

Práticas Educativas em Casas Lares: Relato de uma Intervenção Grupal

Milene Cristina de Souza Nejar

Monografia apresentada como exigência parcial do Curso de Especialização em Saúde
Comunitária sob orientação da Prof. Dra. Débora D. Dell'Aglio

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia

Porto Alegre, março de 2011.

Sumário

Capítulo I. Introdução.....	3
1.1 A Institucionalização na Infância e Adolescência.....	3
1.2 Práticas Educativas e Estilos Parentais.....	10
Capítulo II. Método.....	13
2.1 Justificativa.....	13
2.2 Objetivo Geral.....	14
2.3 Objetivos Específicos.....	14
Cap. III. Relato de Experiência Profissional.....	15
3.1 História e Caracterização do Local.....	15
3.2 Plano de Atividades.....	16
3.3 Desenvolvimento das Atividades.....	23
Capítulo IV. Discussão.....	29
Capítulo V. Considerações Finais.....	35
Referências.....	37

Capítulo I

Introdução

O presente estudo apresenta o relato de experiência de uma intervenção grupal realizada em duas instituições de acolhimento de modalidade casa lar na cidade de Porto Alegre. A intervenção foi planejada e realizada por uma equipe de quatro profissionais, das áreas de assistência social, pedagogia, psicologia e odontologia. O trabalho ocorreu junto a duas casas lares que iniciaram suas atividades no mês de março do ano de dois mil e dez. Em cada casa, moram um casal de pais sociais e oito crianças e adolescentes. A proposta da intervenção tinha como principal objetivo trabalhar as relações e os sentimentos vividos pelos grupos familiares, a partir da nova configuração que ali se formou, no espaço da instituição governamental de acolhimento.

Dessa forma, inicialmente será apresentada uma revisão teórica sobre as questões de institucionalização na infância e das práticas educativas e estilos parentais, e após, será apresentado o relatório da intervenção.

1.1 A Institucionalização na Infância e Adolescência

A institucionalização na infância e adolescência é uma realidade brasileira com um longo histórico. Os primeiros cuidados oferecidos à infância e juventude em situação de abandono foram gerenciados pela Igreja, passando aos cuidados filantrópicos e finalmente atribuídos ao Estado. Nesse período de transição, pode-se dizer que os mais variados tipos de cuidados/descuidados foram proporcionados às crianças e adolescentes, que necessitavam morar em instituições. Segundo Leite (1997), no Brasil Colônia, todo o tipo de criança foi abandonada: índios, negros e brancos. Há registros que diversos tipos de violência contra crianças também constroem a história e estão presentes no Brasil por mais de três séculos, conforme Priore (1991/1996). Como prova disso, a Roda dos Expostos, uma das instituições assistencialistas que mais acolheram crianças abandonadas na história do País, não está em um passado tão distante, pois atravessou o período do Brasil Colônia e chegou até a República, sendo totalmente extinta somente no ano de 1950 (Marcilio, 1997).

A institucionalização já apresentou as mais variadas intenções desde o seu início como prática de cuidado. Essas intenções vão desde a caridade para fazer o bem ao

próximo ou garantir um lugar ao céu, como também com a intenção de se garantir, por meio do cuidado dedicado à criança, um futuro empregado fiel e grato aos patrões pelo fato de ter sido recolhido da rua ou da roda (Marcílio, 1997). Mas, aproximadamente no ano de 1970, surge, no imaginário republicano, a ideia de ver a criança como herdeira do novo regime. Com isso, a sociedade da época, passou se preocupar com a situação em que se encontravam os herdeiros do novo regime, e o fato da violência e abandono começou a ser pensada (Freitas, 1997). Em 1978, com o Ano Internacional da Criança, é que o Brasil passou a se preocupar com a situação da infância e iniciou pesquisas que focalizavam essa temática. Com toda essa movimentação, começam a ser formadas associações ligadas à infância e juventude, e surge uma movimentação para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Brasil, 1990), as crianças e os adolescentes passam de objetos de tutela a sujeitos de direitos e deveres (Siqueira & Dell’Aglío, 2006). Com isso, o ECA possibilita uma prática de institucionalização com o objetivo de proteger as crianças e os adolescentes que estejam vivendo de forma vulnerável com possibilidades de violação de seus direitos. Mas, ao contrário da lógica que já ocorreu no passado, – crianças viverem uma vida inteira em instituições – o Estatuto da Criança e do Adolescente é claro ao determinar que o prazo de uma criança na instituição deve ser provisório e excepcional. Porém, o fato de uma Lei existir não significa que na prática o que está dito no papel seja cumprido. A ambiguidade do que a lei diz, em contraponto com a realidade apresentada, faz com que a permanência de crianças e adolescentes seja prolongada, ultrapassando os dois anos sugeridos pela Nova Lei Nacional de Adoção (Brasil, 2009) como tempo de permanência em instituições. Segundo levantamento de dados, realizado por Silva (2004), constata-se que o tempo de duração na instituição varia por um período de mais de 10 anos.

A literatura mostra que pesquisadores apontam uma preocupação com os efeitos da institucionalização prolongada, pois acreditam que tanto tempo em um abrigo pode interferir no processo de sociabilidade e manutenção de vínculo. Para Carvalho (2002), o ambiente institucional apresenta algumas dificuldades que podem interferir no processo de desenvolvimento. Segundo o autor, o atendimento padronizado às crianças, o grande número de crianças para um pequeno número de cuidadores, a falta de atividades planejadas e a fragilidade das redes de apoio podem comprometer o

desenvolvimento dessas crianças. Já Dell'Aglio e Siqueira (2006) entendem que a vivência institucional pode ser positiva ao desenvolvimento em situações em que o ambiente familiar é desorganizado e caótico, e nesse caso, a institucionalização atua como um espaço de apoio social e afetivo e proporciona um espaço mais adequado ao desenvolvimento saudável.

É difícil imaginar a institucionalização como uma experiência fácil de ser vivida, mas, segundo Noal e Neiva-Silva (2007), quando uma criança chega a um abrigo, cabe entender que ali já ocorreram dois tipos de abandono: o físico e o afetivo. Os autores acreditam que o abandono pode ter ocorrido antes mesmo da separação física, o que nos obriga a pensar que mesmo tendo um pai ou uma mãe fisicamente presentes, não necessariamente significa que a criança esteja protegida, amparada, acolhida ou amada. Portanto, ao chegar a uma casa lar, fica o desafio aos monitores/educadores de darem conta de tantos sentimentos que acompanham as crianças e adolescentes já abandonadas emocionalmente muito antes de serem encaminhadas ao acolhimento institucional.

Gomes da Costa (1994) e Vasconcelos (1997) alertam para o fato de crianças e adolescentes, vítimas de abandono e negligência, vistos por muitos como crianças problemas, recebam cuidados de caráter correccional-repressivo e assistencialista que atendem a diferentes fases da assistência social. Os autores afirmam ainda que a atenção e os cuidados oferecidos a esse público sempre estiveram marcados por objetivos de controle social. Rizzini (1990) e Marcílio (1998) afirmam que a abordagem de atendimento oferecido a crianças e adolescentes institucionalizados, muitas vezes, foi calcado em uma lógica de militarizá-los e torná-los produtivos aos olhos do sistema.

Bazon e Biasoli-Alves (2000) lembram que as políticas públicas antecessoras ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2009) faziam clara distinção entre *crianças e adolescentes* e aqueles a quem chamavam de *menor*. Aos primeiros ofereciam-se cuidados no âmbito da saúde e educação; ao segundo, ações de guarda, controle e contenção.

Hoje muitas pesquisas estão com as atenções focadas aos vários tipos de cuidados oferecidos em instituições. Bazon e Biasoli-Alves (2000) mostram, em seu estudo, modelos de desenvolvimento profissional na área de intervenção psicossocial, que analisam o processo de aquisição e competência e as necessidades do trabalhador que atua e compartilha da rotina institucional. Entende-se que o tipo de cuidado oferecido às crianças e adolescentes em situação de abrigamento pode influenciar no seu

desenvolvimento e é de grande importância focar mais atenção nas relações existentes entre monitores/educadores e crianças e adolescentes institucionalizados.

Bazon e Biasoli-Alves (2000) discutem dois modelos de desenvolvimento profissional: Linear e Não Tão Linear. Para as autoras, o primeiro modelo, idealizado teoricamente, apresenta quatro estágios – no primeiro estágio percebe-se mais imaturidade, seguido pela dificuldade de se diferenciar do público com que se trabalha. O monitor volta-se mais para suas próprias necessidades e apresenta dificuldades em relacionar-se afetivamente. Em um segundo estágio, há um ganho de maturidade, além de uma capacidade de ter uma visão mais objetiva de si e do outro, distinguindo suas próprias necessidades em relação às necessidades dos abrigados. Neste estágio também desenvolve-se a capacidade de trabalhar em equipe e a busca da coerência nas ações. No terceiro estágio, o educador torna-se maduro, apresentando confiança e habilidade para trabalhar na área. Une teoria e prática, consolidando os seus conhecimentos com o saber fazer. Por fim, no quarto estágio, torna-se um “especialista” das intervenções psicossociais no cotidiano com consciência clara de seu papel profissional e com desejo de expandir sua área de atuação.

Já o modelo Não Tão Linear, desenvolvido a partir de uma pesquisa realizada no Canadá (Bazon, 1995. Em: Bazon e Biasoli-Alves, 2000), com 56 educadores de nível técnico e universitário, trabalhando nesta área por um tempo mínimo de 15 anos, apresenta outros quatro estágios. No primeiro estágio, os educadores apresentam-se muito inseguros frente ao público com que trabalham e também em relação aos colegas mais experientes. Demonstram imaturidade, não conseguindo vislumbrar as intervenções com foco nas necessidades do outro. Já no segundo estágio, demonstram rigidez na aplicação das normas e técnicas aprendidas, não distinguindo muito bem as distintas demandas de acordo com cada instituição. Apresentam sentimento de desânimo, insatisfação e impotência, questionando a escolha profissional. Falam das dificuldades do trabalho em equipe e a distância entre a teoria e a prática, sinalizando pautar-se mais pela intuição do que pelo referencial teórico. Já no terceiro estágio, apresentam-se educadores ansiosos por desenvolverem práticas coerentes, fundamentadas em referenciais teóricos que lhes esclareçam, de forma profunda, as necessidades do outro. E, finalmente, no quarto estágio, educadores capazes de demonstrarem flexibilidade e competência nas intervenções, mas há um desalento por considerar ter poucas ações possíveis em relação às dificuldades vivenciadas. Há um

entendimento de que os problemas apresentados vão além de suas capacidades. Persiste a sensação de fadiga e o sentimento de impotência diante do trabalho. Desejo de avançar profissionalmente, porém, dúvidas quanto às possibilidades.

Bazon e Biasoli-Alves (2000) apontam que as dificuldades mencionadas pelos educadores independem de seu nível de educação. Ou seja, desde os educadores com menor nível de escolaridade até os com formação superior manifestam sofrimento e dificuldades em lidar com a rotina exaustiva, física e psicológica que o trabalho apresenta. Para as autoras, a qualidade do trabalho se associa a soma de conhecimento técnico mais o apoio psicológico que os profissionais deveriam receber a fim de proporcionar um espaço reflexivo, onde possam pensar sobre suas experiências e ajustar-se conforme a necessidade da prática. Bazon e Biasoli-alves (2000) observam que a presença de um acompanhamento técnico ou de uma supervisão regular dos educadores, ao longo da carreira, é o que lhes permite estabelecer uma espécie de distância emocional que ajude a evitar o desgaste e o sentimento de impotência.

Conhecer esses dois modelos de desenvolvimento profissional se faz necessário para entender o quanto a transformação de um monitor em educador perpassa pelo acompanhamento contínuo. Dessa possibilidade de supervisão constante é que se permite a chance de crianças e adolescentes institucionalizados viverem possibilidades de um desenvolvimento minimamente perto do ideal, já que seus educadores podem se sentir mais seguros e informados para proporcionarem uma vivência adequada nas instituições. É importante que esse educador esteja em constantes trocas e reflexões com seus pares, rede de apoio e gestor, acerca de todo o contexto que envolve esta criança/adolescente em todos os tempos de sua existência (presente, passado e futuro), para que entenda esse sujeito em uma visão mais interacionista e em pleno desenvolvimento humano.

A Teoria Bioecológica, desenvolvida por Bronfenbrenner (1979/1996), considera que o desenvolvimento humano se dá por um processo de troca constante entre o ambiente em que a pessoa vive e as suas características individuais. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, proposto por Bronfenbrenner (1979/1996), entende que o desenvolvimento ocorre por meio da interação de quatro componentes: **O Processo, A Pessoa, O Contexto e o Tempo**. O **Processo** pode ser entendido como a forma em que as relações ocorrem. Tal elemento é representado pelo que

Bronfenbrenner denominou de Processos Proximais, que é uma forma de interação entre pessoa e ambiente e ocorrem ao longo do tempo. Os Processos Proximais podem produzir dois tipos de efeitos: de competência e de disfunção. Tais tipos podem gerar distintos resultados evolutivos. Os Efeitos de Competência favorecem a aquisição e o desenvolvimento de conhecimento, habilidades e capacidades para conduzir e direcionar seu próprio comportamento. Já os Efeitos de Disfunção podem possibilitar a manifestação recorrente de dificuldade em manter o controle e a integração do comportamento, em diferentes domínios do desenvolvimento, segundo explicam Narvaz e Koller (2004).

Quanto à **Pessoa**, é um componente formado tanto pelas características determinadas biopsicologicamente, quanto às características que foram construídas na interação com ambiente em que a pessoa está inserida. Pode-se dizer que as características não são estanques e se modificam conforme o ciclo vital vai evoluindo. As características da Pessoa tanto influenciam o meio como também são influenciadas por ele, e essas características são classificadas como: força, recursos e demanda (Narvaz & Koller, 2004).

O **Contexto** é o terceiro componente e ele tem, como função, explicar as interações de quatro níveis ambientais que são de grande importância para o entendimento da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano: microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. Esses níveis articulam entre si, como se fossem estruturas interligadas e são denominados como o meio ambiente ecológico. O *microsistema* se refere ao ambiente imediato onde a criança e sua família vivem, incluindo desde as características físicas do local onde o grupo familiar se encontra, até as características das interações sociais com outros indivíduos. Nesse contexto, operam os Processos Proximais; O *Mesossistema* se refere à interligação de vários grupos de microsistemas nos quais a família e a criança interagem, como escola, trabalho, creche. O *Exossistema* envolve todas as influências externas que afetam os pais, a família e, conseqüentemente, a criança, como o estresse no trabalho dos pais; e finalmente o *Macrossistema* que engloba todas as características históricas, políticas e culturais que afetam todos os demais sistemas relacionados (Narvaz & Koller, 2004).

O Tempo é o componente que permite entender as mudanças que ocorrem ao longo do ciclo vital, por três dimensões distintas: microtempo, mesotempo e o

macrotempo. O microtempo compreende a continuidade e descontinuidade dos fatos e a regularidade que favorece a efetividade dos processos proximais. Já o mesotempo está relacionado à periodicidade dos episódios: dias, semanas, etc. Por fim, o macrotempo é representado pelas mudanças que ocorrem na sociedade por meio das gerações (Narvaz & Koller, 2004). De forma resumida e pontual, pode-se explicar a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano da seguinte forma:

PROCESSO →	Processos Proximais →	(1) Efeitos de Competência (2) Efeitos de Disfunção
PESSOA →	Características Biopsicológicas→ Características de Interação com o Meio	(1) Força (2) Recursos (3) Demandas
CONTEXTO →	Microsistema Mesossistema Exossistema Macrossistema	
TEMPO →	Microtempo Mesotempo Macrotempo	

É de grande importância entender a teoria de Bronfenbrenner para visualizar os vários fatores que influenciam “caladamente” no desenvolvimento humano, em todos os segmentos de sua vida, dando condições e oportunidades de um desenvolvimento psicológico saudável através das ações e interações dos contextos presentes na estrada do desenvolvimento. Por isso, o presente trabalho, entendendo a importância do meio em que se vive para a formação de um desenvolvimento adequado, focalizou as práticas psicoeducativas, numa intervenção com duas famílias sociais que convivem em residências do tipo casa lar, com base nos doze princípios da educação positiva, desenvolvida por Weber (2007).

1. Amor incondicional;

2. Conhecer os princípios do comportamento;
3. Conhecer o desenvolvimento de uma criança;
4. Autoconhecimento;
5. Comunicação positiva;
6. Envolvimento;
7. Usar conseqüências positivas: reforçar, elogiar, valorizar;
8. Apresentar regras;
9. Ser consistente;
10. Não usar punição corporal, mas conseqüências lógicas;
11. Ser um modelo moral;
12. Educar para a autonomia.

1.2 Práticas Educativas e Estilos Parentais

Todas as famílias existentes, independente da cultura da localidade onde estão inseridas, possuem estratégias para promover a educação de seus filhos e essas são conhecidas como práticas educativas. Segundo Szymanski (2004), as práticas educativas são entendidas como expressão da solicitude nas ações contínuas e habituais realizadas pela família ao longo das trocas intersubjetivas, com o sentido de possibilitar aos membros mais jovens a construção e apropriação de saberes, práticas e hábitos sociais, trazendo em seu interior, uma compreensão e uma proposta de ser-no-mundo com o outro. Para a autora, as práticas educativas envolvem saberes que, mesmo não sendo sistematizados, apresentam o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração em geração.

O viver em família exige naturalmente o ato de cuidar de cada um e da própria vida familiar. O cuidar vai desde a forma de demonstração afetiva dentro da família, até as regras ditadas, ou as subtendidas por todos, sem que necessariamente tenha que ser explicitada. Espera-se do ato de cuidar que ele seja capaz de transmitir os valores reconhecidos pela família como importantes para a formação de um adulto apto ao meio social em que vive. Porém, nem sempre as práticas educativas adotadas por pais são capazes de promover a socialização dos filhos.

Segundo De Salvo, Silveira e Toni (2005), as práticas educativas podem ser preditoras de comportamentos anti ou pró-sociais. De acordo com o estudo, os autores

apontam que quando há uma maior predominância das práticas educativas positivas que se exemplificam pela monitoria positiva e pelo comportamento moral, pode-se favorecer a aprendizagem de um comportamento mais sociável. Por outro lado, o mesmo estudo indica que a ausência da monitoria positiva seria uma das responsáveis pelo comportamento agressivo. Outro estudo, realizado por Bolsoni-Silva e Maturano (2002), mostra que o desenvolvimento de programas com treinamento de práticas educativas, com ênfase para treinamento de habilidades sociais, pode prevenir e reduzir problemas comportamentais e até evitar dificuldades escolares e de socialização em crianças e adolescentes. Já um estudo desenvolvido por Motta, Falcone, Clark e Manhães (2006) demonstra o quanto as práticas educativas podem favorecer o desenvolvimento de empatia em crianças. Esse estudo foi realizado com crianças de três grupos distintos, sendo o primeiro denominado de Lar, com a participação de 30 crianças que viviam em casa com suas famílias de origem. O segundo, identificado como Abrigo Grande, contou com a participação de 29 crianças; e o terceiro, descrito como Abrigo Pequeno, teve a participação de oito crianças. Os resultados dessa pesquisa sugeriram que investir nas práticas educativas pode favorecer oportunidades em que as crianças desenvolvam melhor o potencial empático. De acordo com os autores, o grupo que demonstrou mais empatia foi o das crianças do Lar. Porém o grupo do Abrigo Pequeno apresentou um desempenho muito próximo ao das crianças do Grupo Lar. Neste mesmo estudo, os autores constataram que os grupos que apresentaram um potencial empático maior, descreveram os seus cuidadores como pessoas mais calorosas, menos punitivas, interessadas nas atividades das crianças e menos interessados em oferecer prêmios como recompensa para um comportamento adequado. O estudo teve a sua importância para demonstrar o quanto as variáveis práticas educativas e empatia guardam entre si uma boa correlação, segundo os autores.

Para Dell’Aglia (2010), dentre as várias características das práticas educativas, as principais são as indutivas e coercitivas. Na primeira, os pais tentam modificar o comportamento indesejado dos filhos por meio de explicação de regras e do entendimento das consequências físicas ou emocionais de seus atos, fazendo com que as crianças sejam capazes de entender as consequências de suas atitudes. Além disso, também por meio da reflexão e diálogo, trabalham a capacidade de empatia dos filhos. Já a segunda característica, a coerção, age com atitudes de ameaça, ou seja, faz o uso de ameaça verbal e punição física para atingir o comportamento desejado.

Ainda com relação às práticas educativas, outras duas características são importantes no modo de educar: a consistência e a presença de afeto. Ser consistente é ser capaz de cumprir com as regras combinadas e criá-las de forma coerente, respeitando a idade e a capacidade de entendimento de cada criança. Mas não são apenas as práticas educativas que compõem o processo de educação. Já em 1983, os psicólogos Eleanor Maccoby e Jonh Martin (Dell’Aglío, 2010) apresentaram estilos parentais, uma tipologia baseada no grau de responsividade e exigência que os pais possuem no processo educativo. Os estudiosos apontaram quatro estilos parentais: autoritário, permissivo, negligente e o participativo. O estilo autoritário é caracterizado pela maior presença de exigência e menor responsividade, enquanto que no estilo permissivo existe muita responsividade e pouca exigência. Já no estilo negligente, há pouca responsividade e pouca exigência e, por fim, no estilo participativo existe muita responsividade e muita exigência.

Para Weber, Prado, Viezzer e Brandenburg (2004), uma intervenção realizada com pais, para a aplicação direta do conhecimento de estilos parentais é importante para que eles possam desenvolver habilidades e se apropriarem de informações que sejam capazes de promover o desenvolvimento e a competência social dos filhos. Os autores chegaram a essa conclusão após constatarem em suas pesquisas que há uma diferença na percepção de pais e filhos quanto ao modo de educar, ou seja, os pais se consideram muito mais exigentes e responsivos do que os filhos pensam que são. O estudo mostra ainda preocupação com um número significativo de famílias com o estilo negligente e entende que talvez uma das maiores dificuldades no processo de educação se deve ao fato de pais e filhos apresentarem dificuldades em estabelecer uma boa comunicação.

Outro estudo realizado por Weber, Selig, Bernardi e Salvador (2006) com um grupo de 21 mulheres, pertencentes a sete famílias distintas e com o cuidado de respeitar a linearidade trigeracional, constatou que em 91,7% dos casos há a transmissão intergeracional dos estilos parentais nas três gerações. Esse estudo é relevante, pois prova a importância de se divulgar as práticas educativas parentais adequadas, com o fim de se criar estratégias que possam ajudar as famílias a se apropriarem de práticas mais adequadas na criação e educação dos filhos.

Capítulo II

Método

2.1 Justificativa

Os programas sociais propostos pelos órgãos municipais responsáveis pelos cuidados e zelo às crianças oriundas da rede de abrigagem preveem um conceito de “mãe social” exclusivamente com a condição de cuidadora, aproximando-se muito da atividade de monitores. No cotidiano verificado nas casas lares, muitos são os casos em que aparece a figura de um casal, sendo chamado então de “pais sociais”, que passam a desempenhar rotinas muito próximas ao ambiente familiar, porém, sempre tentando não substituir o lugar da família de origem, mas vinculando-se afetivamente a essas crianças /adolescentes.

A tarefa de educar crianças/adolescentes não é simples, pois não existem fórmulas mágicas ou manuais de instrução de funcionamento. O fato de gostar de crianças não é suficiente, porém necessário para o cumprimento da tarefa. Assim, este trabalho teve por objetivo construir, com as crianças/adolescentes e os “pais sociais”, estratégias de convívio harmonioso, para formar pessoas responsáveis, autônomas, justas e confiantes. Para tanto, precisamos ter clareza de que educar uma criança/adolescente não é tarefa fácil. É preciso um grande investimento de tempo, energia, autocontrole e paciência. Mas também pode ser uma tarefa muito interessante e divertida para ambas as partes. Segundo Weber (2007), a infância é muito curta.

Sabemos que grande parte das crianças/adolescentes com quem trabalhamos passam por situações das mais distintas e inimagináveis, e hoje estão sobre a guarda do Estado e sob o cuidado dos “pais sociais”. Porém, foi na tentativa de minimizar tamanhos sofrimentos, resgatar parte da infância e promover uma infância e adolescência mais plena, que foi proposta uma intervenção junto às famílias que pudesse ressignificar esses vínculos entre pais, crianças e adolescentes para que se sentissem pertencentes a essa “família”. É uma família que possui uma nova configuração, mesmo que de forma temporária, buscando um espaço que possa ser visto como um porto seguro. Dessa forma, fazem-se necessárias intervenções junto aos trabalhadores sociais, que atendem a essa população, visto que os mesmos encontram muitas dificuldades na tarefa que realizam. Considerando que uma intervenção não deve

focar apenas uma unidade do contexto familiar, ela foi direcionada não só aos pais sociais, mas a todos os membros de cada grupo de convivência familiar trabalhado. Segundo Garcia, Yunes, Lucas e Garcia (2010), a educação nas famílias deve atuar como projeto educativo que privilegie a participação ativa, consciente e crítica de todos os integrantes do grupo familiar.

2.2 Objetivo Geral

A proposta de intervenção visou desenvolver um trabalho interdisciplinar entre a psicologia, pedagogia, assistência social e odontopediatria e teve como objetivo fortalecer os vínculos entre os pais sociais e crianças e adolescentes das casas lares, focalizando nas práticas educativas. Vislumbrou-se, ainda, possibilitar o sentimento de pertencimento ao ambiente familiar, favorecendo o convívio do novo grupo familiar constituído.

2.3 Objetivos Específicos

- Motivar pais e crianças/adolescentes sobre as necessidades de estudo e leitura fora do ambiente escolar, planejando com a família a sistematização de rotinas e combinações do cotidiano doméstico;
- Construir, numa ação conjunta (técnicos, pais e crianças/adolescentes), a organização de espaços e horários para estudo e lazer, rotinas diárias;
- Trabalhar a questão da divisão do espaço, do convívio entre todos, orientando para que entendam que todos irão receber atenção, carinho, cuidado, dos pais sociais;
- Desenvolver estratégias junto com as crianças e adolescentes para trabalhar a questão do ciúme, uns dos outros;
- Orientar as crianças e adolescentes quanto à diferença entre meninos e meninas;
- Trabalhar com orientação em relação à sexualidade com os adolescentes das casas lares;
- Orientar as crianças e adolescentes quanto à higiene pessoal e bucal.

Capítulo III

Relato de Experiência

3.1 História e caracterização do local

As ações sociais desenvolvidas pelo Abrigo João Paulo II consistem em dar continuidade ao trabalho de acolhimento iniciado pelo fundador da Congregação Pobres Servos da Divina Providência, Padre João Calábria, que iniciou os seus trabalhos em 1907. Em 1980, o papa João Paulo II, quando em visita a Porto Alegre, fez um apelo para que se fizesse alguma ação pelas crianças que viviam nas ruas da cidade. Sensível ao apelo do papa e do poder público do município, em 27 de julho de 1981, o Instituto Pobres Servos da Divina Providência dava início aos trabalhos do então denominado Albergue João Paulo II.

As primeiras ações de cuidado foram em 1981, com a realização de rondas noturnas, em que crianças e adolescentes eram recolhidos das ruas e levados para o Albergue; tomavam banho, jantavam, dormiam, tomavam café da manhã e voltavam para as ruas. Alguns anos depois, em 1986, foi criado o Centro de atividades do Albergue João Paulo II, em Viamão/RS, onde as crianças e adolescentes passavam o dia estudando e brincando e à noite voltavam para Porto Alegre para dormir. Essa rotina se manteve por muitos anos.

No ano de 1997, por problemas financeiros, foi fechado esse albergue, mas com manifestações populares em rede nacional de rádio e televisão, voltou a funcionar. A partir dessa data, houve uma preocupação do albergue em começar a elaborar e desenvolver um projeto com condições mais adequadas para que se qualificasse o acolhimento em todos os níveis. Por isso, em 2003, surge a primeira casa lar Pérolas da Calábria pertencente agora ao denominado “Abrigo João Paulo II”. Em 2004, foram construídas três novas casas em Viamão com ajuda de uma família italiana. Assim o trabalho começava a ser ampliado.

Em 2005, O Consulado Japonês, em Porto Alegre, financiou a reconstrução da casa sede do Abrigo João Paulo II. No ano de 2006, as crianças e adolescentes que eram acompanhados por monitores, passam, a partir de 1º de janeiro de 2006, a ser acompanhados por um casal de pais sociais. Dando sequência às ações desenvolvidas

pelo Abrigo João Paulo II, nos anos de 2007 a 2009, totalizou-se a construção de 17 casas lares, que estão localizadas nos municípios de Porto Alegre, Viamão e Alvorada.

Hoje, o Abrigo João Paulo II atende diariamente nos 17 núcleos, denominados Casas Lares, 162 crianças e adolescentes, na faixa etária de zero a dezoito anos, provenientes de Porto Alegre, Alvorada e Viamão, encaminhados pelo Juizado da Infância e da Juventude, pelos Conselhos Tutelares e ou pela central de vagas da FASC. O objetivo da instituição é acolher crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que, por motivos diversos, tiveram, por meio judicial, a determinação de afastamento familiar. Ainda é objetivo do Abrigo João Paulo II possibilitar o resgate da cidadania por meio do cuidado em um ambiente familiar.

A instituição João Paulo II se apropria de estratégias de cuidados tais como alojamento em casas lares, em grupo de oito crianças e um casal de pais sociais, encaminhamento de todas as crianças e adolescentes para escolas das redes públicas, proporcionando oficinas pedagógicas, cursos profissionalizantes, atividades de recreação, lazer, orientação religiosa e cuidados com a saúde e higiene.

A gestão do Abrigo João Paulo II é de forma colegiada, por meio do Conselho Operacional e da Equipe Técnica. A operacionalização dos programas se dá através da Equipe Técnica com o auxílio dos colaboradores e do Serviço Voluntário. A manutenção financeira é proveniente: 80% de convênios, 20% de doações e contribuições diversas.

São parceiras do Abrigo João Paulo II as Prefeituras Municipais das cidades de Porto Alegre, Alvorada e Viamão, com convênios que auxiliam financeiramente na manutenção da estrutura física das casas lares e pagamento de funcionários. Ainda são parceiras todas as pessoas envolvidas com os Programas de Apadrinhamento Afetivo e Parceiros Voluntários. O abrigo conta ainda com doações anônimas e com o apadrinhamento de benfeitores italianos e franceses.

3.2 Plano de Atividades

A ideia para a realização dessa intervenção surgiu quando quatro profissionais, de distintas áreas, demonstraram o interesse em realizar o Projeto de Prática Supervisionada em Saúde Comunitária, uma exigência parcial do Curso de

Especialização em Saúde Comunitária do Instituto de Psicologia da UFRGS, em abrigos sociais, do tipo casa lar. Tais profissionais possuem as seguintes formações: uma assistente social, uma odontopediatra, uma pedagoga e uma psicóloga. Essa prática, contou com a orientação das Professoras Dra. Fernanda Torres de Carvalho e Dra. Maria Ângela Mattar Yunes. A partir do momento em que o grupo interdisciplinar viu-se unido em um mesmo desejo de trabalho, imediatamente foi construído o projeto e apresentado para o Presidente da FASC – Fundação de Assistência Social e Cidadania – pois a ideia era realizar as intervenções em casas lares do município de Porto Alegre/RS e para isso era necessária a autorização da instituição citada.

A proposta apresentada informava a ideia de se trabalhar com todos os membros da família social, em um prazo de oito encontros, intercalando uma semana em cada casa, com duração de duas horas para cada encontro. Todas as atividades aconteceriam nas próprias casas lares, em horário combinado com os pais sociais para que não fosse atrapalhada a rotina da família. O acordo foi de que todas as profissionais pudessem coordenar juntas todas as atividades, independentemente de que o assunto trabalhado fosse mais pertencente a uma área específica. O projeto elaborado foi baseado em princípios teóricos da parentalidade positiva, pois, segundo Weber (2007), o investimento parental é fundamental para que realmente aconteça uma boa educação dos filhos.

A FASC apresentou a proposta de trabalho para oito casas lares, mas apenas três delas aceitaram participar do projeto. A prática foi realizada em três casas, mas este trabalho relata a experiência vivida em duas casas lar. Cada família é formada por um casal de pais sociais e oito crianças/adolescentes. Na casa I, as idades variam entre seis a 13 anos de idade. Já na casa II, as idades vão de um ano e 8 meses a 15 anos de idade.

Atividades do primeiro encontro para as duas Casas Lares.

Nome da atividade: Novelo de Lã

Objetivo – Integração da família com a equipe interdisciplinar.

Descrição - Todos devem sentar em círculo. Inicia-se a dinâmica com uma pessoa segurando o novelo de lã por uma mão e a ponta inicial do fio pela outra. Esta pessoa se apresenta e fala um pouco de suas características e gostos pessoais. Em seguida, por meio do olhar, observa o grupo, e joga o novelo de lã para a pessoa escolhida. A pessoa

1 fica segurando o seu fio, e desenrola o novelo até que chegue na pessoa 2. Em seguida a segunda pessoa faz o mesmo processo, segura o fio, apresenta-se, observa o grupo e por meio do olhar elege a terceira pessoa que receberá o novelo. E assim, sucessivamente. Todos do grupo ficam segurando o seu pedacinho de fio até que a última pessoa receba o novelo. Ao longo da dinâmica a teia vai ganhando forma e tamanho. Ao final, fala-se do quanto as vidas daquele grupo são cruzadas e se faz uma análise do conteúdo manifesto.

Participantes – A família e a equipe interdisciplinar.

Periodicidade – Uma única vez.

Forma de avaliação – Conversa com a família ao término da dinâmica e discussão do grupo em uma reunião posterior ao encontro na casa.

Nome da atividade: Livro da Família

Objetivo – Proporcionar a escrita da história familiar dentro da Casa lar.

Descrição – Será deixado para os moradores da Casa Lar, um livro em branco, onde todos deverão contar a história da família. Terão total liberdade para criarem a história a partir dos fatos que acharem importantes apresentar. Esse livro será retomado no encontro seguinte.

Participantes – Todos os membros da família.

Materiais ou recursos utilizados – Um livro em branco feito de papel cartolina e encadernado.

Periodicidade – Uma única vez.

Forma de avaliação – O grupo interdisciplinar retomará o Livro no encontro seguinte.

Atividades do segundo encontro das duas Casas Lares.

Nome da atividade: Escada do Desenvolvimento

Objetivo – Possibilitar que cada criança ou adolescente perceba qual atividade tem capacidade de desenvolver, conforme a sua idade.

Descrição – Será apresentada para cada criança ou adolescente uma coluna de papel com a escrita do seu nome e idade no início da mesma. Quanto mais idade o participante tiver, maior será a sua coluna. Ao se visualizar todas as colunas juntas, será possível perceber que elas formarão uma escada. Em seguida, todas as crianças e

adolescentes serão convidados a escrever, dentro de suas respectivas colunas, o que a idade deles lhes permite fazer e o que as impede.

Participantes – Todas as crianças e adolescentes da casa.

Materiais ou recursos utilizados – Papel pardo e canetinhas.

Periodicidade – Uma única vez.

Forma de avaliação – Discussão final sobre o painel com todos os participantes, os pais sociais e a com a equipe de interdisciplinar.

Nome da atividade: Caixa Surpresa

Objetivo – Possibilitar a expressão sem exposição direta em relação ao assunto da sexualidade.

Descrição - O facilitador solicitará que o grupo forme um círculo, sentados. Após distribuirá uma tira de papel e uma caneta para cada integrante do grupo. Solicitará que escrevam suas dúvidas em relação ao tema que será trabalhado. O facilitador passará a caixa pelos integrantes, para que coloquem dentro as tiras com suas dúvidas. Depois, tocará a música enquanto a caixa deverá ser passada de mão em mão. Quando parar a música, o integrante que estiver com a caixa vai abri-la e tirar um papelzinho de dentro e ler em voz alta para que todos escutem a pergunta. O grupo terá que tentar responder a dúvida retirada da caixinha. **Sugestão:** Facilitador deverá ter o cuidado de fazer com que todos consigam se colocar de alguma forma e que nenhuma questão fique sem resposta, mesmo que o facilitador tenha que ajudar ou até mesmo dar a resposta correta.

Participantes – Todas as crianças acima de 10 anos de idade e adolescentes da casa.

Materiais ou recursos utilizados – Uma caixa de papelão, tiras de folha de ofício, caneta, aparelho de som e música agradável.

Periodicidade – Uma única vez.

Forma de avaliação – Discussão final sobre a dinâmica com todos os participantes.

Atividades para o terceiro encontro das duas Casas Lares.

Nome da atividade: Encontro das Engrenagens

Objetivo – Abordar as demandas que estão sendo apontadas pela família.

Descrição – Neste encontro, cada profissional da equipe interdisciplinar, abordará um pouco mais a sua área conforme as demandas que foram percebidas nos encontros

anteriores. A assistente social trabalhará com as crianças e adolescentes as possibilidades de encontros culturais existentes no município em que moram. A pedagoga irá abordar o assunto relacionado à rotina do tema e reforço escolar. A psicóloga conversará com os pais sobre assuntos pertinentes ao processo de educação. E a odontopediatra trabalhará a orientação da higiene bucal. Também neste encontro deixaremos para a casa duas tarefas permanentes, caso eles apresentem interesse em adotá-las: O Diário dos Bons Comportamentos e Diário dos Sentimentos.

Participantes – Toda a família e a equipe interdisciplinar.

Materiais ou recursos utilizados – Livros, jornais, revistas, material de pintura e escrita.

Periodicidade – Uma única vez.

Forma de avaliação – Discussão geral com todos os participantes ao término das atividades e discussão posterior do grupo de interdisciplinar em momento de reunião da equipe.

Atividades para o quarto encontro das duas Casas lares.

Nome da atividade: Análise do encontro das engrenagens e retomada das combinações realizadas no encontro anterior

Objetivo – Retomar o encontro anterior e conversar sobre o quanto foi possível seguir as recomendações sugeridas pela equipe interdisciplinar.

Descrição – Esta atividade será desenvolvida em formato de Grupo de Roda de Chimarrão, onde todos sentados juntos, tomando chimarrão, poderão conversar e expor os seus sentimentos e ideias em relação ao encontro anterior.

Participantes – Toda a família e a equipe interdisciplinar.

Materiais ou recursos utilizados – Chimarrão.

Periodicidade – Uma única vez.

Forma de avaliação – Discussão ao final do encontro com toda a família e a equipe interdisciplinar.

Atividades para o quinto encontro das duas Casas Lares.

Nome da atividade: Alimentação

Objetivo – Orientar a família sobre a importância da alimentação correta e os benefícios da mesma para a saúde.

Descrição – Orientação sobre como a cárie ocorre e como podemos evitá-la através de uma alimentação saudável e orientação da ingestão de açúcares (horário de tipos de açúcar).

Participantes – Todos os membros da família e a equipe interdisciplinar.

Materiais ou recursos utilizados - Modelos de dentes com cárie e sem cárie, cartazes, fotografias e material didático sobre o desenvolvimento da cárie e doença gengival.

Periodicidade – Uma única vez.

Forma de avaliação – Discussão ao final do encontro com toda a família e a equipe interdisciplinar.

Nome da atividade: Jogo Stop

Objetivo – Proporcionar um momento lúdico com a família onde eles possam, por meio da brincadeira, retomar assuntos que vêm sendo discutidos ao longo do trabalho.

Descrição – Devem ser escolhidos temas que servirão como base para o jogo. Ex. Nome, cidade, comida, etc. Uma vez com os temas definidos, será sorteada uma letra entre os jogadores e inicia-se uma rodada com a letra eleita. Todos os temas deverão iniciar com a letra escolhida. Quem terminar de responder os seus temas primeiro, diz em voz alta a palavra Stop. Confere-se o que todos os participantes conseguiram escrever e anota-se a pontuação de cada um. Quem escrever um Tema sem que outro colega tenha repetido a mesma palavra ganha 10 pontos, porém se a palavra for repetida por dois ou mais participantes, todos ficam com 5 pontos.

Participantes – Todos os membros da família e a equipe interdisciplinar.

Materiais ou recursos utilizados – Folhas em branco e lápis ou caneta.

Periodicidade – Uma única vez.

Forma de avaliação – Discussão ao final do encontro com toda a família e a equipe interdisciplinar.

Atividades para o sexto encontro das duas Casas Lares.

Nome da atividade: Projetos de Vida

Objetivo – Proporcionar um momento em que crianças e adolescentes possam começar a pensar em Projetos de Vida.

Descrição – Levam-se cartazes que fazem menção a diversas profissões e ofícios, explicando que tipo de trabalho cada uma desenvolve. Serão exibidos os cartazes pela sala da casa, para que todos possam circular e se apropriar das informações expostas. Depois todos serão convidados a sentarem em roda para conversarem sobre o que sentiram e pensaram. Pergunta-se, então se eles já sabem o “que querem ser quando crescerem”, e será explicada a importância de se ter um projeto de vida. Em seguida, todos serão convidados a criarem os seus próprios cartazes, expondo a profissão que desejam alcançar.

Participantes – Toda a família e a equipe interdisciplinar.

Materiais ou recursos utilizados – Cartazes informativos. Revistas, cartolinas, cola, tesoura, lápis e canetas coloridas.

Periodicidade – Uma única vez.

Forma de avaliação – Discussão ao final do encontro com toda a família e a equipe interdisciplinar.

Atividades para o sétimo encontro das três Casas Lares.

Nome da atividade: Música Lugar ao Sol (Charlie Brown Jr.)

Objetivo – Propor um momento de reflexão sobre os desejos para o futuro.

Descrição – Todos os participantes serão convidados a deitarem no chão em forma de círculo com os olhos fechados. Explicar-se-á que iremos tocar uma música e que eles deverão prestar a atenção na letra. Depois de ouvirem a música todos serão convidados a desenharem ou escreverem no cartaz do sol o que sentiram com a música, e o que pensaram em relação ao futuro.

Participantes – Toda a família e a equipe interdisciplinar.

Materiais ou recursos utilizados – Um cartaz para cada participante em formato de sol. Canetinhas coloridas, um aparelho de som e a música: Lugar ao sol.

Periodicidade – Uma única vez.

Forma de avaliação – Discussão ao final do encontro com toda a família e a equipe interdisciplinar.

Atividades para o oitavo encontro das duas Casas Lares.

Objetivo - Encerrar as atividades.

Descrição – Ao final do sétimo encontro, será realizado um amigo secreto, com o objetivo de trocar cartões no oitavo encontro. Depois de realizada a distribuição dos nomes para o amigo secreto, deixar-se-á na casa uma caixa cheia de materiais para a confecção de cartões. No oitavo encontro, será realizada a revelação do amigo secreto e uma festa para proporcionar um momento de confraternização e despedida.

Participantes – Toda a família e a equipe interdisciplinar.

Materiais ou recursos utilizados – Papel colorido, canetas coloridas, figuras, fitas, purpurina, barbantes, cola e tesoura.

Periodicidade – Uma única vez

Forma de avaliação – Discussão ao final do encontro com toda a família e a equipe interdisciplinar.

3.3 Desenvolvimento das Atividades

No primeiro encontro, em ambas as casas, foi apresentada a proposta de trabalho e em seguida realizada a Técnica do Novelo de Lã com o objetivo de integrar a família ao grupo de trabalho interdisciplinar. Foi possível observar o comportamento das crianças e a permissão dos pais sociais para tal comportamento. Na casa I, as crianças ficaram interessadas no emaranhado que o novelo de lã ia formando, demonstrando entusiasmo por meio de risadas e comentários, mas a todo o momento os pais e a assistente social, que estava presente, continha as crianças, solicitando verbalmente bom comportamento. Na casa II, também foi observado o interesse das crianças à medida que o nó da lã ia se formando, mas ao contrário da casa I, na casa II, os pais sociais e a assistente social, que não é a mesma da casa I, também se divertiam com o emaranhado. Ainda neste encontro, perguntou-se para as famílias quais eram as suas dificuldades em relação à vivência familiar e que temática gostariam que fosse trabalhada. Na casa I, foi solicitado “limites”. Na casa II, foi pedido para trabalhar o afeto e o respeito às diferenças. Ao final, deixou-se um livro em branco nas duas casas e foi solicitado para que no próximo encontro contassem a história da família social. Informou-se ainda que trabalhariam com o livro no segundo encontro.

No segundo encontro, foi retomado o livro e criada uma tabela denominada de Escada do Desenvolvimento, em que cada criança informava as atividades que a sua

idade permite ou não realizar. Quanto ao livro, na casa I, apareceu o desenho da rotina da casa e cada página contava com o desenho e o nome da criança, realizando a atividade que lhe cabia na casa. Os desenhos ilustravam uma casa muito bem arrumada, com cada objeto no seu lugar. O que chamou a atenção foi que a organização da rotina apresentada no livro, contradiz com a fala da mãe social que, desde o primeiro encontro, queixou-se da desorganização e do desinteresse das crianças em ajudar nas tarefas. Durante a criação da escada do desenvolvimento, os pais se voltavam ao grupo para se queixar da desorganização das crianças. A mãe social, em um determinado momento, queixou-se da agitação das crianças e falou que não consegue ver as coisas fora do lugar, admitindo ser muito exigente com a arrumação da casa. Comenta que por vezes cansa de solicitar a cooperação e acaba realizando todas as tarefas sozinhas. Conversou-se sobre a importância de reconhecer o que as crianças podem fazer em cada idade, exatamente como propõe a “Escada do Desenvolvimento”, para que cada uma assumisse melhor as atividades que teriam a capacidade de desenvolver.

Por outro lado, na casa II, o livro foi apresentado com a história de cada criança. O fato marcante foi que todas as histórias continham passado, presente e futuro. As crianças falaram um pouco das suas histórias de vida, em que apareceu a perda dos pais por motivo de drogas ou doenças oportunistas. Em seguida, relataram a atual situação, descrevendo que moram com uma nova família e relatando o carinho pelos pais sociais. Para finalizar, escreveram o que pretendiam no futuro, descrevendo prováveis profissões que seguirão. Todas as crianças choraram quando o grupo perguntou se foi muito difícil a tarefa. Choraram e relataram a dor de terem perdido os pais. Após a tarefa do livro, construiu-se com a família a Escada do Desenvolvimento. Os pais sociais acompanharam toda a atividade com bastante atenção e ao final deram um retorno de que foi muito interessante a forma como foi construído o trabalho. Um momento importante desta tarefa foi quando um menino de sete anos ficou observando o cartaz e falou: “Olha! Se eu quiser saber o que cada um pode fazer é só olhar neste cartaz”. Foi muito rico. Parou-se tudo e pontuou-se a fala dele.

No terceiro encontro, realizou-se uma atividade denominada Encontro das Engrenagens. Nesta atividade, cada profissional abordou mais a sua área, conforme a demanda apresentada pelas casas. A assistente social pesquisou com as crianças, em jornais, as possibilidades de eventos culturais, existentes no município de Porto Alegre. A pedagoga trabalhou a motivação escolar e falou sobre a importância do tema. A

odontopediatra trabalhou a higiene bucal. E por fim, a psicóloga, em uma sala separada, conversou com os pais questões pertinentes à educação/estilos parentais. Ao final, os pais sociais e a psicóloga se juntaram ao grupo para que fossem passadas algumas atividades que ficaram como tarefas para as famílias. Uma das atividades era o Quadro de Bons Comportamentos com o nome de cada criança e as tarefas da casa, onde, conforme a criança realizava a tarefa, o quadro era preenchido com carinhas de expressões de felicidade, seriedade ou tristeza. A outra atividade era um Calendário dos Sentimentos Semanais para cada criança, acompanhada de figurinhas de faces distintas, expressando vários sentimentos. Cada um preencheu o seu calendário com a emoção sentida no dia, relatando o que causou tal sentimento. Na casa I, as atividades tiveram uma boa adesão das crianças e uma alegria dos pais, pois perceberam as tarefas como norteadoras para as crianças começarem a se esforçar na organização da casa. Na conversa dos pais sociais com a psicóloga, mais uma vez, predominou o assunto da desorganização das crianças e também apareceu a queixa em relação ao comportamento de ciúmes de uma menina com as demais crianças da casa e a dificuldade dos pais sociais se sentirem empáticos ao sentimento de menos valia desta menina. Na casa II, as crianças também aderiram bem às atividades, participando delas atentamente. Porém, no momento de conversa da psicóloga com os pais sociais, foi dito que a organização e realização das tarefas não é um problema, pois todos cooperam. Os pais reforçaram ainda que seria importante trabalhar o afeto entre as crianças e o respeito às diferenças, pois, de acordo com as informações passadas, dois meninos - um pré-adolescente e outro adolescente - são muito diferentes e isso faz com que um critique o outro com frequência.

No quarto encontro, foi retomado o resultado das atividades propostas pelo Encontro das Engrenagens e as atividades que tinham ficado como tarefa para este encontro por meio de uma conversa em roda. Na casa I, foi dito pelos pais sociais que, com o Quadro dos Bons Comportamentos, as crianças demonstraram um pouco mais de interesse em relação a ajudar e posteriormente receber uma carinha feliz, mas acreditam que ainda podem melhorar. Este momento de conversa foi mais uma vez usado como espaço de queixa dos pais sociais ao grupo interdisciplinar sobre o desinteresse das crianças em ajudar. Em relação ao Calendário dos Sentimentos, foi dito pelos pais sociais e confirmado pelas crianças que a tarefa não foi realizada ao longo da semana, e sim realizada apenas em um único dia. Pode-se perceber que não foram honestos com a

atividade, pois os calendários estavam praticamente iguais, como se um copiasse do outro. Já na casa II, o grupo percebeu que houve um maior envolvimento com o Calendário dos Sentimentos e uma menor preocupação com o Quadro dos Bons Comportamentos. O quadro referente à cooperação das tarefas foi mostrado rapidamente; já o momento usado para falar dos sentimentos tomou um tempo maior. Cada criança leu o seu calendário, relatando o que sentiu em cada dia da semana e justificando o que teria causado tal sentimento. Percebeu-se honestidade na fala de cada criança e a vontade de ler todo o calendário. Após essa tarefa, como foi solicitado trabalhar o vínculo entre os membros da família, realizou-se uma dinâmica diferente na casa II. Elaborou-se uma caixa, onde dentro havia uma pergunta para cada membro da família e todas elas eram referentes a apontar a qualidade de uma pessoa da família. Colocou-se uma música e a caixa ia passando de mão em mão. Quando parasse a música, quem estivesse com a caixa retirava uma pergunta e respondia. Depois saía da roda. No início da atividade, quando as crianças perceberam que todas as questões eram para falar da qualidade de alguém, uma menina sugeriu que depois de falar a qualidade, as duas pessoas, a que retirou a pergunta e quem ouviu a sua característica positiva, deveriam se abraçar. Todos concordaram. Ao final da tarefa, as crianças sugeriram um abraço coletivo da família juntamente com o grupo interdisciplinar, e assim foi feito.

No quinto encontro, houve dois momentos. Primeiro a odontopediatra orientou toda a família sobre a importância de uma boa alimentação e os benefícios da mesma para a saúde bucal e entregou um kit dental para cada criança. Já no segundo momento, foi proposta uma brincadeira em família, em que todos jogaram o Jogo Stop. Em ambas as casas, as crianças demonstraram muito interesse no material didático apresentado pela odontopediatra e fizeram muitas perguntas em relação à cárie. Porém, no segundo momento do jogo em família, na casa I, só a mãe social participou do jogo e aproveitou para dizer que este jogo era muito bom para deixarem a preguiça de lado e se proporem a pensar e a estudar. Já na casa II, os pais não participaram, ficaram na mesma sala da brincadeira, mas riram, torceram e incentivaram a brincadeira.

No sexto encontro, trabalhou-se a temática das Profissões. Em ambas as casas, foram levadas revistas e materiais diversos para a elaboração de cartazes. Falou-se sobre profissões, diferenciando as que exigem formação superior, curso técnico ou vocação. Explicou-se a importância de se pensar desde muito cedo nesse assunto e procurar saber o que se deve fazer para alcançar a profissão desejada. Solicitou-se que cada criança

elaborasse um cartaz falando das profissões que gostariam de ter no futuro. Nas duas casas, a tarefa foi muito positiva, pois pôde-se reforçar com as crianças a importância dos estudos para se realizar o sonho profissional. Orientou-se aqueles que desejam ser modelos ou jogadores de futebol a pensarem em outra profissão, justificando o pedido com explicações sobre as dificuldades de se ter essas profissões e a curta carreira que elas proporcionam. Todas as crianças, nas duas casas, dedicaram-se muito na construção do cartaz. As diferenças entre as casas foi que, na casa I, os pais não participaram da atividade e, na casa II, houve a participação dos pais sociais. E outra diferença foi, que na casa II, as crianças disseram que colocariam os cartazes no quarto, para sempre se lembrar da profissão que desejam ter no futuro.

No sétimo encontro, levou-se para as duas casas uma proposta de trabalho que teve como objetivo fazer as famílias pensarem nos sonhos de vida das crianças e adolescentes. A dinâmica foi denominada de Lugar ao Sol pelo fato de ser usada uma música com o mesmo nome. Após escutarem a música e discutirem a letra, cada criança e adolescente recebeu um sol feito de cartolina amarela, onde deveriam escrever ou desenhar os seus sonhos em relação ao futuro. Na casa I, o trabalho foi realizado com duas crianças a menos, pois ambas estavam em compromissos fora da casa, embora a data tenha sido combinada com a família com antecedência, para garantir que todos estivessem presentes. Também não fizeram parte da dinâmica os pais sociais, pois a mãe havia saído com as crianças que estavam fora, e o pai ficou envolvido com as tarefas da casa. Nesta casa, as crianças retomaram os seus sonhos em relação aos objetivos profissionais e realizaram a tarefa com o objetivo de quem tem que concluir uma atividade e entregá-la pronta. Levou em torno de trinta minutos para concluírem. Com exceção de uma menina que escreveu no seu sol o desejo de ser feliz com a sua mãe adotiva, pois está em processo de adoção. Na casa II, as crianças e adolescentes, também fizeram referência a desejos profissionais, mas predominaram os sentimentos em que descreveram como o exemplo de um menino adolescente: “carinho de pai, amor de mãe, harmonia de amigos, etc.” Além disso, coloriram mais o sol e se dedicaram para atividade com mais empenho, levaram em torno de uma hora para terminarem o trabalho. Durante a execução da tarefa, o pai social ficou acompanhando a atividade, e a mãe, na cozinha, preparando a sopa para o bebê da casa. Mas quando as crianças e adolescentes foram apresentar os trabalhos e falar dos seus sonhos, toda a família estava presente.

No oitavo e último encontro, realizou-se uma festa de confraternização e despedida com bolo de brigadeiro, cachorro-quente e amigo secreto de cartões. Na casa I, antes mesmo da chegada da equipe para a despedida, já houve frustração, pois foi recebida uma ligação da assistente social informando que as crianças tinham outra festa para ir e solicitava que não se prolongasse muito o evento. Ao chegar a casa, viu-se que as crianças estavam tomando banho e se arrumando para a outra festa que tinham. Imediatamente iniciou-se a revelação do amigo secreto. A mãe social disse que queria pedir desculpa pelos cartões estarem mal feitos, pois de acordo com ela, as crianças deixaram para fazer de última hora. Mais uma vez vieram as queixas em relação ao descomprometimento de todos. Durante a revelação, as crianças se divertiram, e ao final, todas vieram abraçar a equipe para desejar um Feliz Natal. A festa teve que ser cronometrada para que as crianças não se atrasassem muito. Mais uma vez a impressão era de que mesmo a despedida foi um cumprimento de tarefa. Já a despedida da casa II foi uma verdadeira festa. Ao chegar a casa, já havia várias crianças esperando no pátio. Ao entrar na residência, logo encontrou-se uma árvore de natal com todos os cartões – feitos para o amigo secreto – embaixo da árvore. As crianças estavam empolgadas, mostrando a decoração de natal da casa. A revelação do amigo secreto foi muito emocionante. Os cartões estavam muito bonitos e as crianças foram muito intensas nas escritas. Um exemplo é de um menino de 11 anos que tirou o irmão de 7 anos como amigo secreto e escreveu: “Quando você nasceu, eu achei que ia ser muito chato, mas o tempo foi passando e eu fui gostando de você...hoje eu sou a pessoa que mais te conhece.” A revelação do amigo secreto foi um momento que fez com que todos se emocionassem com a demonstração de afeto da família. Durante a revelação do amigo secreto ainda, as crianças interromperam a revelação dos amigos para entregar a equipe um presente e um cartão para cada uma, e agradecer o trabalho feito com eles. Depois, na hora de confraternizar com o bolo e o cachorro-quente, os pais sociais e todas as crianças e adolescentes, um por um, mais uma vez agradeceram o trabalho realizado durante os oito encontros. Depois, todos rezaram para agradecer o alimento. A janta foi descontraída, com música. Todos estavam muito alegres. Depois de jantarem, as crianças foram para o karaokê cantar. Na casa II, realmente viu-se uma festa de confraternização acontecer.

Capítulo IV

Discussão

Quando a proposta de intervenção foi apresentada para as casas lares, foi dito que durante os oito encontros, trabalhar-se-ia com todos os moradores das casas, pois o objetivo principal da intervenção era a melhora do vínculo familiar entre crianças, adolescentes e pais sociais. Além disso, conforme Garcia, Yunes, Lucas e Garcia (2010), a orientação é a de que a educação nas famílias deva acontecer com um projeto educativo, que contemple todos os integrantes do grupo familiar.

No entanto, ao se fazer um panorama geral das intervenções grupais nas duas casas, é possível observar diferenças importantes de serem analisadas. A primeira distinção entre as duas casas refere-se ao fato de que dos oito encontros realizados em ambas as casas, na casa I não houve participação do pai social no 5º, 6º e 7º encontro, e a mãe social não esteve presente no 6º e 7º encontro. Cabe ressaltar que todos os encontros foram agendados com três semanas de antecedência, e que os encontros em que o pai social não esteve presente, ele estava na casa, mas optou por fazer outras tarefas. Já a mãe social não estava em casa em apenas um encontro. Enquanto que na casa II, apenas no 7º encontro os pais sociais não estiveram presentes durante o desenvolvimento da dinâmica, pois estavam envolvidos com o bebê da casa, porém participaram da apresentação e conclusão da atividade.

Considerando que o 5º encontro passava orientação referente a hábitos alimentares e também proporcionava um momento de integração por meio de um jogo em família, é importante lembrar que, segundo Weber (2007), um dos fatores mais fortes de proteção para a criança é o nível de envolvimento dos pais em sua vida. O envolvimento dos pais e o interesse que eles demonstram pela vida das crianças são de grande importância para o desenvolvimento saudável dos filhos, segundo a autora. Talvez fosse importante se pensar no fato da desmotivação que o pai social da casa I teve com relação ao trabalho que foi realizado. Mas também cabe referir que em um momento de conversa, quando foi perguntado a este pai se ele fazia psicoterapia, o mesmo informou que sim, sessões quinzenais, e acrescentou que não via muito sentido na psicoterapia e que achava “chato” ter que perder o tempo dele com algo que lhe foi imposto pela coordenação da casa lar. Ainda acrescentou que sempre tinha o cuidado de fazer uma lista, anotando tudo que tinha dito para a psicóloga, controlando assim os

assuntos que já tinha falado e procurando não repeti-los, pois de acordo com a fala dele, apenas contava histórias da época em que era caminhoneiro e não estava muito disposto a falar da vida. Com isso, é possível pensar que assim como a psicoterapia, talvez ele também perceba a intervenção da equipe interdisciplinar como algo sem sentido, pelo fato de ser sugerido pela direção da casa lar. Garcia, Yunes, Lucas e Garcia (2010) relatam que a experiência que tiveram em um Programa de Educação Familiar, em que puderam trabalhar com vinte famílias, contaram apenas com a participação das mulheres da família – mães, tias, avós - e acreditam que esse fato se dá pela crença que os homens possuem de que a atribuição de cuidado e educação dos filhos é uma tarefa feminina.

Já o 6º e 7º encontro falava em projetos de vida e, na casa I, as crianças não contaram com a presença dos pais sociais para ouvirem os seus sonhos ou os ajudarem a pensar em escolhas futuras. Ainda na casa I, todos os meninos relataram o sonho de se tornarem jogadores de futebol, apresentando dificuldade em pensar em uma segunda opção quanto à escolha profissional. Já na casa II, apenas um menino relata o desejo de se tornar jogador e um adolescente fala do sonho de se tornar modelo. Também na casa II, outro menino fala da vontade de se tornar marceneiro, profissão do pai social. Para Wagner, Falcke e Meza (1997), é papel da família buscar o equilíbrio entre o real e o imaginário com relação aos projetos de vida dos filhos. Por isso, a presença dos pais, nesses encontros que falavam justamente na construção de sonhos com relação ao que se esperar do futuro, seria de suma importância para que pudessem orientar as crianças e adolescentes quanto às reais possibilidades de se conquistar determinadas escolhas.

Continuando com a diferenciação entre as casas lar, outro fator significativo percebido foi a forma de disciplinar. A forma de educar das famílias é conhecida como práticas educativas, e estas se referem às estratégias utilizadas pelos pais, objetivando a promoção de socialização dos filhos (Dell’Aglia, 2010). Aqui é possível citar a colocação do pai social da casa II que, no primeiro encontro, falou que o seu principal recurso para educar é o diálogo, sempre explicando para os filhos “o porquê das coisas”. E esse comportamento foi de fato observado pelo grupo durante toda a intervenção da equipe interdisciplinar.

Na casa I, no terceiro encontro, houve uma queixa dos pais sociais em relação ao comportamento de um adolescente de 13 anos de idade, de trancar as meninas no banheiro com intenção de agarrá-las. Quando esse fato ocorreu, o pai social ameaçou o

adolescente dizendo que se esse comportamento se repetisse, primeiro ele lhe daria uma surra e depois trancaria o menino no quarto e chamaria a polícia para que o levassem para o presídio, e lá ele viraria “mulher” de bandido. Com base nesses exemplos, é possível pensar que as práticas educativas predominantes nas casas lares se diferenciam, predominando práticas indutivas na casa II e práticas coercitivas na casa I.

Ainda com relação às práticas educativas, a consistência e a presença de afeto são características relevantes no processo de educação e também puderam ser observadas durante o desenvolvimento do trabalho. A intervenção grupal proporcionou para as duas casas um momento para trabalhar a diferenciação de cada criança de acordo com a sua idade e a partir daí construir em família tarefas que as crianças já possam fazer. Tal dinâmica foi denominada de Escada do Desenvolvimento. Na casa I, os pais não conseguiram participar dessa atividade de forma produtiva e ouvir cada criança. Na verdade, aproveitaram a atividade para reforçar o quanto todos devem ajudar, apresentaram dificuldade em ouvir que cada criança vive uma fase específica do desenvolvimento e que poderá ajudar conforme sua maturidade física e intelectual. Os pais aproveitaram para enfatizar as queixas de mau comportamento das crianças ao invés de construírem com elas combinações para a casa.

Ser afetivo significa demonstrar carinho e capacidade de cuidar. Na casa II, no terceiro encontro, quando questionados novamente, os pais quanto aos assuntos mais importantes de serem trabalhados na casa, foi solicitado que trabalhássemos o afeto. Com isso no quarto encontro, foi desenvolvida especialmente uma dinâmica para essa temática e o resultado foi muito positivo, com as crianças solicitando um abraço coletivo da família ao final da dinâmica.

Outra diferença importante observada durante a intervenção grupal foi a de que a primeira casa se apropria de um estilo parental, mais autoritário, com muitas exigências em relação à organização da casa e as tarefas escolares. Embora haja, segundo relato dos pais, uma exigência frequente e imposição de limites para que todos ajudem nas tarefas e para que estudem, quando questionados, qual seria a demanda da casa eles foram afirmativos com o fato de apontar a *falta de limites*, como maior problema em relação à vivência familiar.

Já na segunda casa, observou-se o estilo parental participativo, com muita demonstração de afeto, somada a um nível de exigência e imposição de limites menos rigoroso em comparação ao que foi visto na casa I. Realizada a mesma pergunta,

questionando qual era a maior dificuldade em relação à convivência em família, os pais primeiramente ponderaram e, em seguida, apontaram o desejo de que trabalhássemos *o afeto e o respeito às diferenças*, justificando que entendem que os filhos sociais ainda estão se adaptando a uma nova casa e à convivência com novas pessoas.

Na casa II, à medida que os encontros foram acontecendo, observou-se que os pais sempre trabalhavam as necessidades de cada criança, respeitando a individualidade delas. Um importante exemplo foi quando o pai social percebeu que quando todos assistiam ao jogo de futebol de um determinado time, apenas um menino se mantinha mais calado. Percebendo isso, o pai questionou o menino qual era o seu time, ouvindo a resposta que imaginava. Disse que ele não precisava torcer por um time que não gostasse pelo simples fato de todos os outros moradores da casa torcerem. Incentivou-o a ficar na torcida pelo time de que sempre gostou. Para Dell'Aglio (2010), os pais com estilo parental participativo respeitam a opinião dos filhos, encorajam a liberdade e autonomia e reconhecem os interesses individuais de cada filho, proporcionando uma educação mais saudável.

Ainda com relação ao respeito pela diferença, durante o quinto encontro, informaram que o adolescente da casa II, com 15 anos, o mais velho da casa, ganhou um quarto só para ele e deixou o quarto dos meninos, todos com idades inferiores. A valorização que ele sentiu em ter um espaço só para ele, onde pôde arrumar o quarto do jeito que um jovem de 15 anos arruma, com certeza foi importante para o processo de reconhecimento e valorização dele enquanto adolescente.

Para Szymanski (2006), as disposições afetivas no desempenho das funções paternas e maternas, por meio das práticas educativas têm sentido e será percebido pelo filho revelando a maneira como este é visto e as expectativas em relação a ele. Que expectativas os pais sociais de ambas as casas depositam nestas crianças e adolescentes quando fazem o pedido de que se trabalhe *limite e afeto*? A autora diz que as práticas educativas flexíveis e as expectativas sociais engendram um perfil pró-social, enquanto as expectativas mal delineadas engendram na criança um perfil de oposição e isolamento. Conforme Garcia, Yunes, Lucas e Garcia (2010), a educação nas famílias deve apresentar intencionalidade e comprometimento dos adultos quanto à sobrevivência da criança e, mais especialmente, ao seu desenvolvimento, tanto no plano físico quanto no plano psicológico ou social. Intencionalidade e comprometimento com a educação das crianças e adolescentes os pais sociais das duas casas apresentam, mas

quando solicitam uma intervenção que contemple limite e afeto, demonstram o modo de educar que conhecem e que muito provavelmente está presente nas suas famílias por gerações. Por isso, Szymanski (2004) fala da necessidade de se considerar a família como um objeto de atenção psicoeducacional, oferecendo apoio para as funções educativas, que lhe foram delegadas pela sociedade. A autora entende que esse modo de tratar a família como a única responsável por sua educação e desenvolvimento está calcada no mito do “dom” feminino para educar, destinando às mulheres a maior carga de responsabilidade no processo educativo.

Szymanski (2004) entende que o grande problema de se crer no dom feminino está no fato de que ele dispensa a sociedade de acompanhamento para as famílias e, em especial, para aquelas que não tiveram acesso à educação formal adequada e também para aquelas que vivem em condições socioeconômicas desfavorecidas. A forma como os pais sociais vêm educando os filhos sociais está de acordo com as práticas educativas que estão presentes em suas famílias, por gerações. Poder intervir no modo de educar não deve ser visto como intromissão e sim como uma formação de aliança com a família, onde os pais podem ser vistos como educadores, e como educadores precisam de atualizações constantes, já que a família está sempre em novos processos de (re)configuração.

No caso das casas lares, a configuração familiar é formada a partir das histórias de sofrimento e rompimento de uma família anterior. Na casa I, havia das oito crianças, apenas duas meninas que eram irmãs. As outras crianças também tinham irmãos, mas, no momento da intervenção, estavam em outros abrigos ou com suas famílias de origem. Já na casa II, havia um quarteto de irmãos e duas duplas. Além disto, é necessário apontar que os pais sociais das duas casas possuem filhos também. Entender que nas casas lares se encontram pessoas muito distintas, para viverem enquanto família, faz obrigatoriamente lembrar que o “dom feminino” não tem como dar conta de tantos desafios que surgem nessas novas formações familiares. É importante lembrar que essas duas famílias estão juntas há apenas um ano.

Durante a intervenção grupal, foi possível perceber que, em muitos momentos, os pais sociais tomavam para eles toda a responsabilidade de educar os filhos sociais. E, em nenhum momento do trabalho, eles citaram a ajuda da coordenação do abrigo para orientá-los quanto ao modo de educar. Quando se referiam às psicólogas ou assistentes sociais responsáveis pela casa lar, era apenas para contar que tiveram que pedir ajuda

pelo fato de ter aparecido algum problema em relação a alguma criança ou adolescente. Essa lógica deve ser modificada, e o trabalho da assistência social e a da psicologia podem e devem atuar com práticas preventivas e educativas.

Capítulo V

Considerações Finais

A maior riqueza deste trabalho também foi o ponto crítico dele: a diversidade das famílias. Quando se cria a proposta de intervenção, padronizam-se as atividades, acreditando que embora as famílias pudessem apresentar suas diferenças, estas não seriam tão distintas. Uma das dificuldades iniciais em realizar o trabalho foi o fato de se criar uma mesma expectativa para as duas casas lares com relação aos resultados da intervenção, não percebendo, durante ele, que as muitas comparações que foram feitas entre as casas lares não eram produtivas, pois afinal tratava-se de casas, famílias e pessoas diferentes.

Quando se percebeu que, enquanto grupo, cada uma da equipe era também diferente, tanto na formação como na forma de atuar, mudou-se o modo de agir pois também houve adaptação como grupo. Com isso naturalmente viu-se cada família como única e, por mais trabalho que houvesse, tentou-se personalizar mais as relações com cada casa lar. Com essa mudança de postura, foi possível perceber a riqueza de cada família e o proveito que estavam tendo com o trabalho.

Lembrando que o objetivo do trabalho foi a tentativa de melhorar o vínculo familiar, afirma-se que, na Casa Lar I, o objetivo foi atingido. Já em relação à Casa Lar II, o mais presente na intervenção foi o objetivo deles em relação ao trabalho e não ao da equipe interdisciplinar. O objetivo desta casa era disciplinar mais as crianças e adolescentes, melhorando a rotina de organização da casa. Ao final do trabalho, os pais sociais fizeram algumas colocações no sentido de que a partir de algumas atividades desenvolvidas na casa, as crianças apresentaram uma melhora de comportamento. Com isso, também foi possível aprender que talvez alguns pais precisem realmente primeiro disciplinar para depois demonstrar o afeto e melhorar o vínculo.

Também se pode destacar a importância de que o trabalho junto a esses pais possa ser desenvolvido de forma integrada, tendo o apoio de uma equipe técnica, visto que as casas fazem parte de uma instituição pública. Dessa forma, compreende-se que a responsabilidade de cuidado com essas crianças, oriundas de realidades distintas e muitas vezes difíceis, precisa ser compartilhada, oferecendo recursos, supervisão e formação permanente aos profissionais que exercem o papel de pais sociais.

Além disso, considera-se interessante a possibilidade desse trabalho não se romper com o término deste projeto de intervenção com as casas lares, por motivo de conclusão da especialização. Considerando que o cuidado familiar é um tema rico e complexo, e ainda considerando que essas casas lares estão se adaptando com esta nova formação, com o objetivo de ficar mais próximo ao que o Estatuto da Criança e do Adolescente determina, a continuação de um programa de educação familiar permanente seria de grande importância. Com isso, sugere-se a possibilidade de o Curso de Especialização em Saúde Comunitária da UFRGS manter vínculo com a Instituição Abrigo João Paulo, podendo viabilizar a continuidade deste trabalho com uma nova turma do curso de especialização, caso haja pessoas que se interessem com o tema “família.”

Referências

- Bazon, M. R. & Biasoli-Alves, Z. (2000). A transformação de monitores em educadores: uma questão de desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 13, 199-204
- Bolsoni-Silva, A. T. & Maturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235.
- BRASIL (1990). *Lei nº 8069 – Estatuto da Criança e do Adolescente*, 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- BRASIL (2009). Lei nº 12.010, de 03 de agosto de 2009. Casa Civil. Retirado em 9 de março de 2010 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- Carvalho, A. (2002). Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. Em E. Lordello, A. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*, (pp. 19-44). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dell’Aglío, D. D. (2010). Desafios educativos familiares e as novas tecnologias. Em: A. Wagner, C. P. Mosmann, D. D. Dell’Aglío, & D. Falcke (Orgs.), *Família & internet* (pp. 33-60). São Leopoldo: Sinodal
- Freitas, M. (1997). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Garcia, N. M., Yunes, M. A. M., Lucas, L. B. & Garcia, S. F. (2010). Programas de educação familiar e suas contribuições para o exercício da parentalidade e cidadania. Em C. S. Hutz (Org.), *Avanços em psicologia comunitária e intervenções psicossociais* (pp. 165-190). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gomes da Costa, A. (1994). De menor a cidadão. Em E. Garcia Mendes & A. C. Gomes da Costa (Orgs.), *Das necessidades aos direitos* (pp. 212-145). São Paulo: Malheiros
- Leite, M. L. M.(1997). A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. Em Freitas, M. C. de (Org.), *História social da infância no Brasil* (pp. 17-50). São Paulo: Cortez.

- Marcílio, M. L. (1997). A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. Em M. C. Freitas (Org.), *História social da infância no Brasil* (pp. 51-76). São Paulo: Cortez
- Marcílio, M. L. (1998). *A história social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec.
- Motta, D. C., Falcone, E. M. O, Clark, C. & Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 523-532.
- Narvaz, M. G. & Koller, S. H. (2004). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. Em Koller, S. H. (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 51-66). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Noal, J. & Neiva-Silva, L. (2007). Adoção, adoção tardia e apadrinhamento afetivo: intervenções em relação a crianças e adolescentes vítimas de abandono e institucionalizadas. Em C. S. Hutz (Org.), *Prevenção e intervenção em situações de risco e vulnerabilidade* (pp. 7-48). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Priore, M. D. (1996). O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. Em M. Priore. (Org.), *História da criança no Brasil* (pp. 10-27). São Paulo: Contexto. (Original publicado em 1991)
- Rizzini, I. (1990). A assistência à infância na passagem para o século XX: Da repressão à reeducação. *Forum Educacional*, 14, 77-94.
- Salvo, C. G. D., Silvaes, E. F. M. & Toni, P. M. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia*, 22(2), 187-105.
- Siqueira, A. C. & Dell'Aglio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18, 71-80.
- Szymanski, H. (2004). Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 5-16.
- Szymanski, H. (2006). Práticas educativas familiares e o sentido da constituição identitária. *Paidéia*, 16(33), 81-90.
- Vasconcelos, M. S. (1997). Os orfanatos e a ideologia da reintegração. Em A. Merisse, J. S. Justos, L. C. da Rocha & M. S. Vasconcelos (Orgs.), *Lugares da infância: Reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato* (pp. 53-69). São Paulo: Arte e Ciência

- Wagner, A., Falcke, D. & Meza, E. B. D. (1997). Crenças e valores dos adolescentes acerca de família, casamento, separação e projetos de vida. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 10(1), 155-167.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 323-331.
- Weber, L. N. D., Selig, G. A, Bernardi, M. G. & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações: transmissão intergeracional dos estilos parentais. *Paidéia*, 16(35), 407-414.