). Learning dishabile readers comprehension of computer mediated test: the influence of working memory, metacognition and attribution. *Learning disabilities research and practice*, 7(2):74-86.
- Swanson, H.L. (1994). The role of working memory and dynamic assessment in the classification of children with learning disabilities. *Learning disabilities research and practice*, 9(4): 190-202.
- Torgesen, J. K. (1991). Further studies of learning disabled children with Severe performance problems on the digit span test. *Learning Disabilities research and practice*, 6(3): 134-44.

Recebido em: 16/10/2001

Revisado em: 12/12/2001

Aprovado em: 22/02/2002

MOTIVAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA PARTICULAR

Luciana de Castro Bidutte¹

Resumo

Este estudo objetivou verificar o nível de motivação dos alunos nas aulas de Educação Física e caracterizar os motivos que os levam a essas aulas. Os sujeitos foram quarenta alunos de 5^a à 8^a séries do ano de 1.999 de uma escola particular. Utilizou-se como instrumento um questionário com dez questões fechadas referindo-se: aos motivos que os levam às aulas, ao conteúdo das atividades, ao relacionamento com o professor e ao sistema de avaliação. Encontrou-se um nível de motivação maior para os alunos do sexo masculino e diferenças em suas razões de acordo com o gênero e a série. Ressalta-se a necessidade de contribuições da Psicologia para a disciplina de Educação Física.

Palavras-Chave: motivação-educação física-psicologia.

MOTIVATION IN THE PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN A PRIVATE SCHOOL.

Abstract

The main object of this study was to analyze the data regarding the motivation of the students in the physical education classes. The subjects were forty students from 5th to 8th grades during the year of 1.999 in a private school. A questionnaire of ten close questions was used to determine the reasons that take them to the classes, the content of the activities, the relationship with the teacher, and the evaluation system. It was found a higher motivation level for the male students and the differences in their reason according to the gender and grade. The necessity of contribution from Psychology to this discipline was emphasized.

Key-words: motivation-physical education- psychology.

INTRODUÇÃO

A educação física é um conteúdo pedagógico que compõe o currículo educacional e participa da formação do aluno. Nesse estudo, optou-se por focalizar a questão motivacional nas aulas de educação física.

Partiu-se do pressuposto de que as habilidades esportivas, o esporte a ser praticado, o professor de educação física, as características físicas são determinantes na motivação dos alunos. Ressaltaram-se, ainda, as influências da personalidade de cada indivíduo, suas experiências individuais e o ambiente social da escola, isto é, os aspectos bio-psico-social do aluno. Tais fatores podem influenciar a motivação para as aulas de educação física de maneira positiva ou negativa.

A motivação dos adolescentes nas aulas de educação física constitui um importante tema de pesquisa,

pois pode trazer contribuições para melhorar as variáveis que participam desse processo educativo, fazendo com que o aluno se interesse e perceba a sua importância para a saúde, para os aspectos social, psicológico e físico. Para que isso ocorra é necessário também que os próprios professores conheçam os estudos sobre a motivação e que reflitam sobre a sua postura na maneira de conduzir as aulas, o conteúdo do programa e, principalmente, a introdução de novos esportes.

Os teóricos apresentam diferentes percepções sobre a motivação. Machado e Gouvêa (1997), por exemplo, conceituam o motivo como um fator interno, não observável e que direciona o comportamento. Além disso, o motivo pode ser dividido em dois aspectos: o

¹ Mestranda em Psicologia na Universidade do Minho – Braga – Portugal.

impulso, processo interno que faz com que o indivíduo tenha a ação do comportamento e a motivação que termina ou diminui, quando o objetivo é alcançado. Os mesmos autores relatam que as aspirações dos alunos determinam a motivação para um determinado esporte, ou seja, ele pode se motivar mais por basquete do que por handebol.

Da mesma forma que as necessidades biológicas são inerentes ao indivíduo, a motivação intrínseca também o é. Segundo Forties e cols., 1995 (apud Gouvêa, 1997), ela é caracterizada como um exercício para si mesmo, realizado apenas pela satisfação de praticar e executar, sem nenhum outro interesse. É inerente ao objeto e à matéria a ser aprendida, não dependendo de elementos externos.

Por outro lado, os motivos sociais são secundários e da ordem da aprendizagem, pois os motivos biológicos os antecedem por estarem ligados à sobrevivência do indivíduo (Sawrey & Telford, 1973). Os motivos sociais constituem-se de: motivo gregário, motivo de prestígio e motivo de aceitação. O motivo gregário está relacionado ao afeto e refere-se à relação aluno-professor, considerado como um dos fatores mais importantes para motivar. Infelizmente, percebe-se que é um motivo pouco utilizado. Já o motivo de prestígio e o motivo de aceitação são usados com mais frequência pelos professores. O aluno tende a perpetuar o comportamento positivo quando recebe elogio por parte dos colegas, pais, professores e outros indivíduos e a diminuir ou extinguir os comportamentos negativos. Além disso, o aluno tende a repetir o comportamento em que ele se sai bem, isto é, se tiver mais sucesso na prova de vôlei do que na de basquete, a tendência é de motivar-se mais pelo vôlei e, conseqüentemente, praticá-lo mais.

De acordo com Betti (1997), dependendo da maneira como são ministradas as aulas, o esporte terá ou não um valor educativo, atuando como um reflexo das pessoas que o praticam. Ainda assim, o autor relata que se pode conciliar a difusão de jogos de origem folclórica ou mesmo criados por alunos durante o período de aula tanto com esportes considerados “formais”, como com outros conteúdos que contribuam para a formação integral dos alunos.

Para Samulski (1995) a motivação é caracterizada como um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta, o qual depende de fatores pessoais (intrínsecos) e ambientais (extrínsecos). Assim, a motivação possui uma determinante energética (nível de ativação) e uma

de direção de comportamento (intenções, interesses, motivos e metas).

Entretanto, as pesquisas realizadas na área escolar indicam que os fatores que interferem na motivação do atleta adolescente para o esporte são os motivos internos e externos, como: brincadeiras, desenvolvimento de habilidades, excitação e desafio pessoal, realização e *status*; liberação de energia ou tensão e amizade. Os meninos valorizam mais a realização e o *status* e as meninas, as brincadeiras e as amizades (Gouvêa, 1997).

Na opinião de Machado (1997), muitos são os motivos responsáveis pelo bom desenvolvimento e desempenho na aquisição e manutenção de habilidades em aulas de educação física na escola. Existem outras atividades que não precisam necessariamente envolver movimento muscular, como, por exemplo, ouvir uma aula teórica. As atividades que requerem maior participação, ou seja, com mais movimentos, concentram maior número de motivos para aumentar o interesse e o estímulo do participante, além de despertar um sentimento de desafio.

Outros estudos realizados por Betti (1997) demonstram que o meio mais utilizado para a difusão do movimento corporal nas escolas de 1º e 2º grau é o esporte. Entretanto, o conteúdo esportivo quase sempre está relacionado apenas ao voleibol, ao basquetebol e ao futebol. Além disso, do ponto de vista dos alunos parece haver realmente uma identificação da disciplina educação física com o esporte, principalmente a partir da 5ª série do primeiro grau, embora também gostassem de aprender outros conteúdos.

De qualquer maneira, não é o que freqüentemente ocorre. As aulas são na maioria das vezes compostas de exercícios, treinamentos e pouca teoria sobre a modalidade a ser ensinada, preocupando-se apenas em formar futuros campeões para o “consumismo” do esporte. Essa é uma abordagem bem vista pelos pais e pela sociedade, pois o objetivo é alcançar o sucesso, formar campeões no esporte (Machado 1997).

Consideram-se três tendências na avaliação da educação física: biologização, psicopedagogização e a avaliação crítico-social (Ohweiler, 1992, apud Murmman e Baecker, 1998).

A biologização é uma tendência discriminativa e seletiva de avaliação que visa a reprodução mecânica do movimento e do gesto ensinado pelo professor, isto é, o ensino está centrado no professor como um ser investido de todos os poderes diante de seus discípulos.

A psicopedagogização é um processo seletivo e discriminatório que avalia resultados dos testes de medida de aptidão física dos alunos com relação à área da performance e ao sucesso nas competições. Esta prática constrói um aluno individualista, competitivo e alienado.

O processo de avaliação crítico-social constitui o processo ideal de aprendizagem, pois é baseado na prática coletiva. A avaliação só terá valor quando estiver relacionada com outras pessoas numa situação real.

O processo de avaliação muitas vezes só cumpre uma formalidade exigida pela escola. O aluno ou é avaliado por suas qualidades físicas, ou seja, por seu alto rendimento, ou pela frequência às aulas. Esses métodos de avaliações interferem no nível motivacional, pois o sistema de aprendizagem e o currículo devem proporcionar uma aprendizagem de discussão das regras do jogo, de percepção do próprio corpo e outros fatores, avaliando o aluno em seus aspectos como um todo e não apenas fisicamente com o objetivo de transformá-lo num atleta competitivo. A educação física escolar deveria ser utilizada para educar, mas para que isso ocorra é necessário um relacionamento favorável com o professor.

Como mostra o autor Libâneo, 1994 (apud Murmman e Baecker, 1998), as características mais importantes que permeiam a avaliação são: construir uma unidade entre os objetivos da matéria, os conteúdos da aula e os métodos a serem utilizados; auxiliar no desenvolvimento de capacidades e habilidades do aluno propiciando também atividades do seu interesse e refletir valores e expectativas do professor em relação aos alunos.

OBJETIVOS

Geral:

Verificar o nível de motivação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Específicos:

Identificar os motivos que levam os alunos de 5ª à 8ª séries às aulas de educação física de uma escola particular.

Caracterizar como os motivos interferem nesse contexto.

MÉTODO

Sujeitos:

Foram submetidos ao questionário de motivação quarenta sujeitos (cinco meninos e cinco meninas de cada classe de 5ª a 8ª série) de uma escola particular no ano de 1.999.

Material:

O questionário é composto por dez questões fechadas adaptadas do instrumento de Gouvêa (1997) referindo-se aos motivos que levam o aluno a considerar as aulas de educação física motivantes, ao conteúdo das aulas, ao sistema de avaliação, à atividade esportiva praticada e ao relacionamento professor-aluno.

PROCEDIMENTO

O instrumento foi aplicado em grupo com sujeitos escolhidos acidentalmente.

Foram reunidos em uma sala grupos de dez alunos por série durante o intervalo e distribuído o questionário pela pesquisadora para que respondessem sem tempo determinado.

RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta como favoráveis as opiniões dos alunos sobre as aulas de educação física.

Os alunos do sexo masculino consideram-nas “ótimas”, mais freqüentemente, e “boas”, como segunda opção. Já o sexo feminino aponta com maior freqüência a categoria “boa” em detrimento da “ótima”. Além disso, o fato de os alunos de ambos os sexos terem apontado a categoria “regular” com baixa freqüência reforça a hipótese de que consideram as aulas de educação física favoráveis. A diferença entre as opiniões “ótimas” e “boas” encontradas para o sexo masculino ocorre principalmente devido a uma distribuição de opiniões maior entre as categorias na 8ª série do que nas séries anteriores. No caso dos alunos de sexo feminino essa diferença ocorre pelo aumento de respostas a partir da 6ª série atingindo uma opção total pela categoria “boa” na 8ª série.

Tabela 1 – Opinião dos alunos sobre as aulas de Educação Física.

Categoria	5.º Série				6.º Série				7.º Série				8.º Série				Total			
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F	
	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%
Ótima	3	60,00	3	60,00	4	80,00	3	60,00	3	60,00	1	20,00	2	40,00	—	—	12	60,00	7	35,00
Boa	1	20,00	1	20,00	1	20,00	2	40,00	2	40,00	4	80,00	2	40,00	5	100	6	30,00	12	60,00
Regular	1	20,00	1	20,00	—	—	—	—	—	—	—	—	1	20,00	—	—	2	10,00	1	5,00
Total	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	20	100	20	100

Total Masculino – o χ^2 de 38,00 valor que rejeita a H_0 ($\chi^2 c=5,99$; n.g.l.=2; sig.=0,05), devido à alta frequência de respostas na categoria “ótima”.

Total Feminino – o χ^2 de 45,50 valor que rejeita a H_0 ($\chi^2 c=5,99$; n.g.l.=2; n.sig.=0,05), devido à alta frequência de respostas na categoria “boa”.

Quanto à motivação (Tabela 2), frequentemente observa-se que os alunos do sexo masculino apresentam uma coerência em suas respostas sobre as aulas de educação física no que se refere à opinião (Tabela 1) e à motivação (Tabela 2). Essa coerência só não ocorre na 8ª série. Para o sexo feminino as alunas de 5ª e 6ª séries que optaram pela categoria “boa” (Tabela 1), optaram também pelas aulas motivantes (Tabela

principalmente os de 5ª série. Os alunos de sexo masculino da 8ª série, que não consideram as aulas motivantes (Tabela 2), apresentam como frequência maior o “local” e o “conteúdo das aulas” (Tabela 4), pois geralmente são aulas práticas ministradas em quadras. Essa constatação também é apresentada nas pesquisas de Betti (1997) e sugere uma associação feita pela escola entre educação física/esporte. Tanto o professor como

Tabela 2 – Aulas de Educação Física motivantes.

Categoria	5.º Série				6.º Série				7.º Série				8.º Série				Total			
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F	
	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%
Sim	5	100	5	100	5	100	4	80,00	5	100	1	20,00	1	20,00	—	—	16	80,00	10	50,00
Não	—	—	—	—	—	—	1	20,00	—	—	4	80,00	4	80,00	5	100	4	20,00	10	50,00
Total	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	20	100	20	100

Total Masculino – o χ^2 de 36,00 valor que rejeita a H_0 ($\chi^2 c=3,84$; n.g.l.=1; n.sig.=0,05), talvez pela alta frequência de respostas na categoria “sim”.

Total Feminino – 0.

2) com exceção da 7ª e 8ª séries que escolheram a categoria “não motivante”. Ainda em relação à motivação (Tabela 2), o sexo masculino diferencia-se do feminino, que apresenta uma queda na escolha da categoria (motivação) “sim” a partir da 6ª série. Essa queda ocorre provavelmente pelo fato do sexo feminino considerar as aulas boas, porém não motivantes. Sendo assim, interpreta-se como possibilidade não inclusa o conceito de motivação na opinião dos alunos de sexo feminino, que se supõe ser diferente para os dois sexos (Tabela 2).

A mesma constatação pode ser demonstrada com as respostas dos alunos de sexo masculino quanto às razões pelas quais as aulas de educação física são motivantes (Tabela 3). Os alunos de sexo masculino que consideram as aulas motivantes (Tabela 2) apontam com maior índice de frequência a categoria “conteúdo das aulas”, principalmente as 6ª e 7ª séries. O mesmo acontece com os alunos de sexo feminino, prin-

a escola parecem se limitar apenas às quadras e ao uso de materiais comuns na prática dos alunos. Os alunos de sexo feminino principalmente nas 7ª e 8ª séries, conforme dados da Tabela 4, não consideram as aulas motivantes com maior índice de frequência para a categoria “diálogo com o professor” na 8ª série e “conteúdo das aulas” com maior frequência na 7ª série.

No que se refere ao conceito avaliativo sobre as atividades dentro das aulas de educação física, a Tabela 5 apresenta uma diferença entre as respostas dos dois sexos na categoria “ótima”. Por parte do sexo masculino, principalmente pela concentração de respostas nas séries 5ª e 7ª, com preponderância da categoria “boa”, como ocorre na Tabela 1 (opinião), devido a uma alta frequência de respostas nas 6ª e 8ª séries. Já por parte do sexo feminino, ocorre uma frequência na categoria “boa” nas 5ª, 6ª e 8ª séries. A diferença de opinião entre o sexo feminino e o masculino em relação ao sistema de avaliação dos

Tabela 3 – Razão pelas quais as aulas de Educação Física são motivantes.

Categoria	5.º Série				6.º Série				7.º Série				8.º Série				Total			
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F	
	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%
Co. das aul.	3	37,50	3	50,00	3	42,86	4	36,36	5	55,55	1	25,00	—	—	—	—	11	44,00	8	42,10
Sist. De av.	—	—	—	—	2	28,57	1	9,10	—	—	1	25,00	—	—	—	—	2	8,00	2	10,53
Loc. das aul.	3	37,50	1	16,67	—	—	2	18,18	3	33,33	1	25,00	—	—	—	—	6	24,00	4	21,05
Dia. com pr.	2	25,00	2	33,33	2	28,57	2	36,36	1	11,11	1	25,00	1	100	—	—	6	24,00	5	26,32
Total	8	100	6	100	7	100	9	100	9	100	4	100	1	100	—	—	25	100	19	100

Total Masculino – o χ^2 de 26,08 valor que rejeita a H_0 ($\chi^2 c=7,81$; n.g.l=3; n.sig.=0,05), pela alta frequência de respostas na categoria “conteúdo das aulas”.

Total Feminino – o χ^2 de 20,77 valor que rejeita a H_0 ($\chi^2 c=7,81$; n.g.l=3; n.sig.=0,05), pela alta frequência de respostas na categoria “conteúdo das aulas”.

Tabela 4 – Razão pelas quais as aulas de Educação Física não são motivantes.

Categoria	5.º Série				6.º Série				7.º Série				8.º Série				Total			
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F	
	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%
Dia com prof.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	25,00	1	11,11	3	50,00	1	11,11	4	36,36
Sist. de Aval.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	25,00	2	22,23	—	—	2	22,23	1	9,10
Loc. das aul.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	33,33	2	33,33	3	33,33	2	18,18
Con. das Aul.	—	—	—	—	—	—	1	100	—	—	2	50,00	3	33,33	1	16,67	3	33,33	4	36,36
Total	—	—	—	—	—	—	1	100	—	—	4	100	9	100	6	100	9	100	11	100

Total Masculino – o χ^2 de 13,58 valor que rejeita a H_0 ($\chi^2 c=7,81$; n.g.l=3; n.sig.=0,05), pela baixa ocorrência de respostas na categoria “diálogo com o professor”.

Total Feminino – o χ^2 de 22,30 valor que rejeita a H_0 ($\chi^2 c=7,81$; n.g.l=3; n.sig.=0,05), pela baixa ocorrência de respostas na categoria “sistema de avaliação”.

conteúdos das atividades, conforme a Tabela 5 ilustra, pode ser causada pelo tipo de atividade esportiva e suas preferências individuais.

Como já se esperava, o futebol é a modalidade esportiva mais apreciada pelos alunos de sexo masculino, principalmente de 5ª série, com exceção da 6ª série masculina com maior frequência pela categoria “voleibol”. O sexo feminino aprecia mais o “voleibol”, observado com mais destaque nas 5ª, 6ª e 8ª séries. Tal constatação ressalta possíveis influências culturais, ou seja, aspectos extrínsecos estimulantes como afirmam os estudos de Samulski (1995). Tais estudos caracterizam a motivação como um processo dependente da interação de fatores pessoais (intrínsecos) e

ambientais (extrínsecos). Além disso, possui uma determinante energética (nível de ativação) e uma de direção de comportamento (intenções, interesses, motivos e metas). Outros estudos como o de Gouvêa (1997) também sugerem que dependendo das aspirações dos alunos a motivação para um determinado esporte pode ser maior do que para outros. Assim, percebe-se uma “visão” estreita sobre a amplitude de alternativas para suas escolhas, pois a categoria “outros” da tabela tem pequena relevância insinuando que a escola não oferece outras oportunidades para a prática esportiva. Pesquisas realizadas por Betti (1997) também afirmam que o conteúdo esportivo está quase que exclusivamente relacionado ao voleibol, basquete-

Tabela 5 – Conteúdo das atividades.

Categoria	5.º Série				6.º Série				7.º Série				8.º Série				Total			
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F	
	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%
Ótima	3	60,00	1	20,00	2	40,00	1	20,00	3	60,00	—	—	1	20,00	—	—	9	45,00	2	10,00
Boa	2	40,00	4	80,00	2	40,00	4	80,00	2	40,00	2	40,00	2	40,00	3	60,00	8	40,00	13	65,00
Regular	—	—	—	—	1	20,00	—	—	—	—	2	40,00	1	20,00	2	40,00	2	10,00	4	20,00
Ruim	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	20,00	1	20,00	—	—	1	5,00	1	5,00
Total	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	20	100	20	100

Total Masculino – o χ^2 de 50,00 valor que rejeita a H_0 ($\chi^2 c=7,81$; n.g.l=3; n.sig.=0,05), principalmente pela alta ocorrência de respostas na categoria “ótima”.

Total Feminino – o χ^2 de 90,00 valor que rejeita a H_0 ($\chi^2 c=7,81$; n.g.l=3; n.sig.=0,05), principalmente pela alta ocorrência de respostas na categoria “boa”.

Tabela 6 – Atividade esportiva preferida.

Categoria	5.º Série				6.º Série				7.º Série				8.º Série				Total			
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F	
	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%
Futebol	3	60,00	1	20,00	1	20,00	—	—	1	25,00	1	20,00	1	20,00	—	—	6	31,58	2	10,00
Voleibol	1	20,00	4	80,00	3	60,00	4	80,00	—	—	2	40,00	1	20,00	4	80,00	5	26,32	14	70,00
Basquetebol	1	20,00	—	—	—	—	—	—	1	25,00	—	—	1	20,00	—	—	3	15,78	—	—
Handebol	—	—	—	—	1	20,00	—	—	—	—	2	40,00	—	—	—	—	1	5,27	2	10,00
Outras	—	—	—	—	—	—	1	20,00	2	50,00	—	—	2	40,00	1	20,00	4	21,05	2	10,00
Total	5	100	5	100	5	100	5	100	4	100	5	100	5	100	5	100	19	100	20	100

Total Masculino – o χ^2 de 20,50 determinando a rejeição da H_0 ($\chi^2 c=9,49$; n.g.1.=4; n.sig.=0,05), provavelmente pela alta ocorrência de respostas na categoria "futebol".

Total Feminino – o χ^2 de 108,00 determinando a rejeição da H_0 ($\chi^2 c=7,81$; n.g.1.=3; n.sig.=0,05), provavelmente pela alta ocorrência de respostas na categoria "voleibol".

bol e futebol. Além disso, os alunos parecem relacionar a disciplina educação física com o esporte proposto nas aulas de educação física. Nessa categoria, ainda na Tabela 6, detectou-se uma predominância da modalidade tênis, merecendo novos estudos para a interpretação de tal proeminência.

Seguindo o raciocínio, percebe-se uma relação entre a avaliação do aluno sobre o conteúdo, as preferências esportivas e o desenvolvimento de atitudes do professor durante as aulas de educação física, possibilitando inferir uma correlação positiva entre essas variáveis. Isso abre novas frentes de pesquisas.

A Tabela 7 evidencia a inferência apontada demonstrando que as atividades desenvolvidas pelo professor

(1997), o papel assumido pelo professor é o de técnico, contrariando a visão de que o esporte deve ser uma prática social-pedagógica, a ponto de trabalhar com os alunos os seguintes elementos: espírito de equipe, a equipe adversária, a cooperação, a competição, as regras, a lealdade e o rendimento físico.

Os dados da Tabela 7 também anunciam uma possível relação com as Tabelas 3 e 4 (razão pelas quais as aulas de Educação Física são ou não motivantes) mais evidente para o sexo feminino. Isso possibilita uma interpretação consonante com Sawery e Telford (1973) que apontam o motivo gregário, relacionado ao afeto, como fator muito importante para motivar o aluno, devido ao vínculo que se cria entre o aluno e o professor.

Tabela 7 – O que o professor desenvolve durante as aulas de Educação Física.

Categoria	5.º Série				6.º Série				7.º Série				8.º Série				Total			
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F	
	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%
Coorden. Mot.	4	40,00	4	50,00	4	57,14	3	37,50	2	28,57	1	20,00	4	50,00	5	55,56	14	43,76	13	43,34
Desemp. Físico	4	40,00	2	25,00	3	42,86	4	50,00	5	71,42	4	80,00	3	37,50	4	44,44	15	46,88	14	46,67
Pensar/Refletir	1	10,00	1	12,50	—	—	1	12,50	—	—	—	—	—	—	—	—	1	3,12	2	6,66
NDA	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	12,50	—	—	1	3,12	—	—
Outras	1	10,00	1	12,50	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	3,12	1	3,33
Total	10	100	8	100	7	100	8	100	7	100	5	100	8	100	9	100	32	100	30	100

Total Masculino – o χ^2 de 107,09 total que rejeita a H_0 ($\chi^2 c=9,49$; n.g.1.=4; n.sig.=0,05), talvez pela alta frequência de respostas na categoria "desempenho físico".

Total Feminino – o χ^2 de 64,48 total que rejeita a H_0 ($\chi^2 c=7,81$; n.g.1.=3; n.sig.=0,05), talvez pela alta frequência de respostas na categoria "desempenho físico".

indicam a categoria "desempenho físico" como o fator mais desenvolvido durante as aulas de educação física para os dois sexos. Possivelmente porque o professor parece não ter o seu papel bem definido, isto é, ele poderia desejar a criação de atletas de competição, desprezando os outros fatores que devem fazer parte da "educação física". Como ressaltam os estudos de Betti

Além disso, pode-se supor que os alunos do sexo masculino consideram as aulas de educação física motivantes, pois as pesquisas comprovam que os meninos valorizam realização e *status* e as meninas brincadeiras e amizades (Betti, 1997). Contudo, as aulas de educação física podem estar privilegiando os desejos do aluno do sexo masculino aumentando a sua

motivação para as aulas. O contrário dessa situação ocorre com os alunos de sexo feminino que acabam não tendo seus desejos e expectativas atendidos e, conseqüentemente, o nível motivacional é menor em comparação com o masculino.

Verifica-se, também, nas atividades de final de aula, como demonstra a Tabela 8, que as atividades recreativas são apontadas com uma freqüência significativa pelos alunos de sexo masculino e feminino. A maioria está na 5ª e 6ª séries para os dois sexos. Talvez por ainda sentirem a falta da brincadeira e pelo fato de não haver oportunidade para um maior relacionamento afetivo e interação entre os alunos, uma vez que isso só acontece em um tempo reduzido (final). Esses dados estão em concordância com Canfield e Jaeger (1994) que, em sua pesquisa comprovam que muitas aulas de educação física não cumprem os 50 minutos estabelecidos por lei, detendo-se muito tempo na Instrução e, principalmente, na organização de grupos. Esse fato se opõe ao que é proposto pela aprendizagem, onde o tempo deve ser utilizado em comportamentos relacionados à afetividade e à interação.

Na Tabela 9, o relacionamento com o professor é avaliado como “ótimo” para o sexo feminino, que se subdivide em: “ótimo” e “bom”, observado em todas

as séries. Talvez essa informação contribua para uma verificação da idéia de que as relações interpessoais sejam mais importantes para motivar os de sexo feminino do que os de masculino.

A interpretação desse índice de freqüência para os de sexo masculino pode estar ligada a uma concordância de expectativas quanto ao desempenho físico, tanto por parte do professor como dos alunos de sexo masculino, o que reforça o comportamento em busca de desempenhos melhores que atendem os desejos do professor e aumentam a relação afetiva entre eles. O oposto ocorre com o sexo feminino para quem o desempenho físico pode não estar correspondendo às expectativas do professor. Talvez porque elas precisem primeiramente da relação afetiva positiva com o professor para depois desencadear um desempenho físico que atenda as expectativas dele.

Na Tabela 10, mais uma vez infere-se a possibilidade do relacionamento afetivo ser considerado o fator mais importante para o sexo feminino, pois refere-se principalmente às séries de 5ª à 7ª. Já a freqüência na categoria “diálogo com o professor”, para o masculino, ocorre nas 6ª e 7ª séries, apesar de ambos terem uma alta freqüência.

Quanto ao sistema de avaliação, a Tabela 11 de-

Tabela 8 – O que mais agrada o aluno nas atividades de final de aula.

Categoria	5.º Série				6.º Série				7.º Série				8.º Série				Total			
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F		
Atividades Recr.	3	75,00	3	60,00	3	60,00	3	100	2	40,00	2	40,00	—	—	—	—	8	42,10	8	44,44
Relaxamento	1	25,00	—	—	1	20,00	—	—	2	40,00	—	—	—	—	—	—	4	21,05	—	—
Conversa Prof./Al.	—	—	2	40,00	—	—	—	—	—	—	—	—	2	40,00	5	100	2	10,53	7	38,89
Outras	—	—	—	—	1	20,00	—	—	1	20,00	3	60,00	3	60,00	—	—	5	26,32	3	16,67
Total	4	100	5	100	5	100	3	100	5	100	5	100	5	100	5	100	19	100	18	100

Total Masculino – o χ^2 de 20,77 resultado que rejeita a H_0 ($\chi^2 c=7,81$; n.g.1.=3; n.sig.=0,05), devido à alta ocorrência de respostas na categoria “atividades recreativas”.

Total Feminino – o χ^2 de 12,96 resultado que rejeita a H_0 ($\chi^2 c=5,99$; n.g.1.=2; n.sig.=0,05), devido à alta ocorrência de respostas na categoria “atividades recreativas”.

Tabela 9 – Relacionamento com o professor.

Categoria	5.º Série				6.º Série				7.º Série				8.º Série				Total			
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F		
Ótima	2	50,00	2	40,00	4	80,00	3	60,00	3	60,00	2	40,00	3	60,00	2	40,00	12	63,16	9	45,00
Bom	2	50,00	2	40,00	1	20,00	2	40,00	1	20,00	2	40,00	—	—	3	60,00	4	21,06	9	45,00
Regular	—	—	1	20,00	—	—	—	—	1	20,00	1	20,00	2	40,00	—	—	3	15,78	2	10,00
Total	4	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	19	100	20	100

Total Masculino – o χ^2 de 40,46 total que rejeita a H_0 ($\chi^2 c=5,99$; n.g.1.=2; n.sig.=0,05), provavelmente pela baixa freqüência de respostas na categoria “regular”.

Total Feminino – o χ^2 de 24,50 total que rejeita a H_0 ($\chi^2 c=5,99$; n.g.1.=2; n.sig.=0,05), provavelmente pela baixa freqüência de respostas na categoria “regular”.

monstra que os alunos de ambos os sexos consideram a categoria “desempenho físico” como o fator mais avaliado. Sugerindo que o educador físico prioriza a formação de atletas competitivos como aspecto principal no desempenho do aluno e deixa de lado as teorias. As provas teóricas tiveram o menor índice de frequência entre os sistemas de avaliação categorizados. Em se tratando da definição do papel do professor de educação física, Machado (1997) indica que falta uma identidade ao professor que assume a postura de técnico e o aluno, de atleta. Ocorre uma desconsideração com o próprio nome da matéria “educação física”. Assim, tanto o decorrer das aulas como o sistema de avaliação focalizam o desempenho físico do aluno, criando um ciclo. Ainda, a frequência de respostas para o sexo feminino justifica-se provavelmente pela diferença nas expectativas do professor e dos alunos. Essa diferença pode provocar uma queda no nível motivacional para as aulas por parte das alunas do sexo feminino em comparação com o masculino, como mostra a Tabela 2.

Na Tabela 12, constata-se uma satisfação quanto ao sistema de avaliação por parte do sexo masculino,

caindo levemente para a categoria “não” na 8ª série que na 7ª série diminui com relação ao sexo feminino. Possivelmente isso ocorra pela falta de conhecimento por parte dos alunos e pela falta de empenho do professor em alcançar o verdadeiro objetivo das aulas de Educação Física, isto é, educar. Libâneo, 1994 (apud Murmman e Baecker, 1998), caracteriza os aspectos mais importantes que permeiam a avaliação: refletir a unidade objetivos-conteúdos-métodos, possibilitar a revisão do plano de ensino, ajudar a desenvolver as capacidades e habilidades, estar voltada para a atividade dos alunos, ter objetivos, ajudar na autopercepção do professor e refletir valores e expectativas do professor em relação aos alunos.

CONCLUSÕES

Verificou-se com este estudo que a motivação é diferente para os dois sexos, indicando a necessidade de se considerar estes resultados no preparo das aulas de educação física. Constatou-se na 8ª série que a maioria dos alunos do sexo feminino considera as aulas de

Tabela 10 – Influência no relacionamento com o seu professor.

Categoria	5.º Série				6.º Série				7.º Série				8.º Série				Total			
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F	
	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%
Dia. com Prof.	2	50,00	4	66,66	4	80,00	5	83,33	3	60,00	4	80,00	2	33,33	5	50,00	11	61,12	18	66,67
Notas na Aval.	2	50,00	1	16,67	1	20,00	1	28,58	1	20,00	—	—	—	—	5	50,00	4	20,00	7	25,93
Devido ao sexo	—	—	1	16,67	—	—	—	—	—	—	—	—	3	50,00	—	—	3	16,66	1	3,70
Preconceito	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	20,00	1	16,67	—	—	1	5,55	1	3,70	—
Outros	—	—	—	—	—	—	—	—	1	20,00	—	—	—	—	—	—	1	5,55	—	—
Total	4	100	6	100	5	100	6	100	5	100	5	100	6	100	10	100	20	100	27	100

Total Masculino – o χ^2 de 105,98 total que rejeita a H_0 ($\chi^2c=9,49$; n.g.l.=4; n.sig.=0,05), ressalta a grande ocorrência de respostas na categoria “diálogo com o professor”.

Total Feminino – o χ^2 de 105,79 total que rejeita a H_0 ($\chi^2c=7,81$; n.g.l.=3; n.sig.=0,05), ressalta a grande ocorrência de respostas na categoria “diálogo com o professor”.

Tabela 11 – Sistema de Avaliação.

Categoria	5.º Série				6.º Série				7.º Série				8.º Série				Total			
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F	
	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%
Desempenho	3	50,00	2	40,00	3	37,50	5	71,42	4	66,66	5	62,50	3	50,00	4	50,00	13	52,00	16	57,15
Provas práticas	1	16,67	1	20,00	3	37,50	2	14,28	1	16,66	1	12,50	2	33,33	3	37,50	7	28,00	7	25,00
Resistênc. Física	1	16,67	2	40,00	—	—	—	—	1	16,66	2	25,00	1	16,67	1	12,50	3	12,00	5	17,85
Provas teóricas	—	—	—	—	2	25,00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	8,00	—	—
Total	5	100	5	100	8	100	7	100	6	100	8	100	6	100	8	100	25	100	28	100

Total Masculino – o χ^2 de 47,84 valor que rejeita a H_0 ($\chi^2c=7,81$; n.g.l.=3; n.sig.=0,05), talvez pela alta frequência de respostas na categoria “desempenho”.

Total Feminino – o χ^2 de 26,29 valor que rejeita a H_0 ($\chi^2c=5,99$; n.g.l.=2; n.sig.=0,05), talvez pela alta frequência de respostas na categoria “desempenho”.

Tabela 12 – Satisfação quanto ao sistema de avaliação.

Categoria	5.º Série				6.º Série				7.º Série				8.º Série				Total			
	M		F		M		F		M		F		M		F		M		F	
	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%
Sim	4	100	4	80,08	5	100	4	80,00	4	80,00	3	60,00	2	40,00	4	80,00	15	78,95	15	75,00
Não	—	—	1	20,00	—	—	1	20,00	1	20,00	2	40,00	3	60,00	1	20,00	4	21,05	5	25,00
Total	4	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	19	100	20	100

Total Masculino – o χ^2 de 33,52 valor que rejeita a H_0 ($\chi^2 c=3,84$; n.g.l.=1; n.sig.=0,05), devido à alta frequência de respostas na categoria “sim”.

Total Feminino – o χ^2 de 25,00 valor que rejeita a H_0 ($\chi^2 c=3,84$; n.g.l.=1; n.sig.=0,05), devido à alta frequência de respostas na categoria “sim”.

educação física como “boas” e “motivantes”. Para os que consideraram as aulas como “não-motivantes” foram apontados como fatores primordiais a “falta de diálogo com o professor” e o “conteúdo das aulas”. Os conteúdos das atividades foram considerados “bons” para a maioria dos alunos das 5^{as}, 6^{as} e 8^{as} séries. O “voleibol” foi apontado como o esporte preferido, com alta frequência de escolha nas 5^{as}, 6^{as} e 8^{as} séries e o relacionamento com o professor, nestas séries, foi considerado “ótimo” e “bom”.

No que tange aos meninos, as aulas são consideradas “motivantes” para a maioria. O “local das aulas” e o “conteúdo” foram as razões pelas quais as aulas não foram motivantes para 33,33% dos participantes. Em relação ao conteúdo das atividades, foi atribuída a categoria “ótima”, principalmente pelas 5^{as} e 7^{as} séries. O “futebol” emergiu como o esporte preferido, com alta frequência de respostas nas 5^{as} séries. No que diz respeito ao relacionamento com o professor, esse foi

considerado “ótimo”.

Outros aspectos poderiam ser focalizados na análise dos dados: as séries, os fatores da motivação que interferem nos alunos, a idade, a diferença do sexo do professor, a escolha da categoria “outros”, principalmente pela modalidade tênis, já que foi o esporte mais considerado pelos alunos, entre outras possibilidades. Abrem-se, assim, novas frentes de estudo.

Quanto às limitações, deve-se levar em consideração o pequeno número de sujeitos para a amostra e a necessidade de outros métodos de análise para explicar melhor a diferença de motivação entre os dois sexos por série para a realidade estudada.

Assim, essa pesquisa é importante tanto para a psicologia do esporte como para a área educacional e precisa de novas contribuições para a reestruturação da disciplina de educação física de acordo com as novas propostas educacionais.

REFERÊNCIAS

- Betti, I.C.R. (1997). Reflexões a respeito da utilização como meio educativo na educação física escolar. *Kinesis*, 15,36-43.
- Canfield, M.S. & Jaeger, A. A. (1994). Aulas de educação física: o professor e suas ações. *Kinesis*, 13, 57-80.
- Gouvêa, F. (1997). *A motivação e o esporte: uma análise inicial*. Em M. A. Buriti. Psicologia do Esporte, Campinas: Alínea.
- Machado, A.A. (1997). *Psicologia do esporte: temas emergentes I*. Ápice: Jundiaí, São Paulo.
- Machado, A.A. & Gouvêa, F. (1997). *Importância da motivação para o movimento humano integração*, 4(13): 85-90.
- Murman, C.V.E. & Baecker, I.M. (1998). *A relação entre os valores e processos de avaliação da educação física*. Algumas reflexões. *Kinesis*, 19, 115-131.
- Samulski, D (1995). *Motivação*. Em D. Samulski. *Psicologia do esporte: teoria e aplicação prática*. Belo Horizonte. Imprensa Universitária/ UFMG.
- Sawrey, J.M. & Telford, C.W. (1973). *A motivação da aprendizagem*. Em J. M. Sawrey & C. W. Telford. *Psicologia educacional*. Livro Técnico, S.A., Rio de Janeiro.

Recebido em: 02/11/2001

Revisado em: 09/01/2002

Aprovado em: 22/02/2002

POR TRÁS DO IMAGINÁRIO INFANTIL: EXPLORANDO A BRINQUEDOTECA

Célia Vettore¹

Tizuko M. Kishimoto²

Resumo

Considerando o espaço da brinquedoteca como profícuo para o aflorar do imaginário infantil, foram analisados 194 relatórios elaborados pelos brinquedistas de uma brinquedoteca pública, enfocando: o lugar do brinquedista, do adulto que acompanha a criança e da própria criança, enfatizando as temáticas das brincadeiras. Foram extraídos episódios que lançam alguma luz sobre a dicotomia desejo *versus* realidade presente no brincar, as alterações de padrões sociais na compreensão de homem e de mundo e sua pertinência na busca de um ser humano harmônico, integrado com seus pares e com a natureza.

Palavras-chave: brinquedoteca, criança, adulto

BEYOND THE IMAGINATION OF CHILDREN: EXPLORATING AT PLAYROOM

Abstract

As playrooms are considered to be useful in stimulating the imagination of children, 194 reports written by child play workers were analyzed at the public playroom. These reports focused on the roles of the child play worker, the adult that accompanies the child and the child especially in respect to play themes. Episodes that enlighten desire *versus* reality during playtime and alterations in social standards which comprehend man and world and its pertinence in search for a harmonic human being integrated to his peers and to nature were drawn out of these reports.

Keywords: playroom, child, adult

INTRODUÇÃO

O encantamento que carrega o brincar traz, muitas vezes, para o educador dúvidas relacionadas ao ato lúdico, como: até que ponto, ou em que medida, as brincadeiras refletem o real desejado ou é apenas o reflexo do real vivenciado pela criança? Até que ponto as representações originadas no brincar expressam padrões de conduta de contextos culturais de cada tempo e espaço ou as fantasias e desejos que, na condição de criança, não se pode realizar? Quais as suas implicações no desenvolvimento global da criança? As ações que ocorrem na brincadeira anunciam ou denunciam formas de compreensão de homem e de mundo; são desejáveis e caminham na perspectiva de um ser humano mais harmônico, integrado com seus pares e com a natureza?

Responder tais questões não é tarefa fácil e muitas incursões serão necessárias ao fascinante mundo do brincar infantil. Buscar novos paradigmas (Kuhn, 2000) em várias áreas do conhecimento para compreender, respeitar, incentivar e encontrar no brincar possibilidades de intervenção num mundo em constante mudança é um dos caminhos.

Importância do Brincar

O brincar interessou pesquisadores de vários campos, épocas e países desde os tempos greco-romanos. Iniciada por Platão e Aristóteles, tal interesse prossegue no Renascimento e explode no século XVIII, com a publicação de *Emílio*, de J.-J. Rousseau, que trata da

¹ Docente da Universidade Federal de Uberlândia

² ?

especificidade da natureza infantil. Com o Romantismo, inicia-se uma nova imagem de criança que valoriza o brincar (Brougère, 1997). Até então, pouco se questionou a natureza e as características do brincar. Educadores do passado e do Renascimento interessaram-se pelo brinquedo para alcançar objetivos pedagógicos. Os trabalhos de Fröebel, Dewey, Montessori, Decroly, entre outros, contribuíram para o realce dado ao brinquedo no currículo pré-escolar (Kishimoto, 1990).

Esse interesse criou a figura do brinquedo educativo para ensinar conteúdos específicos. Jogos de percurso para ensinar “brincando” a história dos reis e rainhas, a religião, a moral; quebra-cabeças para aquisição de noções de formas, parte-todo; ludos para os números e jogos de memória com letras para alfabetizar, originando o mundo dos jogos educativos. É a metáfora da utilização do brinquedo para obter resultados em outros campos.

Nos últimos quarenta anos, autores como Caillois (1967), Huizinga (1951), Wittgenstein (1975), Henriot (1989), Christie (1991a e 1991b) e Brougère (1997) preocuparam-se em investigar as características do brincar: representação, regras, prazer ou desprazer, incerteza, liberdade de ação, caráter improdutivo, relevância do processo, inserção no tempo e espaço, motivação interna e iniciativa do sujeito.

Entretanto, identificar condutas que representam o brincar se torna difícil: um mesmo ato pode reproduzir uma ação do cotidiano, sem ser lúdico. Carregar uma boneca ou manipular um brinquedo sem representação e com objetivos produtivos é manipulação, não é ato lúdico. Mas o mesmo ato de carregar a boneca, acrescido de representação, torna-se lúdico. O brincar, ao ocultar-se na representação, dificulta sua identificação.

Mais recentemente, pesquisadores como Spodek e Saracho (1998) continuam a apontar a dificuldade de definir o que é brincadeira e quando ela ocorre. Assim, a brincadeira não é trabalho, não é real, não é séria, não é produtiva (Schwartzman, 1979). Mas o que será?

Garvey (1990) diria que a brincadeira é prazerosa, divertida, não tem objetivos externos, é espontânea e voluntária, requer envolvimento ativo do participante e tem relações sistemáticas com o que não é brincadeira.

Bruner (1986) aponta cinco funções da brincadeira: 1) redução das conseqüências de erros e fracassos, sendo uma atividade que se justifica por si mes-

ma; 2) exploração da intervenção e da fantasia; 3) imitação idealizada da vida; 4) transformação do mundo, segundo os nossos desejos; 5) diversão.

Para Vygotsky (1982, 1988) o brincar é a etapa mais importante da vida infantil e propicia a criação da situação imaginária, o desenvolvimento da representação, o símbolo, que diferencia o brincar animal e humano. Bateson (1977) atribui ao brincar o poder da comunicação, pois só brincam as pessoas que se comunicam, que partilham das mesmas representações.

Associar o brincar à aprendizagem é outro ponto gerador de controvérsias. Quando se pretende a aquisição de conhecimentos, em um processo dirigido, com uso do brinquedo educativo, não se respeita o brincar, que é improdutivo e livre de ingerências do adulto que dirige a ação da criança.

Nas brincadeiras iniciadas e mantidas pelas crianças, há evidências de aprendizagens espontâneas, significativas, construídas em um processo improdutivo, incerto, mas que possibilita explorações, relações, afetividade e expressão de representações infantis.

A despeito das dificuldades de definição e das controvérsias sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem humana, as quais enfatizam ora os comportamentos imitados, ora os aspectos de enriquecimento cognitivo ou as possibilidades de socialização e de solução de conflitos emocionais, o brincar constitui-se em preocupação científica em todas as culturas.

A preservação do brincar e a sua manutenção em casa, na escola e em instituições especialmente organizadas para esse fim, como as brinquedotecas, assegura a perspectiva de Duarte (1988: 6) quando enfatiza que a presença do brinquedo ativo e espontâneo é sinal de saúde mental e sua ausência, um sintoma de doença física e/ou mental.

Na brinquedoteca, alvo deste estudo, os registros dos bolsistas descrevem o lugar do brinquedista, do adulto que acompanha a criança e da criança, enfatizando, neste último aspecto, as temáticas ou conteúdos das brincadeiras que se materializam pelo brincar.

O Lugar do Brinquedista

Estudos de Friedmann (1992) e Santos (1997) sugerem que o brinquedista é fundamental como mediador entre as situações de brinquedo e a criança.

É um bom mediador quando, ao compreender a cultura lúdica, favorece o desabrochar e o desenvol-

Por trás do imaginário infantil: explorando a brinquedoteca

vimento das potencialidades de quem brinca; mau mediador, quando, por atitudes autoritárias, rígidas, impede esse mesmo desenvolvimento.

Vygotsky (1988) analisa a importância da mediação para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Feuerstein (1980) aponta os comportamentos de um bom mediador e Klein (1996) propõe formar o bom mediador no programa denominado *MISC – Mediatlional Intervention Sensitizing Caregivers*.

Cabe ao educador cuidar da organização mediadora da relação criança-meio e interagir com ela, auxiliando-a na construção de significados (Oliveira, Mello, Vitória & Ferreira, 1992: 69) e fomentando situações que estimulem a vivência, a aquisição de novas competências, saberes e habilidades (Wajskop, 1999: 13).

Os mediadores-brinquedistas devem ter: (a) conhecimento dos princípios gerais do desenvolvimento infantil e profunda compreensão da realidade socioeconômica e cultural da população com a qual está interagindo; (b) capacidade para criar relações empáticas e não autoritárias e (c) conhecimento de recursos mediacionais, e sua importância para o desenvolvimento infantil.

Considerando a perspectiva que enfatiza a importância da mediação nas situações lúdicas, discute-se muito se o jogo livre ou a atividade estruturada aumentam a qualidade da educação infantil. Leavers (2000) construiu uma escala de envolvimento com 3 níveis, sendo o nível 1, quando a criança está ausente, sua ação é estereotipada e consiste em uma repetição de gestos elementares; nível 2, quando a criança tenta fazer uma construção, escutar uma estória, mas não há sinais que mostram motivação, concentração e nível 3, quando a criança está absorvida na atividade. A referida escala utiliza indicadores para analisar o envolvimento da criança na atividade, incluindo o brincar, oferecendo aos profissionais 10 princípios :

1. repartir o espaço na classe em cantos atrativos;
2. controlar os equipamentos, substituir materiais pouco interessantes;
3. introduzir novos materiais e atividades não-conventionais;
4. observar as crianças, sondar seus interesses, conceber e oferecer atividades;
5. sustentar as atividades por estímulos e intervenções enriquecedoras;
6. estimular e sustentar a iniciativa das crianças por meio de regras e acordos;

7. examinar sua relação com cada criança e das crianças entre si e procurar melhorá-las;
8. oferecer atividades que auxiliam as crianças a explorarem o mundo dos sentimentos, valores e experiências;
9. procurar conhecer as crianças que têm problemas socioemocionais e ajudar com intervenções que resultem em seu bem-estar;
10. conhecer as crianças, que têm necessidades particulares e ajudá-las com intervenções para melhorar seu desenvolvimento (Leavers, 2000: 293-321).

Compreender a cultura lúdica para tornar o brincar uma atividade dotada de significações sociais pela construção de regras próprias é, segundo Brougère (1998), contribuir para a socialização da criança, uma vez que a criação e a recriação da cultura pela brincadeira requerem a orientação do adulto para o acesso ao acervo cultural e suas ferramentas (Kishimoto, 1998).

O Lugar do Adulto que Acompanha a Criança

O espaço da brinquedoteca é também ocupado pelos adultos que acompanham as crianças, professores ou responsáveis.

É desejável que o adulto participe das brincadeiras, assumindo a figura de um bom mediador e ajudando as crianças a brincar, porém sempre respeitando a fantasia da criança. É freqüente o adulto assumir posturas autoritárias ou rígidas, reprimindo brincadeiras de ladrão, de revólver, sem entender que, naquele momento, não está em jogo o real, mas a sua representação pelo brinquedo.

A brinquedoteca estudada vem oferecendo orientações aos que procuram o seu espaço, visando torná-los parceiros das crianças nas brincadeiras.

O lugar das Crianças

Piaget entende o brincar como fator de desenvolvimento cognitivo e forma de adequação ao mundo externo, um aspecto ativo, agradável e interativo do desenvolvimento intelectual.

Vygotsky (1967) menciona dois aspectos importantes no brincar: a situação imaginária, a qual surge da tensão entre o indivíduo e a sociedade e possibilita à criança controlar a situação e as regras, criadas pela própria criança. Já para Denzin (1975), a atividade

lúdica é meio de ensinar as crianças a se colocarem na perspectiva do outro.

Para Freud, Klein e Aberastury (apud Bontempo, 1999), a brincadeira é uma atividade catártica que possibilita às crianças controlarem situações difíceis. Atualmente, tais teorias entendem a brincadeira mais como mecanismo de enfrentamento que de catarse (Spodek & Saracho, 1998).

Outros estudiosos, como Oliveira (1984), entretanto, têm se referido ao brincar como veículo para a exploração da competência e do desenvolvimento da criatividade, destacando a importância do contato prévio com o material para fazer aflorar a criatividade. A brincadeira gera prazer, diversão, faz fluir a fantasia e imaginação, cria uma ponte para o imaginário externar suas criações e emoções (Oliveira, op. cit.).

A brinquedoteca aqui referida propicia a vivência de diferentes situações: o espaço dedicado às fantasias, às brincadeiras de casinha, ao consultório médico, à leitura, etc. Com a finalidade de preservar a identidade das crianças aqui retratadas utilizaremos nomes fictícios na apresentação dos episódios.

É interessante observar que as meninas demonstram um interesse muito grande pela fantasia de fada, frequentemente escolhida para as brincadeiras, mesmo que o conteúdo das mesmas não trate de temáticas envolvendo fadas.

Para Bettelheim (1980), *as fadas e feitiças, gigantes e fadas-madrinhas permanecem sem nome, facilitando as projeções e identificações*. A criança projeta-se no bom personagem e, entre o bom e o mau, é com quem quer parecer. Assim, pelo menos naquele momento, decide ser boa também, menos naquele momento, está decidindo ser boa também.

Em contrapartida, embora o brincar favoreça o aparecimento do inusitado, do fantasioso ocorre a utilização generalizada de estereótipos, como “patroa autoritária”

...Silvia (8 anos) vê Camila (12 anos) e lhe diz que ela é a sua empregada e babá, mostrando o celular comenta que é muito rica e ordena para Camila: babá, vem arrumar o armário da cozinha que está uma bagunça. E vê se trabalha!

ou “meninos não brincam de casinha” e, quando o fazem, tornam-se alvos de chacotas:

... O Bruno (9 anos) foi brincar de casinha, ele fez sua brincadeira de faz-de-conta à parte (sem se envolver com os outros), mas utilizando o mesmo espaço (casinha). Ele pegou para ser seu filho um boneco e

colocou um relógio nele. Ele conversava o tempo todo com o boneco e ia pra vendinha com ele...

No episódio anteriormente descrito pode-se perceber o modo como a criança incorpora situações que são cada vez mais frequentes em nossa sociedade, como, por exemplo, ser cuidado pelo pai. Contudo, observa-se um possível preconceito, pois esse brincar é solitário.

O espaço da brinquedoteca é palco de inúmeras situações reais vivenciadas pelas crianças ou veiculadas pela mídia: “maníaco do parque”, “atentados terroristas” como os ocorridos nos Estados Unidos, violência, seqüestros e possíveis riscos que as crianças correm no contato com estranhos...

... Quando fui embora, ela (criança) comentou com a outra brinquedista, que estava em sua casa, que iria jogar fora o açúcar que eu havia devolvido, porque sua mãe sempre fala que não é para ela aceitar nada de estranhos e, afinal eu era uma estranha para ela, porque nem havia me apresentado direito...(relato de uma brinquedista).

Um outro episódio interessante é expresso no modo como a criança preocupa-se em ganhar dinheiro, sem nenhum escrúpulo.

...Eu achei muito interessante a preocupação que a Marina (8 anos) tinha em ganhar dinheiro e, realmente, ela sabia como fazer isso, sempre aumentando os preços das mercadorias da vendinha...

Em uma sociedade competitiva, muitas vezes, ganhar e ser astuto é a tônica de projetos de vida individualistas e ser solidário ou se colocar no lugar do outro, um atributo pouco interessante, quando não indesejável. Uma sociedade que valoriza o ter em detrimento do ser. Corroborando tal idéia, há um episódio no qual os meninos visitam as meninas na casinha, fingem ser amigos, mas o que querem é roubar o dinheiro delas.

...foi enriquecedor observar a fisionomia dos meninos, a expressão que faziam, os risos pelo fato de estarem enganando as meninas: fingiam ser amigos e no fundo eram ladrões...

O jogo Banco Imobiliário mostra como os meninos são mais ansiosos para ganhar dinheiro. As meninas mostram-se mais tranquilas, enquanto os meninos ficam irados e nervosos quando perdem dinheiro

A brinquedoteca propicia o confronto com o diferente, repetindo ou alterando comportamentos estereotipados como o de Sara (7 anos), que perante o desenho de uma criança com necessidades especiais comenta:

Sara: “Esse menininho tem problema, né?”

Brinquedista: “Tem sim, Sara.”

Sara: “Ah, mas mesmo assim ele é um ser humano de carne e osso.”

Brinquedista: “Claro que é como você. Ele só tem mais dificuldade em aprender as coisas, a fala dele é diferente, mas tem coraçãozinho e sente tudo que nem você. Igualzinho.”

Sara: “É tem que tratar bem. Mas que o desejo dele era feio, isso era!”

A criança, pela mediação da brinquedista, constata as semelhanças e diferenças entre ela e o outro, compreendendo que em um mesmo espaço é possível se ter o diverso.

Na brinquedoteca são bastante comuns os conflitos e desentendimentos que, se bem trabalhados, contribuem para o desenvolvimento emocional e social da criança, como mostram os dois episódios:

Episódio A

...A Marina (8 anos) explicou a brincadeira, mas logo deu a entender que não queria que ela (Natália, 8 anos) brincasse e, para começar o desentendimento, perguntou:

“Qual é o seu nome?”

“Natália.”

“Natália? Não é Natalina?”

“Não. Natalina é muito feio!”

“Não é! Natalina é muito mais bonito que Natália.”

“Imagina, ninguém chama Natalina.”

“Mas Natalina é mais bonito.”

Apesar do confronto inicial, as meninas brincam juntas.

Episódio B

... No momento em que eu (brinquedista) vacilei para aceitar a peruca que a Marina (8 anos) queria que eu usasse, a Natália (8 anos) interrompeu dizendo:

“Deixa ele sem peruca. Se ele não quiser, ele não vai usar.”

“Mas a peruca é da brincadeira e ele precisa usar!”

“Você gostaria que alguém ficasse mandando em você?”

Nesse momento, eu (brinquedista) intervi, dizendo que eu gostaria de usar a peruca loira.

O conflito não foi adequadamente resolvido pelas

crianças devido à intervenção do brinquedista, que, além de impedir o aflorar do confronto com o outro, conformou-se com a posição de liderança assumida por Marina.

Observar meninos e meninas brincando na brinquedoteca contribui para a desmistificação dos ideais românticos que proclamavam a bondade intrínseca da criança. É freqüente a ocorrência de sentimentos de inveja, ciúmes, vingança, entre outros. Uma criança que não participou de uma brincadeira por não ter sido aceita “vinga-se”, semanas após, não deixando seu opositor participar do jogo, no qual este agora é o líder.

...Quando ela saiu para dar uma volta e mostrar sua roupa para os outros, todos falaram que ela estava linda, com exceção de Soraia que falou: “Nossa, você está parecendo uma bruxa”. A Soraia demonstrou estar com muito ciúme, porque a atenção estava toda dirigida para Estela e, quando a Estela lhe ofereceu um presente (de brincadeira), ela não aceitou, dizendo que já tinha. Estela parecia estar muito feliz e exclamou: Aqui (brinquedoteca) o tempo passa muito rápido!

Na semana seguinte, a Soraia se vestiu com o vestido que a Estela estava usando e que ela havia lhe dito que parecia uma bruxa.

Neste episódio, emoções tipicamente humanas como a inveja e o ciúme apareceram, provavelmente como dolorosas e, de certo modo, resolvidas por se tratar de um espaço coletivo onde tudo pode ser de todos.

Chama a atenção o papel da mulher representado pelas meninas em seus jogos e brincadeiras. Assumem uma posição de “poderosa”, “mandona”, “independente”, sem nenhum interesse em compartilhar o brincar com os meninos e, quando o fazem, atribuem a eles papéis subalternos como faxineiros, empregados ou médicos. Tais condutas são representações da realidade vivida pelas crianças, da ascensão da mulher nos vários campos do mundo do trabalho, criando novas aspirações para a mulher ou resultam do desejo infantil de imitar condutas de adultos?

O papel do homem como companheiro da mulher praticamente desapareceu, pelo menos nos episódios analisados. São freqüentes falas como: “Eu sou sozinha, não quero marido” ou “Nossos maridos morreram num acidente de avião”, as quais contribuem para explicar o desaparecimento da figura masculina e evidenciar a independência afetiva e econômica da mulher em relação ao homem.

Em que medida tais situações são reflexos de mudanças sociais ou representam fantasias e desejos de crianças?

Teorias psicológicas que tratam do desenvolvimento infantil apontam a alteração do foco da representação conforme o desenvolvimento da criança. Para Piaget (1978), crianças de 2 a 6 anos encontram-se no período simbólico, pré-operatório, em que predominam fantasias e desejos. Temas da realidade começam a adquirir força quando a criança penetra na etapa operatória. Vygotsky (1982, 1988) concebe a situação imaginária como característica do período infantil, de crianças de 3 a 5 anos. Para ambos, a aproximação de temas da realidade, na representação, ocorre pelo avan-

ço da experiência e do nível de desenvolvimento da criança. Considerando que os sujeitos observados têm, em geral, 7 a 9 anos, distantes da fase pré-operatória de Piaget e da situação imaginária de Vygotsky, uma das hipóteses não seria que a criança já tem consciência da realidade social vivida e que a representa pelo prazer de expressar situações observadas em seu cotidiano, incluindo a mudança do papel da mulher na sociedade atual?

A despeito do caráter exploratório e amostra modesta deste estudo, é possível vislumbrar o quanto o brincar infantil pode ser explorado para compreensão do desenvolvimento humano e representações sociais envolvendo as brincadeiras infantis.

REFERÊNCIAS

- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l' esprit*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bettelheim, B. (1990). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bontempo, E. (1999). Brinquedo e educação: na escola e no lar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3 (1), 61-69.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. Em T. M. Kishimoto. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Brougère, G. (1997). *Brinquedo e cultura*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. Em *Perspectivas*, 16(1), 79-86.
- Bruner, J. (1967). Play and its role in the mental development of the child. In: *Soviet Psychology*, 5, 6-18.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les homes*. Paris: Gallimard.
- Christie, J. F. (1991a). La fonction de jeu na niveau des enseignements prescolaires et primaries (1ère partie). Em *L'education par le jeu et l'environnement*. 3ème trimestre, 43, 3-8.
- Christie, J. F. (1991b). Programme de jeux pour les structures prescolaires et les cours primaries (2 ème partie). Em *L'education par le jeu et l'environnement*. 3ème trimestre, 44, 3-6.
- Denzin, N. K. (1975). Play, games and interaction the contexts of childhood socialization. In: *Sociological Quarterly*, 16(4), 458-478.
- Duarte, I. (1988). Apresentação. Em S. Lebovici & R. Diatkine. *Significado e função do brinquedo na criança*. 3ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Friedmann, A. (1992). (Org.). *O direito de brincar. A brinquedoteca*. São Paulo: Scrita: ABRINQ.
- Garvey, C. (1990). *Play* (ed. aumentada). Cambridge: Harvard University Press.
- Henriot, J. (1983). *Le jeu*. Paris:Synonyme:SOR.
- Huizinga, J. (1951). *Homo Ludens: essais sur la fonction sociale du jeu*. Paris:Gallimard.
- Kishimoto, T. M. (1998). (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (1990). Teorias, pesquisas e organizações que valorizam o jogo na educação pré-escolar:

- o exemplo da brinquedoteca. *Cadernos do EDM*, FEUSP, 2(2).
- Klein, P. S. (1996). *Early intervention: cross-cultural experiences with a mediational approach*. New York: Garland Publishing.
- Kuhn, T. S. A (2000). *Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Leavers, F. (2000). La éducation expérientielle: l'implication de l'enfant, un critère de qualité. Em S. Rayna & G. Brougère, (Orgs.) *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire. Perspectives internationales*. Paris: INRP.
- Oliveira, P. S. (1984). *O que é brinquedo*. São Paulo: Brasiliense.
- Oliveira, Z. M.; Mello, A. M.; Vitória, T. & Ferreira, M. C. R. (1992). *Creches: crianças, faz-de-conta & cia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Schwartzman, H. B. (1979). *Transformations: the anthropology of play*. New York: Plenum.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de 3 a 8 anos*. Porto Alegre: ARTMED.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal Editor.
- Wajskop, G. (1999). 500 anos de Brasil: a formação continuada de professores... Meta de Qualidade! *Criança*, 33, 12-15.
- Wittgenstein, L. (1975). *Investigações filosóficas*. Trad. de José Carlos Bruni, São Paulo: Abril Cultural.

Recebido em: 19/11/2001

Revisado em: 22/01/2002

Aprovado em: 08/02/2002

Resenhas

PROCESSO MOTIVACIONAL NA PSICOLOGIA CONTEMPORÂNEA

Boruchovitch, E. & Bzuneck, J.A. (Orgs.) (2001). A Motivação do Aluno – Contribuições da Psicologia Contemporânea. Petrópolis: Editora Vozes, 183 p.

Os organizadores desta obra tiveram por objetivo apresentar para psicólogos educacionais, professores e educadores o estado da arte dessa área de conhecimento psicológico que é a motivação do aluno no seu contexto escolar. Eles se propuseram a propiciar uma ferramenta conceitual e atualizada, tendo como esteio uma vasta bibliografia, para se enfrentar o difícil problema de se motivar alunos para as atividades das diversas disciplinas escolares. Para tanto, selecionaram para esta obra alguns dos temas mais desenvolvidos na literatura contemporânea.

No primeiro capítulo, que tem um caráter introdutório, Bzuneck apresenta uma visão panorâmica dos estudos mais recentes sobre motivação no contexto escolar, seus problemas e linhas de solução. Salienta que foi especialmente a partir do início dos anos 1980 que se iniciou, em diversos países do mundo, um período de intensa pesquisa psicológica sobre esse tema e que perdura até o momento. O capítulo mostra detalhadamente os avanços em termos de conceituações e abordagens prevalentes na época atual, em comparação com períodos anteriores e esclarece que, antes de tudo, delineou-se a consciência de que a motivação em sala de aula deve ser tratada como um fenômeno e um problema distintos do que ocorre com a motivação humana em outros contextos. Na mesma linha, os estudos relatados trazem a marca de uma definida preocupação educacional. O capítulo apresenta os problemas motivacionais mais comuns em nossa realidade educacional e explora os vários aspectos do papel do professor em relação à sua tarefa de preveni-los, remediá-los, em suma, de motivar os alunos. Desta forma, esse capítulo inicial situa o leitor em relação à abrangência do tema e prepara o desenvolvimento dos capítulos seguintes.

Guimarães, no segundo capítulo, retoma dois con-

ceitos clássicos: a motivação intrínseca e a extrínseca. A autora mostra as diferentes contribuições teóricas e o que se produziu mais recentemente que contribuíram para o refinamento do conceito de motivação intrínseca e para a compreensão dos fatores que a implementam ou prejudicam. Especificamente em relação aos motivadores extrínsecos, são destacadas as formas auto-reguladas de interação com os controles externos, bem como as exigências práticas para que se promova tal envolvimento com as atividades de aprendizagem.

O capítulo seguinte, assinado por Bzuneck, descreve a moderna teoria de metas de realização, que focaliza objetivos de elevado impacto motivacional. Trata-se de metas no sentido qualitativo de programas mentais, ou esquemas, que orientam comportamentos e emoções. É mostrado como essa nova teoria tem interface com a teoria tradicional de McClelland e Atkinson, mas apresenta-se com novos contornos e significados. Por duas décadas, os estudos aí apresentados revelam que tais metas de realização (a de domínio, de *performance* ou de evitação do trabalho) representam uma explicação da direção e da qualidade dos esforços do aluno.

Além disso, os estudos têm mostrado como o desenvolvimento de cada uma dessas metas ocorre em função daquilo que se chama “currículo oculto” na sala de aula e na escola, um aspecto que tem forte apelo educacional. Isto é, a formação dessas orientações motivacionais depende substancialmente de certas modalidades do contexto imediato em que se realizam as atividades escolares. Como o professor se comporta em classe em relação às tarefas, como reage aos tipos de desempenho do aluno, que mensagens explícitas ou veladas ele transmite, eis aí alguns dos componentes do clima de sala de aula, desenvolvidos no ca-

pítulo 4, de Guimarães, que afetam o desenvolvimento de uma ou outra daquelas metas em seus alunos.

Em síntese, esses três últimos capítulos formam um bloco de conteúdos intimamente ligados e que, em função das aplicações potenciais, abrangem amplo espectro educacional. Eles focalizam as duas linhas de pesquisa que, no momento, mais têm produzido resultados relevantes à compreensão da motivação do aluno e para o trabalho em classe: a que trata da relação entre o uso de recompensas externas com a motivação intrínseca e a que contempla as metas de realização, sendo o que mais fascina em relação a elas são as conseqüências para as práticas educacionais que delas emanam e que têm sido vastamente focalizadas em pesquisas.

Os organizadores da obra selecionaram, além disso, três temas motivacionais específicos e sempre atuais, que correspondem aos três capítulos seguintes: a relação entre motivação e inteligência; as crenças de auto-eficácia do aluno; e a ansiedade nas situações de avaliação acadêmica.

Boruchovitch apresenta um texto atualizado sobre conceitos de inteligência, bem como o seu significado educacional. Em particular, é mostrado como a motivação do aluno se liga à capacidade para produzir os melhores resultados de aprendizagem. A crença sobre inteligência, como entidade fixa ou como passível de crescimento, é particularmente focalizada nos estudos sobre motivação em sala de aula.

Em parte ligado ao tema da inteligência, as crenças de auto-eficácia são abordadas no capítulo seguinte, de Bzuneck, que apresenta o conceito, os componentes, as origens e, sobretudo o significado motivacional dessa variável específica. Mas são também mostrados os limites da influência dessas crenças. Originada de propostas e pesquisas de Bandura, essa linha de estudos complementa e aperfeiçoa os conhecimentos relativos ao autoconceito e autopercepções de capacidade, tradicionalmente considerados no campo da motivação.

O terceiro tema específico tratado é o da ansiedade nas situações de avaliação na escola. Boruchovitch e Costa apresentam nesse capítulo o histórico de estudos sobre esse fenômeno, que culmina nos estudos mais recentes sobre ansiedade nas provas, que já conta com notável acumulação de conhecimentos sobre suas origens, componentes e métodos de tratamento.

Duas pesquisas brasileiras recentes são relatadas nos dois capítulos finais. A primeira, de Martini e Boruchovitch, retoma um enfoque que, tradicionalmente, tem sido muitas vezes adotado em pesquisas brasileiras, o das atribuições da causalidade. No presente estudo, os participantes eram crianças do Ensino Fundamental, expostas a situações hipotéticas de desempenho escolar que lhes diziam respeito. Os resultados mostraram as preferências de atribuições causais nas várias contingências apresentadas, assim como sua relação com gênero e série escolar. Com base numa literatura bem atualizada, as autoras comentam os dados obtidos, extraindo importantes conclusões educacionais.

A outra pesquisa, liderada por Sisto, compõe o último capítulo, focalizando um aspecto valorizado em estudos recentes, que é o das percepções dos alunos sobre a escola como um todo, bem como suas manifestações de satisfação com esse ambiente de aprendizagem. Os autores desenvolveram um instrumento de medida dessa satisfação, apresentando resultados relevantes para os educadores.

Todos os capítulos, bem estruturados e entrosados, consistem em leitura recomendada a profissionais e pesquisadores interessados no tema. Seus leitores encontrarão nesta livro excelente fonte de informações sobre aspectos teóricos e aplicados do tema Motivação. Seu conteúdo poderá, por um lado, instigar pesquisas que busquem a continuidade da investigação de questões nele apontadas, e, por outro, propiciar a derivação de práticas educativas nos diversos contextos educacionais.

Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Universidade São Francisco

TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Sampaio, M. N.; Leite, L. S. Alfabetização Tecnológica do Professor. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

A ação da imagem sobre as pessoas é um tema que vem sendo observado desde meados da década de 1970, merecendo especial atenção por parte dos educadores. Hoje, a alfabetização tecnológica é condição básica para a sobrevivência do professor.

Sem desprezar a importância das aulas expositivas e da escrita como uma das formas mais primitivas de registro, não há como negar a necessidade de se pensar em um tipo de alfabetização audiovisual, uma vez que, nos dias atuais, há uma grande variedade de tecnologia à qual os alunos estão expostos, sendo por ela influenciados e fazendo parte do seu dia-a-dia.

Para inserir-se no contexto e com a responsabilidade de formar cidadãos capazes de conviver harmoniosamente com os avanços técnicos, o educador precisa pensar em uma escola e em novos métodos pedagógicos que atendam a essa necessidade.

Dado que a tecnologia alcança tanto a pobres quanto a ricos, deve o professor buscar subsídios para que ela não se transforme em um elemento de segregação social. Para tanto, a transformação deve começar por ele próprio, buscando inteirar-se sobre os novos padrões impostos pela era da cibernética de maneira que ela possa estender-se a ambas as clientelas.

Como a escola não pode ficar à margem do processo e sendo o professor a figura que mais representa a educação, naturalmente ele precisa atualizar-se constantemente, buscando adequar-se ao novo perfil do professor na sociedade tecnológica, proporcionando aos seus alunos uma formação crítica e cidadã que lhes possibilite dominar, compreender e utilizar esses avanços em seu benefício, em benefício de suas famílias e de toda a sociedade.

Nascida, no Brasil, na década de 1960, a preocupação de aproximar a educação das demandas do mercado chegou com o tecnicismo de Taylor, que buscava inserir o ambiente escolar nas organizações empresariais, o que fez brotar, como corolário, uma nova pedagogia, voltada a fazer com que o estudante pudesse integrar-se de forma ativa na sociedade.

Atualmente, em função da pujança do sistema capitalista, o avanço tecnológico tem sido motivo de abalo, até certo ponto, entre as nações, uma vez que as que detêm maior domínio científico acabam por ditar as regras, o que faz presumir que, se esse poder pertencer apenas à minoria, há um sério risco de atentado à democracia.

Isso, naturalmente, aumenta ainda mais a responsabilidade dos pedagogos, que devem partir em busca de mudanças na área da educação visando implementar as necessárias transformações para que todos os homens, ou pelo menos a maioria deles, possam tornar-se sujeitos ativos da tecnologia, diminuindo, assim, a possibilidade de um colapso mundial.

Tendo a Segunda Grande Guerra como o marco inicial do avanço tecnológico, quando os Estados em conflito aprimoravam os seus conhecimentos visando destruir o inimigo, curiosamente essa mesma tecnologia foi a grande responsável para a reconstrução dos países no pós-guerra.

As invenções passaram, *mutatis mutandis*, para o campo dos negócios, gerando uma verdadeira revolução na indústria, com o surgimento de novos e sofisticados produtos em todos os segmentos, o que culminou com a expansão do capitalismo. Como consequência nasceu a globalização, os hábitos de consumo foram homogeneizados e dissolvidos os limites dos territórios nacionais.

Aos educadores cabe, agora, a difícil tarefa de repensar o mundo novo, atentos às suas peculiares características, tendo como grande desafio a necessidade de ajudar na formação de cidadãos com consciência crítica, atuantes e de visão supranacional, para viver em um globo já sem as suas antigas fronteiras, onde a comunicação se dá por fax, internet, satélite etc, entrelaçando as informações simultaneamente em toda a sua extensão.

As transformações, que agora se processam em velocidade espantosa, têm a mídia como a grande aliada, totalmente sob o controle das elites dominantes,

exercendo poderosa influência sobre toda a sociedade, especialmente sobre os jovens estudantes que, fascinados pelas suas linguagens e mensagens, tornam-se mais adeptos das imagens do que da escrita, criando a cultura do audiovisual em detrimento da leitura.

As tantas informações e imagens mudaram a figura da família e, como numa progressão geométrica, influenciam as crianças, mudam seus hábitos e atitudes, interferem nas relações com a escola e, novamente, o professor é desafiado a encontrar soluções.

Nessa nova realidade já não cabem aulas apenas expositivas, porque o que interessa não é mais o volume de informações, mas o que fazer com tantas delas. A escola, agora, tem de criar condições para que o aluno tenha acesso e meios para analisá-las, numa relação muito próxima com a ciência e a tecnologia, com o compromisso de instrumentalizá-lo para encontrar soluções para os acontecimentos do seu cotidiano. Cabe-lhe, ainda, lutar para diminuir barreiras sociais, socializar o conhecimento e superar as desigualdades.

Em virtude disso, a alfabetização tecnológica do professor torna-se irrefutável, assumindo um caráter de provisoriedade porque não mais poderá dizer-se acabada, uma vez que deve estar em constante renovação, no ritmo dos avanços tecnológicos.

Sem poder eximir-se de levar a tecnologia para a sala de aula, o profissional do magistério há de encontrar outras formas para educar porque “é necessário desenvolver também uma nova pedagogia, pois não adianta ‘empregar’ uma nova tecnologia para aplicar uma velha pedagogia” (p. 66).

Paralelamente a isso e se é inegável que o momento requer novas maneiras de ensinar, é necessário que essa visão chegue também aos centros de formação de professores, conscientizando os universitários de que não mais poderão utilizar a expressão “dia da formatura”, uma vez que esta estará sempre por vir.

Dadas as diferenças sociais que, embora se lutem para amenizar elas jamais se extinguirão, o professor não pode desistir do uso da tecnologia sob o pretexto de estar trabalhando com uma comunidade pobre porque a tecnologia não está restrita à microeletrônica ou à grande mídia.

Tudo o que cerca o aluno, que vai de rádio a videocassete, de microondas a televisão, deve ser utilizado. A esses produtos, como se sabe, todas as camadas sociais hoje têm acesso em maior ou menor escala. “Se as tecnologias fazem parte da vida do aluno fora da escola (...) elas devem fazer parte também de sua

vida dentro da escola” (p. 73), o que deverá colaborar para afastá-lo de uma visão puramente empírica e conduzi-lo a um pensamento de mundo mais elaborado.

De forma reduzida, a alfabetização tecnológica do professor pode ser entendida como “o conceito que envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas” (p. 75).

A presente obra é composta de quatro capítulos e finalizada pelo que as autoras chamaram de “algumas últimas idéias”.

Seu objetivo é promover uma discussão sobre como o professor do ensino fundamental e médio deve utilizar a tecnologia como ferramenta de trabalho, abordando, também, questões sobre a formação dos novos profissionais do magistério para atuar numa sociedade tecnológica.

Do ponto de vista crítico, afora o conteúdo, ao qual acabamos de nos referir, pode-se afirmar que se trata de uma produção muito bem elaborada.

No primeiro capítulo, as autoras falaram de “Professor e Tecnologia”, indagando: Professor, por que alfabetização tecnológica? Ao segundo elas chamaram de “Sociedade e Tecnologia” e discorreram sobre a sociedade atual. O terceiro capítulo é o que dá nome ao livro, qual seja “Alfabetização Tecnológica do Professor” e lá argumentaram sobre o seu porquê.

Esses três primeiros capítulos tratam de temas diferentes, mas articulam-se perfeitamente e, não obstante guardarem a sua independência, não se constituem em unidades autônomas.

O quarto e último capítulo as autoras reservaram para detalhar o trabalho de campo realizado, o qual serviu para a sustentação e fundamentação do livro. Finalizando, vêm “algumas últimas idéias”, como num fechamento da produção.

Em cada um dos três capítulos iniciais as autoras introduzem a idéia, argumentam-na e concluem com muita propriedade, fato que particulariza o livro e conduz o leitor à reflexão, até pela novidade que o tema representa, sobe o qual ninguém havia ainda descido a tantos detalhes.

A obra é muito bem elaborada, pautada pela colocação sempre oportuna dos vocábulos, articulada a partir de algumas expressões técnicas, mas que nem por isso oferecem dificuldade para o seu entendimento. As idéias são claras e demonstram, pela qualidade do texto, que o trabalho é fruto de extensa pesquisa, fato que também se nota pela quantidade e qualidade das referências bibliográficas citadas.

Resenhas

É provável que mesmo os críticos mais severos terão poucos argumentos para contradizer os sábios caminhos que as autoras trilharam para falar sobre a “alfabetização tecnológica do professor”, uma vez que o fizeram com desenvoltura, de maneira eclética e desapaixonada.

Assim, é digna de todos os elogios a obra em estudo. Quanto à revisão textual, nenhuma incorreção significativa foi notada.

Há, não se pode negar, uma ou outra colocação extemporânea de vírgula. Contudo, dentro do moderno entendimento de que esta sinalização está deixando de ser regra para incorporar-se à subjetividade de cada autor, não há de se lhe atribuir demasiada importância até porque a obra, no seu contexto geral, apresenta-se de forma que absorve integralmente esta contemporaneidade da gramática.

Relativamente ao conteúdo, inegavelmente é primoroso. Desenvolvendo o tema de forma que prende a atenção do leitor, oferecendo um estilo suave e agra-

dável, as autoras esbanjam conhecimento, competência técnica e literária.

O leitor adepto a pormenores poderá acusar que, em certos momentos, há algumas colocações repetitivas, quando as autoras se referem, mais de uma vez, à necessidade de “formação de cidadãos críticos”, mas a seqüência da leitura logo afasta ou contemporiza esse sentimento.

A proposta é convincente, translúcida, com argumentos bem fundamentados e sua linha encanta por não se mostrar tendenciosa nem com arrogos de sectarismo. É realmente, repita-se, uma obra primorosa, recomendável não somente aos profissionais da educação, mas a todos aqueles que queiram buscar informações atualizadas sobre o novo perfil do professor na sociedade tecnológica.

Luiz Costa

Universidade São Francisco – Itatiba/SP

História

ENTREVISTA COM PROF. ALOYSIO BZUNECK



Entrevistadora: Ana Esmeralda Carelli

JOSÉ ALOYSIO BZUNECK formou-se em filosofia pela PUC do Rio Grande do Sul. Fez mestrado e doutorado em Psicologia Escolar, no Instituto de Psicologia da USP. Bzuneck é professor no ensino superior desde 1971, na área de Psicologia Educacional. Desde 1994, atua no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, na Linha de Pesquisa – Ensino Superior – Motivação. O seu exercício profissional é marcado por grandes êxitos e realizações, tendo orientado inúmeras dissertações de mestrado e monografias. Seu sucesso acadêmico se reverte em um número considerável de trabalhos publicados e apresentados em congressos nacionais e internacionais. O professor Bzuneck, como é conhecido por seus alunos, merece todo o respeito e consideração dos profissionais da Psicologia Escolar e Educacional, não só pela preciosa contribuição prestada à área, como também por sua determinação, sua atenção e pela amizade que dispensa a quem o procura. Por essas razões vale a pena ficar aqui o registro de sua trajetória.

Carelli: Como foi sua formação profissional?

Bzuneck: A uma razoável distância da ocorrência daqueles eventos, posso hoje determinar que minha formação em Psicologia Educacional ocorreu em duas fases. A primeira, com a graduação em Filosofia, pela PUC do Rio Grande do Sul. Àquela época, estavam nascendo aqui e ali os primeiros cursos de Psicologia, tanto que nenhum de meus professores era graduado em Psicologia. A Filosofia foi uma casualidade histórica em minha vida e, embora sempre tivesse boas notas, nunca me julguei portador do perfil de um filósofo. Entretanto, devo reconhecer que a Filosofia me proporcionou esquemas cognitivos e uma excelente base conceitual e metodológica para, em seguida, enveredar pela ciência psicológica.

Assim, pouco depois da conclusão da licenciatura, optei pela pós-graduação em Psicologia do Escolar, no Instituto de Psicologia da USP. Àquela época, a Profa. Carolina Bori era Coordenadora do Programa e acolheu-me como orientador o Prof. Dr. Samuel Pfromm Neto, que teve decisiva influência nos rumos de meus estudos na área. Na pós-graduação, são importantes as experiências de pesquisa e a literatura que se frequenta. Mas julgo como particularmente

valiosa a influência pessoal dos professores do programa e, no caso do IPUSP, lembro-me com muito reconhecimento de todos eles, além de meu orientador, particularmente da Geraldina, do Lomônaco, do Romeu de Almeida, além do Lino de Macedo, que àquela época passou a compor o corpo docente e participou da banca de meu doutorado.

Carelli: Por que escolheu a área de Psicologia, Escolar/Educacional?

Bzuneck: A escolha da Psicologia da Educação como minha área preferencial de conhecimento e de atuação derivou basicamente do exercício do ensino, logo após a licenciatura. Em virtude da orientação pedagógica do meu curso de graduação, estava legalmente capacitado a trabalhar nessa área. Mas foi sobretudo uma questão de gosto, de inclinação pessoal, podem chamar de vocação. Uma vez formado, e por opção consciente pela área, comecei logo a ensinar Psicologia Educacional em licenciaturas, em minha Universidade e em outras Faculdades. Essa experiência com alunos e com os conteúdos da Psicologia tiveram um efeito positivo que não havia sido programado e nem mesmo previsto por mim. Esse efeito consistiu maximamente na consolidação de uma identificação positiva com a área. A razão principal pela qual tenho trabalhado tantos anos com Psicologia Educacional é porque gosto.

Carelli: Descreva sua vida profissional na área de Psicologia Escolar/Educacional.

Bzuneck: Minha vida profissional tem consistido, basicamente, em ensinar, em preparar os outros para ensinarem e em pesquisar sobre o ensino. Guardadas as devidas proporções, espelho-me, nessa autodescrição, no retrato que um grande estudioso canadense, W. McKeachie, fez de si próprio. Primeiro, fui aprendendo mais sobre a disciplina, porque não há maneira mais direta de se aprender do que ensinando. A pós-graduação, que iniciei logo em seguida, teve indubitavelmente um papel importante na atualização e aprofundamento dos conteúdos. Mas a prática em sala de aula, que incluía discussão sobre os temas mais relevantes para quem já era professor ou aspirava a ser, despertou e aguçou em mim um gosto pessoal por essas duas áreas: psicologia e educação e suas interações. Eu trabalhava com alunos que já tinham regência de classe ou que, na sua grande maioria, tinham aspiração pelo magistério. Eles traziam inquietudes e interesses de natureza prática, ou seja, cobravam conteúdos que significassem contribuições positivas para o seu trabalho com alunos.

Fui aprendendo que o melhor modo de se motivar os alunos de licenciatura pela Psicologia era trabalhar um programa elaborado junto com eles. Dentre os inúmeros conteúdos que atualmente compõem a Psicologia Educacional é forçoso selecionar os que são objetivamente mais relevantes e que, ao mesmo tempo, sejam do interesse da classe. Por isso, considero que a elaboração do conteúdo programático tenha a participação dos alunos e que, a seguir, sejam bem trabalhados. Para que sejam bem trabalhados, com uma participação ativa e o melhor envolvimento dos alunos, surge a exigência de que o professor esteja sempre atualizado. Ora, reconheço que sempre busquei novos conhecimentos na área, especialmente na literatura internacional, produzida por profissionais do mais alto valor.

Desde os tempos de graduação, fui ávido leitor. Procurava outros livros e artigos para complementar os textos obrigatórios. Perguntava aos professores que obras poderiam me ajudar a ampliar os conhecimentos na disciplina. Mas, na graduação, essa expansão era bem limitada, sobretudo em função da multiplicidade de matérias. Uma vez formado, e atuando no ensino de Psicologia Educacional, ressurgiu a necessidade e o gosto por conhecer mais textos, autores, pesquisas e linhas, porém agora dentro de um campo específico de conhecimento. A Biblioteca do Instituto de Psicologia da USP, pela amplidão de seu acervo, junto com a da Faculdade de Educação, representaram sempre para mim, até hoje, um portal para o conhecimento que o mundo inteiro tem construído na área.

Foi nessa literatura psicológica especializada sobre ensino e aprendizagem que fui descobrindo o progresso que os autores estavam realizando em torno da motivação no contexto escolar. Esta tem sido, nos últimos anos, a linha mais específica e preferencial de pesquisa em que trabalho.

Vale a pena assinalar que, curiosamente, em grande parte do mundo, a maioria dos problemas ligados à motivação de alunos e de professores assemelha-se ao que encontramos em nosso meio. Aquilo de que as professoras brasileiras se queixam tem sido igualmente relatado por autores dos Estados Unidos, de Israel, da Coreia, da Bélgica e assim por diante. Foi pelo contato com essa literatura que me decidi, já há uns 10-12 anos, a explorar prioritariamente esse tópico

específico, que afeta diretamente o ensino. É um tremendo desafio enveredar por esse caminho. Compreender os diversos mecanismos psicológicos e de interação com o ambiente, que afetam a motivação, parece uma tarefa sem limites. Mas é por isso mesmo que se torna apaixonante pesquisar esse tema.

Carelli: Como vê a Psicologia Escolar/Educacional no Brasil hoje?

Bzuneck: A Psicologia Escolar/Educacional compõe-se de pessoas que produzem e é sob esse aspecto que quero dar minha opinião. Tenho observado que há muito de positivo já tem sido alcançado. Há um grupo numeroso que estuda, publica, discute, faz avançar o conhecimento da Psicologia aplicada aos problemas educacionais de nosso meio. Um dos sinais incontestes da vitalidade dessa área são os Congressos nacionais da ABRAPEE, além da significativa representação da área em outras reuniões tanto da Psicologia como da Educação.

O que me parece ainda faltar são duas coisas. Uma é um maior entrosamento entre pessoas que pesquisam numa mesma linha. Tenho a impressão – isso é totalmente subjetivo, portanto, passível de ser alterado pelos fatos – de que se trabalha muito, mas de forma individualista. Por isso, há grandes valores individuais. No máximo, nota-se algum agrupamento dentro de uma

mesma Instituição ou programa de pós-graduação. Os encontros em congressos deveriam ter continuidade em interações por meio da internet e de outras formas pelas quais as pessoas consigam interagir. Outro problema que eu vejo é o de uma falta de continuidade dentro de um mesmo objeto, ou até linha, por parte de uma mesma pessoa. Com raras exceções, noto que há pessoas que produzem e publicam, porém sua temática é cambiante. Quando alguém adentra um determinado objeto de estudo, adquire uma certa proficiência, que deveria ser investida em estudos seguidos até exaurir, se possível, todos os seus aspectos educacionalmente relevantes.

Em suma, em termos de Brasil, ao se conseguir uma saudável continuidade aliada a uma maior interação nas produções, a área da Psicologia Escolar e Educacional atingirá outro patamar, como eu verifico pela literatura que ocorre em países como Austrália, Israel, Portugal, Escandinávia, sem falar nos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido. Naquelas regiões a Psicologia Educacional goza do mais *status* na comunidade científica e no contexto educacional. Eu considero que o futuro da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil será o resultado das posições que tomarmos em termos de continuidade nos temas pesquisados e, sobretudo, em função de maior aglutinação das pessoas.

HOMENAGEM A MARIA FELISMINA DE REZENDE E FUZARI¹

Geraldina Porto Witter

Em 10 de novembro de 1940, o mundo ganhou mais luz, pois no lar de Irineu de Rezende e de Pérola de Moraes Rezende chegou uma filha. A recém-nascida trazia muitas esperanças, muitas alegrias e seria uma pessoa muito amada. Em um lar cheio de amor nasceu Maria Felismina de Rezende, em cujo nome, mais tarde, por um ato de amor foi acrescido e Fuzari ao casar-se com José Cerchi Fuzari. Então José e Maria formaram um par, integrado, vivenciando o mundo de forma que um complementava o outro, em uma melodia de harmonia e paz.

É por esta criança que se tornou fonte de carinho, de compreensão, de apoio e de amor para muitos que esta reunião está ocorrendo. É uma homenagem justa a uma mulher notável, a uma educadora que se tornou um modelo para novas gerações, a uma pesquisadora e orientadora dedicada, a uma figura bela e meiga que todos conheciam pelo apelido carinhoso como Mariazinha.

Relembrar alguns tópicos e passos de sua trajetória é uma forma de manter sua presença. Sua formação começou em uma escola então inovadora – a Escola de Aplicação ao Ar Livre em que cursou a pré-escola e o primário (1951); o ginásio cursou no Colégio Sagrado Coração de Jesus (1955) e seu dom para a educação a encaminhou para a Escola Normal do Sagrado Coração de Jesus (1956-1958). A arte e a educação, sempre presentes em sua vida, levaram-na a uma especialização no Método Lubienska-Montessori (Escola Nossa Senhora de Sion – 1962) e a um Bacharelado e Licenciatura em Música (Piano), no Conservatório Musical da Faculdade de Música do Sagrado Coração de Jesus (1957-1967). Seu espírito inquieto e curioso por novos saberes a levou ao Bacharelado e Licenciatura em Pedagogia (1963-1966) na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento (PUC). Era pouco para ela, a arte pedia mais e buscou outro bacharelado (1971-1976), desta vez em Artes Plásticas – Comunicação Visual, que cursou na Fa-

culdade de Artes Plásticas da Faculdade Armando Álvares Penteado.

A seguir, começou a sentir a necessidade de alçar vôo mais alto. Buscou a Especialização em Recursos Audiovisuais (1967) no Centro Regional de Pesquisas Educacionais (São Paulo). Depois foi para Paris e na École Normale Supérieure de Saint Cloud fez uma especialização em técnicas modernas de educação (1973-1974).

Entre 1977 e 1982, cursou o mestrado em Psicologia Escolar, no Instituto de Psicologia da USP. Foi nesta época que a conheci, ainda no processo seletivo, depois como aluna. Ela escolheu-me como sua orientadora e tive a oportunidade de vê-la crescer enquanto escrevia sua dissertação – Pica-pau – programação televisiva infantil – espectador paulistano da pré-escola: práticas sociais de desinformação e deseducação em reciprocidade de efeitos. Trabalho que muitos conhecem pelo livro que dele se originou – O educador e o Desenho Animado que a criança vê, editado em 1985 pela Loyola, no qual com segurança, cientificidade e criticidade enfocou problemas ainda presentes e atuais envolvidos na relação criança-programação televisiva.

De 1983 a 1989, esteve envolvida com a obtenção do título de Doutora em Ciências (Psicologia) no IP-USP e continuei a ter o prazer de orientá-la, de vê-la se desenvolver, cuidadosa, meticulosa, crítica buscando a perfeição. Deste esforço surgiu sua tese de doutorado: Meios de Comunicação na Formação do Professor: televisão e vídeo em questão. Coroava seu desejo de contribuir para melhorar a educação por meio da formação de um professor mais crítico e preparado.

Ao mesmo tempo que cuidava de sua formação de forma contínua, Mariazinha iniciou-se na vida profissional como educadora competente e capaz de ensinar o aluno a amar o aprender. Nos primeiros tempos (1956-1969) levou sua contribuição ao pré-primário, à

¹ Pronunciamento feito em 10 de novembro de 2001 em homenagem a Maria Felismina de Rezende e Fuzari.

educação fundamental e ao ensino médio. Teve uma experiência variada e rica. Depois, voltou-se para o ensino superior, espaço em que contribuiu de forma significativa tanto na graduação como na pós-graduação, tendo iniciado sua carreira, neste nível de ensino, em 1968 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae. Lecionou em várias escolas até sua atuação estabilizar-se na Faculdade de Educação da USP. Sempre voltada para os meios e recursos de ensino e seu impacto, o cuidado voltado para a formação do educador.

Sua atuação na pós-graduação na ECA – USP e na própria Faculdade de Educação da USP manteve-se na mesma temática tendo início em cursos *lato senso* (1989) e posteriormente em *stricto senso* (1990).

Também contribuiu ao longo de sua carreira em cursos de extensão e de aperfeiçoamento, atualização e difusão cultural. Foram reflexos de sua preocupação de integração Universidade-Sociedade, de levar mais longe o saber gerado na Universidade.

Como pesquisadora, além da dissertação e da tese trabalhou em vários projetos sempre envolvendo ensino-tecnologia, comunicação. Participou de projetos em equipes com financiamento ou sem financiamento, nacionais e internacionais, ao mesmo tempo que não se descuidou da pesquisa individual.

Como Orientadora auxiliou no desenvolvimento de pessoas que orientou em nível de iniciação, aperfeiçoamento, mestrado, doutorado e mesmo de pós-doutorado. Certamente, todos lhe são gratos pelo que puderam aprender com ela.

Também colaborou com sua análise crítica na participação de muitas bancas como examinadora: 30 de qualificação para o Mestrado, 36 Mestrados, 18 de qualificação para o Doutorado, 26 Doutorados, além de outras (18).

Mariazinha com suavidade, elegância e encanto pronunciou 25 palestras nacionais, 21 internacionais. Mostrou-se competente na organização tanto de eventos nacionais (40) como internacionais (6). Integrou e cooperou com grupos de trabalho (17) e realizou assessorias diversas (16). Também fez parte do conselho editorial de várias coleções da Loyola e de periódicos da USP.

Na área da produção bibliográfica produziu três livros, seis capítulos em livros nacionais, um em livro

estrangeiro, 13 artigos, 16 resumos nacionais e três internacionais, três resenhas e outras publicações. Além disso, fez produções artísticas e técnicas em vídeo, material didático e outras.

Participou da diretoria de sociedade nacionais e estrangeiras. Participou também de 82 eventos nacionais e 21 no exterior.

Desde 1995 começou um trabalho emitindo pareceres para a FAPESP.

Também colaborou assumindo cargos e funções administrativas e participando de comissões diversas.

Em sua vida recebeu diversas distinções e prêmios e sei que é provável que esteja recebendo esta homenagem como mais um reconhecimento pelo seu trabalho, pela pessoa cooperativa, amiga que sempre soube ser.

Tendo recordado alguns dados da formação e vida produtiva de Mariazinha como profissional não poderia omitir algumas breves considerações sobre ela do prisma mais próximo de nossas relações.

Conheci Mariazinha no processo de seleção para a pós-graduação e ela impressionava pela sólida formação, segurança, entusiasmo. Como aluna foi brilhante, dedicada, pontual. Como orientanda não poderia desejar alguém melhor, era independente, capaz, assídua, crítica, criativa, responsável. Nossas reuniões de orientação ocorriam em minha casa, local em que tínhamos mais liberdade e não havia interrupções, além de que não havia hora a ser respeitada. Ao longo das horas, motivados pelo texto, ou por nossas vivências profissionais, surgiam outros assuntos em nossas conversas sempre como trocas enriquecedoras. Foi muito bom ver aquele botão desabrochar em uma rosa-pesquisadora adulta, competente e voraz de saberes por conquistar. Foi um privilégio e continuei a desfrutá-lo seguindo de longe seu êxito profissional. Era com satisfação e orgulho que fazia este acompanhamento.

Um dia, após uma festa preparada com muito amor e carinho, uma festa de despedida não anunciada, Mariazinha partiu. A sensação de tristeza, de desamparo e até mesmo de desapontamento por um evento fora de hora, enlutou a todos que a conheciam. Mas Mariazinha continua viva em cada um de nós, continua viva em sua obra e assim continuará.

Mariazinha, obrigada por ter partilhado tanto com tantos. Obrigada por ter sido, por ser uma pessoa modelo. Obrigada.

Sugestões Práticas

QUEBRANDO TABUS: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS

Katya Luciane de Oliveira¹

As sugestões aqui apresentadas decorrem de um estágio prático realizado em uma escola que cuida de crianças especiais. Digo especiais não só pela questão da deficiência mental ou por necessitarem de maior atenção e cuidado, mas também pela grande capacidade que têm para amar e pelo muito que têm a nos ensinar, expressando com tanta intensidade e espontaneidade suas emoções e sentimentos.

Embora as publicações na área de educação especial sejam vastas, pesquisas evidenciam que há carências de estudos sistemáticos sobre várias questões que carecem de maiores e melhores explicações. A proposta principal deste texto é fazer algumas considerações a respeito de tabus que, infelizmente, cercam a excepcionalidade, o que torna necessária uma rápida retomada de algumas definições de trabalho, que serão aqui utilizadas.

Em geral, crianças portadoras de deficiências são discriminadas e excluídas de uma vida social normal, pois a sociedade tende a deixar à margem aquilo que não se enquadra dentro dos procedimentos rotineiros. A deficiência mental pode ser definida como um funcionamento intelectual acentuadamente abaixo da média, existindo falhas no comportamento de adaptação do indivíduo, manifestando-se durante o período de desenvolvimento. Crianças que sofrem de deficiência mental são mais lentas que outras crianças da mesma idade, essa lentidão ocorre quando de uma falha de associação e classificação de informações, nas fases do raciocínio ou na memória.

No que se chama de excepcionalidade, em termos de deficiência mental, há graus diferentes de comprometimento, um indivíduo normal tem um quociente de inteligência de escore 100, ou seja, QI 100. Os indivíduos que apresentam escores 85 menos um desvio

padrão, e um QI de 70 menos dois desvios padrões, são classificados como subnormais intelectualmente e limítrofes, são capazes de um desempenho médio, se houver um programa educacional adequado. Os indivíduos que apresentam com menos dois ou três desvios padrões, ou seja, QI variando entre 55 e 70 são classificados como deficientes mentais educáveis, indivíduos abaixo de menos três desvios padrões, porém capazes de responder ao teste, são considerados dentro da faixa treinável, e no estágio realizado trabalhou-se apenas com deficientes mentais educáveis e treináveis.

Os deficientes mentais educáveis são aqueles que por ter um desenvolvimento mental subnormal são incapazes de se beneficiar de forma adequada do programa de escolas regulares. Porém, possuem a capacidade de apresentar um desenvolvimento na educabilidade em assuntos acadêmicos, em um nível primário e avançado dos graus elementares. Sua adaptação social ocorre até o ponto em que possa eventualmente progredir de forma independente em sua comunidade e adequar-se ocupacionalmente, podendo sustentar-se, parcial ou totalmente, quando adulto.

Os deficientes mentais treináveis são indivíduos que possuem dificuldades em aprender habilidades acadêmicas em qualquer nível funcional e, especialmente, em desenvolver comportamentos independentes. Pressupõe-se que, quando adultos, apresentem adequação vocacional satisfatória. Um indivíduo treinável é capaz de obter bons resultados na capacidade de cuidar de si mesmo, de proteger-se de perigos em seu meio social, de apresentar ajustamento em seu meio social, de ser economicamente útil, no lar ou vizinhança, ajudando em tarefas do lar ou em ambientes especiais de trabalho.

Salienta-se que a identificação de indivíduos deficientes mentais é realizada por meio de procedimentos aceitos de medição de subnormalidade intelectual e adaptação social. Para tanto, o teste individual de inteligência é usado com frequência quando da determinação da subnormalidade.

A excepcionalidade representa um grande desafio, de uma forma geral, é difícil avaliar o grau de comprometimento envolvido, pois há várias interpretações falsas e também a evolução alcançada em algumas áreas do desenvolvimento é demasiadamente lenta. Há muitos enganos sendo cometidos, o que ressalta a importância da competência e responsabilidade do avaliador.

Minha experiência como estagiária levou à quebra de vários tabus, tais como os relatados a seguir.

1º Tabu: Crianças especiais não apresentam independência de julgamentos.

Durante o estágio eu trabalhava com vinte e quatro crianças, sendo o grupo composto por deficientes mentais treináveis e educáveis, com faixa etária de 7 a 24 anos. No primeiro dia me apresentei, dizendo que era estagiária de psicologia e expus qual era o objetivo do meu trabalho com eles e expliquei detalhadamente o projeto. Ao terminar minha exposição, um adolescente de quatorze anos levantou a mão e perguntou: *“Como devemos te chamar? Devemos chamar você de professora?”* Respondi que não, pois eu não era professora. Ele nem deixou eu terminar de falar e perguntou: *“Podemos chamar você de mãe? Porque a minha professora deixa?”*. Respondi que não, ele nem deixou eu terminar de falar novamente e perguntou: *“Podemos te chamar de tia?”* Respondi que sim, então ele falou imediatamente: *“Como, se você não é irmã do meu pai ou da minha mãe?”* E assim caiu por terra o primeiro tabu.

2º Tabu: Crianças especiais são dispersas e não apresentam entrosamento grupal.

O início sempre é difícil graças à falta de entrosamento entre as crianças, visto que mesmo agrupados pelo nível de deficiência (treináveis e educáveis), cada aluno vinha de uma classe diferente, e havia algumas divergências no grupo. No entanto, com o decorrer do processo foi havendo um grande interesse pelas atividades propostas e pude observar que todos já estavam suficientemente entrosados e participativos.

Ao aplicar uma atividade, cuja dinâmica exigia que pintassem à mão, com tinta guache, verifiquei que uma menina não queria participar e não insisti, pois o combinado sempre foi que eles participariam das atividades se quisessem. Mas qual não foi minha surpresa quando o grupo se juntou e, através de um porta voz, foram falar para a menina pedindo para que ela participasse, pois iria ser legal. O mais interessante foi que a menina disse: *“Eu não estou com vontade de participar, mas por que vocês querem eu participe?”*. E naquele dia aprendi mais uma lição, que crianças especiais, além de não serem dispersas, podem, também, apresentar um bom entrosamento grupal.

3º Tabu: As crianças especiais não apresentam determinação e confiança em si.

O grupo era bastante exigente; todos gostavam de elogios e de saber sobre o seu desempenho nas atividades. Assim, ao final de cada encontro, eu dava um *feedback* sobre cada um. Isso funcionava como um reforço positivo para que eles continuassem a participar das atividades e também contribuía para consolidar a imagem que tinham perante o grupo. Pois todos ouviam o que haviam feito de positivo na realização de determinada atividade. Em um dos encontros, a atividade proposta exigia um esforço quanto à utilização da coordenação motora fina. No grupo, todos apresentavam condições de realizar a atividade, exceto um garoto que possuía um defeito físico nas mãos, mas que lhe permitia escrever o nome e algumas outras palavras. No entanto, eu sabia que aquela tarefa iria exigir muito dele e ao explicar a atividade, distribuí as folhas e fiquei observando a todos, especialmente o menino. De fato, como eu havia imaginado, enquanto os trabalhos eram desenvolvidos, ele foi ficando atrasado em relação aos colegas. Resolvi oferecer-lhe ajuda, perguntando-lhe se queria que eu segurasse sua mão e o conduzisse. Mais uma vez fui surpreendida, pois ele me olhou fixamente e disse: *“Eu posso fazer sozinho e como eu demoro, tenho certeza que o meu vai ficar mais bonito do que o dos outros”*.

4º Tabu: Crianças especiais não têm consciência de sua limitação.

No grupo havia algumas crianças e adolescentes que apresentavam comportamentos de liderança, entretanto, havia um garoto, de aproximadamente quatorze anos, que realmente era o líder do grupo. Ele tomava a

frente em praticamente todas as atividades e frequentemente pediam a ele que fosse o porta-voz dos outros. Tratava-se de um garoto muito comunicativo e dinâmico, seu grau de comprometimento não era muito perceptível, pois ele conseguia escrever e ler coisas básicas com pouca dificuldade. Quando eu chegava, era o primeiro a vir oferecer ajuda para arrumar as carteiras e perguntar qual era a atividade do dia. Enquanto os trabalhos eram realizados, eu costumava ficar andando pela sala e perguntando a cada um como estava se saindo. Certa vez, ao passar por ele e perguntar se estava tudo bem, ouvi como resposta: *“Claro que estou, isso aqui eu consigo fazer. Eu não sei se você sabe que eu sei ler e escrever e até freqüentei a escola normal, porém tem certas coisas que na escola que eu não consigo fazer. Aqui nesta escola eu posso fazer tudo, diferente da escola normal, porque aqui eu consigo fazer toda a minha lição e também participo da oficina e lá eu consigo fazer muitas coisas bonitas. Quando eu brigo com o meu irmão ele me xinga de retardado, mas eu sei que eu não sou, porque apesar de não conseguir fazer a lição da escola normal eu consigo fazer*

coisas bonitas na oficina e tenho certeza que ele não consegue, nem se tentasse...”.

5º Tabu: Eu vou ensinar a crianças especiais.

De fato esse tabu é o mais abrangente, pois, muitas vezes, quando um profissional escolhe trabalhar com a área de educação especial, parte do pressuposto que vai contribuir e ensinar às crianças. Mas o que a realidade nos mostra é que, no plano das relações humanas, essas crianças têm muito a nos ensinar e nos surpreendem a cada dia. Nós, profissionais, contribuimos para o desenvolvimento cognitivo e motor dessas crianças, mas quando da interação com elas, descobrimos seu vasto mundo interior e o quanto a relação de aprendizagem poderá ser recíproca.

Minha convivência com essas crianças durou um ano todo e, durante esse tempo, a maior lição que aprendi foi que se nós conseguíssemos desenvolver nossa sensibilidade para expressar nossas emoções e sentimentos como elas o fazem, certamente seríamos pessoas mais espontâneas e verdadeira e, quem sabe, teríamos um mundo bem melhor!

Informativo

NOTÍCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Oliveira, L. C. de; 1997. *Por que voltei às drogas?* Bauru: EDUSC, 157 páginas. A obra é prefaciada por Vera L. A. R. do Amaral. Enfoca um problema clássico, mas que deve ser de interesse da equipe multidisciplinar das escolas onde muitas vezes o problemático emerge. Enfoca aspectos diversos da farmacodependência sendo da curiosidade à dependência, a busca do tratamento e as reincidências.
- Cornu, D. 1998. *Ética da informação*. Tradução de L. Peleguir, com revisão de M. Mazzilli. Bauru: EDUSC. A comunicação penetra a vida de todos nós e deve ser conduzida com ética, aspectos da mesma são discutidos no presente livro, útil a qualquer educador mesmo os não relacionados com o jornalismo e/ou ciência da informação.
- D'Angelo, C. 1998. *Crianças especiais. Superando a diferença*. Tradução de A. Angonese com revisão técnica de D. C. Cavicchia. Bauru: EDUSC. – 184 páginas. Enfoca caracterização, atuação dos pais, limites e possibilidades. Texto muito útil a psicólogos escolares, que atendem a crianças especiais e orientam pais.
- Cuche, D. 1999. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de D. Cuche. Bauru: EDUSC – 255 páginas. A partir da gênese social da palavra e da idéia de cultura, analisa a proposição científica do conceito de cultura, seu desenvolvimento, conteúdos e usos.
- Lepot – Froment, C. (org.). 1999. *Educação especializada. Pesquisas e indicações para a ação*. Tradução de C. Murachno. Bauru: EDUSC – 236 páginas. Texto particularmente útil aos que trabalham com pessoas com características especiais. Enfoca a estimulação, a leitura, a avaliação ou linguagem, a agressividade, a individualização, a generalização, a inserção nas redes sociais, a promoção da saúde e as questões éticas.
- Esteve – Zaragoza, J. M. 1999. *O mal – estar docente. A sala de aula e a saúde dos professores*. Tradução de D. de C. Cavicchia, revisão técnica de O. Fonseca. Bauru: EDUSC, 175 páginas. Livro de interesse para psicólogos escolares e professores. Apresenta uma ampla análise do mal-estar de docentes, conceituação, consequências, variedade e estratégias para a prevenção.
- Ramal, A. C. 1999. *Histórias de gente que ensina e aprende*. Bauru: EDUSC, 101 páginas. Impressões pessoais da autora sobre sua experiência e convivência com o processo ensino – aprendizagem. Inclui contos, poesia, crônicas. É de leitura leve e divertida, mas crítica, que leva à meditação.
- Curonici, C. & McCulloch, P. 1999. *Psicólogos & Professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares*. Tradução C. Murachno. Bauru: EDUSC, 186 páginas. Livro muito importante para Psicólogos Escolares e Educacionais. De grande utilidade para a atuação prática. Enfoca demanda da ação, ressonância das funções do psicólogo, trata de vários aspectos da intervenção.
- Deldime, R. & Vermeulen, S. 1999. *O desenvolvimento psicológico da criança*. Tradução de Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru: EDUSC. Texto de interesse para professores e psicólogos envolvidos com crianças de 0 a 12 anos, enfocando aspectos motores, afetivos, intelectuais, sociais além da avaliação.
- Bertrand, C. J. 1999. *A deontologia das mídias*. Tradução de M. L. Loureiro. Bauru: EDUSC, 209 páginas. A comunicação, especialmente de massa, afeta todos nós inclusive o ambiente educacional. Este livro discute a problemática conceitual, princípios e valores, deontologia, as omissões e as práticas de comunicação, que alcançam todos nós. Textos bons para seminários interdisciplinares.

Mattelart, A. 1999. *A globalização da comunicação*. Tradução de L. Pelegrin. Bauru: EDUSC, 191 p. A globalização da comunicação afeta a todos e estabelece uma estrutura de controle preocupante. É preciso que os profissionais que atuem na educação estejam atentos. O livro fornece informações e base para discussão de problemas pertinentes a todos os cidadãos.

Villa Sánchez, A. & Auzmendi Eseribano, E. 1999. *Medição do autoconceito*. Tradução C. Murachco. Bauru:

EDUSC, 134 p., mais anexos. A obra é de grande interesse para professores, psicólogos escolares e pais. Focaliza o autoconceito como síntese da personalidade, trata da sua avaliação em crianças, apresenta instrumentos úteis à prática e à pesquisa.

Reyzábal, M. V. 1999. *A comunicação oral e sua didática*. Tradução de W. Mermelstein. Bauru: EDUSC, 355 páginas. É obra didática que traz informações úteis aos que trabalham no âmbito educacional, especialmente os responsáveis pela comunicação oral.

RECEBEMOS E AGRADECEMOS

Contrapontos – Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí. 2001, 1 (1). Trata-se do primeiro número da revista, vinculada ao Programa de Pós – Graduação/ Mestrado em Educação da UNIVALI. Compreende: editoriais, artigos e resenhas. Os artigos enfocam temas educacionais variados: pesquisa, metodologia, currículo, educação a distância, educação continuada e história. A UNIVALI está de parabéns por mais este empreendimento editorial.

Alcance - Revista de Divulgação Científica da Universidade do Vale do Itajaí, 2001, 8 (3). Apresenta artigos sobre economia, empresa, integração, informatização na Universidade.

Alcance - Revista de Divulgação Científica da Universidade do Vale do Itajaí, 2001, 8 (4). Trata de temas como instrumentação científica, religião, positivismo, desenvolvimento, representação política, meio ambiente, cultura e política, participação comunitária, história e turismo.

INFORME

A parceria do CRP/05, cuja presidente da Comissão de Educação é a Dra. Leila Dupret e do núcleo da ABRAPEE/RJ, coordenado pela Profª Dulce Gomes Nunes, tem sido extremamente frutífera, o que pode ser comprovado pela organização conjunta do evento:

“Evasão escolar: legislação e intervenção”, realizado no dia 22 de março de 2002, das 15 às 17 horas, no auditório do CRP/05, situado na Rua Delgado de Carvalho, 53 – Tijuca – Rio de Janeiro – RJ – CEP 20.260-280 – Tel/fax. 2234-1022.

INFORMATIVO

I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão De 1 a 5 de setembro de 2002 – USP – São Paulo

Dados gerais

O que é o I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão?

É uma iniciativa pioneira do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira com o objetivo de discutir as principais questões relacionadas à psicologia, como ciência e como profissão. Por meio da realização de simpósios, mesas e painéis, pretende-se aproximar os trabalhos dos pesquisadores e dos profissionais que atuam na área da psicologia.

Quem pode participar?

Todas as pessoas interessadas em psicologia. Esperamos uma grande participação de pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, de psicólogos de todas as áreas e de profissionais e estudantes de áreas afins.

Datas e taxas

O prazo final para apresentação de propostas, mesas, simpósios e painéis pelos participantes do Congresso é 5 de abril de 2002.

PRORROGADO PARA 03/05/2002.

Taxa de inscrição

CATEGORIA	Até 5/4/2002	Após 5/4/2002
Profissional	R\$ 80,00	R\$ 120,00
Profissional filiado a alguma entidade científica ou FENAPSI ou ABEP	R\$ 60,00	R\$ 100,00
Estudante	R\$ 35,00	R\$ 45,00
Estudante filiado a alguma entidade científica ou FENAPSI ou ABEP	R\$ 20,00	R\$ 30,00

Inscrições

As inscrições serão feitas pela Internet. A ficha de inscrição está no site da ABRAPEE <http://www.abrapee.psc.br>

Comissão organizadora

ABEP - Associação Brasileira de Ensino de Psicologia

ABPJ - Associação Brasileira de Psicologia Jurídica

ABRAPEE - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

ABRAPSO - Associação Brasileira de Psicologia Social

ANPEPP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia

SBPP - Sociedade Brasileira de Psicologia Política

CFP - Conselho Federal de Psicologia

CONEP - Conselho Nacional de Entidades Estudantis de Psicologia

CRP- SP - Conselho Regional de Psicologia SP

FENAPSI - Federação Nacional dos Psicólogos

IBAP - Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica

SBP - Sociedade Brasileira de Psicologia

SBPD - Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento

SBRo - Sociedade Brasileira de Rorschach

Normas de Publicação

Psicologia Escolar e Educacional adota as normas da APA (4ª edição, 1994), exceto em situações específicas onde há conflito com a necessidade de se assegurar o cumprimento da revisão cega por pares, regras do uso da língua portuguesa, normas gerais da ABNT, procedimentos internos da revista, inclusive características de infra-estrutura operacional. A omissão de informação no detalhamento que se segue implica que prevalece a orientação da APA. Os manuscritos devem ser redigidos em português, espanhol, inglês e francês nas seguintes categorias:

1. *Artigos* – trabalhos originais teóricos, de revisão de literatura e de relatos de pesquisa (até 25 laudas);

Comunicação de Pesquisa – relatos originais sucintos de pesquisas realizadas;

Resenhas – apresentação e análise de livros publicados na área nos últimos dois anos (até 5 laudas)

2. *História* – reimpressão ou impressão de trabalhos ou documentos de difícil acesso relevantes para a pesquisa e a preservação da história da Psicologia Escolar; entrevistas com personagens relevantes da área e trabalhos originais sobre esta história;

3. *Sugestões Práticas* – apresentação de procedimentos, tecnologias, propostas de trabalhos úteis para a solução de problemas psicoeducacionais ou para a atuação do psicólogo escolar, de vivência do autor de novos instrumentos e de outras sugestões relevantes para a área (até 5 laudas);

4. *Registro Informativo* – dados sobre eventos, publicações na área, assuntos diversos de interesse de psicólogos escolares e educacionais (até 2 laudas);

5. *Cartas dos leitores* – inclui cópias de cartas, ou parte de cartas de leitores à direção da revista e aos seus autores, bem como respostas aos mesmos.

Os manuscritos originais deverão ser encaminhados em quatro vias impressas em papel e uma em disquete, digitadas em espaço duplo, em fonte tipo *Times New Roman*, tamanho 12, não excedendo o número de laudas da categoria em que o trabalho se insere, paginado desde a folha de rosto personalizada, a qual receberá número de página 1. A página deverá ser tamanho carta ou A4, com formatação de margens superior e inferior (no mínimo 2,5 cm), esquerda e direita (no mínimo 3 cm).

Em caso de reformulação, a nova versão deve ser encaminhada em três vias em papel e uma via no formato de disquete, e a formatação de texto e de página deve obedecer às mesmas características indicadas para a primeira versão.

Todo e qualquer encaminhamento à revista deve ser acompanhado de carta assinada pelos autores, na qual deve estar explicitada a intenção de submissão ou re-submissão do trabalho a publicação. A apresentação dos trabalhos deve seguir a seguinte ordem:

1. Folha de rosto despersonalizada, contendo apenas:

1.1. Título pleno em português, não devendo exceder 12 palavras.

1.2. Sugestão de título abreviado para cabeçalho, não devendo exceder 4 palavras.

1.3. Título pleno em inglês, compatível com o título em português.

2. Folha de rosto personalizada, contendo:

2.1. Título pleno em português.

2.2. Sugestão de título abreviado.

2.3. Título pleno em inglês.

2.4. Nome de cada autor, seguido por afiliação institucional por ocasião da submissão do trabalho.

2.5. Indicação do autor a quem o leitor do artigo deve enviar correspondência, seguido de endereço completo, de acordo com as normas do correio.

2.6. Indicação de endereço para correspondência com o editor sobre a tramitação do manuscrito, incluindo fax, telefone e, se disponível, endereço eletrônico.

2.7. Se necessário, indicação de atualização de afiliação institucional.

2.8. Se apropriado, parágrafo reconhecendo apoio financeiro, colaboração de colegas e técnicos, origem do trabalho (por exemplo, anteriormente apresentado em evento, derivado de tese ou dissertação, coleta de dados efetuada em instituição distinta daquela informada no item 2.4), e outros fatos de divulgação eticamente necessária.

3. Folha contendo Resumo, em português.

O resumo deve ter o máximo de 150 palavras para trabalhos na categoria de *Artigos*. Ao resumo devem-se seguir 3 a 5 palavras-chave para fins de indexação do trabalho – devem ser escolhidas palavras que classifiquem o trabalho com precisão adequada, que permitam que ele seja recuperado junto com trabalhos semelhantes, e que possivelmente seriam evocadas por um pesquisador efetuando levantamento bibliográfico.

No caso de relato de pesquisa, o resumo deve incluir: descrição sumária do problema investigado, características pertinentes da amostra, método utilizado para a coleta de dados, resultados e conclusões, suas implicações ou aplicações.

O resumo de uma revisão crítica ou de um estudo teórico deve incluir: tópico tratado (em uma frase), objetivo, tese ou construto sob análise ou organizador do estudo, fontes usadas (p. ex. observação feita pelo autor, literatura publicada) e conclusões.

4. Folha contendo Abstract, em inglês, compatível com o texto do resumo.

O *Abstract* deve obedecer às mesmas especificações para a versão em português, seguido de *keywords*, compatíveis com as palavras-chave.

5. Texto propriamente dito.

Em todas as categorias de trabalho original, o texto deve ter uma organização de reconhecimento fácil, sinalizada por um sistema de títulos e subtítulos que reflitam esta organização. No caso de relatos de pesquisa o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar: introdução, metodologia, resultados e discussão. As notas não bibliográficas deverão ser reduzidas a um mínimo e colocadas ao pé das páginas, ordenadas por algarismos arábicos que deverão aparecer imediatamente após o segmento de texto ao qual se refere a nota. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto. As citações de autores deverão ser feitas de

acordo com as normas da APA, exemplificadas ao final deste texto. No caso de transcrição na íntegra de um texto, a transcrição deve ser delimitada por aspas e a citação do autor seguida do número da página citada. Uma citação literal com 40 ou mais palavras deve ser apresentada em bloco próprio, começando em nova linha, com recuo de 5 espaços da margem, na mesma posição de um novo parágrafo. O tamanho da fonte deve ser 12, como no restante do texto.

6. Referências, ordenadas de acordo com as regras gerais que se seguem. Trabalhos de autoria única e do mesmo autor são ordenados por ano de publicação, o mais antigo primeiro. Trabalhos de autoria única precedem trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo. Trabalhos em que o primeiro autor é o mesmo, mas co-autores diferem são ordenados por sobrenome dos co-autores. Trabalhos com a mesma autoria múltipla são ordenados por data, o mais antigo primeiro. Trabalhos com a mesma autoria e a mesma data são ordenados alfabeticamente pelo título, desconsiderando a primeira palavra se for artigo ou pronome, exceto quando o próprio título contiver indicação de ordem; o ano é imediatamente seguido de letras minúsculas. Quando repetido, o nome do autor não deve ser substituído por travessão ou outros sinais. A formatação da lista de referências deve ser apropriada à tarefa de revisão e de editoração – além de espaço duplo e tamanho de fonte 12, parágrafo normal com recuo apenas na primeira linha, sem deslocamento das margens; os grifos devem ser indicados por um traço sob a palavra (p. ex., sublinha). A formatação dos parágrafos com recuo e dos grifos em itálico é reservada para a fase final de editoração do artigo.

7. Anexos, apenas quando contiverem informação original importante, ou destaque indispensável para a compreensão de alguma seção do trabalho. Recomenda-se evitar anexos.

8. Figuras, incluindo legenda, uma por página em papel, ao final do trabalho. Para assegurar qualidade de reprodução, as figuras contendo desenhos deverão ser encaminhadas em qualidade para fotografia; as figuras contendo gráficos não poderão estar impressas em impressora matricial. Como a versão publicada não poderá exceder a largura de 8,3 cm para figuras simples, e de 17,5 cm para figuras complexas, o autor deverá cuidar para que as legendas mantenham qualidade de leitura, caso redução seja necessária.

9. Tabelas, incluindo título e notas, uma por página em papel e por arquivo de computador. Na publicação impressa a tabela não poderá exceder 17,5 cm de largura x 23,7 cm de comprimento. Ao prepará-las, o autor deverá limitar sua largura a 60 caracteres, para tabelas simples a ocupar uma coluna impressa, incluindo 3 caracteres de espaço entre colunas da tabela, e limitar a 125 caracteres para tabelas complexas a ocupar duas colunas impressas. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título e rodapé(s). Para outros detalhamentos, especialmente em casos anômalos, o manual da APA deve ser consultado.

Tipos Comuns de Citação no Texto

Citação de artigo de autoria múltipla

1. Dois autores

O sobrenome dos autores é explicitado em todas as citações, usando e ou & conforme abaixo:

“A revisão realizada por Guzzo e Witter (1987)” mas “a relação do psicólogo-escola pública foi descrita com base num estudo exploratório na região de Campinas” (Guzzo & Witter, 1987)”.

2. De três a cinco autores

O sobrenome de todos os autores é explicitado na primeira citação, como acima. Da segunda citação em diante só o sobrenome do primeiro autor é explicitado, seguido de “e cols.” e o ano, se for a primeira citação de uma referência dentro de um mesmo parágrafo:

Vendramini, Silva e Cazorla (2000) verificaram que [primeira citação no texto]

Vendramini e cols. (2000) verificaram que [citação subsequente, primeira no parágrafo]

Vendramini e cols. verificaram [omite o ano em citações subsequentes dentro de um mesmo parágrafo]

Na seção de Referências todos os nomes são relacionados.

3. Seis ou mais autores

No texto, desde a primeira citação, só o sobrenome do primeiro autor é mencionado, seguido de “e cols.”, exceto se este formato gerar ambigüidade, caso em que a mesma solução indicada no item anterior deve ser utilizada:

Primi e cols. (2001).

Na seção de referências todos os nomes são relacionados.

Citações de trabalho discutido em uma fonte secundária

O trabalho usa como fonte um trabalho discutido em outro, sem que o trabalho original tenha sido lido (por exemplo, um estudo de Taylor, citado por Santos, 1990). No texto, use a seguinte citação:

Taylor (conforme citado por Santos, 1990) acrescenta que a avaliação da compreensão em leitura...

Na seção de Referências informe apenas a fonte secundária, no caso Santos, usando o formato apropriado.

Exemplos de Tipos Comuns de Referência

1. Trabalho apresentado em congresso, mas não publicado

Serpa, M.N.F. & Santos, A.A.A. (1997, outubro). Implantação e primeiro ano de funcionamento do Serviço de Orientação ao Estudante. Trabalho apresentado no XI Seminário Nacional das Universidades Brasileiras, Guarulhos - São Paulo.

2. Trabalho apresentado em congresso com resumo publicado em publicação seriada regular

Tratar como publicação em periódico, acrescentando logo após o título a indicação de que se trata de resumo.

Silva, A.A. & Engelmann, A. (1988). Teste de eficácia de um curso para melhorar a capacidade de julgamentos corretos de expressões faciais de emoções [Resumo]. Ciência e Cultura, 40 (7, Suplemento), 927.

3. Trabalho apresentado em congresso com resumo publicado em publicação especial

Tratar como publicação em livro, informando sobre o evento de acordo com as informações disponíveis em capa.

Todorov, J.C., Souza, D.G. & Bori, C.M. (1992). Escolha e decisão: A teoria da maximização momentânea [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Resumos de comunicações científicas, XXII Reunião Anual de Psicologia (p. 66). Ribeirão Preto: SBP.

Witter, G.P. (1985). Quem é o psicólogo escolar: Sua atuação prática. [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), XVII Reunião Anual de Psicologia, Resumos (p. 261). Ribeirão Preto: SBP.

4. Teses ou dissertações não publicadas

Polydoro, S.A.J. (2001). O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: Condições de saída e de retorno à instituição. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

5. Livros

Solé, I. (1998). Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artes Médicas.

6. Capítulo de livro.

Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. Em P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil & P. Mosenthal (Orgs.) Handbook of reading research (Vol. 1, pp 251-291). New York: Longman.

Pasquali, L. (1996). Teoria da resposta ao item - IRT: uma introdução. Em L. Pasquali (Org.), Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento (pp. 173-195). Brasília, INEP.

7. Livro traduzido, em língua portuguesa

Salvador, C.C. (1994). Aprendizagem escolar e construção de conhecimento. (E.O. Dihel, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1990)

Se a tradução em língua portuguesa de um trabalho em outra língua é usada como fonte, citar a tradução em português e indicar ano de publicação do trabalho original.

No texto, citar o ano da publicação original e o ano da tradução: (Salvador, 1990/1994).

8. Artigo em periódico científico

Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. American Psychologist, 49 (4), 294-303.

9. Obra no prelo

Não forneça ano, volume ou número de páginas até que o artigo esteja publicado. Respeitada a ordem de nomes, é a última referência do autor.

Sonawat, R. (no prelo). Families in India. Psicologia: Teoria e Pesquisa.

10. Autoria institucional

American Psychiatric Association (1988). DSM-III-R, Diagnostic and statistical manual of mental disorder (3ª ed. revisada). Washington, DC: Autor.

A remessa de manuscritos para publicação, bem como toda a correspondência de seguimento que se fizer necessária, deve ser enviada para a **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, conforme endereço abaixo:

ABRAPEE

Rua Marechal Deodoro, 1019

13020-904 Campinas/SP

Procedimentos de submissão e avaliação dos manuscritos

Os manuscritos que se enquadrarem nas modalidades de trabalho anteriormente especificadas, passarão pelo seguinte procedimento:

1. Encaminhamento para emissão de parecer a membros do Corpo Editorial da revista e/ou consultores *ad hoc*
2. Recepção dos pareceres, com recomendação para aceitação (com ou sem modificações) ou rejeição. No caso de aceitação com modificações, os autores serão notificados com a maior brevidade possível das sugestões (cópias dos pareceres serão enviados aos autores, exceto quando houver restrição expressa por parte do consultor).
3. No caso de aceitação para publicação, o Conselho Editorial reserva-se o direito de introduzir pequenas alterações para efeito de padronização conforme os parâmetros editoriais da Revista.
4. O processo de avaliação utiliza o sistema de revisão cega por pares, preservando a identidade dos autores e consultores.
5. A decisão final acerca da publicação ou não do manuscrito é sempre do Conselho Editorial.

Direitos autorais

Os direitos autorais das matérias publicadas são da **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requererá autorização por escrito do Editor.

O autor principal da matéria receberá três exemplares da edição em que esta foi publicada. Os originais não-publicados não serão devolvidos.

FORMULÁRIO PARA PAGAMENTO DA ANUIDADE 2002

Nome: _____ CODAB _____

Forma de pagamento:

() Cheque nº _____ Banco nº _____ Data ____/____/____
VALOR: R\$ _____

() Depósito em conta bancária: **Banco Itaú - ag. 1025 CC: 04716-6** - VALOR: R\$
(enviar cópia do recibo do depósito junto com esta ficha).

Valor da anuidade 2002 (incluindo revistas)

Valor para pagamento **após** 30/04/2002

R\$ 90,00 (profissionais)

R\$ 45,00 (estudantes de graduação e pós-graduação – enviar xerox de documento de comprovação)

DESCONTO PARA PAGAMENTO ATÉ 30 DE ABRIL DE 2002

R\$ 60,00 (profissionais)

R\$ 30,00 (estudantes de graduação e pós-graduação)

Data ____/____/____ assinatura sócio _____

Por favor, atualize os dados abaixo:

Endereço: _____ Bairro: _____

Cep: _____ Cidade: _____ UF: _____

Tel.: (____) _____ Fax: _____

CRP: _____ (para atualização do cadastro)

E-mail: _____ (incluir ou atualizar)

(PARA USO DA ABRAPEE)

(Devolveremos o recibo após carimbo e assinatura da Secretaria da ABRAPEE)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
CGC 66 068 818 / 0001- 54

RECIBO DA ANUIDADE DE 2002

Recebemos de _____ CODAB _____
o valor de R\$ _____

referente à anuidade de **2002**.

Campinas, ____ de ____ de 2002.

ALGUNS TÍTULOS DA CASA DO PSICÓLOGO

Título

Autor/Organizador

Educação, Pedagogia

<i>Cinco Estudos de Educação Moral</i>	Macedo, Lino de (Org)
<i>Computador no Ensino e a Limitação da Consciência</i>	Crochik, Jose Leon
<i>Crianças de Classe Especial</i>	Machado, Adriana
<i>Crianças Querem Saber, e Agora?, As</i>	Costa, Moacir
<i>Difusão Das Idéias de Piaget No Brasil, A</i>	Vasconcelos, Mario Sérgio
<i>Encontros com Sara Paín</i>	Parente, Sonia Maria
<i>Ensaio Construtivistas</i>	Macedo, Lino de
<i>Era Assim ... Agora Não</i>	Scarpa, Regina
<i>Ética e Valores: Métodos para um Ensino Transversal</i>	Puig, Josep Maria
<i>Formas Elementares da Dialética, As</i>	Piaget, Jean
<i>Guia de Orientação Sexual</i>	Gtpos – Abia – Ecos
<i>Histórias de Indisciplina Escolar</i>	Cíntia Copit Freller
<i>Introdução à Psicologia Escolar</i>	Patto, Maria Helena S.
<i>Jean Piaget Sobre a Pedagogia</i>	Parrat, Sílvia
<i>Oficina Criativa e Psicopedagogia</i>	Allessandrini, Cristina
<i>Pelos Caminhos da Ignorância e do Conhecimento</i>	Parente, Sonia Maria
<i>Professores e Alunos Problema: um círculo vicioso</i>	Mantovanini, Maria Cristina
<i>Produção do Fracasso Escolar, A</i>	Maria Helena S. Patto
<i>Programa de Leitura Silenciosa</i>	Condemarin, Mabel
<i>Psicanálise e Educação – Laços Refeitos</i>	Bacha, Márcia Neder
<i>Psicologia e Educação</i>	Marilene Proença
<i>Psicologia Escolar: em Busca de Novos Rumos</i>	Machado, Adriana M. (Org)
<i>Psicopedagogia: Uma Prática, Diferentes Estilos</i>	Rubinstein, Edith
<i>Saúde e Educação. Muito prazer!</i>	Maria Salum e Moraes; Beatriz Souza (Orgs)
<i>Quatro Cores, Senha e Dominó</i>	Macedo, Lino (Org)
<i>Quatro Cores, Senha e Dominó – Caderno para Atividades</i>	Macedo, Lino (Org)
<i>Reunião de Pais: Sofrimento Ou Prazer?</i>	Althuon, Beate G.