



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM
PROGRAMA DE ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO DE BONECOS
PARA CRIANÇAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA COM
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Juliana Testa Silva

São Carlos

2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM
PROGRAMA DE ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO DE BONECOS
PARA CRIANÇAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA COM
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Juliana Testa Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Projeto financiado pela CAPES.

São Carlos

2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586ei

Silva, Juliana Testa.

Elaboração, implementação e avaliação de um programa de atividade de construção de bonecos para crianças vítimas de violência com dificuldades de aprendizagem / Juliana Testa Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2006. 200 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

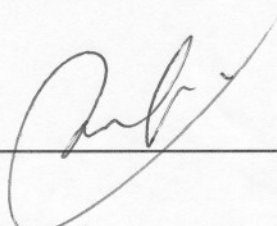
1. Educação especial. 2. Fatores de risco e proteção. 3. Violência nas crianças. 4. Dificuldade de aprendizagem. 5. Programa de intervenção. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)

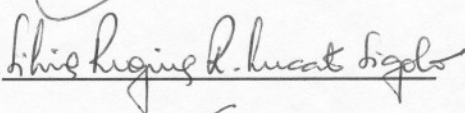


Banca Examinadora da Dissertação de **Juliana Testa Silva**

Profa. Dra. Maria Luisa Guillaumon Emmel
(UFSCar)

Ass.  _____

Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
(UNESP - Araraquara)

Ass.  _____

Profa. Dra. Claudia Maria Simões Martinez
(UFSCar)

Ass.  _____

Orientadora

Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez



**A todas as crianças vítimas de violências,
que experimentam tão cedo a solidão e a
exclusão.**

**Que este trabalho possa, mesmo que
timidamente, incentivar a pesquisa e a
intervenção junto à criança vitimizada.**

**Especialmente às que tornaram este
trabalho possível. À elas, meu mais
profundo carinho.**

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez, que acompanhou minha trajetória desde o início da graduação, pelo acolhimento carinhoso, dedicação, incrível paciência e disponibilidade em todos os momentos deste percurso.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, e aos seus professores e funcionários, que propiciaram a estrutura e os conhecimentos necessários para meu desenvolvimento como pesquisadora.

À Profa. Dra. Maria Luiza Guillaumon Emmel, e à Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, pela atenção e disponibilidade ao participarem das bancas de qualificação e defesa deste trabalho, cujas orientações e apontamentos foram fundamentais em sua conclusão.

Às professoras do curso de especialização em arteterapia do Alquimy Art, pelos conhecimentos e trocas preciosas. Em especial à Profa. Ms. Deolinda M. C. Fabiatti, pelo acolhimento e carinho em momentos fundamentais, e à Profa. Dra. Cristina Dias Allesandrini, por todas as preciosas orientações e pelo exemplo a ser seguido.

À Fundação Maria Carolina, que acolheu esta pesquisa, forneceu todas as condições para que se desenvolvesse, e me permitiu o contato transformador com as crianças que abriga.

Aos diretores da Fundação Maria Carolina, pela disponibilidade e carinhosa abertura ao permitirem a realização deste estudo.

À Cíntia Cristina Neófiti, pela ajuda valiosa com a fidedignidade do estudo.

Aos amigos encontrados no mestrado que, de alguma forma particular, marcaram esta trajetória.

Aos amigos próximos ou distantes, pelo incentivo e torcida.

À amiga Laila, por um dia ter me mostrado as possibilidades transformadoras de se percorrer os caminhos da arte.

À amiga Dora Gonçalves, por me apresentar a arte de construir bonecos.

Ao amigo Roberto R. Vicente, pela valiosa ajuda com o abstract e pela amizade carinhosa que mesmo distante se faz presente.

Ao amigo Daniel C. M. Cruz, pela ajuda com a fidedignidade do estudo, e por todos os outros incontáveis auxílios, pelo companheirismo, cumplicidade e disponibilidade constante, enfim, pela amizade verdadeira.

Ao meu irmão Guilherme Testa Silva, pelas ajudas pontuais nos momentos mais necessários, pela inspiração em trilhar os caminhos do conhecimento acadêmico, e pelo exemplo sempre presente de postura ética e responsável.

Aos meus Pais, por me fornecerem todos os recursos necessários, pelo amor, pela admiração aos meus esforços, pela paciência, por aceitarem tantos erros e caminhos alternativos, pelo exemplo de caráter e doação ao ser humano, pelo incentivo constante para que eu desenvolva todas as minhas potencialidades, pelas bases que estruturam a minha existência, pelo apoio e pela confiança inabalável, sem os quais, nada teria sido possível.

E, sobretudo à Deus, que conduz cada um dos meus passos em todos os momentos de minha vida!

Muito obrigada!

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi, elaborar, implementar e avaliar um programa de intervenção baseado na construção de bonecos para crianças vítimas de violência com dificuldades de aprendizagem. Pretendeu-se também, descrever necessidades e habilidades apresentadas pelas crianças no decorrer das sessões de atividades e possíveis evoluções nos desempenhos destas ao longo do programa. Participaram do estudo 3 crianças na faixa etária de 7 a 9 anos, cursando primeira, segunda e terceira séries do ensino fundamental, respectivamente. Diante do objetivo proposto, foi elaborado um programa de intervenção envolvendo atividades plásticas com etapas delineadas a fim de assegurar a padronização das situações. Na proposta do programa foram adotadas estratégias que visaram oferecer oportunidades de boas experiências e sucessos nas tarefas realizadas pelas crianças. O programa contou com nove sessões, realizadas semanalmente com cada criança, totalizando 20 horas de intervenção registradas em vídeo. Com o objetivo de avaliar e acompanhar a intervenção foi utilizado o Teste do Desenho de Silver, na forma de pré e pós-teste ao período de intervenção. Para a análise dos registros realizados por meio de filmagem das sessões de atividades, foi utilizado um roteiro de observação previamente adaptado de um roteiro de observação clínica existente na literatura. Através do roteiro pretendeu-se a sistematização da observação individualizada da criança, tendo-se como foco indicadores de desempenhos quantitativos da produção e de comportamentos frente a uma situação orientada. Os dados obtidos através do teste e da observação direcionada pelo roteiro foram analisados de forma comparativa inter-sujeito. Realizou-se posteriormente uma discussão tendo como foco a análise comparativa dos desempenhos de forma intra-sujeitos, para se obter uma visão de possíveis influências do programa nos resultados expressos pelas avaliações e desempenhos observados nos participantes.

Os resultados obtidos através das avaliações realizadas pelo SDT antes e após o período de intervenção indicam diferenças de desempenho em cada criança que devem ser analisadas segundo o contexto e possíveis evoluções de comportamentos e desempenhos observados ao longo do programa, bem como de características dos estágios de desenvolvimento em que cada criança se encontra. O roteiro de análise permitiu apontar quais aspectos observados o programa se mostrou mais efetivo para desenvolver. Conclui-se através da análise dos dados obtidos que este programa: permitiu às crianças um exercício de habilidades e um desenvolvimento gradual de autonomia no fazer, destacando-se o desenvolvimento das atitudes de iniciativa; forneceu oportunidades de comunicação organizada e possibilidades de vinculação afetiva com a evolução das interações positivas entre criança e adulto; possibilitou aquisição e manutenção de atitudes ligadas à organização; permitiu o exercício contínuo da habilidade de planejamento; e o aumento de sentimentos ligados a auto-valorização. Conclui-se também que o programa pode servir como um instrumento de avaliação da criança em relação à presença ou ausência de recursos necessários ao desenvolvimento e à aprendizagem. Como lacunas a serem preenchidas identifica-se a necessidade de mais estudos que tenham como foco a atenção à criança vitimizada e abrigada, em suas necessidades de estimulação, visando-se a superação de problemas gerados pela exposição à violência, maximizando seus recursos internos de enfrentamento e criando fatores de proteção que lhes forneçam continência apropriada diante de situações de risco.

ABSTRACT

The aim of this study was to set up and evaluate an intervention program, based on the manufacture of dolls, with children victims of violence, living in a shelter and presenting learning difficulties. The study aimed also at describing the needs and skills of these children during the proposed activities and their evolution throughout the program. Three children aged seven, eight and nine years, attending the classes of the 1st, 2nd and 3rd grades took part in the program. Doll manufacture involved specific steps so that systematization (patterning) of situations could be assured. Specific strategies were adopted in order to offer opportunities of successful experiences in the tasks performed by the children. The program consisted of 20 hours of intervention, divided in nine videotaped sections. The Silver Drawing Test, applied pre and post-intervention, was used to evaluate the results. To analyze videotape records, an observation guide, previously adapted from clinic observation guide of children, was used. The observation guide allowed systematization of each individual observation, with focus on quantitative performance indexes, by means of production and behavior, facing an oriented situation. Data were analyzed intraperson and results were evaluated to detect possible influences of the program on children performance. pre- and post-intervention SDT indicate differences in child performances. Such differences must be analyzed under the specific context of the program, considering the evolution of behavior and performance, and taking into account the stage of development of each child. In conclusion the program: allowed children an exercise of abilities and a gradual development of autonomy, distinguished the development of initiative attitudes; it supplied chances of organized communication and possibilities affective entailing with the evolution of positive interactions between child and adult; it made possible acquisition and maintenance of attitudes of organization; it allowed the continuous exercise of the planning ability; and the increase on feelings of self-valuation. The program may be used as an instrument to evaluate the presence or absence of the resources necessary to child development, as well to identify areas that must be priority within a stimulation context. A gap to be filled by further research is studies that draw attention to the care of victimized and sheltered children, aiming at overcoming the problems generated by violence, maximizing children internal resources to struggling and raising the factors of protection that provide them with proper self-control when facing risk situations.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Avaliação da qualidade da Produção de cada atividade por sessão de C I.....	80
TABELA 2. Frequência e porcentagem dos comportamentos observados em C I conforme sua avaliação por sessão na subcategoria Iniciativa.....	83
TABELA 3. Frequência e porcentagem dos comportamentos observados em C I conforme sua avaliação por sessão na subcategoria Comunicação.....	85
TABELA 4. Frequência e porcentagem dos comportamentos observados em C I conforme sua avaliação por sessão na subcategoria Interação.....	88
TABELA 5. Presença ou ausência dos itens que compõe a subcategoria Recursos em C I por sessão.....	90
TABELA 6. Avaliação dos itens que compõe a subcategoria Manifestações Afetivas em C I por sessão.....	92
TABELA 7. Avaliação da qualidade da Produção de cada atividade por sessão de C II.....	101
TABELA 8. Frequência e porcentagem dos comportamentos observados em C II conforme sua avaliação por sessão na subcategoria Iniciativa.....	104
TABELA 9. Frequência e porcentagem dos comportamentos observados em C II conforme sua avaliação por sessão na subcategoria Comunicação.....	107
TABELA 10. Frequência e porcentagem dos comportamentos observados em C II conforme sua avaliação por sessão na subcategoria Interação.....	109
TABELA 11. Presença ou ausência dos itens que compõe a subcategoria Recursos em C I por sessão.....	111
TABELA 12. Avaliação dos itens que compõe a subcategoria Manifestações Afetivas em C II por sessão.....	113
TABELA 13. Avaliação da qualidade da Produção de cada atividade por sessão da C III.....	124
TABELA 14. Frequência e porcentagem dos comportamentos observados em C III conforme sua avaliação por sessão na subcategoria Iniciativa.....	127
TABELA 15. Frequência e porcentagem dos comportamentos observados em C I conforme sua avaliação por sessão na subcategoria Comunicação.....	129
TABELA 16. Frequência e porcentagem dos comportamentos observados em C I conforme sua avaliação por sessão na subcategoria Interação.....	132

TABELA 17. Presença ou ausência dos itens que compõe a subcategoria Recursos em C III por sessão.....	134
TABELA 18. Avaliação dos itens que compõe a subcategoria Manifestações Afetivas em C III por sessão.....	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema ilustrativo da posição da criança, da pesquisadora e da filmadora na sala onde ocorreram as sessões	67
Figura 2. Gráfico ilustrativo das porcentagens de ocorrência dos comportamentos de C I classificados em “A”, “B” e “C”, relativos à Iniciativa ao longo do programa.....	84
Figura 3. Gráfico ilustrativo das porcentagens de ocorrência dos comportamentos de C I classificados em “A”, “B”, “C” e “D”, relativos à Comunicação ao longo do programa.....	87
Figura 4. Gráfico ilustrativo das porcentagens de ocorrência dos comportamentos de C I classificados em “A”, “B”, “C” e “D”, relativos à Interação ao longo do programa.....	89
Figura 5. Pontuações de C I nas avaliações do subteste do Desenho de Previsão	93
Figura 6. Pontuações de C I nas avaliações do subteste do Desenho de Observação	93
Figura 7. Pontuações de C I nas avaliações do subteste do Desenho de Imaginação	94
Figura 8. Escore total de C I no Teste do Desenho de Silver	94
Figura 9. Boneco (dupla face) de papel construído por C I na primeira sessão	97
Figura 10. Boneco de lã construído por C I na segunda sessão	97
Figura 11. Boneco articulado de papel construído por C I na terceira sessão	98
Figura 12. Boneco fantoche construído por C I na quarta sessão	98
Figura 13. Boneco esconde-esconde construído por C I na sexta sessão	98
Figura 14. Boneco de tampinha construído por C I na sétima sessão	99
Figura 15. Boneco marionete passarinho construído por C I na oitava sessão	100
Figura 16. Boneco construído livremente por C I na nona sessão	100
Figura 17. Gráfico ilustrativo das porcentagens de ocorrência dos comportamentos de C II classificados em “A”, “B” e “C”, relativos à Iniciativa ao longo do Programa	106
Figura 18. Gráfico ilustrativo das porcentagens de ocorrência dos comportamentos de C II classificados em “A”, “B”, “C” e “D”, relativos à Comunicação ao longo do programa	108

Figura 19. Gráfico ilustrativo das porcentagens de ocorrência dos comportamentos de C II classificados em “A” e “B”, relativos à Interação ao longo do programa	110
Figura 20. Pontuações de C II nas avaliações do subtteste do Desenho de Previsão	114
Figura 21. Pontuações de C II nas avaliações do subtteste do Desenho de Observação	115
Figura 22. Pontuações de C II nas avaliações do subtteste do Desenho de Imaginação	115
Figura 23. Escore total de C II no Teste do Desenho de Silver	116
Figura 24. Boneco (dupla face) de papel construído por C II na primeira sessão	119
Figura 25. Boneco de lã construído por C II na segunda sessão	120
Figura 26. Boneco articulado de papel construído por C II na terceira sessão	120
Figura 27. Boneco fantoche construído por C II na quarta sessão	121
Figura 28. Boneco de retalho de tecidos construído por C II na quinta sessão	121
Figura 29. Boneco esconde-esconde construído por C II na sexta sessão	122
Figura 30. Boneco de tampinha construído por C II na sétima sessão	122
Figura 31. Boneco marionete passarinho construído por C II na oitava sessão	123
Figura 32. Boneco construído livremente por C II na nona sessão	123
Figura 33. Gráfico ilustrativo das porcentagens de ocorrência dos comportamentos de C III classificados em “A”, “B” e “C”, relativos à Iniciativa ao longo do programa	128
Figura 34. Gráfico ilustrativo das porcentagens de ocorrência dos comportamentos de C III classificados em “A”, “B”, “C” e “D”, relativos à Comunicação ao longo do programa	131
Figura 35. Gráfico ilustrativo das porcentagens de ocorrência dos comportamentos de C III classificados em “A”, “B” e “C”, relativos à Interação ao longo do programa	133
Figura 36. Pontuações de C III nas avaliações do subtteste do Desenho de Previsão	137
Figura 37. Pontuações de C III nas avaliações do subtteste do Desenho de Observação	137
Figura 38. Pontuações de C III nas avaliações do subtteste do Desenho de Imaginação	138

Figura 39. Escore total de C III no Teste do Desenho de Silver	138
Figura 40. Boneco (dupla face) de papel construído por C III na primeira sessão	141
Figura 41. Boneco de lã construído por C III na segunda sessão	141
Figura 42. Boneco articulado de papel construído por C III na terceira sessão	142
Figura 43. Boneco fantoche construído por C II na quarta sessão	142
Figura 44. Boneco de retalho de tecidos construído por C III na quinta sessão	143
Figura 45. Boneco esconde-esconde construído por C II na sexta sessão	143
Figura 46. Boneco de tampinha construído por C III na sétima sessão	144
Figura 47. Boneco marionete passarinho construído por C III na oitava sessão	144
Figura 48. Boneco construído livremente por C III na nona sessão	145

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Síntese do histórico pessoal das crianças participantes	62
QUADRO 2. Síntese das principais queixas escolares e avaliações abaixo da média esperada	63

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	17
2 INTRODUÇÃO	22
2.1 A Criança Vítima de Violência	22
2.1.1 A violência e suas conseqüências ao desenvolvimento infantil	25
2.1.2 A criança vítima de violência e as dificuldades de aprendizagem	32
2.1.3 Fatores de proteção e resiliência: implicações para o desenvolvimento	41
2.2 Atividades e Promoção de Desenvolvimento Infantil: contribuições da educação espe-cial e da terapia ocupacional	45
2.2.1 A construção de bonecos: um caminho na promoção do desenvolvimento	54
3 MÉTODO	59
3.1 Local	59
3.2 Participantes	59
3.3 Delineamento do Estudo	63
3.3.1 Aspectos éticos	64
3.3.2 Elaboração e implementação do programa de intervenção	64
3.3.2.1 Seleção das atividades	65
3.3.2.2 Materiais e equipamentos	66
3.3.2.3 Técnicas de registro	66
3.3.2.4 Número e duração das sessões	67
3.3.2.5 Descrição do local das sessões	67
3.3.2.6 Dinâmica das sessões	68
3.3.2.7 Níveis de ajuda fornecida pela pesquisadora	69
3.3.3 Instrumentos de coleta de dados	70
3.3.3.1 Pré e pós-teste: Teste do Desenho de Silver – SDT	70
3.3.3.2 Análise dos Registros em Vídeo: Roteiro de Observação das Sessões	72
3.4 Procedimento de Observação e Análise dos Dados	76
4 RESULTADOS	79
4.1 Criança I: C I	79
4.1.1 Roteiro de observação das sessões	79
4.1.1.1 Produção de C I	79
4.1.1.2 Desempenho específico de C I	82
4.1.1.3 Desempenho geral de C I	90
4.1.2 Teste do Desenho de Silver	92
4.1.3 Bonecos: C I	97
4.2 Criança II: C II	101
4.2.1 Roteiro de observação das sessões	101
4.2.1.1 Produção de C II	101
4.2.1.2 Desempenho específico de C II	103
4.2.1.3 Desempenho geral de C II	111

4.2.2 Teste do Desenho de Silver	114
4.2.3 Bonecos: C II	119
4.3 Criança III: C III	124
4.3.1 Roteiro de observação das sessões	124
4.3.1.1 Produção de C III	124
4.3.1.2 Desempenho específico de C III	126
4.3.1.3 Desempenho geral de C III	134
4.3.2 Teste do Desenho de Silver	137
4.3.3 Bonecos: C I	141
5 DISCUSSAO	146
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
7 REFERÊNCIAS	169
ANEXO A - Roteiro de Observação das Sessões	177
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	183
APÊNDICE 1 - Modo de Confecção dos Bonecos do Programa	185

1 APRESENTAÇÃO

A idéia de realizar este trabalho nasceu a partir de uma experiência pessoal durante a realização de um estágio de conclusão de um curso de especialização em arteterapia. Assim, cabe relatar brevemente minha trajetória até então.

Desde o início de minha graduação no Curso de Terapia Ocupacional na Universidade Federal de São Carlos, o uso de recursos artísticos como atividades promotoras de desenvolvimento, especialmente junto à população infantil, sempre me interessou, tendo em vista meu gosto pelas atividades artísticas. Ao tomar conhecimento da existência de uma especialização cujo objetivo era aliar processos terapêuticos à arte, interessei-me prontamente, uma vez que tais conhecimentos poderiam enriquecer meu processo de formação e atuação como terapeuta ocupacional.

Assim, seguindo esse trajeto, após dois anos de especialização no curso de arteterapia no *Alquimy Art* em São Paulo, iniciei um estágio de conclusão de curso em uma instituição destinada ao abrigo de crianças vítimas de violência. Ressalto que a área da infância, bem como a área de atuação social, sempre foram meus focos de interesse durante toda a formação como terapeuta ocupacional.

Essa experiência marcou de forma definitiva minha vida e meu desenvolvimento profissional. A partir da realidade institucional e das experiências de vida dessas crianças, às quais pude ter acesso de maneira bastante próxima, nasceu em mim o crescente desejo de explorar e desenvolver conhecimentos ligados à área de proteção à infância e à juventude em situação de risco, bem como da prevenção, tanto da violência, em um âmbito primário, como das conseqüências desta para o desenvolvimento das crianças, na prevenção secundária e terciária.

A alegria dessas crianças diante das possibilidades de criar através de materiais diversos, que eram colocados à sua disposição, despertou-me a vontade e a inquietação de investigar todo o potencial de tais recursos no trabalho com aquelas crianças tão carentes de estímulo, experiências, contato relacional e afeto.

Com o transcorrer do tempo, a proximidade com as crianças e suas histórias de vida marcadas tão precocemente pela violência, pelo abandono e por todas as formas de exclusão passaram a transformar e motivar meus caminhos profissionais.

Durante as sessões de atendimento a um pequeno grupo em particular, começamos, de forma muito espontânea, a construir bonecos através de diversos materiais que estavam dispostos sobre a mesa. Nesse dia percebi as múltiplas possibilidades que as transformações plásticas, marcadas pelo fazer lúdico, poderiam proporcionar àquelas crianças. Os materiais transformados e moldados pelas mãos das crianças tornavam-se bonecos e estabelecia-se um diálogo entre o material transformado e a criança ao transformá-lo. Através do brincar de fazer, as crianças encontraram formas de expressão até então desconhecidas. Os bonecos propiciaram experiências nas quais, de forma lúdica, as histórias de vida das crianças eram compartilhadas durante o brincar.

Através dessa experiência, surgiram reflexões que me levaram a desenvolver a proposta do presente trabalho, que, mesmo após um período de intensas modificações, traz de forma bastante viva as preocupações que o inspiraram e que se constituem na questão básica que norteia todo o processo descrito.

O diálogo das crianças vítima de violência muitas vezes não se estabelece de maneira convencional, cabendo aos profissionais que delas estão próximos, e aos responsáveis por seus cuidados, procurar meios de compreendê-las em suas necessidades de atenção e afeto. Assim, trago a seguir um relato de um caso de violência contado pela voz da criança que a sofre. Esse relato vindo da *literatura brasileira* ilustra de maneira brilhante o ambiente, e os

muitos sentimentos pelos quais esta criança se vê arrebatada durante um episódio em que sofre a violência paterna. Assim exponho a seguir uma breve “história de um meninozinho que um dia descobriu a dor...”.

“(...) Durante dois dias, apesar da minha saudade, não fui ver o Português. Nem deixavam que eu fosse a escola. Ninguém queria testemunho de tanta brutalidade. Logo que meu rosto desinchasse e meus lábios cicatrizassem eu recomeria o meu ritmo de vida. Passava os dias sentado com meu irmãozinho junto de Minguinho, sem vontade de conversar. Com medo de tudo. Papai tinha me jurado que me moeria de pancada se eu repetisse outra vez o que dissera à Jandira. De modo que eu respirava até com medo.

Melhor era me refugiar na pequena sombra do meu pé de Laranja Lima. Ficar vendo as montanhas de figurinhas que o Portuga me dava e ensinar com paciência o Rei Luis jogar bolinhas de gude. Ele era meio sem jeito, mas um belo dia acabaria por aprender. Entretanto minha saudade era muito grande. O Português deveria estranhar a minha ausência e se ele soubesse realmente onde morava, era até capaz de me vir procurar. Fazia falta ao meu ouvido, à ternura do meu ouvido aquele jeito de falar meio carregado e cheio de “tu”. D. Cecília Paim me dissera que agente para tratar os outros de tu, precisa saber muita gramática. Estava fazendo falta também à saudade dos meus olhos, o seu rosto moreno, a sua roupa escura sempre impecável, a gola da camisa sempre durinha como se houvesse saído da gaveta naquele momento, o seu colete de xadrezinho, até as duas abotoaduras douradas em formato de âncora.

Mas logo, logo, estaria bom. Ferimento de criança cicatriza logo muito antes do que aquela frase que costumavam citar: quando casar sara.

Naquela noite Papai não saía. Ninguém se encontrava em casa, salvo Luis que já dormia. Mamãe deveria estar chegando da cidade. Tinha vezes que ela fazia serão no Moinho Inglês que a gente só a via aos domingos. Eu resolvera ficar perto de Papai, por que assim não fazia arte alguma. Ele se sentara na cadeira de balanço e olhava perdidamente para a parede. Seu rosto sempre com a barba por fazer. Sua camisa nem sempre muito limpa. Quer ver que não saía para jogar Manilha com os amigos porque não tinha dinheiro. Pobre Papai, devia ser triste, saber que Mamãe trabalhava para ajudar a sustentar a casa. Lalá já entrara para a Fábrica. Devia ser duro ir procurar uma porção de empregos e voltar desanimado sempre com aquela resposta: Precisamos de uma pessoa mais moça...

Sentado na soleira da porta eu contava as lagartixinhas branquicelas na parede e desviava a vista para olhar Papai.

Somente naquela manha de Natal eu o vira tão triste. Precisava fazer alguma coisa por ele. E se eu cantasse? Eu poderia cantar bem baixinho que iria, com certeza, melhorar o seu abandono. Passei o repertório na cabeça e me lembrei da última música que aprendera com seu Ariovaldo. O tango; o tango era das coisas mais bonitas que eu já ouvira. Comecei baixinho:

“Eu quero uma mulher bem nua
Bem nua eu a quero ter...
De noite no clarão da lua
Eu quero o corpo da mulher...”

- Zezé!

- Pronto, Papai.

Levantei-me prestamente. Papai devia estar gostando muito e queria que eu viesse cantar perto.

- Que é que você está cantando?

Repeti.

- “Eu quero uma mulher bem nua...”

- Quem ensinou essa música a você?

Seus olhos tinham adquirido um brilho fosco como se fosse ficar louco.

- Foi seu Ariovaldo.

- Eu já disse que não queria que andasse na sua companhia.

Ele não dissera nada. Acho que nem sabia que eu trabalhava de ajudante de cantor.

- Repita de novo a canção.

- É um tango da moda.

- “Eu quero uma mulher bem nua...”

Uma bofetada estalou no meu rosto.

- Canta de novo.

- “Eu quero uma mulher bem nua...”

Outra bofetada, outra, mais outra. As lágrimas pulavam dos meus olhos sem querer.

- Vamos continua a cantar.

- “Eu quero uma mulher bem nua...”

Meu rosto quase não se podia mexer, era arremessado. Meus olhos abriam-se para se tornar a fechar com o impacto das bofetadas. Eu não sabia se devia parar ou se tinha de obedecer...Mas na minha dor tinha resolvido uma coisa. Seria a última surra que eu levaria, seria a última mesmo que morresse para isso.

Quando ele parou um pouco e mandou cantar, eu não cantei. Olhei Papai com um desprezo enorme e falei:

- Assassino!...Mate de uma vez. A cadeia está aí para me vingar.

Tomado de fúria, só então ele se ergueu da cadeira de balanço. Desabotoou o cinto. Aquele cinto que tinha duas rodela de metal e começo a me xingar apoplético. De cachorro, de porcaria, de traste vagabundo, se era assim que falava do seu Pai.

O cinto zunia com uma força danada sobre o meu corpo. Parecia que o cinto tinha mil dedos que me acertavam em qualquer parte do corpo. Eu fui caindo, me encolhendo no canto da parede. Estava certo que ele ia me matar mesmo. Ainda pude ouvir a voz de Glória que entrava para me salvar. Glória, a única ruça como eu. Glória que ninguém tocava. Ela segurou a mão de Papai e segurou o golpe.

- Papai. Papai. Por amor de Deus, me bata, mas não bata mais nessa criança.

Ele jogou o cinto sobre a mesa e passou as mãos sobre o rosto. Chorava por ele e por mim.

- Eu perdi a cabeça. Pensei que ele estava caçoando de mim. Fazendo pouco caso.

Quando Glória me apanhou do chão, eu desmaiei.

Quando eu me apercebi das coisas, ardia em febre. Mamãe e Glória estavam à minha cabeceira e me diziam coisas carinhosas. Na sala havia movimento de muita gente. Até

Dindinha tinha sido chamada. Eu doía todo a cada movimento. Depois eu soube que queriam chamar o médico, mas não ficava bem.

Glória me trouxe um caldo que fizera e tentou me dar algumas colheradas. Mal podia respirar, quanto mais engolir. Ficava numa sonolência danada e quando acordava a dor ia diminuindo. Mas Mamãe e Glória continuavam me velando. Mamãe passou a noite comigo e só bem de madrugada se levantou para preparar-se. Precisava ir trabalhar.

Quando ela veio se despedir de mim eu me agarrei ao seu pescoço.

- Não vai ser nada, meu filho. Amanhã você ficará bom...

- Mamãe...

Falei baixinho, talvez a maior acusação da vida.

- Mamãe, eu não devia ter nascido. Devia ter sido como o meu balão...

Ela alisou tristemente a minha cabeça.

- Todo mundo deve ter nascido como nasceu. Você também. Só que às vezes você, Zezé, é levado demais...”¹

¹ VASCONCELOS, J. M. DE. **Meu Pé de Laranja Lima**. São Paulo, Melhoramentos: 2005, p.138-142.

2 INTRODUÇÃO

2.1 A Criança Vítima de Violência

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL – ECA, art.5, 2002, p.13).

Atualmente a enorme frequência e gravidade dos maus-tratos contra crianças e adolescentes vêm mobilizando profissionais de diversas áreas e a sociedade como um todo. A World Health Organization em levantamento do ano de 1999 considera que a incidência de maus-tratos de crianças é um problema de saúde pública mundial e apresenta a estimativa de 40 milhões de crianças no mundo que são vítimas de alguma forma de abuso, necessitando de cuidados de saúde e intervenções sociais (BENETTI, 2002). Segundo o IBGE, em 1994 morreram 113 mil crianças e jovens, do nascimento até os 14 anos de idade, dos quais 7,2% de causas violentas (LEVISKY, 1998).

Ainda segundo estimativas da WHO (World Health Organization) cerca de 57.000 crianças abaixo de 15 anos morreram por homicídios em 2000, e as crianças de 0 a 4 anos de idade se encontram em maior risco de sofrerem abusos fatais. Entretanto, muitas mortes de crianças não são devidamente investigadas, o que dificulta o acesso ao real número de casos de mortes por abusos infantis. Apenas uma pequena proporção dos casos de violência contra crianças é denunciada, o que dificulta o acesso à real extensão deste problema alarmante (WHO, 2002).

Barros (2004), no estudo do fenômeno da violência contra crianças desde a antiguidade clássica até os tempos modernos, revela dados que demonstram a existência de cumplicidade da sociedade com a violência contra a infância, entendida como ação disciplinadora e, portanto, compreendida como prática legítima e socialmente aceita desde os primórdios da humanidade.

A infância vítima de violência representa um fenômeno amplo no Brasil, compondo o quadro da chamada “infância violada”. Das crianças que tem cotidianamente violados seus direitos básicos, encontra-se a infância pobre, explorada, torturada, fracassada e vitimizada (AZEVEDO, 2005).

A infância vítima de violência ou infância em dificuldade compreende o contingente social de crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco pessoal e social, daqueles que se encontram em situações especialmente difíceis, ou, ainda, daqueles que por omissão ou transgressão da família, da sociedade e do Estado estejam sendo violados em seus direitos básicos (Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente de 1989 *apud* AZEVEDO, 2005, p.232).

Qualquer estudo mundial sobre o abuso infantil deve levar em consideração as diferentes expectativas e padrões aceitáveis de comportamento parental de acordo com cada cultura ao redor do mundo. Cultura é um repertório comum em uma sociedade de crenças e comportamentos, além dos conceitos de como as pessoas devem agir. Nesses conceitos estão incluídas as idéias sobre quais atos de ação ou omissão se constituem como abusos e negligência. Em outras palavras, a cultura ajuda a definir os princípios gerais aceitáveis de criação e cuidado de crianças. Culturas diferentes possuem regras diferentes sobre quais são as práticas parentais aceitáveis. Porém, apesar de tanta diversidade, existe um consenso geral

em muitas culturas de que o abuso físico, o sexual, e as práticas disciplinares muito rígidas, não devem ser permitidos (WHO, 2002).

A International Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect recentemente comparou definições sobre abuso em 58 países e encontrou alguns pontos em comum sobre o que é considerado abusivo. A partir deste estudo, a WHO propôs a seguinte definição de abuso e maus-tratos infantis:

O abuso, ou maus-tratos infantis se constitui como toda forma de tratamento físico ou emocional doentio, abuso sexual, negligência ou tratamento negligente, exploração comercial ou de outra natureza que resultem em danos reais ou potenciais à saúde, sobrevivência, desenvolvimento ou dignidade da criança, em uma relação de responsabilidade, confiança ou poder (WHO, 2002, p.84).

Neste campo de investigação, verifica-se que tanto as pesquisas internacionais, como as desenvolvidas no Brasil, estão predominantemente voltadas para a constatação das conseqüências da violência ao desenvolvimento infantil (AZEVEDO, GUERRA 1989; BARNETT, 1997; BENETTI, 2002; BENETTI, 2005; BRADY, CARAWAY, 2002; CARRASCO-ORTIZ, et al., 2001; CARVALHO, 2002; MOTTA, 2002;). Também são em maior número as pesquisas destinadas à criação de programas voltados aos pais das crianças em situação de risco. Em revisão desses programas, Rios (2006) ilustra a questão ao expor diversos estudos nacionais e internacionais voltados para a prevenção da violência constatada no âmbito familiar (PATTERSON, REID, EDDY, 2002; PATTERSON, REID, DISHION, 1992; NICHOLSON, et al., 2002; GERSHATER, et al., 2002; HUGHES, GOTTLIEB, 2004, *apud* RIOS, 2006). Entretanto, verifica-se que existem poucas produções científicas sobre a questão do atendimento às necessidades particulares dessas crianças, como por exemplo a

criação de programas de atendimentos destinados ao suporte de crianças abusadas e institucionalizadas, nas quais as conseqüências da violência já sejam constatadas.

2.1.1 A violência e suas conseqüências ao desenvolvimento infantil

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (BRASIL – ECA, art.18, 2002, p.18).

O presente trabalho trata da violência interpessoal praticada por uma pessoa mais forte, ou seja, adulto ou adolescente, contra uma pessoa mais fraca, adolescente ou criança, podendo ser designada pelo termo abuso ou vitimização. A violência pode ocorrer por ação ou omissão, mas sempre causa danos, sejam eles físicos, sexuais ou psicológicos à vítima (MELLO, 1999). Constitui-se como exposição à violência indireta aquela em que a criança está exposta a um ambiente onde exista violência, sem contudo ser diretamente vitimizada por ela.

Para a caracterização de um ato de violência, devem ser preenchidas as seguintes condições: usar força física de forma abusiva, ser intencional, ir contra a livre e espontânea vontade de quem é vítima de violência (FERREIRA, SCHARAMM, 2000).

O Guia de Orientação para Educadores sobre Maus-Tratos contra crianças e adolescentes, da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência conceitua os diferentes tipos de violência:

Violência física: como uso de força ou atos de omissão, praticados pelos responsáveis com o objetivo claro ou não de ferir, deixando ou não marcas evidentes (ABRAPIA, 1997).

Corresponde ainda, ao uso da força física no processo disciplinador de uma criança ou adolescente por parte de seus responsáveis (AZEVEDO, GUERRA, 1989).

Violência sexual: situação em que uma criança ou adolescente é usado para gratificação sexual de um adulto, baseado em uma relação de poder (ABRAPIA, 1997). Inclui, todos os atos ou intenções sexuais, com ou sem contato físico, com ou sem o uso da força física, podendo envolver carícias, toques, exibicionismo, pornografia e a relação sexual propriamente dita. Tem por finalidade a estimulação sexual da criança, do adolescente ou do adulto, visando o prazer deste (MELLO, 1999).

Violência psicológica: formas de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito e utilização da criança como objeto para atender às necessidades psicológicas de adultos (ABRAPIA, 1997). Considera-se ainda toda ação que ataque à auto-estima da criança ou adolescente, incluindo-se, comparações maldosas, críticas destrutivas, insultos, submetendo-o a constrangimentos (MELLO, 1999).

Negligência: atos de omissão do responsável pela criança ou adolescente em prover as necessidades básicas para seu desenvolvimento (ABRAPIA, 1997). Representa a omissão do responsável em alimentar, vestir e proceder com cuidados de higiene básica com as crianças. A negligência pode ser de moderada a severa, representando risco real à saúde e à vida da criança (AZEVEDO, GUERRA 1989). Gomide (2003) ressalta ainda que o ato de negligência pode incluir a negligência física, emocional, médica, de saúde e educacional.

Os maus-tratos e a negligência infantis são reconhecidos como sendo dos eventos mais severos ao saudável desenvolvimento psicológico. Nenhum outro fator de risco social tem uma associação mais forte com as psicopatologias do desenvolvimento, do que os maus-tratos infantis (BARNETT, 1997).

Segundo Linhares (2004), por fatores de risco entende-se um contexto de “circunstâncias adversas que envolvem ameaças e testam respostas de enfrentamento do

indivíduo” (p.316). Para a mesma autora, a presença de fatores de risco é inevitável na trajetória de vida dos indivíduos, sendo que o problema encontra-se no risco persistente e cumulativo que pode vir a superar o limiar de tolerância destes, levando à desestabilidade e à vulnerabilidade de seu repertório comportamental para o enfrentamento adequado das situações adversas.

Segundo Guralnick (1997) os principais fatores de risco ao desenvolvimento infantil estão diretamente ligados a qualquer fator que interfira na interação que se estabelece entre a criança e seu contexto familiar. Assim as diferentes formas de violência e negligência podem ser consideradas como os principais fatores de risco ao saudável desenvolvimento da criança.

As seqüelas negativas dos maus-tratos e negligências foram constatadas em diversas áreas do desenvolvimento, tais como cognição, linguagem, e desenvolvimento sócio-emocional.

A violência física, pelo que ela provoca no corpo e no psiquismo, já é um trauma em si, o qual desencadeia, por sua vez, sérios traumatismos manifestos na forma de perturbações, que podem variar em grau dependendo da gravidade da violência infringida, do tempo de submissão a ela e das características da criança (MELLO, 1999, p.114).

O abuso infantil causa impactos na trajetória do desenvolvimento. A experiência traumática pode trazer conseqüências e sintomas que constituem o chamado Transtorno de Estresse Pós-Traumático, caracterizado por comportamentos desorganizados, jogos repetitivos e re-encenação do trauma vivido (SAUAIA, ARAÚJO, 2006). Benetti e colaboradores (2005) também mencionam que o quadro de Transtorno do Estresse Pós-Traumático é desenvolvido nas situações de estresse em geral e nas vivências traumáticas da criança pequena. Assim, nesse contexto, diversas investigações sobre os processos neurofisiológicos indicam que o

desenvolvimento cerebral da criança é afetado nas situações de violência, e toda a resposta fisiológica é afetada em face de experiências traumáticas.

Segundo Levine (1999), o trauma é um fato da vida e engloba vasta extensão de circunstância que podem ser encontradas no cotidiano da sociedade moderna, tais como hospitalizações, doenças, quedas, abusos físicos e sexuais, desastres naturais, exposição a violências, dentre muitos outros; variando de gravidade, extensão e dano à integridade do indivíduo na medida em que este possui recursos internos e suporte ambiental, relacional e social para lidar com a situação traumática.

As crianças traumatizadas, maltratadas ou abandonadas antes do advento da fala adquirem distúrbios emocionais expressos por sobressaltos diante de ruídos, expressão de desespero à menor separação, medo de novidades e aparente frieza nos relacionamentos afetivos. As modificações cerebrais traçadas pelo trauma dificultam o controle emocional, tornando a criança mais facilmente confusa (CYRULNIK, 2005).

Na área da linguagem, pode-se ressaltar que crianças maltratadas apresentam problemas particulares em expressar verbalmente emoções e outros detalhes mais íntimos sobre si mesmas. Crianças com histórico de maus-tratos, também apresentam a auto-estima prejudicada e aquisições acadêmicas mais pobres que crianças sem esse histórico pessoal (BARNETT, 1997).

Matsukura (1996) diz que, são diversas as conseqüências dos maus-tratos, em crianças, tais como, agressão crescente, relações problemáticas com os colegas, depressão, baixa performance em tarefas cognitivas, dentre outras.

Mello (1999), em revisão da literatura sobre as conseqüências psicológicas da exposição à violência, ressalta o retardo no desenvolvimento intelectual, dificuldades acadêmicas, prejuízos na memória, déficits na percepção da identidade, patologias emocionais, baixa auto-estima, dificuldades em estabelecer relacionamentos, sentimentos de

inferioridade, dificuldades em acreditar nos outros, sentimentos de medo e raiva, atitudes de aceitação em relação à violência, comportamentos extremos, impulsivos, destrutivos, ou excessivamente tímidos, passivo e submisso, podendo apresentar quadros depressivos. Podem existir ainda distúrbios no sono e de ansiedade, distúrbios esfinterianos, instabilidade psicomotora, fugas, delinquência e tentativas de suicídio.

Diante da situação de violência dirigida à criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente instaura medidas de proteção que visam a priori ao seu afastamento da mesma do ambiente que esteja colocando em risco seu desenvolvimento e sua integridade física e emocional. Nestes casos emergenciais, os abrigos são as instituições responsáveis pela guarda e proteção da criança por um período determinado de tempo.

Segundo o *parágrafo único* do artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente, o abrigo é uma medida provisória e excepcional que deve ser utilizada como forma de transição para a colocação da criança em uma família substituta, não implicando em privação de liberdade para a criança ou adolescente (BRASIL – ECA, 2002). No entanto, a realidade se constata bem diversa quando são analisadas as situações da maioria dos abrigos brasileiros, onde, em geral, a criança permanece desde seu ingresso, até a idade máxima de permanência permitida pelo abrigo, em muitos casos, a maioridade legal.

Dependendo da gravidade das violências infringidas e da disponibilidade da família em se reorganizar, seja mediante adesões a programas de tratamento, seja mediante a mudança estrutural do ambiente físico em que vive, pode ocorrer a restituição da criança abrigada à família de origem. Em outros casos, a criança pode ser encaminhada para adoção quando da destituição do pátrio poder².

² Entende-se por *pátrio poder* o direito natural dos pais sobre seus filhos nos dispositivos da lei. Este é revogado ou destituído pelo juiz de menores quando da constatação da total incapacidade dos pais em permanecer com a responsabilidade legal dos filhos. Segundo o Código Civil de 2002, a designação *pátrio poder* pode ser substituída por poder familiar (ROTONDARO, 2005).

Porém, o que se observa na maior parte dos abrigos brasileiros é a grande dificuldade dos processos de adoção, pois, na maioria dos casos existem vínculos efetivos ou legais com os genitores e o processo da perda do pátrio poder (ou poder familiar), quando é o caso, acontece lentamente. Assim, quando esse se efetiva a criança apresenta idades pouco desejadas pelas famílias adotivas pretendentes, que em geral adotam crianças abaixo dos 5 anos de idade (ROTONDARO, 2005).

Diante desta realidade, o mais comum de ser observado dentro dos abrigos brasileiros é a permanência da criança nesse ambiente por longos períodos de tempo. Esse ambiente de proteção emergencial se caracteriza por possuir uma estrutura não familiar, de intensa convivência entre crianças e pela ausência de espaços individualizados, ou seja, são instituições de cuidado que abrigam crianças afastadas de suas famílias em regime de tempo integral (CARVALHO, 2002).

Os abrigos caracterizam-se também por uma ausência de atores sociais, ou tutores afetivos, quando olhado o desenvolvimento emocional da criança. Nesta perspectiva, é possível observar que a dinâmica dessas instituições é marcada por uma grande rotatividade de funcionários e pela presença instável e inconstante de voluntários que se dispõem a desempenhar espontaneamente alguma função junto à instituição ou junto às crianças por um determinado período de tempo. Tais características dificultam a formação de vínculos afetivos estáveis entre as crianças abrigadas e um adulto que seja emocionalmente responsável por elas.

Na medida em que o ambiente, sobretudo as relações com os adultos, é muito instável, o desenvolvimento emocional, da autonomia e a construção da identidade ficam comprometidos, colocando a criança em situação de risco e vulnerabilidade (CARVALHO, 2002, p.30).

Em crianças vitimizadas que vivem em situação de abrigo, podem ainda ser observadas outras características. A institucionalização por um tempo prolongado faz com que a criança perca a capacidade de viver a diversidade, reduz o nível de relações e mobilidades sociais, o que acaba favorecendo uma alienação e um temor da vida extra-institucional. Além disso, quando a criança e o jovem são submetidos a longos períodos de institucionalização, são lesados em suas identidades, em seus sentimentos de auto-estima, em sua auto-imagem, afetividade, além de sofrerem perturbações em sua noção de propriedade e autoridade, com prejuízo em sua capacidade de socialização (MOTTA, 2002).

Segundo estudo relatado por Carrasco-Ortiz et al. (2001), jovens vítimas de maus-tratos institucionalizados em um centro espanhol de proteção de menores apresentaram diferenças significativas de problemas de conduta, quando comparados com jovens sem essas características, a citar, delinqüência, dificuldades de socialização, ansiedade, problemas somáticos, retraimento social (sentimento de solidão, desobediência, medo de ir a escola, pensamentos recorrentes de que as pessoas irão lhes fazer mal).

A criança que vive um cotidiano circunscrito apenas à vida institucional, com rotinas restritivas, não encontra condições favoráveis para um processo de socialização facilitador, em vista das interações que ocorrem na vida cotidiana extra-institucional (CHAVES, 2002).

Em estudo relatado por Zorzeto (2001), constatou-se que, em comparação de um grupo de 63 crianças e jovens que viviam em abrigos com um grupo controle de sujeitos não institucionalizados, em média 49% das crianças que moravam em instituições apresentavam algum tipo de transtorno psiquiátrico, contra 14,3% das crianças que viviam com suas famílias. O transtorno encontrado com maior frequência foi a depressão, 28,6% das crianças institucionalizadas tinham a doença contra 8% daquelas não institucionalizadas. Destaca-se ainda que 62% dos internos estudados estavam atrasados ao menos um ano em relação à série esperada para suas idades.

Sauaia e Araújo (2005) ressaltam que estas crianças afastadas de um ambiente em que estão expostas a riscos, embora abrigadas, não estão isentas de vivências adversas, pois:

...são obrigadas a se separar da família; enfrentam grupos de convívio com dificuldades relacionais; submetem-se a demandas que organizam o ambiente e a convivência dentro de uma coletividade, mas que podem, muitas vezes, distanciar-se das necessidades particulares de cada uma delas. Portanto, quando alguns fatores de risco “primários” são controlados, outros fatores de risco “secundários” podem emergir devido às novas circunstâncias de vida (p.36-37).

Cabe ressaltar que a institucionalização, enquanto medida de proteção à criança, embora necessária, e muitas vezes urgente diante do caráter das agressões e privações às quais a criança é exposta, também gera angústias a esta criança que devem ser levadas em consideração. Em primeiro lugar deve-se ter em mente que a separação protege a criança, mas não cuida de seu traumatismo, ou seja, não apaga de seu corpo e de sua memória as experiências vividas anteriormente. E em segundo lugar, deve-se ter em mente que a separação, quando isola a criança para protegê-la, é um traumatismo a mais que não pode nem deve ser ignorado, sob o risco de levar a criança a atravessar outra situação ainda mais devastadora (CYRULNIK, 2005).

2.1.2 A criança vítima de violência e as dificuldades de aprendizagem

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária (BRASIL – ECA, art.4, 2002, p.13).

Em crianças vítimas de violência, as dificuldades de aprendizagem surgem tanto como déficits no desempenho escolar quanto na forma de problemas de conduta e comportamento. Tais fatos reforçam a constatação de que os problemas de aprendizagem quase sempre se apresentam associados a comprometimentos de outra natureza, como problemas de ordem emocional e comportamental, que ultrapassam o ambiente escolar e afetam a vida da criança em todas as suas dimensões (MEDEIROS, LOUREIRO, 2004).

O déficit no desempenho escolar refere-se ao baixo resultado apresentado pelo aluno em habilidades acadêmicas, tais como, atividades de expressão oral e escrita, resolução de problemas, raciocínio lógico-matemático, interpretação de textos, segmentar problemas de forma a resolver uma etapa de cada vez, produção de textos organizados e coerentes, expressos em geral nos resultados de avaliações padronizadas pela escola, ou seja, expressos através de indicadores quantitativos do desempenho (MEDEIROS, LOUREIRO, 2004).

Em revisão dos estudos realizados ao longo dos últimos dez anos por sua equipe de pesquisa no Núcleo de Estudos em Problemas de aprendizagem da FMRP – USP, Marturano (2004) ressalta que “levantamentos sobre o contexto de desenvolvimento de crianças com dificuldades de aprendizado escolar identificaram elevada porcentagem de crianças cuja história de vida era marcada por adversidades múltiplas e crônicas” (p.161). A autora indica que a adversidade ambiental está associada ao atraso escolar em um número bastante significativo de crianças estudadas no curso de diversas pesquisas realizadas por sua equipe.

Nesta mesma direção, estudos realizados pela referida autora ressaltam ainda que crianças com baixo desempenho escolar e problemas de comportamento foram, no curso de suas histórias de vida, mais expostas a circunstâncias adversas prolongadas ou recorrentes e vivenciaram mais eventos adversos quando comparadas a grupos sem as características dos problemas descritos. Essas crianças também foram mais frequentemente expostas ao uso de ameaças, a práticas punitivas, agressões físicas por parte dos pais, à instabilidade financeira

familiar, a modelos parentais de condutas desviantes e conflitos entre os pais (FERREIRA, MARTURANO, 2002; MARTURANO, 2004). Nessas crianças estudadas também se destaca o fato de se encontrarem em ambientes de desenvolvimento prejudicado pelo menor acesso a recursos que sustentam o desenvolvimento da aprendizagem (FERREIRA, MARTURANO, 2002).

Cumpram ainda destacar o fato de que os laços que unem a criança ao adulto (principalmente no âmbito familiar) são, sobretudo, emocionais e afetivos, e essencialmente facilitadores da aprendizagem. Assim as relações familiares são vividas emocionalmente pela criança, o que leva a aprendizagem a se processar com base em vínculos emocionais. (GOMES, 1994).

Nesse sentido Cyrulnik (2005) faz considerações sobre o desenvolvimento intelectual da criança em relação ao ambiente em que está inserida e aos laços afetivos que se estabelecem neste ambiente. O autor afirma que, tanto o potencial intelectual como o estado de alerta de uma criança, necessários para que ela esteja atenta às situações de aprendizagem, “aumentam vertiginosamente quando o ambiente atribui um valor relacional ao conhecimento” (p.30), ou seja, quando o conhecimento é valorizado dentro do contexto de relações humanas afetivamente significativas. A criança aprende para, de certa forma, satisfazer e alimentar o afeto do adulto com o qual se relaciona e, dentro desse contexto, o conhecimento passa a ser valorizado como promotor da vinculação afetiva. O mesmo autor ressalta ainda que a inteligência da criança que passa por uma experiência traumática é, antes de tudo relacional, pois ela não encontrará razão para aprender se não existir um ambiente humano e afetivo ao seu redor.

Tais informações se fazem fundamentais no contexto da criança vitimizada, pois, nestas, a necessidade de vinculação afetiva pode ser ainda maior, na medida em que muitas vezes não encontra nos pais e familiares as bases relacionais necessárias que lhes irão garantir

um desenvolvimento emocional saudável. Neste sentido, falar de vinculação afetiva equivale a falar do modo como a criança se relaciona com as pessoas mais próximas até as mais distantes de seu convívio, como percebe essas pessoas e a sua realidade interna ou externa, ou seja, a percepção que a criança tem do mundo (CHAMAT, 1997).

Os problemas de conduta e comportamento em contexto escolar são observados como dificuldades de interação com os colegas, isolamento social, conversas excessivas em sala de aula, falta de senso de autoridade, vandalismo, dentre outros desvios de comportamento, o que pode vir a representar um fator de exclusão da criança, tanto no ambiente escolar, como na família e outros centros de convívio. Stiles (2002) ressalta que a adaptação à escola, o desempenho escolar e o relacionamento com colegas são situações de dificuldades para a criança proveniente de um ambiente onde existem episódios de violência.

As dificuldades de relacionamento e condutas agressivas podem ser reações às próprias dificuldades da criança em engajar-se em atividades em geral, e relacionamentos com o grupo de iguais, por causa da baixa auto-estima e confiança. Da mesma forma, a presença de sentimentos de vergonha e culpa pelo relacionamento familiar coloca a criança numa posição delicada diante da tarefa de estabelecimento de confiança nos demais e trocas afetivas gerando estados internos de maior desvalia e inadequação (BENETTI, et al., 2005, p.88).

Quando a criança vive experiências onde a violência é a forma de comunicação predominante, pode passar a ver qualquer informação como uma ameaça, vindo assim a falar pouco e a não investir na escola, pois essa criança cujo estilo afetivo mistura o apego à violência, aprende a ver apenas ameaças vindas do mundo e a reagir a elas. Em especial no ambiente escolar e em abrigos, deve-se levar em conta que explosões de violência dessas

crianças, maltratadas desde estágios iniciais do desenvolvimento, devem-se, principalmente, ao fato de que elas aprenderam desde cedo que a violência é um meio normal de resolver problemas (CYRULNIK, 2005).

Corroborando com estas informações, Maldonado (2003), em sua pesquisa realizada com meninos em idade escolar apresentando comportamentos agressivos na escola em comparação com seus pares que não apresentavam estes comportamentos, constatou que existia maior incidência e gravidade de violência intrafamiliar entre as crianças que apresentavam comportamentos agressivos. Tais dados vão ao encontro de afirmações de Klein (1962) citadas por Chamat (1997) de que o tipo de vinculação que a criança estabelece com as pessoas que a cercam poderão determinar a vinculação que será estabelecida com o conhecimento, repercutindo na aprendizagem escolar.

Para Jacob e Loureiro (2004) as dificuldades de aprendizado podem estar diretamente ligadas ao ambiente, ou seja, ao nível sócio-econômico-cultural, à estrutura familiar, ou à falta dessa, e aos processos educacionais aos quais a criança está ou foi submetida. Estes fatores são tão relevantes para o desempenho escolar quanto as questões ligadas ao indivíduo, como seu potencial intelectual.

Cabe destacar que a família tem um papel primordial no desenvolvimento da criança, pois é na família que a criança realiza as aprendizagens básicas necessárias para seu desenvolvimento autônomo dentro da sociedade, tais como o aprendizado da linguagem, do sistema de valores, do controle da impulsividade. Nos anos escolares pode-se notar a influência da família em diferentes dimensões, tais como na agressividade, no desempenho escolar, na motivação e na socialização (CUBERO, MORENO, 1995). Junta-se a isto, o fato de que a criança aprende modelos de interação e comunicação passados pelos pais e os reproduz em outras situações (CHAMAT, 1997).

A família transmite às novas gerações, especialmente à criança, desde o nascimento, padrões de comportamento, hábitos, usos, costumes, valores, atitudes, um padrão de linguagem. Enfim, maneiras de pensar, de se expressar, de sentir, de agir e de reagir que lhe são próprios, naturais. Não bastasse tudo isso, ela ainda promove a construção das bases da subjetividade, da personalidade e da identidade. Deriva disso a enorme importância da família, tendo em vista a vida futura de cada criança: ela, a família, constrói os alicerces do adulto futuro (GOMES, 1994, p.58).

Sigolo (2004) ressalta tais conceitos ao afirmar que, valores, idéias, crenças, hábitos, atitudes e costumes devem ser considerados elementos subjacentes ao processo de socialização no contexto familiar, sendo as crenças parentais importantes aspectos do contexto de formação e desenvolvimento da criança.

Assim, sendo a socialização primária³ tarefa primordial da família, a socialização secundária⁴ é tarefa da escola e demais instituições nas quais a criança ingressará posteriormente. Porém, a trajetória e o desempenho que a criança terá nestes novos contextos sociais depende, em grande parte, de suas experiências ao longo da primeira socialização (GOMES, 1994).

Nesse contexto, a escola, enquanto instituição fundamental no processo de socialização secundária, possui um papel importante na formação da criança enquanto ser social e exerce influencia no “destino ocupacional” desta (GOMES, 1994). Cabe, portanto, ressaltar sua importância enquanto instituição responsável, em grande parte, pelo desenvolvimento cognitivo-afetivo e relacional da criança.

Kauffman (2001) alerta que a escola, quando não exerce de forma eficiente seu papel socializador, pode contribuir para o surgimento de dificuldades sociais e possíveis incompetências acadêmicas da criança. Coloca ainda que, dentre as características do

³ A socialização primária é entendida como a transformação da criança ao nascer em um ser social típico (GOMES, 1994).

⁴ A socialização secundária consiste no processo de inserção do indivíduo, já socializado primariamente, em novos ambientes institucionais (GOMES, 1994).

ambiente escolar que podem contribuir para o surgimento ou desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem e problemas de conduta e comportamento destacam-se expectativas inapropriadas em relação às crianças, falta de sensibilidade de professores para características particulares dos estudantes, modelo institucional e curricular não funcional, rigidez excessiva e falta de tolerância diante de comportamentos indesejáveis. Para Chamat (1997), a escola muitas vezes, oferece um modelo pedagógico insuficiente ou insatisfatório, além de um modelo de vinculação ao qual a criança tem que se submeter, fatores que podem ser causas das dificuldades escolares.

Evidências oriundas de diversos estudos apontados por Kinard (1998) indicam que os conceitos dos professores sobre seus alunos são diretamente influenciados pelas características pessoais e familiares da criança, tais como gênero, etnia e nível socioeconômico familiar. Assim, as crianças institucionalizadas com histórias de violências, abusos e abandono, podem ser marcadas por seus professores como possuidoras de características irreais e pré-concebidas. Diante disso, possíveis estereótipos de “criança problema” ou “criança abrigada”, disseminada por professores e responsáveis legais, podem atuar como uma “profecia auto-realizável”, pois a criança é vista como fracassada de antemão, ou diante de qualquer dificuldade, e assim, a criança fracassa, reforçando o estereótipo.

Diante do fracasso, vindo de dificuldades pessoais, somado a perfis pré-concebidos, a criança é levada a acreditar que seus esforços serão em vão, e ao desacreditar de seu potencial, desiste de aprender. Compromete-se portanto, muitas vezes de maneira definitiva, sua auto-imagem⁵ e seu autoconceito⁶. Assim, à medida que a criança forma um autoconceito negativo, vindo de possíveis estereótipos e de experiência frustradas no mundo acadêmico,

⁵ Define-se auto-imagem como o conceito geral que o indivíduo tem de si (JACOB, LOUREIRO, 2004).

⁶ Define-se autoconceito como o conjunto de atribuições cognitivas que um indivíduo faz a seu respeito, de seu comportamento em diferentes situações objetivas e das suas características pessoais (JACOB, LOUREIRO, 2004).

diminui sua motivação para aprender, pois passará a acreditar que não possui recursos necessários para tanto (JACOB, LOUREIRO, 2004).

Em estudo realizado com um grupo de 195 crianças vítimas de maus-tratos em idade escolar, em comparação com um grupo de 179 crianças sem esta característica, Kinard (2001) chegou ao resultado de que as crianças vitimizadas tendem a superestimar suas habilidades acadêmicas, em vista de compensar sua auto-percepção de baixa auto-eficácia diante de dificuldades e fracassos escolares.

A experiência de fracasso escolar, associada às muitas situações adversas que a criança exposta à violência e ao abrigo atravessa, pode aumentar seu “nível de vulnerabilidade e risco de desadaptação ao longo do desenvolvimento, afetando a maneira como a criança se percebe e as crenças que constrói sobre si” (MEDEIROS, LOUREIRO, 2004, p.108).

... o autoconceito é constituído ao longo do desenvolvimento, sendo influenciado pelas pessoas significativas do ambiente familiar, escolar e social, bem como pelas repercussões para o indivíduo de suas próprias experiências de sucesso e fracasso (JACOB, LOUREIRO, 2004, p.137).

Diante dessa problemática da diminuição do autoconceito da criança devido às experiências negativas pelas quais ela passa tanto em contexto escolar como dentro de sua rotina de abrigo e “exclusão da vida familiar”, acredita-se que programas de atendimento possam se mostrar eficazes no sentido da promoção da auto-estima e do senso de auto-eficácia da criança. Exemplificando a afirmação anterior, destaca-se o estudo realizado por Sauaia e Araújo (2005) com grupos de crianças vítimas de violência abrigadas em uma instituição na cidade de São Paulo. O estudo, que utilizou uma proposta de intervenção

baseada em psicoterapia de orientação *junguiana* com foco corporal, evidencia como resultados melhoras significativas nos aspectos ligados à auto-estima e às habilidades de auto-eficácia em dez das onze crianças da amostra.

Para Souza (2001), a família é a responsável primária pelo desenvolvimento do autoconceito na criança, pois é o contexto em que ela se relaciona com as pessoas mais importantes no desenvolvimento de sua afetividade, capazes de conceder-lhe segurança e autoconfiança. Assim, o contexto social e os ambientes familiares, responsáveis por fornecer uma estruturação equilibrada de identidade através de modelos e relações afetivas adequadas, são fatores construtores ou destrutivos do autoconceito. Experiências positivas ou negativas vivenciadas no contexto social e familiar levam a criança à possibilidade de construir uma auto-imagem segura ou desenvolver uma baixa auto-estima⁷. Quando a criança é portadora de uma baixa auto-estima pode vir a desenvolver um “aprisionamento” de seu potencial criativo, e conseqüentemente da inteligência (CHAMAT, 1997).

Quando as relações familiares são caóticas, desajustadas, marcadas pela violência, negligência, falta de afeto, ou mesmo quando essas inexistem, as bases que formarão a estrutura do autoconceito da criança se encontram seriamente comprometidas. Assim como também são prejudicadas as relações vinculares quando uma família se vincula predominantemente pela hostilidade (CHAMAT, 1997).

As relações marcadas pela hostilidade e violência impedem a formação de um eixo familiar no qual a criança possa se apoiar para enfrentar seus medos e o desafio do crescimento e das situações novas que este impõe. Nesse contexto, a aprendizagem escolar também será comprometida, uma vez que o aproveitamento escolar da criança estará marcado

⁷ Define-se como auto-estima o afeto que a percepção de si desperta no indivíduo, ou seja, está ligada à valorização de si (JACOB, LOUREIRO, 2004).

pelos modelos de interação que a criança traz do núcleo familiar, principalmente quando não houver um investimento no fornecimento de possíveis fatores de proteção⁸ a essas crianças.

2.1.3 Fatores de proteção e resiliência: implicações para o desenvolvimento

A criança e o adolescente têm direitos a proteção, à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (BRASIL – ECA, art.7, 2002, p.15).

A criança vitimizada e em situação de abrigo encontra-se, em muitos casos, desprovida de suportes para a aprendizagem, ou seja, da não vivência desde a primeira infância experiências cognitivamente enriquecedoras, como o acesso a meios de leitura, estimulação parental adequada, experiências com materiais plásticos e lúdicos, estimulação através de brinquedos, adequados a sua faixa etária, dentre outros fatores que, somados podem contribuir de maneira efetiva para o bom desenvolvimento do potencial de aprendizado da criança.

O fornecimento de fatores de proteção que possibilitem à criança ressignificar seu processo de aprendizado pode ser fundamental, tendo em vista tantas privações, sejam afetivas, relacionais, ou de estimulação cognitiva, a que estão expostas. Privações estas que, mesmo após a ruptura de realidades violentas que colocavam em risco seu desenvolvimento e integridade física, se fazem presentes na realidade asilar a que são submetidas nos abrigos. Os fatores de proteção podem então, fornecer a essas crianças estabilidade afetiva suficiente para

⁸ O termo “fatores de proteção” é usado para definir moderadores entre a relação dos fatores de risco a que a criança pode estar exposta e os conseqüentes desajustamentos gerados. Assim, podem minimizar os impactos do risco, realçando os ganhos em vista do desenvolvimento (PINTO JUNIOR, 2001; WERNER, 2000).

que tenham a possibilidade de retomar o ritmo de desenvolvimento apropriado, e em consequência disso reencontrarem significados no aprender.

Deve-se focar a atenção em fatores de proteção e em mecanismos que melhorem a reação da criança diante de situações de *stress* ou de adversidades, de modo que a sua adaptação seja mais bem sucedida do que no caso de não haver a presença de tais fatores. Nesse contexto, o fator de proteção serve para moderar o impacto de riscos ao desenvolvimento da criança, riscos estes que podem ter como consequências atrasos significativos no desenvolvimento ou problemas de aprendizado e comportamento. Os fatores de proteção não ajudam apenas a produzir reações positivas em relação aos fatores de risco⁹, mas também podem determinar a emergência de outros mecanismos de proteção em futuros estágios do desenvolvimento da criança, como por exemplo, o rompimento de um possível ciclo de violência. Assim, a criança tendo obtido novos significados para sua vida, tem menos possibilidades de repetir no futuro a violência vivida (WERNER, 2000).

Os fatores de proteção podem vir tanto de fontes internas do indivíduo, mobilizadas a partir da experiência traumática, como atributos temperamentais da criança a citar, autonomia – independência, criatividade, empatia, habilidades intelectuais, interesses múltiplos, controle emocional, capacidade de percepção e resolução de problemas, capacidade de enfrentamento, etc. Esses também podem vir de fontes externas de suporte ambiental tais como, relação estreita com um adulto que servirá de modelo, relação de amizade e confiança com colegas, professores ou parentes, redes de suporte como instituições de serviço social, centros de atividades para criança, escola e programas de atendimentos especializados (PINTO JUNIOR, 2001).

Cyrułnik (2005) relata observações realizadas com um grupo de crianças abandonadas em um orfanato na Romênia, que, ao encontrarem na instituição um ambiente afetivo

⁹ O termo “fatores de risco” relaciona-se a todo tipo de eventos negativos de vida, que, quando presentes, aumentam a probabilidade do indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais (YUNES, SZYMANSKI, 2002).

estruturado, retomaram o desenvolvimento, com melhoras nas habilidades motoras, recuperação de atrasos de linguagem e redução das dificuldades relacionais, nesse contexto, as crianças aprenderam a procurar o afeto de que necessitavam. Fica claro, no caso relatado, a importância de um ambiente afetivo e estruturado como fator de proteção.

Se for dada à criança a oportunidade de elaborar uma representação do que aconteceu em sua vida, também se pode desencadear um processo de recuperação ou “resiliência”. A resiliência consiste em um processo que permite a retomada de algum tipo de desenvolvimento apesar de um evento traumático em circunstâncias adversas, ou seja, é uma estratégia de luta contra a infelicidade que permite obter prazer em viver apesar das adversidades (CYRULNIK, 2005).

Werner (2000), em revisão de estudos realizados ao longo dos últimos 20 anos sobre o fenômeno denominado resiliência, propõe a definição de um processo de absorção que não elimina os riscos e o stress, mas permite ao indivíduo lidar com estes de maneira efetiva, ressaltando a importância da presença dos fatores de proteção, que podem vir a moderar os efeitos negativos das adversidades vividas para o desenvolvimento infantil. Pinto Junior (2001) afirma que o termo resiliência descreve o funcionamento adequado ou competente do indivíduo, apesar de um histórico de exposição a um ou mais fatores de risco. Para Sauaia e Araújo (2005), uma criança pode ser considerada resiliente se, diante de adversidades mantiver padrões normais e aceitáveis quanto à competência no funcionamento comportamental, cognitivo e social.

Cabe ressaltar que o termo resiliência aqui abordado refere-se à capacidade da criança lidar com as adversidades, vindo a atingir um desenvolvimento adequado de suas capacidades, sem, contudo, ser invulnerável ou invencível, uma vez que a resistência ao stress e às adversidades é relativa, particular e não significa que o indivíduo sairá ileso da situação de crise (YUNES, SZYMANSKI, 2002).

Só se pode falar de resiliência quando ocorre um traumatismo seguido da retomada de algum tipo de desenvolvimento, a reparação de uma ruptura. Apesar de não se tratar de um desenvolvimento normal, uma vez que o traumatismo permanecerá inscrito na memória da história do sujeito, pode-se ocorrer a retomada do desenvolvimento a partir de então desviado pela violação da personalidade (CYRULNIK, 2005, p.7).

O evento traumático gera desestruturação, mas a representação dos acontecimentos fornece a possibilidade de resignificá-lo. Assim, o sentido que se atribui à experiência traumática depende da história de vida do indivíduo e do contexto social e ambiental que o cerca (CYRULNIK, 2005). Neste processo de representação, a expressão por meio de outras linguagens além da verbal, como por exemplo a expressão através de imagens, pode auxiliar o indivíduo na elaboração de experiências vividas.

Os estudos relativos à adaptação e à resiliência de crianças face a situações de stress são comuns nos últimos anos no meio científico. Entretanto, estudos sobre a resiliência que foquem as crianças vítimas de violência são ainda relativamente raros (KINARD, 1998), afirmação esta compartilhada por Dufour, Nadeau e Bertrand (2000), que, na revisão do conhecimento produzido sobre aos fatores que promovem a resiliência em crianças vítimas de abuso sexual, mostram serem raras as pesquisas que enfocam as competências e os processos de adaptação dessas crianças que apresentam superações notáveis após a violência sofrida.

Brandy e Caraway (2002), mencionam que ainda são limitados os conhecimentos sobre o impacto da institucionalização asilar ao desenvolvimento infantil, tendo em vista a lacuna existente em pesquisas que sejam desenvolvidas dentro desses ambientes. Assim, os benefícios em se disponibilizar diferentes formas de suporte social às crianças institucionalizadas ainda não são totalmente conhecidos, constituindo-se em informações que poderiam beneficiar a provisão de tratamentos específicos nesses ambientes.

Diante das conseqüências da violência para o desenvolvimento infantil, em particular às dificuldades de aprendizagem e as conseqüências vindas de tais dificuldades, como o baixo autoconceito, ressalta-se a importância da atenção às crianças vitimizadas, abrigadas, e desprovidas de estimulações mais individualizadas, no sentido da criação de estratégias que funcionem como fatores de proteção que possibilitem uma ressignificação de seu processo de aprendizado e desenvolvimento afetivo. Soma-se a isso o fato de que os fatores de proteção podem vir de fontes internas do indivíduo, trazidas à tona quando da experiência traumática, ou podem ser gerados por fontes de suporte externas, como a escola, a comunidade, e a própria instituição onde a criança está abrigada (WERNER, 2000).

Cuidados dispensados à criança com objetivos de evitar que possíveis efeitos da exposição a situações de risco se tornem problemas de difícil reversão são essenciais dentro da perspectiva da prevenção e, neste sentido, Linhares (2004) ressalta que se deve ter em foco a promoção do desenvolvimento e a criação de medidas de prevenção que favoreçam o desenvolvimento saudável da criança dentro do contexto de programas de educação especial ou de terapias especializadas.

2.2 Atividades e Promoção de Desenvolvimento Infantil: contribuições da educação especial e da terapia ocupacional

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (BRASIL – ECA, art.15, 2002, p.18).

Dentro da Educação Especial, pode-se encontrar os recursos necessários para a atenção às crianças vítimas de violências em suas necessidades particulares, pois, segundo Siqueira (2003), a *Educação Especial* é uma área de atuação e investigação que visa à descrição, análise e atenção de todos os fatores que produzem as chamadas “necessidades especiais”, sejam elas impostas por limitações orgânicas, psicológicas, sociais ou culturais; seus objetivos são centrados na promoção do desenvolvimento de sua clientela.

Ao analisar as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução n. 02/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, verifica-se sobre as funções da Educação Especial:

Tradicionalmente a educação especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros neurológicos ou psiquiátricos, bem como com altas habilidades/superdotação.

Hoje, com adoção de conceitos de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte à inclusão.

Dentro desta visão, a adoção da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações, deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (BRASIL, 2001, p.43-44).

Através da análise das Diretrizes é possível avaliar que o campo de pesquisa em educação especial na atualidade tem adquirido um caráter abrangente de temas que abarcam situações além do espaço educacional escolar, contemplando todos os contextos que influenciam no desenvolvimento e na aprendizagem de pessoas com necessidades

educacionais especiais, seja de forma direta (na escola) ou indireta (fora dela). (CRUZ, DIMOV, 2005). Assim, diante dos avanços recentes na área, cresce a importância da criação de programas de intervenção que tenham como foco a população constituída pelas crianças vítimas de violências em suas necessidades, especialmente às dificuldades constatadas no desempenho escolar.

Diante das necessidades expostas de fornecer às crianças vitimizadas fatores de proteção que otimizem seu desenvolvimento e possam colaborar na superação de suas dificuldades, além de promover uma possível reelaboração de conteúdos internos, surge a possibilidade da criação de programas de atendimento e intervenção para a essas crianças dentro das possibilidades de atuação da educação especial.

Nesse contexto, as atividades, enquanto recursos promotores do desenvolvimento, podem-se constituir-se como importantes aliadas dentro de programas de intervenção enquanto formas de estimulação e promoção de desenvolvimento e aprendizado à criança vitimizada em suas necessidades particulares.

Neste sentido a terapia ocupacional enquanto profissão da saúde encontra um vasto campo de atuação na educação especial numa abordagem interdisciplinar, com conexões que maximizam as possibilidades de independência e de inserção social da população de indivíduos com necessidades educacionais especiais (CRUZ, DIMOV, 2005, p.41).

Cabe ressaltar que a terapia ocupacional é uma profissão envolvida na promoção da saúde e bem estar através da ocupação humana, ou seja, através da atividade (W.F.O.T., 2005). A atividade como promotora do desenvolvimento se constitui como um campo de estudo da terapia ocupacional, que a compreende como algo inerente ao homem desde o seu nascimento.

É através da atividade que o homem se desenvolve, se experimenta, organiza sua realidade interna e seu mundo externo. Mostra sua preocupação e capacidade em como sobreviver, ter prazer, resolver problemas e se relacionar (SILVA, EMMEL, 1993, p. 48).

O terapeuta ocupacional envolve o indivíduo que está sob seus cuidados em atividades destinadas a promover o estabelecimento e o máximo uso de suas funções, com o propósito de ajudá-lo a lidar com as demandas de seu ambiente de trabalho, social, pessoal e doméstico, e a participar da vida em seu mais pleno sentido (W.F.O.T., 1993).

Para Medeiros (2003), o uso da atividade pelo terapeuta ocupacional, deve ter como objetivo, possibilitar que o homem se aposses com satisfação de sua vida, em seus diferentes campos de atuação. Um dos princípios básicos da terapia ocupacional é, portanto, estimular o desenvolvimento através de atividades previamente analisadas.

As atividades atuam como uma outra forma de dizer da condição humana, de apresentar um compromisso com a existência, de promover trocas sociais e de romper com o isolamento e invalidação dos sujeitos. Simultaneamente a estes aspectos, ao realizar uma atividade o indivíduo adentra o campo lingüístico e cultural, abrindo com isso um caminho de humanização (CASTRO, LIMA, BRUNELLO, 2001, p.51).

Dentre a enorme gama de possibilidades de atividades a serem utilizadas em programas de atenção à criança vitimizada, as atividades expressivas, plásticas e de construção podem se constituir como recursos valiosos, pois não estão ligadas diretamente às atividades acadêmicas, embora possam fazer parte do plano educacional da escola, e possibilitam à criança uma aproximação com uma forma de expressão natural e anterior à alfabetização, a expressão por meio das imagens.

Analisando-se as possibilidades das atividades expressivas, plásticas e de construção, além da exploração de materiais, ambientes e situações, ressalta-se que estas se caracterizam como “formas de manifestação da ludicidade” (DOHME, 2003, p.18).

Dentre as diversas caracterizações do *lúdico*, pode-se defini-lo segundo a visão de Silva (1996), ao afirmar que o lúdico possui inúmeras formas e manifestações, está relacionado diretamente ao ato de brincar e às atividades infantis, à diversão e ao entretenimento, se constituindo ainda, como uma forma facilitadora da educação. A situação lúdica proporciona ainda a estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação, considerando-se que qualquer atividade pode ser realizada de maneira lúdica (MOYLES, 2002). A infância não é concebível sem a dimensão lúdica que entrelaça os objetos às suas representações. Desse modo, o real, o imaginário e o simbólico se “amarram” na infância e não há aprendizado nem desenvolvimento sem esse espelho que implica na produção lúdica (SÁNCHEZ, MARTINEZ, PEÑALVER, 2003).

Na infância, as atividades plásticas possuem caráter essencialmente lúdico, caráter este que envolve o brincar, o expressivo, o sensível e o estético, introduzindo a criança na esfera do artístico (CORAGEM, 2003).

Para a criança, o objetivo principal da realização de atividades artísticas não é o produto final do trabalho, mas o trabalho em si, os processos de auto-descoberta, de perseverança, de raciocínio, criatividade e desafio que envolvem o processo, e que também determinam o caráter lúdico da atividade (DOHME, 2003).

A atividade artística favorece a descentralização da criança, mobiliza seu interesse pelo outro e pela cultura, promovendo situações de aprendizagem no fazer, no construir, no objetivar suas percepções, sentimentos e pensamentos. Desse modo permite à criança trabalhar suas emoções, suas idéias e seus conflitos(...). Contribuindo no desenvolvimento intelectual,

afetivo e social da criança, ampliando suas possibilidades de expressão e comunicação (CORAGEM, 2003, p. 91).

A criança, em seu processo de desenvolvimento, cria e recria constantemente idéias e imagens que lhe permitem representar e entender a si mesma, ao outro e formular conceitos sobre a realidade (MOYLES, 2002). Nas atividades artísticas, a criança encontra novas possibilidades de expressar tais idéias e imagens internas, ampliando significativamente suas possibilidades de comunicação com os outros e com o mundo ao redor, pois a arte, em si mesma é uma forma de comunicação.

Além disso atividades artísticas exercitam a vida em grupo, desenvolvem diversas habilidades e trabalham com a auto-confiança e a predisposição para empreendimentos, sendo muito usadas como atividades educacionais. O trabalho com arte também oferece à criança oportunidades de auto-expressão que enriquecem suas habilidades manuais, estéticas e desenvolvem a criatividade (DOHME, 2003). Ainda para este autor é importante que se ofereça à criança as mais diversas possibilidades de expressão por meio das atividades artísticas, pois isso fornecerá oportunidade para que habilidades sejam descobertas e desenvolvidas.

Esse processo conduz a criança naturalmente ao auto-conhecimento e descoberta através das atividades artísticas, promovendo a confiança em si mesma e nas próprias capacidades e aptidões, possibilitando o desbloqueio do “não saber fazer”.

Para que tal processo se concretize, as crianças devem ser estimuladas a explorar os materiais em todas as suas possibilidades, sendo fundamental o contato da criança com as diversas modalidades de expressão gráfico-plástica, como o desenho, modelagem, escultura, construção, pintura, recorte, colagem, bem como a possibilidade de manusear a maior variedade possível de materiais, pois apenas desta forma o processo expressivo se constitui.

Na medida em que a criança entra em contato com os materiais e explora suas possibilidades de manipulação, ela forma e modifica seu vocabulário visual, o que torna mais claro o conceito de que a arte é mais uma forma de comunicação (CUNHA, 2002). Através do material, a criança torna visíveis suas imagens internas, comunicando-as ao mundo: “Pela atividade, a criança se confronta com os outros, com o real, ao fazer descobertas, ao sentir alegrias e dores, ao viver apegos e conflitos. Passa a conhecer suas possibilidades de ação e também seus limites” (RICHTER, 2002, p. 41).

Pode-se citar ainda a possibilidade dos recursos artísticos e expressivos se constituírem como recursos úteis na prevenção de futuras deficiências e dificuldades, além de atuarem sobre problemas e dificuldades já constatados, colaborando, assim, por um saudável desenvolvimento das capacidades cognitivas globais das crianças, elemento fundamental para a saúde plena do indivíduo em seus aspectos biopsicosociais.

Para crianças vítimas de violências com dificuldades de aprendizagem, estes recursos artísticos podem ser importantes possibilidades de expressão de conteúdos internos e de desenvolvimento de habilidades, possibilitando o aumento da familiaridade da criança com materiais e instrumentos pouco conhecidos pela possível falta de estimulação no período anterior à alfabetização, facilitando assim, seu processo de aprendizagem.

Destaca-se também a importância da utilização de tais recursos com crianças vitimizadas expostas a condições de vulnerabilidade, quando do período de início do ensino fundamental. Nesse momento, em geral, estas crianças encontram marcantes dificuldades para superar os novos desafios, vindos do acúmulo de novas e complexas demandas (MARTURANO, 2004).

Quando a criança inicia o ensino fundamental se depara com uma realidade com diversas e novas possibilidades de aprendizado formal e as exigências que a escola passa a impor. A criança se depara com novas capacidades cognitivas a serem exploradas e

desenvolvidas, bem como novas exigências de desempenho a serem satisfeitas. Esta etapa encontra-se dentro da chamada segunda infância que envolve a faixa etária dos seis aos doze anos. A segunda infância caracteriza-se como um período distinto do desenvolvimento e reflete uma grande variedade de capacidades e habilidades crescentes nas esferas físicas, sociais e cognitivas das crianças (FLOREY, GREENE, 2002).

Marturano (2004) ressalta que o ingresso no ensino fundamental se constitui como um ponto de transição importante na vida da criança, um marco do início de um período de influências que irão afetar seu senso de produtividade e de realização e quando se iniciam inúmeras mudanças que requerem adaptações elaboradas por parte dela. O autor ressalta ainda que,

... neste ponto de transição não só o contexto físico e social se alarga e diferencia, mas também as expectativas do meio social se tornam mais exigentes, a dependência é menos tolerada, as regras implícitas de convivência ficam mais complexas e o suporte está menos disponível. A exposição ao julgamento dos outros, agora percebido com mais clareza em função das aquisições cognitivas, instiga na criança a motivação para corresponder às expectativas, muitas vezes conflitantes, da família, da escola e do grupo de companheiros (p. 160).

Este período coincide com o início do período do desenvolvimento ao qual Piaget denominou de operacional concreto, durante o qual a criança desenvolve processos de pensamento lógico que podem ser aplicados a problemas reais, passando a desenvolver a capacidade de realizar todas as operações cognitivas (WADSWORTH, 1996).

Segundo Medeiros e Loureiro (2004), é neste período que se tornam mais evidentes as dificuldades que poderão comprometer o desempenho escolar da criança. Paralelamente, é o

momento em que a criança precisa ser reconhecida pela sua capacidade de realizar tarefas para poder se perceber de maneira positiva e se auto valorizar.

Nesse momento, as atividades anteriormente desenvolvidas pela criança tomam um papel secundário em seu cotidiano, pois,

... quando a criança inicia o primeiro ano do ensino fundamental ocorre um momento de quebra, de ruptura do universo do brincar e do contato mais intenso e constante com atividades artísticas e musicais, mais freqüentes nos anos anteriores ao seu ingresso na escolaridade obrigatória. Estas são substituídas por atividades mais concretas, rígidas e com maior limite e controle (SILVANO, 2000, p. 14).

Nessa fase de ruptura pelo qual a criança passa ao entrar no ensino fundamental podem ocorrer bloqueios tanto de seu potencial criativo, como de sua capacidade de expressão, pois, desde os primeiros anos escolares a criança é conduzida a crescer e se desenvolver segundo padrões e critérios estabelecidos que as levam a perder o impulso criativo, sendo gradualmente afastadas da criatividade e da sensibilidade (FABIETTI, 2004). Assim, destaca-se a importância da utilização de recursos lúdicos, artísticos e expressivos nesse período do desenvolvimento em que ocorre um distanciamento da criança destas formas de expressão até então muito presentes em seu cotidiano.

2.2.1 A construção de bonecos: um caminho na promoção do desenvolvimento

O direito á liberdade compreende: ir e vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários; opinião e expressão; crença e culto religioso; brincar, praticar esportes e divertir-se; participar da vida familiar e comunitária sem discriminação; participar da vida política na forma da lei; buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL – ECA, art.16, 2002, p.18).

Diante da importância dos recursos lúdicos e artísticos para a criança que ingressa no período caracterizado como a segunda infância, fase em que inicia o ensino fundamental, cabe analisar a importância do brinquedo e da brincadeira infantil, os quais podem ser preteridos nessa fase em função das novas atividades escolares.

Ressalta-se, assim, a importância do brinquedo para o desenvolvimento infantil, uma vez que está diretamente relacionado à ludicidade e oferece um meio ou oportunidade para ajudar as crianças a se conhecerem e ainda reconhecerem suas características, potenciais, limitações, constituindo-se, sobretudo uma fonte de prazer e satisfação, numa perspectiva integral de desenvolvimento humano (MARTINEZ, 2002).

Por serem instrumentos que possibilitam a vivência de experiências concretas necessárias à criança, os brinquedos mostram-se como recursos a estimulação de habilidades do desenvolvimento. Apresentam-se, portanto, indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem das crianças normais assim como das crianças portadoras de necessidades especiais (GUIMARÃES, PEREIRA, EMMEL, 2002, p. 7).

Para Kishimoto (1997), o brinquedo, ao permitir a ação intencional, a construção de representações mentais, a manipulação de objetos, o desempenho de ações sensório-motoras e as trocas nas interações, contempla várias formas de representação da criança, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. A autora destaca ainda que o brinquedo possui funções educativas, fornecendo diversas situações de aprendizagem, e potencializando a exploração e a construção do conhecimento.

Atualmente, entende-se que os brinquedos atuam em uma perspectiva integral do desenvolvimento humano, sendo enfatizado seu potencial nas esferas cognitiva e motora,

como meio de resolução de conflitos, e ainda na área das interações, favorecendo aspectos da comunicação e da socialização (MARTINEZ, 2002).

A atividade de brincar na criança vítima de violência possui características singulares como o fato de que essas crianças expressam no brincar temas relacionados à vivência da violência. Enquanto brincam, apresentam comportamentos e atitudes considerados como tipicamente conseqüências da violência sofrida (MELLO, 1999). Nesse contexto, os brinquedos assumem significados particulares, uma vez que servem como meios de projeção de conteúdos internos, relacionados à vivência da violência.

Segundo Kishimoto (1992), o brinquedo envolve tudo que a criança produz a partir de qualquer material em que investe um sentido lúdico. Desse modo, a situação de construção de brinquedos surge como uma rica possibilidade de estimulação e criação por parte das crianças, permitindo a manipulação e exploração de diversos materiais, que em si já se constituem como momentos lúdicos. O próprio brinquedo pode ser considerado como qualquer material ou objeto que possibilite e promova a atividade lúdica (MARTINEZ, 2002).

Objetos, sons, movimentos, espaços, cores, figuras, pessoas, tudo pode virar brinquedo por um processo de interação em que funcionam como alimentos que nutrem a atividade lúdica, enriquecendo-a Quanto maior a variedade de materiais para subsidiar a criatividade e a vontade de inventar, melhor será (EMMEL, 2004, p. 85).

Segundo Brougère (1995), criar um brinquedo é propor uma imagem que vale por si mesma, e que permite ações e manipulações significativas. “Conceber brinquedos é produzir imagens que possuam um significado em relação à lógica do desejo como fundamento da brincadeira” (BROUGÈRE, 1995, p. 21). Nesse processo de construção, torna-se possível, segundo a definição de Mrech (1997), a passagem de objetos concretos para objetos

construídos pela criança, sendo que a construção é uma parte da brincadeira, pois o que está sendo construído será o brinquedo para se brincar (LEAL, 2003).

A experiência de criar brinquedos pode ser extremamente envolvente e divertida. Neste processo estão envolvidas imaginação, inteligência, motivação e persistência, que se apresentam como características importantes para quem cria brinquedos (EMMEL, 2004).

Dentre as possibilidades de construção de brinquedos, destaca-se no presente trabalho, a construção de bonecos, uma vez que estes exercem uma ação específica na brincadeira infantil, e podem se tornar valiosos auxiliares da ação terapêutica e pedagógica, desenvolvendo múltiplos aspectos educacionais (SANTOS, 1999). Além disso, no âmbito escolar, o trabalho com bonecos pode revelar ao educador aspectos do desenvolvimento da criança, não observados em outras situações acadêmicas (LADEIRA, CALDAS, 1993).

Quando a pessoa se expressa plasticamente, a imagem criada traz elementos de seu universo pessoal. Observando, então o produto da criação, a pessoa é auxiliada a ver e a dizer coisas de si própria, observando-se mais. A criança projeta suas experiências nos objetos, o que permite recriar aquilo que é difícil de assimilar. O boneco, sendo um objeto de projeção, ajuda na resolução de conflitos (SANTOS, 1999, p.119).

Segundo Oaklander (1980), muitas vezes se torna mais fácil para uma criança falar através de um boneco do que expressar diretamente conteúdos internos, que podem ser difíceis de comunicar verbalmente. O boneco proporciona um distanciamento, e a criança pode vir a se sentir mais segura para revelar sentimentos, pensamentos e impressões pessoais.

O boneco criado pela criança pode se constituir como um mediador, que permite um contato com o mundo interno, que ocorre através da identificação da criança com o

personagem criado quando ela o confecciona, e um contato com o mundo externo que ocorre entre as relações estabelecidas entre o personagem e o ambiente (SANTOS, 1999).

Quando a criança lida com os elementos que envolvem a construção de bonecos, entra em contato com sua realidade interior e a comunica à realidade exterior, tendo o lúdico como linguagem. Criando e brincando por meio das atividades artísticas, a criança explora o mundo e comunica idéias, pensamentos, sentimentos, sensações e fantasias.

Além disso, durante a construção de bonecos, as crianças são estimuladas a exercitar suas capacidades de escolha e de exploração dos materiais, pois, para a confecção de um boneco é necessário que se realizem escolhas pessoais que vão desde a forma e as expressões que o boneco terá, até os materiais que serão utilizados, suas cores, roupas, etc. Estas escolhas pessoais promovem o desenvolvimento da identidade e da auto-percepção (SANTOS, 1999).

Mediante toda as questões discutidas ao longo do capítulo anterior, pode-se destacar que é de fundamental importância a atenção à criança vítima de violência em suas necessidades, em especial às possíveis dificuldades de aprendizagem que possa apresentar, no intuito de provê-la de fatores de proteção que possam vir a ajudá-la na retomada de um desenvolvimento saudável e adequado. Assim, a criação de programas de intervenção junto a esta população se faz necessária, e a união de campos de conhecimento como a educação especial e os recursos da terapia ocupacional podem beneficiar tanto a essa população carente de atenção mais especializada, como a produção de conhecimento que pode orientar futuras intervenções e investigações. Com esta visão, cabe destacar o Artigo 18, capítulo II do ECA, que afirma: “É dever de todos valer pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL – ECA, 2002, p.18). Entende-se, portanto, que, muito além de colocar a criança a

salvo da exposição à violência, é necessário provê-la com recursos para enfrentar as situações de risco que se impõem à sua realidade.

Diante disso, a questão de pesquisa que norteou este estudo foi: um programa de intervenção baseado em atividades lúdicas de construção de bonecos pode possibilitar a identificação de necessidades, habilidades e desempenho de crianças vítimas de violência vivendo em abrigo e com dificuldades de aprendizagem?

O presente estudo teve por objetivo principal elaborar, implementar e avaliar um programa de intervenção baseado na construção de bonecos junta a crianças vítimas de violência com dificuldades de aprendizagem, vivendo em regime de abrigo.

A partir do objetivo delineado têm-se os seguintes objetivos específicos: descrever necessidades e habilidades apresentadas pelas crianças no decorrer das sessões de atividades; e descrever possíveis evoluções no desempenho das crianças ao longo do programa.

3 MÉTODO

Neste capítulo está descrita a metodologia utilizada na elaboração do programa de intervenção, bem como sua aplicação e os procedimentos de análise dos dados obtidos.

3.1 Local

A presente pesquisa foi realizada em uma Instituição Filantrópica sem fins lucrativos localizada em um município nos arredores de São Paulo.

A instituição caracteriza-se como um abrigo de cuidados que atende crianças afastadas de suas famílias, em regime de tempo integral. As crianças atendidas são afastadas de seus ambientes de origem pelo Poder Judiciário, por se encontrarem em situação de risco pessoal e social, e por se constituírem em vítimas de violência direta.

A instituição possui capacidade para atender até 45 crianças e adolescentes na faixa etária de 3 a 18 anos, em regime de abrigo, atendendo na ocasião da pesquisa 43 crianças e adolescentes. As crianças abrigadas freqüentam escolas da região, sendo transportadas por veículos das Instituições. Nem todas as crianças freqüentam a mesma escola, pois algumas possuem bolsas de estudo em escolas particulares, enquanto outras freqüentam escolas municipais.

3.2 Participantes

A amostra de participantes deste estudo contou com 3 crianças, 1 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, na faixa etária de 7, 8 e 9 anos, e cursando primeira, segunda e terceira séries do ensino fundamental, respectivamente.

Os participantes se caracterizam por possuírem histórico de violência, apresentando dificuldades de aprendizagem, e estando abrigados na Instituição na ocasião da pesquisa. Crianças vítimas de violência são consideradas, no presente estudo, aquelas expostas à

violência direta tal como, agressões físicas, abuso sexual, maus-tratos psicológicos e negligências.

Visando a uma melhor caracterização dos sujeitos, considera-se a violência, de grau leve a grave, sofrida de forma sistemática, ou apenas um episódio de violência considerada grave a ponto de ensejar uma intervenção na família com medidas de proteção à criança. Nos casos dos sujeitos participantes, tal medida consistiu no abrigo, e conseqüente afastamento do ambiente familiar.

Desta forma, para a caracterização dos participantes quanto a seus históricos de vida no que diz respeito à violência sofrida, destituição familiar e abrigo, utilizou-se fontes documentais que se constituíram em:

- Prontuários da Instituição: Locais onde são arquivados documentos tais como, termo judicial de abrigo (com histórico da criança quanto a sua origem e motivos de destituição familiar), relatórios da assistente social da instituição para o juiz ou técnicos responsáveis do Fórum Municipal (com informações referentes ao processo geral de adaptação da criança à instituição), relatórios de assistentes sociais e psicólogas do Fórum Municipal referentes às entrevistas realizadas com as crianças, documentos pessoais das crianças.
- Prontuários Gerais do Fórum: A estes documentos se teve acesso mediante autorização de funcionários do Fórum, responsáveis pela seção de proteção à infância, solicitada pela assistente social do abrigo em nome da pesquisadora. Nestes arquivos são encontradas informações mais detalhadas sobre os processos de cada criança.

Com relação às dificuldades de aprendizagem, inicialmente a direção da instituição indicou quais crianças na faixa etária estipulada apresentavam dificuldades mais marcantes no desempenho escolar, dificuldades estas averiguadas posteriormente através de fontes documentais que se constituíram em:

- Boletins Escolares: Nos quais constam as avaliações referentes às disciplinas regulares do currículo acadêmico das escolas. Consideraram-se os documentos referentes ao período letivo do ano de 2004.
- Diários de Classe: Cadernos onde são realizadas anotações pelas professoras para os responsáveis das crianças com informações referentes às dificuldades em sala de aula, problemas de conduta e comportamento, necessidade de reuniões, suspensões ou advertências por motivos disciplinares, dentre outras informações relevantes.

Desta forma, foi observado o desempenho acadêmico de cada criança dentro de duas perspectivas: quantitativa, referente às avaliações padronizadas dos boletins do currículo regular da escola; qualitativa, referente às observações anotadas pelas professoras sobre seus desempenhos em sala de aula.

Cabe destacar que, segundo a visão de Medeiros e Loureiro (2004), os indicadores quantitativos do desempenho acadêmico da criança dizem respeito à noção “do quê” a criança realiza, e que pode ser medido de seu desempenho, enquanto os indicadores qualitativos do desempenho da criança são relativos ao seu processo e a expressão de comportamentos manifestos.

Segue o *Quadro 1* onde são apresentadas as sínteses dos históricos pessoais das crianças quanto à data de nascimento, idade da criança na ocasião da pesquisa, sexo, escolaridade, data de abrigamento, tempo de abrigamento na ocasião da pesquisa, modalidade de violências sofridas, histórico resumido dos pais, ordem da criança na prole e observações gerais de saúde e estado emocional do ingresso na Instituição (constantes nos relatórios da assistente social do abrigo para o Juiz responsável).

QUADRO 1 - Síntese do histórico pessoal das crianças participantes.

Dados pessoais	C I	C II	C III
Nascimento	03/05/97	19/02/96	17/03/95
Idade na ocasião da pesquisa	7 anos	8 anos	9 anos
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino
Escolaridade	1 ^a . Série do ensino fundamental; escola pública	2 ^a . Série do ensino fundamental; escola particular	3 ^a . Série do ensino fundamental; escola particular
Data de abrigamento	13 de dezembro de 2002	20 de maio de 1999	13 de dezembro de 2002
Tempo de abrigamento na ocasião da pesquisa	2 anos e 2 meses	4 anos e 9 meses	2 anos e 2 meses
Modalidade de violência sofrida	Física, psicológica, negligência.	Negligência, abandono.	Física, psicológica; negligência, suspeita de abuso sexual.
Histórico parental	Pais alcoolistas; violência entre o casal; negligências de alimentação, de higiene, educacional e de cuidados básicos de saúde em relação aos filhos.	Falecimento da mãe por problemas de saúde decorrentes do alcoolismo em fase avançado, deixando os filhos em situação de negligência e carências diversas.	Pais alcoolistas; violência entre o casal; negligências de alimentação, de higiene, educacional e de cuidados básicos de saúde.
Ordem na prole	Caçula de três irmãos	Caçula de cinco irmãos	Segunda de três irmãos
Observações gerais de saúde e estado emocional do ingresso na Instituição	Debilidades físicas; estado inicial de desnutrição; precárias condições de higiene e decorrências desse estado; demonstrações de medo e ansiedade.	Precárias condições de higiene e decorrências desse estado; desnutrição; demonstrações de medo, retraimento e quadro de angústia.	Debilidades físicas; estado inicial de desnutrição; precárias condições de higiene e decorrências desse estado.

Fonte: Prontuários com histórico pessoal e de abrigamento da Instituição e do Fórum Municipal.

A seguir, o *Quadro 2* apresenta as principais informações a respeito das queixas escolares de cada criança participante, bem como as avaliações referentes às matérias do currículo regular onde a criança apresentou desempenhos abaixo da média esperada.

QUADRO 2 - Síntese das principais queixas escolares e avaliações abaixo da média esperada.

Dados Escolares	C I	C II	C III
Principais queixas escolares	Dificuldades de atenção e concentração; dificuldades no processo de alfabetização.	Falta de organização; dificuldades no processo de alfabetização; defasagem em relação à turma; dificuldades em realizar as tarefas de casa.	Defasagem na aprendizagem geral em relação à turma.
Avaliações abaixo da média de matérias do currículo regular	Língua portuguesa: conceito insatisfatório.	Língua portuguesa: conceito insatisfatório. Matemática: conceito insatisfatório.	Língua portuguesa: conceito insatisfatório. Matemática: conceito insatisfatório.

Fonte: Diários de classe das crianças e boletins escolares com as avaliações referentes ao período letivo do ano de 2004.

3.3 Delineamento do Estudo

Visando-se a atingir o objetivo principal deste estudo, ou seja, a elaboração, implementação e avaliação de um programa de intervenção, baseado na construção de bonecos junto aos sujeitos selecionados, bem como descrever comportamentos, habilidades, e possíveis evoluções no desempenho dos participantes em sessão, optou-se por um delineamento que trouxesse informações de cunho quantitativo e qualitativo, a fim de abranger de forma mais ampla as múltiplas possibilidades de análise dos resultados do programa proposto. Assim, a presente pesquisa foi desenvolvida por meio das seguintes etapas: cumprimento dos pré-requisitos éticos; seleção dos participantes; elaboração do programa de intervenção; realização de pré-teste; implementação do programa de intervenção; realização de pós-teste; análise dos dados obtidos.

3.3.1 Aspectos Éticos

Foram realizados contatos iniciais com a Instituição e com o Conselho Tutelar Local para apresentação e esclarecimentos acerca da pesquisa e solicitação de autorização e do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B). Este foi assinado pela responsável pela Instituição, de acordo com as informações fornecidas pela Promotoria do Fórum Municipal de um município localizado próximo à cidade de São Paulo.

O projeto foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos, segundo parecer referente ao protocolo n. 101/04, que consta no Anexo C. A participação das crianças foi autorizada pela direção da Instituição.

3.3.2 Elaboração e implementação do programa de intervenção

Diante do objetivo do presente estudo, procedeu-se à elaboração de um programa de intervenção envolvendo atividades de construção de bonecos. Tal programa contou com planejamento prévio e etapas delineadas, de forma a assegurar a padronização das situações apresentadas às três crianças participantes.

Para a construção do programa, considerou-se relevante contemplar as seguintes estratégias metodológicas:

- a) Disponibilizar um elenco de propostas de atividades com variedade de técnicas.
- b) Graduar a oferta de materiais, visando-se oferecer às crianças a possibilidade de diferentes explorações.
- c) Utilizar técnicas de construção mais complexas com o passar das sessões, com o objetivo de fornecer às crianças experiências que possibilitassem a estimulação de diferentes habilidades.

- d) Possibilitar à criança o exercício de habilidades, para que esta pudesse partir de maiores necessidades de ajuda para maiores níveis de independência para realizar as tarefas.
- e) Promover o exercício de habilidades em um ambiente enriquecido nos aspectos material e relacional.
- f) Incentivar a solução de problemas e reforçar os êxitos alcançados, por meio de interações positivas entre criança e pesquisadora.

A adoção de tais estratégias visou oferecer maiores chances de as crianças vivenciarem boas experiências e sucesso nas tarefas, visando ao crescimento das atitudes de participação, iniciativa, enfrentamento de problemas e dificuldades e conseqüente fortalecimento do autoconceito.

3.3.2.1 Seleção das atividades

Foram realizadas nove sessões de atividades individuais e proposta a construção dos seguintes bonecos nesta seqüência:

- Boneco de papel;
- boneco de lã;
- boneco articulável de papel;
- fantoche;
- boneco de retalhos de tecido;
- palhaço esconde-esconde;
- boneco de tampinhas;
- marionete de passarinho;
- livre construção de um boneco.

3.3.2.2 Materiais e equipamentos

Durante as atividades desenvolvidas, foram utilizados materiais plásticos diversos que possibilitam a realização de atividades plásticas de construção artesanal, tais como: diferentes papéis, diferentes tipos de tinta, sucata, palitos, cola, canetas hidrocor, lápis de cor, giz de cera, tecidos, além de tesoura, régua, pincéis, tinta para impressora, entre outros.

Todos os materiais utilizados na confecção dos bonecos são descritos de forma detalhada no apêndice A, juntamente com a descrição da forma de confecção de cada boneco.

Também foram utilizados equipamentos tais como: câmera de vídeo portátil Sony modelo MC 30, tripé para filmadora, fitas digitais de vídeo modelo mini DV, aparelho televisor, DVD player, computador.

3.3.2.3 Técnicas de registro

Em função da metodologia empregada e das possibilidades de interação, estimulação e participação da criança nas diferentes atividades, optou-se pela filmagem de todas as sessões realizadas. Pretendeu-se, assim, proceder a um registro minucioso e sistemático de todos os comportamentos das crianças em sessão.

Matsukua (1995) enfatiza a importância da utilização deste tipo de registro em situações de intervenção, ressaltando a possibilidade da observação de possíveis evoluções dos comportamentos das crianças ao longo das sessões.

As filmagens foram realizadas em todas as sessões de atendimento, em sua integralidade, totalizando 20 horas e 48 minutos de gravação.

3.3.2.4 Número e duração das sessões

As sessões ocorreram no período de fevereiro a março de 2005, de forma individual, duas vezes por semana, com aproximadamente 50 minutos de duração cada, totalizando 9 encontros por criança.

3.3.2.5 Descrição do local das sessões

As sessões de atividades ocorreram em uma sala destinada pela instituição ao desenvolvimento de atividades artísticas. Para os fins da pesquisa, a sala foi previamente preparada pela pesquisadora. A *Figura 1* ilustra o ambiente da coleta de dados, dispondo o posicionamento da pesquisadora, do sujeito (criança) e da câmera de filmagem.

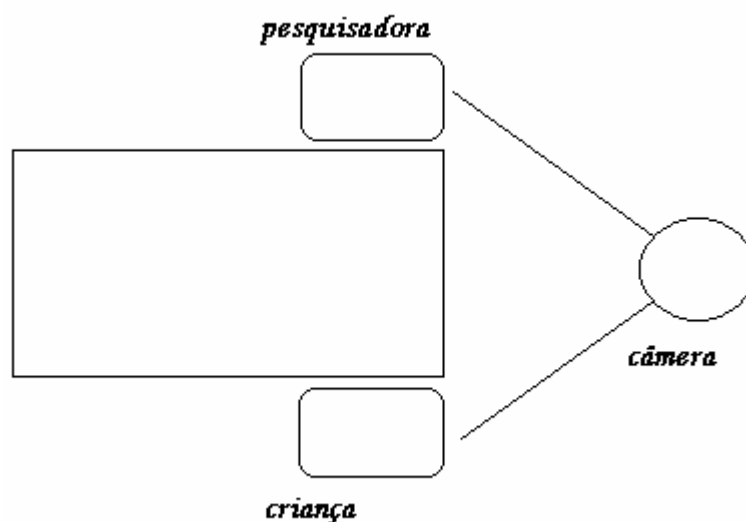


Figura 1: Esquema ilustrativo da posição da criança, da pesquisadora e da filmadora na sala onde ocorreram as sessões.

Conforme ilustra a *Figura 1*, a pesquisadora se posicionou em frente à criança de modo que a filmagem pudesse ocorrer com a câmera posicionada no plano horizontal de frente para a mesa onde se desenvolveram as atividades, com o foco centrado na interação criança-pesquisadora.

3.3.2.6 Dinâmica das sessões

No contexto da presente pesquisa, a utilização da metodologia observacional permitiu uma documentação ampla e abrangente do processo e das interações, bem como de possíveis mudanças na situação observada (comportamentos, desempenho) (BATISTA, 2001). A observação é um dos principais recursos quando se busca alcançar uma maior fidedignidade na leitura da problemática que se pretende investigar (CHAMAT, 1997).

A dinâmica de atuação da pesquisadora no ambiente de pesquisa foi basicamente dividido em três momentos: introdução à atividade; desenvolvimento da atividade propriamente dita; encerramento da sessão.

No momento de Introdução à atividade coube à pesquisadora:

- 1) apresentar para a criança a proposta das sessões;
- 2) observar, por meio de conversas livres, as “demandas particulares” de cada criança;
- 3) lembrar juntamente com a criança as atividades realizadas em sessões anteriores;
- 4) observar o envolvimento da criança na proposta da sessão.

No momento da Realização da atividade, coube à pesquisadora:

- 1) explicar verbalmente as atividades a serem realizadas e seus procedimentos (neste momento a pesquisadora contou com um exemplo simplificado e previamente preparado do boneco a ser construído na sessão, fornecendo, inicialmente, apenas instruções verbais à criança);
- 2) esclarecer possíveis dúvidas da criança quanto à realização da atividade;
- 3) disponibilizar à criança os materiais necessários para a realização da atividade;
- 4) estimular verbalmente a participação da criança na realização da atividade;
- 5) participar das atividades que requisitaram sua interação, na medida em que a criança necessitasse de uma maior interferência e ajuda para realizar determinadas etapas da atividade.

No momento do Encerramento da sessão, coube à pesquisadora:

1) realizar a análise conjunta com a criança sobre a sessão destacando-se:

- a participação da criança na atividade,
- seu envolvimento com a proposta,
- suas sensações e opiniões sobre a atividade realizada,
- análise do produto construído na atividade (boneco).

Cumprir destacar que, na última sessão, este momento de encerramento envolveu o fechamento do programa através de conversas sobre as diversas atividades realizadas, a opinião da criança sobre as experiências vivenciadas e seus sentimentos sobre o encerramento do programa.

O maior direcionamento das atividades nas primeiras sessões teve como objetivo possibilitar a aquisição gradual de autonomia pela criança quanto às atividades desenvolvidas, em um ambiente de segurança e confiança. Pretendeu-se, assim, fornecer à criança experiências que permitissem o desenvolvimento e o exercício de habilidades diversas. A proposta final da construção de um boneco com a livre escolha da técnica e dos materiais a serem utilizados visou a fornecer à criança uma autonomia em relação ao criar, que não havia estado presente nas sessões anteriores.

3.3.2.7 Níveis de ajuda fornecida pela pesquisadora

Diante de dúvidas sobre a realização das atividades, a pesquisadora forneceu ajuda na realização dos bonecos segundo alguns critérios pré-estabelecidos:

1. Instrução Verbal: nova explicação verbal sobre a forma de confecção do boneco ou sobre a etapa da confecção onde a criança apresentou dúvidas.
2. Demonstração: se após a nova instrução verbal a criança ainda apresentasse dúvidas, a pesquisadora realizava a etapa que houvesse deixado dúvidas. Nesse momento a

criança primeiramente observava como se dava a realização da etapa, e então tentava realizá-la sozinha.

3. Confeção conjunta com a criança: se após as duas etapas anteriores a criança ainda não conseguisse realizar a atividade, a pesquisadora realizava juntamente com a criança a etapa na qual existissem dificuldades, fornecendo ajuda física no realizar a atividade.

Cabe ressaltar que o objetivo de tais atitudes previamente determinadas foi fornecer gradualmente menos ajuda à criança, aumentando seu grau de independência no fazer.

3.3.3 Instrumentos de coleta de dados

Seguem algumas considerações sobre os instrumentos, *Teste do Desenho de Silver* e Roteiro de Observação das Sessões, utilizados em diferentes momentos do estudo. Através da utilização destes dois instrumentos objetivou-se obter uma visão ampla do processo de desenvolvimento e desempenho da criança dentro da proposta do programa de atividades.

3.3.3.1 Pré e pós-teste: Teste do Desenho de Silver - SDT

O Teste de Desenho de Silver (SDT) foi elaborado por Rawley Silver, e sua padronização brasileira foi realizada por Alessandrini et al., em 1996.

Visa avaliar as capacidades cognitivas e aspectos afetivo-emocionais através da expressão por desenhos, que podem vir a ser uma linguagem paralela à expressão verbal. O SDT permite avaliar e acompanhar a intervenção realizada com o objetivo de trabalhar a condição cognitivo-emocional, sendo possível acompanhar a evolução do sujeito quando aplicado na forma de pré e pós-teste ao período de intervenção.

O SDT possibilita obter informações sobre o desenvolvimento de conceitos importantes para o início da escolarização no ensino fundamental, ou seja, conceitos importantes na evolução do processo de aprendizagem da criança.

O teste é dividido em três Subtestes, Desenho de Previsão, Desenho de Observação e Desenho de Imaginação.

O Subteste do Desenho de Previsão tem como objetivos avaliar as noções de horizontalidade, verticalidade e ordem seqüencial, e as respostas são avaliadas numa escala de 5 pontos. Para tanto, a criança é solicitada a prever mudanças adicionando linhas em esboços de copos, imaginando como seria a aparência do refrigerante dentro do copo quando esvaziado gradualmente, e como seria a aparência da água contida em uma garrafa, se essa fosse inclinada. Também é solicitada a desenhar como uma casa parecerá em um declive íngreme (SILVER, 1996).

O Subteste do Desenho de Observação tem como objetivos avaliar se os examinandos possuem a capacidade de representar relações de altura, largura e profundidade. Para tanto, é apresentado à criança um arranjo com três cilindros de diferentes alturas e larguras e uma pequena pedra, dispostos segundo um padrão pré-estabelecido. A criança é então solicitada a desenhar aquilo que vê. As noções examinadas são avaliadas segundo uma escala de 5 pontos (SILVER, 1996).

O Subteste do Desenho de Imaginação tem como propósitos avaliar habilidades de selecionar, associar e representar figuras, habilidades criativas, fantasias e atitudes em relação a si e aos outros. Para tanto é apresentada para a criança uma série de 15 desenhos estímulos de pessoas, objetos e animais, sendo solicitado que a criança escolha duas figuras. A criança é finalmente solicitada a desenhar uma história em que estejam presentes as duas figuras escolhidas, em seguida é estimulada a dar um título e a narrar a história. Cada habilidade examinada é avaliada segundo uma escala de 5 pontos (SILVER, 1996).

3.3.3.2 Análise dos Registros em Vídeo: Roteiro de Observação das Sessões

Para a análise dos registros realizados por meio de filmagem das sessões de atividades, foi realizada uma adaptação do “*Roteiro de Observação Clínica Comportamental da Criança*” proposto por Medeiros e Loureiro (2004), do qual algumas categorias foram mantidas na íntegra e outras modificadas e introduzidas conforme as necessidades particulares de observação das sessões em vídeo do presente estudo.

O Roteiro proposto pode ser utilizado como uma forma de sistematização da observação individualizada da criança com dificuldades de aprendizagem, tendo em vista que aborda aspectos diversos de seu desempenho tais como: nível de qualidade da produção, reações diante das situações, nível de interação e comunicação e recursos disponíveis para a execução das tarefas propostas. Permite também observar e registrar manifestações afetivas das crianças, que dizem respeito a sua capacidade de autojulgamento, iniciativa, decisão, auto-regulação e nível de ansiedade. Assim, propõe uma abordagem de observação de indicadores de desempenho quantitativos, através da avaliação da produção e de comportamentos observados em uma situação orientada (MEDEIRO, LOUREIRO, 2004).

O Roteiro tem como meta descrever e avaliar o funcionamento das crianças quanto as suas vulnerabilidades e recursos para a aprendizagem e para a interação, através da observação de aspectos comportamentais e de desempenho da criança. Ele permite também a identificação de recursos e limites das crianças em uma situação de atividades propostas.

A seguir está descrito o roteiro adaptado conforme foi utilizado para a análise, e que se encontra no anexo A.

Descrição do Roteiro

O Roteiro divide-se em três categorias de análise; Produção; Desempenho Específico; Desempenho Geral.

A categoria “Produção” tem por objetivo principal verificar possíveis evoluções na qualidade da produção com o passar das sessões. Assim, cada atividade desenvolvida pela criança é avaliada segundo um critério de evolução, sendo:

A – qualidade alta: corresponde ao objetivo da proposta, executando a atividade sem problemas e sem ajuda. Exceção feita nos casos em que a pesquisadora fornece suporte para que a criança execute a atividade com maior destreza, sem, contudo, interferir diretamente na execução da mesma;

M – qualidade média: executa a atividade com algum grau de dificuldade e com necessidade de ajuda. A ajuda é definida como intervenção clara da pesquisadora na execução direta da atividade;

B – qualidade baixa: executa a atividade com alto grau de dependência e necessidade evidente de ajuda e intervenção da pesquisadora.

As atividades analisadas quanto à produção são: desenho, recorte, colagem, dobradura, pintura, medir, amarrar, enfiar e enrolar. Tais atividades estiveram presentes em, pelo menos, uma sessão de atividade de construção de boneco.

Em seguida avalia-se o “Desempenho Específico”, composto por três subcategorias: Iniciativa; Comunicação; Interação. Cada subcategoria é avaliada segundo uma escala de gradação progressiva de adequação. O objetivo principal desta avaliação é verificar a frequência de cada grau de adequação em cada subcategoria e, conseqüentemente, possíveis evoluções.

Todas as subcategorias são avaliadas por critérios de A - D, conforme descrito:

- Iniciativa:

A – após exposição inicial da pesquisadora, espontaneamente, a criança inicia e executa a atividade;

B – após exposição inicial e apresentação das etapas da atividade, a criança inicia sua execução apenas após a orientação da pesquisadora para que a inicie, porém sem necessidade de estimulação mais diretiva;

C – após a apresentação das etapas da atividade, a criança necessita de estimulação para dar prosseguimento à atividade (considera-se estimulação qualquer verbalização ou comportamento da pesquisadora que tenha por objetivo ajudar ou incentivar de forma diretiva a criança a iniciar ou prosseguir a tarefa);

D – após a apresentação das etapas da atividade, mesmo mediante estimulação, a criança não dá prosseguimento à atividade.

- Comunicação:

A – centrada na realização da atividade, a criança verbaliza idéias e fatos ou faz comentários necessariamente pertinentes à atividade que está executando;

B – centrada na realização da atividade, a criança permanece em silêncio;

C – distanciando-se da realização da atividade, espontaneamente ou após estimulação, verbaliza idéias e fatos ou faz comentários não necessariamente pertinentes à atividade que está executando, e a atenção da criança parece mais voltada para a verbalização;

D – distanciando-se da realização da atividade, a criança permanece em silêncio responde apenas gestualmente e/ou monossilabicamente.

- Interação:

A – espontaneamente, a criança mostra-se com iniciativa para trocas buscando o contato e respondendo adequadamente ao que é perguntado;

B – após a estimulação verbal da pesquisadora a criança responde adequadamente, mostrando-se dependente de estimulações para interagir;

C – após estimulação verbal da pesquisadora, a criança mostra-se pouco disponível ao contato, respondendo apenas gestualmente e/ou monossilabicamente;

D – após estimulação verbal da pesquisadora, a criança a ignora, não apresentando mudanças no comportamento.

A categoria “Desempenho Geral” é composta por duas subcategorias, “Recursos” e “Manifestações Afetivas”.

Quanto à subcategoria “Recursos” é composta pelos itens: Organização; Planejamento; Atenção. Tem por objetivo principal verificar a presença ou ausência dos comportamentos descritos em cada item nas sessões, apresentados a seguir:

- Organização: denota organização e cuidado com os materiais, tampando os materiais que abre, guardando-os após o uso, jogando fora os que não serão mais usados, dispendo-os sobre a mesa de forma a ajudar na realização da atividade.
- Planejamento: denota conhecimento das etapas da atividade que executa, seguindo a ordem natural de passos para executar uma atividade e/ou parecendo ter um plano ou roteiro.
- Atenção: a orientação da atenção parece estar voltada para a atividade mesmo quando a interrompe.

Com relação à subcategoria “Manifestações Afetivas” composta pelos itens: Auto-julgamento; Decisão; Ansiedade; Iniciativa; Auto-regulação, tem por objetivo verificar o desempenho da criança em cada sessão segundo um escore que avalia os comportamentos com polaridades positivas (A), os comportamentos com polaridade negativa (B), e ainda quando nenhum dos comportamentos é observado (C). A seguir, são descritos os comportamentos considerados positivos, classificados com “A”, negativos, classificados com “B”, ou ausentes “C” em cada item:

- Auto-julgamento: A – a criança expressa predominantemente julgamentos gerais específicos positivos sobre si; B – a criança expressa predominantemente julgamentos gerais específicos negativos sobre si; C – nenhuma das alternativas.

- Decisão: A – a criança mostra-se decidida e com capacidade de escolha quanto às opções apresentadas; B – a criança mostra-se indecisa e com dificuldade de escolha diante das opções apresentadas; C – nenhuma das alternativas.
- Ansiedade: A – a criança manifesta ansiedade inicial em relação às propostas, que desaparece ao longo da sessão; B – a criança manifesta ansiedade inicial em relação às propostas, que permanece ao longo da sessão; C – nenhuma das alternativas.
- Iniciativa: A – a criança mostra-se ativa, fazendo perguntas e respondendo às situações propostas de forma a ter controle sobre o que ocorre, não exigindo estimulações; B – a criança mostra-se apática, exigindo muitas estimulações diretivas da pesquisadora, respondendo a esta com submissão; C – nenhuma das alternativas.
- Auto-regulação: A – a criança completa os assuntos ou atividades iniciadas, parecendo ouvir as instruções, respondendo a estas com adequação; B – a criança interrompe os assuntos ou atividades iniciadas, parecendo não ouvir as instruções, respondendo a estas de forma inadequada; C – nenhuma das alternativas.

3.4 Procedimento de Observação e Análise dos Dados

As sessões de atividades, registradas em vídeo, foram observadas com o intuito de se registrar o desempenho das crianças ao longo do programa, utilizando-se para tanto o roteiro de observação previamente adaptado para este fim. Desta forma, a pesquisadora procedeu à observação das 20 horas de registro, preenchendo um roteiro para cada criança participante no qual constam os dados observados em cada sessão realizada.

A observação das sessões, orientada pelo roteiro de observação adaptado, teve como foco o modo como a criança organizou suas experiências e seu conseqüente desempenho nas tarefas (MEDEIROS, LOUREIRO, 2004).

Desta forma, na visão de Medeiros e Loureiro (2004), a observação pode oferecer “um conjunto de indicadores clínicos baseados em comportamentos esperados para cada estágio do desenvolvimento” (p.111). Dentro de uma situação padronizada, como a que se propõe (onde a situação permanece a mesma para todas as crianças), espera-se que as diferenças de desempenho se apresentem, revelando características significativas do desenvolvimento de cada sujeito.

Os dados obtidos a partir dessa observação direcionada pelo roteiro foram tratados inicialmente segundo análise comparativa inter-sujeitos. Ou seja, os desempenhos nas diferentes áreas foram comparados entre si, com o objetivo de obter uma visão global do desempenho da criança ao longo do programa. Procedeu-se então à análise dos resultados obtidos por cada criança nas avaliações do SDT realizadas antes e após o período de intervenção. Posteriormente, realizou-se uma discussão tendo como foco a análise comparativa dos desempenhos de forma intra-sujeitos, ou seja, os desempenhos das crianças nas diferentes áreas analisadas foram comparados, com o intuito de obter-se uma visão de possíveis influências do programa em seus desempenhos e resultados expressos pelas avaliações.

Como forma de garantir a confiabilidade dos dados obtidos através da observação dos registros em vídeo, foi realizado o teste de fidedignidade com a participação de dois juizes externos. Para tanto, contou-se com a participação de uma aluna do curso de graduação de terapia ocupacional da UFSCar, e de um terapeuta ocupacional. Antes da realização do teste, ambos os juizes passaram por um processo de capacitação, com o objetivo de apresentar o roteiro utilizado, bem como os procedimentos de observação e preenchimento. Sobre a capacitação dos juizes, cumpre destacar que esta foi feita de forma bastante cuidadosa, considerando-se as possíveis dificuldades de interpretações dos comportamentos observados. Assim, as classificações dos itens a serem observados foram exemplificadas e os juizes

puderam observar alguns minutos das sessões antes do início da observação oficial, de forma a caracterizar os comportamentos em suas classificações. Houve uma necessidade especial da definição das avaliações referentes às atividades na categoria “Produção”, e em relação aos comportamentos observados na categoria “Recursos”.

Pesquisadora e juizes externos assistiram às sessões separadamente, e a estes últimos coube a observação de uma amostra randômica de 25% do tempo total dos registros realizados, divididos de forma a garantir a observação da mesma amostra de tempo para cada criança. A fórmula utilizada para o cálculo da fidedignidade foi:

$$F = \frac{\text{Número de concordâncias (C)}}{\text{Número de concordâncias (C) + Número de discordâncias (D)}} \times 100$$

Posteriormente, os registros realizados pela pesquisadora e pelos juizes foram comparados, por categoria e por sessão de cada criança. Exemplificando, os registros realizados pelos juizes na categoria “Produção” do roteiro, em cada sessão observada por estes, foram comparados com os dados registrados pela pesquisadora, e procedeu-se da mesma forma com as demais categorias do roteiro. Assim, obteve-se um índice de concordância para cada criança a partir da média de concordâncias e discordância em cada categoria. O índice de concordância final obtido foi de 83% .

4 RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos no estudo de forma individual, ou seja, para cada criança participante. Para tanto, apresentam-se, inicialmente, os desempenhos das crianças nas sessões de construção de bonecos com base no roteiro de observação das sessões. Em seguida, os resultados obtidos por cada criança nas avaliações através do Teste do Desenho de Silver ministradas na forma de pré e pós-testes. Finalizando, apresentam-se as imagens dos bonecos construídos pelas crianças nas sessões de atividade.

4.1 Criança I: C I

Segue o desempenho de CI nas sessões de atividades de construção de bonecos, com base no roteiro de observação das sessões, seguido pelos resultados registrados no SDT .

4.1.1 Roteiro de observação das sessões

O roteiro foi preenchido com base na observação dos registros em vídeo das sessões de atividades. São apresentados abaixo os dados observados segundo a produção, desempenho específico e desempenho geral da criança nas sessões.

4.1.1.1 Produção de C I

A categoria “Produção” apresenta os dados referentes à avaliação das atividades segundo sua qualidade em um critério de evolução. São consideradas as atividades realizadas dentro do contexto de construção dos bonecos propostos, sendo elas: desenho, recorte, colagem, dobradura, pintura, medir, amarrar, enfiar e enrolar.

Destaca-se que C I não aceitou participar da sessão 5, alegando não querer fazer o boneco que já conheceu, pois uma das meninas fizera antes dele. Nesse momento, cabe

ressaltar que a ordem de participação das crianças nas sessões variava segundo um critério de rodízio, assim a criança que participasse da sessão 1 em primeiro lugar, no dia da sessão 2 seria a segunda a participar e no dia da sessão 3 a terceira, e assim até o final das sessões.

Segue abaixo a *Tabela 1* com as atividades e respectivas classificações segundo sua qualidade por sessão.

TABELA 1 - Avaliação da qualidade da produção de cada atividade por sessão de C I.

ATIVIDADES	SESSÕES								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Desenho	B	—	M	M	X	A	A	A	A
Recorte	B	M	M	A	X	A	A	A	A
Colagem	M	M	M	M	X	M	M	M	M
Dobradura	—	—	—	—	X	—	—	M	A
Pintura	—	—	A	—	X	—	—	A	A
Medir	B	M	M	M	X	M	M	M	A
Amarrar	—	A	A	A	X	A	A	A	A
Enfiar	—	—	M	—	X	M	A	—	—
Enrolar	—	A	—	A	X	A	A	A	A

Nota: “A”: qualidade alta (corresponde ao objetivo da proposta executando a atividade sem problemas e sem ajuda);

“M”: qualidade média (executa a atividade com algum grau de dificuldade e com necessidade de ajuda);

“B”: qualidade baixa (executa a atividade com alto grau de dependência e necessidade de ajuda);

“—”: atividade não realizada na sessão;

“X”: sessão não realizada.

É possível observar através da *Tabela 1* que em algumas atividades C I apresentou evolução na qualidade da produção com o passar das sessões. Esse é o caso do desenho, recorte, dobradura, medir e enfiar.

Na atividade de desenho, é possível observar que na primeira sessão a criança obteve a avaliação de qualidade baixa, sendo marcante a necessidade de ajuda para realizá-la. Logo em seguida, nas terceira e quarta sessões passa a ser média, ainda com necessidade de ajuda, porém com crescente autonomia. A partir da sexta sessão a avaliação passa a ser alta, pois a criança executa a atividade sem necessidade de ajuda atingindo os objetivos esperados e se mantém assim até a última sessão.

Na atividade de recorte, a avaliação de baixa qualidade obtida na primeira sessão muda para média na segunda, se mantendo assim na terceira. A partir da quarta sessão até a nona a criança obtém avaliação de qualidade alta na atividade, ressaltando-se a aquisição de autonomia para realizá-la.

A atividade de dobradura esteve presente apenas nas duas últimas sessões, porém na primeira vez que foi realizada, oitava sessão, obteve avaliação média; e em seguida, na nona sessão, obteve avaliação alta.

A atividade de medir obteve avaliação baixa na primeira sessão, porém, na segunda sessão passa a apresentar avaliação média, que se mantém até a oitava sessão. Apenas na nona sessão apresenta avaliação alta, tendo sido executada de maneira independente.

A atividade de enfiar, presente em três sessões obteve avaliação média nas duas primeiras vezes realizadas, terceira e sexta sessões, passando para avaliação alta na sétima sessão.

Também é possível observar que em nenhuma das atividades analisadas a criança apresentou um declínio nas avaliações de qualidade da produção. As atividades realizadas eram aprendidas e com o passar das sessões, quando repetidas, eram realizadas com mais independência, maior precisão e melhor qualidade final. A criança demonstrou uma “familiaridade” crescente com as atividades à medida que estas eram repetidas.

Nas atividades de colagem, pintura, amarrar e enrolar, não foram observadas evoluções, e a criança permaneceu com a mesma avaliação em todas as sessões em que essas foram realizadas. Porém, ressalta-se que em nenhuma dessas avaliações a criança obteve o conceito de baixa qualidade, o que demonstra que nestas atividades a criança já apresentava maior domínio de realização, principalmente em pintar, amarrar e enrolar, quando as avaliações foram altas. Na atividade de colagem, em que as avaliações foram médias em todas as sessões, ressalta-se que a utilização da cola quente é uma atividade que requer maior supervisão e controle de um adulto, o que justifica a necessidade de ajuda para a criança.

Seguem abaixo os dados relativos às observações realizadas em relação ao “Desempenho Específico” em suas subcategorias: Iniciativa; Comunicação; Interação. Cada subcategoria é avaliada segundo uma escala de gradação progressiva de adequação que vai de “A” a “D”.

4.1.1.2 Desempenho Específico de C I

A *Tabela 2* apresenta a frequência, quantidade de vezes que cada comportamento é observado, e a porcentagem que essa frequência representa em relação ao total de comportamentos observados, a “Iniciativa” em cada sessão, conforme sua classificação.

Com relação à classificação dos comportamentos observados relativos à “Iniciativa”, cumpre destacar que os comportamentos referentes à avaliação “A” denotam atitudes de independência e autonomia, esperados na criança com desenvolvimento desejável. Aqueles avaliados como “B” denotam independência, porém com necessidade da intervenção inicial da pesquisadora. Os comportamentos referentes às avaliações “C” denotam maior necessidade de estimulação na realização da atividade e as avaliações “D” denotam falta de atitude mesmo quando há estimulação, ou seja, ambos estão ligados a menores atitudes de iniciativa diante das atividades.

TABELA 2 - Frequência e porcentagem dos comportamentos observados em C I conforme sua avaliação por sessão na subcategoria Iniciativa.

INICIATIVA/AVLIAÇÃO	SESSÕES								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
A	—	—	—	—	X	—	—	—	12 57,14%
B	4 36,36%	7 22,58%	3 16,67%	4 19,05%	X	14 40%	11 40,74%	13 44,82	5 23,8%
C	7 63,64%	24 77,42%	15 83,33%	17 80,95%	X	21 60%	16 59,26%	16 55,18	4 19,06%
D	—	—	—	—	X	—	—	—	—

Nota: “A”: espontaneidade na iniciativa;
 “B”: iniciativa após estimulação inicial;
 “C” : necessidade de estimulação mais diretiva e incentivo para iniciar a atividade;
 “D”: falta de atitude mesmo frente à estimulação;
 “—”: ausência de comportamentos;
 “X”: sessão não realizada.

Através dos dados da *Tabela 2*, observa-se que os comportamentos classificados como “A” não foram observados ao longo de todas as sessões, com exceção da nona, quando aparecem com 57,14% de ocorrência relativa a todos os comportamentos ligados à iniciativa nesta sessão. Ou seja, na última sessão C I apresenta o maior índice de iniciativa.

Os comportamentos classificados como “B” estiveram presentes em todas as sessões, apresentando, porém, variações. Na primeira sessão aparecem com 36,36% de frequência se comparados com todos os comportamentos ligados à iniciativa, e na última sessão, apresentam 23,8% de ocorrência. Entretanto, é importante destacar que esta diminuição deve ser observada levando-se em conta que na última sessão os comportamentos classificados como “A”, apresentaram um índice alto de frequência, não observada nas sessões anteriores.

Com relação aos comportamentos classificados como “C”, também esses estiveram presentes em todas as sessões com variações. Iniciam o programa com ocorrência de 63,64% na primeira sessão diante de todos os comportamentos ligados à iniciativa. Contudo, houve

variações significativas e eles terminaram o programa apresentando uma queda acentuada pra 19,06% de freqüência na última sessão. Assim, constata-se uma diminuição marcante destes comportamentos considerados pouco adequados ao longo do programa.

Os comportamentos classificados como “D” não são observados em nenhuma sessão de atividades, e conseqüentemente não aparecem representados na figura 2. Isso ilustra, portanto, que C I não apresentou comportamentos menos desejáveis referentes à iniciativa em todas as sessões.

A seguir, a *Figura 2* traz a representação gráfica dos comportamentos em suas classificações. Ilustrando as colocações anteriores, pode-se observar uma tendência à queda dos comportamentos classificados como “C”, apesar de sua alta freqüência nas sessões. A rápida ascensão dos comportamentos classificados com “A”, também é bastante marcante.

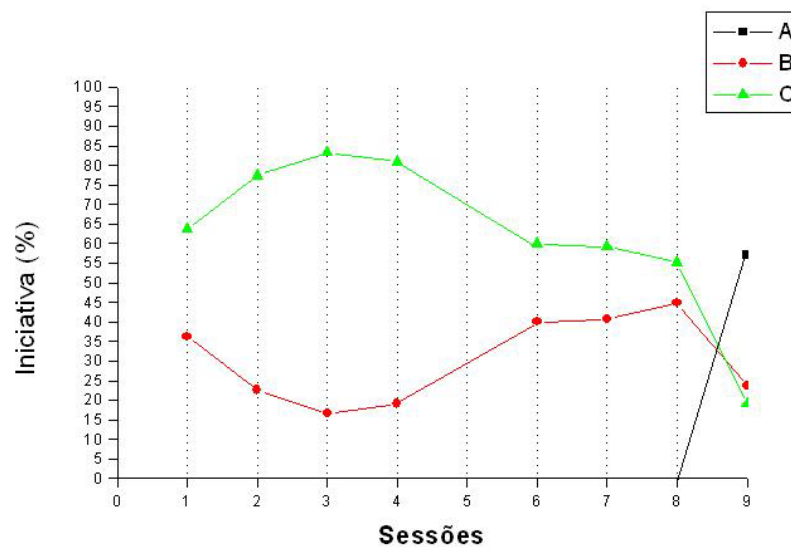


Figura 2: Gráfico ilustrativo das porcentagens de ocorrência dos comportamentos de C I classificados em “A”, “B” e “C”, relativos à Iniciativa ao longo do programa.

Sobre a classificação dos comportamentos observados, relativos à “Comunicação”, cumpre destacar que os comportamentos referentes à avaliação “A” denotam atitudes de comunicação dentro do contexto da atividade que está sendo realizada, ou seja, a criança consegue se comunicar verbalmente, expor opiniões e pensamentos, com conteúdos referentes

ao contexto da atividade e a atenção voltada para o que está realizando. Os comportamentos referentes à avaliação “B” denotam atenção voltada para a atividade sem comunicação concomitante. Aqueles referentes à avaliação “C” denotam menor capacidade da criança em se comunicar com a atenção voltada para a atividade, e mostram que, neste caso, a comunicação traz a dispersão da atividade realizada. Nos comportamentos referentes à avaliação “D”, observam-se dificuldades mais acentuadas da criança tanto em se comunicar, como em conciliar essa atitude com qualquer atividade, chegando mesmo à dificuldade de emitir respostas.

A seguir a *Tabela 3* apresenta a frequência, quantidade de vezes que cada comportamento é observado, e a porcentagem que essa frequência representa em relação ao total de comportamentos observados em relação à “Comunicação” em cada sessão, conforme sua classificação.

TABELA 3 - Frequência e porcentagem dos comportamentos observados em C I conforme sua avaliação por sessão na subcategoria Comunicação.

COMUNICAÇÃO/ AVALIAÇÃO	SESSÕES								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
A	1 8,34%	1 3,85%	1 6,25%	1 4,76%	X	3 14,28%	2 13,33%	9 27,27%	2 11,76%
B	11 91,66%	25 96,15%	15 93,75%	17 80,95%	X	17 80,95%	12 80%	20 60,6%	13 76,47%
C	—	—	—	—	X	—	—	4 12,12%	1 5,88%
D	—	—	—	3 14,28%	X	1 4,76%	1 6,67%	—	1 5,88%

Nota: “A”: comunicação dentro do contexto da atividade;

“B”: atenção voltada para a atividade sem comunicação concomitante;

“C”: comunicação com dispersão da atenção para atividade;

“D”: dispersão da atenção para atividade sem comunicação concomitante.

“—”: ausência de comportamentos; “X”: sessão não realizada.

Através dos dados da *Tabela 3* observa-se que os comportamentos avaliados como “A” apresentam pequenas variações através de todas as sessões. Na primeira sessão aparecem com 8,34% de ocorrência e, relação a todos os comportamentos ligados à comunicação nesta sessão e entre variações pouco significativas chegam a 11,76% de ocorrência na última sessão. Portanto, cabe destacar que C I verbalizou pouco espontaneamente, e permaneceu centrado na atividade em todas as sessões.

Os comportamentos avaliados como “B”, observados como silêncios prolongados com a atenção da criança voltada para a atividade, foram os que apresentaram as maiores porcentagens de ocorrência em todas as sessões. Na primeira sessão representam 91,66%, e com o passar das sessões sofrem pequenas quedas. Contudo, estes se mantêm significativamente altos, quando comparados a todos os comportamentos ligados à comunicação.

Com relação aos comportamentos avaliados como “C”, estes aparecem apenas nas duas últimas sessões, sendo pouco significativos no geral. Denotam poucas atitudes de comunicação verbal com distanciamento da atividade realizada.

Os comportamentos avaliados como “D” aparecem com percentuais baixos variando de 14,28% a 5,88% de ocorrência. Representam os momentos em que a criança apresentou dificuldades mais acentuadas de comunicação e de emitir respostas.

A seguir a *Figura 3*, apresenta a representação gráfica dos comportamentos referentes à comunicação em suas classificações. De acordo com as ilustrações anteriores, pode-se observar a grande frequência dos comportamentos avaliados como “B” ao longo de todas as sessões, o que denota que C I se mostrou bastante silencioso e introspectivo durante todo o programa. Observa-se também a evolução dos comportamentos avaliados como “A” que representam a maior frequência de verbalizações espontâneas de conteúdos ligados às

atividades. Este aumento de verbalizações está ligado ao momento em que C I começa a externalizar sua preocupação com o término do programa a partir da sétima sessão.

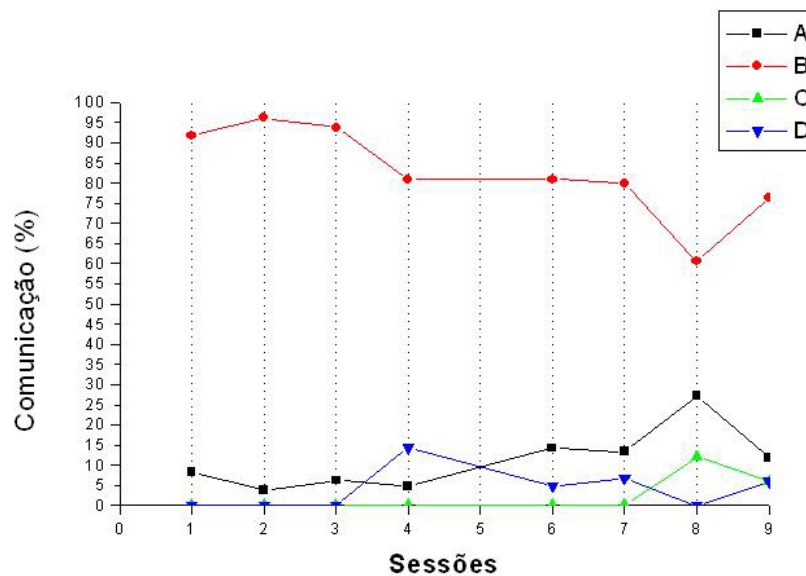


Figura 3: Gráfico ilustrativo das porcentagens de ocorrência dos comportamentos de C I classificados em “A”, “B”, “C” e “D”, relativos à Comunicação ao longo do programa.

Com relação à classificação dos comportamentos observados relativos à “Interação”, cumpre destacar que os comportamentos referentes à avaliação “A” denotam atitudes de espontaneidade de trocas e contato interpessoal além de respostas adequadas. Os comportamentos referentes à avaliação “B” denotam uma maior dependência da criança em relação a estimulações externas para interagir. Aqueles referentes à avaliação “C” denotam pouca disponibilidade da criança para a interação e mesmo após estimulação, ela responde de forma insatisfatória. Nos comportamentos referentes à avaliação “D”, observam-se dificuldades mais acentuadas da criança referentes à interação, sendo notória a necessidade de suporte nesse sentido.

A seguir, a *Tabela 4* apresenta a frequência, quantidade de vezes que cada comportamento é observado, e a porcentagem que essa frequência representa em relação ao

total de comportamentos observados em relação à “Interação” em cada sessão, conforme sua classificação.

TABELA 4 - Frequência e porcentagem dos comportamentos observados em C I conforme sua avaliação por sessão na subcategoria Interação.

INTERAÇÃO/AVALIÇÃO	SESSÕES								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
A	1 7,69%	—	3 6,81%	4 10,25%	X	5 11,63%	4 14,81%	15 31,25%	7 20%
B	5 38,46%	23 65,71%	20 45,45%	21 53,84%	X	24 55,81%	16 59,25%	21 43,75%	16 45,71%
C	6 46,15%	11 31,42%	20 45,45%	12 30,77%	X	13 30,23%	6 22,22%	11 22,92%	12 34,28%
D	1 7,69%	1 2,85%	1 2,27%	2 5,12%	X	1 2,32%	1 3,7%	1 2,08%	—

Nota: “A”: espontaneidade em trocas e contato interpessoal, respostas adequadas;
 “B”: certa dependência de estimulações externas para interagir;
 “C”: pouca disponibilidade para interação após estimulação, respostas insatisfatórias;
 “D”: dificuldades acentuadas na interação, necessidade de suporte nesse sentido.
 “—”: ausência de comportamentos;
 “X”: sessão não realizada.

Através dos dados da *Tabela 4*, observa-se que os comportamentos avaliados como “A”, apresentam variações, caracterizando-se, porém, por sua baixa ocorrência ao longo de todas as sessões. Contudo, apresentam uma tendência crescente ao longo do programa indo de 7,69% a 20% de ocorrência final.

Os comportamentos avaliados como “B”, ou seja, aqueles que denotam dependência de estimulação da pesquisadora para interagir, apresentaram as maiores porcentagens de ocorrência no geral das sessões. Embora apresentem variações, se mantêm elevados ao longo do programa, apresentando a marca de 45,71% de ocorrência na última sessão.

Com relação aos comportamentos avaliados como “C”, estes apresentam uma tendência de queda no geral, mas também foram bastante freqüentes em todas as sessões, sendo marcante a pouca disponibilidade da criança para interações.

Os comportamentos avaliados como “D”, que representam aqueles ligados às maiores dificuldades de interação, apresentam as ocorrências mais baixas em todas as sessões de atividade, sendo que na última sessão não são observados comportamentos com esta avaliação.

A seguir, a *Figura 4* apresenta a representação gráfica dos comportamentos referentes à interação em suas classificações. Ilustrando as colocações anteriores, pode-se observar a grande freqüência dos comportamentos avaliados como “B”, sendo que C I se mostrou bastante dependente de estimulações para interagir. Também se observa a alta freqüência dos comportamentos avaliados como “C”, ilustrando a pouca disponibilidade de C I para interagir. Observa-se também que os comportamentos avaliados como “A”, apesar de sua baixa freqüência, apresentam evoluções ao longo do programa.

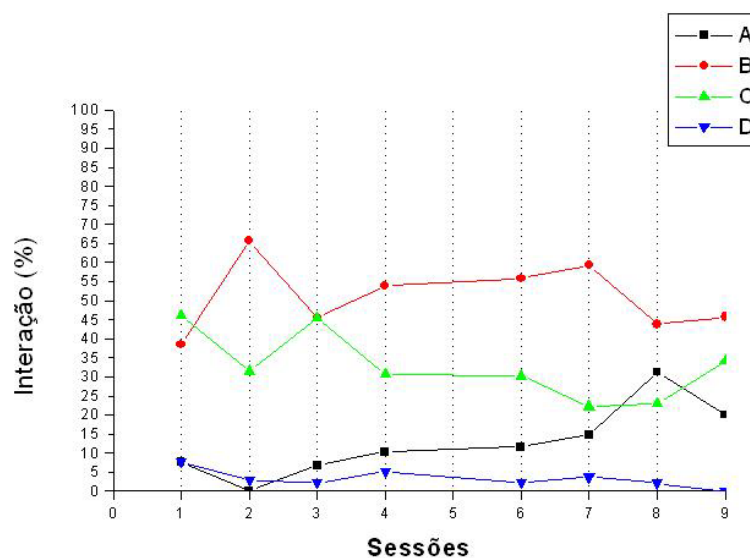


Figura 4: Gráfico ilustrativo das porcentagens de ocorrência dos comportamentos de C I classificados em “A”, “B”, “C” e “D”, relativos à Interação ao longo do Programa.

Seguem os dados relativos às observações realizadas em relação ao “Desempenho Geral” em suas subcategorias: Recursos e Manifestações Afetivas.

4.1.1.3 Desempenho Geral de C I

Em relação à subcategoria “Recursos”, esta é composta pelos itens: Organização; Planejamento; Atenção. Na observação destes, registrou-se a presença ou ausência dos comportamentos descritos em cada item nas nove sessões.

Segue a *Tabela 5*, onde estão marcadas a presença “P” ou ausência “N” dos comportamentos ligados a cada item, nas nove sessões de atividades.

TABELA 5 - Presença ou ausência dos itens que compõe a subcategoria Recursos em C I por sessão.

RECURSOS	SESSÕES								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Organização	N	N	N	N	X	P	P	N	P
Planejamento	P	P	P	P	X	P	P	P	P
Atenção	P	P	P	P	X	P	P	P	P

Nota: “P”: comportamento presente;
 “N”: comportamento ausente;
 “X” (sessão não realizada).

A partir dos dados expressos na *Tabela 5*, referente à subcategoria “Recursos”, é possível observar que em C I os itens “Planejamento” e “Atenção”, estiveram presentes em todas as sessões. Já o item “Organização” esteve ausente nas primeiras quatro sessões, apresentando, a partir de então, comportamento intermitente, e apesar de aparecer com maior frequência a partir da sexta sessão, não se pode dizer que houve sua evolução devido a sua inconstância.

Em relação à subcategoria “Manifestações Afetivas”, esta é composta pelos itens: Auto-julgamento; Decisão; Ansiedade; Iniciativa; Auto-regulação. Na observação destes,

registrou-se o desempenho da criança no geral de cada sessão. Assim, na *Tabela 6* estão registradas as avaliações destes itens por sessão em “A”, referente aos comportamentos com polaridade positiva; “B”, referente aos comportamentos com polaridade negativa; “C” quando nenhum comportamento relativo ao item é observado.

Com relação às classificações dos comportamentos em cada item cabe pontuar:

- Auto-julgamento:

“A”: expressão predominante de julgamentos positivos sobre si;

“B”: expressão predominante de julgamentos negativos sobre si;

“C”: nenhuma das alternativas.

- Decisão:

“A”: decisão e boa capacidade de escolha quanto às opções;

“B”: indecisão e dificuldade de escolha quanto às opções;

“C”: nenhuma das alternativas.

- Ansiedade:

“A”: ansiedade inicial em relação às propostas, que desaparece ao longo da sessão;

“B”: ansiedade inicial em relação às propostas, que permanece ao longo da sessão;

“C”: nenhuma das alternativas.

- Iniciativa:

“A”: criança ativa, faz perguntas e responde às situações propostas sem estimulações;

“B”: criança apática, com necessidade de estimulações diretivas;

“C”: nenhuma das alternativas.

- Auto-regulação:

“A”: responde aos assuntos, instruções e atividades iniciadas adequadamente;

“B”: responde aos assuntos, instruções e atividades iniciadas de forma inadequada;

“C”: nenhuma das alternativas.

TABELA 6 - Avaliação dos itens que compõe a subcategoria Manifestações Afetivas em C I por sessão.

MANIFESTAÇÕES AFETIVAS	SESSÕES								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Auto-julgamento	C	C	C	C	X	C	C	C	C
Decisão	A	A	A	A	X	A	A	A	A
Ansiedade	C	C	C	C	X	C	C	C	C
Iniciativa	B	B	B	B	X	B	B	B	B
Auto-regulação	C	C	C	C	X	C	C	C	C

Nota: “X”: sessão não realizada.

Fica claro através da análise dos dados da *Tabela 6* que a criança tem boa capacidade de decisão. No entanto, percebe-se um baixo grau de iniciativa que permaneceu estável durante todo o programa. Estas características também se revelam em atitudes de apatia referentes à auto-regulação, e na aparente dificuldade de resposta. C I também demonstra dificuldades em expor-se, e seu auto-julgamento não pôde ser claramente constatado ao longo de todo o programa.

Apresentam-se, a seguir, os resultados obtidos por C I no Teste do Desenho de Silver em seus três subtestes: Desenho de Previsão; Desenho de Observação; Desenho de Imaginação.

4.1.2 Teste do Desenho de Silver

As *Figuras 5, 6 e 7* a seguir ilustram as pontuações obtidas por C I nos subtestes do Desenho de Previsão, de Observação e de Imaginação, respectivamente, no pré e no pós-teste realizados antes e após o período de intervenção. A *figura 8* ilustra o escore total da pontuação obtida pela criança no SDT no pré e no pós-teste.

Subteste do Desenho de Previsão

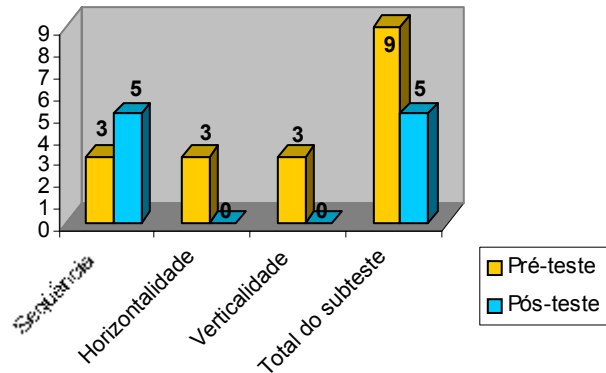


Figura 5: Pontuações de C I nas avaliações do subteste do Desenho de Previsão.

As pontuações finais do subteste do Desenho de Previsão, o qual tem como objetivo avaliar as noções de horizontalidade, verticalidade e ordem seqüencial, mostram uma queda do pré para o pós-teste, sendo que apenas o item relacionado ao conceito de ordem seqüencial apresentou aumento na pontuação no pós-teste.

Subteste do Desenho de Observação

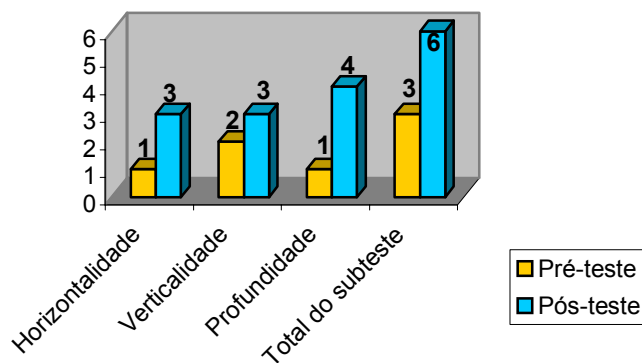


Figura 6: Pontuações de C I nas avaliações do subteste do Desenho de Observação.

Com relação ao subteste do Desenho de Observação, que tem como objetivo avaliar se os examinandos possuem a capacidade de representar relações de altura, largura e profundidade, observa-se um aumento na pontuação final do pré pra o pós-teste, vindo do

aumento de pontos em todos os itens, demonstrando melhoras em todos os conceitos avaliados.

Subteste de Imaginação

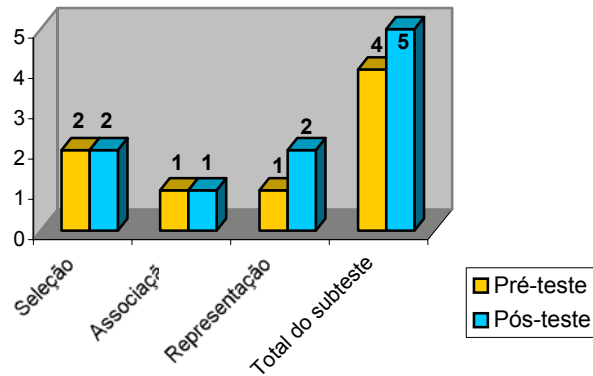


Figura 7: Pontuações de C I nas avaliações do subteste do Desenho de Imaginação.

O subteste do Desenho de Imaginação tem como propósitos avaliar habilidades da criança de selecionar, associar e representar figuras, além de habilidades criativas e habilidade de fantasiar. Visa também avaliar atitudes da criança em relação a si e aos outros. Assim, foi possível observar um pequeno aumento final na pontuação de C I do pré para o pós-teste, vindo do aumento na pontuação da habilidade de representar.

Escore Total no SDT

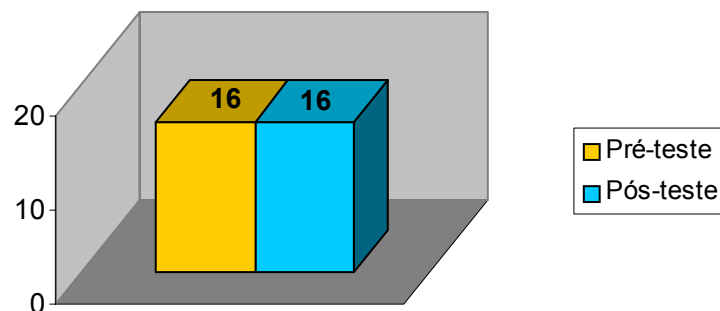


Figura 8: Escore total de C I no Teste do Desenho de Silver.

Apesar de haver mudanças constatadas através do aumento final na pontuação do pré para o pós-teste no subteste do Desenho de Observação e no subteste do Desenho de Imaginação, devido à queda na pontuação no subteste do Desenho de Previsão, o escore total de C I no SDT permaneceu igual nas duas avaliações realizadas, correspondentes a 16 pontos. Essa pontuação estáq abaixo da média geral esperada para a idade de C I, que seria de 20,9 pontos, segundo a padronização brasileira de Allessandrini et al., de 1996.

Através dos indicadores de desempenho de C I com relação à produção e ao desempenho orientado para atividades lúdicas de construção com base no roteiro de observação utilizado, é possível traçar um perfil do desempenho desta criança ao longo das nove sessões de atividades realizadas no programa proposto.

Analisando-se a produção de C I, observa-se que a criança apresentou, de forma geral um padrão de evolução na maior parte das atividades realizadas. Observa-se também uma tendência de evolução dos comportamentos de autonomia e conseqüente queda, no geral, na dependência a estimulações da pesquisadora. Apresentou características de introspecção, aparentes pelo padrão silencioso que permaneceu relativamente estável ao longo de todo o programa. Porém, é possível observar um aumento de verbalizações pertinentes ao momento das sessões, ligado mais particularmente às preocupações de C I com a proximidade do término do programa. Relaciona-se a esta evolução o fato de C I apresentar um aumento de atitudes de trocas e interações espontâneas, e conseqüente diminuição dos comportamentos que demonstravam pouca disponibilidade para o contato com a pesquisadora.

Comportamentos ligados à atenção foram observados em todo o programa, bem como o planejamento. Contudo, a criança apresentou pouca organização ao longo de todo o programa. Mostrou-se decidido e com capacidade de escolha, não tendo apresentado comportamentos ligados a demonstrações de ansiedade. A criança apresentou um baixo grau de iniciativa ao longo de todo o programa, omitindo sentimentos referentes ao seu auto-

juízo, e dificuldades referentes à expressão da auto-regulação. Neste sentido, durante todas as sessões C I se mostrou apático e “submisso” diante de comandos diretivos, não expondo opiniões e não se mostrando capaz de questionar instruções.

Com relação aos resultados obtidos através das avaliações realizadas antes e após o período de intervenção pelo SDT, destaca-se que as evoluções nos resultados mais significativas em C I foram referentes aos conceitos ligados à observação. Nesse subteste, C I apresentou evolução em todos os conceitos avaliados (horizontalidade, profundidade, verticalidade). Desta forma, é possível inferir que as atividades realizadas dentro do programa proposto podem ter contribuído na elaboração destes conceitos, através da estimulação de habilidades durante o fazer. Relaciona-se à evolução de tais conceitos ligados à observação, a evolução no que diz respeito à qualidade de produção das atividades realizadas.

É possível destacar que uma característica marcante em C I foi a atenção dirigida à forma de fazer, ou seja, à realização de cada tarefa (desenho, recorte, colagem...) necessária para a construção dos bonecos. Assim, essa atenção pode ter levado C I a um refinamento gradual na maneira de manipular instrumentos e materiais, que teve como consequência a evolução da produção em qualidade e independência de realização. É possível então relacionar a evolução dos conceitos ligados à observação com a produção da criança nas sessões, que gradualmente se desenvolveu, expressando-se na concretização do boneco, gradualmente mais elaborado.

A seguir apresentam-se as imagens dos bonecos construídos por C I ao longo do programa proposto.

4.1.3 Bonecos: C I

As imagens dos bonecos construídos por C I estão apresentadas nas figuras que se seguem na ordem das sessões em que foram realizados.

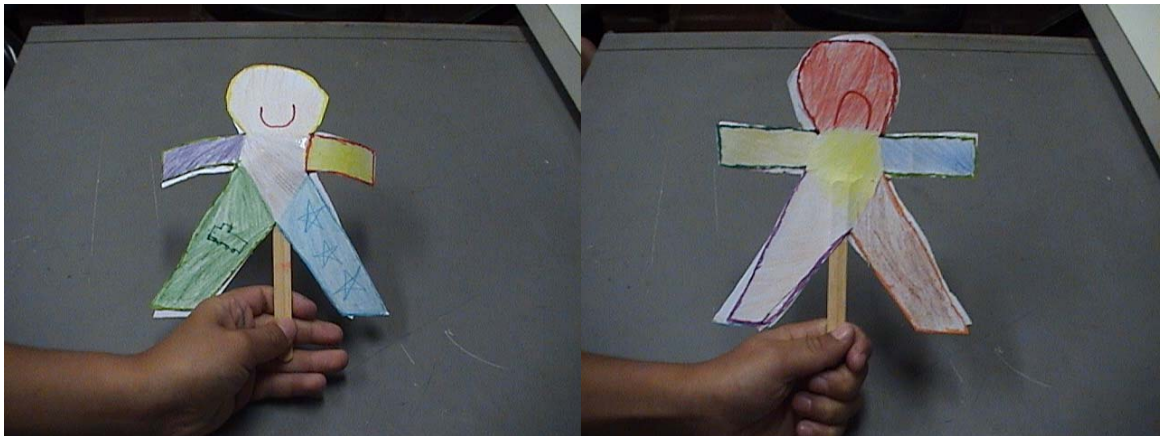


Figura 9: Boneco (dupla face) de papel construído por C I na primeira sessão.



Figura 10: Boneco de lã construído por C I na segunda sessão.



Figura 11: Boneco articulado de papel construído por C I na terceira sessão.



Figura 12: Boneco fantoche construído por C I na quarta sessão.



Figura 13: Boneco esconde-esconde construído por C I na sexta sessão.



Figura 14: Boneco de tampinha construído por C I na sétima sessão.



Figura 15: Boneco marionete passarinho construído por C I na oitava sessão.



Figura 16: Boneco construído livremente por C I na nona sessão.

4.2 Criança II: C II

Seguem os desempenhos observados em C II, com base no roteiro de observação das sessões, seguido pelos resultados registrados no SDT.

4.2.1 Roteiro de observação das sessões

O roteiro foi preenchido com base na observação dos registros em vídeo das sessões de atividades. São apresentados os dados observados segundo a produção, desempenho específico e desempenho geral da criança nas sessões.

4.2.1.1 Produção

A categoria “Produção” apresenta os dados referentes à avaliação das atividades segundo sua qualidade em um critério de evolução. São consideradas as atividades realizadas dentro do contexto de construção dos bonecos propostos, sendo elas: desenho, recorte, colagem, dobradura, pintura, medir, amarrar, enfiar e enrolar.

Segue a *Tabela 7* com as atividades e respectivas classificações segundo sua qualidade por sessão.

TABELA 7 - Avaliação da qualidade da produção de cada atividade por sessão de C II.

ATIVIDADES	SESSÕES								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Desenho	M	—	M	M	A	A	A	A	—
Recorte	M	M	M	A	A	A	A	A	A
Colagem	M	M	M	M	B	M	M	M	A
Dobradura	—	—	—	—	—	—	—	A	—

Nota: “A”: qualidade alta (corresponde ao objetivo da proposta executando a atividade sem problemas e sem ajuda);

“M”: qualidade média (executa a atividade com algum grau de dificuldade e com necessidade de ajuda);

“B”: qualidade baixa (executa a atividade com alto grau de dependência e necessidade de ajuda); “—”: atividade não realizada na sessão.

Continuação TABELA 7

ATIVIDADES	SESSÕES								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Pintura	—	—	A	A	—	—	—	A	—
Medir	M	B	M	B	M	A	M	M	A
Amarrar	—	A	A	A	A	A	A	A	A
Enfiar	—	—	M	—	A	A	A	—	—
Enrolar	—	A	—	A	A	A	A	A	A

Nota: “A”: qualidade alta (corresponde ao objetivo da proposta executando a atividade sem problemas e sem ajuda);

“M”: qualidade média (executa a atividade com algum grau de dificuldade e com necessidade de ajuda);

“B”: qualidade baixa (executa a atividade com alto grau de dependência e necessidade de ajuda);

“—”: atividade não realizada na sessão.

É possível observar através da *Tabela 7* que em algumas atividades C II obteve evolução na produção com o passar das sessões. Como no caso do desenho, recorte e enfiar.

Na atividade de desenho é possível observar que na primeira, terceira e quarta sessões C II obteve a avaliação de qualidade média, ou seja, com algum grau de dificuldade ou falta de desenvoltura. Na quinta sessão a avaliação passa a ser alta, permanecendo assim até a oitava sessão, pois C II executa a atividade atingindo os objetivos esperados, com mais autonomia e qualidade no resultado final.

Na atividade de recorte, C II obteve avaliação média nas três primeiras sessões, porém, a partir da quarta sessão a avaliação passa a ser alta, permanecendo assim até a nona e última sessão. Ressalta-se aqui a aquisição de autonomia e a crescente qualidade no resultado, observadas com o passar das sessões.

A atividade de enfiar, presente em quatro sessões, obteve avaliação média na primeira vez que foi realizada, ou seja, terceira sessão, passando para avaliação alta na quinta sessão, e permanecendo assim nas sexta e sétima sessões, quando era realizada de forma independente.

Nas atividades de colar e medir, C II apresentou desempenho intermitente. Na atividade de colagem a criança apresentou avaliação média na maior parte das sessões, sendo que na quinta sessão obteve avaliação baixa e na última sessão obteve avaliação alta, desempenhando a atividade de forma independente.

Já na atividade de medir, a avaliação intermitente é ainda mais marcante, pois C II apresenta avaliações entre média e baixa da primeira à quinta sessão. Na sexta sessão, apresenta avaliação alta, por realizar a atividade com maior independência, e volta a apresentar avaliação média nas duas sessões seguintes, terminando o programa com avaliação alta por voltar a realizar as atividades de forma independente.

Apesar dos desempenhos intermitentes, pode-se observar que em nenhuma das atividades analisadas C II apresentou um declínio nas avaliações de qualidade de produção. É também possível observar uma melhor qualidade final nos resultados de todas as atividades, e na última sessão todas as atividades realizadas apresentaram avaliação alta de qualidade.

Nas atividades de dobradura, pintura, amarrar e enrolar, não foram observadas variações nas avaliações. Porém, ressalta-se que em todas estas avaliações C II obteve o conceito de alta qualidade, o que demonstra que nestas atividades a criança já apresentava domínio de realização.

Seguem abaixo os dados relativos às observações realizadas em relação ao “Desempenho Específico” em suas subcategorias: Iniciativa; Comunicação; Interação. Cada subcategoria é avaliada segundo uma escala de gradação progressiva de adequação que vai de “A” a “D”.

4.2.1.2 Desempenho Específico

Sobre a classificação dos comportamentos observados relativos à “Iniciativa”, cumpre destacar que os comportamentos referentes à avaliação “A” denotam atitudes de

independência e autonomia, esperados na criança com desenvolvimento desejável. Aqueles avaliados como “B” denotam independência, porém com necessidade da intervenção inicial da pesquisadora. Os comportamentos referentes às avaliações “C” denotam maior necessidade de estimulação para a realização da atividade e às avaliações “D” denotam falta de atitude mesmo quando existe estimulação, ou seja, ambos estão ligados a menores atitudes de iniciativa diante de atividades.

A *Tabela 8* apresenta a frequência, quantidade de vezes que cada comportamento é observado, e a porcentagem que essa frequência representa em relação ao total de comportamentos observados em relação à “Iniciativa” em cada sessão, conforme sua classificação.

TABELA 8 - Frequência e porcentagem dos comportamentos observados em C II conforme sua avaliação por sessão na subcategoria Iniciativa.

INICIATIVA/ AVALIAÇÃO	SESSÕES								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
A	—	—	—	—	—	—	—	—	1 50%
B	3 20%	4 21,06%	11 34,37%	14 41,17%	10 40%	19 41,3%	14 40%	11 39,28%	1 50%
C	12 80%	15 78,94%	21 65,63%	20 58,83%	15 60%	27 58,7%	21 60%	17 60,72%	—
D	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Nota: “A”: espontaneidade na iniciativa;

“B”: iniciativa após estimulação inicial;

“C” : necessidade de estimulação mais diretiva e incentivo para iniciar a atividade;

“D”: falta de atitude mesmo frente à estimulação; “—”: ausência de comportamentos;

Através dos dados da *Tabela 8*, observa-se que os comportamentos avaliados como “A” não foram observados ao longo de todas as sessões, com exceção da última, onde estes representam 50% de ocorrência em relação a todos os comportamentos ligados à iniciativa nessa sessão, ou seja, na última sessão C II apresenta o maior índice de iniciativa.

Os comportamentos avaliados como “B” estiveram presentes em todas as sessões apresentando uma tendência de crescimento quase contínuo, com pequenas variações, indo de 20% de ocorrência na primeira sessão para 50% na nona sessão se comparados com todos os comportamentos relativos à iniciativa.

Com relação aos comportamentos avaliados como “C”, também estiveram presentes em quase todas as sessões, apresentando, contudo uma tendência à queda. Da oitava para a nona sessão observa-se uma queda abrupta, pois na última sessão nenhum comportamento avaliado como “C” é observado, o que mostra uma diminuição bastante significativa na necessidade de estimulação de C II para dar prosseguimento à atividade.

Os comportamentos avaliados como “D” não são observados em nenhuma sessão de atividades, o fato que demonstra que C II apresenta tanto iniciativa como respostas às estimulações durante todo o programa.

A seguir, a *Figura 17* mostra a representação gráfica dos comportamentos em suas classificações. Ilustrando as colocações anteriores, pode-se observar o crescimento repentino dos comportamentos avaliados como “A” da oitava para a nona sessão, além da grande frequência de comportamentos avaliados como “C”, com sua queda também bastante significativa da oitava para a última sessão.

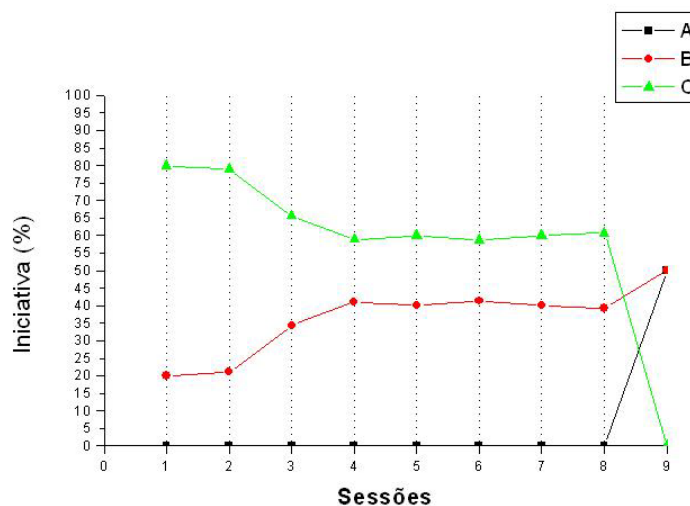


Figura 17: Gráfico ilustrativo das porcentagens de ocorrência dos comportamentos de C II classificados em “A”, “B” e “C”, relativos à Iniciativa ao longo do programa.

Sobre a classificação dos comportamentos observados relativos à “Comunicação”, cumpre destacar que os comportamentos referentes à avaliação “A” denotam atitudes de comunicação dentro do contexto da atividade que está sendo realizada, ou seja, a criança consegue se comunicar verbalmente, expor opiniões e pensamentos, com conteúdos referentes ao contexto da atividade e a atenção voltada para a mesma. Os comportamentos referentes à avaliação “B” denotam atenção voltada para a atividade sem comunicação concomitante. Aqueles referentes à avaliação “C” denotam menor capacidade da criança em se comunicar com a atenção voltada para a atividade, e mostram que a comunicação traz a dispersão da atividade realizada. Nos comportamentos referentes à avaliação “D”, observam-se dificuldades mais acentuadas da criança tanto em se comunicar, como em conciliar essa atitude com qualquer atividade, chegando mesmo à dificuldade de emitir respostas.

A seguir, a *Tabela 9* apresenta a frequência, quantidade de vezes que cada comportamento é observado, e a porcentagem que essa frequência representa em relação ao total de comportamentos observados em relação à “Comunicação” em cada sessão, conforme sua classificação.

TABELA 9 - Frequência e porcentagem dos comportamentos observados em C II conforme sua avaliação por sessão na subcategoria Comunicação.

COMUNICAÇÃO/ AVALIAÇÃO	SESSÕES								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
A	37	23	40	44	41	28	38	40	21
	52,11%	44,23%	34,78%	44,89%	40,59%	37,33%	43,18%	40%	48,83
B	23	22	32	34	26	24	16	27	14
	32,39%	42,3%	27,82%	34,69%	25,74%	32%	18,18%	27%	32,55%
C	11	6	35	14	30	19	29	25	7
	15,49%	11,53	30,43%	14,28%	29,7%	25,33%	32,95%	25%	16,28%
D	—	1	8	6	4	4	5	8	1
		1,92%	6,95%	6,12%	3,96%	5,33%	5,68%	8%	2,32%

Nota: “A”: comunicação dentro do contexto da atividade;

“B”: atenção voltada para a atividade sem comunicação concomitante;

“C”: comunicação com dispersão da atenção para atividade;

“D”: dispersão da atenção para atividade sem comunicação concomitante.

“—”: ausência de comportamentos;

Através dos dados da *Tabela 9*, observa-se que os comportamentos avaliados como “A” são predominantes, apresentando variações pouco significativas ao longo de todas as sessões. Fica claro que existe por parte de C II muito conteúdo verbalizado de forma contextualizada, relacionado à atividade desenvolvida.

Os comportamentos avaliados como “B”, observados como silêncios prolongados com a atenção da criança voltada para a atividade, também estiveram bastante presentes em todas as sessões, embora em menor frequência que os avaliados como “A”.

Com relação aos comportamentos avaliados como “C”, estes apresentam resultados bastante oscilantes, contudo, presentes em todas as sessões. No geral aparecem em menor frequência que “A” e “B”. No entanto, observa-se que são muitos os momentos em que a comunicação verbal leva C II a se dispersar da atividade, voltando seu foco de atenção apenas para a verbalização.

Os comportamentos avaliados como “D” surgem a partir da segunda sessão, porém permanecem sempre com pequenas freqüências de ocorrência. Contudo, até o final das sessões C II apresenta comportamentos de dispersão gradual em relação à proposta.

A seguir, a *Figura 18* apresenta a representação gráfica dos comportamentos referentes à comunicação em suas classificações. Ilustrando as colocações anteriores, pode-se observar a maior freqüência dos comportamentos avaliados como “A”, sendo que C II se mostrou bastante comunicativa em todos os momentos do programa.

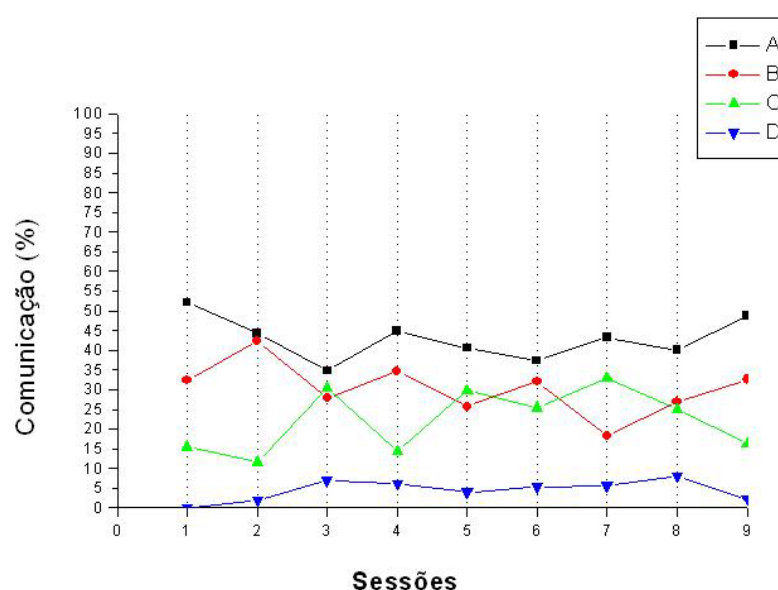


Figura 18: Gráfico ilustrativo das porcentagens de ocorrência dos comportamentos de C II classificados em “A”, “B”, “C” e “D”, relativos à Comunicação ao longo do programa.

Com relação à classificação dos comportamentos observados relativos à “Interação”, cumpre destacar que os comportamentos referentes à avaliação “A” denotam atitudes de espontaneidade de trocas e contato interpessoal além de respostas adequadas. Os comportamentos referentes à avaliação “B” denotam uma maior dependência da criança em relação a estimulações externas para interagir. Aqueles referentes à avaliação “C” denotam pouca disponibilidade da criança para a interação e, mesmo após estimulação, esta responde de forma insatisfatória. Nos comportamentos referentes à avaliação “D”, observam-se

dificuldades mais acentuadas da criança referentes à interação, sendo notória a necessidade de suporte nesse sentido.

A seguir, a *Tabela 10* apresenta a frequência, quantidade de vezes que cada comportamento é observado, e a porcentagem que essa frequência representa em relação ao total de comportamentos observados em relação à “Interação” em cada sessão, conforme sua classificação.

TABELA 10 - Frequência e porcentagem dos comportamentos observados em C II conforme sua avaliação por sessão na subcategoria interação.

INTERAÇÃO/ AVALIAÇÃO	SESSÕES								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
A	25 64,1%	20 45,45%	36 58%	42 61,76%	29 63%	26 49%	36 55,38%	30 52,63%	22 66,66%
B	14 35,9%	24 54,55%	26 42%	26 38,24%	17 37%	27 51%	29 44,61%	27 47,37%	11 33,34%
C	—	—	—	—	—	—	—	—	—
D	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Nota: “A”: espontaneidade em trocas e contato interpessoal, respostas adequadas;
 “B”: certa dependência de estimulações externas para interagir;
 “C”: pouca disponibilidade para interação após estimulação, respostas insatisfatórias;
 “D”: dificuldades acentuadas na interação, necessidade de suporte nesse sentido.
 “—”: ausência de comportamentos;

Através dos dados da *Tabela 10*, observa-se que apenas os comportamentos ligados à avaliação “A” e “B” estiveram presentes em todas as sessões de atividade, o que revela uma grande iniciativa para trocas e contatos e um alto grau de interação de C II.

Os comportamentos avaliados como “A” são os que apresentam as maiores frequências no geral das sessões, apesar de apresentarem variações. Em C II é alta a frequência de atitudes de espontaneidade, de trocas e contato interpessoal.

Os comportamentos avaliados como “B” também aparecem com freqüências altas em todas as sessões, embora menores que aqueles avaliados como “A”. Assim, percebe-se que, embora em alguns momentos C II se mostre dependente de estimulação, na maior parte do tempo ela realiza trocas espontaneamente.

Com relação aos comportamentos avaliados como “C” e “D”, estes não foram observados em nenhuma das sessões de atividades, o que reforça a grande disponibilidade de C II para trocas e interação.

A seguir, a *Figura 19* mostra a representação gráfica dos comportamentos referentes à interação em suas classificações. Ilustrando as afirmações anteriores, pode-se observar a grande freqüência dos comportamentos avaliados tanto em “A” como em “B”, sendo que C II se mostrou disponível para trocas, predominando a espontaneidade na interação, apesar de em alguns momentos depender de estimulações para interagir.

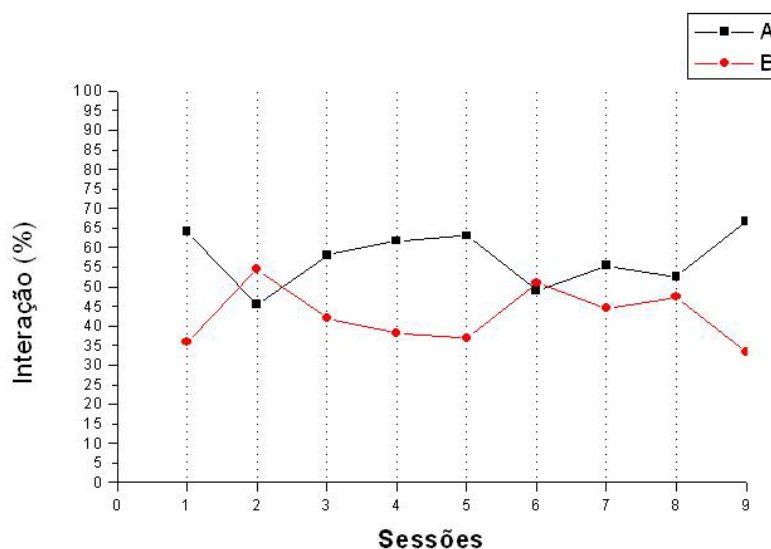


Figura 19: Gráfico ilustrativo das porcentagens de ocorrência dos comportamentos de C II classificados em “A” e “B”, relativos à Interação ao longo do programa.

Seguem os dados relativos às observações realizadas em relação ao “Desempenho Geral” em suas subcategorias: Recursos e Manifestações Afetivas.

4.2.1.3 Desempenho Geral

A subcategoria “Recursos” é composta pelos itens: Organização; Planejamento; Atenção. Na observação destes, registrou-se a presença ou ausência dos comportamentos descritos em cada item nas nove sessões.

Segue a *Tabela 11*, onde estão marcadas a presença “P” ou ausência “N” dos comportamentos ligados a cada item, nas nove sessões de atividades.

TABELA 11 - Presença ou ausência dos itens que compõe a subcategoria Recursos em C II por sessão.

RECURSOS	SESSÕES								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Organização	N	N	N	N	N	P	P	P	P
Planejamento	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Atenção	N	P	N	N	P	P	N	N	P

Nota: “P”: comportamento presente;
 “N”: comportamento ausente;

A partir da *Tabela 11*, referente à subcategoria “Recursos”, é possível observar que o item “Planejamento” esteve presente em todas as sessões. A “Organização” esteve ausente nas primeiras cinco sessões, aparecendo e permanecendo estável a partir da sexta sessão, configurando-se como um item adquirido e expresso ao longo do programa. Os comportamentos relativos à “Atenção” foram os que se manifestaram de forma mais inconstante ao longo das sessões.

A subcategoria “Manifestações Afetivas” é composta pelos itens: Auto-julgamento; Decisão; Ansiedade; Iniciativa; Auto-regulação. Na observação destes, registrou-se o desempenho da criança no geral de cada sessão. Assim, na *Tabela 12* estão registradas as avaliações destes itens por sessão em “A”, referente aos comportamentos com polaridade positiva; “B”, referente aos comportamentos com polaridade negativa; “C” quando nenhum comportamento relativo ao item é observado.

Com relação às classificações dos comportamentos em cada item cabe pontuar:

- Auto-julgamento:

“A”: expressão predominante de julgamentos positivos sobre si;

“B”: expressão predominante de julgamentos negativos sobre si;

“C”: nenhuma das alternativas.

- Decisão:

“A”: decisão e boa capacidade de escolha quando diante de opções;

“B”: indecisão e dificuldade de escolha quando diante de opções;

“C”: nenhuma das alternativas.

- Ansiedade:

“A”: ansiedade inicial em relação a propostas, que desaparece ao longo da sessão;

“B”: ansiedade inicial em relação propostas, que permanece ao longo da sessão;

“C”: nenhuma das alternativas.

- Iniciativa:

“A”: criança ativa, faz perguntas e responde às situações propostas sem estimulações;

“B”: criança apática, com necessidade de estimulações diretivas;

“C”: nenhuma das alternativas.

- Auto-regulação:

“A”: responde aos assuntos, instruções e atividades iniciadas adequadamente;

“B”: responde assuntos, instruções e atividades iniciadas de forma inadequada;

“C”: nenhuma das alternativas.

TABELA 12 - Avaliação dos itens que compõe a subcategoria Manifestações Afetivas em C II por sessão.

MANIFESTAÇÕES AFETIVAS	SESSÕES								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Auto-julgamento	A	A	A	B	C	C	B	A	B
Decisão	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Ansiedade	B	B	C	C	C	C	A	A	A
Iniciativa	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Auto-regulação	A	A	A	C	A	A	A	A	A

Através da análise dos dados da *Tabela 12* referente aos itens da subcategoria “Manifestações Afetivas”, pode-se concluir que C II necessita de investimentos em relação aos julgamentos negativos sobre si, expressos em três sessões. Ou seja, necessita ser trabalhada no sentido da promoção de sua auto-estima e autoconceito.

Fica claro também que a criança tem boa capacidade de decisão, um excelente grau de iniciativa, e até mesmo uma boa capacidade de auto-regulação, ou seja, de completar assuntos e atividades e de ouvir e responder a instruções de maneira adequada.

Com relação à ansiedade pode-se observar que C II inicia o programa com marcantes manifestações de ansiedade diante da proposta, sendo que no final das sessões esta ansiedade se manifesta no início da sessão, desaparecendo com o passar do tempo, o que pode significar que a criança aprende a lidar com esse sentimento e possíveis impulsos de ansiedade.

Apresentam-se, a seguir, os resultados obtidos por C II no Teste do Desenho de Silver em seus três subtestes: Desenho de Previsão; Desenho de Observação; Desenho de Imaginação.

4.2.2 Teste do Desenho de Silver

As Figuras 20, 21 e 22 a seguir ilustram as pontuações obtidas por C II nos subtestes do Desenho de Previsão, de Observação e de Imaginação, respectivamente. A Figura 23 ilustra o escore total da pontuação obtida pela criança no SDT.

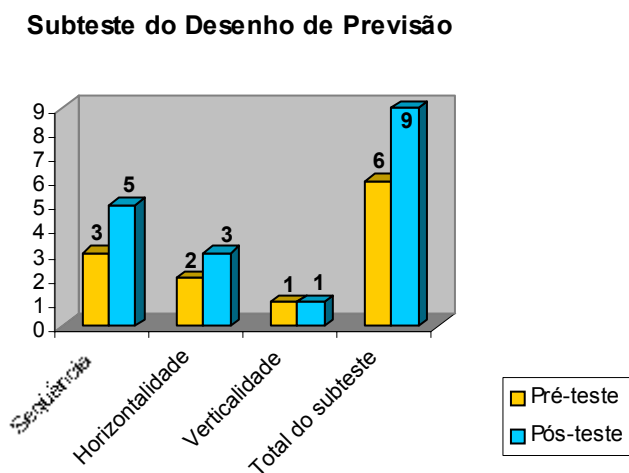


Figura 20: Pontuações de C II nas avaliações do subteste do Desenho de Previsão.

O escore total do subteste do Desenho de Previsão, o qual tem como objetivos avaliar as noções de horizontalidade, verticalidade e ordem seqüencial, apresenta um aumento do pré para o pós-teste, vindo do aumento de pontuação nos itens relacionados à previsão de ordem seqüencial e ao conceito de horizontalidade.

Subteste do Desenho de Observação

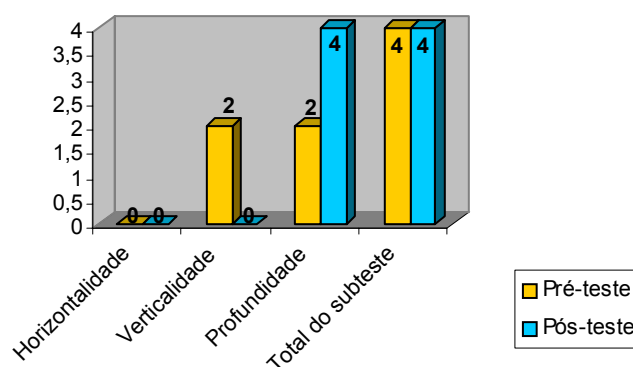


Figura 21: Pontuações de C II nas avaliações do subteste do Desenho de Observação.

Com relação ao escore total do subteste do Desenho de Observação, que tem como objetivo avaliar se os examinandos possuem a capacidade de representar relações de altura, largura e profundidade, este se manteve igual nas duas avaliações, devido à queda na pontuação do conceito de verticalidade e um aumento no conceito de profundidade.

Subteste de Imaginação

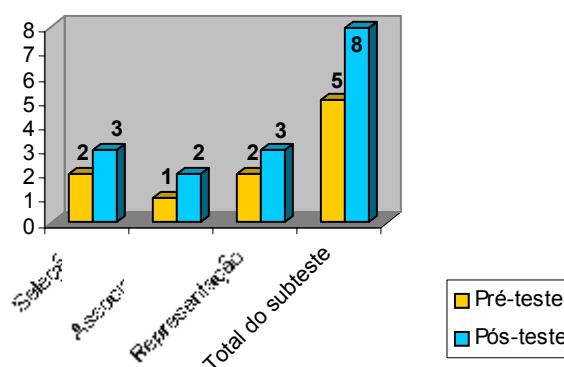


Figura 22: Pontuações de C II nas avaliações do subteste do Desenho de Imaginação.

No subteste do Desenho de Imaginação, que tem como propósito avaliar habilidades da criança de selecionar, associar e representar figuras, além de habilidades criativas e habilidade de fantasiar. Visa também avaliar atitudes da criança em relação a si e aos outros.

Foi possível observar um aumento final na pontuação do pré para o pós-teste, vindo do aumento na pontuação de todos os itens.

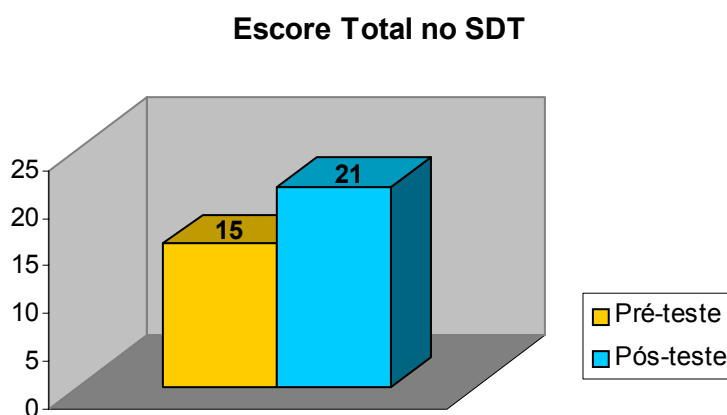


Figura 23: Escore total de C II no Teste do Desenho de Silver.

Diante do aumento nas pontuações finais dos subtestes do Desenho de Previsão e do Desenho de Imaginação do pré para o pós-teste, tendo se mantido inalterada a pontuação final do subteste do Desenho de Observação, verifica-se um aumento de 6 pontos no escore total do SDT da primeira para a segunda avaliação. Contudo, em ambas as avaliações, C II permaneceu abaixo da média geral de 24,1 pontos esperada para sua idade, segundo a padronização brasileira de Alessandrini et al. de 1996. Porém, na segunda avaliação, ao atingir 21 pontos, observa-se que a diferença em relação à média geral esperada diminuiu significativamente.

Com base nos indicadores de desempenho de C II com relação à produção e ao desempenho orientado para atividades lúdicas de construção com base no roteiro de observação utilizado, pode-se traçar um perfil do desempenho desta criança ao longo das nove sessões de atividades realizadas no programa proposto.

Analisando-se a produção de C II, observa-se que a criança apresentou de forma geral um padrão de evolução nas atividades realizadas. Apresentou também uma tendência de evolução dos comportamentos de autonomia e conseqüente queda, no geral, na dependência a estimulações da pesquisadora. Observam-se em C II muitos comportamentos ligados à verbalização, tanto contextualizada como ligada a fatos externos, ao longo de todo o programa, e dificuldades acentuadas em manter a atenção voltada para a atividade.

Pode-se destacar que C II é uma criança com acentuadas dificuldades escolares, e diante de seus comportamentos de dispersão é possível citar o estudo de Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2004), que em observação de crianças com dificuldades de aprendizagem realizando atividades acadêmicas em uma situação semi-estruturada, compararam o desempenho desse grupo com outro de crianças com bom desempenho acadêmico. Como resultado encontraram que, no que se refere à comunicação: as crianças do grupo com dificuldades de aprendizagem apresentaram tendência a se distanciar das atividades enquanto verbalizavam idéias e fatos, diferentemente do outro grupo observado. A orientação da atenção dessas crianças parecia mais voltada para si do que para a realização da tarefa. Tal característica das crianças com dificuldades, trazida pelo estudo citado, vai ao encontro dos comportamentos apresentados por C II, que demonstra, em diversos momentos, dificuldades acentuadas em se manter com a atenção voltada para a atividade. Ressalta-se que estas observações podem sinalizar a maneira como a criança tem se mostrado em sala de aula, o que pode ajudar na compreensão da natureza de suas dificuldades.

C II revela uma grande iniciativa para trocas e contatos inter-pessoais com um alto grau de espontaneidade, que se mantém ao longo de todo o programa. Com relação à organização, observa-se que em C II este item foi adquirido e expresso ao longo do programa. Relaciona-se a tal aquisição o fato de a criança ter demonstrado grande disponibilidade de interação com a pesquisadora, o que pode ter contribuído para o estabelecimento de rotinas de

cooperação entre ambas, incluindo-se aí atitudes referentes à organização do espaço e dos materiais utilizados. À medida que o vínculo relacional se estabeleceu de forma mais clara, a criança demonstrou maior interesse em “cuidar” do espaço de interação.

C II iniciou o programa com marcantes manifestações de ansiedade quanto à proposta, porém, no final do programa esta ansiedade se manifesta no início da sessão, desaparecendo com o passar do tempo. Tal fato pode significar que a criança aprende a lidar com estes sentimentos e possíveis impulsos de ansiedade. Ela também apresentou um excelente grau de iniciativa, mostrou-se ativa e questionadora de forma a ter controle sobre os acontecimentos. No entanto, apresenta julgamentos negativos sobre si em alguns momentos do programa, necessitando de investimentos no sentido da promoção de sua auto-estima e autoconceito. Apresentou, contudo boas capacidades relacionadas à auto-regulação.

Com relação aos resultados obtidos através das avaliações realizadas antes e após o período de intervenção pelo SDT, destaca-se que as evoluções mais significativas nos resultados de C II foram referentes aos conceitos ligados à imaginação. Neste subteste, C II apresentou evolução em todos os conceitos avaliados (seleção, associação, representação). Também merece atenção a melhora nos conceitos de seqüência e horizontalidade, ligados à previsão. O resultado final no Teste do Desenho de Silver de C II apresentou uma evolução que se destaca, tendo em vista o aumento de 6 pontos da primeira para a segunda avaliação. Desta forma, é possível afirmar que a criança apresentou evoluções nas capacidades cognitivas avaliadas pelo teste após o período de intervenção.

A evolução dos conceitos ligados à imaginação podem estar relacionadas a característica marcante em C II de espontaneidade de trocas através de verbalizações sobre suas experiências e fantasias. Durante a realização dos bonecos, foi possível observar o vasto mundo criativo de fantasias desta criança, expresso através de histórias e canções que surgiam de forma natural e espontânea. Através dos bonecos, observou-se que C II encontrava,

gradualmente, novas inspirações para suas criações fantásticas e temas para suas cantigas inventadas a todo o momento. Acredita-se que, através da experiência proposta, C II pôde desenvolver esta característica pessoal, porém, de forma organizada e contextualizada, fato observado através do aumento de verbalizações organizadas com o passar das sessões, e conseqüente diminuição de verbalizações que a levavam à dispersão da atividade realizada.

A seguir, apresentam-se as imagens dos bonecos construídos por C II ao longo do programa proposto

4.2.3 Bonecos: C II

As imagens dos bonecos construídos por C II estão apresentadas a seguir na ordem das sessões em que foram realizados.

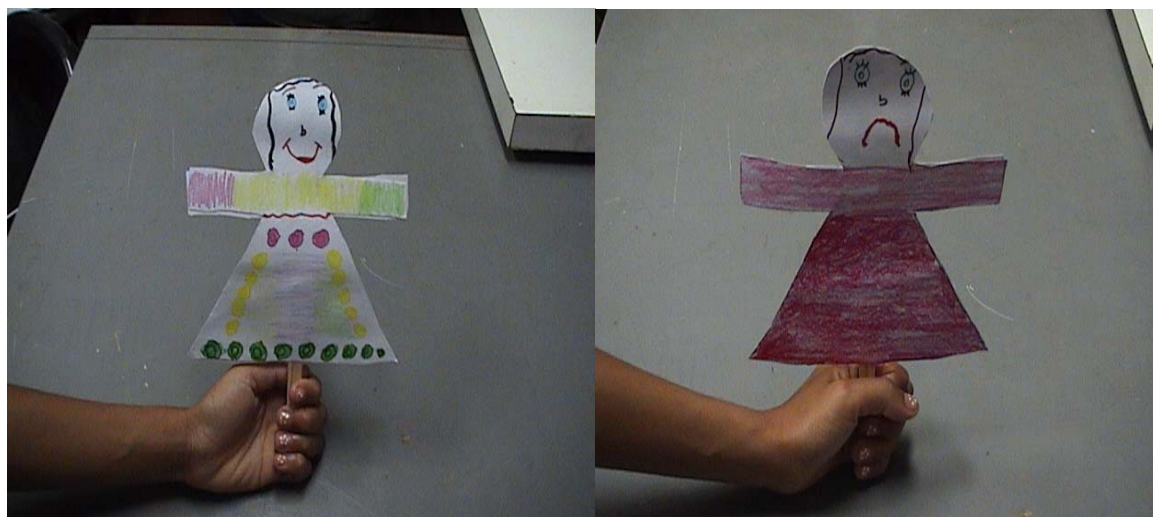


Figura 24: Boneco (dupla face) de papel construído por C II na primeira sessão.



Figura 25: Boneco de lã construído por C II na segunda sessão.



Figura 26: Boneco articulado de papel construído por C II na terceira sessão.



Figura 27: Boneco fantoche construído por C II na quarta sessão.



Figura 28: Boneco de retalho de tecidos construído por C II na quinta sessão.



Figura 29: Boneco esconde-esconde construído por C II na sexta sessão.



Figura 30: Boneco de tampinha construído por C II na sétima sessão
“...o palhacinho tá chorando porque ninguém vem ver ele no circo.” (C1).



Figura 31: Boneco marionete passarinho construído por C II na oitava sessão.



Figura 32: Boneco construído livremente por C II na nona sessão.

4.3 Criança III: C III

Seguem os desempenhos observados em C III, com base no roteiro de observação das sessões, seguido pelos resultados registrados no SDT.

4.3.1 Roteiro de observação das sessões

O roteiro foi preenchido com base na observação dos registros em vídeo das sessões de atividades. São apresentados os dados observados segundo a produção, desempenho específico e desempenho geral da criança nas sessões.

4.3.1.1 Produção

A categoria “Produção” apresenta os dados referentes à avaliação das atividades segundo sua qualidade em um critério de evolução. São consideradas as atividades realizadas dentro do contexto de construção dos bonecos propostos, sendo elas: desenho, recorte, colagem, dobradura, pintura, medir, amarrar, enfiar e enrolar.

Segue abaixo a *Tabela 13* com as atividades e respectivas classificações segundo sua qualidade por sessão.

TABELA 13 - Avaliação da qualidade da Produção de cada atividade por sessão de C III.

ATIVIDADE	SESSÕES								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Desenho	A	—	A	A	A	A	A	A	A
Recorte	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Colagem	M	M	M	M	M	M	M	A	A

Nota: “A”: qualidade alta (corresponde ao objetivo da proposta executando a atividade sem problemas e sem ajuda);

“M”: qualidade média (executa a atividade com algum grau de dificuldade e com necessidade de ajuda);

“B”: qualidade baixa (executa a atividade com alto grau de dependência e necessidade de ajuda);

“—”: atividade não realizada na sessão.

Continuação TABELA 13

ATIVIDADE	SESSÕES								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Dobradura	—	—	—	—	—	—	—	A	—
Pintura	—	—	A	—	—	—	—	A	A
Medir	M	M	M	M	M	A	A	A	A
Amarrar	—	A	A	A	A	A	A	A	A
Enfiar	—	—	A	—	A	A	A	—	A
Enrolar	—	M	—	A	A	A	A	A	A

Nota: “A”: qualidade alta (corresponde ao objetivo da proposta executando a atividade sem problemas e sem ajuda);

“M”: qualidade média (executa a atividade com algum grau de dificuldade e com necessidade de ajuda);

“B”: qualidade baixa (executa a atividade com alto grau de dependência e necessidade de ajuda);

“ — ”: atividade não realizada na sessão.

É possível observar que em algumas atividades houve uma evolução na produção de C III com o passar das sessões, como no caso da colagem, medir e enrolar.

Na atividade de colagem, percebe-se que C III apresenta uma avaliação média da primeira à sétima sessão. Nas duas últimas sessões a avaliação passa a ser alta, ressaltando-se uma maior independência na realização da atividade.

Na atividade de medir, C III obteve avaliação média da primeira à quinta sessão. A partir da sexta sessão até a última, a criança passa a ter avaliação alta nesta atividade, realizando-a com independência e qualidade satisfatória.

A atividade de enrolar obteve avaliação média apenas na primeira vez em que foi realizada, na segunda sessão. A partir da quarta sessão, ela passa a apresentar avaliação alta.

É possível observar que em nenhuma das atividades analisadas C III apresentou um declínio nas avaliações de qualidade de produção. Com o passar das sessões, as atividades eram realizadas com mais independência, maior precisão e melhor qualidade final. C III demonstrava uma familiaridade crescente em todas as atividades com o passar das sessões.

Também se pode observar que as avaliações da qualidade de todas as atividades na última sessão são altas, atendendo aos objetivos propostos com qualidade e independência.

Nas atividades de desenhar, recortar, dobrar, pintar, amarrar e enfiar, não foram observadas variações nas avaliações, C III permaneceu com a mesma avaliação em todas as sessões em que foram realizadas. Porém, ressalta-se que em todas estas avaliações a criança obteve o conceito de alta qualidade. Isso demonstra que ela já apresentava domínio de realização nestas atividades.

Seguem abaixo os dados relativos às observações realizadas em relação ao “Desempenho Específico” em suas subcategorias: Iniciativa; Comunicação; Interação. Cada subcategoria é avaliada segundo uma escala de gradação progressiva de adequação que vai de “A” a “D”.

4.3.1.2 Desempenho Específico

Com relação à classificação dos comportamentos observados, relativos à “Iniciativa”, cumpre destacar que os comportamentos referentes à avaliação “A” denotam atitudes de independência e autonomia, esperados na criança com desenvolvimento desejável. Aqueles avaliados como “B” denotam independência, porém com necessidade da intervenção inicial da pesquisadora. Os comportamentos referentes às avaliações “C” denotam maior necessidade de estimulação para realização da frente as atividade e às avaliações “D” denotam falta de atitude mesmo quando há estimulação, ou seja, ambos estão ligados a menores atitudes de iniciativa diante de atividades.

A *Tabela 14* apresenta a frequência, quantidade de vezes que cada comportamento é observado, e a porcentagem que essa frequência representa em relação ao total de comportamentos observados quanto à “Iniciativa” em cada sessão, conforme sua classificação.

TABELA 14 - Frequência e porcentagem dos comportamentos observados em C III conforme sua avaliação por sessão na subcategoria Iniciativa.

INICIATIVA/ AVALIAÇÃO	SESSÕES								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
A	—	—	—	—	—	—	—	—	15 62,5%
B	4 36,36%	6 33,33%	12 48%	13 46,42%	12 44,44%	18 44%	13 43,33%	16 43,24%	8 33,33%
C	7 63,64%	12 66,67%	13 52%	15 53,58%	15 55,56%	23 56%	17 56,67%	21 56,76%	1 4,16%
D	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Nota: “A”: espontaneidade na iniciativa;

“B”: iniciativa após estimulação inicial;

“C”: necessidade de estimulação mais diretiva e incentivo para iniciar a atividade;

“D”: falta de atitude mesmo frente à estimulação;

“—”: ausência de comportamentos;

Através dos dados da *Tabela 14*, observa-se que os comportamentos avaliados como “A” não foram observados ao longo de todas as sessões, com exceção da última, onde estes apresentam 62,5% de ocorrência se comparados com os comportamentos ligados à iniciativa nesta sessão. Ou seja, na última sessão a criança apresenta o maior índice de iniciativa.

Os comportamentos avaliados como “B” estiveram presentes em todas as sessões apresentando variações pouco significativas ao longo do programa. Todavia, sua frequência é relevante, estando abaixo apenas dos comportamentos avaliados como “C”, o que demonstra relativa independência de C III ao realizar as atividades.

Com relação aos comportamentos avaliados como “C”, estes são os que aparecem em maior frequência ao longo das sessões, com exceção da última, quando apresentam uma queda acentuada chegando a 4,16% de ocorrência, bem abaixo dos 63,64% observados na primeira sessão. Entretanto, é importante destacar que esta diminuição deve ser observada

levando-se em conta que na última sessão os comportamentos avaliados como “A”, apresentaram um índice alto de frequência, não observado nas sessões anterior.

Os comportamentos avaliados como “D”, não são observados em nenhuma sessão de atividades. O que demonstra que C III apresenta tanto iniciativa, como respostas às estimulações durante todo o programa.

A seguir, a *Figura 33* mostra a representação gráfica dos comportamentos em suas classificações. Ilustrando as afirmações anteriores, pode-se observar a grande incidência dos comportamentos avaliados como “C”, bem como sua queda acentuada na última sessão. A rápida ascensão dos comportamentos classificados com “A”, também é bastante marcante nesta sessão.

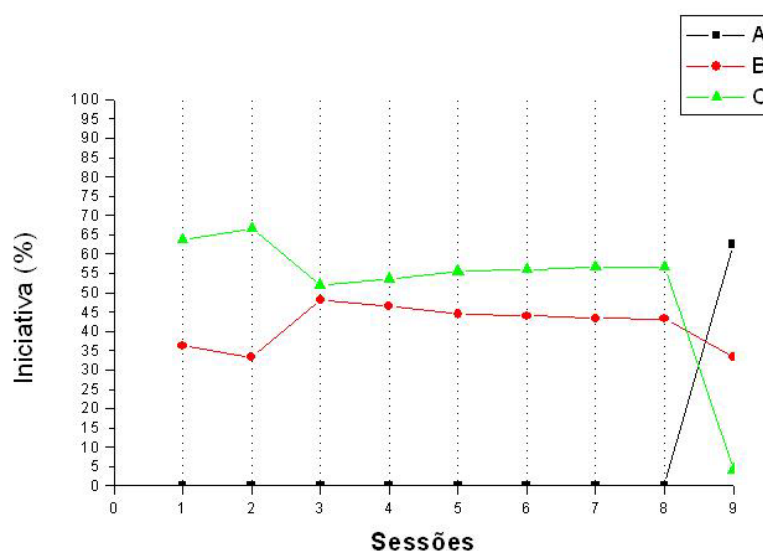


Figura 33: Gráfico ilustrativo das porcentagens de ocorrência dos comportamentos de C III classificados em “A”, “B” e “C”, relativos à Iniciativa ao longo do programa.

Com relação à classificação dos comportamentos observados relativos à “Comunicação”, vale destacar que os comportamentos referentes à avaliação “A” denotam atitudes de comunicação dentro do contexto da atividade que está sendo realizada, ou seja, a criança consegue se comunicar verbalmente, expor opiniões e pensamentos, com conteúdos

referentes ao contexto da atividade e a atenção voltada para o que esta sendo realizado. Os comportamentos referentes à avaliação “B” denotam atenção voltada para a atividade sem comunicação concomitante. Aqueles referentes à avaliação “C” denotam menor capacidade da criança em se comunicar com a atenção voltada para a atividade, assim a comunicação traz a dispersão da atividade realizada. Nos comportamentos referentes à avaliação “D”, observam-se dificuldades mais acentuadas da criança tanto em se comunicar, como em conciliar essa atitude com qualquer atividade, chegando mesmo à dificuldade de emitir respostas.

A seguir, a *Tabela 15* apresenta a frequência, quantidade de vezes que cada comportamento é observado, e a porcentagem que essa frequência representa em relação ao total de comportamentos observados no que concerne à “Comunicação” em cada sessão, conforme sua classificação.

TABELA 15 - Frequência e porcentagem dos comportamentos observados em C III conforme sua avaliação por sessão na subcategoria Comunicação.

COMUNICAÇÃO/ AVALIAÇÃO	SESSÕES								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
A	2 16,66%	5 23,8%	5 13,88%	8 22,85%	15 30%	12 25,53%	9 19,56%	29 37,18%	21 45,65%
B	9 75%	14 66,66%	21 58,33%	18 51,43%	22 44%	25 53,18%	22 47,82%	27 34,61%	17 36,95%
C	—	2 9,52%	6 16,66%	5 14,28%	9 18%	3 6,38%	10 21,74%	19 24,36%	7 15,21%
D	1 8,33%	—	4 11,11%	4 11,43%	4 8%	7 14,89%	5 10,86%	3 3,84%	1 2,17%

Nota: “A”: comunicação dentro do contexto da atividade;

“B”: atenção voltada para a atividade sem comunicação concomitante;

“C”: comunicação com dispersão da atenção para atividade;

“D”: dispersão da atenção para atividade sem comunicação concomitante.

“—”: ausência de comportamentos;

Através dos dados da *Tabela 15*, observa-se que os comportamentos avaliados como “A”, apesar das variações, apresentam uma tendência geral de evolução ao longo do programa, sendo bastante marcante que na última sessão C III apresenta uma frequência de comportamentos de comunicação centrada na atividade de 45,65%, significativamente superior aos 16,66% de frequência, observados na primeira sessão.

Os comportamentos avaliados como “B”, ao contrário, apresentam uma tendência geral de queda. E, apesar de iniciarem o programa com uma frequência alta de 75%, caem até a marca de 36,95% de ocorrência na última sessão. Assim, fica clara a diminuição das atitudes mais introspectivas, para uma crescente comunicação centrada na atividade.

Com relação aos comportamentos avaliados como “C”, estes apresentam pequenas variações a partir da segunda sessão, quando começam a ser observados, esses índices seguindo ao longo de todas as demais sessões. Embora suas porcentagens não sejam muito altas, demonstram que C III apresentou certa dificuldade em se manter centrada na atividade e se comunicar concomitantemente em alguns momentos das sessões.

Os comportamentos avaliados como “D” apresentaram as menores frequências de ocorrência com relação aos demais comportamentos relacionados à comunicação. Contudo, são observados ao longo do programa, com exceção da segunda sessão, comportamentos onde C III distanciando-se da realização da atividade, permaneceu em silêncio e responde apenas gestualmente e monossilabicamente.

A seguir, a *Figura 34* apresenta a representação gráfica dos comportamentos referentes à comunicação em suas classificações. Ilustrando as colocações anteriores, pode-se observar a maior frequência dos comportamentos avaliados como “B”, sendo marcante, entretanto, sua tendência à queda ao longo das sessões. Também cabe destacar a evolução dos comportamentos “A”, demonstrando a evolução relacionada à comunicação organizada e contextualizada da criança.

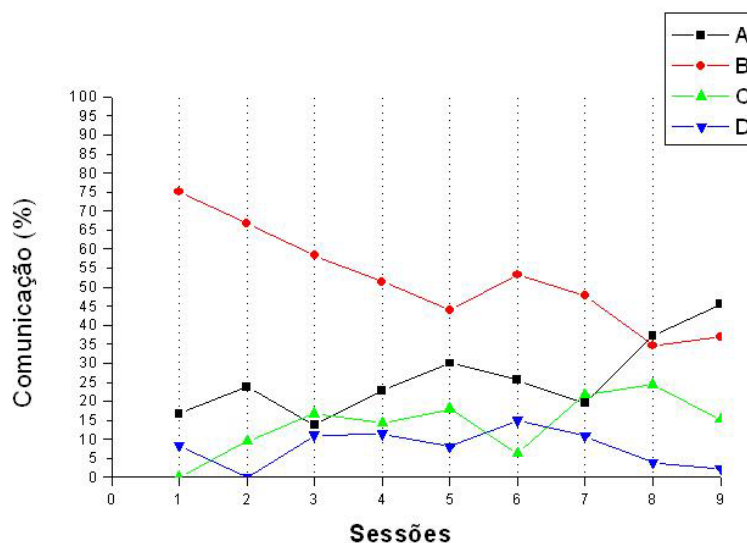


Figura 34: Gráfico ilustrativo das porcentagens de ocorrência dos comportamentos de C III classificados em “A”, “B”, “C” e “D”, relativos à Comunicação ao longo do programa.

Com relação à classificação dos comportamentos observados, relativos à “Interação” cumpre destacar que os comportamentos referentes à avaliação “A” denotam atitudes de espontaneidade de trocas e contato inter-pessoal além de respostas adequadas. Os comportamentos referentes à avaliação “B” denotam uma maior dependência da criança em relação a estimulações externas para interagir. Aqueles referentes à avaliação “C” denotam pouca disponibilidade da criança para a interação e, mesmo após estimulação, esta responde de forma insatisfatória. Nos comportamentos referentes à avaliação “D”, observam-se dificuldades mais acentuadas da criança referentes à interação, sendo notória a necessidade de suporte nesse sentido.

A seguir, a *Tabela 16* apresenta a frequência, quantidade de vezes que cada comportamento é observado, e a porcentagem que essa frequência representa em relação ao total de comportamentos observados em relação à “Interação” em cada sessão, conforme sua classificação.

TABELA 16 - Frequência e porcentagem dos comportamentos observados em C III conforme sua avaliação por sessão na subcategoria Interação.

INTERAÇÃO/ AVALIAÇÃO	Sessões								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
A	4 14,81%	7 16,66%	11 26,19%	7 17,94%	11 28,94%	13 24%	15 37,5%	20 37,73%	8 36,36%
B	17 62,96%	24 57,14%	18 42,85%	25 64,1	18 47,36%	27 50%	18 45%	21 39,62%	10 45,45%
C	6 22,22%	11 26,19%	13 30,95%	7 17,94%	9 23,68%	14 26%	7 17,5%	12 22,64%	4 18,18%
D	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Nota: “A”: espontaneidade em trocas e contato inter-pessoal, respostas adequadas;
 “B”: certa dependência de estimulações externas para interagir;
 “C”: pouca disponibilidade para interação após estimulação, respostas insatisfatórias;
 “D”: dificuldades acentuadas na interação, necessidade de suporte nesse sentido.
 “—”: ausência de comportamentos;

Através dos dados da *Tabela 16* observa-se que os comportamentos avaliados como “A” apresentam pequenas variações e uma tendência geral de evolução ao longo das sessões, o que traduz um aumento nas frequências de atitudes de espontaneidade de trocas e contato inter-pessoal em C III.

Com relação aos comportamentos avaliados como “B”, destaca-se que estes apresentaram as maiores porcentagens de ocorrência no geral das sessões, mantendo certa estabilidade ao longo do programa. Contudo, observa-se que na última sessão diminui a frequência destes comportamentos, o que leva à conclusão de que houve uma pequena diminuição na necessidade de C III em receber estímulos da pesquisadora para interagir.

Os comportamentos avaliados como “C” são observados ao longo de todas as sessões, mantendo-se, no geral, entre 30,95% e 17,5% de ocorrência. Isso demonstra que C III mantém ao longo do programa certa tendência em, mesmo após estimulação, responder apenas gestualmente e monossilabicamente.

Com relação aos comportamentos avaliados como “D”, não foram observados em nenhuma das sessões de atividades, o que demonstra que C III, apesar de possíveis dificuldades, sempre correspondeu, espontaneamente ou após estimulação a trocas e a interação.

A seguir, a *Figura 35* mostra a representação gráfica dos comportamentos referentes à interação em suas classificações. Ilustrando as colocações anteriores, pode-se observar a maior frequência dos comportamentos “B”, bem como sua tendência geral de queda com o passar das sessões. Destaca-se também a evolução dos comportamentos avaliados como “A”, em especial a partir da sexta sessão.

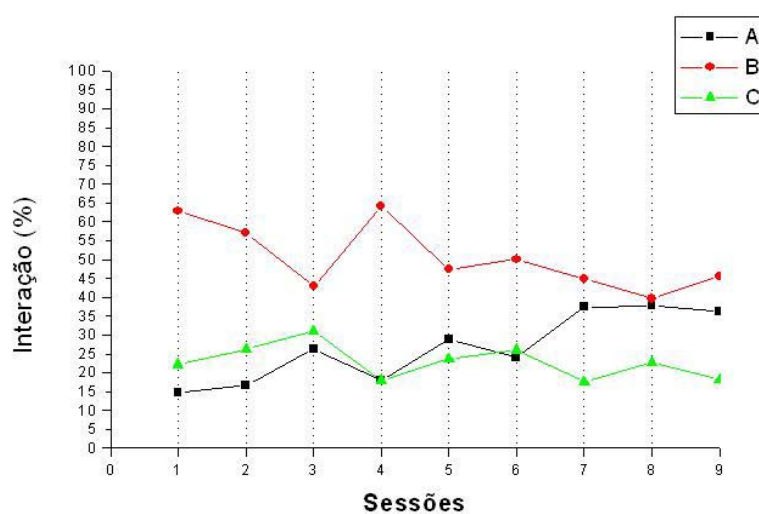


Figura 35: Gráfico ilustrativo das porcentagens de ocorrência dos comportamentos de C III classificados em “A”, “B” e “C”, relativos à Interação ao longo do programa.

Seguem abaixo os dados relativos às observações realizadas em relação ao “Desempenho Geral” em suas subcategorias: Recursos e Manifestações Afetivas.

4.3.1.3 Desempenho Geral

A subcategoria “Recursos” é composta pelos itens: Organização; Planejamento; Atenção. Na observação destes, registrou-se a presença ou ausência dos comportamentos descritos em cada item nas nove sessões.

Segue a *Tabela 17*, onde estão marcadas a presença “P” ou ausência “N” dos comportamentos ligados a cada item, nas nove sessões de atividades.

TABELA 17 - Presença ou ausência dos itens que compõe a subcategoria recursos em C III por sessão.

RECURSOS	SESSÕES								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Organização	N	N	N	P	P	P	P	P	P
Planejamento	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Atenção	P	P	P	P	P	P	P	P	P

Nota: “P”: comportamento presente;

“N”: comportamento ausente;

A partir da Tabela referente aos “Recursos” pode-se observar que os itens “Planejamento” e “Atenção” estiveram presente em todas as sessões. A “Organização” esteve ausente nas primeiras três sessões, aparecendo e permanecendo estável a partir de então, sendo um item adquirido e expresso ao longo do programa.

A subcategoria “Manifestações Afetivas” é composta pelos itens: Auto-julgamento; Decisão; Ansiedade; Iniciativa; Auto-regulação. Na observação destes, registrou-se o desempenho da criança no geral de cada sessão. Assim, na Tabela 18 estão registradas as avaliações destes itens por sessão em “A”, referente aos comportamentos com polaridade positiva; “B”, referente aos comportamentos com polaridade negativa; “C” quando nenhum comportamento relativo ao item é observado.

Com relação às classificações dos comportamentos em cada item cabe pontuar:

- Auto-julgamento:

“A”: expressão predominante de julgamentos positivos sobre si;

“B”: expressão predominante de julgamentos negativos sobre si;

“C”: nenhuma das alternativas.

- Decisão:

“A”: decisão e boa capacidade de escolha diante de opções;

“B”: indecisão e dificuldade de escolha diante de opções;

“C”: nenhuma das alternativas.

- Ansiedade:

“A”: ansiedade inicial quanto às propostas, que desaparece ao longo da sessão;

“B”: ansiedade inicial quanto às propostas, que permanece ao longo da sessão;

“C”: nenhuma das alternativas.

- Iniciativa:

“A”: criança ativa, faz perguntas e responde às situações propostas sem estimulações;

“B”: criança apática, com necessidade de estimulações diretivas;

“C”: nenhuma das alternativas.

- Auto-regulação:

“A”: responde aos assuntos, instruções e atividades iniciadas adequadamente;

“B”: responde assuntos, instruções e atividades iniciadas de forma inadequada;

“C”: nenhuma das alternativas.

TABELA 18 - Avaliação dos itens que compõem a subcategoria Manifestações Afetivas em C III por sessão.

MANIFESTAÇÕES AFETIVAS	SESSÕES								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Auto-julgamento	C	C	C	A	C	C	A	A	A
Decisão	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Ansiedade	A	C	C	C	C	C	C	C	C
Iniciativa	B	B	C	C	A	A	A	A	A
Auto-regulação	A	A	A	A	A	A	A	A	A

Através da análise da *Tabela 18*, referente aos itens da subcategoria “Manifestações Afetivas”, fica claro que C III tem boa capacidade de decisão e de auto-regulação, ou seja, de completar assuntos e atividades, de ouvir e responder às instruções de maneira adequada. Apresenta também julgamentos positivos sobre si mesma.

Com relação à iniciativa C III apresentou uma evolução de comportamentos com o passar das sessões, mostrando-se mais ativa gradualmente, e esses comportamentos se mantiveram estáveis a partir da quinta sessão, sendo um item adquirido e expresso ao longo do programa.

No item relativo à ansiedade, há um predomínio de “C”, pois C III não demonstrava nas sessões sentimentos relacionados à ansiedade, sendo que permanecia aparentemente calma e centrada durante as sessões.

Apresentam-se, a seguir, os resultados obtidos por C I no Teste do Desenho de Silver em seus três subtestes: Desenho de Previsão; Desenho de Observação; Desenho de Imaginação.

4.3.2 Teste do Desenho de Silver

As Figuras 36, 37 e 38 a seguir ilustram as pontuações obtidas por C III nos subtestes do Desenho de Previsão, de Observação e de Imaginação, respectivamente. A Figura 39 ilustra o escore total da pontuação obtida pela criança no SDT.

Subteste do Desenho de Previsão

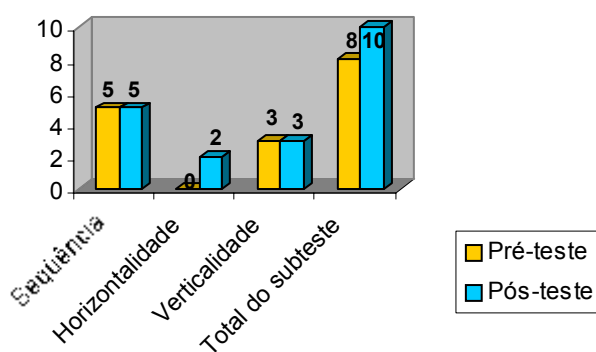


Figura 36: Pontuações de C III nas avaliações do subteste do Desenho de Previsão.

O escore total do subteste do Desenho de Previsão, o que tem como objetivos avaliar as noções de horizontalidade, verticalidade e ordem seqüencial, apresenta um aumento final do pré para o pós-teste, vindo do aumento no item relacionado ao conceito de horizontalidade.

Subteste do Desenho de Observação

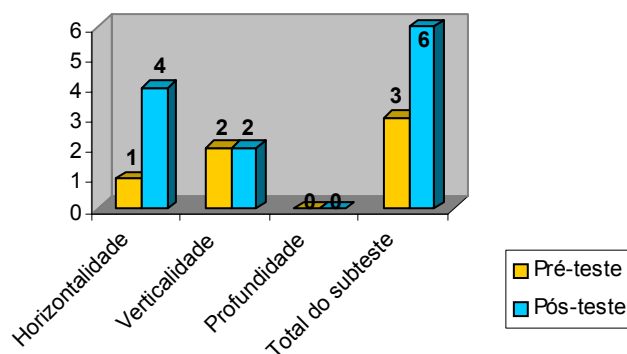


Figura 37: Pontuações de C III nas avaliações do subteste do Desenho de Observação.

Com relação ao resultado final do subteste do Desenho de Observação, que tem como objetivos avaliar se os examinandos possuem a capacidade de representar relações de altura, largura e profundidade, apresentou um aumento do pré para o pós-teste devido a uma melhora no conceito de horizontalidade.

Subteste de Imaginação

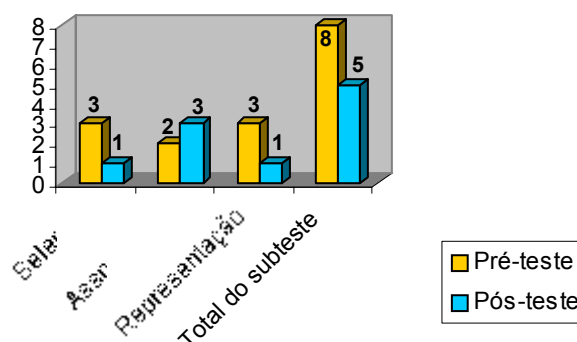


Figura 38: Pontuações de C III nas avaliações do subteste do Desenho de Imaginação

O subteste do Desenho de Imaginação tem como propósitos avaliar habilidades da criança de selecionar, associar e representar figuras, além de habilidades criativas e habilidade de fantasiar. Visa também avaliar atitudes da criança em relação a si e aos outros. Assim, foi possível observar uma queda na pontuação final do pré para o pós-teste devido à diminuição da pontuação nos itens referentes à habilidade de selecionar e de representar, apesar de um aumento na capacidade de associação.

Score Total no SDT

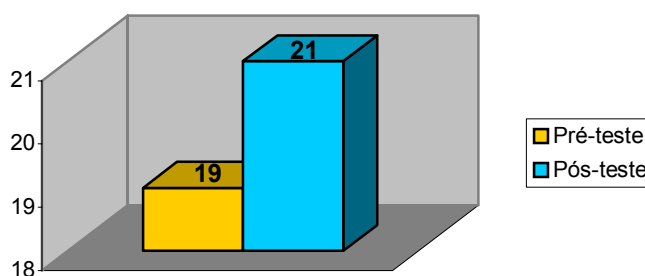


Figura 39: Score total de C III no Teste do Desenho de Silver.

Diante do aumento nas pontuações finais do pré para o pós-teste dos subtestes do Desenho de Previsão e do Desenho de Observação, e mesmo com a diminuição na pontuação final do subteste do Desenho de Imaginação, observa-se um aumento de 2 pontos no escore total do SDT da primeira para a segunda avaliação, chegando a 21 pontos no pós-teste. Contudo, em ambas as avaliações, C III permaneceu abaixo da média geral de 24,6 pontos esperada para sua idade, segundo a padronização brasileira de Allessandrini et. al. de 1996. Porém, na segunda avaliação observa-se que a diferença em relação à média geral esperada diminuiu.

Com base nos indicadores de desempenho de C III com relação à produção e ao desempenho orientado para atividades lúdicas de construção com base no roteiro de observação utilizado, pode-se traçar um perfil do desempenho desta criança ao longo das nove sessões de atividades realizadas no programa proposto.

Analisando a produção de C III, observa-se que a criança apresentou, de forma geral um padrão de evolução nas atividades realizadas. Percebe-se também uma tendência de evolução dos comportamentos de autonomia e conseqüente queda, no geral, na dependência a estimulações da pesquisadora. Apesar de inicialmente apresentar grande frequência de atitudes silenciosas, estes comportamentos têm uma tendência de queda com o passar das sessões, juntamente com um aumento de verbalizações contextualizadas e centradas na atividade. Junta-se a isso que, apesar de C III inicialmente apresentar poucos comportamentos de troca espontânea, com o passar do programa observa-se um aumento gradual destes comportamentos com uma diminuição na dependência de estimulações. Assim, pode-se concluir que gradualmente C III demonstra mais tranquilidade em expor conteúdos através de verbalizações bem contextualizadas. Relaciona-se a isso uma crescente familiaridade da

criança tanto com a pesquisadora, como com a proposta, o que permite o desbloqueio de possíveis inibições iniciais.

C III demonstrou capacidade de planejamento e atenção. Com relação à organização, este item foi adquirido e expresso ao longo do programa, e relaciona-se a tal aquisição o fato de a criança ter demonstrado grande disponibilidade de interação com a pesquisadora, o que pode ter contribuído para o estabelecimento de rotinas de cooperação, incluindo-se aí atitudes referentes à organização do espaço e dos materiais utilizados. À medida que o vínculo relacional se estabeleceu de forma mais clara, C III demonstrou maior interesse em “cuidar” do espaço de interação, como também observado com CII.

C III mostrou-se também decidida e com capacidade de escolha, e não apresentou comportamentos ligados à ansiedade ao longo do programa. Apresentou uma evolução nos comportamentos referentes à iniciativa, sendo este um item adquirido e expresso ao longo do programa. Expressou sentimentos predominantemente positivos sobre si, e boa capacidade de auto-regulação.

Com relação aos resultados obtidos através das avaliações realizadas antes e após o período de intervenção pelo SDT, destaca-se que, apesar de C III apresentar evoluções no conceito de horizontalidade ligado à previsão, e no conceito de horizontalidade ligado à observação, estes não se mostram muito significativos. Tais evoluções levaram C III a apresentar um aumento de 2 pontos na avaliação final do teste realizado após o período de intervenção. Portanto, esta evolução se mostra pouco expressiva uma vez que os resultados de C III, mesmo antes do aumento, já se encontravam perto da média esperada para sua idade. Destaca-se ainda que seu desempenho durante as sessões se mostrou adequado e compatível com seu período de desenvolvimento.

A seguir, apresentam-se as imagens dos bonecos construídos por C III ao longo do que o programa propôs.

4.3.3 Bonecos: C III

As imagens dos bonecos construídos por C III estão apresentadas a seguir na ordem das sessões em que foram realizados.

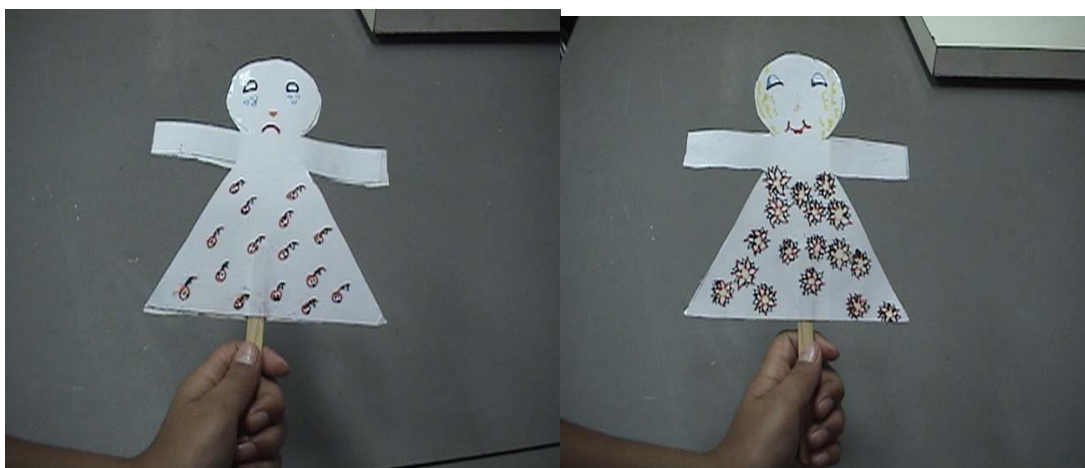


Figura 40: Boneco (dupla face) de papel construído por C III na primeira sessão.



Figura 41: Boneco de lã construído por C III na segunda sessão.

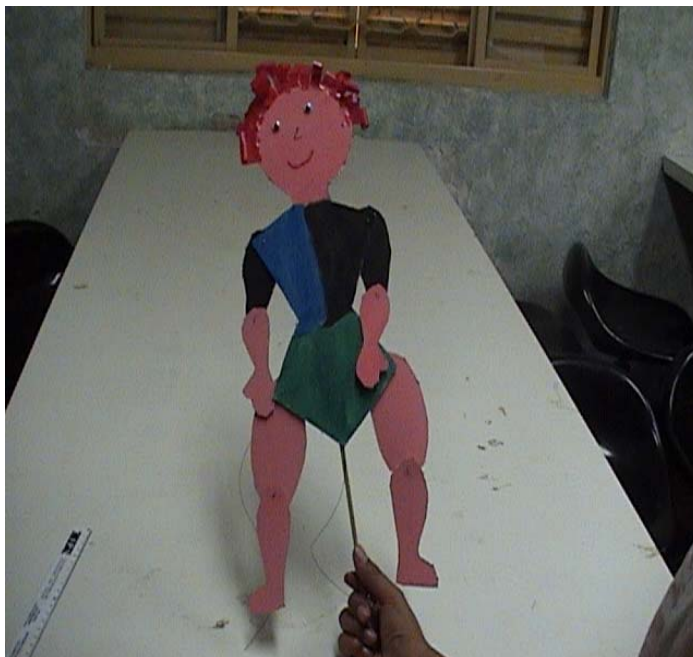


Figura 42: Boneco articulado de papel construído por C III na terceira sessão.



Figura 43: Boneco fantoche construído por C III na quarta sessão.



Figura 44: Boneco de retalho de tecidos construído por C III na quinta sessão.



Figura 45: Boneco esconde-esconde construído por C III na sexta sessão.



Figura 46: Boneco de tampinha construído por C III na sétima sessão.



Figura 47: Boneco marionete passarinho construído por C III na oitava sessão.



Figura 48: Boneco construído livremente por C III na nona sessão.

5 DISCUSSÃO

O presente estudo teve por objetivo principal, elaborar, implementar e avaliar um programa de intervenção, baseado em atividades lúdicas de construção de bonecos junto a crianças vítimas de violência com dificuldades de aprendizagem, vivendo em regime de abrigo. Também visou descrever os comportamentos, desempenho e habilidades apresentados pelas crianças no decorrer das sessões de atividades e suas possíveis evoluções.

Para atingir o objetivo de avaliar o desempenho das crianças, utilizou-se como instrumento de avaliação das capacidades cognitivas e aspectos afetivo-emocionais, o Teste do Desenho de Silver, aplicado na forma de pré e pós-teste. O roteiro adaptado do “Roteiro de Observação Clínica Comportamental da Criança” proposto por Medeiros e Loureiro (2004) foi empregado com o objetivo de se proceder a análise sistemática dos registros realizados por meio de filmagem das sessões de atividades. Tal análise enfocou aspectos diversos do desempenho da criança em sessão, tais como: nível de qualidade da produção, reações diante das situações, nível de interação e comunicação, e recursos disponíveis para a execução das tarefas propostas. Também enfocou a análise das manifestações afetivas das crianças que dizem respeito a sua capacidade de auto-julgamento, iniciativa, decisão, auto-regulação e nível de ansiedade.

O programa de atividades proposto, de forma mais abrangente, visou à promoção de vivências que possibilitassem o desenvolvimento da criança em situação de risco. Entendendo-se o desenvolvimento infantil de maneira sistêmica em seus múltiplos aspectos:

Em uma perspectiva sistêmica, o processo de desenvolvimento é caracterizado por uma integração hierárquica de sistemas de comportamento, por intermédio da qual as estruturas mais antigas são incorporadas a estruturas mais recentes, sob formas cada vez mais complexas. O indivíduo participa ativamente desse processo, trazendo para as novas experiências as atitudes, as expectativas e os sentimentos

derivados de uma história de interações que, por seu lado, influenciam a maneira como as pistas e os estímulos ambientais são interpretados e organizados. Essa é uma abordagem dinâmica, que enfatiza o interjogo contínuo entre influências internas e externas, passadas e presentes, sobre o desenvolvimento individual (MARTURANO, 2004, p.159).

Dentro desta perspectiva, acredita-se que o desenvolvimento da criança vitimizada, embora marcado pela história de violência, abandono e abrigo com todas as consequências que podem advir de tais eventos, é passível de sofrer influências de experiências novas no presente. Experiências estas que tenham por objetivo potencializar ou desenvolver recursos internos, que capacitem a criança a viver da maneira mais plena e feliz que lhe for possível. Dentro desta perspectiva, a presente proposta foi elaborada e implementada.

Na proposta do programa elaborado, a pesquisadora procurou adequar sua conduta, na forma de oferecer maior ou menor estimulação verbal, ajuda na realização da atividade, no estabelecimento de limites, de forma a fornecer continuidade às necessidades particulares de cada criança, sem, contudo, perder de vista as etapas metodológicas previstas. Com tal postura, pretendeu-se fornecer um ambiente de acolhimento onde as vivências das atividades propostas adquirissem significado.

Buscou-se promover nas sessões um clima de segurança e afetividade a partir da ausência de situações estressoras, que proporcionasse condições à criança vitimizada de adquirir conhecimentos sobre si mesma, e onde a aprendizagem pudesse ocorrer de forma natural através das atividades propostas. Assim, foi possível fornecer possibilidades para a criança criar dentro deste ambiente e favorecer seu comportamento social, permitindo que ela se abra para o encontro com o outro, através da relação e da expressão, e que se manifeste como ser individual em todas as suas facetas (SÁNCHEZ, MARTINEZ, PEÑALVER, 2003).

Sobre a possibilidade de criar dentro do ambiente proposto, há que se destacar o desempenho de C III na última sessão de atividades, cuja proposta foi a livre construção de um boneco, quando, a despeito de reproduzir um dos bonecos já construído como fizeram C I e C II, apresentou uma atitude “ousada” e, utilizando conhecimentos e técnicas adquiridos ao longo do programa, criou de forma independente e autônoma um boneco novo e original. Tal demonstração de criatividade, apesar de se manifestar em apenas uma criança, proporciona um olhar sobre a possibilidade do desenvolvimento da atitude criativa a partir do fornecimento de experiências prévias bem vivenciadas.

Assim, em relação à proposta, tem-se um programa de atividades de construção de bonecos utilizando-se técnicas que contemplam determinadas etapas metodológicas, a citar: disponibilizar para as crianças um elenco de propostas de atividades com variedade de técnicas; graduar a oferta de materiais, visando-se oferecer a possibilidade da exploração bem vivenciada destes; utilizar técnicas de construção mais complexas com o passar das sessões, com o objetivo de possibilitar a estimulação e desenvolvimento de diferentes habilidades; possibilitar o exercício de habilidades a partir do qual a criança possa partir de maiores necessidades de ajuda para maiores níveis de independência; e incentivar a solução de problemas e reforçar os êxito alcançados, por meio de interações positivas entre criança e pesquisadora. A partir das estratégias acima relacionadas foi possível observar em todas as crianças, uma evolução clara em relação à qualidade e independência das atividades produzidas.

A respeito dos dados obtidos através das avaliações realizadas pelo Teste do Desenho de Silver aplicado na forma de pré e pós-teste ao período de intervenção, cabe tecer considerações sobre os principais conceitos avaliados por seus subtestes.

Segundo os conceitos de Piaget descritos por Beard (1999), existem processos que servem de base para toda a aprendizagem. Dentro destes processos existem “componentes

cognitivos”, que embora pareçam ser abstratos, foram observados por Piaget em suas formas primitivas no pensamento de crianças pequenas, ou seja, no início do desenvolvimento de suas estruturas psicológicas. São eles: idéia de ordem seqüencial, que envolve o conceito de relações, a habilidade de formar uma seqüência e processar situações hipotéticas; idéia de espaço que envolve estruturas de referências, vizinhança e noção espacial; idéia de grupo que envolve as habilidades conceituais e criativas. Assim, a aprendizagem ocorre através do desenvolvimento desses componentes e de “esquemas” que, em síntese, consistem em modos de abordar e conhecer a realidade, e se dá de forma gradual em um processo de interação entre a criança e o ambiente que a cerca (GOULARD, 2003).

No programa proposto, as atividades apresentadas, bem como o ambiente relacional gerado através das possibilidades de interação adulto - criança, permitem que esta, através do exercício de diversas habilidades, exerça controle sobre a obtenção e a organização das experiências. À medida que a criança realiza suas próprias tentativas e estrutura seu conhecimento, ela passa a ser “o próprio agente de seu desenvolvimento” (GOULARD, 2003, p. 15). Na metodologia do programa, ao se apresentar às crianças atividades gradualmente mais complexas, é exigido o uso por parte delas de estruturas cognitivas também mais elaboradas, e desta forma o desenvolvimento pode ser facilitado e estimulado (GOULARD, 2003).

O Teste do Desenho de Silver usa o caminho viso-espacial para avaliar os conceitos que compõem os componentes cognitivos através de três subtestes. O subteste do Desenho de Previsão avalia os conceitos ligados à idéia de ordem seqüencial, o subteste do Desenho de Observação avalia os conceitos relacionados à idéia de espaço e o subteste do Desenho de Imaginação avalia os conceitos ligados à idéia de grupo.

Nas três crianças participantes foram observados resultados bastante particulares nas avaliações, e acredita-se que as diferenças de desempenho nos testes da primeira para a

segunda avaliação devem ser analisadas segundo o contexto particular de características e estágios de desenvolvimento em que cada criança se encontra.

Ilustrando o que foi apresentado, tem-se C I que, por ser a criança mais nova, apresenta resultados naturalmente menos destacados em função de suas menores experimentações e possibilidade de vivências decorrentes de sua idade. Ressalta-se também que C I, diferentemente das outras duas crianças, freqüentava uma escola pública, fato este que deve ser levado em conta no exame de seu desempenho em tarefas que exijam desenvolvimento de conceitos cognitivos, tendo em vista as menores possibilidades de estimulação às quais têm acesso as crianças que se encontram dentro do contexto do ensino público brasileiro.

Por sua vez, C II e C III freqüentavam uma escola particular da região, em função de possibilidades de bolsas de estudo e apadrinhamentos. Assim, pode-se inferir que a evolução de conceitos constatada nas duas crianças após a intervenção possa ter se dado pelo fato de estas já possuírem em seu cotidiano um ambiente escolar mais rico em estimulação e vivências cognitivamente significativas. Assim, considera-se que a criança pode vir a necessitar de menores quantidades de estímulos para apresentar reações, ou seja, por já possuir a vivência de um ambiente enriquecido de experiências, está mais “habituada” a responder ao estímulo. Diante disso, vale enfatizar a importância da análise de todo o contexto vivencial da criança para se obter uma visão precisa de seu desempenho em uma situação específica.

Ainda em relação aos resultados obtidos através das avaliações do SDT ministradas antes e após o período de intervenção, cabe ressaltar que o tempo total de intervenção é um aspecto fundamental na análise dos dados. O período total de cinco semanas de intervenção pode ser considerado muito curto para a constatação de mudanças em estruturas cognitivas das crianças que o teste tenta acessar. O processo de desenvolvimento de esquemas e dos

conceitos envolvidos nos componentes cognitivos poderia, facilitado pela intervenção, estar sendo mobilizado, sem que tenha sido possível a avaliação clara desta evolução pelo teste devido, em grande parte, à brevidade do programa.

Acredita-se na importância de se rever em novos estudos a pertinência da utilização do SDT, em estudos de mesma natureza, a partir da experiência relatada da utilização deste instrumento, na forma de pré e pós-teste em curtos períodos de intervalo. Contudo, ao se analisar em quais áreas avaliadas as crianças apresentaram maiores evoluções, em detrimento de outras, pode-se chegar à conclusão sobre em quais pontos estas necessitam de estimulações mais direcionadas. Somente através da observação atenta do avaliador é possível oferecer à criança o tipo de experiência e estimulação do qual ela realmente necessita (GOULARD, 2003).

Os dados obtidos através da análise das filmagens das sessões são amplos e permitem análises vastas de conteúdos. Com relação ao desempenho das crianças em sessão, o roteiro adaptado do “Roteiro de Observação Clínica Comportamental da Criança” proposto por Medeiros e Loureiro (2004) permitiu o olhar do funcionamento da criança quanto às suas vulnerabilidades e recursos para a aprendizagem e para a interação, permitindo a identificação de recursos e limites.

Dentre os principais resultados obtidos através da análise dos conteúdos registrados no roteiro, é possível tecer apontamentos sobre os resultados do programa proposto. Os dados permitem formular e buscar responder a várias questões a respeito das atividades enfocadas e de suas possibilidades de promoção de desenvolvimento destas crianças.

Os resultados obtidos ao longo das nove sessões com as três crianças, através da observação sistemática dos registros em vídeo das sessões, tendo como foco o roteiro de observação adaptado, permitiram a observação da qualidade das atividades realizadas, ou seja, da qualidade da produção das crianças ao longo do programa. Desta forma, cabe destacar que

todas as crianças apresentaram evoluções na avaliação de pelo menos 3 atividades realizadas (em um total de 9 atividades, desenhar, recortar, colar, dobrar, pintar, medir, amarrar, enfiar e enrolar).

Vale salientar também que as crianças não apresentaram declínio nas avaliações de qualidade de produção em nenhuma das atividades realizadas. O que se constata é o fato de que as atividades realizadas eram aprendidas, e com o passar das sessões, quando repetidas, eram realizadas com mais independência, maior precisão e melhor qualidade final. As crianças demonstraram familiaridade crescente com as atividades à medida que estas eram repetidas e exercitadas. Naquelas atividades em que não foram observadas evoluções, destaca-se que as três crianças obtiveram avaliações satisfatórias, o que demonstra que nestas elas já apresentavam maior domínio de realização, provavelmente através de experiências e conhecimentos prévios.

Assim, entende-se que o programa de atividades proposto, no que diz respeito à qualidade de produção das atividades, permitiu às crianças experiências diversificadas e um exercício de habilidades, proporcionando o desenvolvimento gradual de autonomia no fazer.

Diante destes resultados, os referenciais teóricos advindos da psicomotricidade contribuem para analisar as atividades de acordo com as possibilidades de estimulação. Assim, destaca-se que a realização das atividades propostas dentro do programa permitiu um exercício de habilidades essenciais a todo o processo de aprendizagem da criança.

A aquisição destas habilidades faz parte da elaboração da estrutura do desenvolvimento psicomotor, sendo que este desenvolvimento engloba os elementos básicos necessários para o bom desempenho e aprendizagem da criança. Dentre estes elementos destacam-se esquema corporal, lateralidade, percepção espacial, orientação e organização espaço temporal (MEUR, STAES, 1989; OLIVEIRA, 1997). Junta-se a isso o fato, exposto nos capítulos introdutórios, de que as crianças que vivem em abrigos não costumam ter acesso

a estimulações precoces e individualizadas que se constituam como suportes para a aprendizagem, ou seja, não possuem acesso a experiências cognitivamente enriquecedoras que irão prepará-las para a escolarização, contribuindo para o bom desenvolvimento de seu potencial de aprendizado.

Assim, este programa de atividades, no que se refere a suprir possíveis carências de estimulações e de possibilitar o exercício, de forma lúdica e divertida, de habilidades necessárias ao aprendizado acadêmico, mostrou-se adequado no que se refere à evolução da qualidade de produção das crianças.

Cabe também destacar que as habilidades desenvolvidas influenciam o aspecto emocional das crianças, uma vez que quando dominadas por elas podem gerar confiança e o aumento da auto-estima (MOYLES, 2002). Nesta direção, Chamat (1997) argumenta que a baixa auto-estima da criança pode vir a se constituir em um aprisionamento de seu potencial criativo e, conseqüentemente, de sua inteligência.

Os resultados obtidos ao longo das nove sessões com as três crianças, identificados através do roteiro de análise, também permitiram a observação do desempenho das crianças no que diz respeito aos comportamentos referentes à iniciativa, à comunicação e à interação, ou seja, ao que o roteiro denomina de desempenho específico.

Sobre os comportamentos ligados à iniciativa, cabem alguns comentários sobre as evoluções apresentadas pelas crianças na última sessão de atividades. Nesta sessão, as três crianças apresentaram evoluções muito marcantes referentes aos comportamentos avaliados como ideais, ou seja, elas demonstravam autonomia ao iniciar as etapas da atividade sem a necessidade de estimulações por parte da pesquisadora. Nas três crianças tais comportamentos não foram observados até a oitava sessão, contudo, na nona e última sessão estes se constituem em mais 50% do total de comportamentos observados relacionados à iniciativa.

Na proposta metodológica do programa, objetivou-se disponibilizar para as crianças atividades de construção de bonecos com técnicas e materiais gradualmente mais complexos e diversificados, possibilitando o exercício de habilidades diversas. O maior direcionamento nas atividades no início do programa também teve como objetivo possibilitar a aquisição gradual de autonomia pela criança. Assim, na última sessão, diante da proposta da livre construção de um boneco, através da utilização do repertório de experiências vividas ao longo das sessões anteriores, as três crianças participantes apresentaram resultados bastante satisfatórios no que diz respeito aos comportamentos ligados a iniciativa e avaliados como ideais.

Através destes dados, conclui-se que o desenvolvimento de atitudes de iniciativa nas crianças é um ponto favorável de estimulação do programa de atividades proposto.

Observa-se que à medida que as crianças tiveram mais contato e ganharam maior familiaridade com as atividades com o passar das sessões, seu nível de autonomia aumentou. De forma geral, diminuiu a necessidade de estimulações da pesquisadora para que dessem prosseguimento à atividade, ou seja, gradativamente as crianças adquiriram maior grau de iniciativa e independência. Conclui-se que esta aquisição esteja relacionada às vivências das crianças ao longo do programa de atividade proposto.

Tais resultados vão ao encontro dos obtidos por Sauaia e Araújo (2005) em seu estudo dirigido a crianças vítimas de violência vivendo em um abrigo de São Paulo. Nesse estudo, as autoras utilizaram um trabalho de intervenção baseado em psicoterapia de orientação *junguiana* com foco corporal com o objetivo de avaliar habilidades de resiliência. Um dos principais resultados obtidos foi que, diante da intervenção, a maior parte das crianças (10 em 11 crianças) apresentou evoluções na habilidade de Autonomia. Conclui-se desta forma que crianças com tais características se mostram sensíveis a intervenções no sentido da evolução de suas habilidades de autonomia, iniciativa e independência.

É importante mencionar que em crianças institucionalizadas, ou que vivenciam realidades violentas em seus cotidianos familiares, a formação de vínculos saudáveis, que possibilitam o desenvolvimento gradual das estruturas afetivas e cognitivas, é prejudicada (CHAMAT, 1997). Assim, as atitudes ligadas à autonomia, à independência e à iniciativa também não se desenvolvem de forma a possibilitar à criança o gosto e o desejo de aprender, e conseqüentemente, crescer.

Quando estas crianças encontram relações vinculares que lhes fornecem segurança e liberdade de forma gradual e contínua, encontram também a segurança necessária para explorar o novo, para ousar em um ambiente que lhes assegure a estrutura necessária para que o desequilíbrio natural gerado pelo aprender não seja ameaçador. Neste contexto, as atitudes de autonomia e a iniciativa se desenvolvem naturalmente.

Sobre os comportamentos ligados à comunicação, observa-se que estes estão bastante relacionados às características pessoais de cada criança, referentes a seus repertórios de experiências, vivências e aprendizados anteriores. Ilustrando tal afirmativa, é possível citar a marcante diferença de comportamentos ligados à comunicação em C I e C II. Enquanto C I apresentou características de introspecção, e atitudes marcadas pelo padrão silencioso que permaneceu relativamente estável ao longo de todo o programa, apesar de uma pequena evolução nos conteúdos verbalizados com a proximidade do final das sessões, observou-se que C II apresentou muitos comportamentos ligados à verbalização, tanto contextualizada como ligadas a fatos externos, ao longo de todo o programa, chegando a apresentar dificuldades acentuadas em manter a atenção voltada para a atividade, tendo a atenção dispersa pelas verbalizações.

Acredita-se que o programa de atividades proposto possa contribuir no sentido de fornecer oportunidades de comunicações organizadas e contextualizadas a estas crianças, que muitas vezes encontram-se desprovidas deste tipo de oportunidade em seus cotidianos.

Ainda nesta direção cabe citar as atitudes de C I relativas à comunicação e à interação, que podem ser reveladoras de problemas emocionais que não estejam sendo percebidos em outros contextos. A criança, ao longo de todo o programa, e a despeito de evoluções apresentadas na comunicação, se manteve bastante introspectiva e com atitudes de apatia diante das necessidades de resposta. Apesar de demonstrar adesão ao programa e envolvimento com as atividades, C I apresentou comportamentos referentes à interação que devem ser observados cuidadosamente. Sobre esta questão são úteis os resultados de uma pesquisa com crianças abrigadas trazidos por Brandy e Caraway (2002), que aponta que os meninos envolvidos no estudo apresentaram mais sintomas de depressão do que as meninas, o que vai contra a tendência em se acreditar que as meninas têm maior probabilidade de apresentar comportamentos internalizantes. Assim cumpre destacar a oportunidade que o programa proposto trouxe para o profissional olhar, de forma atenta e individualizado para as necessidades de cada criança que frequenta uma instituição estando distante de seus pais.

Sobre a questão da comunicação em crianças institucionalizadas que passaram por experiências de violência familiar, cabe tecer algumas considerações. Nestas crianças é comum observar atitudes de silêncio em relação às experiências passadas. A vida pré-institucionalização é omitida de forma tácita, e a esta realidade recalcada, ou apenas não dividida, não costuma ser possível o acesso apenas pela linguagem verbal. Chamat (1997) denominou de *ocultos* estes conteúdos presentes porém não reconhecidos, não comunicados, não desvendados, e que são, muitas vezes, responsáveis pela inibição na comunicação e nas relações afetivas, podendo vir a formar bloqueios na estruturação cognitiva. O bloqueio das emoções vindas da lembrança das vivências passadas pode inibir o pensamento e a formação de vínculos pela criança, inclusive o vínculo com o conhecimento.

A comunicação da criança marcada por *algo que não pode ser revelado* repercute negativamente no processo de aprendizagem, e compromete a capacidade de análise e síntese.

“Como conseqüência a criança não pode aprender, pois o pensar envolve também entrar em contato com as emoções, o que ela inconscientemente deseja evitar; recalçando as emoções, conseqüentemente, estaria recalçando o pensar” (CHAMAT, 1997, p.19).

Diante de tais colocações fica clara a importância em se prover à criança vitimizada e institucionalizada ambientes onde a comunicação possa se desenvolver de forma segura e sob a escuta atenta e cuidadosa de um adulto que lhe forneça espaço e segurança para a expressão, seja por meio da linguagem verbal ou não verbal. Apenas por meio da escuta e do olhar atento é possível entender as dificuldades destas crianças em relação ao aprender. Nesta escuta e olhar deve-se ter atenção “à forma pela qual a criança interage com os objetos, o que manifesta, o que faz, como faz” (CHAMAT, 1997, p. 34), e a forma pela qual inclui o adulto na relação, uma vez que olhar e escutar é observar o que acontece com a criança em interação com os objetos que a cercam (FERNANDEZ, 1990).

O presente programa forneceu possibilidades de vinculação e um ambiente no qual a criança pode encontrar tanto a segurança necessária para o desbloqueio da comunicação tendo a atividade como linguagem, como a atenção de um adulto que se propõem a compreendê-la em suas dificuldades.

No que se refere aos comportamentos relacionados à interação, cabe destacar que o programa permitiu uma familiarização crescente da criança, com o momento das sessões, com as atividades propostas, bem como com a pesquisadora. Assim, o desenvolvimento da interação pôde se dar de forma gradual e espontânea em um ambiente seguro que garantiu à criança a possibilidade de se expor dentro de suas possibilidades e necessidades. Considera-se natural que a criança em um contexto novo de intervenção, diante de uma proposta ainda desconhecida, apresente certa inibição e retraimento iniciais. Porém, observou-se que, com o passar das sessões, as crianças se mostraram gradativamente mais disponíveis para trocas e acessíveis para o estabelecimento de relações.

Uma vez que a formação de vínculos afetivos é prejudicada na realidade dos abrigos pela dinâmica destas instituições, marcada pela instabilidade de tutores afetivos, ressalta-se que o programa proposto possui a característica de fornecer modelos relacionais (de interação) a estas crianças que se encontram privadas de experiências afetivas mais individualizadas, além de fornecer um ambiente que facilita o processo de socialização através da relação adulto-criança. Assim, ressalta-se que o programa proposto contribuiu para o desenvolvimento de habilidades positivas, em grande parte por fornecer um ambiente enriquecido tanto no sentido material como relacional.

A motivação das crianças em relação à proposta ocorreu, em grande parte, pelo fato de as atividades propostas pelo programa desenvolverem habilidades necessárias ao aprendizado, sem, contudo, se caracterizarem em atividades acadêmicas. Assim, a criança não teve seus pontos de dificuldades diretamente confrontados e viu o produto final da atividade valorizado na figura do boneco construído, diferentemente do que ocorre quando se vê diante dos fracassos escolares, frutos das dificuldades de aprendizagem.

Diante das tarefas escolares onde as dificuldades são evidenciadas, as crianças, ao não conseguirem realizar as tarefas de maneira satisfatória, se sentem desvalorizadas em seu meio, com um conseqüente senso de inferioridade e baixa auto-eficácia quanto ao não cumprimento da tarefa (MEDEIROS, LOUREIRO, 2004). Soma-se a isso a baixa avaliação e expectativa das professoras com relação a estas crianças, pois como relatado nos estudos de Kinard (1998), as professoras possuem, em geral, conceitos inferiores sobre as crianças vítimas de maus-tratos, mesmo diante de comportamentos e desempenhos adequados destas em relação às demandas. Ao não defrontar as dificuldade acadêmicas por meio de atividades plásticas e lúdicas, a presente proposta pôde contribuir na mudança da descrença em si da criança, habituada aos fracassos no ambiente escolar, para uma gradual auto-valorização e aumento dos comportamentos ligados a interações positivas.

Os resultados obtidos, ao longo das nove sessões com as três crianças, identificados através do roteiro de análise, também permitiram a observação do desempenho das crianças no que diz respeito aos comportamentos referentes à organização, ao planejamento e à atenção, itens relacionados ao repertório dos recursos das crianças, além da observação dos comportamentos referentes ao auto-julgamento, à decisão, à ansiedade, à iniciativa e à auto-regulação, itens relacionados às manifestações afetivas das crianças, ou seja, ao que o roteiro denomina de desempenho geral.

Com relação ao repertório dos recursos das crianças, é possível destacar que, sua análise através do roteiro utilizado permite afirmar que o programa proposto pode servir como um instrumento de avaliação da criança em relação à presença ou ausência de recursos necessários ao desenvolvimento, bem como de suas dificuldades recorrentes. Uma avaliação deste tipo pode vir a ser de grande utilidade, tendo em vista possíveis necessidades de atenção mais direcionada às dificuldades de cada criança, constatadas em determinadas áreas.

O estudo de Medeiros et. al. (2004), com crianças com dificuldades de aprendizagem em comparação com outras com bom desempenho acadêmico, revela que o primeiro grupo apresenta menos recursos quanto à organização e atenção. Os resultados deste estudo corroboram com aqueles obtidos junto às crianças do presente estudo, tendo em vista a baixa frequência destes comportamentos nas três crianças, constatados ao longo das sessões. Contudo, os comportamentos relacionados à organização apresentaram evoluções ao longo do programa, fato que permite inferir que este pode ter possibilitado a aquisição e manutenção de atitudes ligadas à organização nas crianças, principalmente diante do envolvimento gradual com a proposta.

As atividades propostas no programa possuem a característica de desenvolverem diversos sistemas interligados que conduzem à aprendizagem, dentre os quais o planejamento merece ênfase por ser o eixo condutor de toda a ação da criança em atividade. As capacidades

envolvidas no planejamento permitem à criança direcionar as ações futuras mediante o aproveitamento daquilo que já foi vivenciado e aprendido anteriormente. Assim, o desenvolvimento ocorre de forma a tornar a criança gradualmente mais capaz para atividades com necessidade de planejamento mais complexo.

Na presente proposta, embora atitudes ligadas ao planejamento tenham sido observadas nas três crianças ao longo de todo o programa, o planejamento pode ser identificado como uma área exercitada continuamente, de forma a preparar a criança para as sessões que se tornavam gradualmente mais complexas.

A análise dos comportamentos ligados às manifestações afetivas das crianças, através do roteiro utilizado, também permite reforçar a afirmação anterior de que o presente programa tem como característica marcante o fato de possibilitar a identificação, tanto dos pontos fortes, como daqueles que necessitam de maior investimento em cada criança. Isso permite identificar quais áreas devem ser priorizadas dentro de um contexto de estimulação, no intuito de promover um desenvolvimento global da criança em todas as suas potencialidades.

Em consonância com os resultados aqui obtidos, Sauaia e Araújo (2005), em revisão dos resultados obtidos em seu estudo através de uma intervenção com crianças vítimas de violência, colocam que técnicas que estimulem a criatividade e ativem forças internas nessas crianças podem ser mais efetivas do que aquelas focadas somente na verbalização. Nesta perspectiva, as autoras destacam a importância de se criar um espaço seguro que promova uma situação relacional continente, pois é em grande parte pela relação com o outro que as crianças se organizam.

Neste sentido, Kinard (2001) ressalta que os esforços para prover a criança vítima de violência de melhores performances escolares, não devem focar apenas a aquisição de habilidades acadêmicas, mas também devem enfatizar o desenvolvimento da auto-estima e do autoconceito da criança, principalmente porque tais crianças apresentam marcadamente uma

descrença em seus próprios conteúdos, expressa pelo medo de serem avaliadas, uma vez que internalizaram que são um *fracasso* e lhes ensinaram, muitas vezes, a acentuar os próprios erros (CHAMAT, 1997).

Assim, as crianças envolvidas neste estudo foram participantes ativas do processo vivenciado. Para que isto fosse possível, procurou-se introduzir constantemente a criança nas “situações problemas” encontradas ao longo do caminho, levando-a a refletir, juntamente com a pesquisadora, sobre as soluções mais adequadas para cada dificuldade. A criança pôde então, gradualmente, assumir uma postura ativa dentro da sessão, e dentro de seu próprio processo de aprendizagem. Destaca-se que tal fato pôde ser vivenciado em um ambiente seguro e protegido, no qual a criança encontrou a continência necessária para expor dificuldades e buscar resolvê-las, sem cobranças ou desvalorização de seus esforços. Este processo pôde conduzir a criança naturalmente ao auto-conhecimento e descoberta, promovendo a confiança em si e nas próprias capacidades e aptidões, possibilitando o desbloqueio do *não saber fazer*.

Neste ambiente planejado para ser “suportivo e seguro”, a criança teve a oportunidade de receber atenção individualizada por períodos determinados, nos quais coube à pesquisadora oferecer suporte para que o processo de apropriação e participação ativa ocorresse de forma espontânea. Buscou-se respeitar o ritmo e os limites de cada criança, e oferecer ajuda de forma a propiciar experiências de sucesso e conseqüente fortalecimento da auto-estima, e desenvolvimento do autoconceito. Destaca-se que, em crianças em situação de risco, os sentimento e conceitos sobre si podem se encontrar seriamente comprometidos, tanto pelas dificuldades de aprendizagem que marcam suas trajetórias de desempenho acadêmico, como pela história de violência e a realidade institucional a qual estão submetidas.

Segundo Kinard (1998), pesquisas junto a crianças vítimas de violência, vivendo em um ambiente onde tinham acesso à tratamentos especializados concluíram que estas crianças

possuíam um alto senso de competência e autoconceito, sendo tais fatos atribuídos às influências positivas do ambiente terapêutico sobre seus desenvolvimentos.

Em resumo do exposto anteriormente pode-se destacar que o programa de atividades proposto:

- ✓ Pode vir a suprir possíveis carências de estimulações, possibilitando a vivência de experiências diversificadas e o desenvolvimento gradual de autonomia e iniciativa no fazer. As habilidades exercitadas, de forma lúdica e divertida, por meio das atividades propostas, são essenciais a todo o processo de aprendizagem da criança;
- ✓ Fornece oportunidades de comunicação organizada e possibilidades de vinculação afetiva, em um ambiente provido de recursos físicos e relacionais, onde o processo de socialização pode ser facilitado. Possibilita assim, a evolução das interações positivas entre criança e adulto;
- ✓ Possibilita a aquisição e manutenção de atitudes ligadas à organização, pelo envolvimento gradual das crianças com a proposta,
- ✓ Permite o exercício contínuo da habilidade de planejamento de forma a preparar a criança para as sessões gradualmente mais complexas;
- ✓ Possibilita a mudança da habitual descrença em si da criança com dificuldades de aprendizagem para uma gradual auto-valorização, através da valorização dos produtos das atividades realizadas, ou seja, os bonecos;
- ✓ Pode servir como um instrumento de avaliação ao possibilitar a observação, de forma ampla e sistêmica, do desempenho das crianças nas sessões, identificando a presença ou ausência de recursos necessários ao desenvolvimento, bem como de suas dificuldades recorrentes, ou seja, permite identificar quais áreas devem ser priorizadas dentro de um contexto de estimulação dirigida.

Neste sentido, foi necessário que a pesquisadora desenvolvesse um olhar clínico e atento, no intuito de conduzir as sessões de forma a respeitar “o caminho da criança à medida que esta revela em seu próprio ritmo e suas próprias palavras, o conteúdo de seu mundo de experiências” (MEDEIROS, LOUREIRO, 2004, p. 110).

Em situações de avaliação de crianças, Greenspan e Greenspan (2000) afirmam que a atenção do pesquisador deve estar voltada não apenas para a dificuldade destas, e sim para o contexto, para a estrutura na qual essa dificuldade se manifesta, de modo a se obter uma visão sistêmica do desenvolvimento e da extensão das dificuldades de cada criança, além de buscar compreender a organização de sua personalidade. Os autores ressaltam ainda que, em situações de intervenção como a proposta no presente estudo, o foco de observação deve ser o modo como a criança organiza suas experiências, ou seja, seu desempenho dentro do contexto proposto.

Viabilizando tal observação, o roteiro adaptado do “Roteiro de Observação Clínica Comportamental da Criança” proposto por Medeiros e Loureiro (2004) se mostrou pertinente por permitir a sistematização da observação individualizada da criança em sessão e por abordar aspectos diversos de seu desempenho.

Nesta perspectiva, teve-se como foco uma abordagem qualitativa dos dados obtidos através das observações, uma vez que a atenção se voltou para a compreensão do processo e desempenho de cada criança na associação com seu contexto de comportamentos (MEDEIROS, LOUREIRO, 2004).

Acredita-se que identificar os recursos e necessidades da criança vítima de violência é fundamental, pois, de acordo com Kinard, (1998) ao entender os processos de adaptação da criança é possível obter um quadro completo de seu funcionamento e assim, ajudá-la no sentido de desenvolver habilidades de enfrentamento que maximizem seu desenvolvimento sadio.

Analisando-se as áreas nas quais as crianças apresentaram menores rendimentos e evoluções, registradas através dos instrumentos, é possível concluir quais pontos devem ser priorizados em contextos de estimulação direcionada.

Em CI, é possível observar que os menores índices de evoluções relativas aos comportamentos avaliados e observados através dos instrumentos são referentes à comunicação e aos conceitos ligados à previsão.

Sobre as dificuldades manifestas por CI no campo da comunicação, cabem as colocações de Goulard (2003) a respeito da evolução das funções da linguagem a partir das teorias de Piaget segundo as quais, “a linguagem se constitui no recurso principal através do qual a criança representa o mundo que percebe, a maneira da criança falar é condizente com suas estruturas cognitivas” (p.21). Assim, conclui-se que investimentos no sentido de fornecer a CI provisões relacionais que possibilitem a estruturação e o desenvolvimento da comunicação poderão levar a evoluções da criança em seu desempenho nas tarefas relativas às habilidades de classificação, seriação, conservação e nos conceitos ligados à causalidade.

Em CII, observa-se que os menores índices de evolução relativos aos comportamentos avaliados são referentes à observação e à atenção. Ao longo de todo o programa, CII apresentou abundantes comportamentos ligados à comunicação, o que a levava muitas vezes a se dispersar da atividade realizada. Diante disso, constata-se que tanto a atenção quanto a observação ficavam prejudicadas pela dificuldade manifesta em concentrar-se. Assim, conclui-se que investimentos no sentido de fornecer a CII situações onde tenha a oportunidade de desenvolver a concentração, a comunicação organizada e centrada na atividade, bem como uma maior necessidade de observar para compreender, podem ser fundamentais ao se buscar provê-la de experiências facilitadoras do desenvolvimento.

Em CIII, observa-se que os menores índices de evolução relativos aos comportamentos avaliados são referentes à imaginação e interação. As dificuldades nas

habilidades ligadas à imaginação podem estar diretamente ligadas às dificuldades de CIII para interação com seus conteúdos internos, uma vez que, como exposto anteriormente, segundo Chamat (1997), recalcar conteúdos próprios pode levar ao aprisionamento da capacidade criativa. A dificuldade de interagir com os próprios conteúdos pode levar a criança a apresentar dificuldades de interação com os outros, uma vez que não entrando em contato consigo mesma não estará apta a entrar em contato com conteúdos alheios. Nesta direção, conclui-se que se fazem necessários investimentos no sentido de prover esta criança de situações onde a interação e o contato com as próprias dificuldades e limites sejam trabalhados através de atividades que estimulem suas capacidades de criação e imaginação.

Entender as conseqüências da exposição à violência e da institucionalização, bem como buscar conhecer as formas de adaptação e funcionamento da criança, diante de situações de *stress*, podem ajudar na provisão de tratamentos dirigidos às suas necessidades. Estes conhecimentos teriam impactos muito positivos sobre a natureza e a eficácia da atenção dirigida, beneficiando diretamente essas crianças (BRADY, CARAWAY, 2002).

A realidade institucional asilar à qual essas crianças estão submetidas é, na maioria das vezes, desprovida de redes de suporte que forneçam a estimulação e o contato relacional necessário para o crescimento saudável e para o desenvolvimento da aprendizagem em todas as suas potencialidades. Assim, programas de intervenção dirigidos a essa população, que na maior parte das vezes se encontra à margem deste tipo de atenção especializada, podem se constituir como fatores de proteção e possibilitar a conquista de uma estabilidade emocional crucial para a retomada do curso do desenvolvimento normal.

Mesmo em casos em que a criança vitimizada aparenta possuir um desenvolvimento e uma superação exemplares, com desempenhos satisfatórios nas áreas acadêmicas e sociais, é necessário dirigir a atenção para essa criança, pois, apesar de poder ser considerada uma criança resiliente, se não receber apoio no sentido de lidar com as conseqüências a longo

prazo da violência sofrida, poderá apresentar problemas de difícil solução posteriormente. Acredita-se que isso ocorra porque a criança pode satisfazer critérios externos de funcionamento, porém isso não a isenta de sofrer de baixa auto-estima, depressão, dentre outros problemas emocionais (Kinard, 1998).

No presente estudo não se objetivou avaliar aspectos relativos à resiliência nas crianças participantes, contudo, a abordagem deste fenômeno se faz fundamental tendo em vista as características e a situação asilar de abrigo à qual estas crianças encontram-se submetidas. Neste sentido, a compreensão da possibilidade de criação de fatores que as auxiliem no enfrentamento de situações de risco presentes em suas histórias e em seu cotidiano surge como uma consequência natural diante da intervenção proposta. Estes fatores devem objetivar auxiliar a criança a atravessar períodos de *stress* com o enfrentamento das adversidades da forma mais adaptada possível, principalmente em vista de que a criança ao obter novos significados para sua vida tem menos possibilidades de repetir no futuro a violência vivida (WERNER, 2000).

Ressaltam-se assim as afirmações de Pinto Junior (2001) de que os fatores de proteção podem se constituir em fontes externas de suporte e apoio, tais como programas de atendimento especializados, como o proposto pelo presente estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da vitimização infantil é complexo, e para ter suas conseqüências minimizadas deve envolver o trabalho conjunto e integrado de profissionais de diversas áreas: poder público e sociedade como um todo, em todas as esferas cíveis. Contudo, a criação de programas que atendam as crianças vitimizadas apresenta-se com caráter de urgência em virtude da crescente demanda, conseqüência do aumento lamentável da violência em todos os contextos sociais, e das conseqüências constatadas a curto, médio e longo prazo da exposição à violência.

Assim, acredita-se que este estudo pôde apresentar contribuições no sentido de mobilizar novas pesquisas em uma área de investigação que ainda se mostra pouco explorada, e cujas dificuldades de atuação se apresentam em grande parte em função de aspectos do ambiente imediato onde esses eventos tão freqüentes se desenrolam, ou seja, o ambiente familiar. As dificuldades de atuação também alcançam aspectos macro-estruturais como as políticas de saúde, educação e sócio-econômicas, que deixam a grande maioria da população vulnerável a fatores de risco diversos.

A atenção à criança e ao adolescente em situação de risco se faz urgente e prioritária através da criação de programas que visem à prevenção em todos os âmbitos, na remoção e redução dos fatores de risco constatados, na redução de situações já estabelecidas, e na atenção às conseqüências da exposição as situação de risco a médio e longo prazo.

Sobre o presente estudo, cabe tecer algumas considerações que apontam para diversas limitações metodológicas constatadas. Pode-se destacar dentre tais limitações: o pequeno número de participantes, número reduzido de sessões, utilização de um delineamento experimental pouco “sofisticado”, dificuldades relativas às dinâmicas internas do abrigo, como horários disponíveis dentro das rotinas das crianças, imprevistos relacionados ao local

das sessões, barulhos externos excessivos, pouca compreensão por parte das funcionárias da instituição sobre o momento das sessões, falta de preparo da pesquisadora na utilização da filmadora. Contudo, cabe destacar que a maior parte destes problemas foi contornada parcialmente ou em sua totalidade. Assim, acredita-se que os esforços dos estudos nesta área não devem ser minimizados, diante das evidentes dificuldades que se impõem, em grande parte pela realidade institucional e relacional.

Os resultados apresentados neste estudo apontam para novas possibilidades de pesquisas, surgidas ao longo da discussão dos dados, sinalizando para implicações e recomendações, como: a realização de programas com mais tempo previsto para a intervenção, uma vez que uma maior quantidade de sessões, possivelmente levaria a novos e positivos resultados em áreas não observadas de desempenho; o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à estimulação de habilidades necessárias à aprendizagem, das quais, muitas vezes a criança abrigada encontra-se desprovida; a produção de investigações que permitam verificar com maior precisão os efeitos da utilização de atividades plásticas como forma de estimulação junto a essa população, mediante uma amostra mais significativa de participantes; e a implementação em instituições de abrigo e atenção à criança vitimizada, de programas de prevenção em todos os níveis;

Entende-se também que, quanto aos registros realizados, existe uma grande quantidade de possíveis análises que resultariam em maior quantidade de dados relevantes no estudo dos efeitos da intervenção. Contudo, por causa das limitações impostas pelo tempo disponível, acredita-se que o enfoque qualitativo sobre os dados obtidos foi adequado, tendo em vista os objetivos previstos.

REFERÊNCIAS

- ABRÁPIA. **Maus-tratos Contra Crianças e Adolescentes, Proteção e Prevenção: guia de orientação para educadores.** Petrópolis: Autores, Agentes & Associados, 1997.
- AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. Vitimação e vitimização: questões conceituais. In. _____ (Orgs.). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder.** São Paulo: Iglu, 1989.
- AZEVEDO, M. A. As políticas sociais e a violência doméstica contra crianças e adolescentes: um desafio recusado em São Paulo? In. _____ (Orgs.) **Infância e Violência Doméstica: fronteiras do conhecimento.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- BARNETT, D. The Effects of Early Intervention on Maltreating Parents and Their Children. In. GURALNICK, M. J. (Org.). **The Effectiveness of Early Intervention.** Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1997.
- BARROS, C. P. **Atualização dos Aspectos Neuropsicológicos, Psiquiátricos e Históricos do Comportamento Violento:** descrição de 10 casos de violência doméstica contra crianças. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2004.
- BATISTA, C. G. Metodologia observacional em situação de intervenção. In. SOBRINHO, F. P. N.; NAUJORKS, M. I. (Orgs.). **Pesquisa em educação especial: o desafio da qualificação.** Bauru: EDUSC, 2001.
- BEARD, R. M. **Como a criança pensa:** a psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais. Traduzido por Aydano Arruda. 11 ed. São Paulo: IBRASA, 1999. Tradução de: The outline of Piaget's Developmental Psychology for Students and Teachers.
- BENETTI, S. P. Maus Tratos da Criança: Abordagem Preventiva. In. HUTZ, C. S. (Org.), **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência:** aspectos teóricos e estratégias de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- BENETTI, S. P. et al. A violência familiar na perspectiva do desenvolvimento de crianças e adolescentes. In. HUTZ, C. S. (Org.), **Violência e Risco na Infância e Adolescência:** pesquisa e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- BRANDY, K. L ; CARAWAY, S. J. Home away from home; factors associated with current functioning in children living in a residential treatment setting. **Child Abuse & Neglect,** USA, v. 26, p.1149-1163, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 02/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001.
- BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente,** Brasília, 2002.

- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Traduzido por Maria ^a A S. Dória. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995. Tradução de: Lê jouet, objet dans l'impregnation culturelle de l'enfant.
- CARVALHO, A. M. Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. In. LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (Orgs.). **Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, EDUFBA, 2002.
- CARRASCO-ORTIZ, M. A.; RODRÍGUEZ-TESTAL, J. F.; HESSE, B. M. Problemas de conduta de uma muestra de menores institucionalizados com antecedentes de maltrato. **Child Abuse & Neglect**, USA, v. 6, p.819-838, 2001.
- CASTRO, E. D.; LIMA, E. M. F. A.; BRUNELLO, M. I. B. Atividades Humanas e Terapia Ocupacional. In. DE CARLO, M. M. R. P. C.; BARTALOTTI, C. **Terapia Ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.
- CHAMAT, L. S. J. **Relações vinculares e aprendizagem: um enfoque psicopedagógico**. São Paulo: Vetor, 1997.
- CHAVES, A. M. A vida e o viver em um internato: o ponto de vista de um grupo de meninos residentes. In. LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (Orgs.). **Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, EDUFBA, 2002.
- CORAGEM, A. C. Pensando a arte na educação infantil. In. CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex – UFMG, 2003.
- COSTA, E. E. M. **Desenvolvimento Cognitivo e Atividades Lúdicas**. Transferência de Operações de Classificação para Conservação de Massa. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 1984.
- CUNHA, S. R. V. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In. _____ (Org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- CRUZ, D. M. C. Terapia ocupacional com crianças portadoras de necessidades especiais: uma análise do origami como proposta de estimulação psicomotora. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, ano X, vol. 10, n. 2, p.119-128, 2002.
- CRUZ, D.M.C.; DIMOV, T. Uma discussão com docentes acerca das contribuições da terapia ocupacional na educação especial. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v.14, n.80-81, p.40-46, 2005.
- CUBERO, R.; MORENO, M. C. Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. In. COLL, C.; PALACIUS, J.; MARCHESE, A. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva**, Porto Alegre: Artmed, 1995.

- CYRULNIK, B. O murmúrio dos fantasmas. Traduzido por Sônia Sampaio. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Tradução de Lê murmure dès fantômes.
- DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. Princípios de intervenção. In. _____ (Orgs.). **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- DUFOUR, M. H.; NADEAU, L.; BERTRAND, K. Les facteurs de résilience chez les victimes d'abus sexuel: état de la question. **Child Abuse & Neglect**, USA, v.24, n.6, p.781-797, 2000.
- EMMEL, M. L. G. Proposições sobre o significado e a função do brincar no desenvolvimento infantil. In. MENDES, E. G. ; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS L. C. A. (Orgs.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EduFSCar, 2004.
- FABIETTI, D. M. C. F. **Arteterapia e envelhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERREIRA, A. L.; SCHRAMM, F. R. Implicações éticas da violência doméstica contra a criança para o profissional de saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, 34 (6), 2000.
- FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, n.15(1), p.35-44, 2002.
- FERREIRA, C. A. M. Desenvolvimento, aprendizagem e desejo. In. FERREIRA, C. A. M.; et al. **Psicomotricidade Clínica**. São Paulo: LOVISE, 2002.
- FLOREY, L. L.; GREENE, S. A recreação na segunda infância: um enfoque nas crianças portadoras de distúrbios de comportamento e emocionais. In PARHAM, L. D.; PRIMEAU L. (Orgs.). **A Recreação na Terapia Ocupacional Pediátrica**. Traduzido por Maria L. Gianini. 2. ed. São Paulo: Santos, 2002. Tradução de Play in Occupational Therapy for Children.
- FRANCISCO, B. R. **Terapia Ocupacional**. São Paulo: PAPIRUS, 2001.
- GARCIA, S. C. **Rendimento acadêmico, adaptação escolar e autoconceito: perfil de alunos participantes de uma modalidade de ensino inclusiva**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2003.
- GOMES, J. V. Socialização primária: tarefa familiar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.91, p. 54-61,1994.

- GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. In. DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.). **Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas: Alínea, 2003.
- GOULART, I. B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 20.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- GREENSPAN, S. I.; GREENSPAN, N. T. **A Entrevista Clínica com Crianças**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GUIMARÃES, A. A. E. O.; PEREIRA, E. C.; EMMEL, M. L. G. A brincadeira simbólica nas situações lúdicas de crianças com necessidades especiais e crianças normais. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v.11, n.62, 2002.
- GURALNICK, M. J. Second-generation research in the field of early intervention. In. _____ (Org.). **The effectiveness of early intervention**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1997.
- JACOB, A. V.; LOUREIRO, S. R. O Desempenho Escolar e Autoconceito no Contexto da Progressão Continuada. In. MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; LOUREIRO, S. R. (Orgs.). **Vulnerabilidade e Proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo; FAPESP, 2004.
- KAUFFMAN, J. M. **Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth**. Englewood Cliffs, N. J. Merrill Prentice Hall, 2001.
- KIELHOFNER, G.; et al. Occupational as interaction with the environment. In. _____ (Org.). **A model of human occupational: theory and application**. Baltimore, 1985.
- KINARD, E. M. Methodological issues in assessing resilience in maltreated children. **Child Abuse & Neglect**, USA, v.22, n.7, p.669-680, 1998.
- _____. Perceived and actual academic competence in maltreated children. **Child Abuse & Neglect**, USA, v.25, p.33-45, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo a brincadeira e a educação**. 1992. Tese (Livre Docência), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: 1992.
- _____. O jogo e a educação infantil. In. _____ (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- LADEIRA, I.; CALDAS, S. **Fantoches & CIA**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- LE BOULCH, J. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar**. 2ed. Traduzido por Jeni Wolf. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. Tradução de: L'Education Psychomotrice à l'École Élémentaire – La Psychocinétique à l'Âge Scolaire.
- LEAL, L. L. L. **O brincar da criança pré-escolar. Estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2003.

- LEVINE, P. **O despertar do tigre**: curando o trauma. São Paulo: Summus Editorial, 1999.
- LEVISKY, D. L. Adolescência e violência: a psicanálise na prática social. In. _____ (Org.). **Adolescência**: pelos caminhos da violência. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- LINHARES, M. B. M. Estresse, resiliência e cuidado no desenvolvimento de neonatos de alto risco. In. MENDES, E. G. ; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS L. C. A. (Orgs.). **Temas em Educação Especial**: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCar, 2004.
- MALDONADO, P. D. A. **O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino e sua relação com violência doméstica**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2003.
- MARTINEZ, C. M. S. Brinquedos e Brincadeiras: Desenvolvimento e Inclusão. In. PALHARES M. S.; MARINS S. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
- MARTURANO, E.M. Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. In. MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS L. C. A. (Orgs.). **Temas em Educação Especial**: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCar, 2004.
- MATSUKURA, T. S. **A aplicabilidade da terapia ocupacional no tratamento do autismo infantil**. 1995. Dissertação (Mestrado em Medicina), Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto: 1995.
- MATSUKURA, T. S. Relações Familiares Perturbadas e Desenvolvimento Infantil. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, ano V, v.5, n.1, 1996.
- MEDEIROS, M. H. R. **Terapia Ocupacional**: um enfoque epistemológico e social. São Carlos: EDUFSCar, 2003.
- MEDEIROS, P. C.; LOUREIRO, S. R. A Observação Clínica do Comportamento de Crianças com Queixa de Dificuldades de Aprendizagem. In. MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; LOUREIRO, S. R. (Orgs.). **Vulnerabilidade e Proteção**: Indicadores na Trajetória de Desenvolvimento do Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo; FAPESP, 2004.
- MELLO, A. C. M. P. C. **O brincar de crianças vítimas de violência física doméstica**. Tese (Doutorado em psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- MEUR, A.; STAES, L. A. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. Traduzido por Ana Paula Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1989. Tradução de: Psychomotricité Éducation et rééducation.
- MOTTA, M. A. P. Qual as perspectivas de um desenvolvimento saudável para crianças e adolescentes institucionalizados? In. CeCIF. (Org.) **101 perguntas e respostas sobre abandono e institucionalização**. São Paulo: CeCIF, 2002.

- MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Traduzido por Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. Tradução de: Just playing? The role and status of play in early childhood education.
- MRECH, L. M. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In. KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- OAKLANDER, V. **Descobrimo crianças:** abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo: Summus, 1980.
- OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade:** educação num enfoque psicopedagógico. 6.ed. Petrópolis: VOZES, 2002.
- PARHAM, L. D., PRIMEAU, L. Recreação e Terapia Ocupacional. In. _____ (Orgs.). **A Recreação na Terapia Ocupacional Pediátrica.** Traduzido por Maria de Lourdes Gianini. 2^a. ed. São Paulo: Santos, 2002. Tradução de: Play in Occupational Therapy for Children.
- PINTO JUNIOR, A. A. P. O trabalho com crianças vítimas de violência sexual doméstica: promovendo a resiliência. **Temas sobre Desenvolvimento,** São Paulo, v.10, n.56, p.40-46, 2001.
- PIZZIGATTI, C. P. **Arte na formação do terapeuta ocupacional.** Contribuição ao ensino da arte-educação para o curso de terapia ocupacional. 1990. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação), Departamento de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba: 1990.
- RICHTER, S. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com cores. In CUNHA, S. R. V. (Org.). **Cor, som e movimento:** a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- RIOS, K. S. A. **Efeitos de um programa de prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares em famílias de baixa renda.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federa de São Carlos, São Carlos: 2006.
- ROTONDARO, D. P. **O abrigo pode ser um ambiente facilitador do desenvolvimento de crianças e adolescentes?** Grupo psicoterapeutico como instrumento de trabalho. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2005.
- SÁNCHEZ, P. A.; MARTINEZ, M. R.; PEÑALVER, I. V. **A psicomotricidade na educação infantil:** uma prática preventiva e educativa. Traduzido por Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2003. Tradução de: La psicomotricidad em la escuela: uma prática preventiva y educativa.

- SANTOS, D. P. A Arte de Construir Bonecos e de Contar a Própria História. In. ALLESSANDRINI, C. D. (Org.). **Tramas criadoras na construção do “ser si mesmo”**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- SAUAIA, N. M. I.; ARAÚJO, C. A. Psicoterapia de orientação junguiana com foco corporal para grupos de crianças vítimas de violência: avaliando habilidades de resiliência. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v.14, n.82, p.30-38, setembro-outubro, 2005.
- SIGOLO, S. R. R. L. Favorecendo o desenvolvimento infantil: ênfase nas trocas interativas no contexto familiar. In. MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS L. C. A. (Orgs.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004.
- SILVA, C. C. B.; EMMEL, M. L. G. Jogos e brincadeiras: roteiro de análise da atividade para o terapeuta ocupacional. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, ano IV, v.4, n.1-2. 1993.
- SILVA, H. C. **Ludoteca: Espaço lúdico ou instrumental pedagógico?** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo: 1996.
- SILVANO, R. de C. G. M. **O Material e a Atividade enquanto Intermediários das Interações Grupais**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba: 2000.
- SILVER, R. **SDT, Teste do Desenho de Silver, Cognição e Emoção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. Padronização brasileira por Cristina D. Alessandrini; et al. Tradução de: Silver Drawing Test.
- SIQUEIRA, F. M. B. **Hospital é lugar de brincadeira?** Um estudo sobre as características do brincar de crianças em tratamento oncológico. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- SOUZA, E. M. **Problemas de Aprendizagem: crianças de 8 a 11 anos**. Bauru: EDUSC, 2001.
- STILES, M. M. Witnessing domestic violence, the effect on children. **American Family Physician**, Boston, n.66, p.2055-58, 2002.
- VASCONCELOS, J. M. **Meu Pé de Laranja Lima**. 106 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005.
- WADSWORTH, B. J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. 4ª. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.
- WERNER, E. E. Protective Factors and Individual Resilience. In. SCHONKOFF, J. P.; MEISELS, S. J. (Orgs.). **Handbook of Early Childhood Intervention**. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

WORLD FEDERATION OF OCCUPATIONAL THERAPISTS – W.F.O.T. **Occupational Therapy Definition of 2005.** Disponível em: URL: <http://www.wfot.org.au/officefiles/DEFINITIONS%20-%20DRAFT7Aug2005.pdf>. Acesso em: 06.fev. 2006.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – W.H.O. **Word report on violence and health,** Genebra, edited by Etienne G. Krug, et al, 2002. Disponível em: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_en.pdf . Acesso em: 20 nov. 2005.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In. TAVARES, J. (Org.) **Resiliência e educação.** 3^a. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZORZETTO, R. Estudo associa vida em orfanato a maior risco de problema psiquiátrico. **Jornal da Paulista,** ano14, n.15, janeiro de 2001. Disponível em: URL: <http://www.unifesp.br/comunicacao/jpta/ed151/index.htm>. Acesso em: 20 fev. 2006.

ANEXO A – Roteiro de Observação das Sessões

II. Desempenho Específico

1. Avaliação: A; B; C; D
2. Objetivo – verificar a frequência de comportamentos em cada subcategoria

Subcategorias		S1	T	S2	T
Iniciativa	A				
	B				
	C				
	D				
Comunicação	A				
	B				
	C				
	D				
Interação	A				
	B				
	C				
	D				

Subcategorias		S3	T	S4	T
Iniciativa	A				
	B				
	C				
	D				
Comunicação	A				
	B				
	C				
	D				
Interação	A				
	B				
	C				
	D				

Subcategorias		S5	T	S6	T
Iniciativa	A				
	B				
	C				
	D				
Comunicação	A				
	B				
	C				
	D				
Interação	A				
	B				
	C				
	D				

Subcategorias		S7	T	S8	T
Iniciativa	A				
	B				
	C				
	D				
Comunicação	A				
	B				
	C				
	D				
Interação	A				
	B				
	C				
	D				

Subcategorias		S9	T

Iniciativa	A		
	B		
	C		
	D		
Comunicação	A		
	B		
	C		
	D		
Interação	A		
	B		
	C		
	D		

III. Desempenho Geral: recursos e manifestações afetivas

1. Avaliação: P – presente N – ausente
2. Objetivo – verificar a presença dos comportamentos da subcategoria recursos em cada sessão

III.1 Recursos

Recursos	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Organização									
Planejamento									
Atenção									

III.2 Manifestações Afetivas

1. Avaliação: A (comportamento com polaridade positiva); B (comportamento com polaridade negativa); C (nenhum comportamento é observado).
2. Objetivo: Verificar as avaliações da subcategoria manifestações afetivas baseadas no desempenho geral da criança em cada sessão de atividade

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
--	----	----	----	----	----	----	----	----	----

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Sr.(a) Diretor(a) Presidente,

Será realizada uma pesquisa com crianças com histórico de violência e dificuldades de aprendizagem, morando em Instituições Abrigo na ocasião da pesquisa. Esse projeto possui como objetivos principais elaborar, implementar e avaliar um programa de intervenção, baseado na construção de bonecos Pretendeu-se também, descrever necessidades e habilidades apresentadas pelas crianças no decorrer das sessões de atividades e descrever a evolução no desempenho destas ao longo do programa. Visando-se atingir tais objetivos será realizado um programa composto por 9 encontros que ocorrerão de forma individual, semanalmente com, aproximadamente, uma hora de duração cada, onde serão desenvolvidas atividades de construção de bonecos com as crianças. Serão realizados pré e pós-testes ao período de intervenção, e as sessões realizadas serão registradas em vídeo para posterior observação sistemática.

Os participantes não terão, em hipótese alguma, sua identidade divulgada em apresentações ou publicações do trabalho, nem entre as pessoas de outras entidades que não estejam diretamente envolvidas com o estudo. Não haverá qualquer gasto para os participantes e para a Instituição.

A participação de todos deverá ser voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, caso o participante ou seu responsável assim o decidam.

O dia e horário dos encontros serão combinados posteriormente com a direção da Instituição, respeitando-se os horários de atividades da criança e da Instituição.

A pesquisadora compromete-se com o Código de Ética profissional e com o Comitê de Ética da Instituição responsável pelo estudo.

Para maiores esclarecimentos favor entrar em contato pelos fones: (16) 33715871, (11) 37261215, (11) 91263535, e-mail: jutesta@iris.ufscar.br.

Atenciosamente,

Pesquisadora responsável, Juliana Testa Silva (mestranda do PPGEs da UFSCar), sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez.

Eu, _____ (nome), responsável pela Instituição _____ (nome da Instituição), após ter lido todas as informações referentes à pesquisa “Elaboração, implementação e avaliação de um programa de atividades de construção de bonecos para crianças vítimas de violência com dificuldades de aprendizagem” autorizo a participação de _____ (nome da criança participante), em todas as etapas da referente pesquisa.

São Paulo, ____ de _____ de 2004.

Assinatura: _____

APÊNDICE A – Modo de Confecção dos Bonecos do Programa

BONECO DE PAPEL

Materiais: Cartolina; Lápis preto; Lápis de cor; Caneta hidrocor; Cola colorida; Cola branca; Palitos de sorvete.

Equipamentos: Tesoura; Régua; Pincel; Borracha.



Confeção:

- Dobrar um pedaço de cartolina de aproximadamente 30 X 30 cm.
- Desenhar o formato de um boneco simples podendo ser com saia ou pernas.
- Recortar o boneco de forma a cortar igualmente as duas folhas de cartolina, formando dois bonecos iguais.
- Em um dos lados desenhar livremente um rosto sorrindo , podendo para tanto usar qualquer dos materiais separados, lápis de cor, cola colorida, caneta hidrocor.
- No verso do boneco repetir o mesmo procedimento desenhando um rosto triste.
- Decorar livremente a roupa do boneco de ambos os lados.
- Com o auxílio do pincel, espalhar cola sobre um dos pedaços recortados.
- Colar o palito na parte inferior do boneco, entre as pernas ou no meio da saia.
- Colocar mais cola sobre o palito e em seguida colar cuidadosamente a outra parte de papel do boneco, de forma que fiquem unidos e sem rebarbas.
- Esperar secar por alguns minutos.
-

BONECO DE LÃ

Materiais: Um novelo de lã de cor a escolher; Olhos de boneco (ou botões coloridos); Uma tira fina de fita vermelha; Cola quente; Restos de lã de cores variadas. .

Equipamentos: Tesoura; Pistola de cola quente.



Confecção:

- Cortar um fio grande do novelo, sem desmanchá-lo.
- Amarrar fortemente a parte superior do novelo, formando a cabeça do boneco.
- Nas laterais do novelo, separar dois punhados pequenos de lã e amarrá-los, separadamente, na altura da cintura do boneco, formando os punhos.
- Cortar aproximadamente 3 cm abaixo dos punhos amarrados.
- Após retirar os pedaços de lã que cairão, amarrar fortemente a cintura do boneco.
- Cortar a parte inferior do novelo desfazendo-o completamente. Escolher se boneco terá pernas ou saia.
- No caso de saia, aparar a lã na parte inferior de forma que a saia fique reta e sem fios mais compridos.
- No caso de pernas, separar igualmente a lã e amarrar fortemente na região dos tornozelos, deixando aproximadamente 3 cm de lã na região dos pés.
- Em seguida, escolher a cor dos cabelos. Enrolar a lã escolhida ao redor de quatro dedos, ou pedindo o auxílio de alguém enrolar uma quantidade de lã que julgar suficiente.

- Amarrar a lã no centro e cortar as partes finais formando o cabelo do boneco. O centro já amarrado deve ser amarrado na parte superior da cabeça do boneco. Aparando em seguida o cabelo a gosto.

- Com cola quente colar os olhos (ou botões).
- Ainda com cola quente colar a fita fina vermelha formando a boca do boneco.
- Decorar o boneco se desejar utilizando laços nos cabelos, ou detalhes em tecido para roupas.

BONECO ARTICULADO DE PAPEL

Materiais: Arame fino; Linha grossa fio 40 (ou barbante); Palito de churrasco; Cola Quente; Lápis Preto; Tinta Quache; Fita crepe; Olhinhos de boneco (ou botões); Papel colorido; Caneta hidrocor; Lápis de cor; Papel Paraná (ou outro papel resistente).

Instrumentos: Tesoura; Pistola de cola quente; Alicates; Régua; Pinceis; Copinhos plásticos; Moldes das partes do corpo do boneco feitos em papelão (tronco com cabeça, duas coxas, duas pernas com pés, dois braços, dois antebraços com mãos).



Confeção:

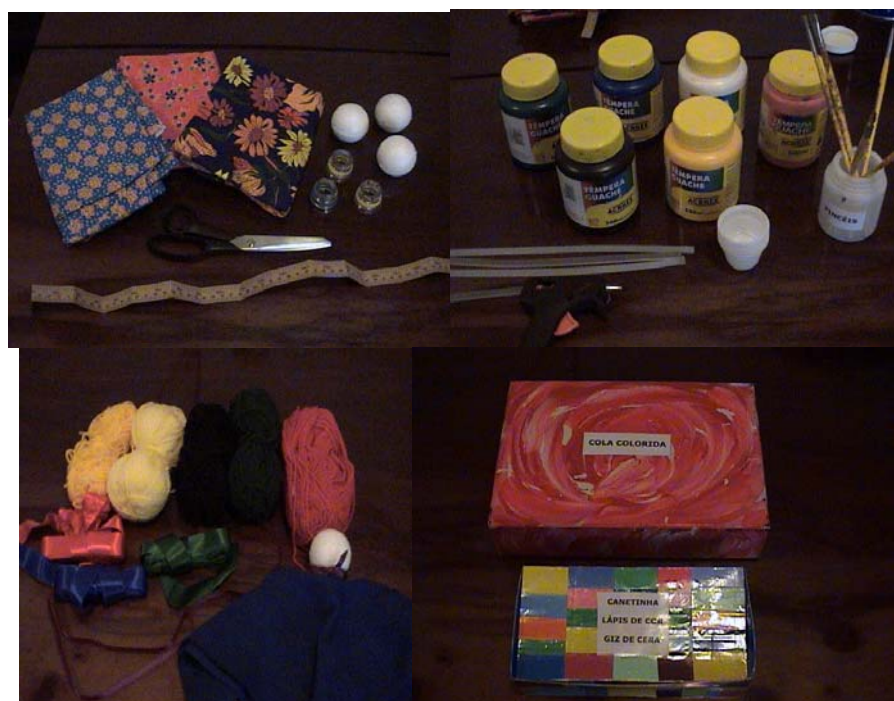
- Contornar, com lápis preto, os moldes das partes do corpo do boneco sobre o papel Paraná.
- Recortar as partes desenhadas.
- Desenhar o rosto do boneco, sendo que existe a opção de desenhar os olhos ou colar olhinhos de boneco ou botões em seus lugares.
- Pintar o restante do corpo como desejar.
- Esperar secar por alguns minutos.

- Fazer dois pequenos furos nas regiões descritas a seguir: ombros, laterais do quadril, parte superior dos braços, parte inferior dos braços, parte superior dos antebraços, parte superior das coxas, parte inferior das coxas, parte superior das pernas.
- Cortar vários pedaços de papel colorido e cola-los no lugar dos cabelos.
- Com o alicate cortar pequenos pedaços de arame.
- Unir as partes correspondentes enfiando o arame cortado nos furos e fazendo uma pequena volta em suas extremidades com o alicate (ex. ombro com parte superior do braço, parte inferior do braço com parte superior do antebraço, e assim por diante).
Ate montar todo o boneco.
- Colar com fita crepe o palito de churrasco na parte posterior do boneco, de forma que se possa segurá-lo na parte de baixo.
- Cortar grandes pedaços de fio.
- Nos furos que não foram usados para unir as partes do boneco, enfiar e amarrar os pedaços de fio. Unindo as partes superiores dos dois braços e as partes superiores das duas coxas.
- Com um pedaço de fio maior, amarrar o meio do fio que une os braços.
- Com o mesmo fio amarrar o meio do fio que une as coxas, deixando sobrar um pedaço de fio na parte inferior do boneco.

FANTOCHE

Materiais: Um pedaço de tecido de aproximadamente 40 cm X 40 cm; Bola de isopor; Meia de nylon; Cola Quente; Fita de cetim colorida; Lã; Olhinhos de boneco; Cola colorida; Um gargalo cortado de garrafa Pet; Tinta guache; Cola colorida; Olhos de boneca.

Instrumentos: Tesoura; Pistola de cola quente; Metro; Pinceis.



Confecção:

- Fazer um buraco na bola de isopor com um diâmetro que permita que se introduza o dedo indicador.
- Se desejar, pintar a cabeça com tinta guache, ou apenas desenhar o rosto com cola colorida, deixar secando, existe a opção de desenhar os olhos ou colar olhos de boneca.
- Dobrar o pedaço de tecido ao meio formando um triângulo.
- Medir o centro da região dobrada e fazer um pequeno furo onde será introduzido o gargalo da garrafa.
- Fazer duas aberturas na parte dianteira do tecido. Estes orifícios serão onde a criança vai colocar os dedos formando os braços do fantoche.

- Colar o gargalo na bola de isopor com cola quente, de forma que o dedo possa ser introduzido dentro do gargalo e dentro do buraco na bola de isopor.
- Colocar o gargalo no buraco central e colá-lo ao tecido com cola quente em abundância.
- Com cola quente colar a lã escolhida formando o cabelo da boneca.
- Na região do pescoço amarrar um pedaço de fita de cetim, para cobrir a região colada.
- Decorar como desejar o cabelo ou a roupa com fita de cetim colada com cola quente ou amarrada.

BONECO DE RETALHO DE TECIDO

Materiais: Retalhos de tecido colorido cortados em círculos de dois tamanhos; Uma bola de isopor; Meia de nylon; Lã colorida; Linha grossa e resistente; Cola quente; Caneta hidrocor ou cola colorida; Pedacos de E.V.A.

Instrumentos: Tesoura; Agulha grande para fios grossos; Pistola de Cola Quente.



Confeção:

- Encapar a bola de isopor com a meia de nylon amarrando-a fortemente.
- Desenhar com canetinha ou cola colorida o rosto do boneco.
- Rechear um pedaço de tecido maior, e costura-lo formando os pés do boneco.
- Com a linha grossa unir o pé costurado com os retalhos. A agulha deve passar no centro dos retalhos de tecido cortados em círculos unindo uma grande quantidade de retalhos. Até que o cordão com os retalhos tenha aproximadamente 15 cm. Esta será a perna do boneco.
- Repetir o mesmo procedimento formando a outra perna do boneco.
- Amarrar a extremidade solta dos fios unindo as pernas.

- Dessa união, continuar o mesmo procedimento com muitos retalhos formando o corpo do boneco, com aproximadamente 18 cm. Os retalhos que formarão o corpo devem ser um pouco maiores.
 - O mesmo que foi feito com as pernas deve ser repetido para fazer e os braços.
 - As extremidades das linhas devem se amarradas à região do pescoço.
 - Recortar o E.V.A. em formato de mãos.
 - Colar as mãos às extremidades dos braços.
 - A linha que formou o corpo do boneco deve ser enfiada (com a agulha) na bola de isopor até atravessa-la. E deve ser amarrada fortemente à meia de nylon.
 - Na região superior da cabeça, colar a lã colorida, formando os cabelos do boneco.
- Obs. Se desejar pode ser feito um chapéu para o boneco com EVA ou uma tampa de garrafa grande.

PALHAÇO ESCONDE-ESCONDE

Materiais: Uma bola de isopor média; Palito de churrasco; Um pedaço de tecido de aproximadamente 40 cm retangular; Fitas de cetim; Cola quente; Pedacos pequenos de E.V.A.; Uma garrafa Pet cortada ao meio; Restos de lã colorida; Linha 20 (ou outra linha resistente); Linha de costura; Fita crepe; Olhos de boneca; Cola colorida ou caneta hidrocor.

Equipamentos: Tesoura; Agulha; Pistola de cola quente.



Confecção:

- Cortar a garrafa Pet utilizando aproximadamente 15 cm a partir do gargalo.

- Dobrar o pedaço de tecido ao meio e costura a extremidade formando um envelope com as extremidades abertas.
- Colocar a garrafa Pet dentro do envelope de tecido e amarrar a extremidade do tecido fortemente no gargalo da garrafa utilizando a linha mais resistente. Dar várias voltas com a linha de forma a deixar o tecido bem amarrado.
- Unir dois palitos de churrasco com fita crepe.
- Espetar o palito de churrasco na bola de isopor, reforçando com cola quente entre o palito e a bola.
- Enfiar o palito pelo tecido e a garrafa Pet, deixando a bola de isopor na parte aberta do tecido.
- Com a linha resistente repetir o procedimento realizado no gargalo da garrafa, porém na região de união entre o palito e a bola de isopor. Amarrar fortemente, reforçando com cola quente.
- Cortar as mãos nos pedaços de E. V. A.
- Cortar duas pequenas aberturas nas laterais da parte superior do boneco e colar as mãos de E. V. A. com cola quente.
- Ainda com a cola quente, colar uma tira de fita de cetim na região da cintura do boneco (perto do final da garrafa).
- Amarrar tiras de fita de cetim nas extremidades inferior e superior, cobrindo as partes amarradas.
- Com cola colorida ou caneta hidrocor desenhar o rosto do palhaço.
- Colar com cola quente, os pedaços de lã colorida no isopor formando o cabelo do palhaço.
- Se desejar decorar a parte inferior do palito de churrasco enrolando uma fita colorida, cobrindo o palito.

BONECO DE TAMPINHAS DE GARRAFAS

Materiais: Uma bola de isopor; Meia de Nylon; Arame fino; 30 tampinhas de garrafas de refrigerante (todas coloridas); 5 tampas mais largas (por exemplo de garrafa de leite Parmalat); 32 contas de madeira; Uma tampa grande (ex. de garrafa de produto de limpeza); Lã colorida; Caneta hidrocor ou cola colorida; Cola quente; O gargalo de uma garrafa Pet.

Instrumentos: Alicate de corte para arame; Tesoura; Linha grossa; Prego e martelo.



Confeção:

- Furar com o prego e o martelo as tampinhas de refrigerante no centro.
- Furar com o prego e o martelo as tampinhas de leite, sendo dois furos centrais com uma distancia de aproximadamente 1 cm entre eles.
- Cortar 3 pedaços grandes de arame.
- Iniciar com um pedaço de arame, amarrando uma das contas onde será o pé tomando o cuidado de esconder a ponta do arame para não machucar.
- Colocar em seguida uma tampinha e ir alternando uma conta e uma tampinha até colocar 9 tampinhas, terminando com uma conta, essa será uma perna do boneco.
- Repetir a operação em outro arame, formando as duas pernas do boneco.

- Nas tampinhas de leite colocar um arame em cada buraco. Colocando todas as tampinhas uma em seguida da outra (sem as contas).
- Com o pedaço de arame restante iniciar o mesmo procedimento feito com as pernas, alternando contas e tampinhas, até colocar 6 tampinhas, formando um braço.
- No corpo do boneco formado pelas tampinhas de leite, transpassar o arame nos dois furos da última tampinha de leite (de forma a unir o braço ao corpo).
- Após transpassar o arame, continuar colocando alternadamente tampinhas e contas até formar o outro braço com 6 tampinhas.
- Os dois arames que formaram as pernas e o corpo devem passar por dentro do gargalo da garrafa.
- Encapar a bola de isopor com a meia de nylon.
- Enfiar os arames na bola de isopor até atravessa-la.
- No topo da cabeça colar a lã com cola quente, formando os cabelos do boneco.
- Colar, com cola quente, a tampa grande no topo da cabeça formando um chapéu, de forma a esconder o arame e onde foi colada a lã.
 - Desenhar o rosto do boneco com caneta hidrocor ou cola colorida.

Obs. Tomar o cuidado de não deixar nenhuma ponta do arame sem ser protegida para que a criança não se machuque ao brincar.

MARIONETE PASSARINHO

Materiais: Duas bolas de isopor, uma grande e uma de tamanho médio; Lã Colorida; Linha de nylon; Dois palitos de sorvete; Um pedaço de cartolina; Olhinhos de boneco; Fita de cetim; Tampinha de cerveja; Durepóx; Cola quente; Tinta guache..

Instrumentos: Tesoura; Pistola de cola quente; Pinceis.



Confecção:

- Pintar as duas bolas de isopor com a cor que desejar.
- Esperar secar, ou secar com secador.
- Cortar diversos pedaços de fita de cetim (de preferência uma cor que contraste com a cor da pintura) de diversos tamanhos.
- Repicar as extremidades das fitas cortadas.
- Com cola quente colar as extremidades que não foram repicadas dos pedaços de fita de cetim às bolas de isopor. Recobrindo-as quase completamente.
- Recortar dois triângulos de cartolina.
- Dobrando os dois triângulos ao meio para ficarem marcados cola-los com cola quente , formando o bico do passarinho.

- Enrolar ou trançar a lã formando o pescoço do passarinho.
- Colar a lã trançada na cabeça e no corpo, unindo-os, formando o pescoço.
- Enrolar ou trançar a lã formando as duas pernas do passarinho.
- Cola-las ao corpo, na parte inferior.
- Encher as tampinhas de cerveja com durepox e no centro de cada uma enfiar o sisal no durepox ainda mole, formando os pés do passarinho.
- Formar uma cruz com os palitos de sorvete colando-os um ao outro com cola branca ou cola quente.
- Amarrar nas extremidades de cada palito um pedaço comprido de fio de nylon.
- Nas extremidades de um palito ficarão os fios que serão colados ao topo da cabeça e ao corpo do passarinho. E nas extremidades do outro palito estarão os fios que serão unidos aos pés do passarinho.