



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Magda Pozzobon

**DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO NO SISTEMA
FAMILIAR DE ADOLESCENTES COM BAIXO DESEMPENHO ESCOLAR**

São Leopoldo/RS

2016

Magda Pozzobon

**Desenvolvimento e avaliação de uma intervenção no sistema familiar de adolescentes
com baixo desempenho escolar**

Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre em
Psicologia no Programa de Pós-Graduação em
Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos – UNISINOS

Área de Concentração: Psicologia Clínica

Linha de Pesquisa: Processos Saúde-doença em
Contextos Institucionais

Orientadora: Profa. Dra. Angela Helena Marin

São Leopoldo/RS

2016

R894d Pozzobon, Magda
Desenvolvimento e avaliação de uma intervenção no sistema familiar de adolescentes com baixo desempenho escolar / Magda Pozzobon. – 2016.
99 f. ; 30cm.
Inclui os artigos: “Recursos expressivos: intervenções com arte em grupo multifamiliar” e “Intervenção multifamiliar em famílias de alunos com baixo desempenho escolar”.

Dissertação (mestrado em Psicologia) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São Leopoldo, RS, 2016.
Orientadora: Profa. Dra. Angela Helena Marin.

1. Psicologia - Família. 2. Família - Processo de ensino-aprendizagem - Adolescente - Desempenho escolar. 3. Intervenção multifamiliar. 4. Família - Psicologia - Ensino. I. Título. II. Marin, Angela Helena.
CDU 159.9:316.356.2

Agradecimentos

Aos caminhos que, por mais tortuosos que tenham sido, sempre me levaram, como um girassol, em direção à luz.

A todos que fizeram parte deste caminhar, especialmente meus filhos, Caio e Carol, que participaram da aventura de crescermos juntos, apoiando uns aos outros na direção de nos tornarmos nosso melhor.

Ao Instituto da Família de Porto Alegre (INFAPA), cujos corredores e salas me receberam num abraço acolhedor, essencial para um lugar de aprendizagens.

Às professoras e equipes diretivas das escolas parceiras, pelo carinho, apoio e receptividade, heroínas que trabalham por amor.

Às queridas famílias, participantes deste estudo, que me lembraram o valor da persistência e me presentearam com seu carinho e confiança.

Ao querido grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos de Famílias e Instituições Educacionais e Sociais (NEFIES), especialmente a ti, Angela, que me ajudou a cuidar de cada linha e palavra, sempre com muito carinho, zelo e profissionalismo.

Sou grata!

SUMÁRIO

Resumo	07
Apresentação da Dissertação	09
Seção I – Relato de experiência	
Resumo	12
Introdução	14
Método.....	19
Construção da Intervenção	20
Relato da experiência	23
Considerações finais	39
Referências	41
Seção II – Artigo empírico	
Resumo	47
Introdução	49
Método.....	53
Resultados	59
Considerações finais	73
Referências	76
Considerações finais da dissertação	84
Referências da Dissertação	87
Apêndice A.....	91

Apêndice B	92
Apêndice C	94
Apêndice D.....	97
Apêndice E	98
Apêndice F.....	99

Lista de Figuras

Seção I – Relato de Experiência

Figura 1. Família estendida incluindo a empresa – Mf1 (triagem)	24
Figura 2. Família passeando feliz – Mf1 (avaliação)	24
Figura 3. Família nuclear - Pf4 (triagem)	25
Figura 4. Família nuclear brincando - Pf4 (avaliação)	25
Figura 5. Família nuclear - Mf4 (triagem)	26
Figura 6. Família brincando e casal conversando - Mf4 (avaliação)	26
Figura 7. Família, com o pai afastado - Ff4 (triagem)	26
Figura 8. Toda família unida assistindo TV – Ff4 (avaliação)	26
Figura 9. Qualidades - Ff1 e Mf1 (triagem)	28
Figura 10. Genograma familiar - F3.....	30
Figura 11. Jogo de trilha - F6	32
Figura 12. Processando a raiva com argila: amassar, bater, rasgar	33
Figura 13. Transformação da raiva em novos voos - Pf2	33
Figura 14. Representação do amor e proteção em relação à família - Mf7.....	34
Figura 15. Renarrando a história familiar - F7	35
Seção II – Artigo empírico	
Figura 1. Seleção, triagem e desistências dos participantes.....	54
Figura 2. Representação esquemática do Modelo de Intervenção.....	58

Lista de Tabelas

Seção I – Relato de experiência

Tabela 1. Componentes da Intervenção21

Seção II – Artigo empírico

Tabela 1. Avaliação Pré e Pós Intervenção do Suporte Familiar..... 70

Tabela 2. Conceitos em matemática e português..... 71

Desenvolvimento e avaliação de uma intervenção no sistema familiar de adolescentes com baixo desempenho escolar

Resumo

Considerando a influência das interações familiares no desempenho escolar, nesta dissertação buscou-se desenvolver e avaliar uma intervenção multifamiliar envolvendo famílias e alunos adolescentes com histórico de baixo desempenho escolar de duas escolas da rede pública de ensino fundamental de São Leopoldo/RS. Foram derivados dois estudos: o primeiro é um relato de experiência da intervenção realizada, que ocorreu em seis encontros, que tiveram a duração de noventa minutos, com atividades que visaram incrementar comunicação, interação afetiva e a autonomia nos membros do sistema. A utilização de recursos expressivos como instrumentos mediadores promoveu um ambiente lúdico, descontraído e de cumplicidade, que facilitou a expressão de emoções, incitou o insight e propiciou mudanças no sistema familiar. O segundo estudo foi empírico, de abordagem mista com delineamento pré-experimental com pré e pós-teste com este grupo, e avaliou os resultados das ações propostas em relação ao suporte familiar e ao desempenho acadêmico. A análise de conteúdo qualitativa apontou melhora no diálogo entre pais e filhos, maior união familiar e desenvolvimento de comportamentos relacionados a horários, regras e limites, elogios, autonomia e comprometimento com os estudos. Os conceitos escolares melhoraram e todos os alunos foram aprovados. Em conjunto, os dados revelam a importância de realizar intervenções no sistema familiar que auxiliem os pais a compreenderem a relevância de sua participação no processo de ensino-aprendizagem dos filhos e que promovam maior aproximação entre o sistema familiar e escolar, na busca da construção de espaços para reflexão sobre práticas educativas em ambos os contextos.

Palavras-Chave: intervenção multifamiliar, desempenho escolar, recursos expressivos.

Development and evaluation of an intervention in the family system of adolescents with low school performance

Abstract

Considering the influence of family interactions in school performance, this dissertation sought to develop and evaluate a multifamily intervention involving families and teenage students with a history of low academic performance in two public elementary schools in the network of São Leopoldo/RS. Two studies were derived: the first is an experience report about the intervention carried out in six meetings, which had a duration of 90 minutes, with activities that aimed at increasing communication, affective interaction and autonomy in the members of the system. The use of expressive resources as mediation tools promoted a playful, relaxed environment and complicity, which facilitated the expression of emotions, inciting the insight and leading to changes in the family system. The second study was empirical, of mixed approach with pre-experimental design with pre and post-test with this group, and evaluated the results of the proposed actions in relation to the family support and academic achievement. The qualitative content analysis pointed to improved dialogue between parents and children, greater family union and development of behaviors related to schedules, rules and limits, praise, autonomy and commitment with studying. The school grades were improved and all students were approved. Together, the data shows the importance of family systems intervention to help parents understand the importance of their participation in the teaching-learning process of children and to promote closer ties between the family and school system, in the pursuit of building spaces for reflection on educational practices in both contexts.

Keywords: multi-family, school performance, expressive resources.

Apresentação da Dissertação

A realidade brasileira apresenta um quadro preocupante no que se refere à educação, especialmente nas populações de baixa renda, situando o Brasil em oitavo lugar entre os países com maior taxa de analfabetismo entre adultos com mais de 15 anos, totalizando 12,9 milhões de analfabetos (UNESCO, 2014). Sabe-se que são muitos os fatores que colaboram para este quadro, desde os individuais, os familiares, os escolares e os sociopolíticos. Entre esses fatores destacam-se os problemas relacionados à aprendizagem e ao desempenho escolar, que se constituem em uma importante demanda para tratamento psicológico clínico (Kamtsios & Karagiannopoulou, 2013; Pereira, 2015), pois frequentemente o baixo desempenho escolar é atribuído a sintomas dos alunos (Guler, 2013; Hjörne & Säljö, 2014; Osti & Brenelli, 2013a; Osti & Brenelli, 2013b) e/ou de suas famílias (Bastos, Fernandes, & Passos, 2009; Oliveira & Macedo, 2011; Pezzi, Marin, & Donelli, in press), refletindo a falta de conscientização sobre a multicausalidade do fenômeno.

Soma-se a esse quadro a carência de informações dos pais sobre como suprir as necessidades educacionais e desenvolvimentais de seus filhos, bem como a dificuldade de comunicação entre os sistemas familiar e escolar (Cia, Barham, & Fontaine, 2010; Ferreira & Barrera, 2010). Nesse sentido, estudos têm apontado a importância do suporte familiar no desempenho acadêmico dos filhos (Batista, Mantovani, & Nascimento, 2015; Damiani, 2012; El Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010). No entanto, são poucos os programas de intervenção voltados às famílias com foco nessa temática, especialmente no modelo sistêmico (Andrada, 2007).

Portanto, o presente estudo focou-se na investigação sobre a influência do sistema familiar, especificamente do suporte familiar, no desempenho escolar de adolescentes, entendendo-o como a presença de um ambiente que proporcione experiências de apoio

emocional, segurança, afeto, cuidados e aprendizagens ao longo do ciclo vital familiar (Baptista, Alves, & Santos, 2008; D'Ávila-Bacarji, Marturano, & Elias, 2005a; Osório, 1996). A intervenção desenvolvida, e que será relatada a seguir, foi utilizada como recurso para atingir tal objetivo. Ela foi baseada na concepção sistêmica multifamiliar, que preconiza que várias famílias tenham a oportunidade de trocar experiências no intuito de solucionar um problema que pode ser de um subsistema ou de todos ao mesmo tempo, podendo reforçar questões de identificação, troca de experiências e apoio entre as próprias famílias (Foley, 1990; Ravazzola, 1997). Dessa forma, busca-se aliar o conhecimento científico, oferecido através da pesquisa, à sabedoria e experiência da própria comunidade envolvida (Barreto, 2005).

Os conteúdos trabalhados na intervenção foram inspirados nos pressupostos de Baptista (2009), que preconiza três dimensões do suporte familiar: afetivo-consistente que se refere a empatia, comunicação e respeito a regras, proporcionando aos indivíduos o sentimento de amor, valorização, reconhecimento, proteção e compreensão; adaptação familiar, que se refere aos sentimentos e comportamentos negativos em relação à família, tais como a raiva; e autonomia familiar, que avalia sentimentos de liberdade, privacidade e confiança mútua. Para a execução das atividades previstas foram utilizados diversos recursos expressivos como instrumentos mediadores, por serem facilitadores do *insight* e do despertar da imaginação, além de proporcionarem um ambiente lúdico e descontraído, necessário para novas aprendizagens (Puviani, 2012), aliando-se harmonicamente ao contexto escolar no qual o estudo foi desenvolvido.

Frente ao exposto, o estudo será apresentado em duas seções. Na Seção I, o artigo intitulado “Recursos expressivos: Intervenções com arte em grupo multifamiliar” se refere a um relato de experiência sobre o desenvolvimento e realização da intervenção proposta envolvendo as famílias e os alunos adolescentes com baixo desempenho escolar. São tecidas reflexões acerca da utilização de recursos expressivos no atendimento sistêmico multifamiliar,

destacando os relatos e as produções dos participantes e sua influência sobre as mudanças ocorridas no sistema familiar e no desempenho escolar dos adolescentes. Na seção II, o artigo empírico intitulado “Intervenção multifamiliar em famílias de adolescentes com baixo desempenho escolar”, teve o objetivo de avaliar uma intervenção no sistema familiar de alunos com baixo desempenho escolar, matriculados em duas escolas da rede municipal de ensino fundamental de São Leopoldo/RS. Apresenta um panorama da educação no Brasil, seguido de reflexões sobre a influência do suporte familiar no desempenho escolar dos filhos e identifica pesquisas anteriores que envolveram intervenções com famílias. Segue-se com a apresentação dos procedimentos metodológicos e dos resultados obtidos, bem como das principais conclusões.

Após a apresentação dos dois estudos, encontram-se as considerações finais da dissertação, que relatam as principais conclusões, seguida das referências bibliográficas e dos apêndices citados nos artigos. Pretendeu-se, com esta dissertação, contribuir teórica e empiricamente com novos conhecimentos para os profissionais das áreas da educação e da saúde que trabalham junto a famílias, bem como com os apaixonados pelo tema relacionado ao uso de recursos expressivos no *setting* terapêutico. Acredita-se que os estudiosos da abordagem sistêmico-integrativa, que contemplam os fenômenos interacionais e buscam valorizar as características específicas de indivíduos ou famílias, integrando abordagens na busca do tratamento mais adequado a cada demanda (Falceto et al., 2009) também poderão tirar proveito. Intervenções como esta, que valorizam e fortalecem os vínculos e que tenham uma intenção transformadora e uma visão integrativa, aproveitando espaços comunitários, podem servir de modelo para aumentar o acesso à rede de saúde, fortalecendo a ação da clínica ampliada e auxiliando no cuidado integral a indivíduos e grupos sociais menos favorecidos (Mencarelli, Aiello, & Vaisberg, 2012). Além disso, podem colaborar com ações voltadas à humanização do atendimento com ênfase no trabalho transdisciplinar e preventivo na área da saúde.

Seção I

Relato de experiência

Recursos expressivos: Intervenções com arte em grupo multifamiliar

Resumo

O presente relato de experiência apresenta uma intervenção sistêmica multifamiliar na qual foram utilizados recursos expressivos como instrumentos para reforçar o suporte de famílias de adolescentes com histórico de baixo desempenho escolar de duas escolas públicas da rede de ensino fundamental de São Leopoldo/RS. As atividades desenvolvidas foram baseadas no conceito de suporte familiar e considerou as dimensões afetivo-consistente, adaptação familiar e autonomia. Os recursos expressivos utilizados como mediadores foram desenho, conto, escrita criativa, sucata, argila e música. O registro foi feito por meio de filmagens, fotografias, gravação das entrevistas e depoimentos espontâneos dos participantes, os quais foram analisados qualitativamente. Constatou-se que a utilização de recursos expressivos propiciou um ambiente lúdico, descontraído e de cumplicidade, que facilitou a expressão de emoções, promoveu insight e estimulou o desenvolvimento de novos comportamentos relacionados ao suporte familiar, como partilhar atividades no lar, elogiar, brincar e valorizar a família, melhorando também o desempenho escolar dos adolescentes.

Palavras chave: intervenção sistêmica, intervenção multifamiliar, recursos expressivos.

Expressive resources: Interventions with art in multifamily group

Abstract

The present experience report presents a systemic multi-family intervention in which expressive resources were used as instruments for reinforcing the support of families of adolescents with a history of low academic performance in two public elementary schools in the network of São Leopoldo/RS. The activities were based on the concept of family support and considered the dimensions: affective-consistent, family adaptation and autonomy. The expressive resources used as mediators were drawing, story, creative writing, scrap metal, clay and music. The record was done through footage, photographs, recording of interviews and spontaneous testimonials of participants, which were analyzed qualitatively. It was noted that the use of expressive resources provided a playful, relaxed environment of complicity, which facilitated the expression of emotions, insight and stimulated the development of new behaviors related to family support, like sharing activities in home, praise, play and family value, also improving the academic performance of adolescents.

Keywords: systemic intervention, multi-family intervention, expressive resources.

Introdução

“As coisas têm vida própria, tudo é questão de despertar a sua alma”

Gabriel Garcia Marquez

A arte representa uma forma de expressão na relação das pessoas com seu mundo interno e externo. Nesse sentido, ela é um meio de expressar sentimentos e emoções acerca do que se vive, possibilitando o seu entendimento (Phillipini, 2009), devido a sua capacidade de interlocução entre o concreto e o simbólico (Capdevila & Zocolosky, 2011). O universo é constituído por símbolos que emergem por meio de palavras, imagens, luz, sombra, cores, formas, representando ideias, memórias, sensações e situações. No *setting* terapêutico, por exemplo, através da utilização de recursos expressivos busca-se traduzir intenção em palavra, sensação em imagem, ideias em formas (Phillipini, 2009; Puviani, 2011), residindo aí a arte do encontro terapêutico.

A utilização de recursos expressivos tais como o desenho, a pintura, a modelagem, a escrita criativa, entre outros, favorece a transposição, reformulação e ressignificação dos conteúdos internos abstratos, que são materializados no recurso escolhido e dão forma ao pensamento, que conduz ao insight (Ferreira, 2005; Hanauer, 2011). Muitas vezes é mais fácil expressar uma emoção oriunda de imagens através de uma linguagem não verbal (Freud, como citado em Andrade, 2000, pp. 73-74) e, sendo a arte uma linguagem pré-verbal, ela evoca a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Por isso, pode facilitar o resgate de memórias mais antigas e a expressão de afetos a elas associadas (Ciornai, 2004). Ao utilizar um recurso expressivo, o terapeuta convida os indivíduos ou famílias a expressarem suas concepções de mundo e a percepção que possuem de sua própria história e da sua rede de apoio, pois as

imagens expressam mais do que palavras, além de serem uma linguagem transcultural e universal (Riley, 1998).

O conhecimento do terapeuta que trabalha com recursos expressivos no *setting* terapêutico e o embasamento teórico e técnico que norteia sua prática constituem-se em um objetivo construído no espaço do encontro entre os sujeitos (Reisin, 2012) e cada teoria oferece sua maneira de conduzir e entender o processo de aprendizagem resultante da experiência com cada material. Na terapia de abordagem sistêmica, por exemplo, especificamente na corrente narrativa, o conceito de externalização do sintoma conduz o terapeuta a separar o problema de seu portador (Nichols & Schwartz, 2007; Russel & Carey, 2007), auxiliando-o a contar novamente sua história, pois, para os narrativos, os terapeutas são contadores de histórias (White, 2007). A externalização dos problemas pode ser feita não somente pela narrativa, mas utilizando-se diversos recursos expressivos, dando forma ao problema e, a partir desta materialização, dá-se a possibilidade de insight e elaboração (Nichols, 2007; Zanonato & Prado, 2010).

Desde o contexto escolar, as histórias são utilizadas para aproveitar seu potencial de educar e ensinar, formar e informar, provocando reflexões individuais e coletivas (Farias, 2006), pois ativam o imaginário e a produção de imagens mentais a partir do estímulo auditivo e visual que a narrativa proporciona, oferecendo a possibilidade de despertar memórias e a reflexão sobre conflitos (Mainardi, 2012). Complementar a contação de histórias com o oferecimento de recursos expressivos auxilia a comunicação dos conteúdos internos mobilizados, abrindo passagem à expressão material (Philippini, 2004). A escrita criativa, por exemplo, utilizada logo após a contação de história, traz a palavra como instrumento de produção de imagens, pois ela é dotada de potencialidade simbólica, possuindo ressonâncias e significados. Ao colocar no papel o fruto da memória somado ao da imaginação, moldam-se

palavras e expressões e inicia-se um projeto de nova realidade. As soluções para alguns questionamentos surgem no meio da trama e dão origem a reorganizações criativas (Philippini, 2011).

Por sua vez, o desenho tem sido utilizado para auxiliar o desenvolvimento da motricidade fina, pois exige coordenação, atenção e concentração, acionando o controle motor e intelectual e conduzindo a maior contato com a realidade. Coloca o foco na forma, na precisão, mobilizando ansiedades relacionadas com a noção de erro e acerto, levando, muitas vezes, à busca da borracha, para correção de detalhes. Tem a capacidade de colocar o indivíduo em contato com sua realidade interna, possibilitando a expressão de sentimentos (Valadares, 2004). O desenho auxilia a tornar visível o mundo interior e como são percebidas as relações e, da mesma forma que a escrita, parte de uma folha em branco, símbolo do espaço psíquico que aceita ser preenchido com gestos, linhas e cores, na busca de soluções para as dificuldades vividas (Puviani, 2011).

A argila, por apresentar flexibilidade e maleabilidade, promove a manifestação dos processos internos mais primários, revelando-se adequada à expressão da raiva (Oaklander, 1980). O barro proporciona uma experiência cinestésica, na qual as mãos conseguem associar-se ao material de modo a permitir espontaneamente a transformação deste, através dos “dedos duplicados por uma lembrança de argila em movimento sob o desejo das mãos” (Bachelard, 1991, p. 82). Ao mesmo tempo, a argila possibilita mudanças rápidas por adição ou subtração de material, oferecendo a vivência de poder ser de diferentes maneiras, ir e voltar à forma original, quantas vezes forem necessárias, além de facilmente remeter às questões regressivas como infância e relações parentais (Pain, 1996).

Já a construção com sucatas pode auxiliar a busca de novos sentidos, uma vez que trabalha com materiais descartáveis, que não teriam mais utilidade - o lixo -, representando

aspectos negativos ou desagradáveis às vezes negados, que podem ser processados em busca de novos sentidos. A construção com sucatas é também organizadora, pois é uma atividade tridimensional e exige ações que levem a construir, edificar, estruturar, organizar, elaborar, buscando equilíbrio de formas e harmonia de ordem visual, exigindo ao mesmo tempo improvisação e planejamento (Castro, 2012; Nunes, 2012; Urrutigaray, 2004). A reciclagem de materiais, inspirada nas experiências dos indivíduos, aproxima emoção e cognição, em busca de superação e novas formas de transpor obstáculos, levando do caos à ordem e mantendo a ideia de continuidade (Valladares & Carvalho, 2006).

A música também é um recurso expressivo e está presente em todas as culturas e inserida nas comunidades, sendo utilizada para entretenimento, nas festas e danças típicas, nos rituais religiosos e para favorecer reuniões sociais. Ela pode ser usada tanto como elemento estimulante, para melhorar a atenção e despertar o lúdico e os movimentos do corpo, quanto para favorecer a introspecção, a exploração e a expressão emocional (Barcelos, 2009; Koelsch, 2014).

Seja qual for o recurso utilizado, é preciso estimular que um devaneio encontre uma matéria por meio da qual possa se expressar, através das mãos ganhar forma, aos olhos ser conhecido e, ao ser conhecido, receber sentido (Bachelard, 2006). Dessa forma, os recursos expressivos têm sido utilizados com a finalidade de estimular a criatividade, a atenção e a imaginação em indivíduos e grupos nos processos terapêuticos (Koller & Narvaz, 2004; Philippini, 2011) e, justamente por desenvolver o potencial criativo, sua utilização auxilia a compreensão e transformação da realidade, bem como a expressão mais livre das potencialidades individuais (Conceição, 2010).

Particularmente, a utilização de recursos expressivos durante o processo de intervenção com famílias visa favorecer um espaço para reflexão e novas aprendizagens, renomeando ou

reconhecendo emoções e traduzindo o não dito, além de oportunizar a cada indivíduo ou família a percepção de sua parcela de responsabilidade sobre a mudança a que se propõem (Capdevila & Zocolosky, 2011). Tais materiais podem atender especialmente às populações de baixa renda, pois possuem certa afinidade com a arte popular que está vinculada ao seu cotidiano, facilitando a expressão emocional por meio de recursos que requerem menor elaboração e que são menos intelectualizados (Ciornai, 2004; Andrade, Matos & Guerra, 2012). Cuéllar (1997) já apontava o processo criativo como necessário nas comunidades, pois contribui para o surgimento de soluções e alternativas originais, enquanto Poletto (2005) lembra que crianças desta camada social carecem de estímulos como jogos e brincadeiras devido à carência de materiais disponíveis em seus lares e Weschsler (2002) aponta a importância da criatividade na motivação intrínseca para estudar.

Para Franco (1980, p.273), o terapeuta deve poder aprender e utilizar “tantas clases de enfoques terapéuticos como sea posible para tener un repertorio completo de técnicas disponibles para cambiar el sistema”. Trabalhando há mais de quinze anos como terapeuta de famílias e incorporando a arteterapia no *setting* terapêutico, a pesquisadora e primeira autora deste estudo acredita que a integração destas teorias e técnicas favorece o insight e a mudança numa atmosfera lúdica e acolhedora. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi relatar a experiência de uma intervenção em grupo multifamiliar que utilizou recursos expressivos como instrumentos para facilitar a interação e expressão de pais e filhos adolescentes com histórico de baixo desempenho escolar. As atividades desenvolvidas foram fundamentadas no referencial sistêmico e os instrumentos mediadores foram os seguintes recursos expressivos: desenho, conto, escrita criativa, sucata, argila e música.

Método

Trata-se de um relato de experiência sobre o desenvolvimento e realização de uma intervenção sistêmica em grupo multifamiliar cujas atividades foram baseadas no conceito de suporte familiar, conforme entendido por Baptista (2009) e que utilizou recursos expressivos como instrumentos mediadores (Koller & Narvaz, 2004), por serem facilitadores do *insight* e do despertar da imaginação, além de proporcionarem um ambiente lúdico e descontraído, necessário para novas aprendizagens (Ciornai, 2004; Puviani, 2012). Participaram da intervenção sete famílias, com diferentes configurações familiares, cujos filhos adolescentes apresentavam baixo desempenho escolar, com conceitos abaixo da média, recorrente há pelo menos um semestre. Quatro deles já haviam reprovado uma vez e dois, duas vezes, apresentando defasagem idade/série/ano. Nenhum apresentava diagnóstico de transtorno de aprendizagem. Os adolescentes estavam matriculados e frequentando regularmente entre o quinto e oitavo ano do ensino fundamental de duas escolas da rede municipal de São Leopoldo/RS, que foram indicadas pela Supervisão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (Pedagógico/SMED), devido a terem solicitado auxílio frente às sucessivas reprovações de seus alunos.

Estas famílias foram convidadas para uma reunião, na qual foram apresentados os objetivos e procedimentos do presente estudo. Aqueles que demonstraram interesse foram convidados para uma entrevista individual com o núcleo familiar, ocasião em que responderam a instrumentos de pesquisa e ingressaram no grupo de intervenção multifamiliar, que ocorreu em quatro encontros, com 90 minutos de duração e intervalo quinzenal.

Cabe destacar que o presente estudo cumpriu com os cuidados éticos preconizados pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos do estudo, decidindo livremente pela participação ou

desistência a qualquer momento do processo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, inclusive os adolescentes, pois defende-se seu direito à escolha (Goldim, 2006). As famílias que apresentaram demanda para atendimento psicoterápico familiar ou individual foram encaminhadas para atendimento psicológico no Projeto de Atenção Ampliada à Saúde – PAAS (UNISINOS) ou para o Posto de Saúde da região. O material produzido nos encontros foi registrado por meio de filmagens, fotografias e gravação em áudio e foi arquivado na sala E01-109, localizada nas dependências do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UNISINOS, onde será mantido por um prazo de cinco anos.

Construção da intervenção

A construção da intervenção seguiu um roteiro orientado pelo conceito de suporte familiar (Baptista, 2009). Dessa forma, durante os encontros foram trabalhados os seguintes conteúdos: comunicação, expressões verbais e não verbais de afetividade, formulação de regras e limites claros, expressão adequada de sentimentos negativos em relação à família, especialmente a raiva, e incentivo à autonomia entre os membros (Baptista, 2009). Diversos recursos expressivos foram utilizados como instrumentos mediadores e muitas das atividades foram inspiradas no trabalho de Riley (1998), terapeuta familiar de orientação construtivista, que utiliza recursos expressivos no trabalho com famílias.

A intervenção, orientada por uma visão sistêmico-integrativa, privilegiou algumas das muitas escolas de terapia familiar sistêmica. Do olhar construtivista de Riley (1998) buscou-se a neutralidade, mantendo aliança com cada membro dos sistemas familiares, evitando qualquer tipo de coalizão. A escola estratégica (Haley, 1976) inspirou a prescrição das tarefas ao final de cada encontro, a serem realizadas em casa por todos os membros do sistema familiar, além da inclusão de um ritual: confeccionar uma refeição em conjunto, que teve a meta de unir a família

em torno de uma atividade bem simples que poderia oportunizar o aparecimento de novas regras de convívio familiar, servindo de modelo para estratégias futuras do sistema. O modelo narrativo (White, 2007) fundamentou a provocação de transformações a partir da escrita criativa, baseada na contação de história, e na reflexão sobre as vivências oportunizadas pela intervenção.

A técnica do genograma familiar inspirou o desenho de um genograma criativo e teve a finalidade de oportunizar uma visão global do sistema, o resgate de memórias anteriores e motivar a busca de novos significados a serem somados às histórias atuais (Krüger & Werlang, 2008), além de colocar em evidência a configuração da família e ajudá-la a identificar os subsistemas ou suprasistemas importantes no momento. Essa e outras atividades realizadas em conjunto pelas famílias, ofereceram um outro modo de trabalhar as fronteiras rígidas ou difusas encontradas, evocando nos filhos a assunção de novos papéis e funções pertinentes à nova fase em que se encontravam, a adolescência, possibilitando que se movessem com mais autonomia, contemplando, assim, argumentos do modelo estrutural (Minuchin, & Nichols, 2002).

Na medida em que o trabalho transcorreu com flexibilidade, possibilitou diálogo e busca de novos significados, absteve-se de interpretações e adotou uma postura de “não saber” junto às famílias, pode-se dizer que as concepções do construcionismo social (Ravagnane, 2015) foram contempladas neste estudo. Para reunir estas famílias que possuíam problemas semelhantes, utilizou-se a modalidade de grupos multifamiliares, visando aproximá-las para oportunizar mudanças através do processo de identificação e troca de experiências, evocando novos comportamentos (Bowen, 1976). Os detalhes relativos ao tema, objetivos e atividades propostas em cada encontro da intervenção estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1.

Componentes da Intervenção

Tema central	Objetivos	Atividades
Encontro 1 Triagem	Início da intervenção – atividade com grupo unifamiliar	- Desenho livre da família – individual Objetivo: obter um retrato e expressão pura e livre da percepção de estrutura e sentimento de família de cada indivíduo - Contação de história: Bellinghausen, (2007). As famílias do mundinho - Qualidades de cada membro da família: elogios
Encontro 2 Suporte familiar	Explicitar o conceito de suporte familiar e sua importância ao longo do ciclo de vida das famílias, independentemente da configuração familiar – atividade com grupo multifamiliar	- Apresentação do grupo: pais e filhos apresentam uns aos outros para o grupo através das qualidades - Genograma criativo – construção do genograma de cada sistema por meio de atividade de desenho, a partir da história “As famílias do mundinho” (Bellinghausen,2007) Criar um lema da família baseado no desenho Apresentação dos genogramas e partilha grupal Ciclo vital e Suporte familiar – exposição informativa Música “Vamos construir” (Love Can Build A Bridge - Barlow, Overstreet, & Judd, 1990. Versão: Feio & Dena, interpretada por Sandy & Júnior, 1997) - Tarefa da quinzena: manter os elogios diariamente
Encontro 3 Afetividade	Abordar o tema comunicação, incentivar expressões verbais e não verbais de afetividade, bem como a formulação de regras e limites claros – atividade com grupo multifamiliar	- Reflexões sobre o encontro anterior e as tarefas recomendadas - Atividade com sucatas: utilizando sucatas, confeccionar um brinquedo ou jogo em família, organizando desde a construção, definição de tarefas de cada membro e de como se joga ou brinca com ele (música “Aquarela”- Toquinho e Vinícius. CD Personalidade, 1987). - Troca grupal: mostrar o brinquedo e como se brinca com ele e relatar como foi a experiência desta construção em conjunto. Reflexões sobre como foi o processo de comunicação e organização do sistema para a confecção do brinquedo/jogo - Tarefa da quinzena: manter os elogios e confeccionar uma refeição em conjunto, desde o planejamento até a limpeza final
Encontro 4 Adaptação familiar	Refletir sobre a raiva e sua importância nas relações humanas e descobrir novas possibilidades de sua expressão nas relações familiares – atividade com grupo multifamiliar	- Reflexões sobre o encontro anterior e as tarefas recomendadas - A raiva como sentimento humano e adequado: “O que se esconde atrás da raiva?” – Exposição informativa - Vivência de externalização da raiva utilizando a argila, para transformação do sentimento em competências - Troca grupal: mostrar a produção na argila e refletir sobre como é lidar com a raiva - sua e do outro - e transformá-la - Tarefa da quinzena: Manter os elogios, assim como a refeição em família semanal e fazer um piquenique em família
Encontro 5 Autonomia	Incentivar a autonomia entre os membros do sistema familiar, auxiliando o processo de individuação. Fechamento desta etapa e definição da data do encontro de avaliação – atividade com grupo multifamiliar	- Reflexões sobre o encontro anterior e as tarefas recomendadas - Conto: De lagarta à borboleta (De La Bedoyere, 2010) e reflexões sobre adolescência, autonomia e individuação - Escrita criativa: Renarrando a história familiar - Partilha com o grande grupo: leitura das narrativas e reflexões sobre o tema autonomia Como se sentem para voar, borboletas? - Tarefa dos próximos dois meses: manter os elogios como hábito, fazer pelo menos uma refeição por semana em família, brincar juntos ou passear pelo menos uma vez por semana - Encerramento desta etapa e combinações para o último encontro dentro de dois meses
Encontro 6 Avaliação		Reflexões sobre como foi este período de dois meses e a incorporação ou não de hábitos e mudanças

Avaliação dos encontros – atividade com grupo unifamiliar	Desenho livre da família – individual Avaliação dos encontros Partilha em grupo e despedida
---	---

Relato da experiência

A triagem foi realizada com cada família em grupo unifamiliar. Após a aplicação dos instrumentos de pesquisa foi solicitado o desenho livre da família, com a intenção de obter um retrato e expressão livre da percepção de estrutura e sentimento de família de cada indivíduo, evitando contaminação. Dessa forma, o primeiro recurso expressivo utilizado foi o desenho, sendo solicitado que cada participante fizesse um desenho de sua família, com lápis 3B em uma folha A4. Surgiram dúvidas sobre o que era família, quem da família deveria ser desenhado e foram incentivados a desenharem o que para cada um significasse família. Não houve rechaço pela tarefa, mas algumas pessoas demonstraram timidez, expressando que havia muito tempo que não desenhavam ou alegando que não sabiam desenhar. Contudo, todos cumpriram a atividade.

MF¹ incluiu no desenho de sua família os parentes mais próximos, como mãe, sobrinhos, irmãs, e também a empresa na qual trabalhava. Quando solicitada a falar livremente sobre o seu desenho, relatou: “e a empresa, porque faz parte da minha família, é onde passo a maior parte do meu dia” (Mf1), explicando que lá trabalhava cerca de doze horas diárias. Na entrevista final de avaliação, quando o desenho da família foi repetido, essa mãe desenhou apenas seu núcleo familiar e, quando lhe foi mostrado o primeiro desenho, o qual já havia esquecido, ficou espantada ao perceber que havia dado tanto destaque à empresa onde trabalhava. Deu-se conta

¹ A letra e o número entre parênteses identificam a que grupo pertence o participante que forneceu a resposta e a ordem em que foi acessado. Portanto, tem-se as seguintes identificações: Pf1 – pai da família 1; Mf1 – mãe da família 1; Ff1 – filho da família 1 e assim sucessivamente; OEA- orientadora escola A; OEB- orientadora escola B.

do quanto o desenho registrou dois momentos diferentes de sua vida, um antes e outro depois dos encontros, pois agora tinha consciência de que seus filhos eram o que de mais importante tinha em sua vida: “faz alguns meses que eu digo: a minha família são meus filhos. A única coisa que me prende são estas três pessoinhas. Agora eu desenhei eu e mais os três passeando feliz!” (Mf1).

Esta mãe relatou também que pediu demissão da empresa porque percebeu que o excesso de horas que nela trabalhava lhe roubava a possibilidade de estar com os filhos, supervisionar as tarefas da escola e apoiá-los quando necessário: “eu não posso ficar numa empresa que me suga tanto o serviço, tanto a minha energia! Eles têm o direito de ter uma mãe, já que eles não têm o pai presente” (Mf1). Com um novo trabalho de oito horas diárias, disse que conseguia fazer a supervisão dos temas e tarefas escolares, sentia-se mais motivada e alegre em sair, passear e brincar com as crianças e fazer algumas refeições em família. Seis meses após o final da intervenção, esta mãe comprou uma casa com auxílio de financiamento federal e foi morar somente com os filhos, como relatou ao final dos encontros que era seu desejo e nova meta: “eu preciso de privacidade, eu não tenho privacidade, eles não têm privacidade. Eu saindo da empresa, vou poder comprar uma casa pra mim” (Mf1).

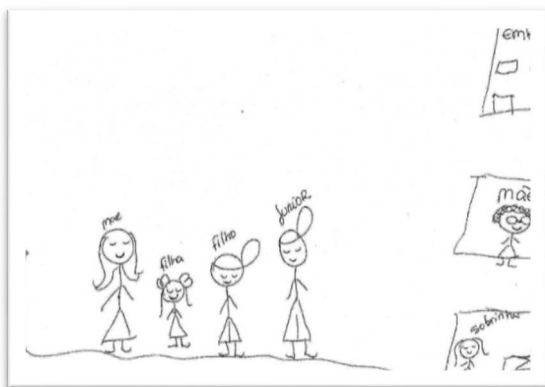


Figura 1. Família estendida incluindo a empresa – Mf1 (triagem)



Figura 2. Família passeando feliz – Mf1 (avaliação)

A sequência de desenhos a seguir também revela o movimento que outra família (F4) realizou ao longo dos encontros. Eles descreveram a relação familiar como amorosa, mas pais e filhos concordavam que não havia tempo para a diversão e lazer, pois os pais trabalhavam muito. A diferença do primeiro para o segundo desenho de cada um dos membros da família revelou o aparecimento de mais movimento, diversão e momentos de lazer desfrutados juntos. Ao comparar o desenho da triagem com o da avaliação, o pai ficou impressionado, pois percebeu que no segundo desenho a família já tinha conseguido organizar regras e tinham mais disponibilidade de tempo para usufruir em família: “agora a gente tem mais tempo para conversar, para sentar, tomar um chimarrão, enquanto as crianças jogam bola, andam de bicicleta...” (Pf4).



Figura 3. Família nuclear - Pf4 (triagem)



Figura 4. Família nuclear brincando - Pf4 (avaliação)

A mãe deste mesmo grupo familiar, na triagem também representou a família de modo estático e, após a intervenção, seu desenho revelou movimento e o surgimento do lúdico, pois todos estavam brincando no pátio sob um sol com formato de rosto que apresentava um sorriso.



Figura 5. Família nuclear - Mf4 (triagem)



Figura 6. Família brincando e casal conversando - Mf4 (avaliação)

A filha do casal, por sua vez, desenhou na triagem um pai mais afastado e relatou: “ele está atravessando uma ponte!” (Ff4). Já na avaliação, a família apareceu toda unida: “estamos todos vendo TV na sala. Todos juntinhos!” (Ff4).



Figura 7. Família, com o pai afastado - Ff4 (triagem)

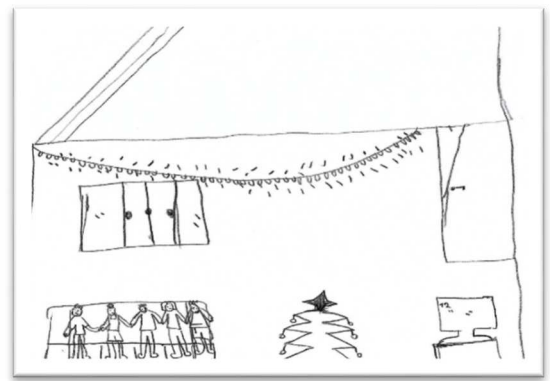


Figura 8. Toda família unida assistindo TV – Ff4 (avaliação)

Em todos os desenhos constatou-se a transformação do estático para o movimento, revelando mudanças importantes que também foram verbalizadas pelos membros da família. O fato de haver um primeiro desenho para comparar com o desenho atualizado da percepção de família de cada um foi uma encantadora surpresa para todos. O desenho auxiliou a tornar visível como eram percebidas as relações familiares e, como preconiza Puviani (2011), facilitou ou inspirou a busca de soluções para aquilo que era sentido como uma dificuldade familiar, neste caso, o estabelecimento de regras, a organização das tarefas e o aproveitamento do tempo, para poderem desfrutá-lo juntos.

Ainda no encontro de triagem, como a literatura tem enfatizado a culpabilização de alunos (Bray & Leonardo, 2011; Farid, 2012; Guler, 2013; Hjörne & Säljö, 2014; Oliveira & Macedo, 2011; Osti & Brenelli, 2013a; Osti & Brenelli, 2013b; Pezzi, Marin, & Donelli, in press; Pezzi & Marin, in press) e/ou suas famílias (Bastos, Fernandes, & Passos, 2009; Oliveira & Macedo, 2011) pelo baixo desempenho acadêmico ou reprovação escolar, entendeu-se como importante oferecer um ambiente acolhedor, e já trabalhar uma parte da dimensão do suporte familiar, que é a afetividade, chamada de afetivo-consistente (Baptista, 2009), e com ela as expressões verbais e não verbais de afetividade, a empatia e a comunicação. Finalizou-se o encontro com a expressão do afeto e da valorização uns dos outros, por meio de elogios para facilitar a aproximação entre os membros do sistema.

Dessa forma, a atividade proposta aos participantes envolveu um recurso expressivo que todos utilizam no dia a dia escolar: a escrita. Foi solicitado a cada membro do sistema que escrevesse seu próprio nome no topo de uma folha e passasse adiante em círculo para que cada familiar escrevesse pelo menos três qualidades que identificavam nele. Em todas as famílias pais e filhos apresentaram dificuldade em encontrar palavras e entender o que eram qualidades. Alguns insistiram em querer falar sobre as dificuldades que os filhos apresentavam, mas reforçar a necessidade de focalizarem nas qualidades os ajudou a entenderem o que eram qualidades, rompendo a dificuldade inicial para realizar a atividade.

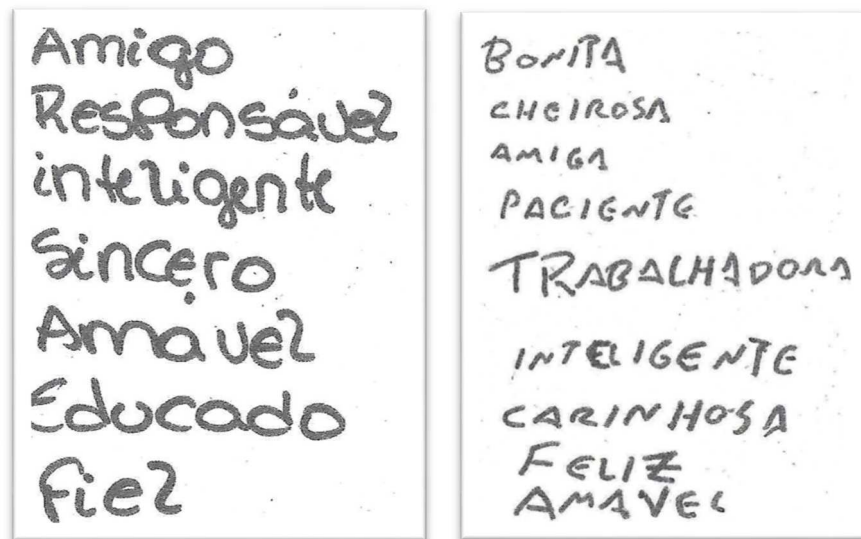


Figura 9. Qualidades - Ff1 e Mf1 (triagem)

Após a escrita, todos foram incentivados a ler as qualidades que lhes foram atribuídas. O grau de satisfação, alegria e valorização ficou evidente, trazendo à tona muita emoção: “adorei, amei os elogios! Eu chorei porque a gente não está acostumada a elogiar, pela correria. Foi muito bom colocar pra fora coisas que a gente não consegue no dia a dia, escutar: que a mãe é carinhosa, é linda, querida, cheirosa é de emocionar” (Mf6). Simples palavras escritas em um pequeno pedaço de papel podem estar repletas de uma força simbólica, como afirma Philippini (2009), pois carregam significados capazes de grandes ressonâncias. Ao longo dos encontros, sempre foi reforçada a importância da adoção do comportamento de elogiar uns aos outros, pois o reconhecimento das qualidades é importante para a autoestima, sentimento de valorização e de ser amado. As famílias participantes foram incentivadas a adotar o elogio e ao final de todos os encontros descreveram que este foi um dos elementos fundamentais para que mudanças importantes fossem acontecendo gradativamente. Ao encontro do pensamento sistêmico, os participantes descreveram que, de alguma forma, outros membros da família que não compareceram aos encontros também foram beneficiados: “o que aconteceu aqui, mesmo que o outro filho não tenha vindo, já funcionou com ele também. Então o trabalho está sendo importante também para o outro filho” (Mf1).

Nesse mesmo encontro, seguiu-se a leitura de um livro que teve a intenção de esclarecer que não existem configurações familiares que possam ser consideradas modelos e que cada família é única e definida pelo vínculo, pelo sentimento de pertença e modo como se afetam. Dessa forma, o recurso utilizado foi a contação de história, a partir do livro “Famílias do Mundinho” (Bellinghausen, 2006), para que fossem para casa com a sensação agradável causada pelos elogios e a ressonância de uma história que presenteia a família com a valorização de sua configuração.

Quinze dias após a triagem ocorreu o primeiro encontro multifamiliar, que iniciou com reflexões sobre o trabalho desenvolvido naquela ocasião. Foi retomada a história contada na triagem e em seguida foi solicitado o desenho da configuração familiar de cada sistema, que foi chamado de genograma criativo, utilizando lápis B3, canetinhas hidrocor e giz de cera em cartolina branca. Cada núcleo familiar sentiu-se motivado a partir da lembrança da história contada, associando-a à história familiar. Revelaram no desenho sentimentos de pertencimento, simbolizando familiares por meio de folhas, frutos, raízes, sol, cores ou formas, descrevendo como continuam fazendo parte do imaginário da família e trazendo significados importantes, mesmo em relação a familiares distantes ou já falecidos: “minha mãe já não está mais aqui, mas para mim é como se ela estivesse sempre aqui. Ela sempre me ajudou a superar as dificuldades. Ela foi tudo pra mim!” (Mf6).



Figura 10. Desenho da configuração e lema familiar - F3

Ao final do desenho, foi solicitado que cada grupo familiar escolhesse uma frase que representasse sua família, o lema familiar. Os relatos remeteram à importância de vários membros da família, como avós que deixaram um legado de amor, respeito, força, trabalho ou perseverança. Para representar suas famílias, surgiram frases como: “nós somos simples e únicos” (F2); “árvore da vida: a grande família unida” (F4); “nossa pequena família, grande amor: um por todos e todos por um” (F6). Quanto à atividade desenvolvida, expressaram prazer e alegria em sua realização: “foi bem legal, eu gostei, distrai e a gente fica mais unido. No estresse do dia a dia a gente acaba não tendo este tempo de parar e desenhar, parar com o filho e conversar, dar risada, porque a gente riu. Não sabíamos muito o que a gente ia fazer. Daí foi legal!” (Mf7).

Essa atividade foi concluída ao som da música “Vamos construir” (Barlow, Overstreet, & Judd, 1990, versão de Feio & Dena, interpretada por Sandy & Júnior, 1997), quando o grande grupo, formado por pequenas famílias, cantou de mãos dadas um refrão que sugere que amor e união podem construir pontes: “vamos construir uma ponte em nós, para ligar teu coração ao meu, no amor que existe em nós”. A música, neste caso, foi utilizada como elemento estimulante e motivador de introspecção e, ao mesmo tempo, introduziu a ideia de ludicidade

nos encontros, inspirando os movimentos circulares da brincadeira de roda, o que trouxe alegria e descontração aos participantes, além de provocar aproximação carinhosa entre as pessoas do mesmo sistema e dos sistemas entre si, como previam Barcelos (2009) e Koelsch (2014).

No segundo encontro multifamiliar o objetivo foi estimular a comunicação, bem como a possibilidade de troca, estabelecimento de regras e outras combinações necessárias no dia a dia familiar, seguindo o trabalho com a dimensão afetividade do suporte familiar (Batista, 2009). Utilizou-se, para este fim, o recurso da construção com sucatas, que teve a intenção de oferecer uma experiência viva e dinâmica de comunicação efetiva e afetiva, na execução da tarefa que foi idealizar e construir um jogo em família, formulando regras e exercitando a comunicação intrafamiliar. A meta também foi estimular a ludicidade e explorar a ideia de que nem tudo custa dinheiro e que eles poderiam criar atividades interessantes e divertidas sem custos.

Esta atividade despertou o interesse de todos, motivando diálogo, planejamento, proximidade e diversão, como já apontava Ciornai (2004). Os pais resgataram memórias da infância, permitindo-se contar um pouco de suas histórias aos filhos, relatando experiências vividas com seus pais ou avós. Uma das famílias confeccionou um jogo de trilha, com diversas regras e condições para avançar, retornar, parar e ficar preso. Ao falarem ao grupo sobre seu jogo, expressaram a relevância dos encontros, nos quais descobriram que a vida em família “é como uma trilha: às vezes a gente pode seguir livre, outras vezes temos que pensar e voltar atrás. Outras vezes temos que parar um pouco pra repensar nossos erros e depois recomeçar” (F6).



Figura 11. Jogo de trilha - F6

No terceiro encontro do grupo multifamiliar, na perspectiva de trabalhar a próxima dimensão do suporte familiar, a adaptação, foi utilizada a argila, visando explorar sentimentos de raiva, proporcionando uma experiência repleta de movimentos potencialmente emocionais: amassar, bater, torcer, rasgar, para depois incentivar o resgate de sentimentos, emoções ou palavras que poderiam estar mascarados pela raiva, refazendo o trabalho. A plasticidade da argila trouxe a vivência de poder fazer e voltar à forma original, depois criar outra imagem, corrigir, arrepender-se, fazer uma vez mais, amenizando o conflito entre acertos e erros. A argila “ajudou a colocar pra fora a raiva que eu sentia. Eu fiz um tijolo porque acho que era como a minha raiva, talvez porque eu queria atirar um tijolo na cabeça de alguém. Depois eu transformei o tijolo num coração, que é como eu sou, porque eu pareço tão durona, mas no fundo eu sou uma manteiga” (Mf4).

Assim, comprovou-se a adequação deste material à expressão da raiva, como sugere Oaklander (1980). Da força para amassar, rasgar, torcer, bater, nasceram imagens e metáforas, como um pássaro livre para voar e construir novos caminhos, como uma Phoenix, que renasce das cinzas, das mãos do pai de uma das famílias que havia se separado da esposa há pouco mais de um ano e ainda sinalizava necessidade de processar alguns ressentimentos, especialmente a

raiva. Ele conseguiu expressar o desejo de deixar para trás o passado e o rancor que sentia, pois somente assim poderia alçar novos voos e cuidar mais do filho: “eu tinha que me aproximar mais dele, esquecer a raiva que eu tinha da mãe dele!” (Pf2).



Figura 12. Processando a raiva com argila: amassar, bater, rasgar



Figura 13. Transformação da raiva em novos voos - Pf2

Da catarse com argila também ressurgiu o sentimento de amor pela família e o desejo de seguir cuidando e protegendo os filhos, pois depois de amassar, bater e rasgar, “tu ia modelando ela, com carinho. Nem parecia que aquela argila destruída se tornou aquela coisa tão suave” (Mf7). Enquanto essa mãe descrevia as sensações com a argila, suas mãos se moviam suavemente, repetindo os movimentos com os dedos, relembrando cinestesticamente a vivência que havia tido com a argila, o que remete ao pensamento de Bachelard (2006), que refere o modo como as mãos associam-se à argila com tamanho entrosamento para suavemente permitir sua transformação. A argila foi eleita pela maioria dos participantes como o material que mais agradou, surpreendeu ou facilitou a expressão dos sentimentos.



Figura 14. Representação do amor e proteção em relação à família - Mf7

Para trabalhar a dimensão autonomia do suporte familiar, no quarto encontro multifamiliar, foi utilizada a contação de história associada à escrita, tarefa que remete à redação, tema inerente à escola, lugar e motivo dos encontros. Dessa forma, o último recurso expressivo utilizado foi a escrita criativa, que ocorreu após a contação da história do livro “De Lagarta à Borboleta” (De La Bedoyere, 2010), que conta a trajetória da larva que cresce lentamente até criar asas, depois de um tempo de maturação no casulo, buscando, através desta metáfora, uma analogia tanto à adolescência e a necessidade de maior autonomia, quanto às famílias, que estavam se percebendo mais seguras para poderem seguir seus voos “solo”. As famílias foram incentivadas a trocarem ideias sobre os signos e símbolos da história, momento no qual se pode perceber que, embora alguns pais e muitos dos filhos tivessem algumas dificuldades em se expressar por meio da escrita, as histórias surgiram com certa facilidade, revelando o nascimento de uma nova consciência e postura acerca do significado de família e suporte familiar.

O objetivo da atividade foi proporcionar a cada família a possibilidade de refletir sobre todo o trabalho realizado nos encontros anteriores, que culminaram nesta narrativa final, para poderem recontar sua própria história, como propõe White (2007). Para F7 os encontros significaram, além da melhora do desempenho escolar da filha, o resgate da relação desta com

o pai, adoção do hábito de elogiarem-se e melhora da comunicação e companheirismo entre os membros da família, conforme pode ser visto na Figura 15.

Uma família renovada.

Uma vez uma família que estava perdida no núcleo familiar, eles tinham muitas dificuldades em se comunicar uns com os outros de elogios e se apoiarem.

Mas num belo dia no dia de escola do homem que fez parte dessa família, apareceu um pessoa muito interessado em ajudar as famílias. E assim começou uma terapia de encontros muito interessante onde as pessoas eles foram aprendendo a se entender e se elogiar e se amarem mais e serem mais companheiros uns dos outros. E a cada encontro que iam ~~com~~ iam aprendiam o quanto a família é importante que é cada coisa no seu tempo.

E é ainda mais uma coisa que esqueci de falar que também o homem estava reunindo nos estudos e não se dava muito bem com o pai. Mas depois que começou a fazer essa terapia ele melhorou nos estudos e a situação com seu pai. E cada dia que passa todos juntos estão melhorando todos juntos.

E agora estamos no fim dos encontros e se assim muitas mudanças, se temos a agradecer a essa pessoa maravilhoso que se propôs a nos ajudar. Não desistiu de nós.

Obrigado por ter passado nas nossas vidas, nos ensinando as coisas boas para praticar em ~~uma~~ família.

Figura 15. Renarrando a história familiar - F7

A frase “não desistiu de nós”, no penúltimo parágrafo da história de F7, refere-se ao fato de que algumas famílias tiveram diversas dificuldades em comparecer aos encontros. Algumas destas dificuldades diziam respeito especificamente à desorganização familiar na administração

de seus horários, o que resultava em atrasos e ausências, sendo este o caso desta família. Outras dificuldades surgiram devido às fortes chuvas que assolaram a grande Porto Alegre no período da realização deste estudo, fazendo com que muitas famílias ficassem desabrigadas. Para dar conta dessas diversas situações, buscou-se recuperar os encontros não realizados em datas e horários alternativos, mantendo-se a mesma organização da intervenção. Foi necessário acessar, apoiar e estimular essas famílias por meio de telefonemas, torpedos e mensagens. Não se desistiu de nenhuma das famílias que se dispôs a ingressar no grupo de intervenções multifamiliares e na frase destacada identificou-se o sentimento de gratidão e valorização reafirmado em vários momentos dos encontros.

Já para F5, os encontros significaram magia transformadora, que não modificou o amor que eles sentiam uns pelos outros, mas estimulou a melhora da comunicação e a aprendizagem de compartilhar refeições e momentos de lazer. As famílias apostaram que seguiriam tentando dar o melhor de si, levando consigo o que aprenderam no grupo, no qual a alegria da partilha superou o medo da entrega e a revelação de fraquezas resultou em transformação e crescimento:

Era uma vez uma família que era meio desorganizada, que pouco dialogava, discutiam bastante e não conseguiam se entender. Aí então foram procurar ajuda (...) encontro após encontro as coisas começaram a mudar. Agora já tem mais conversas, conscientizações, atitudes boas. Mas não para por aí, temos um longo caminho pela frente e vamos juntos percorrê-lo, porque juntos conseguiremos, como já estamos conseguindo, progredir, para a nossa família ser cada vez mais unida do que nunca (F4).

A intervenção com as famílias também reverberou na escola, pois, ao final do trabalho, a orientadora pedagógica da escola A fez um depoimento que revela a solidão e a sobrecarga dos professores e a necessidade de mais apoio e o desejo de mais parcerias entre universidade e escola, visando maior valorização, melhor aproveitamento das pesquisas e do espaço escolar:

Gostaria que este tipo de trabalho existisse sempre e que conseguisse atingir mais famílias e alunos, porque nós somos simplesmente professores e professor hoje tem papel de psicólogo, de médico, de enfermeiro e de outras coisas que não temos formação, nem capacidade. Tentamos entender e ajudar, mas não somos profissionais

destas áreas e a educação vai mais além! Então, o apoio através de convênios ou projetos com as universidades, trabalhos da graduação, pós-graduação ou mestrado sempre serão muito bem-vindos! (OEA).

A orientadora pedagógica da escola B solicitou que sua instituição continuasse a fazer parte da rede de parceiros para pesquisas, especialmente se estas fossem no modelo de intervenções, pois sente que este tipo de estudo agrega conhecimento e trabalha afetos das famílias e isto reflete na escola como um todo. As avaliações recebidas enfatizaram os efeitos positivos da intervenção sobre as famílias e o desempenho escolar dos alunos que participaram do processo. Além disso, expressou uma maior aproximação entre as famílias e a escola, meta que considera difícil de realizar: “as famílias ainda não têm consciência da importância da educação, da escola e do trabalho de equipe, então eles evitam ou desistem, até porque sentem-se culpados e esta realidade tem sido difícil de modificar” (OEB).

O último encontro ocorreu dois meses após, no formato unifamiliar, e teve a finalidade de reaplicação dos instrumentos, avaliação da intervenção como um todo, obter novo desenho da família e fazer uma escuta livre das famílias sobre suas mudanças observadas no sistema. Em conjunto, foi possível constatar que a presença de recursos expressivos como ferramenta em todos os encontros da intervenção proposta se constituiu como um aliado no sentido de oferecer uma acolhida afetiva aos participantes, bem como acrescentar prazer e ludicidade, desinibindo e aproximando os membros das famílias e os diferentes grupos familiares. Tais recursos propiciaram a comunicação com os jovens, uma vez que se mostraram verbalmente econômicos, mas participativos e motivados quando convidados às atividades propostas. Os pais também acompanharam os filhos, juntaram-se às tarefas com entusiasmo crescente e o resultado foi o aumento de diálogo, planejamento em conjunto, exercício de errar e concertar os erros após novos planejamentos em equipe, satisfação ao concluir as metas e orgulho ao apresentar os resultados ao grande grupo.

A avaliação da intervenção realizada pelos participantes revelou um elevado grau de satisfação. Muitos expressaram que a intervenção como um todo fez com que aumentasse a qualidade de vida em família e estimulasse a aproximação e afetividade entre os membros, apontando a argila e a sucata como os recursos expressivos que mais auxiliaram nessa mudança. A argila também acrescentou um gosto de novidade, pois muitos dos participantes jamais haviam experimentado o material: “eu nunca tinha mexido nela, é muito gostoso, bom de amassar” (Ff4). O prazer com que se envolviam na tarefa de conhecer, testar e moldar a argila era visível. O insight aconteceu de modo suave e auxiliou a elaboração do sentimento de raiva e a consciência de que ela pode ser processada, compreendida e sua expressão modificada: “ajudou a botar pra fora as coisas que era difícil falar um para o outro, o que tava incomodando, o que chateava” (Mf5).

A sucata, por sua vez, foi descrita como um recurso capaz de ajudar a aproximar a família em torno de uma tarefa que necessitava realmente ser feita em grupo, exigindo comunicação, diálogo e criação de regras. O envolvimento de toda a família foi destacado por todos: “muito legal montar um brinquedo junto com toda a família” (Ff7); “todo mundo se uniu em torno da criação do brinquedo. Trabalhamos unidos, ninguém fez mais do que o outro, todo mundo ajudou” (Mf4) e além do mais “é um material que não precisa gastar e pode reunir toda a família” (Mf7).

O desenho da configuração familiar inspirado no genograma também foi apontada como uma atividade afetivamente envolvente, pois evocou lembranças do passado, trazendo à memória alguns familiares distantes, mas que foram importantes: “tem familiares que estavam meio esquecidos e distantes e eu lembrei deles e coloquei na minha árvore e eles se aproximaram através do desenho” (Pf5). Encontrar a frase que representasse a família e seus

legados, de igual forma, foi um exercício que uniu a todos em torno de uma representação de seu sistema.

Como um todo, a intervenção com arte em famílias foi descrita como muito proveitosa, prazerosa e de grande relevância, pois “foi muito bom, mas poderia ser para sempre. Tivemos nosso momento de privacidade, de nos expressarmos uns aos outros” (Mf6). “Poderia ser maior porque gostei. Muita coisa mudou no relacionamento para melhor, principalmente o carinho com os familiares” (Mf7); “Um curso como este deveria acontecer mais vezes na vida porque se cada família pensasse como eu estou pensando agora ia unir mais os pais com os filhos, porque na minha casa foi o que aconteceu: mais união, mais compreensão!” (Mf3); “Foi muito bom a participação da família toda. No dia em que eu não vim eles me contaram o que aconteceu, ficavam alegres, vinham para casa mais leves, parecia que desabafavam, contavam os momentos deles também” (Mf4).

É importante ser dito que não houve interpretações acerca das produções dos participantes, pois a materialização de sentimentos e pensamentos por meio dos recursos expressivos utilizados propiciou o surgimento espontâneo de palavras, frases, exclamações e a revelação livre dos significados para o grupo. A presença da pesquisadora se caracterizou pelo acolhimento, proposta de trabalho, oferta dos materiais e estímulo à participação.

Considerações finais

Este estudo defende a utilização de recursos expressivos em intervenções com famílias, pois acredita-se que são muitas as possibilidades que oferecem no *setting* terapêutico. No presente estudo, a utilização de recursos expressivos possibilitou maior espontaneidade, criatividade e ludicidade entre os indivíduos e no grupo como um todo, favorecendo um espaço para reflexão e novas aprendizagens, além de oportunizar a cada família a percepção de sua

parcela de responsabilidade sobre a mudança a que se propuseram ao ingressar no grupo. Os materiais revelaram-se bem indicados para a população alvo, pois a escolha de recursos simples e econômicos, por se aproximarem de seu mundo, auxiliou a elaboração e ressignificação do suporte familiar, além de tornar-se exemplo de como se pode criar opções divertidas e econômicas para brincar em família. Em relação aos adolescentes, especificamente, os recursos utilizados facilitaram a comunicação, traduzindo sentimentos e ideias em imagens e formas, como sugerem Phillipini (2009) e Puviani (2011).

Trabalhar com grupos multifamiliares foi uma experiência gratificante, pois a cada encontro pode-se observar o surgimento de maior aceitação do outro, suas dificuldades e limitações, de troca de experiências e da empatia, o que auxiliou o despertar da autoaceitação, princípio da mudança. Ao sentirem-se entre iguais, cada família conseguiu se expressar livremente, o que possibilitou um processo psicoeducativo entre elas, bem como uma ampliação da rede social, uma vez que muitos pais e filhos passaram a contar com outros membros do grupo fora do ambiente da intervenção. Como consequência, propiciou o desenvolvimento de novos comportamentos na dinâmica familiar, como a partilha das atividades de cuidados com a casa, maior comunicação, elogios, brincadeiras e maior valorização da família.

No presente estudo, o *setting* terapêutico foi a escola, o que favoreceu a sintonia entre a utilização de recursos expressivos, as propostas dos encontros e os participantes, pois muitos destes materiais são comumente utilizados na escola em vários momentos do processo de ensino-aprendizagem e foram rapidamente aceitos. A utilização do espaço escolar, tão disponível e tão pertencente à comunidade, também promoveu a aproximação entre as famílias e a escola, reforçando a necessidade de valorização de uma clínica ampliada, que aproveite e transforme o conceito de *setting* terapêutico e expanda-se para a comunidade, adaptando-se, com sensibilidade, às situações sociais mais vulneráveis. É preciso repensar alguns conceitos

do fazer profissional dos psicólogos, pois a escola pode ser utilizada para o desenvolvimento de processos preventivos e curativos direcionados a grupos, na busca de contrabalançar a demanda crescente e o número reduzido de profissionais que atende a rede pública de saúde e educacional. A proposta de intervenção apresentada oferece um modelo que pode ser implantado e replicado com vistas a prevenção e promoção de saúde no contexto escolar.

Acredita-se que os ganhos da pesquisa foram importantes e de grande aprendizagem para todos os envolvidos no processo. Para a pesquisadora ficam gravados na retina dos olhos os momentos de intensa delicadeza, o sentimento de ter-se caminhado junto através dos lugares íntimos e vulneráveis de cada um e de todos e a sensação gratificante de ter apostado na esperança de mudança e transformação. Fica também o sentimento de respeito, consideração e gratidão às famílias que participaram dessa caminhada, redesenhando momentos acinzentados e colorindo horizontes, na busca de ver o arco íris depois da chuva. Também fica a experiência de que se pode, além de teorias e técnicas, integrar a razão e a paixão, com a certeza de que elas “são o timão e a vela de nossa alma navegante” (Gibran, 2001, p.38).

Referências

- Andrade, A. F. A. A., Matos, B., & Guerra, C. T. (2012). Tramando fibras de bananeira e tecendo histórias de vida. In A. Philippini (Ed.), *Arteterapia: Campos de atuação* (31-44). Rio de Janeiro: Wak.
- Andrade, L. Q. (2000). *Terapias expressivas: Arte-terapia, arte-educação, terapia artística*. São Paulo: Vetor.
- Bachelard, G. (1991). *A terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bachelard, G. (2006). *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes.
- Baptista, M. N. (2009). *Inventário de Percepção de Suporte Familiar – IPSF*. São Paulo: Vetor.

- Barcelos, L. R. M. (2009). *A música como metáfora em musicoterapia*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Barlow, J., Overstreet, P., & Judd, N. (1990). Love Can Build A Bridge. Versão: Feio & Dena, interpretada por Sandy & Júnior (1997), CD Nascemos para Cantar: Universal Music Brasil.
- Bastos, A., Fernandes, G. L., & Passos, J. (2009). Analysis of school failure based on Portuguese micro data. *Applied Economics Letters*, *16*, 1639–1643. doi: 10.1080/13504850701604094
- Bellinghausen, I. B. (2007). *As famílias do mundinho*. São Paulo: DCL.
- Bowen, E. (1976). Principles and Techniques of Multiple Family Therapy. In P. Guerin Jr. (ed) Family Therapy. *Theory and Practice* (pp.388-404). New York: Gardner Press.
- Bray, C., T., & Leonardo, N. S. T. (2011). As queixas escolares na compreensão de educadoras de escola pública e privada. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, *15*(2), 251-261.
- Capdevila, M. G. (2011). El arte y la persona. In M. G. Capdevila, & M. S. Zocolsky, (eds), *El Arte y La Persona. Arteterapia: esa hierbita verde*, (pp. 13-44). Barcelona, Cataluña: ISPA.
- Castro, H. M. (2012). Arteterapia: A construção como forma expressiva na adolescência. In A. Philippini (Ed.), *Arteterapia: Campos de atuação* (129-146). Rio de Janeiro: Wak
- Ciornai, S. (2004). *Percursos em arteterapia: Arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia, supervisão em arteterapia*. São Paulo: Summus.
- Conceição, D. G. (2010). O Serviço Social e prática pedagógica: A arte como instrumento de intervenção social. *Em Revista*, *12*(2), 51-67. doi: 10.5433/1679-4842.2010v12n2p50
- Cuéllar, J. P. (1997). *Nossa diversidade criadora*. São Paulo: Papirus.
- De La Bedoyere, C. (2010). *De lagarta à borboleta*. Coleção ciclos de vida. São Paulo: Zastras.

- Farias, C. A. (2006). *Alfabetos da alma: Histórias da tradição na escola*. Porto Alegre: Sulina.
- Farid, M. F. (2012). Causal attribution beliefs among school students in Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(2), 411-424.
- Ferreira, A. S. (2005). *Anatomia Anímica da Criação: Analogias entre Sonhar, Criar e Viver - Imagem como Linguagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Franco, A. F. (2009). O Mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2) 325-332.
- Gibran, K. (2001). *O Profeta*. Porto Alegre: L&PM Editores.
- Goldim, J. R. (2006). O consentimento informado numa perspectiva além da autonomia. Em R. T. Souza (Ed.). *Ciência e ética: Os grandes desafios* (pp.45-64). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Guler, M. P. D. (2013). Success and failure in science education: a focus group study on Turkish students. *Journal of Baltic Science Education*, 12(6), 716-729.
- Haley, J. (1976). *Psicoterapia familiar*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Hanauer, F. (2011). Riscos e rabiscos: O desenho na educação infantil. *Revista do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU*, 6(13),73-82.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2014). Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research*, 63, 5-14.doi: 10.1016/j.ijer.2012.09.005
- Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 170-180.
- Koller, S., & Narvaz, M.G. (2004). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp.51-66). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Krüger, L. L., & Werlang, B. S. G. (2008). O genograma como recurso no espaço conversacional terapêutico. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 415-426.
- Mainardi, A. L. (2012). Histórias, bálsamos para a alma. In A. Philippini (Ed.), *Arteterapia: Campos de atuação* (45-61). Rio de Janeiro: Wak.
- Marquez, G. G. (2009). *Cem anos de solidão*. Rio de Janeiro: Record.
- Minuchin, S., & Nichols, M. P. (2002). *A cura da família: Histórias de esperança e renovação contadas pela terapia familiar*. Porto Alegre: Artmed.
- Nichols, M. P., & Schwartz, R. C. (2007). *Terapia familiar: Conceitos e métodos*. Porto Alegre: Artmed.
- Nunes, M. M. (2012). Sucata: Reutilizar e criar caminhos arteterapêuticos com crianças. In A. Philippini (Ed.), *Arteterapia: Campos de atuação* (179-194). Rio de Janeiro: Wak.
- Oaklander, V. (1980). *Descobrendo Crianças: Abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summuus.
- Oliveira, F. N., & Macedo, L. (2011). Resiliência e insucesso escolar: Uma reflexão sobre as salas de aprendizagem. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(3), 983-1004.
- Osti, A., & Brenelli, R. P. (2013a). Análise comparativa das relações entre ensino e aprendizagem por professores e alunos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 55-63. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a06v17n1.pdf>
- Osti, A., & Brenelli, R. P. (2013b). Sentimentos de quem fracassa na escola: Análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 18(3), 417-426. doi.org/10.1590/S1413-82712013000300008
- Pain, S. & Jarreau, G. (1996). *Teoria e técnica de arte-terapia*. Porto Alegre: Artmed.

- Pezzi, F. A. S., Marin, A. H., & Donelli, T. M. S. (in press). O fracasso escolar na percepção de adolescentes, pais e professores. *Psico-USF*, 21(2).
- Pezzi, F. A. S., & Marin, A. H. (in press). Seguindo em frente? O fracasso escolar e as classes de aceleração. *Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*.
- Philippini, A. (2004). *Para entender arteterapia: Cartografias da coragem*. Rio de Janeiro: WAK.
- Philippini, A. (2009). *Linguagens e materiais expressivos em arteterapia: Uso, indicações e propriedades*. Rio de Janeiro: Wak.
- Philippini, A. (2011). *Grupos em arteterapia: Redes criativas para colorir vidas*. Rio de Janeiro: Wak.
- Poletto, R. (2005). A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 67-75. doi: 10.1590/S1413-73722005000100009
- Puviani, V. (2011). *O uso do desenho no trabalho clínico com crianças*. Belo Horizonte: Artesã.
- Puviani, V. (2012). *O casal em todas as cores: Desenhando o amor que nasce, cresce e cura*. Roma: Armando.
- Puviani, V. (2012). *O casal em todas as cores: Desenhando o amor que nasce, cresce e cura*. Roma: Armando.
- Ravagnane, G. S. P. (2015). *Difusão do Construcionismo social entre terapeutas familiares: Desafios e potencialidades*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Reisin, A. (2012). Uma pedagogia de processos intensos-extensos: Estratégias didáticas para a formação do arteterapeuta - "Primeira Escola Argentina de Arteterapia". In A. Philippini (Ed.), *Arteterapia: Campos de atuação* (11-17). Rio de Janeiro: Wak.
- Riley, S. (1998). *Arteterapia para famílias: Abordagens integrativas*. São Paulo: Summus.

- Rogers, C. R. (1983). *Um jeito de ser*. Rio de Janeiro: EPU.
- Russel, S., & Carey, M. (2007). *Terapia Narrativa: Respondendo às suas perguntas*. Porto Alegre: Centro de Estudos e Práticas Narrativas.
- Toquinho & Vinícius de Moraes (1987). *Aquarela*. Cantado por Toquinho. CD Personalidade. Rio de Janeiro: Phillips.
- Urrutigaray, M. C. (2004). *A transformação pessoal pelas imagens*. Rio de Janeiro: Wak.
- Valladares, A. C. A. (2004). A arteterapia e a reabilitação psicossocial das pessoas em sofrimento psíquico. In Ana Cláudia Afonso Valladares (Org.). *Arteterapia no novo paradigma de atenção em saúde mental*. São Paulo: Vetor, p.11-13.
- Valladares, A. C. A., & Carvalho, A. M. P. (2006). Transformação da sucata hospitalar em sessões de arteterapia na internação pediátrica. *Revista Baiana de Enfermagem*, 20(1/2/3), 19-29.
- Wechsler, S. M. (2002). Criatividade e desempenho escolar: Uma síntese necessária. *Linhas Críticas*, 8(15), 179-188.
- White, M. (2007). *Mapas da prática narrativa*. São Paulo: Pacartes.
- Zanonato, A., & Prado, L. C. (2010). *Trabalhando com crianças e suas famílias: Casos clínicos ilustrados*. Porto Alegre: A. Zanonato/L.C. Prado.

Seção II

Artigo Empírico

Intervenção multifamiliar em famílias de alunos com baixo desempenho escolar

Resumo

O presente estudo, de abordagem mista e com delineamento pré-experimental com pré e pós-teste com um grupo, teve como objetivo avaliar uma intervenção no sistema familiar de alunos adolescentes com baixo desempenho escolar, matriculados em duas escolas da rede municipal de ensino fundamental de São Leopoldo/RS. Sete famílias participaram de uma intervenção e responderam ao Inventário de Percepção de Suporte Familiar e a uma Entrevista Semiestruturada para pais e adolescentes. Também foram considerados dados do desempenho escolar, avaliado por meio das notas. A intervenção ocorreu em quatro encontros quinzenais de noventa minutos, utilizando recursos expressivos. A análise de conteúdo qualitativa apontou maior diálogo, união familiar e aquisição de comportamentos relacionados a horários, regras, limites e estudos, além de melhora global no desempenho escolar. Já as análises estatísticas não revelaram diferenças quanto à percepção do suporte familiar entre pais e filhos, mas indicaram melhora no desempenho na disciplina de ciências ($p < 0,03$). Destaca-se a importância de desenvolver intervenções no sistema familiar que auxiliem os pais a compreenderem a necessidade de participarem do processo de ensino-aprendizagem dos filhos.

Palavras chave: intervenção multifamiliar, sistema familiar, desempenho escolar.

Multifamily intervention in student's families with low school performance

Abstract

The present study, of mixed approach with pre-experimental design with pre and post-test with a group, aimed to assess an intervention in the family system of teenage students with low academic performance, enrolled in two public elementary schools of São Leopoldo/RS. Seven families participated in an intervention and answered the Inventory of Family Support Perception and a semi-structured interview for parents and adolescents. School performance data were also considered, evaluated by the grade means. The intervention occurred in four fortnightly meetings of 90 minutes using expressive resources. Statistical analysis did not reveal differences in the perception of family support between parents and children, but indicated improvement in performance in Science discipline ($p < 0.03$). The qualitative content analysis pointed to greater dialogue, family togetherness and acquisition of behaviors related to schedules, rules, limits and studies. It is noted the importance of developing family system intervention to help parents understand the need of participating in the teaching-learning process of their children.

Keywords: multi-family, family system, school performance.

Introdução

“E há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor... e fruto.”

(Nascimento & Tiso, 1983)

Embora o Brasil seja o quinto maior país do mundo em população e área geográfica, situando-se como a oitava economia mais rica, 535 mil crianças ainda estão à margem do sistema educacional, cerca de um milhão e meio de adolescentes deixam de fazer a matrícula anual e há uma evasão de, aproximadamente, 400 mil estudantes do ensino médio ao ano (World Development Indicators, 2011). De acordo com os dados do 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (UNESCO, 2014), o Brasil é o oitavo país do mundo com maior taxa de analfabetismo, totalizando 12,9 milhões de analfabetos com mais de 15 anos.

Sabe-se que esta realidade, de grande relevância social, nasce da confluência de vários fatores, tais como individuais, familiares, escolares e sociopolíticos, que vêm sendo analisados por pesquisadores (Couto, 2010; Diniz & Salomão, 2010; Hancer, 2012; Kamal & Bener, 2009; Lopes, & Teixeira, 2012; Lucio & Bornovalova, 2012). A presença de dificuldades no contexto escolar pode resultar em problemas de ordem clínica, tanto na área da aprendizagem quanto na esfera emocional e comportamental, caracterizando-se como uma grande demanda para tratamento psicológico (Ferreira & Marturano, 2002; Franco, 2009; Kamtsios & Karagiannopoulou, 2013; Pereira, 2015).

Pesquisas têm sinalizado que crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram mais comportamentos desadaptativos do que as demais (D’Abreu & Marturano, 2010; Cia, Barham, & Fontaine, 2010; D’Ávila-Bacarji, Marturano, & Elias, 2005a). Quando tais dificuldades ocorrem na adolescência, período de muitas ansiedades desenvolvimentais, no

qual há maior exigência de competência interpessoal, conduta governada por regras e limites, autonomia e individuação (Elias, 2003), as consequências podem ser ainda mais graves, tanto para o indivíduo como para a sociedade, pois pode implicar em menores oportunidades profissionais e maiores riscos de marginalização (D'Abreu & Marturano, 2010; Pershey, 2010; Lopes & Teixeira, 2012).

As dificuldades de aprendizagem e o consequente baixo desempenho escolar também podem levar o adolescente à reprovação, resultando em sofrimento, frustração e ao rótulo de “fracasso escolar”, termo inadequado, que pode afetar a autoestima e autoconfiança do aluno (Kamal & Bener, 2009; Lopes & Teixeira, 2012; Melo, 2005; Pershey, 2010). Conviver com esse rótulo tende a diminuir sua motivação para estudar (Ferreira, 2008; Martinelli & Genari, 2009), podendo desencadear quadros de isolamento, depressão, ansiedade (Rumberger, 2011) e abuso de álcool (Kamal & Bener, 2009) ou outras drogas (Dhavan, Stigler, Perry, Arora, & Reddy, 2010; Gran & Nieto, 2013). Do ponto de vista sistêmico, os vários componentes dessa trama devem ser considerados, especialmente os relativos ao sistema familiar, pois o envolvimento dos pais com a educação dos filhos tem sido apontado como elemento fundamental no que diz respeito ao desempenho escolar (Batista, Mantovani, & Nascimento, 2015; Damiani, 2012; El Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010).

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo desenvolver e avaliar uma intervenção no sistema familiar de alunos adolescentes com baixo desempenho escolar, matriculados em escolas da rede municipal de ensino fundamental de São Leopoldo/RS. As atividades desenvolvidas foram baseadas no conceito de suporte familiar, conforme entendido por Baptista (2009), e lançou-se mão de recursos expressivos como instrumentos mediadores (Koller & Narvaz, 2004), por serem facilitadores do *insight* e do despertar da imaginação, além

de proporcionarem um ambiente lúdico e descontraído, importante para novas aprendizagens (Puviani, 2012).

Suporte familiar é um conceito que se refere ao ambiente que proporciona apoio emocional e material entre os indivíduos do sistema e facilita segurança, afeto, cuidados, aprendizagens e aquisições, considerando as experiências que ocorrem desde o nascimento até o envelhecimento (Baptista, Alves, & Santos, 2008; D'Ávila-Bacarji et al., 2005a; Osório, 1996). Ele envolve comunicação congruente e afetiva, regras flexíveis, mas com limites claros, liderança democrática, cooperação e estímulo à individualidade, e pode ser experimentado pelo indivíduo por meio da percepção de sentir-se valorizado, amado, cuidado, compreendido, reconhecido e protegido, fortalecendo-o e preparando-o para situações de enfrentamento de dificuldades (Baptista, 2009; Campos, 2004; Féres-Carneiro, 1996).

Estudos têm revelado que quanto maior a participação e interesse dos pais nas atividades escolares, melhor a aprendizagem e o desempenho acadêmico dos filhos (Spera, 2006). Nesse mesmo sentido, também são encontradas evidências que apontam correlações positivas entre baixo desempenho escolar e interações pobres entre pais e filhos (Marturano, 1999; Ferreira & Marturano, 2002; D'Ávila-Bacarji et al., 2005a).

De modo particular, o suporte familiar e as expectativas dos pais acerca da realização acadêmica dos filhos, como a valorização da educação e da formulação de planos para o futuro profissional, têm sido apontadas como variáveis que influenciam positivamente a capacidade de o adolescente envolver-se em atividades escolares, além de incentivar o desenvolvimento da autonomia (Batista et al., 2015; Deslandes & Bertrand, 2004; El Nokali et al., 2010; Jacobs & Harvey, 2005). Oportunizam, também, a construção de conhecimentos, crenças e motivações para a tomada de decisão, sendo que a falta de um modelo familiar que valoriza a possibilidade de cursar o ensino superior ou ter um plano de carreira tende a estimular a evasão escolar,

levando a conseqüente dificuldade de inserção no mercado de trabalho (Baptista, 2009; Gaioso, 2005; Gottfredson, 2002; Halpern-Felsher & Cauffman, 2001; Keating, 2004; Ribeiro, 2005). Desta forma, o envolvimento parental e a orientação familiar tendem a aumentar as oportunidades de os adolescentes ampliarem seu potencial educacional e profissional, justificando a necessidade de pesquisas sobre o suporte familiar (Davis-Kean, 2005; D'Ávila-Bacarji et al., 2005a; Hill & Tyson, 2009).

Destaca-se, ainda, a carência de informações dos pais acerca do processo de ensino-aprendizagem e de orientações sobre suporte às necessidades educacionais e desenvolvimentais dos filhos, enfatizando a necessidade de um espaço nas escolas para que eles possam refletir sobre esse tema (Cia, Barham, & Fontaine, 2010; Ferreira & Barrera, 2010). No entanto são poucos os programas de intervenção voltados às famílias, especialmente fundamentados no modelo sistêmico (Andrada, 2007).

Em geral, os programas de treinamento de suporte parental ou de desenvolvimento de habilidades parentais têm tido como foco os pais e não a família (Cia, Barham & Fontaine, 2010; D'Ávila-Bacarji, Marturano, & Elias, 2005b; Ferreira & Barrera, 2010; Hill & Tyson, 2009; Lim, Stormshak, & Dishion, 2005; Mazer, Dal Bello, & Bazon, 2009; Monteiro & Santos, 2013; Rolfsen & Martinez, 2008; Santos & Graminha, 2005; Sapienza, Aznar-Farias, & Silvaes, 2009; Smith, Landry, & Swank, 2005; Soares, Souza, & Marinho, 2004; Stormshak, Connell, & Dishion, 2009). Apenas uma intervenção que envolveu a família foi localizada, o Treinamento de Suporte Parental (TSP), desenvolvido por Andrada (2007) e fundamentado no modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2005), mas teve suas atividades voltadas para tarefas pedagógicas. O TSP incluiu 40 famílias como participantes, 21 delas como grupo experimental e 19 como grupo controle e foi organizado em seis encontros, que ocorreram quinzenalmente, com uma hora e meia de duração. Foram utilizados jogos pedagógicos para facilitar

aprendizagens e aproximação entre pais e filhos e, ao final, o grupo experimental apresentou médias superiores de desempenho escolar e suporte parental quando comparado ao grupo controle.

Diante disto, evidencia-se a necessidade de maior investimento em estudos que desenvolvam intervenções cujo foco seja a família e que relacionem suporte familiar e desempenho escolar (Monteiro & Santos, 2013). Aponta-se a importância deste conhecimento ser disponibilizado aos pais e educadores de modo acessível, auxiliando-os a perceberem e utilizarem com segurança suas competências, habilidades e conhecimentos (Morgan, 2007).

Método

Delineamento

Trata-se de um estudo de abordagem mista, com delineamento pré-experimental com pré e pós-teste com um grupo (Cozby, 2003). Os desfechos para avaliar a efetividade da intervenção foram: a) melhora no suporte familiar indicada pelo IPSF e confirmada pelas entrevistas realizadas, que serão apresentados a seguir; e b) melhora do rendimento escolar dos adolescentes que participaram da intervenção, revelada por meio de boletim, obtido com a coordenação pedagógica da escola.

Participantes

A amostra de conveniência foi selecionada em duas escolas da rede municipal de São Leopoldo/RS. Um total de 166 famílias atendia aos critérios de inclusão que foram os adolescentes: 1) estarem matriculados e frequentando regularmente entre o quinto e o oitavo ano do ensino fundamental; 2) apresentarem baixo desempenho escolar, comprovado pelas notas do histórico escolar fornecido pela coordenação pedagógica da escola e 3) não terem

diagnóstico de distúrbios de aprendizagem. Dentre as 166 famílias convidadas, apenas 24 aderiram à proposta e houve um significativo índice de abandono, que foi justificado com esquecimentos, grande carga horária de trabalho, distância entre trabalho e escola e filhos pequenos que não podiam ser trazidos à escola devido às fortes chuvas que ocorreram durante este período na região onde o estudo foi desenvolvido.

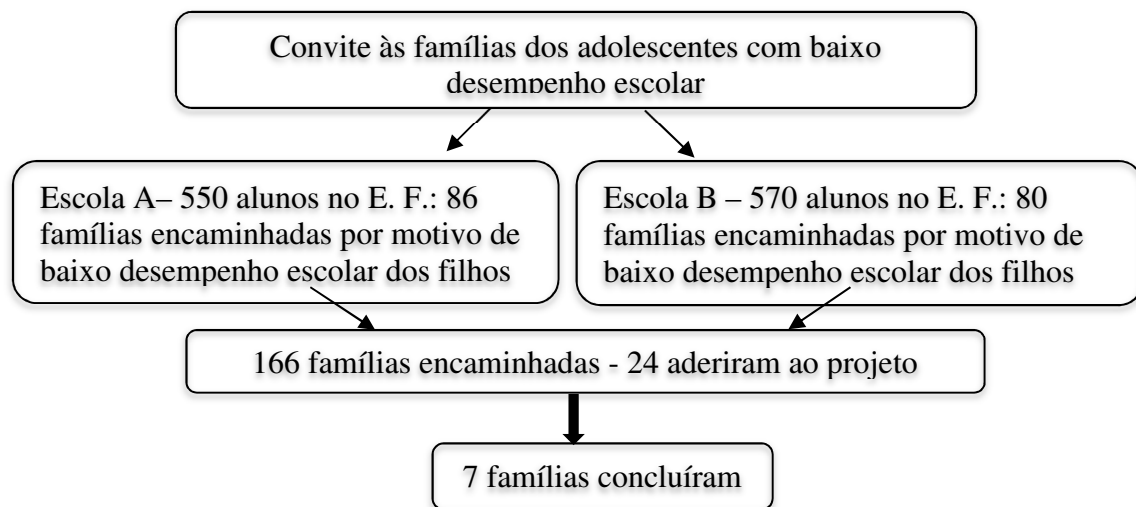


Figura 1. Seleção, Triagem e Desistências dos Participantes

Das 24 famílias que aderiram inicialmente e realizaram a triagem: oito evadiram no primeiro encontro, sete no segundo e uma no terceiro. O último encontro e a avaliação contaram com a presença das sete famílias que compuseram a amostra deste estudo. Estas famílias possuíam diferentes configurações: três famílias monoparentais (duas com pais separados, sendo que somente um dos cônjuges participou dos encontros – uma mãe e um pai; e uma cuja mãe era solteira); duas famílias com pais casados e filho alvo fruto da relação (duas mães e um pai); uma com pais casados e filho alvo fruto de relação anterior (pai e mãe), e outra com pais casados com a guarda provisória do filho alvo (mãe). Portanto, compuseram a amostra do estudo seis mães, três pais e sete adolescentes. As mães tinham idade média de 37,5 anos (SD = 8,89), trabalhavam oito ou mais horas diárias, tinham 2,7 filhos em média. Já os pais tinham idade média de 35 anos (SD = 9,54). A escolaridade da maioria dos familiares era ensino

fundamental incompleto. O filho alvo do estudo tinha em média 13 anos ($SD = 1,63$). Quatro deles já haviam reprovado uma vez e dois, duas vezes, apresentando defasagem idade/série/ano. Nenhum tinha problemas de saúde física ou mental ou apresentava diagnóstico de transtorno de aprendizagem.

Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados

Este estudo faz parte de um projeto de pesquisa maior do NEFIES (Núcleo de Estudos em Famílias e Instituições Educacionais e Sociais), que já foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos (CAAE: 05621312.0.0000.5344). As escolas foram indicadas pela Supervisão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (Pedagógico/SMED), por terem solicitado auxílio frente às sucessivas reprovações de seus alunos e consentiram na pesquisa através da Carta de Anuência para Realização da Pesquisa (Apêndice A).

As famílias e os alunos adolescentes com histórico de baixo desempenho escolar das duas escolas indicadas foram convidados para uma reunião, na qual foram explicitados os objetivos e procedimentos do estudo. As famílias que cumpriam os critérios de inclusão foram convidadas a participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), bem como responderam aos instrumentos do estudo.

O segundo momento da pesquisa consistiu na realização da intervenção multifamiliar com as famílias e os adolescentes com baixo desempenho escolar, que ocorreu em quatro encontros de 90 minutos cada e com intervalo quinzenal, nos quais foram trabalhados conteúdos relativos ao suporte familiar (Baptista, 2009). Dois meses após a conclusão da intervenção multifamiliar houve um último encontro unifamiliar para reaplicação dos instrumentos, incluindo questionário de avaliação dos encontros. Neste momento, novamente foram

solicitadas à coordenação pedagógica da escola as notas dos alunos que participaram da intervenção. O tempo transcorrido do primeiro ao último encontro foi de quatro meses.

Destaca-se que desde o início foram implantados dois grupos que desenvolveram simultaneamente as atividades previstas, um às quintas à noite e outro aos sábados de manhã, para dar conta do número de participantes e também permitir a possibilidade de recuperação daqueles que não pudessem comparecer no dia e hora de seu grupo original. Além disso, as famílias que apresentaram demanda para atendimento psicoterápico familiar ou individual foram encaminhadas para o Projeto de Atenção Ampliada à Saúde – PAAS (UNISINOS) ou para o Posto de Saúde da região. O material advindo dos instrumentos de pesquisa foi arquivado no NEFIES, onde será mantido por um prazo de cinco anos.

Instrumentos

1. Para coleta de dados com os pais

a) **Questionário de Dados Sociodemográficos** (adaptado de NUDIF, 2008): utilizado para coletar informações da família e de seus membros (idade, escolaridade, situação conjugal, configuração familiar, situação profissional e saúde) a fim de caracterizá-los (Apêndice C).

b) **Entrevista Semiestruturada com os Pais** (adaptada de Moreira & Sigolo, 2009): utilizada para coletar dados relacionados ao suporte familiar que oferecem ao filho, a percepção que possuem sobre o seu desempenho acadêmico, a forma como o apoiam, como percebem sua vida escolar e social e as expectativas que possuem quanto ao seu futuro, além de investigar sobre a autonomia, proximidade, diálogo e interações entre os membros da família (Apêndice D).

2. Para coleta de dados dos adolescentes

a) **Histórico escolar:** acessado na escola, junto à coordenação pedagógica, com o objetivo de obter a informação sobre o desempenho acadêmico dos adolescentes nos últimos dois semestres letivos.

b) **Entrevista Semiestruturada com os Adolescentes** (adaptada de Moreira & Sigolo, 2009): utilizada para coletar dados sobre a percepção que o adolescente tem sobre seu desempenho acadêmico, sua vida escolar e social, sua autonomia, proximidade com a família, diálogo, interações familiares e expectativas sobre seu futuro (Apêndice E).

3. Para a coleta de dados com os pais e os adolescentes

a) **Inventário de Percepção de Suporte Familiar – IPSF (Baptista, 2009):** instrumento nacional respondido separadamente pelo adolescente e cada um dos seus pais ou responsáveis, que avalia a percepção que o indivíduo tem do suporte que recebe da família, sendo indicado para pessoas que possuem entre 11 e 57 anos. É composto por 42 itens, que avaliam três dimensões: afetivo-consistente, com 21 itens sobre expressões verbais e não verbais de afetividade, tais como empatia, comunicação e respeito a regras; adaptação familiar, com 13 itens, sobre sentimentos e comportamentos negativos em relação à família, tais como raiva e isolamento; e autonomia familiar, com oito itens que avaliam liberdade, privacidade e confiança. O IPSF é respondido através de uma escala do tipo Likert de três pontos, que variam de quase nunca ou nunca, às vezes e quase sempre ou sempre. Por tratar-se de um instrumento de acesso restrito, não consta nos Apêndices.

b) **Intervenção:** foi realizada em quatro encontros quinzenais, cada um com uma hora e meia de duração, durante os quais foram trabalhados os seguintes conteúdos: comunicação, expressões verbais e não verbais de afetividade, formulação de regras e limites claros, expressão adequada de sentimentos negativos em relação à família, especialmente a raiva, e incentivo à autonomia entre os membros (Baptista, 2009).

Esquemáticamente, conforme a Figura 2, a intervenção pode ser representada através dos seguintes passos:

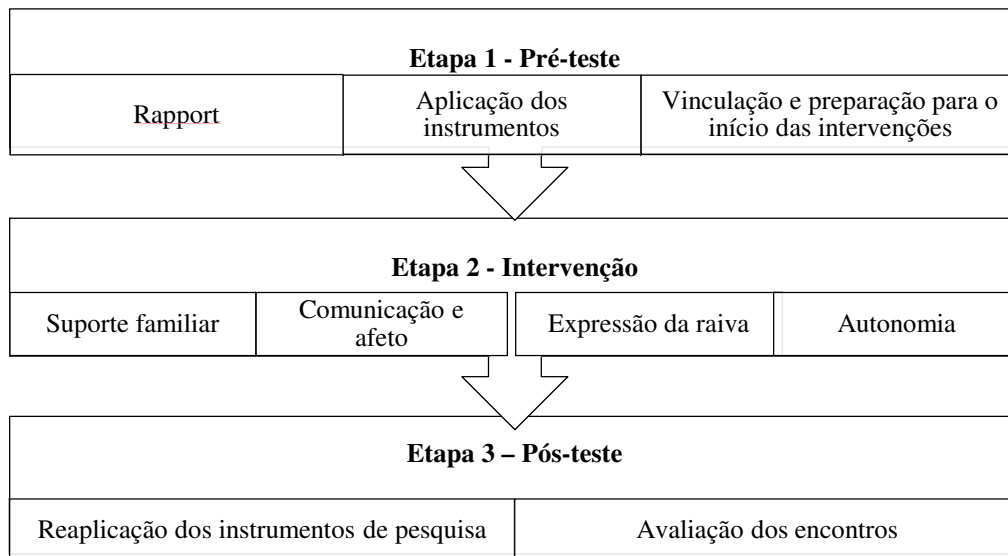


Figura 2. Representação Esquemática do Modelo de Intervenção

Procedimentos de Análise dos Dados

O Questionário de Dados Sociodemográficos foi analisado descritivamente, a fim de melhor conhecer e caracterizar as famílias. As entrevistas foram examinadas por meio da análise temática (Braun & Clarke, 2006), que preconiza os seguintes passos: 1) transcrição, leitura e releitura de dados; 2) codificação do material; 3) identificação dos temas; 4) refinamento de temas e geração do mapa temático; 5) definição e nomeação de temas; e 6) análise final. As categorias temáticas foram definidas a priori, considerando as dimensões do suporte familiar e a posteriori, contemplando outras temáticas derivadas das entrevistas. A codificação de todo o material, assim como a identificação dos temas, foi realizada por dois juízes com formação em psicologia, tendo havido 88% de concordância entre eles.

Por fim, os dados obtidos pelo IPSF foram analisados conforme orientação de seu manual. Após, foi utilizado o teste de Wilcoxon para amostras pareadas não paramétricas para verificar as eventuais diferenças entre os resultados do pré e do pós-teste, considerando os dados

relativos ao suporte familiar e desempenho escolar (notas) nos dois momentos. Os dados foram analisados no programa estatístico SPSS 22.0, considerado o nível de significância $p < 0,05$.

Resultados

Os dados derivados da análise temática das entrevistas realizadas com pais e adolescentes sinalizaram algumas mudanças importantes tanto no comportamento dos filhos frente aos estudos quanto no comportamento e consciência dos pais sobre suporte familiar e sua importância no desempenho escolar. A partir desses dados foram extraídos os seguintes temas para análise qualitativa: 1) suporte familiar; 2) do paciente identificado à circularidade do sistema; e 3) metas para o futuro.

Suporte Familiar

Em relação ao suporte familiar, muitas mudanças foram percebidas desde a entrevista inicial e ao longo da intervenção nas diferentes dimensões avaliadas. Na dimensão afetivo-consistente, por exemplo, muitos revelaram diferentes graus de dificuldades. Um dos adolescentes manifestou um distanciamento das figuras parentais e falta de suporte expresso no modo como a família lidava com suas dificuldades escolares, no distanciamento entre os membros do sistema e na inexistência de comunicação:

A minha mãe não pergunta nada sobre a escola e o meu irmão não para em casa! De vez em quando meu pai vai lá em casa. Minha mãe, quando eu converso com ela, ela não conversa: ela faz um discurso elaborado, como se ela já soubesse o que dizer e eu não gosto disto. Então eu saio na manhã, saio de perto dela. Com ela o afeto é expressado pelo simples fato de brigar (Ff2)¹.

¹ A letra e o número entre parênteses identificam a que grupo pertence o participante que forneceu a resposta e a ordem em que foi acessado. Portanto, tem-se as seguintes identificações: Pf1 – pai da família 1; Mf1 – mãe da família 1; Ff1 – filho da família 1 e assim sucessivamente; OEA- orientadora escola A; OEB- orientadora escola B.

Uma das mães pontuou que antes dos encontros não tinha muito claro sua influência sobre a motivação da filha em relação aos estudos e a importância da comunicação e de uma troca mais afetiva no núcleo familiar:

Quando ela não estudava, eu não dava muita bola, entendeu? Daí a gente começou a vir aqui e começou a conversar. Daí eu vi que ela também começou a gostar. Aí eu disse: vamos mudar pra ela ver que eu estou me interessando pelas coisas dela, que eu quero ver o sucesso dela lá na frente e ela se esforçou (Mf7).

Para a filha esta mudança fez toda a diferença, pois a decisão de estudar efetivamente surgiu quando percebeu que poderia rodar e foi justamente no momento em que aumentou o suporte da família em termos de apoio: “a mãe começou a me ajudar mais, bem quando eu estava desistindo” (Ff7). Na fala da família, percebeu-se a consciência da mudança, pois descreveram que tinham: “muitas dificuldades em se comunicar uns com os outros, de se elogiar e se acariciar” (Mf7), mas depois iniciou aquilo a que chamaram de “uma terapia muito interessante, onde aos poucos foram aprendendo a se entrosar e se elogiar e se amarem mais e serem mais companheiros uns dos outros” (Mf7). Relatam, ainda, que a filha estava com baixo desempenho escolar “e não se dava muito bem com o pai, mas depois que começou a fazer esta terapia ela melhorou nos estudos e a situação com seu pai. Agora já vimos muitas mudanças. Só temos a agradecer!” (Mf7). Em outra família, um dos pais deu-se conta de que: “Eu só dava dura nele, sempre! Não sabia por que ele não fazia as coisas. Agora, hoje, eu entendi o porquê: porque eu acho que ele queria a presença de um de nós dois aqui, né?” (Pf2).

Estas mudanças, além de apontarem uma melhora na comunicação e na expressão do afeto, transformaram sentimentos de solidão e afastamento, pois agora “meu pai tá me ajudando. Ele é presente na escola, pergunta se eu tô bem, se aconteceu alguma coisa comigo” (Ff2). A ajuda e a sensação de ter suporte familiar, afeto e cuidado, proporcionou aumento de graus de intimidade e aproximação: “Para mim foi muito importante porque eu conheci mais meu filho e ele me conheceu mais também!” (Pf2). Como consequência, os filhos também

melhoraram a comunicação na escola, pois antes tinham dificuldade de tirar as dúvidas com o professor:

Ele não era muito de se comunicar na sala de aula, tinha vergonha de perguntar. Agora ele está se expressando mais! Ele se explica, conversa, pergunta na aula, se comunica, coisa que ele nunca fez. Mudou também o relacionamento dele com os colegas, agora ele tem mais amigos. (Pf2)

A consciência sobre a necessidade de haver regras claras e limites para uma melhor convivência familiar também apareceu no momento em que os pais se sentiram apoiados pelas reflexões nos encontros, pois as trocas serviram muitas vezes como um reforço do que eles tentavam dizer aos filhos, mas talvez não conseguissem: “ajudou a organizar, a ter regras, horários para brincar e para fazer os temas. Aprenderam a escutar e a ajudar mais em casa, ter mais responsabilidades” (Pf4). Além disso, “os encontros eram um reforço para as palavras dos pais. Foi uma segurança de que a gente tava no caminho certo” (Mf4); “a psicóloga só afirmou o que a mãe sempre quis dizer” (Mf6); “As mães eles não escutam, mas nossos encontros serviram para reforçar a palavra da mãe” (Mf7). Ao mesmo tempo, as regras claras trouxeram mais organização nos lares: “agora é chegar em casa, lanchar, fazer os temas e só depois brincar” (Pf4). Ainda foi possível ampliar a consciência sobre o significado da palavra limite e, com isto, maior noção da diferença entre colocar regras, exigir o cumprimento das tarefas e cometer abuso, um critério nem sempre fácil para os participantes, que relataram ter nascido em lares nos quais a violência predominava sobre o diálogo e o carinho, perpetuando comportamentos abusivos através de gerações: “agora não preciso brigar, não preciso bater, só conversar! Isto pra mim já é importante, porque eu apanhei muito na minha vida!” (Pf2).

De forma semelhante, o elogio foi incorporado ao dia a dia das famílias, resultando em sentimento de valorização e alegria: “Adorei, amei os elogios. Eu chorei porque a gente não está acostumada a elogiar pela correria! Foi muito bom colocar pra fora coisas que a gente não consegue no dia a dia. Escutar que a mãe é carinhosa, é linda, querida, cheirosa é de emocionar”

(Mf6). Este sentimento de valorização nascido da expressão de afeto e reconhecimento foi estendido a toda família: “Aprendi a valorizar as pessoas e saber compreender e escutar, o que melhorou a comunicação com meus filhos (Mf7). Diante destes sentimentos, algumas decisões importantes foram tomadas para permitir maior convívio familiar, inclusive troca de emprego: “Eu decidi mudar de emprego e ser mais presente na vida das crianças em casa” (Mf1).

A empatia também teve seu espaço, pois foi oportunizado que um pudesse colocar-se no lugar do outro, observar a sobrecarga de afazeres e aprender a dividir tarefas ou dar suporte de outras maneiras, como, por exemplo, o esposo que percebeu que a esposa estava sobrecarregada: “eu via que ela ficava às vezes até uma hora da manhã lavando roupas...daí eu comprei uma máquina de lavar para ela” (Pf4). Nessa mesma família, o filho mais velho deu mostras de solidariedade e amadurecimento relatando que “a mãe tava meio mal na hora do almoço, daí eu fiz o arroz, fiz o suco, fiz a salada e cuidei o feijão” (Ff4), e sua irmã partilhou com o grupo a alegria de também ter ajudado, lavando, secando e guardando a louça. Por sua vez, o caçula de oito anos relatou, muito sorridente e orgulhoso de si mesmo, que também ajudou a servir a mesa. A mãe pontuou as mudanças que todos tiveram e revelou que estava mais fácil gerenciar a casa. Seu esposo complementou dizendo que todos perceberam que “cada um pode ajudar um pouco, ou com a louça ou mesmo a dobrar alguma roupa” (Pf4).

O tempo para convívio familiar, lazer, reuniões ou festas na escola ou para auxiliar nas tarefas acadêmicas foi apontado pela maioria dos pais, antes da intervenção, como uma grande dificuldade. Tais momentos eram escassos e associados aos domingos. Passeios estavam relacionados a gastos financeiros, como despesas com ônibus, doces, compras, o que colaborava para que fossem momentos raros, esquecendo-se do lazer que pode ser vivenciado em casa, sem despesas: “não tem dinheiro para ir todos juntos, então a gente só vai na igreja, todos juntos” (Mf3). Foi também descrito pelos pais que os filhos se divertiam sozinhos: “jogam bola, vídeo

game, andam de bicicleta” (Pf4); “eles assistem TV e jogam vídeo game, gostam de jogar os joguinhos no telefone” (Mf6).

Após a intervenção, muitos pais passaram a se esforçar para estarem presentes nas reuniões que tratavam sobre desempenho escolar e entrega de avaliações, bem como descobriram a possibilidade de divertirem-se em família durante a semana, dentro de casa, fazendo atividades em conjunto, como ver um filme em família, jogar um jogo de mesa à noite ou mesmo dançar: “esses dias nós estávamos dançando Zumba na frente da Tv, ela não te falou?” (Mf7). Preparar as refeições em conjunto também foi apontado como um ganho importante, porque passou a agregar mais a família e ao mesmo tempo serviu como diversão, pois escolhiam um dia da semana e faziam “um lanche diferente” (Pf4). Surgiu o passeio na praça: “ficamos tomando chimarrão e eles andando de bicicleta” (Pf4), ou jogando bola com os filhos no pátio de casa, criando novos modos simples de diversão, como apenas ficar mais tempo juntos e “fazer cócegas” (Pf4), ou “jogar vareta, dominó e vídeo game” (Mf6) com os filhos.

A segunda dimensão do suporte familiar avaliada foi a adaptação familiar, a qual está relacionada à comunicação e à expressão da raiva, podendo ser geradora de comportamentos de isolamento ou de explosão. Antes da intervenção alguns participantes se autodescreveram como briguentos: “antes eu era mais estressadinho, eu era o nervosinho da casa” (Ff5), “pego um caderno e toco longe, e bato com o caderno nele” (Mf1), “sou muito explosiva” (Mf4). Mas após a intervenção passaram a relatar as mudanças de comportamento que ocorreram nessa dimensão: “agora eu tenho mais paciência; antes qualquer coisinha eu já brigava com o filho ou com minha esposa” (Pf5); “eu aprendi que eu tenho que respirar três vezes antes de falar” (Mf4). Nesse sentido, o trabalho com a raiva refletiu melhora na comunicação e na expressão de sentimentos negativos em relação à família: “ajudou a botar pra fora coisas que era difícil falar um com o outro, o que tava incomodando, o que chateava” (Mf5); “com as reuniões a

gente conversou mais e foi se explicando. Eles começaram a falar algumas coisas que aconteciam, porque que eles não faziam tal trabalho e foi todo um processo. Eu aprendi a conversar um pouco mais e a ouvir também. Antes eu não parava muito para ouvir” (Pf4).

Entre os filhos, de forma semelhante, denotou-se mais consciência de que a família é importante: “aprendi a dar valor à minha família e compreendê-los quando eles têm atitudes que eu não gosto. Agora estamos mais próximos, brincamos mais” (Ff7). Também foram valorizadas as mudanças quanto à convivência familiar: “mudou a alegria na família, ficar em grupo, reunir a família, e melhorou o relacionamento entre irmãos. Menos brigas, mais aproximação e valorização uns dos outros” (Mf6); “Mudou meu modo de falar, respeitar os familiares, não brigar, ter mais respeito” (Ff3).

A autonomia, terceira dimensão do suporte familiar avaliada, aparece como resultado da mudança nos padrões interacionais, pois antes os pais tomavam toda a responsabilidade para si e os filhos adolescentes continuavam numa posição infantil de extrema dependência, impedidos de agirem de acordo com sua idade: “eu só ficava pedindo para eles fazerem as coisas pra mim” (Ff5) e reforçando a insegurança ao invés da autonomia: “tudo eu pergunto pra mãe porque tenho medo de fazer alguma coisa errada” (Ff4). Depois da intervenção, maior responsabilidade e autonomia foram evidenciados: “comecei a ter responsabilidade por mim mesma. Antes eu dependia muito da mãe” (Ff4); “a gente aprendeu que a gente tem que ter mais responsabilidade pelos erros que comete” (Ff4). A autonomia também se expressou na iniciativa e proatividade dos adolescentes cuidarem de si e assumirem suas responsabilidades com as tarefas da escola: “me ajudou a fazer as coisas para mim comer, antes eu só ficava pedindo para eles fazerem as coisas” (Ff5); “ele amadureceu, está mais responsável, ele estuda, faz os trabalhos” (Mf1). Por fim, foi importante para todos a percepção de que autonomia não era indicativo de distanciamento, mas sim um modo mais maduro de aproximação e

convivência e que era muito bom “saber que minha família se preocupa comigo e que assim nós vamos nos juntando mais, ficando mais unidos” (Ff2).

Do paciente identificado à circularidade do sistema

As famílias encaminhadas pelas escolas parceiras para o programa de intervenção tinham uma mesma preocupação: um “paciente identificado” com baixo desempenho escolar, que ao mesmo tempo não apresentava nenhum problema ou transtorno de aprendizagem. Antes da realização da intervenção predominava entre os pais a ideia de que este baixo desempenho escolar estava associado a problemas exclusivos do referido “paciente”, tais como: falta de atenção ou de organização, preguiça de estudar ou fazer as tarefas e falta de motivação e comprometimento: “ele tem que ter a matéria pra poder estudar, né? Ele não copia e também parece que não tá nem aí! ” (Mf1). Também acreditavam que os filhos não valorizavam os estudos como deveriam, pois, estavam sempre “distraídos, não estão sabendo a importância que tem o estudo. Estão sem vontade, não estão animados!” (Mf6). Ainda relataram que eles se distraiam facilmente, conversavam muito, usavam o celular e “estão sempre querendo jogar e brincar, também não entregam os trabalhos! ” (Mf6). Assim como os pais, a maioria dos filhos aceitava a responsabilidade pelo baixo rendimento escolar como fruto de seus comportamentos inadequados, pois acreditavam que não prestavam atenção nas aulas, conversavam muito, estudavam pouco e não entregavam as tarefas, exceto um deles, que acreditava que o que influenciava no seu desempenho escolar era “o jeito que é tratado em casa” (Ff2).

Ao mesmo tempo, os pais reconheciam dificuldades no relacionamento intrafamiliar, especialmente no modo como a comunicação acontecia: “eu acho que porque a vida foi dura comigo, eu sou muito sargentão! Digo: me mostra o caderno! Daí eu vejo o caderno e vejo aquele caderno feio, desleixado. Daí já faço drama, já choro. Então, às vezes, não sou tão equilibrada pra cobrar! ” (Mf1). Acreditavam que os filhos precisavam de mais cobrança para

executarem suas tarefas e que esta cobrança seria o fator que faria melhorar o desempenho escolar: “meu filho é um guri inteligente, mas, às vezes, gosta de ser pressionado e, às vezes, as professoras não pressionam ele. Daí eu fico em cima dele, né?” (Pf2). O castigo e algumas restrições também apareceram como opção para pressionar a melhora das notas: “tirei a internet e o celular, pode ser que ajude!” (Mf6). No entanto, observou-se que tais cobranças e castigos acabavam não resultando em mudanças no comportamento frente aos compromissos e responsabilidades. Uma das mães, inclusive, confessou a sua sensação de ineficácia: “eu, todo dia, chegava, olhava os cadernos e via que não adiantava! Não adiantou! Eu já fiz muitas coisas que não adiantou!” (Mf1).

Assim como as cobranças, os conselhos também pareciam não ser efetivos: “a gente dá conselhos, fala com ele. Na hora ele aceita, mas quando vai para a aula...” (Mf5). Os pais reconheciam que o ideal seria ajudar nos temas, no entanto, a maioria deles não concluiu o ensino fundamental, sentindo-se, desta forma, impedidos de oferecer maior auxílio ao tema: “não consigo muito porque tenho limitações, estudei pouco. Fico meio deprimida porque não posso ajudar mais” (Mf7). Nesse sentido, pode-se inferir que os fatores transgeracionais também influenciem a organização e motivação dos filhos para o estudo. Apenas uma família relatou que buscava ajudar incentivando e presenteando os filhos com jogos pedagógicos na tentativa de oferecer mais recursos para aumentar a motivação para os estudos: “comprei jogos pedagógicos e também um compensado e giz para eles aprenderem. A gente ajuda quando a gente pode!” (Pf4).

Após a intervenção, observaram-se mudanças nos pensamentos e atitudes tanto dos pais quanto dos filhos. Os pais passaram a entender que sua presença e apoio eram importantes para auxiliar o desenvolvimento de mais responsabilidade e comprometimento dos filhos, não só com os estudos, mas com a família e nas relações sociais, o que se refletiu em melhor

desempenho escolar, melhor relacionamento familiar e mais eficácia social: “mudou meu modo de falar, respeitar os familiares, professores e amigos, não brigar...” (Ff3); “agora ele está mais comprometido com os estudos e mais responsável. Aceita mais o que eu falo, está mais amoroso também” (Mf5). Para os filhos, destaca-se a alegria de verificar que “minhas notas aumentaram! Estão bem melhores, o que para mim é uma conquista, porque antes para mim tirar notas boas era um sacrifício” (Ff2).

Quando questionados sobre as mudanças nos filhos, os pais mencionaram uma mudança de entendimento de que as causas de os filhos terem baixo desempenho escolar não deveriam ser atribuídas somente a eles, como acreditavam anteriormente: “eu comecei a ver as coisas diferente, que não era só culpa dele a questão do andamento escolar, que era minha também, que eu tinha que ajudar estando mais presente” (Mf1). Como resultado “ele amadureceu, ele era revoltado, hoje eu acho que ele é mais feliz! Ele continua o mesmo menino, mas ele é mais feliz, está mais responsável” (Mf1). O filho também sentiu que “mudou meu comportamento na escola e em casa também, tô mais solto, mais responsável” (Ff1).

As famílias descreveram mais harmonia familiar, melhor comunicação e divisão de tarefas, sendo que este benefício se estendeu a todos os membros do sistema, numa causalidade circular, em retroalimentação: “aprendi a dividir as tarefas da casa com os outros. Antes eu achava que a responsabilidade da casa e dos filhos era só minha. Agora eles ajudam! Ficou bem mais leve” (Mf4). Dentro do princípio da circularidade sistêmica, os novos comportamentos e sentimentos influenciaram o surgimento de novos modelos de relações entre os membros da família, que incentivaram mais autonomia:

Pra fazer um trabalho, a gente discute antes. Antes era só eu que fazia as orações, por exemplo, agora com estas reuniões, cada dia um faz e, mesmo que faça errado, a gente não briga, mas acaba rindo. A gente deixa ele fazer, vamos ver como é que vai sair, vamos elogiar (Mf3).

Nessa mesma direção, a conjugalidade foi beneficiada com a partilha de problemas, amenizando, inclusive, sentimentos de solidão, pois “agora a gente conversa mais, até pra gente se entender um pouco mais, não tem mais medo, se eu tenho um problema, eu falo pra ela, ela fala pra mim” (Pf5). Esse desabafo do marido foi acolhido carinhosamente pela esposa, que com olhos visivelmente marejados e em tom emocionado lhe retribuiu o afeto: “este sempre foi o meu sonho, ter uma família unida, porque eu nunca tive um pai perto e meu sonho sempre foi ter o pai do meu filho presente: eu, meu marido e meu filho” (Mf5).

Metas para o futuro

Destaca-se que os relatos obtidos antes da intervenção revelaram a inexistência de planos, metas ou expectativas em relação ao futuro, embora todos, pais e filhos, tenham afirmado que achavam que estudar fazia diferença na vida pessoal e profissional das pessoas. Alguns pais, por exemplo, revelaram seu cuidado em não ter mais filhos, para que possam direcionar os recursos advindos de seu trabalho para os cuidados e proteção do filho único, facilitando que ele possa alcançar seus objetivos. Já outros fizeram comentários genéricos sobre desejarem felicidade e realizações aos filhos: “uma mãe sempre quer que seu filho seja feliz, então, se ele tiver feliz, se ele for uma pessoa de bem, mesmo que ele trabalhe num serviço humilde, que seja com dignidade!” (Mf1); “eu espero que ele seja melhor do que eu e consiga as coisas do sonho dele. (Pf2). Da mesma forma, os filhos revelaram poucas expectativas, sonhos ou projetos para o futuro: “por enquanto nada ainda, não parei para pensar!” (Ff1), “por enquanto não tenho nenhum” (Ff2); “ter um bom emprego, dar uma boa vida para meus filhos!” (Ff7).

Após a intervenção, algumas mudanças foram observadas. Apareceram ações por parte dos pais no encaminhamento dos filhos, visando metas futuras como, por exemplo, o

direcionamento de dois adolescentes (Pf2 e Pf3) ao projeto Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que oferece cursos técnicos para os jovens desta população, com vistas a aumentar o preparo e inserção destes no mercado de trabalho. Uma das famílias também matriculou o filho (Mf6) num curso de mecânica no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Rio Grande do Sul (SENAI). Três famílias planejavam começar a economizar dinheiro para ter mais possibilidades de ajudar os filhos a chegar na faculdade, porque para organizar o futuro eles precisariam “de apoio moral e dinheiro” (Pf5). Uma mãe expressou o desejo de voltar a estudar, pois acreditava que poderia conquistar mais oportunidades no mercado de trabalho, visando obter mais dinheiro para oferecer melhores condições aos filhos e ainda servir como modelo para eles: “meu projeto é voltar a estudar e terminar o EJA, quem sabe com o tempo... Penso que se eu tivesse mais estudo desde o começo eu ia oferecer mais pra eles” (Mf6). Observou-se que os pais passaram a desejar que os filhos se destacassem: “quero que sejam grandes, no sentido profissional e pessoal!” (Pf4).

A maioria dos pais pontuou que os filhos poderiam aprender também por meio do exemplo de vida deles: “eu não estudei, me arrependo muito. Eu não tenho carro, tenho uma bicicletinha e eu digo: estudem para não andar de bicicleta a vida inteira que nem eu!” (Mf6). Para estes pais, mostrar a realidade dura do dia a dia parece ser uma alternativa de incentivo e motivação: “Eu digo tem que estudar, não tive estudo, tô a vida inteira trabalhando, faxinando. Tem que estudar pra trabalhar num serviço bom, num serviço que tu possa sentar, que tu possa trabalhar na sombra. Eu fiz ele ver as dificuldades que eu tenho” (Mf3). Um dos pais sinalizou que deseja investir no futuro profissional dos filhos, pois lembrou que nunca teve incentivo para estudar e que isso fez muita diferença na sua vida profissional: “estudo é muito importante, sem professor não existiria médicos, advogados. Eu trabalho na construção, não consegui um

emprego que não me ralasse tanto. Se eu tiver condições e eles quiserem podem até se formar em alguma coisa, ser alguém na vida e ganhar um salário digno” (Pf4).

Em alguns casos, embora não tenha aparecido um projeto concreto em relação ao futuro acadêmico e profissional dos filhos, os pais destacaram que “o meu projeto é me dedicar mais a eles...investimento nos meus filhos” (Mf1). Nesse sentido, outras aprendizagens revelaram-se importantes: “aprendi que a família é a razão da minha vida!” (Mf7). Mesmo diante das mudanças, percebeu-se que alguns entraves resultantes do modelo familiar transgeracional eram imperativos, pois ao final de todos os encontros, mesmo já pensando em possíveis planos para seu futuro, o filho refletiu: “ele (o pai) sempre diz que eu tenho que ser uma pessoa melhor do que ele, que tenho que terminar os estudos, mas ele sabe que chegando até o nono ano já é uma conquista!” (Ff2). A reflexão deste adolescente remete ao poder dos legados familiares na manutenção de limitações que podem, inclusive, estar à serviço de um conflito de lealdade, pois neste caso específico o pai não concluiu ensino fundamental e esta é uma realidade da comunidade investigada.

A segunda etapa de análise de dados do presente estudo consistiu na avaliação quantitativa do suporte familiar obtidos a partir dos resultados da aplicação do Inventário de Percepção do Suporte Familiar (Baptista, 2009) pré e pós-intervenção, o que é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1.

Avaliação Pré e Pós-Intervenção do Suporte Familiar (média da pontuação)

Dimensões	Participantes	Pré-intervenção (SD)	Pós-intervenção (SD)	<i>p</i>
Afetivo-consistente	Pais	30,00 (21,36)	36,11 (14,94)	0,23
	Adolescentes	34,43 (17,12)	31,29 (14,78)	0,25
Adaptação familiar	Pais	19,56 (16,35)	20,89 (16,22)	0,62
	Adolescentes	24,00 (20,84)	24,29 (16,64)	0,78
Autonomia	Pais	22,00 (26,71)	22,33 (22,07)	0,54
	Adolescentes	7,14 (2,85)	10,86 (8,95)	0,28
Total	Pais	47,22 (25,85)	57,56 (25,24)	0,07
	Adolescentes	51,29 (11,53)	52,14 (13,48)	1,00

Como visto, embora se observe aumento nos escores pós-intervenção na maioria das dimensões do suporte familiar avaliadas, as diferenças não foram significativas. Acredita-se que um dos fatores que contribuiu para pouca expressividade das mudanças diz respeito à visão que cada participante tinha de suporte familiar: eles acreditavam que o suporte oferecido era adequado no pré-teste e, embora no pós-teste tenham ampliado sua consciência, suas respostas ficaram limitadas pela escala do tipo Likert de apenas três pontos, que variam de quase nunca ou nunca, às vezes, a quase sempre ou sempre, não havendo opção intermediária. Pode-se inferir, com isso, que um instrumento com maior sensibilidade poderia ter oferecido maior acuidade. Além disso, mesmo que se admita que a complexidade do ser humano concorra para que as amostras nesta área possam ser menores que nas áreas exatas (Weyne, 2004), a recomendação é de que ela seja composta de pelo menos 30 participantes para que se possa considerar o comportamento avaliado como uma estimativa populacional (Fontelles, Simões, Almeida, & Fontelles, 2010) e que as perdas amostrais não sejam superiores a 30% para que a análise e o desempenho dos testes estatísticos não sejam comprometidos (Miot, 2011). No presente estudo, a perda amostral foi de 70,84%, o que resultou em uma amostra muito pequena, impedindo que os testes capturassem as mudanças que ocorreram no suporte familiar.

Já em relação ao desempenho escolar dos adolescentes, o teste de Wilcoxon para amostras pareadas não paramétrica revelou melhora significativa na disciplina de ciências ($p < 0,03$) e uma tendência à diferença significativa na disciplina de matemática. Contudo, destaca-se que todos os alunos avaliados apresentaram melhora no desempenho global e foram aprovados. A Tabela 2 mostra o desempenho global dos adolescentes nas disciplinas de matemática e português, revelando que houve melhora no rendimento.

Tabela 2.

<i>Conceitos nas disciplinas de Matemática e Português</i>		
Disciplina	Matemática	Português

	Pré	Pós	Pré	Pós
Adolescente F1	I	S	S	MS
Adolescente F2	I	I	I	I
Adolescente F3	I	MS	S	S
Adolescente F4	I	S	MS	MS
Adolescente F5	S	S	I	S
Adolescente F6	I	MS	I	S
Adolescente F7	I	S	S	S

Nota. I = Insuficiente; S = Satisfatório; MS = Muito Satisfatório

Considerações finais

A realização desta intervenção foi um grande desafio, porém inspirador, de grande aprendizado e surpreendente em alguns aspectos. Inspirador porque o contato humano presenteou a todo o momento com demonstrações de carinho e reconhecimento por parte dos participantes: “desde já agradecemos o carinho e a atenção com todos nós. Para sempre vamos guardar em nossa memória e coração os momentos aqui vividos” (Mf6). Surpreendente porque exatamente no momento em que as famílias pareciam estar desistindo, algumas reapareciam, dizendo que retornavam porque se davam conta de que as aprendizagens em grupo estavam repercutindo positivamente no comportamento e no desempenho escolar do filho. Esta flexibilidade e possibilidade de ir e vir também foi uma grande aprendizagem para todos os participantes, o que resultou na criação do sistema de recuperação dos encontros. Como havia dois grupos trabalhando paralelamente nas quintas à noite e aos sábados de manhã, se uma das famílias não conseguisse participar do grupo das quintas, poderia recuperar no grupo de sábado e vice-versa.

Embora a análise quantitativa não tenha apontado diferenças significativas na percepção de suporte familiar, os dados relativos ao desempenho escolar indicaram melhoria no rendimento da disciplina de ciências ($p < 0,03$) e uma tendência à diferença significativa no rendimento das disciplinas de matemática e religião ($p < 0,06$). Ao mesmo tempo, a análise de conteúdo qualitativa sinalizou importante mudança, representada por maior diálogo entre pais

e filhos, união familiar e prazer na convivência, além do desenvolvimento de comportamentos relacionados com horários, regras, limites, lazer, autonomia e comprometer os adolescentes com os estudos. Portanto, é possível afirmar que, qualitativamente, os desfechos esperados foram alcançados nas famílias que concluíram o processo. Assim, os dados corroboram a literatura da área que sinaliza que o suporte familiar e o envolvimento dos pais nas tarefas acadêmicas dos filhos, a valorização da educação e a formulação de planos para o futuro, podem ser preditivos de maior interesse dos alunos nas atividades escolares, além de incentivarem o desenvolvimento de outras características importantes do desenvolvimento como a autonomia (Andrada, 2007; Batista et al., 2015; Damiani, 2012; D'Ávila-Bacarji et al., 2005a; Deslandes & Bertrand, 2004; El Nokali et al., 2010; Ferreira & Marturano, 2002; Jacobs & Harvey, 2005; Marturano, 1999).

Algumas dificuldades foram enfrentadas desde o início deste estudo, especialmente relacionadas à falta de adesão dos pais ao projeto. Mesmo com a colaboração das equipes diretivas das escolas, poucas famílias aceitaram o convite de participar da reunião inicial, ocasião em que se oficializou o convite à participação na pesquisa. Vários fatores podem ser elencados para explicar tal fato como os relativos ao trabalho (carga horária, tempo de deslocamento), à família (filhos pequenos) e contextuais, como as fortes chuvas que assolaram durante longo período a região onde o presente estudo foi desenvolvido e as sucessivas greves dos professores municipais, que lutavam por melhores salários.

Para amenizar tais dificuldades imaginou-se um número mínimo de encontros na intervenção desenvolvida, que pudesse ser efetivo, mas bastante breve (Cia et al., 2010; Lim et al., 2005; Marinho, 2005; Smith et al., 2005; Rolfsen & Martinez, 2008; Stormshak et al., 2009). Ao mesmo tempo, foram criadas algumas estratégias de prevenção ao abandono (Marinho, 2005), fazendo um bom *rappor*t desde o início, mantendo contato constante com as famílias e

tendo alimento durante os encontros, pois muitos pais vinham direto do trabalho. Foi criado também um sistema de recuperação aos sábados para as famílias que não pudessem comparecer à intervenção realizada durante a semana no turno da noite. Mesmo assim, muitas famílias tiveram dificuldades em se organizar para comparecer aos encontros, mas outras retomaram e apontaram alguns elementos que auxiliaram no retorno, tais como a insistência nos convites, os lembretes sobre as datas através de telefonemas, aplicativos de mensagens e torpedos, os agradecimentos pela participação, o grau de proximidade entre a pesquisadora e as famílias e a demonstração de interesse e atenção.

Apesar das dificuldades e do pequeno número de participantes, é possível constatar a importância de desenvolver intervenções no sistema familiar para auxiliar os pais a compreenderem a necessidade de sua participação no processo de ensino-aprendizagem de seus filhos. O fato de a intervenção ter ocorrido no ambiente escolar também veio ao encontro de uma necessidade apontada pelas pesquisas (Cia, Barham, & Fontaine, 2010; Ferreira & Barrera, 2010), que sugerem a criação de um espaço de reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e importância de maior aproximação entre os sistemas familiar e escolar, buscando amenizar eventuais dificuldades de comunicação entre eles.

O modelo multifamiliar mostrou-se uma opção adequada para o objetivo proposto nesse estudo, uma vez que a relação em espelho entre os participantes auxiliou o aparecimento do sentimento de pertença e de apoio entre todos, além de uma rica troca de experiências, como já apontavam Foley (1990) e Ravazzola (1997). Além disso, este modelo mostrou-se muito útil, pois pode atender a uma demanda crescente, como é o caso das dificuldades escolares. Entende-se que este tipo de demanda pode ser melhor atendido se houver maior articulação entre as ações e programas governamentais já existentes, pensando-se na clínica ampliada, que preconiza uma alteração nos modelos de atenção e de gestão das práticas de saúde (Costa, 1994;

HumanizaSUS na Atenção Básica, 2009). Já em 1994, Costa apontava caminhos possíveis para o acolhimento das famílias, afirmando que não seria preciso criar um novo órgão para tratar da família, mas promover articulações entre as instituições existentes, deixando de lado práticas antigas e construindo novas ações de caráter preventivo que visassem proteger crianças e adolescentes e os ajudassem a construir um futuro mais digno e promissor. Neste estudo, a escola revelou-se um espaço acolhedor e adequado para o desenvolvimento de ações voltadas a atender esta demanda.

Neste sentido, e como reflexo deste estudo, uma das escolas participantes solicitou a continuidade do projeto “uma vez que acreditamos na importância desta parceria” (OEB). A partir deste trabalho, esta escola também se sentiu motivada a iniciar uma ação cuja meta é aumentar a aproximação entre as famílias e a escola, por meio de ações que incluam o lúdico nos encontros familiares dentro do ambiente escolar, como jogos e gincanas, mostrando que uma pequena mudança em subsistemas pode ter importante reflexo nos sistemas a ela relacionados e que elementos interatuantes e interdependentes respondem um ao outro de maneira autocorretora. (Bertalanffy, 1975).

Ao final deste trabalho persiste o reconhecimento de seu valor e o compromisso de envidar esforços para replicação da proposta de intervenção sistêmica multifamiliar em uma amostra mais ampla com vistas a protocolizá-la e avaliar sua eficácia. Espera-se, com este estudo, ter contribuído para mais um pequeno passo, dos muitos que são necessários dar na direção de um investimento maior em estudos e/ou ações que beneficiem as comunidades menos favorecidas, buscando levar às famílias o conhecimento que precisam para apoiar seus filhos no desenvolvimento de seus potenciais. Assim, poderão exercer sua cidadania e assumir seu papel na construção de uma sociedade mais equânime, que deveria “cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor... e fruto” (Nascimento & Tiso, 1983).

Referências

- Andrada, E. G. C. (2007). *O Treinamento de Suporte Parental (TSP) como fator de promoção do suporte parental e do desempenho escolar de crianças na primeira série*. Tese de Doutorado Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Baptista, M. N. (2009). *Inventário de Percepção de Suporte Familiar – IPSF*. São Paulo: Vetor.
- Baptista, M. N., Alves, G. A., & Santos, T. M. M. (2008). Suporte familiar, autoeficácia e locus de controle: Evidência de validade entre os construtos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(2), 260-271.
- Batista, E. C., Mantovani, L. K. S., & Nascimento, A. B. (2015). Percepção de suporte familiar de alunos com histórico de reprovação escolar. *Debates em Educação*, 7(13), 50-70.
- Bertalanffy, L. V. (1975). *Teoria Geral dos Sistemas*. Petrópolis: Vozes.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. USA: Sage.
- Campos, E. P. (2004). Suporte social e família. In J. Mello Filho, *Doença e família* (pp. 141-159). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cia, F., Barham, E. J., & Fontaine, A. M. G. V. (2010). Impactos de uma intervenção com pais: O desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 533-543.
- Costa, A. C. G. (1994). A família como questão social no Brasil. In S. M. Kaloustian (Org.). *Família brasileira: a base de tudo*. (pp. 19-25). São Paulo: Cortez.
- Couto, M. P. (2010). As novas organizações familiares e o fracasso escolar. *Psicologia da Educação*, 30, 57-66.

- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Damiani, M. F. (2012). Interesse familiar pela participação familiar na escolarização de adolescentes e fracasso escolar. In: IX ANPED SUL–Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, RS, 2012. Anais Eletrônicos ANPED SUL. Retrieved from <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1350/389>.
- Davis-Kean, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294-304. doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294
- D'Abreu, L. C. F., & Marturano, E. M. (2010). Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: Uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. *Estudos de Psicologia, 15*(1), 43-51.
- D'Ávila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M., & Elias, L. C. S. (2005a). Suporte parental: Um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo, 10*(1), 107-115.
- D'Ávila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M., & Elias, L. C. S. (2005b). Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. *Padéia, 15*(30), 43-55.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation, 30*(2), 411-433. doi 10.7202/012675ar
- Dhavan, P., Stigler, M. H., Perry, C. L., Arora, M., & Reddy, K. S. (2010). Is tobacco use associated with academic failure among government school students in urban India? *Journal of School, 80*(11), 552-560. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00541.x

- Diniz, P. K. C., Salomão, N. M. R. (2010). Metas de socialização e estratégias de ação maternas e paternas. *Paidéia*, 20(46), 145-54. doi: 10.1590/S0103-863X2010000200002
- Elias, L. C. S. (2003). *Crianças que apresentam baixo rendimento escolar e problemas de comportamento associados: Caracterização e intervenção*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988–1005. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x
- Féres-Carneiro, T. (1996). *Família: Diagnóstico e terapia*. Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, L. G. (2008). Duas visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar. *Revista Psicopedagogia*, 25(77), 139-145.
- Ferreira, S. H. A., & Barrera, S. D. (2010). Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *Psico*, 41(4), 462-472.
- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.
- Foley, V. (1990). *Introdução à terapia familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fontelles, M. J., Simões, M. G., Almeida, J. C., & Fontelles, R. G. S. (2010). Metodologia da pesquisa: diretrizes para o cálculo do tamanho da amostra. *Revista Paraense de Medicina*, 24 (2), 57-64. Retrieved from <http://files.bvs.br/upload/S/0101-5907/2010/v24n2/a2125.pdf>
- Franco, A. F. (2009). O Mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 325-332.

- Gaioso, N. P. L. (2005). *A evasão discente na educação superior no Brasil: A perspectiva de alunos e dirigentes*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Gran, B. C., & Nieto, M. A. P. (2013). El efecto del absentismo y el fracaso escolar en el consumo de tabaco, en una muestra de estudiantes de 3° y 4° de la educación secundaria obligatoria. *Health and Addictions*, *13*(1), 53-58.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Carrer choice and development* (4th. ed., pp. 85-148). San Francisco: Jossey Bass.
- Halpern-Felsher, B. L., & Cauffman, E. (2001). Costs and benefits of a decision: Decision-making competence in adolescents and adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *22*, 257-276. doi:10.1016/S0193-3973(01)00083-1
- Hancer, A. H. (2012). Reasons of academic failure in Turkish and Polish 6th grade primary school students. *International Journal of Academic Research - Part B*, *4*(4), 78-82. doi: 10.7813/2075-4124.2012/4-4/B.11
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, *45*(3), 740-763. doi: 10.1037/a0015362
- HumanizaSUS (2009). *Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS*. Brasília: MS.
- Jacobs, N., & Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. *Educational Studies*, *31*(4), 431- 448. doi: 10.1080/03055690500415746

- Kamal, M., & Bener, A. (2009). Factors contributing to school failure among school children in a very fast developing Arabian society. *Oman Medical Journal*, 24(3), 212-217. doi: 10.5001/omj.2009.42
- Kamtsios, S., & Karagiannopoulou, E. (2013). Conceptualizing students' academic hardiness dimensions: a qualitative study. *European Journal Psychology Education*, 28, 807–823. doi: 10.1007/s10212-012-0141-6
- Keating DP. (2004). Cognitive and brain development. In R. M.Lerner, & L. Steinberg (Eds), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 45–84). Hoboken, NJ: Wiley.
- Koller, S., & Narvaz, M.G. (2004). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 51-66). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lim, M., Stormshak, E. A., & Dishion, T. J. (2005). A one-session intervention for parents of young adolescents: Videotape modeling and motivational group discussion. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13, 194–199. doi: 10.1177/10634266050130040101
- Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7-14.
- Lucio, R., Hunt, E., & Bornovalova, M. (2012). Identifying the necessary and sufficient number of risk factors for predicting academic failure. *Developmental Psychology*, 48(2), 422 - 428. doi: 10.1037/a0025939
- Marinho, M. L. (2005). Um programa estruturado para o treinamento de pais. In Vicente & E. Caballo, *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente* (pp.417-433). São Paulo: Santos.

- Marturano, E. M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, 135-142. doi: 10.1590/S0102-37721999000200006
- Martinelli, S. C., & Genari, H. M. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia*, 14(1), 13-21.
- Mazer, S. M., Dal Bello, A. C., & Bazon, M. (2009). Dificuldades de aprendizagem: Revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. *Psicologia da Educação*, 28, 7-21.
- Melo, G. N. (2005). *Cidadania e competitividade: Desafios educacionais do terceiro milênio* (10. Ed). São Paulo: Cortez.
- Miot, H. A. (2011). Tamanho da amostra em estudos clínicos e experimentais. *Jornal Vascular Brasileiro*, 10(4), 275-278. doi: 10.1590/S1677-54492011000400001
- Monteiro, R. M., & Santos, A. A. A. (2013). Recursos familiares e desempenho de crianças em compreensão de leitura. *Psico*, 44(2), 273-279.
- Moreira, G. M., & Sigolo, S. R. R. L. (2006). *Recursos e condições adversas na história pregressa de crianças de 4ª série do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, Brasil.
- Morgan, A. (2007). *O que é terapia narrativa?* Porto Alegre: Centro de Estudos e Práticas Narrativas.
- Nascimento, M. & Tiso, W. (1983). Coração de estudante. In Milton Nascimento ao vivo. Barclay/Ariola.
- Núcleo de Infância e Família – NUDIF (2008). *Entrevista de Dados Sociodemográficos da Família*. Porto Alegre: Instituto de Psicologia, UFRGS. (Instrumento não publicado).

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2014). 11º relatório de monitoramento global de educação para todos. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>
- Osório, L. C. (1996). *O que é a família, afinal?* In L. C. Osório, *Família hoje* (pp.14-33). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pereira, S. Q. (2015). *Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental*. Retrieved from <http://sulapereira.blogspot.com.br/2015/04/artigo-cientifico-sobre-as-dificuldades.html>
- Pershey, M. G. (2010). A comparison of African-American students' self-perceptions of school competence with their performance on state-mandated achievement tests and normed tests of oral and written language and reading. *Preventing School Failure*, 55(1), 53–62.doi: 10.1080/10459880903472835
- Puviani, V. (2012). *O casal em todas as cores: Desenhando o amor que nasce, cresce e cura*. Roma: Armando Editore.
- Ravazzola, M. C. (1997). *Historias infames: Los maltratos en las relaciones*. Buenos Aires: Paidós Iberica.
- Ribeiro, M. A. (2005). O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: Um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 55-70.
- Rolfesen, A. B., & Martinez, C. M. S. (2008). Programa de intervenção para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: Um estudo preliminar. *Paidéia*, 18(39), 175-188.doi:10.1590/S0103-863X2008000100016.
- Rumberger, R. W. (2011). Introduction. In R. W. Rumberger, *Dropping out* (pp. 1-19). Retrieved from <http://education.ucsb.edu/rumberger/book/ch1.pdf>

- Santos, P. L., & Graminha, S. S. V. (2005). Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. *Paidéia, 15*(31), 217-226.
- Sapienza, Aznar-Farias & Silvaes (2009). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico. *Reflexão e Crítica, 22*(2), 208-213. doi:10.1590/S0102-79722009000200006
- Smith, K.E., Landry, S.H., & Swank, P.R. (2005). The influence of decreased parental resources on the efficacy of a responsive parenting intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*, 711–720. doi: 10.1037/0022-006X.73.4.711
- Soares, M. R., Souza, S. R., & Marinho, M. L. (2004). Envolvimento dos pais: Incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia, 29*(4), 253-260. doi: 10.1590/S0103-166X2004000300009.
- Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices and styles in relation to their motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence, 26*, 456-490. doi: 10.1177/0272431606291940
- Weyne, G. R. S. (2004). Determinação do tamanho da amostra em pesquisas experimentais na área de saúde. *Arquivos Médicos do ABC, 29*(2), 87-90.
- World Development Indicators (2011). Brazil education: School enrollment. Retrieved from <http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.ENRR/countries/BR-XJ-T?display=graph>.

Considerações Finais da Dissertação

O presente estudo teve o objetivo de investigar a influência do suporte familiar no desempenho escolar de adolescentes com histórico de baixo rendimento e para tanto desenvolveu e avaliou uma intervenção multifamiliar, utilizando recursos expressivos como instrumentos mediadores para facilitar a interação e a expressão emocional dos participantes, bem como oferecer um ambiente descontraído e lúdico. As atividades desenvolvidas foram fundamentadas no conceito de suporte familiar (Baptista, 2009), que considera três dimensões: afetivo-consistente (comunicação e afeto), adaptação familiar (expressão da raiva) e autonomia.

Embora as análises estatísticas não tenham revelado diferenças significativas quanto à percepção do suporte familiar entre os participantes (pais e adolescentes), ocorreram mudanças importantes no sistema familiar que resultaram em melhor desempenho escolar dos filhos, com diferença significativa na disciplina de ciências ($p < 0,03$). Os conceitos obtidos em matemática e português também melhoraram e todos os adolescentes participantes foram aprovados. Ao mesmo tempo, os dados qualitativos sinalizaram melhora na comunicação, estabelecimento de regras e limites e maior autonomia do sistema familiar, além de outros benefícios, tais como o aumento das atividades de lazer dos grupos familiares, o hábito de elogiar e valorizar o outro, fazer as refeições em conjunto mais frequentemente, além de maior comprometimento dos adolescentes com os estudos e consciência dos pais sobre sua influência no desempenho acadêmico de seus filhos.

Dessa forma, a intervenção no sistema familiar de adolescentes com baixo desempenho escolar proposta mostrou-se adequada para produzir mudanças, relatadas por todas as famílias participantes, bem como obteve total aprovação tanto pelos pais quanto pelos alunos. De acordo com Eyberg (como citado em Marinho, 2005), a satisfação dos participantes com a intervenção

é um importante fator preditivo da manutenção dos benefícios alcançados. Verifica-se, assim, a relevância de desenvolver este tipo de intervenção no sistema familiar que tenha o objetivo de conscientizar famílias sobre a importância do suporte familiar e da participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem de seus filhos.

O modelo multifamiliar mostrou-se adequado e constitui-se como um espelho entre os participantes, o que auxiliou aprendizagens por meio da troca de experiências. A utilização de recursos expressivos também proporcionou um clima agradável, acentuando a cumplicidade entre pais e filhos e a expansão afetiva grupal, aumentando a rede de apoio dessas famílias. De grande relevância foi o movimento de aproximação entre o sistema familiar e escolar, uma vez que o distanciamento entre eles tem sido apontado na literatura como uma lacuna a ser preenchida (Cia, Barham, & Fontaine, 2010; Ferreira & Barrera, 2010; Pezzi, 2014), visando a construção de um espaço comum no qual os sistemas possam atuar em colaboração e, através da criatividade, buscar novas soluções para melhor auxiliar os alunos em seu processo de ensino-aprendizagem.

Embora muito breve, a intervenção, objeto deste trabalho de pesquisa, revelou-se importante e, como afirmaram alguns participantes, não terminou com o fim dos encontros, concordando com Rogers (1983, p.9) que afirmou que conhecer-se pode ser “uma tarefa para toda uma vida”. Portanto, espera-se ter contribuído para o despertar dos recursos de cada indivíduo e dos sistemas, e que estes sigam enfrentando seus limites e buscando novas possibilidades, agora com melhor compreensão do seu funcionamento. Fica a motivação para novos estudos com o mesmo formato, ampliando a amostra para verificar a sua eficácia e, quiçá manualizar a intervenção para que possa ser desenvolvida em diversas escolas.

Ao finalizar este estudo, fica o sentimento de que estudos de caráter interventivo são muito relevantes no atual cenário educacional brasileiro, pois ao mesmo tempo em que podem

satisfazer as necessidades da pesquisa, preenchem uma lacuna de proporções gigantescas que existe na escola pública e no sistema de saúde. Destaca-se a falta de profissionais das áreas de psicologia, psicopedagogia e orientação pedagógica, o que deixa tanto os profissionais da educação quanto as famílias em estado de carência de informações e de suporte, revelando a urgência de ações que valorizem a clínica ampliada e maior articulação entre os programas governamentais já existentes.

A grande demanda encontrada nas comunidades mais carentes socioeconomicamente impossibilita o atendimento de todas as questões familiares que interferem no desempenho escolar dos alunos encaminhados pelas escolas devido a sua multicausalidade. Percebe-se que há trabalho demais e profissionais “de menos”. Durante a realização da intervenção nas escolas parceiras foi observada a grande receptividade das equipes diretivas, o carinho e o esforço de algumas famílias e a sensação de que a repetição de trabalhos com esta finalidade teria progressiva aceitação entre eles e traria grandes benefícios ao público que se pretende proteger: nossos filhos.

Referências da Dissertação

- Andrada, E. G. C. (2007). *O Treinamento de Suporte Parental (TSP) como fator de promoção do suporte parental e do desempenho escolar de crianças na primeira série*. Tese de Doutorado Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC < Brasil.
- Baptista, M. N. (2009). *Inventário de Percepção de Suporte Familiar – IPSF*. São Paulo: Vetor.
- Baptista, M. N., Alves, G. A., & Santos, T. M. M. (2008). Suporte familiar, autoeficácia e locus de controle: Evidência de validade entre os construtos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(2), 260-271.
- Barreto, A. de P. (2005). *Terapia comunitária passo a passo*. Fortaleza: LCR.
- Batista, E. C., Mantovani, L. K. S., & Nascimento, A. B. (2015). Percepção de suporte familiar de alunos com histórico de reprovação escolar. *Debates em Educação*, 7(13), 50-70.
- Bastos, A., Fernandes, G. L., & Passos, J. (2009). Analysis of school failure based on Portuguese micro data. *Applied Economics Letters*, 16, 1639–1643. doi: 10.1080/13504850701604094
- Cia, F., Barham, E. J., & Fontaine, A. M. G. V. (2010). Impactos de uma intervenção com pais: O desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 23(3), 533-543.
- Damiani, M. F. (2012). Interesse familiar pela participação familiar na escolarização de adolescentes e fracasso escolar. In: IX ANPED SUL–Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, RS, 2012. Anais Eletrônicos ANPED SUL. Retrieved from <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1350/389>.

- D'Ávila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M., & Elias, L. C. S. (2005a). Suporte parental: Um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, *10*(1), 107-115.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, *81*(3), 988–1005. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x
- Falceto, O. G., Prado, L. C., Waldemar, J. O., Castiel, S., Gonçalves, N. T., Zanonato, A., Muller, J. L., Cardoso, C. D., Barros, L. F. (2012). O ensino da psicoterapia de orientação sistêmico-integrativa no Instituto da Família de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Psicoterapia*, *14*(2), 75-85.
- Ferreira, S. H. A., & Barrera, S. D. (2010). Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *Psico*, *41*(4), 462-472.
- Foley, V. (1990). *Introdução à terapia familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guler, M. P. D. (2013). Success and failure in science education: a focus group study on Turkish students. *Journal of Baltic Science Education*, *12*(6), 716-729.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2014). Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research*, *63*, 5-14. doi:10.1016/j.ijer.2012.09.005
- Kamtsios, S., & Karagiannopoulou, E. (2013). Conceptualizing students' academic hardiness dimensions: a qualitative study. *European Journal Psychology Education*, *28*, 807–823. doi: 10.1007/s10212-012-0141-6
- Marinho, M. L. (2005). Um programa estruturado para o treinamento de pais. In Vicente & E. Caballo, *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente* (pp.417-433). São Paulo: Santos.

- Mencarelli, V. L., Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2012). Cuidado emocional na saúde pública: a psicologia clínica ampliada. In Dinorah Fernandes Gioia-Martins (Org.). *Psicologia e Saúde, Formação, Pesquisa e Prática Profissional* (pp.45-64). São Paulo: Vetor.
- Oliveira, F. N., & Macedo, L. (2011). Resiliência e insucesso escolar: Uma reflexão sobre as salas de aprendizagem. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(3), 983-1004.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2014). *11º relatório de monitoramento global de educação para todos*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>
- Osório, L. C. (1996). *O que é a família, afinal?* In L. C. Osório, *Família hoje* (pp.14-33). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Osti, A., & Brenelli, R. P. (2013a). Análise comparativa das relações entre ensino e aprendizagem por professores e alunos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 55-63.
- Osti, A., & Brenelli, R. P. (2013b). Sentimentos de quem fracassa na escola: Análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 18(3), 417-426.doi.org/10.1590/S1413-82712013000300008
- Pereira, S. Q. (2015). *Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental*. Retrieved from <http://sulapereira.blogspot.com.br/2015/04/artigo-cientifico-sobre-as-dificuldades.html>
- Pezzi, F. A. S., Marin, A. H., & Donelli, T. M. S. (in press). O fracasso escolar na percepção de adolescentes, pais e professores. *Psico-USF*, 21(2).
- Pezzi, F. A. S. (2014). *“Deve se sentir um fracassado!”: A compreensão dos adolescentes, seus pais e professores sobre o fracasso escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil.

Puviani, V. (2012). *O casal em todas as cores: Desenhando o amor que nasce, cresce e cura*.

Roma: Armando Editore.

Ravazzola, M. C. (1997). *Historias infames: Los maltratos en las relaciones*. Buenos Aires:

Paidós Iberica

Rogers, C. R. (1983). *Um jeito de ser*. Rio de Janeiro: EPU.

Apêndice A

Carta de Anuência para Realização da Pesquisa

Este é um convite para a escola _____ (nome) autorizar a realização da pesquisa intitulada “Fracasso escolar: sintoma e/ou reatividade ao sistema de ensino?” com seus alunos adolescentes do ensino fundamental. O objetivo desta pesquisa é avaliar fatores individuais, familiares e escolares e como estes estão relacionados com o histórico de reprovação de adolescentes. A pesquisadora responsável é a professora Angela Helena Marin, do curso de pós-graduação em psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Espera-se que os resultados deste estudo sirvam para entender melhor o fracasso escolar e também alicerçar propostas de intervenção no sentido de desenvolver ações preventivas.

Caso você autorize a realização do estudo, os alunos participantes, seus pais ou responsáveis e seus professores responderão aos questionários da pesquisa. Em conjunto, todos eles participarão de grupos para discutir sobre a relação entre escola-adolescente e escola-família. Os questionários serão respondidos em formulário próprio. As entrevistas e grupos serão gravados em áudio para posterior transcrição.

Em caso de algum problema que a escola possa ter, relacionado com a pesquisa, os participantes terão direito a assistência gratuita que será prestada pela equipe de psicologia do Projeto Ambulatorial de Atenção à Saúde – PAAS (UNISINOS) ou por psicólogos da rede pública de saúde. Você, como diretora da escola, pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

Você sempre poderá obter informações sobre o andamento deste estudo e/ou seus resultados. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora responsável, Profa. Angela, telefone (51) 3591-1122 – Ramal: 1254.

Os dados que serão fornecidos para a pesquisa serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo revelação de nenhuma informação que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de cinco anos.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável. Sua autorização para a realização do estudo se confirma com a assinatura deste documento.

São Leopoldo, ___/___/_____(data)

Direção da escola

Nome: _____ Assinatura: _____

Pesquisadora responsável

Nome: Angela Helena Marin Assinatura: _____

Apêndice B



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

- Mãe, pai ou responsável legal -

Este é um convite para você participar e autorizar _____ a fazer parte da pesquisa intitulada "Fracasso escolar: sintoma e/ou reatividade ao sistema de ensino?", que tem como pesquisadora responsável Angela Helena Marin, professora do curso de pós-graduação em psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Esta pesquisa pretende avaliar fatores individuais, familiares e escolares e sua relação com a reprovação escolar de adolescentes do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Leopoldo-RS. Espera-se que os resultados deste estudo sirvam para entender melhor o fracasso escolar e também alicerçar propostas de intervenção no sentido de desenvolver ações preventivas.

Caso você decida participar, você deverá responder ao questionário da pesquisa e a algumas entrevistas, enquanto o/a adolescente responderá a outro questionário e entrevista específicos. Além disso, você, seu filho/a e os professores da escola participarão de grupos para discutir sobre a relação entre o adolescente, a sua família e a escola. Os questionários serão respondidos em formulário próprio e as entrevistas, assim como os encontros em grupo serão gravados em áudio e filmados.

Em caso de algum problema que você possa ter, relacionado com a pesquisa, você e o/a adolescente terão direito a assistência gratuita que será prestada pela equipe de psicologia do Projeto Ambulatorial de Atenção à Saúde – PAAS (UNISINOS) ou por psicólogos da rede pública de saúde. Você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo, bem como se recusar a responder as perguntas que lhe causem constrangimento de qualquer natureza.

Você sempre poderá obter informações sobre o andamento deste estudo e/ou seus resultados. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora responsável, Profa. Angela, telefone 3591-1122 – Ramal: 2229.

Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhuma informação que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de cinco anos.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável. Sua participação no estudo e autorização para o/a adolescente também fazer parte dele se confirmam com sua assinatura neste documento.

São Leopoldo, ___/___/_____

Participante da pesquisa

Nome: _____ Assinatura: _____

Pesquisadora responsável

Nome: Angela Helena Marin

Assinatura: _____

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 23 / 10 / 14

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
- Adolescentes -

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada "Fracasso escolar: sintoma e/ou reatividade ao sistema de ensino?", que tem como pesquisadora responsável Angela Helena Marin, professora do curso de pós-graduação em psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Esta pesquisa pretende avaliar fatores individuais, familiares e escolares e sua relação com a reprovação escolar de adolescentes do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Leopoldo-RS. Espera-se que os resultados deste estudo sirvam para entender melhor o fracasso escolar e também alicerçar propostas de intervenção no sentido de desenvolver ações preventivas.

Caso você decida participar, você deverá responder ao questionário e a entrevista de pesquisa. Além disso, você, sua família e seus professores participarão de grupos para discutir sobre a relação entre você, sua família e a escola. Os questionários serão respondidos em formulário próprio e a entrevista, assim como os grupos serão gravados em áudio e filmados.

Em caso de algum problema que você possa ter, relacionado com a pesquisa, você terá direito a assistência gratuita que será prestada pela equipe de psicologia do Projeto Ambulatorial de Atenção à Saúde – PAAS (UNISINOS) ou por psicólogos da rede pública de saúde. Você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo, bem como se recusar a responder as perguntas que lhe causem constrangimento de qualquer natureza.

Você sempre poderá obter informações sobre o andamento deste estudo e/ou seus resultados. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora responsável, Profa. Angela, telefone 3591-1122 – Ramal: 2229.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhuma informação que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de cinco anos.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável. Sua participação no estudo se confirma com sua assinatura neste documento.

São Leopoldo, ___/___/_____

Participante da pesquisa


Nome: _____ Assinatura: _____

Pesquisadora responsável

Nome: Angela Helena Marin

Assinatura: _____

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
 Em: 23.10.14



Apêndice C

QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DA FAMÍLIA

(Adaptado de NUDIF, 2008)

Data: ___/___/___ Aplicado por: _____

DADOS DA MÃE DO FILHO/A (alvo da pesquisa)

Nome: _____ Data de nascimento: ___/___/___ Idade: _____

Endereço completo: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 _____ Celular: _____ Fone residencial: _____ Fones

para recados: _____

E-mail: _____

Com que idade começou estudar? _____ anos.

Está estudando? () sim () não. Caso sim, que série/curso? _____

Até que série estudou? () nenhuma () fundamental - _____ série () médio - _____ série

() superior incompleto () superior completo () técnico/qual _____

Você já reprovou? () não () sim, quantas vezes? _____ Em que séries? _____

Você é? () solteira () casada () separada () viúva () morando junto () namorando

Tem outros filhos? () sim () não. Quantos? _____

Seu companheiro atual é o pai do/a seu/sua filho/a alvo da pesquisa? () sim () não

Atualmente você está trabalhando? () sim () não Quantas horas por dia trabalha? _____

Que tipo de trabalho você faz? _____ Sua renda mensal: _____

Tem problemas de saúde física? () sim () não. Caso sim, qual? _____

Tem problemas de saúde mental? () sim () não. Caso sim, qual? _____

DADOS DO PAI DO FILHO/A (alvo da pesquisa)

Nome: _____ Data de nascimento: ___/___/___ Idade: _____

Endereço completo: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Celular: _____ Fone residencial: _____ Fones para recados: _____

E-mail: _____

Com que idade começou estudar? _____ anos.

Está estudando? () sim () não. Caso sim, que série/curso? _____

Até que série estudou? () nenhuma () fundamental - _____ série () médio - _____ série

() superior incompleto () superior completo () técnico/qual _____

Você já reprovou? () não () sim, quantas vezes? _____ Em que séries? _____

Você é? () solteiro () casado () separado () viúvo () morando junto () namorando

Tem outros filhos? () sim () não. Quantos? _____

Sua companheira atual é a mãe do/a seu/sua filho/a alvo da pesquisa? () sim () não

Atualmente você está trabalhando? () sim () não Quantas horas por dia trabalha? _____

Que tipo de trabalho você faz? _____ Sua renda mensal: _____

Tem problemas de saúde física? () sim () não. Caso sim, qual? _____
 Tem problemas de saúde mental? () sim () não. Caso sim, qual? _____

DADOS DO FILHO/A (alvo da pesquisa)

Nome: _____
 Data de nascimento: __/__/____ Idade: ____ anos
 Local de nascimento: _____
 Ordem de nascimento: () primogênito () segundo filho () terceiro filho () quarto ou mais filho
 Com que idade ele/ela começou estudar? ____ anos.
 Que série está cursando? _____
 Ele/ela já reprovou? () não () sim, quantas vezes? _____ Em que série? _____
 Ele/a tem problemas de saúde física? () sim () não. Caso sim, qual? _____
 Ele/a tem problemas de saúde mental? () sim () não. Caso sim, qual? _____

DADOS SOBRE OS OUTROS FILHOS

Nome: _____
 Data de nascimento: __/__/____ Idade: ____ anos
 Local de nascimento: _____
 Ordem de nascimento: () primogênito () segundo filho () terceiro filho () quarto ou mais filho
 Com que idade ele/ela começou estudar? ____ anos.
 Que série está cursando? _____
 Ele/ela já reprovou? () não () sim, quantas vezes? _____ Em que série? _____
 Ele/a tem problemas de saúde física? () sim () não. Caso sim, qual? _____
 Ele/a tem problemas de saúde mental? () sim () não. Caso sim, qual? _____

Nome: _____
 Data de nascimento: __/__/____ Idade: ____ anos
 Local de nascimento: _____
 Ordem de nascimento: () primogênito () segundo filho () terceiro filho () quarto ou mais filho
 Com que idade ele/ela começou estudar? ____ anos.
 Que série está cursando? _____
 Ele/ela já reprovou? () não () sim, quantas vezes? _____ Em que série? _____
 Ele/a tem problemas de saúde física? () sim () não. Caso sim, qual? _____
 Ele/a tem problemas de saúde mental? () sim () não. Caso sim, qual? _____

Nome: _____
 Data de nascimento: __/__/____ Idade: ____ anos
 Local de nascimento: _____

Ordem de nascimento: () primogênito () segundo filho () terceiro filho () quarto ou mais filho

Com que idade ele/ela começou estudar? ____ anos.

Que série está cursando? _____

Ele/ela já reprovou? () não () sim, quantas vezes? _____ Em que série? _____

Ele/a tem problemas de saúde física? () sim () não. Caso sim, qual? _____

Ele/a tem problemas de saúde mental? () sim () não. Caso sim, qual? _____

Apêndice D

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PAIS

(Adaptada de Moreira & Sigolo, 2009)

Você acha necessário que seu filho/a frequente a escola? Por quê?

Até que ano você acha que é necessário que o seu filho/a estude?

Você acha que estudar pode fazer diferença na vida pessoal e profissional de seu filho/a?

O que você espera para o futuro dele/a?

A seu ver, como o seu filho/a tem se saído na escola?

O que você acha que contribui para o alto ou baixo desempenho escolar dele/a?

A família pode auxiliar na aprendizagem dos filhos?

Como a família de vocês está lidando com as dificuldades e problemas apresentados por seu filho/a?

Quando seu filho/a apresenta um bom desempenho escolar, o que a família costuma fazer? E quando ele/a apresenta um desempenho escolar baixo?

Você tem algum projeto para ajudar seu filho/a a alcançar um nível mais avançado de estudo?

Qual?

Você participa das atividades na escola, como reuniões, festas ou comemorações? Contribui com sugestões ou críticas ou solicita informações?

Como é a relação de seu filho/a com os professores e com os colegas da turma?

Como são os relacionamentos familiares, entre pais, pais e filhos e entre os filhos?

Ele/a é mais independente ou dependente? Em quê?

Ele/a tem privacidade?

Como a raiva é expressa entre os membros da família?

Como se expressa afeto e proximidade na família?

Seu filho conta sobre como foi o seu dia na escola? A família o/a incentiva a contar? Como vocês reagem quando ele/a conta algo?

Como são as atividades de lazer da família? Vocês se divertem juntos?

Apêndice E

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ADOLESCENTES

(Adaptada de Moreira & Sigolo, 2009)

- O que faz com que alguém tenha alto ou baixo desempenho escolar?
- Você acha que estudar pode fazer diferença para sua vida pessoal e profissional? Por quê?
- Quais seus planos para o futuro? Para atingir esses planos, até que ano você acha que é necessário estudar?
- Você lembra quando começou a ter dificuldades para aprender na escola?
- O que você acha que poderia ajudar você a melhorar seu rendimento?
- Como você e sua família estão lidando com suas dificuldades e problemas acadêmicos?
- Quando você apresenta um bom desempenho escolar, o que sua família costuma fazer? E quando apresenta um desempenho escolar baixo?
- Quem te auxilia nas tarefas escolares, no preparo para as provas e em providenciar material solicitado pelos professores?
- Sua família costuma ir à escola? Quando e por quê?
- Como é a sua relação com seus professores? E com os colegas da turma?
- Como você percebe sua independência, autonomia e privacidade?
- Como você percebe os relacionamentos familiares entre você, seus pais e seus irmãos?
- Como a raiva é expressa entre os membros da sua família?
- Como se expressa afeto e proximidade em sua família?
- Você costuma contar sobre seu dia para sua família? Como sua família responde a isto?
- Como são as atividades de lazer da família? Vocês se divertem juntos?

