

DE PETER PAN A PINÓQUIO: O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE AUTOCONTROLE E A CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Denise da Silva Maia¹

Mariana Bernardes Goulart

Resumo. A ampliação do repertório de habilidades sociais é fator promotor de saúde mental e qualificador da convivência escolar. Neste artigo, descreve-se a experiência com um programa para melhoria da convivência na escola, fundamentado na perspectiva de desenvolvimento das habilidades sociais de autocontrole e expressividade emocional com crianças pré-escolares. A intervenção incluiu como instrumentos mediadores, os contos de fadas e a metodologia de vivências. Antes e depois da intervenção foram avaliados os desempenhos do grupo quanto às habilidades treinadas. Os resultados mostraram que as crianças puderam aproveitar o espaço para pensar, expressar e dar soluções aos conflitos inerentes ao momento evolutivo e à socialização. A experiência contribuiu com a melhora da convivência em sala e maior efetividade na realização dos trabalhos, pois as crianças ampliaram seus recursos de pensamento e linguagem.

Palavras-chave: habilidades sociais; contos de fada; psicologia.

DE PETER PAN A PINOCCHIO: EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD SOCIAL DE AUTO-CONTROL Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Resumen. La ampliación del repertorio de habilidades sociales es un factor promotor de salud mental y de calificación de la convivencia escolar. Este artículo describe la experiencia con un programa para la mejora de la convivencia en la escuela, fundado en la perspectiva del desarrollo de las habilidades sociales del autocontrol y expresividad emocional en niños preescolares. La intervención incluyó como instrumentos mediadores los cuentos de hadas y la metodología de vivencias. Antes y después de la intervención fueron evaluados los desempeños del grupo en cuanto a las habilidades entrenadas. Los resultados han demostrado que los niños aprovecharan el espacio para pensar, expresar y dar soluciones a los conflictos inherentes a su momento evolutivo y a la socialización. La experiencia contribuyó a la mejora de la convivencia en clase y a una efectividad más grande en la realización de las tareas, puesto que los niños ampliaran sus recursos de pensamiento y lenguaje.

Palabras clave: habilidades sociales; cuentos de hadas; psicología.

¹ Dados das autoras ao final do artigo.

FROM PETER PAN TO PINOCCHIO: THE DEVELOPMENT OF SELF-CONTROL SOCIAL ABILITY AND SCHOOL COEXISTENCE

Abstract. Social abilities repertoire expansion is a factor of promotion of mental health and qualification of the school coexistence. This article describes the experience with a program to improve the school coexistence, based on the perspective of development of the social abilities of self-control and emotional expressivity with preschool children. The intervention included as mediator instruments the fairy tales and the life experience methodology. The development of the group in relation with the trained skills was measured before and after the intervention. The results showed that the children took advantage of this space to think, express ideas and give solutions to the conflicts related with this development moment and with the socialization. The experience contributed to improve classroom coexistence and on the effectiveness upon the realization of class works, because the children expanded their thoughts and language resources.

Keywords: social abilities; fairy tales; psychology.

Introdução

Educar não é outra coisa que socializar, e por socialização entendemos todos aqueles processos que participam no desenvolvimento de determinadas capacidades e habilidades que ajudem meninos e meninas a se incorporarem e se integrarem à sociedade de uma maneira ativa e participativa. (Borrego de Diós, 1992 p.8. Tradução nossa).

A escola, além de um local de formação acadêmica, é uma importante instituição de socialização. Como espaço em que as crianças passam grande parte de seu tempo, relacionando-se entre si e com adultos, cabe-lhe um papel fundamental no desenvolvimento social, provendo modelos (comportamentos e atitudes) e promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades sociais (Casares & Moreno, 1998). Simultaneamente, é nesse complexo cenário de convivência que cada criança estará constituindo-se como sujeito; ao relacionar-se com os outros, estará também construindo uma identidade pessoal. *Aprender a conviver e aprender a ser*, dois dos quatro pilares propostos por Delors (1999) como base da educação para o século XXI, está, a nosso ver, radicalmente interligado: um processo não é possível sem o outro.

A Educação Infantil é entendida e valorizada como o primeiro espaço no qual a criança ingressa ao sair do ambiente familiar, constituindo-se num grande laboratório de vivências e aprendizagens. É um espaço em que a criança descobre o mundo social, explora a formação de vínculos, o exercício das lideranças, onde simpatias e antipatias se desdobrarão e serão enredos de negociações, seja no faz de conta ou na realidade da cena cotidiana. Como as crianças vão à escola cada vez mais cedo e permanecem nela por mais tempo, a escola assume uma série de funções outrora desempenhadas pela

família (Molina-Loza, 2000), e amplia-se a sua responsabilidade de promover o seu desenvolvimento integral.

Em outras palavras, a infância é um período decisivo para o aprendizado e desenvolvimento de diferentes habilidades, entre as quais se incluem aquelas necessárias à convivência, sendo que a escola se apresenta como um espaço privilegiado para tal. Ensinar convivência não é um tema, mas uma prática, uma lição viva e diária; então, o único caminho é a cooperação, o diálogo e a confrontação crítica e respeitosa de idéias. Isso se consegue melhor quando se trabalha em grupo e em cooperação (Ortega, Del Rey & Gómez, 2002).

O desenvolvimento de habilidades sociais é um dos aspectos mais sublinhados por pesquisadores (Casares & Moreno, 1998; Ortega, Del Rey & Gómez, 2002; Del Prette & Del Prette, 2005), como forma de melhorar a convivência, pois o desenvolvimento de habilidades sociais leva a um aumento da competência interpessoal ou competência social. Os referidos autores mostram a correlação entre competência social e sucesso escolar, ajustamento pessoal e social, enquanto incompetência social está associada a um amplo leque de desajustes e dificuldades como baixa aceitação, rechaço, isolamento, problemas emocionais e escolares, psicopatologia infantil, delinquência juvenil e diversos problemas de saúde mental na vida adulta.

As habilidades sociais devem ser ensinadas direta e sistematicamente (Casares & Moreno, 1998). Isso implica incluí-las no currículo escolar, delimitando um tempo específico e desenvolvendo atividades didáticas para a obtenção dos objetivos propostos. Consideram fundamental garantir situações de interação, de que forma que o sujeito possa aprender por experiência direta ou por observação, bem como receber orientações verbais e *feedback* acerca de seu comportamento.

O projeto relatado a seguir procurou incluir tais aspectos, mas buscou ultrapassar a dimensão de treinamento, entendido como algo fechado e dirigido. Seu objetivo foi estimular o desenvolvimento de habilidades sociais, no sentido de oferecer situações previamente planejadas para atingir tal meta, bem como prover intervenções adequadas a cada momento, mas significou também realizar a leitura do conteúdo produzido pelo grupo e articular as dimensões afetiva, cognitiva e moral, de forma a proporcionar a aprendizagem de novas formas de convivência. Implicou ainda a necessidade de considerar o nível de desenvolvimento em que se encontravam os alunos para, através da intervenção, auxiliá-los a atingir um novo patamar. Para tal, foi fundamental lançar mão do conceito de zona de desenvolvimento proximal, conforme veremos adiante.

De acordo com essa perspectiva, apresentamos um projeto desenvolvido para melhorar a convivência na escola, a partir do desenvolvimento de habilidades sociais. Descrevemos uma experiência realizada com alunos de uma turma de Nível B da Educação Infantil, com ênfase no desenvolvimento do autocontrole e expressividade emocional. Pretendemos analisar o comportamento socialmente habilidoso das crianças

antes e depois da participação em um trabalho focado nas referidas habilidades, as quais são base para o desenvolvimento de um amplo repertório que leva à competência social.

Identificamos a relevância de apresentar os resultados tendo em vista a dificuldade que tivemos, ao elaborar o projeto de intervenção, de encontrar material que apresentasse métodos e resultados desse tipo de proposta voltada ao período pré-escolar. Foi necessário adaptar e criar estratégias adequadas a essa faixa etária. Assim, o trabalho realizado embasou-se no método de vivências de Del Prette e Del Prette (2002), adaptado para a Educação Infantil, através do uso dos contos de fadas como instrumento mediadores das vivências. A opção pelo trabalho com contos de fadas teve o objetivo de oferecer um espaço lúdico, cativante e protegido para abordar as habilidades sociais, onde fosse possível contar, discutir, encenar, reformular, brincar com a história, expressar-se graficamente, realizar jogos.

Lembramos que o jogo é um elemento educativo básico e, na Educação Infantil, tem ampla importância socializadora, já que permite à criança relacionar-se com outras crianças em um contexto de ação comum e mover-se entre regras (Garduño, 1998). O jogo possibilita também que a criança expresse seus conflitos e os elabore: “ao brincar, a criança desloca para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação” (Aberastury, 1992, p. 15). Essa perspectiva viabilizou a leitura e a compreensão dos conteúdos produzidos pelas crianças à luz da psicanálise.

A descoberta da realidade psicodinâmica por Freud inaugurou uma nova época de compreensão psicológica. Uma das contribuições da psicanálise é a idéia de que a realidade interna e externa está ainda quase indistinta nas crianças. Freud disse que tudo que é consciente tem um estágio inconsciente preliminar (Isaacs, 1978); assim, as fantasias primárias, as representantes dos mais antigos impulsos de desejo e a agressividade são expressas e tratadas por processos mentais muito distantes das palavras e do pensamento relacional consciente, e determinada pela lógica da emoção.

Num período ulterior, essas fantasias primárias, os desejos e agressividade podem ser expressos e elaborados sob determinadas condições, como a do brinquedo espontâneo das crianças; outras vezes, só com a ajuda de um processo analítico, tornam-se capazes de expressão em palavras (Isaacs, 1978). Segundo a autora, as fantasias produzem efeitos reais, profundas emoções, comportamentos concretos em relação a outras pessoas no mundo externo, profundas mudanças no ego, caráter e personalidade, sintomas, inibições e capacidades.

A fim de respeitar as singularidades da infância, experimentamos o desenvolvimento de habilidades sociais em um “mundo de faz-de-conta”, onde o espaço para a emergência das fantasias se apresentou em um universo lúdico e criativo. No “faz-de-conta”, fomentam-se as primeiras formas de pensamento: experimentar ser adulto e fazer coisas de adultos. Inaugura-se a possibilidade de recriar e ressignificar experiências vivendo na brincadeira, para assim se experimentar em outros lugares e papéis, reforçando as habilidades já adquiridas e treinando e construindo novas.

A aptidão para evocar o passado numa peça imaginativa parece estar intimamente relacionada com o crescimento do poder de evocação do futuro em hipóteses construtivas, desenvolvendo as conseqüências dos “ses” (Isaacs, 1978). O brincar imaginativo é divertido, mas em meio às alegrias do faz-de-conta, as crianças também podem estar se preparando para a realidade de vidas mais efetivas (Singer & Singer apud Kitson, 2006 p. 112).

Portanto, foram escolhido o conto de Peter Pan e, na seqüência, o conto de Pinóquio, para proporcionar o desenvolvimento das habilidades de autocontrole e expressividade emocional. Foi considerada a potencialidade de articulação com as dificuldades apresentadas pelas crianças, como se verá adiante, pois os contos tradicionais, que são transmitidos há milênios de geração em geração em todas as culturas, ajudam a dar sentido a conflitos internos, explicitando às crianças o que ocorre na vida interior e exterior (Garduño, 1998).

Nesse sentido, são elementos socializadores de primeira ordem, já que também ajudam as crianças a conviver com sentimentos difíceis, sugerem opções frente aos conflitos básicos do desenvolvimento e estimulam a segui-las, oferecendo segurança. Os contos tradicionais abordam os temas básicos do desenvolvimento infantil e integração social, tais como medos, inseguranças, sentimentos contraditórios frente aos pais, atuações frente a estranhos, hábitos culturais apropriados, necessidade de ser amado, entre outros (Bettelheim, 1980; Garduño, 1998; Radino, 2003).

Percurso teórico e prático

Na instituição que sediou a experiência relatada, elaboramos, a partir de 2006, o projeto Aprender a Conviver na Escola, destinado à Educação Infantil (Nível A e B) e ao Ensino Fundamental I. Suas principais metas estão relacionadas ao aprendizado da convivência, à educação em valores e à prevenção do bullying. A elaboração do projeto foi precedida por uma caminhada teórico-prática e pela intenção de enfatizar uma abordagem mais preventiva. Dessa forma, concluímos ser importante realizar ações específicas que possibilitassem o desenvolvimento de habilidades sociais entre as crianças e, conseqüentemente, a melhora da convivência. Esse aspecto é fortemente recomendado na literatura sobre bullying, especialmente nas experiências realizadas nas escolas públicas espanholas (Borrego de Diós, 1992; Ortega & cols, 1997; Ortega, Del Rey & Gómez, 2002).

A essência desse projeto é o desenvolvimento de habilidades sociais (HS), de forma a oportunizar um aumento da competência interpessoal ou competência social. Por competência social entende-se a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando conseqüências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas e as HS são as diferentes classes de comportamento sociais de um indivíduo. Em outras palavras, habilidades sociais são as condutas necessárias para interagir e relacionar-se

com os iguais e com os adultos de forma efetiva e mutuamente satisfatória; são as capacidades ou destrezas sociais específicas requeridas para executar competentemente uma tarefa interpessoal (Casares & Moreno, 1998).

As habilidades sociais são, portanto, um conjunto de competências comportamentais que possibilitam que a criança mantenha relações sociais positivas com os outros e que enfrente, de modo efetivo e adaptativo, as demandas de seu entorno social, aspectos esses que contribuem significativamente, por uma parte, para a aceitação pelos companheiros e, por outra, ao adequado ajuste e adaptação social (Casares & Moreno, 1998). Tais habilidades dizem respeito a comportamentos necessários a uma relação interpessoal bem-sucedida, conforme parâmetros típicos de cada contexto e cultura. Podem incluir os comportamentos de iniciar, manter e finalizar conversas; pedir ajuda; fazer e responder a perguntas; fazer e recusar pedidos; defender-se; expressar sentimentos, agrado e desagrado; pedir mudança no comportamento do outro; lidar com críticas e elogios; admitir erro e pedir desculpas e escutar empaticamente, dentre outros (Caballo; 2003; Falcone, 2002).

Um repertório elaborado de HS, bem como a competência social na infância, estão diretamente relacionados ao bem-estar e são fatores de proteção a um desenvolvimento saudável, já que aumentam a capacidade da criança em lidar com situações adversas e estressantes (Del Prette & Del Prette, 2005; Maia, 2006). As crianças que conseguem lidar de forma adequada com adversidades possuem senso de autoeficácia e autocompetência, são socialmente mais perceptivas, são capazes de despertar atenção positiva das outras pessoas, possuem habilidades de resolução de problemas, possuem a habilidade de solicitar ajuda de outras pessoas quando necessário e possuem a crença de que podem influenciar positivamente o seu ambiente (Maia, 2006).

Há diferentes classificações de HS. Optamos pelo esquema referencial de Del Prette e Del Prette (2005). Tais autores propõem como HS relevantes na infância as seguintes: autocontrole e expressividade emocional; civilidade; empatia; assertividade; fazer amizades; solução de problemas interpessoais; habilidades sociais acadêmicas.

As HS, consideradas como diferentes classes de comportamentos sociais podem ser adquiridas e/ou desenvolvidas no repertório comportamental da pessoa através dos processos de ensino e aprendizagem. Como qualquer outro comportamento, as habilidades sociais podem ser aprendidas através da modelagem de contingências e/ou regras. Neste sentido, as habilidades sociais infantis podem possibilitar a aquisição de “saltos” comportamentais, uma vez que parecem favorecer a obtenção de reforçadores sociais (Bolsoni-Silva, 2003).

Os “saltos” são mudanças simples ou complexas que ocorrem durante todo o desenvolvimento e que causam outras alterações, as quais podem não ser programadas, porém são significativas devido a sua importância para o indivíduo ou para a cultura (Rosalez-Ruiz & Baer, 1997). Em outras palavras, “saltos” são comportamentos pré-

correntes. Por exemplo, tomar iniciativa para conversar com algum colega para a modelagem de novos repertórios; ao interagir com um colega, a criança teria a oportunidade de ter seu repertório de interação reforçado, favorecendo a aquisição de novos comportamentos, que poderiam ajudar a resolver problemas futuros, obter afeto e atenção (Bolsoni-Silva, 2003).

A aprendizagem de HS envolve três fatores essenciais: o cognitivo, o emocional e o moral, sendo fundamental que todos estejam presentes na abordagem para o desenvolvimento das mesmas (Borges & Maturano, 2010; Casares & Moreno, 1998; Garduño, 1998; Morales, 2005; Serrano, 2002). Apesar das múltiplas evoluções sociais e tecnológicas, pouco sabemos sobre nossas emoções e sobre como lidar com elas (Del Prette e Del Prette, 2005). Compreendê-las é o primeiro passo, fundamento de muitos outros e, nessa etapa, reconhecer as comunicações não-verbais é primordial. A comunicação não-verbal é a base para a expressão de emoções, mas, em muitas situações, é também necessária a capacidade de explicitar, com verbalizações coerentes, o que se sente e se deseja transmitir (Del Prette & Del Prette, 2005).

A classe de autocontrole e expressividade emocional contém subclasses de habilidades que são indispensáveis para a sua plena aquisição. As subclasses são: “reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros; falar sobre emoções e sentimentos; expressar emoções (positivas e negativas); acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o próprio humor; lidar com sentimentos negativos (vergonha, raiva, medo); tolerar frustrações; mostrar espírito esportivo” (Del Prette e Del Prette, 2005, p.118).

Um mínimo de controle emocional é esperado em muitas situações; mas para algumas crianças, mesmo esse mínimo pode ser bastante difícil, exigindo procedimentos especiais de ensino, principalmente no caso das emoções como a raiva, frustração e o medo. Del Prette e Del Prette (2005) ampliam essa compreensão, explicitando que “lidar com essas emoções implica em controle da impulsividade, também visto como uma das habilidades básicas de prontidão para o processo de soluções de problemas e tomada de decisão” (p. 122).

Se a criança não puder falar de suas angústias, de seus medos, seja pelos contos ou não, ela não poderá conhecer e controlar esses sentimentos. Os contos de fadas simbolizam, de forma artística, as fantasias infantis universais e podem ajudar a criança a conhecer o seu mundo interno (Radino, 2003). Eles exercem uma função importante no desenvolvimento infantil e pode ser um rico instrumento auxiliar na educação de crianças, colaborando no processo de crescimento, ajudando a criança a conhecer o mundo e a se reconhecer, ampliando suas habilidades nesse processo.

Método

A metodologia utilizada foi a de vivências, as quais podem ser entendidas como atividades estruturadas de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas de interação social dos participantes e que mobilizam sentimentos, pensamentos e ações, com objetivo de suprir déficits e maximizar HS, em programas de treinamento de HS em grupo (Del Prette e Del Prette, 2002). As vivências são concebidas como um método de aprendizagem de tais habilidades em grupo, e não se confundem com o psicodrama ou a dinâmica de grupo, embora o segundo tenha como foco a dramatização através do *role playing* e o terceiro seja, também, de natureza grupal.

Para alcançar a efetividade do método vivencial no treino em habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2002) propõem que as vivências sejam escolhidas de acordo com as dificuldades específicas dos participantes e tenham seu nível de complexidade adequado às necessidades de alguns ou de todos os participantes. É importante garantir o envolvimento simultâneo de todos em tarefas diferenciadas, mesmo que o foco da atividade vivencial centra-se em apenas um dos membros do grupo. Del Prette e Del Prette (2002) acrescentam que “deve-se, também, distribuir, igualmente, as oportunidades de participação nas vivências evitando, todavia, rigidez na condução desse critério, e incentivar a cooperação intragrupo, respeitando, contudo, as dificuldades daqueles que ainda não desenvolveram essa habilidade” (p.81).

As vivências devem, portanto, propiciar desempenhos e experiências interpessoais significativas que articulam, simultaneamente ou alternadamente, demandas cognitivas, emocionais e comportamentais, criando oportunidade de observação, descrição e *feedback*, por parte do terapeuta ou facilitador e também pelos demais participantes. Na particularidade da Educação Infantil, deve-se ter em vista o que é significativo para crianças pequenas. Dessa consideração decorreu a escolha de contos de fada como instrumentos mediadores para as vivências.

Trabalhamos especificamente com os contos de Peter Pan e Pinóquio em função de características e necessidades do grupo. Tratava-se de uma das turmas de Nível B da Escola, composta por vinte e quatro crianças com idades entre 5 e 6 anos. A turma se apresentou como um grupo afetivo e demasiadamente agitado, com crianças apresentando dificuldade de escutar aos colegas e aos adultos, assim como de respeitar regras, manifestando indiferença frente à repreensão dos comportamentos inadequados.

Percebia-se em seus atos resistência em relação às demandas oriundas do crescimento; apresentavam condutas regressivas, como se atirar no chão e imitar bebês, em um dos primeiros encontros, chegaram a expressar verbalmente o desejo de ser do maternal I (turma dos bebês de 1 ano de idade). Falavam nas perdas dos dentes, sinal visível do crescimento, mas negavam as novas responsabilidades nele implicadas. A partir dessas características grupais, foi definido que o trabalho iniciaria com a temática da “terra do nunca” e Peter Pan. Mais adiante, em função da evolução do grupo, passamos a trabalhar com a história de Pinóquio.

As vivências foram preparadas pela estagiária de Psicologia, responsável pelo acompanhamento da turma, sob supervisão da psicóloga da Escola, e executadas em parceria com a professora regente, que também contribuiu com críticas e sugestões. Ao longo de sete meses, foram realizados 24 encontros semanais de 50 minutos cada, divididos em três partes: o momento inicial, o trabalho propriamente dito e o fechamento.

No momento inicial de cada encontro, abria-se um espaço livre para as crianças falarem e serem escutadas. No segundo momento, era executada a “senha de entrada no mundo do faz de conta”, ou seja, alguma música ou verso, escolhido pelas crianças, de forma que marcasse o começo da vivência.

Na sequência, trabalhávamos com o conto escolhido, através de diferentes estratégias: a) narrativa realizada pela estagiária, em seguida ampliada com os acréscimos (verbais e não-verbais) das crianças sobre o conto original e novos desfechos construídos em conjunto; b) encenações teatrais de pequenos recortes do conto que estivessem sendo focados no momento de trabalho, em relação a demandas afetivas e de condutas do grupo, visando criar novos desfechos; c) reconstrução, através de desenhos individuais, das partes de que mais gostavam da estória, bem como de conteúdos que as crianças traziam de outras atividades da escola e que relacionavam ao nosso trabalho; nessas ocasiões, a estagiária de psicologia auxiliava na “tradução” e agregação desses ao conto. Algumas vezes foi feita votação das crianças em relação a entrada ou não de um material no conto.

Essas diferentes estratégias exigiram observação atenta e sensibilidade dos adultos, a fim de realizar uma leitura adequada do material produzido pelas crianças. Foi fundamental muita flexibilidade, dado que a cada encontro novos caminhos, necessidades, possibilidades e impossibilidades surgiam e o planejamento seguia, no seu horizonte, o norte das HS e melhoria na convivência escolar, porém o mapa do percurso se fazia de acordo com a evolução do grupo e a ampliação de suas possibilidades de elaborar as questões trazidas.

Por fim, o terceiro momento era dedicado ao fechamento, quando se executava a “senha de saída” e se objetivava fazer alguma integração, dar algum *feedback*, fazer combinações, apresentar as produções. Essas estratégias auxiliaram as crianças pequenas a tornar concretas suas conquistas internas e, assim, poder percebê-las e melhor utilizá-las. Também nos empenhamos em organizar e devolver o material produzido por cada uma, bem como compilamos as recriações das estórias nas histórias do conto em um livro, com o mesmo objetivo.

Resultados

Era uma vez uma história que começou na ‘terra do nunca’. Nunca quero regras, nunca quero parar de brincar, nunca quero deixar de ser bebê. Em um mundo de faz-de-conta. Faz-de-conta que se pode tudo! (Recorte da história construída com o turma de Nível B).

Conforme já mencionado, o ponto de partida foi o conto de Peter Pan. Quando essa história foi mencionada, as crianças se agitaram e falaram que queriam ir para a “terra do nunca”. Então, começamos a trabalhar os paradoxos da “terra do nunca” e da “terra da sala de aula”. Logo se esgotaram as possibilidades de discussão, pois o desejo de permanecer como Peter Pan, que não os estava ajudando a crescer, naquele momento era maior que o de realizar as vivências e escutar as regras dessas.

É interessante referir que, ao recontar e recriar a história nas vivências, as crianças colocavam na “terra do nunca” furacões, tornados, animais desgovernados que engoliam uns aos outros. A ilha ficava suja, pois na “terra do nunca” não havia adultos, configurando-se uma situação de caos. Esse caos era representado por imagens ameaçadoras e aniquiladoras, assim como os afetos desgovernados são ameaçadores à integridade psíquica no desenvolvimento do ser humano e à boa convivência social. Esse conto favoreceu explicitar o momento grupal, bem como dar rosto aos conflitos inerentes ao estágio de desenvolvimento que as crianças atravessavam, dando visibilidade à existência de ambivalências no processo de desenvolvimento como um todo.

Mas essa tal de “terra do nunca” parecia ser também perigosa, pois lá não havia adultos para ajudar a cuidar das crianças; havia um capitão gancho em um navio pirata e baleias rondavam essa ilha, e não havia ninguém para limpar o local... Parece que ficou com um cheiro muito ruim. Um certo dia, depois de muita sujeira e bagunça, um dragão, que passara algumas vezes pela ilha, parou e comeu toda a sujeira, deixando a ilha limpa. Mas o dragão também era perigoso. (Recorte da história construída com a turma de Nível B).

Nesse momento, combinamos de passar a trabalhar apenas na “terra da sala de aula” com a história de Pinóquio, através de um jogo, com várias regras, as quais as crianças teriam que seguir até chegar o momento de encenar algumas partes do conto, criando diferentes finais para o mesmo, a serem discutidos, votados e interpretados. Foi preciso trabalhar com a frustração das crianças diante da mudança do enquadre anterior, que ficara inviabilizado, conversando e ajudando-as a entrar na nova proposta.

Através das experiências de Pinóquio e de sua dificuldade em se autocontrolar, pudemos pensar nas conseqüências de suas condutas. Conversávamos sobre o quanto era difícil para Pinóquio controlar o desejo de comer sorvete e esperar o fim da tarde;

acabava “matando” aula e não aprendendo a escrever seu nome (as crianças treinavam e pesquisavam a escrita nesse momento). A partir disso, trabalhamos também a expressividade emocional, discutimos os sentimentos de Pinóquio no momento em que comia sorvete e depois quando seu pai ficava triste, bem como a frustração de perceber que não conseguia escrever.

A vivência do trabalho com o conto foi auxiliando na identificação dos sentimentos vivenciados também pelas crianças e, assim como podíamos pensar e recriar a história do menino de madeira, podíamos pensar e recriar a história do grupo. Frente a esse objetivo, fizemos a combinação de que as crianças teriam de controlar seus impulsos (de falar, de tocar no colega, etc.), para poder escutar o que deveriam fazer, a fim de que a atividade não fosse encerrada. O objetivo era estimulá-las a postergar a satisfação imediata de alguns desejos.

As crianças expressaram o quanto era difícil essa tarefa de controlar os desejos e impulsos, e o quanto precisavam que os adultos as auxiliassem no processo de desenvolvimento das habilidades de autocontrole e expressividade emocional. Isso ficou evidente em uma passagem que adicionaram à história, em que Peter Pan vinha para “testar” Pinóquio, que muitas vezes precisava da ajuda do pai, ou da professora, para cumprir as regras, assim como as crianças do Nível B. As conseqüências positivas do esforço de Pinóquio era a satisfação de escrever, ver seu pai feliz e ganhar figurinhas.

Conforme fomos trabalhando, as crianças foram se tornando mais verbais, manifestando seus desejos através de palavras; assim, ampliavam-se as oportunidades de expressão dos sentimentos decorrentes das perdas e ganhos inerentes ao desenvolvimento, bem como se evidenciava a importância das regras para continuidade das brincadeiras. E assim como Pinóquio sentia-se feliz por ter um caderno com palavras escritas e se tornar um menino de verdade, as crianças também se sentiam felizes por elaborarem um livro com o conto e história da estória que construíram com tanto trabalho de autocontrole, no qual tinham que escutar, esperar sua vez, fazer votações, bem como lidar com a possível frustração de não ter sua contribuição colocada na história diante da escolha da maioria.

Após uma das votações, um menino que não teve sua sugestão acolhida acabou por reinventá-la de uma forma que cativou os colegas, e assim conseguiu reverter a votação, passando a ser escolhido para compor a narrativa coletiva. Por trás dessa conduta, identificamos o autocontrole frente à frustração (que poderia ter sido atuada em choro ou briga) que, ao possibilitar suportar o desconforto, permitiu ao menino reconstruir sua história e tê-la aceita e reconhecida no grupo.

Aos poucos, conseguimos voltar a fazer o enquadre do mundo do faz de conta, sem que as crianças se desorganizassem tanto. Em um encontro, enquanto se conversava e se encenava sobre o que Pinóquio poderia fazer quando Peter Pan viesse testá-lo, as crianças deram as seguintes respostas: “Ir com ele e não contar para o pai”; “Fechar os ouvidos”; “Correr até o pai e contar o que o Peter Pan estava fazendo”;

“Falar para o Peter Pan que não queria ir com ele, pois tinha que ficar na escola Dessa forma, treinavam novas respostas individualmente e frente ao grupo, ampliando os repertórios individuais e coletivos.

Antes de encenar a versão final, discutíamos as consequências de cada proposta, de forma a trabalhar aspectos cognitivos, afetivos e morais. Discutimos os sentimentos que estavam presentes em cada uma das soluções, quais as que consideravam certas ou erradas, de acordo com as regras que já conheciam. As crianças discutiam entre si, algumas priorizando os afetos, outras a moral e outras as respostas já conhecidas em nível cognitivo, como algo aprendido e facilmente acessível à memória e verbalização, mas ainda destituído de afetos e difícil de ser realizado. Essas discussões viabilizaram ao grupo o trabalho e circulação entre esses três fatores, bem como a devida apropriação dos mesmos, fundamental para o desenvolvimento integral.

As crianças expressaram que nem sempre o que se considera certo é fácil de ser realizado. Logo, apresentamos formas lúdicas de incentivo ao reconhecimento das dificuldades, à reflexão e à busca possíveis vias de superação, com enfoque nas habilidades já apresentadas. As crianças perceberam, a partir do estímulo à reflexão, que as mentiras acabam aparecendo, assim como o nariz de Pinóquio, e provocam consequências negativas, como a tristeza do pai e do próprio Pinóquio, bem como algumas perdas indesejáveis.

Em outro momento, quando estávamos em roda fazendo combinações, um menino fazia brincadeiras e tentava atrair a atenção de uma colega. A menina, primeiro, tapou os ouvidos com as mãos e, em seguida, chamou a estagiária de psicologia para falar que o colega a estava atrapalhando. Anteriormente, a conduta mais freqüente era entrar na brincadeira do colega e, quando se chamava atenção de ambos, um tentava colocar a culpa no outro, delatando os feitos anteriores.

Discussão

E o faz-de-conta que sou bebê mudou para faz-de-conta que sou um menino inteligente. Ele brincava de fazer tudo legal e brincando se tornou muito inteligente mesmo. (Recorte da história construída com a turma de Nível B).

Consideramos que operamos na zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o desenvolvimento real (nível determinado pela solução independente de problemas) e o desenvolvimento potencial (determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991). A partir desse trabalho os “saltos” observados foram notáveis, através das mudanças de atitudes. Antes da intervenção, as crianças não conseguiam controlar o impulso de falar, de fazer piadas para os colegas rirem, de pedir

para serem tratadas como bebês. À medida que fomos desenvolvendo as atividades, as condutas citadas foram cedendo espaço para o prazer em realizar a atividade até o fim, chegar à sua vez de encenar algum personagem e poder propor um final para história que seria escutado e discutido pelos colegas.

Quando as crianças avaliavam a conduta de Pinóquio e discutiam soluções, o trabalho das vivências alcançava os fatores cognitivos, afetivos e morais que são essenciais para a eficácia do trabalho com habilidades sociais. Cada criança contribuía apresentando a forma em que estava acostumada a solucionar conflitos, a partir do seu nível de desenvolvimento e das características peculiares de sua personalidade e história de vida. No grande grupo, as contribuições eram explicitadas, discutidas e relacionadas, oferecendo oportunidade de repensar suas escolhas, ou reforçá-las positivamente. Todos queriam ter sua contribuição acolhida pelo grupo e, quando a escutavam fazendo parte da história, ficavam satisfeitos e reconhecidos.

Entendemos que a estratégia de trabalhar através dos contos de fada ofereceu às crianças um espaço protegido e lúdico, visto ser mais fácil falar da tristeza e raiva do pai de Pinóquio do que dos próprios afetos ou de seus professores e pais. Os contos de fadas não iludem, mas expõem as crianças às dificuldades fundamentais do homem (Bettelheim, 1980). Eles aguçam a imaginação, por serem formas simples e fechadas; contudo, obedecem a uma lógica muito rigorosa, o que possibilita a análise formal de suas estruturas narrativas.

É evidente que, como Pinóquio, as crianças precisam de ajuda, pois Peter Pan, como representante da impulsividade e do princípio do prazer, está presente no universo infantil, mas o grilo, metáfora da consciência de Pinóquio, ainda é algo a ser conquistado como próprio, e ensaiado através do conto para se prepararem para as cenas da vida real. A turma, de um modo geral, se centrou mais nos trabalhos, ficando mais fácil dar seguimento às atividades propostas, com as regras sendo sempre retomadas e reinventadas.

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. A partir desse conceito e do trabalho com habilidades sociais, pode-se dar conta não somente dos ciclos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em desenvolvimento, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver, nas áreas moral, cognitiva e afetiva. Dessa forma, com as vivências, contos e jogos, em projetos bem fundamentados e trabalhados de forma sistemática com objetivo de ampliar as HS é possível proporcionar “saltos” na competência social das crianças. Para que não só os conceitos sejam a herança escolar, mas também o respeito a si e ao próximo, as relações cooperativas, a tolerância.

Outro vértice de análise interessante é proporcionado pelo conceito de linhas de desenvolvimento, particularmente daquela que se refere à evolução do jogo ao trabalho (Freud, 1997). Segundo a autora, a capacidade lúdica se converte em laboral quando a

criança adquire várias capacidades complementares: a) controle, inibição ou modificação dos impulsos para utilizar determinados materiais de forma positiva e construtiva; b) capacidade de levar a cabo planos pré-concebidos, priorizando o prazer pelo desenlace final em detrimento da ausência de prazer imediato ou das frustrações que podem surgir; c) obtenção da transição do prazer instintivo primitivo ao prazer sublimado, ou seja, a transição do princípio do prazer ao princípio de realidade, condição essencial para executar com êxito o trabalho nas etapas posteriores do desenvolvimento.

Entendemos que essa transição estava em curso na experiência relatada. Tal como na história de Pinóquio, o desenvolvimento do autocontrole colocava a energia dos impulsos a serviço do trabalho da aprendizagem, possibilitando que as folhas do caderno se enchessem de palavras. E, pelo mecanismo de sublimação, aprender a ler e escrever tornou-se uma atividade muito prazerosa, valendo a pena deixar de ser bebê.

Considerações finais

Um dia, Peter Pan disse que quando uma criança afirma que não acredita em fadas, morre uma fada. Quando um adulto fala que a fantasia de uma criança não existe e tenta trazê-la precocemente ao mundo racional e adulto, mata não só uma fada, mas parte de sua infância (Radino, 2003, p. 220).

Houve dias sem avanços, semanas sem respostas, mas predominaram os ganhos individuais e grupais. Trabalhamos com o objetivo de ampliar o repertório das habilidades sociais de autocontrole e expressividade emocional, através do estímulo ao uso do pensamento e da linguagem como ferramentas importantes para a aquisição de uma maior competência social e construção de personalidade, em um espaço lúdico, protegido e interessante para as crianças do Nível B. Reconstruímos o conto de Pinóquio, em interface com o conto de Peter Pan, e assim fomos reconstruindo a história desse grupo e dessas crianças nesse ano letivo como um todo.

Dessa forma, foi garantido o espaço da palavra, do acolhimento dos antagonismos existentes no processo de evolução do seres humanos e na força da vida que os habita, e ainda a transformação das narrativas, papel que deve caber à Psicologia na escola e na vida. A história construída com os alunos do Nível B, ao longo de sete meses de trabalho semanal, visava, a partir da transformação das narrativas, ajudar na elaboração e apropriação do processo de crescimento, com seus sabores e dissabores, suas perdas e ganhos e os sentimentos decorrentes. Favorecer o desenvolvimento da habilidade de autocontrole e expressividade emocional, bem como a ampliação do repertório das demais habilidades sociais, é uma forma de colaborar para a promoção de um desenvolvimento saudável e, em nossa opinião, deve começar na Educação Infantil.

Observamos “saltos” no desenvolvimento dessas crianças, os quais foram viabilizados pelo trabalho com as habilidades sociais, através da reconstrução dos contos de fadas e da história do grupo. Mas também consideramos que esses avanços se deram graças à mediação realizada pela estagiária de psicologia e pela professora, que conseguiram que sua intervenção incidisse na zona de desenvolvimento proximal dos alunos e, assim, os auxiliaram a avançar a um novo patamar no relacionamento interpessoal e na aprendizagem. Por fim, consideramos que tais conquistas foram possíveis devido ao espaço da escuta e da palavra, dita e interpretada nas vivências, garantido às crianças semanalmente.

O desafio metodológico foi enorme, uma vez que a intervenção se deu com crianças pequenas, público não contemplado pela bibliografia disponível. Foi necessário lançar mãos de distintos construtos para fazer frente às demandas da realidade e ousar articular diferentes vertentes teóricas. Entendemos que essa tarefa, com todos os riscos que lhe são inerentes, também cabe à Psicologia Escolar, a fim de possibilitar novas respostas, ainda que provisórias e frágeis.

A escolha do método vivencial favoreceu a organização e realização efetiva da intervenção e suas metas, tais como: a) estimular o desenvolvimento de habilidades sociais, a fim de melhorar a convivência na Escola; b) garantir o desenvolvimento de forma integral, c) promover saúde mental, objetivando prevenção às questões atuais referentes a violência escolar e seus derivados sociais. A utilização dos contos de fada como instrumentos mediadores auxiliou a abarcar as necessidades lúdicas do desenvolvimento infantil, bem como propiciou uma leitura à luz da psicanálise que enriqueceu a compreensão e ampliou as dimensões do trabalho.

Escola é um lugar de histórias, de narrativas que se desdobram das condutas, palavras e expressões das crianças. A Psicologia Escolar deve garantir espaço para a escuta e transformação dessas falas.

Referencias

- Bettelheim, B. (1980). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Bolsoni-Silva, a.t. (2003) *Habilidades Sociais Educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares*. Tese de Doutorado em Psicologia da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Borges, D. S. C. & Marturano, E. M. (2010). *Melhorando a convivência em sala de aula: responsabilidades compartilhadas*. Temas psicologia. Ribeirão Preto, v.18, n.1. Recuperado em 01 de novembro de 2011, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X201000010001 &lng=pt&nrm=is](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X201000010001&lng=pt&nrm=is).
- Borrego de Diós, Concepción (Coord.). (1992). *Aprender a vivir juntos en la escuela: un proyecto para el desarrollo socio-personal en el primer ciclo de la educación*

- primaria*. Coleção de materiais curriculares para a educação primária. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de educación y ciencia.
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Santos.
- Casares, M. I. & Moreno B. G. (org). (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madri: Ministério da Educação, Cultura y deporte. Recuperado em 20 de setembro de 2012, de <http://213.0.8.18/porta1/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinte/HABILIDADES.pdf>
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2002). *A psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Falcone, E. O. (2002) Contribuições para o treinamento de habilidades de interação. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição. Contribuições para a construção da teoria do comportamento* (pp. 91-104). Santo André, SP: ESETec.
- Freud, Anna. (1997). *Normalidad y patología en la niñez*. Buenos Aires: Paidós.
- Garduño, L. (1998) Temas Transversales del Currículum, 1 E. para la Salud, Cultura Andaluza, Educar para la Vida en Sociedad, E. Vial. In: *Colección de Materiales Curriculares para la Educación Infantil*. Recuperado em 12 de janeiro de 2012, <http://www2.elkarrekin.org/elt/bizihez/documento%20total%20bullying/doc105educarparalavidaensociedadinfantil.pdf>.
- Gutfreind, C. (2010). *O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança*. Rio de Janeiro: Artes e Ofícios
- Maia, D. S. (2006). *Aprender a Conviver na Escola*. Colégio Israelita Brasileiro. Porto Alegre.
- Morales, S. M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos. Desclée, Bilbao.
- Ortega R. & cols.(1997) *La convivencia escolar: que es y cómo abordarla*. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de educación y ciencia.
- Ortega R., Del Rey, R.& Gómez, P.(2002). *Estrategias educativas para la prevención de la violencia: mediación y diálogo*. Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Radino, G. (2003). *Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Rosales-Ruiz, J. & Baer, D. M. (1997). *Behavioral cusps: a developmental and pragmatic concept for behavior analysis*. Journal of Applied Behavior Analysis, v.30, n. 3. p. 533-544.
- Santos C. S. G. (2004) Atuação do Psicólogo Escolar Educacional e Habilidades Sociais: uma Relação Necessária. In M. Correia (Org.) *Psicologia e Escola: uma parceria necessária*. Campinas, SP ed: Alínea.
- Serrano, G. P. (2002) *Educação em valores: como educar para democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Serrano, G. & Puya, V.P.G. (2006). *La educación Social en la Escuela. Violência y resolución e conflictos*. Documento policopado.
- Vygotsky, L. S. (1991) *A construção social da mentel*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Dados das autoras:

Denise da Silva Maia

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Centro de Aperfeiçoamento em Psicologia Escolar - Porto Alegre/RS - CAPE

Psicóloga, mestre em Educação, especialista em Psicologia Escolar/Educacional e em Psicopedagogia. Atua como consultora na área de Psicologia Escola e é professora colaboradora da PUCRS e do CAPE – Centro de Aperfeiçoamento em Psicologia Escolar (Porto Alegre/RS). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, escola, psicologia escolar, inclusão e psicopedagogia.

Contato: denisedsmaia@gmail.com

Mariana Bernardes Goulart

Centro de Psicologia Vitalis - Porto Alegre/RS

Psicóloga. Especialização (em andamento) em Intervenção Psicanalítica na Clínica com Crianças e Adolescentes. Psicóloga clínica no Centro de Psicologia Vitalis (Porto Alegre/RS).

Contato: mari.gou@hotmail.com

Data de recebimento: 12/05/2013

Data de revisão: 04/01/2014

Aceito: 07/01/2014