

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

THALITA GOMES DA SILVA

AFETIVIDADE, *COPING* E EDUCAÇÃO

Curitiba
2014

THALITA GOMES DA SILVA

AFETIVIDADE, *COPING* E EDUCAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado no Curso de Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helga Loos-Sant'Ana

CURITIBA
2014

TERMO DE APROVAÇÃO

THALITA GOMES DA SILVA

AFETIVIDADE, *COPING* E EDUCAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado no Curso de Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Helga Loos-Sant'Ana
Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, UFPR.

Examinador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha
Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, UFPR.

Curitiba, 28 de novembro de 2014.

Dedico esse trabalho primeiramente à minha mãe, uma guerreira que sempre foi fonte de inspiração e incentivo. Também a todos que, das mais diversas formas, marcaram-me e contribuíram para a realização desse trabalho e me despertaram a olhar o mundo de uma forma diferente.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Helga Loos-Sant'Ana, pelo acompanhamento, orientação e provocações.

Especialmente também as (o)s professores(a)s que me instigaram de tal forma que saio com uma leitura de mundo mais ampla e que, pelo exemplo, motivaram-me a ser uma pedagoga reflexiva.

A todos os técnicos e funcionários da UFPR, que me possibilitaram incríveis experiências e contribuíram para minha formação.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

(Paulo Freire)

RESUMO

Com a compreensão da importância da emoção no desenvolvimento humano e nas relações com os processos cognitivos, esse trabalho olha especificamente para as estratégias de *coping* (enfrentamento de adversidades). Justifica-se por compreender que as formas como as pessoas lidam com as mais diversas situações influenciam suas relações com o mundo. Diante disso, a educação ganha relevância na medida em que é um dos meios pelos quais o ser humano se instrumentaliza para a vida em sociedade e, portanto, a mesma deveria ampliar suas preocupações abrangendo os aspectos afetivo-emocionais do desenvolvimento e como estes afetam as ações dos indivíduos. Para tanto, foram buscadas algumas referências bibliográficas correlacionadas ao tema e realizada uma pesquisa empírica tendo como foco as estratégias de *coping* comumente utilizadas por crianças do Ensino Fundamental. A análise dos dados demonstrou que, em grande parte, existe aproximação com a literatura estudada, como fatores correlacionados a idade, hierarquia e socialização. No entanto, observa-se a necessidade de maior aprofundamento no que se refere ao envolvimento das emoções na escolha das estratégias de enfrentamento.

PALAVRAS-CHAVE: *Coping*, Emoção, Desenvolvimento Humano, Cognição, Aprendizagem.

Abstract

Having the comprehension of the importance of the emotion in the human development and its relations with the cognitive process, this work focuses specifically on the coping strategies (coping with adversity). This is justified by the understanding that the way people deal with the most varied situations, influence their relations with the world. On this, the education gains relevance, as it is one of the means that provides the tools for the human being to live in society. Therefore, education should broaden its scope by embracing affective-emotional aspects and the way these affect people's attitudes. To do so, some related to the subject references were searched and, also, there was made an empirical research focusing on the common use of coping strategies on elementary and middle school children. The data analysis has shown that, in most of it, there is approximation on the studied material when compared to factors such as age, hierarchy and socialization. However, it is observed the need of a further deepening on the studies, when it comes to the emotions involvement on the choice of the coping strategies.

Key words: Coping, emotion, human development, cognition and learning.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - FREQUÊNCIA DE ESTRATÉGIAS DE COPING UTILIZADAS PELAS CRIANÇAS	30
QUADRO 2 - PERCENTUAL E FREQUÊNCIAS DAS ESTRATÉGIAS DE COPING ESCOLHIDAS PELAS CRIANÇAS.....	31
QUADRO 3 - FREQUÊNCIA DE ESTRATÉGIAS DE COPING UTILIZADOS POR GRUPOS DE MENINOS E MENINAS.....	35
QUADRO 4 - PERCENTUAL BRUTO DE FREQUÊNCIAS DE ESTRATÉGIAS DE COPING UTILIZADAS POR GRUPOS DE MENINOS E MENINAS.....	35
QUADRO 5 - FREQUÊNCIA DE PERFIL DE APOIO SOLICITADO.....	36

Sumário

1 INTRODUÇÃO	11
2 REVISÃO DA LITERATURA	13
2.1 ALGUNS ASPECTOS SOBRE O RECONHECIMENTO DA EMOÇÃO	13
2.1.1 A EMOÇÃO COMO COMPONENTE FUNDAMENTAL DO SER HUMANO	14
2.1.2 A IMPORTÂNCIA DA EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO E NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	15
2.1.3 A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE SEUS ALUNOS	17
2.2 COPING	19
2.2.1 A TRAJETÓRIA DO TERMO “COPING”	20
2.2.2 ESTRATÉGIAS DE COPING EM CRIANÇAS	24
3 METODOLOGIA	27
3.1 PARTICIPANTES	27
3.2 INSTRUMENTOS PARA A OBTENÇÃO DOS DADOS	27
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	29
4.1 ESTRATÉGIAS DE COPING	29
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41
ANEXO 1	44

1 INTRODUÇÃO

Nas relações humanas vivenciam-se os mais variados tipos de emoções e sentimentos que envolvem e deixam marcas, que motivam, que deprimem ou que colocam as pessoas em ação. A própria palavra *emoção* tem, associada ao seu significado, a ideia de ação. Em sua origem, do latim, “movere” significa “movimento” e o “e”, de *emovere*, significa “para fora” ou “se colocar em”, segundo o dicionário da língua portuguesa. Ou seja, a emoção é o que impulsiona o movimento, tanto para as ações positivas quanto para as negativas.

Muitas vezes, porém, no desenvolvimento humano a emoção é secundarizada, não tendo o devido enfoque no processo educativo. Pode ser um equívoco não considerar atentamente esta área, porque mesmo nas ações mais corriqueiras do dia-a-dia a emoção está envolvida.

A emoção, como afirma Wallon (2010, p. 22), não se separa da razão. As pessoas são formadas por relações indissociáveis entre os âmbitos afetivo, motor e cognitivo, modificando-se apenas a intensidade e conotação das emoções em cada situação vivenciada. Isso decorre das interações biológicas, afetivas e sociais que cada pessoa teve oportunidade de vivenciar. Tais interações estão associadas às significações das experiências que as constituem.

A partir de tais premissas, não se dar o devido cuidado ao enfoque dos vínculos das emoções com os processos cognitivos pode desfavorecer a relação de ensino/ aprendizagem, pois toda experiência é carregada de emoção, e toda reação também o é. Diante disso, é necessário reconhecer a importância dos estudos sobre essa relação.

A produção nessa área do conhecimento tem muito campo ainda a ser desbravado, porém é antiga. Vários filósofos já se debruçaram sobre o assunto, mas foi a partir do século XX esse tema ganhou mais força, tendo começado a Psicologia a tratar mais aprofundadamente dele e de outros a ele associados. Assim, teorias de grandes autores como Piaget, Wallon, Vygotsky ganharam notoriedade até os dias de hoje.

É nesse contexto, e mais precisamente no final do século XX, que surgiram os estudos sobre o “coping”, que, muito embora existam várias interpretações, pode

ser compreendido, de maneira geral, como o conjunto de estratégias utilizadas pelas pessoas para enfrentarem as mais diversas situações, conforme explicado por Folkman e Lazarus (1984), Antoniazzi, Dell'Algio, Bandeira (1998) e Savóia (1999). Trata-se de um campo de conhecimento recente e os estudos realizados atualmente tendem a focar mais especificamente as situações de adversidade.

O coping constitui o objeto de estudo do presente trabalho. Ao mesmo tempo, o tema é instigante apresentando muitas possibilidades de investigações e abordagens. Cabe destacar que este trabalho tem como finalidade uma primeira aproximação com a produção relativa ao tema, bem como a realização de um exercício empírico.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Nesse capítulo serão abordados alguns aspectos relevantes para a compreensão da importância da relação da emoção e das estratégias de coping no processo educativo e de desenvolvimento humano.

2.1 ALGUNS ASPECTOS SOBRE O RECONHECIMENTO DA EMOÇÃO

Nas relações humanas há muitos fatores envolvidos e que determinam vários pontos da vida, como culturas, hábitos, sentimentos, opiniões, ideologias, instintos, etc. Os estudos sobre essas várias temáticas e seu impacto na psicologia humana já chamam a atenção há alguns séculos. O campo da emocionalidade, contudo, ganhou um foco maior há pouco tempo na história da Psicologia e da Educação, mesmo existindo desde os primórdios nas relações humanas. Na abordagem filosófica e científica, por muitas vezes, a emoção ficou em segundo plano (como algo menos importante ou até mesmo perturbador) ou era sumariamente negada.

Há muito tempo se vem afirmando categoricamente que o homem é regulado pela razão. Na Antiguidade os estudos, em sua maioria, debruçavam-se sobre ela enquanto os aspectos sensíveis do ser humano eram colocados de lado. Para Aristóteles, em sua obra “Ética a Nicômaco”, seria a razão que indica o que é correto e o que é errado, assim levando o homem à felicidade. Na Era da Razão (o século XVIII) também era enfatizado que o conhecimento provinha apenas da razão.

Kant defendia veemente em seu livro “Fundamentação da Metafísica dos Costumes” que a doutrina das pessoas devia ser regida pela razão e que ela que comandava a emoção. Descartes em seus escritos Discurso do Método declarou que a razão ou senso é a única coisa que nos torna homens e nos diferencia dos animais, tendo sido um forte propagador da ideia de que corpo e alma seriam separados e que não teria como conectar sensibilidade e razão.

Defendia-se que a razão é que determina como o homem age em sociedade e que a partir da consciência (razão) o homem criaria tudo. Devido a essas várias correntes de pensamento e posicionamentos acerca da razão e da emoção, esta

última não foi tão valorizada como parte da psique humana, sendo que a visão de que a razão era soberana perdurou por muitos séculos.

Com o surgimento do empirismo, tendo como precursor John Locke na sua obra ensaio acerca do entendimento humano começava-se a defender o papel da experiência. Assim, iniciava a florescer correntes que defendiam a experiência, onde começava a despontar um olhar mais atento para as sensações, chamando assim a atenção para mais estudos nessa área.

Sem dúvida, uma das faculdades que diferencia o ser humano dos outros animais é a razão, a tal capacidade de pensar. Contudo, a razão não pode ser vista como atividade isolada no humano e que ela que regula todos os aspectos da psique. Ela é claramente um aspecto fundamental do ser humano, porém ela não se manifesta isoladamente, sem participação das demais esferas de atividade psicológica – nas quais se incluem os aspectos afetivo-emocionais.

Afirmar que aspectos globais são realizados via uma única fonte pode ser limitado. Apresentar a razão como fenômeno que dá conta de explicar todos os fenômenos, como sensações, sentimentos e reações biológicas, psicológicas que ocorrem com os indivíduos reduz o papel da emoção e de outros fatores que compõem o ser humano.

A partir dessa linha de raciocínio, a partir do século XX autores começam a escrever sobre a importância de se olhar o papel da emoção e da afetividade.

2.1.1 A EMOÇÃO COMO COMPONENTE FUNDAMENTAL DO SER HUMANO

Tomando parte da conceituação de Oatley e Jenkis (2002), pode-se compreender que a emoção está em todos os âmbitos da vida de uma pessoa, caracterizando-se como um *estado de prontidão para a ação*. Como conceituam os autores:

Uma emoção é normalmente causada por uma pessoa, consciente ou inconsciente, ao avaliar um evento como relevante para um assunto (um objetivo) importante; a emoção é sentida como positiva quando um assunto é avançado e negativa quando um assunto é impedido..é normalmente experimentada como um tipo distinto de estado mental, por vezes acompanhado ou seguido de mudanças corporais, expressões, acções. (JENKINS; OATLEY, 2002, p.124).

Nesse mesmo sentido, Camargo (2007) afirma que as emoções estão sempre presentes na mente humana, tendo o poder de estabelecer, manter, terminar ou alterar relações que envolvem tanto os indivíduos como o meio.

Também Wallon (1989) reconhece a importância das emoções no desenvolvimento humano. Ele considera que a afetividade é a primeira forma de interação com o meio e que as emoções formam a base para o desenvolvimento da inteligência. Ainda segundo esse mesmo autor, as ações são movidas pela emoção, não sem a razão. Por exemplo, quando uma pessoa está calma/serena tem a tendência a pensar mais sobre sua ação/reação frente a alguma situação desafiadora. Quando uma pessoa passa por uma circunstância que a deixa mais nervosa, ela tende a responder aos próximos eventos com mais rispidez ou com reações mais rápidas. Isso, porém, não significa que se ela agir com rispidez ou por impulso que ela vai eliminar completamente a razão; contudo, ela está tomada fortemente pelo impulso para agir, imposto por aquela emoção. Conforme passa o tempo, volta a acalmar-se e os âmbitos emocional e racional voltam a equilibrar-se. Ou seja, o ser humano é formado por mesclas, da interação do racional com o emocional. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas (MAHONEY, 2008, p. 15).

Segundo essas referências é possível aproximar razão e emoção, uma vez que as emoções são componentes inerentes ao ser humano, desempenhando grande importância na regulação da vida. Assim, torna-se indispensável como objeto de estudo no comportamento humano e suas influências no ambiente.

2.1.2 A IMPORTÂNCIA DA EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO E NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

No campo da educação não tem como ser diferente. A emoção faz parte do cotidiano, dentro ou fora da escola. Contudo, nem sempre se considera que o processo de desenvolvimento é influenciado por aspectos sociais, ambientais, físicos e emocionais, dentro de uma grande interação.

Na sala de aula não existem apenas conteúdos e paredes, ali chegam pessoas com suas próprias histórias, com marcas e com cicatrizes. São alunos que não chegam “crus”; alguns sofreram violência física, simbólica, estão tristes, ou muito alegres e/ou eufóricos. São sujeitos carregados com emoções e isso influencia

seu desempenho, suas ações, suas interações e o seu processo de desenvolvimento como um todo.

Wallon (2010) aponta que há uma ligação entre o desenvolvimento psicológico e o biológico, em uma relação mútua e inseparável. Considerando que a educação trata do desenvolvimento pleno da formação humana, não se pode negligenciar nenhum aspecto que envolva esse processo.

Para Leontiev (1972) o desenvolvimento da criança depende das condições reais de vida, como por exemplo condições históricas concretas, como as crianças lidam e são estimuladas aos mais diversos fatores, como atividades, relação com seus professores, relação com os seus colegas, dentro de cada estágio e esses não ocorrem de forma independente, estão sempre correlacionados.

Apesar de estarem intimamente interligados, na história da educação e nas práticas cotidianas percebe-se que o foco volta-se mais para o âmbito cognitivo, para o aprender “racional”, e mesmo que se saiba que existe o lado emocional ele é constantemente reprimido. Tal fragmentação dificulta as relações diárias na escola, porque não se olha para todos os elementos que a compõem. Sant’Ana, Loos e Cebulski fazem menção a essa ocorrência:

[...] o homem não “aprendeu” ainda a se educar, não porque seja “mau” ou coisa que o valha, mas, talvez, seja porque escolha um caminho reto (cognição) para realizar algo que aconteça em circularidade (sentimentos – afetos). (SANT’ANA, LOOS, CEBULSKI, 2010, p. 121).

Assim como o processo de aprendizagem envolve saberes de ordem cognitiva, também envolve a educação afetiva, fazendo-se necessária também uma educação emocional, que ocorra em interação para o desenvolvimento real e mais complexo do educando. Arantes (2002) propõe que os currículos sejam trabalhados de forma transversal e interdisciplinarmente, assim incluindo as dimensões afetivas.

Isso não significa que as escolas teriam que dar conta de todos os conflitos que ocorrem dentro da escola e com os educandos, sendo que não tem como não haver ausência de conflitos nas relações humanas, mas que o enfrentamento á esses conflitos seriam encaminhados de maneiras diferenciadas. Procurando sempre a melhor forma de resolução, dialogando, refletindo, problematizando e quando necessário encaminhar ou ofertar diretamente acompanhamento psicológico aos alunos. E que, sim, que dentro do espaço escolar a formação se daria de tal forma que proporcionaria aos alunos mais autonomia e um ambiente melhor para a

resolução de problemas, assim ajudando a promover a inteligência emocional ao mesmo tempo em que cumpriria com a grade curricular tradicional.

2.1.3 A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE SEUS ALUNOS

A interação do professor com aluno demanda um olhar sensível. Isso porque a função educativa implica na compreensão do outro como um ser completo, que, por conseguinte, entenda que as emoções afetam o aprendizado. A escola, como espaço que faz parte da vida dos alunos, precisa que os professores e todos aqueles que ali interagem compreendam essa dimensão, a das relações afetivas das pessoas envolvidas no espaço escolar. Camargo deixa isso claro em sua afirmação:

E a escola é o espaço em que os atores sociais que nela atuam, para ensinar ou para aprender, devem expor, construir e reconstruir seus sentimentos e emoções como função integradora do processo ensinar-aprender. (CAMARGO, 2008, p. 29).

Nas diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba são apresentados os eixos norteadores segundo a Resolução da Câmara de Educação Básica n.º 1 de 7 de abril de 1999. Princípios éticos, políticos, estéticos, entre outras colocações sobre o respeito à identidade e à singularidade das crianças são mencionados. As emoções são reconhecidas como parte de suas expressões, contudo não há um direcionamento específico e profundo sobre essa temática que norteie melhor os profissionais da educação.

- A necessidade da promoção de práticas de educação e de cuidados que possibilitem a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, lingüísticos e sociais da criança. (Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba, p. 13).

Pode-se perceber que nos eixos não se apresenta, de forma clara, como as emoções serão consideradas dentro dos processos de ensino/aprendizagem, apesar do documento reconhecer, pautado pela Lei de Diretrizes e Bases, o desenvolvimento da criança como integral:

[...] qualificada como primeira etapa da Educação Básica tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e

social, complementando a ação da família e da comunidade. Isso significa considerar a criança por inteiro em qualquer proposta educativa, integrando as ações de educar e cuidar, compreendendo-as como funções indispensáveis e indissociáveis na Educação Infantil.

(Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, p. 20).

No documento todo, aparecem duas vezes a palavra “afetividade” e 12 vezes a palavra “emoções”.

As diretrizes curriculares do Estado do Paraná também não aparentam ter foco na educação afetiva. No documento aparece apenas uma vez a palavra “emoção” e nenhuma vez a palavra “afetividade”. Em outra parte do site são apresentados os documentos de forma segmentada para cada disciplina como: artes, história matemática, filosofia, etc. No documento apresentado como Caderno de Expectativas de Aprendizagem não aparecem, em nenhum momento, as palavras emoções/emoção e afetividade/afetivo.

O último documento analisado foi as Leis de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Neste também não aparece nenhuma vez as palavras: emoções/emoção e afetividade/afetivo. Seu principal foco é as questões sociais e o mundo do trabalho:

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

(Leis de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

No decorrer desses documentos faz-se compreender que existe um reconhecimento que as emoções fazem parte do desenvolvimento da criança, porém não existem diretrizes oficiais e claras que instrumentalizem diretamente a atuação no âmbito afetivo-emocional dentro das escolas.

Partindo desse pressuposto, é preciso se aprofundar mais as pesquisas e ampliar os recortes de modo a possibilitar uma maior e melhor compreensão sobre como as emoções do dia a dia implicam nas relações educativas. Pois, segundo Luria (2010), o desenvolvimento e a aprendizagem estão atrelados desde o nascimento.

Feito o reconhecimento dessa indissociação do âmbito afetivo com o processo de ensino-aprendizagem, há a necessidade, também, de mais teorizações que, de fato, orientem a prática. É útil a sugestão de ações mais metodológicas, que além de provocar a reflexão sobre a prática também deem um norte sobre como o

trabalho pode ser feito, de maneira a incentivar a promoção de uma educação emocional e mais autônoma dentro das escolas.

Isso não significa que existirá apenas um modelo fechado ou um padrão, mas, sim, possibilidades de transformar a reflexão em prática e ajudar a propagar essa visão. Pois algumas vezes as teorias são classificadas como difíceis de colocar em prática; assim, faz-se necessária uma instrumentalização para torná-la mais próxima da compreensão e da ação, tornando-a dialética e próxima dos profissionais que lidam diretamente com a educação.

2.2 COPING

Um ponto relevante para se observar sobre o desenvolvimento socioemocional é como as pessoas reagem e/ou enfrentam as mais diversas situações e quais são as consequências disso. Pois, ao passar por situações estressantes, o sujeito passa por uma desagradável sensação e procura amenizá-la de alguma forma. Essa observação pode ajudar muito nas relações interpessoais, tanto na esfera pessoal, como na esfera estudantil, profissional, etc.

A Psicologia foi a ciência que mais tem se dedicado a compreender essa temática, e foi dentro dessa ciência que se iniciaram os estudos sobre estratégias de coping, que são consideradas estratégias de enfrentamento utilizadas pelas pessoas nas mais diversas áreas da vida.

A Medicina também vem correlacionando vários processos de reações em relação aos tratamentos e ao comportamento humano em geral. Por exemplo, existem pesquisas sobre estratégias de coping na situação de hospitalização por câncer infantil (MOTTA, BRUNORO, ENUMO, FIORIM, 2010), estratégias de coping por parte dos enfermeiros para gerenciar conflitos no ambiente hospitalar (MC INTYRE, MC INTYRE, SILVÉRIO, 1999).

O termo “coping” historicamente é recente, tendo surgido no século XX, com origem do inglês “to cope with”, que significa em português, aproximadamente, “enfrentar”, “lidar com”. O interesse acerca de tal capacidade humana de lidar com as mais diversas situações é muito antigo e já era investigado dentro de outras áreas de conhecimento, como a Biologia, a Medicina e até mesmo dentro da Psicologia, anteriormente aos estudos contemporâneos que se baseiam mais no enfoque cognitivo-comportamental.

No contexto da Psicanálise Freud, por exemplo, no início do século XX, pesquisou os “mecanismos de defesa”, que era o nome escolhido por ele para abordar as maneiras que uma pessoa utiliza para enfrentar situações adversas resguardando ao máximo possível seu ego. Entre outros autores de outras áreas, Luria (2005) também elencava a importância das reações e adaptações:

Nós reagimos e nos adaptamos a esse estímulo externo e, na realidade, todo o nosso comportamento equivale essencialmente a alguma acomodação mais ou menos adequada às diversas estruturas do mundo exterior. Para adaptar-se eficazmente a essas condições, o indivíduo deve perceber as várias situações do mundo exterior da maneira mais clara e diferenciada possível, discriminando-as, escolhendo da totalidade do complexo sistema de forma que agem sobre ele aquelas que, para ele, são as mais essenciais. (LURIA, 2005 p. 86).

As pesquisas vem crescendo sobre as estratégias de coping, principalmente na área da Medicina, reportando especialmente sobre como é importante o posicionamento, o enfrentamento da pessoa no processo de tratamento de uma doença. Pautando-se nisso, reflete-se acerca de como poderiam ser interessantes e proveitosas mais investigações sobre a relação do coping com os processos educativos.

2.2.1 A TRAJETÓRIA DO TERMO “COPING”

O coping vem se caracterizando como uma ou mais respostas a situações estressoras, mesmo que a resposta seja uma fuga/omissão. As respostas são muito pessoais e diversificadas, pois dependem de cada repertório individual e da interação com o meio, como afirma Savóia (1999). As estratégias de coping, bem como seu entendimento, são classificadas diversamente por vários autores e por categorias dependendo dos eixos de reações normalmente apresentados pelas pessoas.

Na abordagem feita por Antoniazzi (1998), são colocadas três gerações de autores sobre coping. Em cada geração elementos são acrescentados. Em uma primeira perspectiva, o coping é visto como algo mais estável, uma relação entre estado de saúde e de doença. Em um segundo momento, com Folkman e Lazarus (1984), outras perspectivas começaram a surgir, tendo o coping mais relação com o âmbito cognitivo, processos e ações. Também se começou a relacionar o estilo com

que as pessoas enfrentam situações com traços de personalidade. Já em um terceiro momento não se concentra a interpretação na personalidade do indivíduo, mas se tem um olhar mais voltado para o acúmulo de várias situações, memórias e aprendizagem, entre outros fatores.

Folkman e Lazarus (1984) fazem uma divisão das estratégias de coping: *coping com foco na emoção* e *coping focado na problemática*. Já para outras correntes o coping é fruto de vários fatores que interagem entre si e provocam as mais diversas reações, dependendo do repertório de cada indivíduo. São fatores influenciadores, por exemplo: questões biológicas, relacionamentos interpessoais, questões socioeconômicas, etc.

Fatores situacionais influenciam as respostas de coping e determinam mudanças nos tipos de estratégias utilizadas. O contexto é fundamental na escolha das alternativas e recursos para lidar com os problemas. (LISBOA et al, 2002, p. 346).

Retomando os conceitos de Folkman e Lazarus (1984), quando uma pessoa apresenta enfrentamento focado na emoção, a reação dela tende a ir ao encontro da tentativa de modificar seus sentimentos, suas sensações em relação à situação. Tem reações de, por exemplo, tomar uma cerveja para aliviar, fumar um cigarro, comer doces, escutar músicas alegres, assistir a comédias, etc. O foco, segundo esses autores, traduz-se em fugir do problema em si, buscando formas de regular suas emoções. Essas ações são mais utilizadas quando se percebe que não se tem muitas possibilidades de alterar as consequências de um dado problema.

Já no caso da reação estar atrelada diretamente ao problema, Folkman e Lazarus discorrem que o mais provável é a pessoa tentar mudar a situação, o foco do problema. Exemplo, a reação mais esperada é a pessoa tentar negociar, pedir ajuda, tentando resolver o impasse, podendo isso acontecer de forma direta ou indireta. As estratégias focadas no problema são mais utilizadas quando o problema é considerado pela pessoa de fácil resolução (FOLKMAN, LAZARUS, 1984; apud SAVÓIA, 1999).

Também se considera que uma mesma pessoa, em momentos distintos, pode utilizar estratégias diferentes. Cada enfrentamento varia de pessoas para pessoa, pois é baseada em lembranças, experiências, sabores e cheiros diferente sentidos. Cada marca registrada tem significados diferentes. Uma pessoa pode ter

estágios diferentes de reações, pois a cada enfrentamento ela vai ressignificando suas experiências e suas memórias.

Para buscar esclarecer isso, alguns autores fizeram classificações de possíveis reações ou não-ações frente aos agentes estressores, buscando identificar quais são as estratégias de coping mais utilizadas e o que elas revelam sobre o comportamento humano. A seguir serão apontadas algumas classificações.

Folkman e Lazarus (1985, apud SAVÓIA, 1996) elaboraram um inventário com 66 categorizações de opções de reações, baseando-se em seus questionários aplicados. A partir dessa pesquisa, eles conseguiram agrupar as estratégias em eixos fatoriais, que são: fator 1- confronto, fator 2- afastamento, fator 3- autocontrole, fator 4- suporte social, fator 5- aceitação de responsabilidade, fator 6- fuga e esquiva, fator 7- resolução de problemas, fator 8 – reavaliação positiva.

Lipp (1984, apud SAVÓIA, 1999) fez um inventário de Controle de Estresse, classificando em: 1) aspectos fisiológicos que englobam exercícios físicos, práticas gerais de nutrição e saúde, formas de relaxamento; 2) sistemas de apoio, envolvendo o suporte social da família e de amigos, sessões de psicoterapia, frequência a uma igreja; 3) trabalho voluntário, recreação e *hobbies*; 4) habilidades interpessoais e de controle que englobam treinamentos e experiências de crescimento pessoal.

Segundo Savóia e colaboradores (1999), no Brasil existem poucos trabalhos de categorização de estratégias de coping. Eles elencaram alguns autores internacionais que trabalharam com tabulação de estratégias. Por exemplo: Mc Crae (1984), que fizeram 28 categorias; Stone e Neale (1984), que esquematizaram oito categorias distribuídas em: distração, ação direta, aceitação, suporte social, catarse, relaxamento, religião e redefinição da situação. Moss e Billings (1982), que classificaram as respostas em três áreas de enfoque: enfoque avaliativo, enfoque no problema e enfoque emocional.

Já as categorias mais típicas de estratégias de coping, conforme Antoniazzi, Bandeira e Dell'Aglio (1998), são: busca de suporte social, busca de suporte espiritual e tentativa de modificação do agente estressor, atividades agressivas, comportamento de evitação, comportamento de distração, evitação cognitiva, distração cognitiva, solução cognitiva de problemas, reestruturação cognitiva, expressão emocional, resistência, busca de informação, atividades e isolamento, atividades de autocontrole.

Já para Rudolph e colaboradores (1995, apud ANTONIAZZI, BANDEIRA e DELL'AGLIO, 1998) o coping é uma parte de um processo e possui vários elementos determinantes, os quais alteram o sentido e a intensidade. Esses foram classificados como moderadores. Moderadores seriam reflexos do sujeito, do agente estressor, do contexto e suas possíveis interações. Por exemplo, características como gênero, experiências anteriores, aspectos da personalidade, influência de parentes, condições sociais, etc. São considerados agentes moderadores.

Existe também a compreensão para Rudolph, Denning, Weisz, (1995, apud ANTONIAZZI, BANDEIRA e DELL'AGLIO, 1998), de que os mediadores atuariam de forma diferente, ou seja, atuariam no momento da "estratégia", baseando-se principalmente na cognição e na atenção, não correlacionando-se diretamente com os elementos anteriores.

Mesmo com algumas classificações já existentes, esse é um campo que ainda necessita ser melhor explorado, por se entender que as ações/reações dos indivíduos carregam subjetividades e que podem-se utilizar estratégias distintas em momentos variados. Pode ocorrer a interferência de outros fatores psicológicos, como por exemplo, de uma pessoa ter a intenção de utilizar estratégia x, mas por não poder ou ter medo ou, ainda, por pressão social, utilizar estratégia y.

2.2.2 ESTRATÉGIAS DE COPING EM CRIANÇAS

Existem pesquisas que tentam identificar reações mais típicas em determinados tipos de grupos de indivíduos. Por exemplo, as crianças. Elas possuem um repertório de experiência menor que dos adultos e sua função social é diferente; o seu estágio de maturação também não é igual. Por isso, suas estratégias de enfrentamento ao agente estressor podem ser delimitadas de formas distintas das do adulto. Compas (1987, apud DELL'AGLIO, HUTZ, 2002) defende que se deve fazer esse recorte para entender essas especificidades das crianças. Deve-se, também, ponderar a dependência que a criança tem em relação ao adulto (família, professores), bem como seus conflitos com pares, entre outros fatores.

A hierarquia é um fato importante na reação das crianças, pois elas reagem de maneiras mais distintas conforme o seu interlocutor. É mais comum que com seus colegas as reações sejam mais agressivas ou venham a buscar apoio de outras pessoas para ajudarem a resolver o conflito. Já em relação aos adultos, o mais comum entre as crianças é uma resposta direta quando for possível um diálogo e a evitação quando temem a autoridade (DELL'AGLIO, 2000; LISBOA, 2001).

Há a possibilidade de um enfrentamento que é o de não “reagir”. É a estratégia de inação, quando se conformar e aceitar a posição do agente estressor é o comportamento adotado. Tal estratégia ocorre em maior número com as crianças, que não têm um repertório grande como os dos adultos (DELL'AGLIO, HUTZ, 2002).

Existe também o fator de como as crianças são socializadas, por exemplo, conforme o seu gênero. Isso implica também em possíveis formas de respostas. Lopez e Little (1996, apud ANTONIAZZI, BANDEIRA e DELL'AGLIO, 1998) aponta que os meninos apresentam maior tendência a reagirem de forma competitiva/agressiva, enquanto que as meninas a reações mais pacíficas, como comportamentos de pedir ajuda e ações diretas.

É necessário dar atenção a aspectos mais sutis sobre a maneira que as meninas e os meninos em sua maioria são socializados e como isso influi em suas reações. Por muitas vezes os meninos são ensinados a serem “fortes”, não chorarem; já das meninas espera-se que sejam mais “frágeis”, dóceis e sensíveis. Assim, as crianças vão sendo ensinadas sob a égide dos padrões culturais a comportamentos específicos, orientados por aqueles em que se espelham: pais, professores, pessoas que marcam seu cotidiano (LISBOA et al, 2002).

O contexto que as crianças vivenciam também marcam profundamente suas interações e reações aos agentes estressores. Por exemplo, segundo Lisboa et al (2002), crianças que passam por situação de agressão ficam com um leque menor de reações do que as outras crianças, pois são fortemente marcadas pela agressão. Acabam usando dela também para com os outros, pois é o que está mais bem registrado em sua memória e que, muitas vezes, gera uma cadeia de rejeições na escola, na família e em outros ambientes que a criança frequenta.

Frequentemente crianças que passam por fortes processos de agressão e conflitos graves em casa são crianças que se culpam, que são ansiosas e que tem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes a válvula de escape dessas crianças, ou a única esperança delas pode estar na escola.

As crianças vítimas de violência podem encontrar na escola tantos fatores de proteção (professores, SOE, colegas, etc.) que amenizem a influência do risco (violência) sobre seu desenvolvimento e façam com que elas apresentem estratégias de *coping* saudáveis. (LISBOA et al, 2002, p. 356).

Em meio a tantas possibilidades, fazem-se necessários recortes e aprofundamentos nessa temática que é tão vital e que, por muitas vezes, é negligenciada, tratada à parte ou com pouca importância.

A escola desempenha grande papel na vida dos seus alunos, pois é dentro dela que as crianças passam boa parte das suas infâncias, interagindo com outros e se desenvolvendo em vários aspectos. Dentro desse processo, os professores, conhecendo seus alunos e enxergando-os como pessoas cheias de emoções, tendem a tratá-los com mais respeito. Contribuiriam, assim, mais para uma formação mais sólida, tanto para uma inteligência emocional como cognitiva.

O profissional da educação sendo melhor capacitado, apropriando-se de mais ferramentas que estruturam sua atuação, será capaz de dar um suporte melhor mesmo nas mais adversas situações. Supõe-se que, assim, terá uma estrutura para agir mais cautelosamente, podendo contribuir para encaminhar da melhor maneira possível os conflitos, não sufocando-os, escondendo-os ou ignorando-os. Isso pode ser observado nas palavras de Tassoni (2013):

Pesquisar sobre a afetividade na escola, compreendendo que na dinâmica da sala de aula circulam conhecimentos e sentimentos, constitui-se aspecto essencial para a reflexão das práticas pedagógicas e para a formação do professor. (TASSONI, 2013, p. 66).

Assim é fundamental que as pessoas que lidam diretamente com a educação procurem compreender as cicatrizes que os alunos carregam, capacitando-se a orientar e a dar um melhor suporte para quem se encontra em alguma dessas situações. Ajudando a atenuar as situações estressoras, promove-se mais saúde emocional e um cenário mais favorável a essas pessoas, ajudando-as no processo de tomada de decisão para ações mais efetivas.

Quanto mais atento for o olhar do educador, mais ele terá mecanismos para auxiliar as crianças e tornar o processo de aprendizagem mais fácil. O suporte social interfere nas relações, podendo reduzir os riscos e as consequências negativas, diminuindo impactos. Porém, não se pode generalizar descuidadamente, pois isso não significa que todos que tiverem apoio social estão livres de infortúnios. As estratégias de coping tornam-se, sim, formas importantes de construção de adaptações durante o processo de desenvolvimento e ajudam na compreensão do macro que envolve as relações humanas.

Justice (1988, apud SAVÓIA, 1999) afirma que coping é fundamental de ser pesquisado e considerado, pois é mais facilmente delimitado como as pessoas agem/ reagem em várias esferas, por exemplo, no campo cognitivo, no comportamento, nas emoções, nas situações fisiológicas, nas situações sociais, tantos em ambientes condicionais ou naturais. Outros autores como Sant'Ana, Loos e Cebulski enfatizam:

[...] proceda a uma análise dos argumentos e reflita sobre a talvez importante contribuição ao pensamento humano que seriam estudos enveredados à pesquisa de uma nova educação, que buscasse “juntar os cacos” causados pela quebra da coesão entre a afetividade e a cognição, que as perspectivas basicamente racionalistas incrustaram na vida humana. (SANT'ANA, LOOS, CEBULSKI, 2010, p. 121).

Essa nova educação que reflita e aja sobre as questões emocionais, faz-se necessária urgentemente, pois uma educação que não respeita o indivíduo a ser educado vai deixando traumas e marcas profundas. Além de formar pessoas com dificuldades de lidar com os conflitos mais corriqueiros do dia a dia.

3 METODOLOGIA

O presente estudo tem por objetivo correlacionar a importância das estratégias de *coping* no processo educativo. Para tal foi realizada uma revisão de literatura referente ao assunto e um estudo empírico, o qual será detalhado a seguir.

3.1 PARTICIPANTES

Foi realizada uma pesquisa qualitativa com alunos do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública de ensino, uma situada na região central de Curitiba e outra no município de Piraquara (região metropolitana de Curitiba).

Foram entrevistados, no total, 23 alunos, sendo 12 oriundos da primeira escola e 11 da segunda escola acima citadas, no total 12 meninos e 11 meninas. As idades das crianças variaram entre 6 e 10 anos (12 crianças com 7 anos; 7 com 8 anos; 3 com 6 anos; e uma com 10 anos). Todos frequentam o terceiro ano do Ensino Fundamental, com exceção de um aluno do quinto ano (de 10 anos), que insistiu muito para participar do estudo.

Quanto ao perfil socioeconômico dos alunos que frequentam as escolas mencionadas, consta no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola de Curitiba que o poder aquisitivo da comunidade que a circunda é considerado médio. Isso significa que a remuneração dos pais, na maior parte das famílias atendidas, varia entre um e três salários mínimos, a maioria deles sendo autônomos ou comerciantes, com formação até o Ensino Médio, e morando grande parte no bairro onde a escola fica localizada. Já a escola de Piraquara não disponibilizou o PPP, pois está em processo de revisão e alteração. De acordo com a observação da pesquisadora, pode-se considerar uma região mais frágil socioeconomicamente.

3.2 INSTRUMENTOS PARA A OBTENÇÃO DOS DADOS

Previamente conversou-se com a vice-diretora da escola de Curitiba e com a pedagoga da escola de Piraquara para verificação da possibilidade de ocorrer o

estudo nas referidas escolas. Posteriormente, foi enviado um documento pedindo a liberação e detalhando como seriam os procedimentos. No documento foi assumida a responsabilidade de não divulgar a identidade das crianças e das escolas, assim serão usados nomes fictícios para caracterizar eventuais falas das crianças presentes no trabalho. As entrevistas foram gravadas (somente a voz), para facilitar a análise posteriormente.

Na primeira etapa da sessão de coleta, com a finalidade de facilitar o entrosamento com as crianças, foi perguntado nome, idade e se solicitou que as mesmas contassem uma história que as deixa feliz. Tais apontamentos não foram incluídos nos dados propriamente ditos.

Posteriormente, foram apresentadas a cada participante sete pequenas histórias fictícias, sendo que cada uma foi acompanhada de uma prancha contendo duas gravuras ilustrativas da história em questão. Cabia às crianças indicar como o personagem principal da história reagiria à situação enfrentada. Para tanto foram oferecidas sete opções de respostas (também com gravuras em forma de cartões) para elas escolherem um desfecho, a partir de sua crença do que deveria ser feito ou do que elas próprias fariam se estivessem no lugar do referido personagem (ver Anexo 1). O objetivo deste método foi o de detectar qual a escolha mais espontânea da criança sobre como resolver a situação de adversidade.

Cada opção de desfecho representa uma estratégia de coping, baseada na categorização de Antoniazzi, Bandeira e Dell'Aglio (1998): *aceitação e submissão; ação agressiva; evitação; distração; busca de apoio social instrumental; busca de apoio social emocional; ação direta; inação*. Essas estratégias serão detalhadas no capítulo seguinte, que abordará a análise e a discussão dos dados.

No final da sessão foi perguntado a cada criança se alguma das histórias lembrava situações que elas já tivessem passado. Essa ação teve o intuito de dar um encerramento à entrevista, sendo que esta última resposta também não foi considerada como “dado”, mas, sim, parte da conversa com as crianças.

A entrevista foi realizada individualmente, com duração aproximada de 30 minutos, em uma sala de aula desocupada no momento, com boas condições de acústica, iluminação e ventilação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As categorias de estratégias coping consideradas para o presente trabalho empírico foram baseadas em Antoniazzi, Bandeira e Dell’Aglío (1998). Na sequência, serão apresentados quadros correspondentes às escolhas das estratégias de coping pelas crianças entrevistadas.

4.1 ESTRATÉGIAS DE COPING

Para interpretação das respostas das crianças, foram consideradas as seguintes categorias de estratégias de coping:

- Aceitação e submissão: esse tipo de estratégia é a aceitação e a conformação diante do agente estressor, sendo sua pressão acatada.

- Ação agressiva: este tipo de estratégia inclui ações físicas ou verbais, que podem causar danos a pessoas, animais ou objetos.

- Evitação: este tipo de estratégia envolve tentativas cognitivas ou comportamentais de se manter longe do agente estressor.

- Distração: este tipo de estratégia envolve comportamentos ou pensamentos que adiam a necessidade de lidar com o agente estressor.

- Apoio social instrumental: este tipo de estratégia busca o apoio de pessoas que possam resolver ou auxiliar na resolução do problema.

- Apoio social emocional: este tipo de estratégia permite a busca do apoio de pessoas por razões emocionais, como buscar contato físico, falar com alguém, desabafar.

- Ação direta: este tipo de estratégia envolve comportamentos que eliminam o agente estressor ou modificam as características da situação estressante.

- Inação: neste tipo de estratégia o indivíduo não apresenta nenhuma ação frente à situação estressante.

Os resultados das 23 crianças entrevistadas, no que se refere às estratégias de coping escolhidas, podem ser observados nos quadros a seguir. O Quadro 1 apresenta a frequência de estratégias de Coping escolhida pelas crianças. No Quadro 2 pode-se visualizar o percentual geral por estratégia escolhida no presente estudo.

Quadro 1 – Frequência de estratégias de coping utilizadas pelas crianças entrevistadas

	Aceitação/ submissão	Ação/ agressiva	Ação direta	Apoio social instrumental	Apoio social emocional	Distração	Inação	Evitação	Total
História 1	5		8	9				1	23
História 2	1		8	6				8	23
História 3				23					23
História 4	3	1	10	9					23
História 5			15	8					23
História 6	5		5	9			2	2	23
História 7			16	7					23
Total	14	1	62	71			2	11	161

Quadro 2 – Percentual e frequência geral de estratégias escolhidas

	Percentual	Frequência geral
Aceitação/ submissão	8,6%	14
Ação/ agressiva	0,6%	1
Ação direta	39%	62
Apoio social instrumental	44%	71
Apoio social emocional	0%	0
Distração	0%	0
Inação	1%	2
Evitação	6,8%	11
Total	100%	161

Ao observar os quadros, nota-se que a estratégia mais escolhida pelas crianças foi a de busca de apoio social instrumental. Isso significa que as crianças entrevistadas frequentemente solicitam a ajuda de alguém para intermediar a resolução do problema. Na pesquisa realizada por Dell’Aglío e Hutz (2002) com crianças com idades entre 8 a 10 anos, também apresentou-se de forma expressiva a escolha pela estratégia de solicitar apoio de alguém para ajudar a resolver o problema. Na História 3, especificamente, essa resposta parece ter um peso maior, pela situação ilustrada estar diretamente atrelada a uma responsabilidade assumida com os pais. A fala de duas crianças participantes confirma a escolha da resposta:

“Eu contaria para a minha mãe, pois se eu não contasse seria pior ainda.”

Mariana, 7 anos.

“Ir na casa dele contar para o pai... a única opção dele é contar para o pai.”

Gabriel, 8 anos.

Na História 7, apenas duas crianças indicaram que o personagem teria que pedir ajuda para um amigo para cuidar do machucado e pedir emprestado dinheiro para comprar pão. Essa opção de desfecho caracteriza-se como busca de apoio instrumental.

A numerosa escolha por apoio instrumental vai ao encontro do que vem sendo apontado na literatura, que ressalta como as crianças são influenciadas em suas ações pela hierarquia presente nas interações. As crianças, por terem um repertório menor do que os adultos, também veem neles um referencial importante e uma possível solução para o problema. Por exemplo, na História 2 (que envolvia um jogo de futebol), era claro que solicitando à professora a participação no time o problema seria resolvido.

A segunda estratégia mais escolhida pelos dois grupos de crianças foi a ação direta. Nota-se que quando eles não têm alguém (especialmente adultos) por perto tomam mais frequentemente a iniciativa de tentar resolver o impasse. Na História 7, a maioria das crianças respondeu que ajudaria o irmão. Outros aspectos também podem estar envolvidos nessa escolha, levando-os a eles mesmos enxergarem a possibilidade de resolver o problema, como relatam Dell’Aglío e Hutz (2002). Na História 5, 15 crianças responderam que o ideal seria estudar mais, atribuindo a si mesmo a solução para os problemas acadêmicos que apareciam na história. Em suas falas as crianças também ressaltaram a importância de conversar diretamente, de tentar convencer o colega que não pode tomar certa atitude, e enfatizaram que a agressão não deveria ser utilizada:

“Conversar é a melhor maneira”

Moisés, 7 anos.

“Conversar com os amigos, porque se eles não deixam, ele pode bater de tão triste. Tadinho dele! Imagina se uma pessoa quer jogar, por exemplo, daí eu falo me escolhe, me escolhe, e não me escolhem... Aí eu falo: olha vocês tem que deixar jogar, não são só vocês que escolhem, e eles tem que se desculpar, senão não tem jeito...”

Mariana, 7 anos.

“Conversar, porque sempre que a gente conversa acontece coisas boas, porque se acontece uma coisa, tem que contar a verdade.”

César, 7 anos.

No grupo entrevistado muitas crianças escolheram a mesma alternativa. Porém, mesmo tendo sido passado com elas um curto período de tempo, apenas o

espaço da entrevista, foi possível perceber que cada participante tem suas especificidades, singularidades e histórias. Alguns são mais tímidos, outros mais falantes; apareceram algumas respostas sintéticas, outras mais longas. A autonomia também tem variações grandes, mesmo dentro de uma mesma sala. Isso reforça como cada experiência vai deixando marcas diferentes, sendo a psique de cada pessoa formada com base nas interações ocorridas nos mais variados espaços e experiências.

“Eu tenho que cuidar sempre de manhã dela, eu tenho que fazer pão para ela, tenho que brincar com ela, ajudar a arrumar. A minha mãe fica dormindo e o meu irmão vai para escola e a minha vó vai trabalhar. Aí, eu fico sozinha de manhã com ela, a gente não pode acordar a minha mãe, senão ela fica brava, ela é produtora de uma banda. Gosto de ter irmãzinha porque aí tenho alguém para cuidar.”

Mariana, 7 anos.

“Um dia eu tava sozinha em casa e quebrei um vaso, minha irmã ainda não morava comigo. Minha mãe tava dormindo, tentei montar o vaso e não consegui, aí eu contei para minha mãe: mãe, eu quebrei o vaso, foi sem querer. Aí, ela disse: tá bom filha, eu compro outro.”

Clara, 6 anos.

“Bati o meu rosto no poste... voltei para casa e coloquei gelo.”

Jorge, 8 anos.

A estratégia de aceitação/submissão apareceu em 8,6% das respostas. A questão que envolve hierarquia apareceu nitidamente na História 6, quando a mãe não deixava o personagem da historinha sair para trocar figurinhas com o colega. Algumas crianças aceitavam prontamente e nem tentavam negociar ou pedir auxílio de alguém, por entender que a decisão da mãe é uma máxima, submetendo-se assim a ela. Por exemplo, a resposta de uma criança indicava que seria melhor

“Tentar esquecer, senão fica de castigo.”

Lucio, 7 anos.

Outras situações que envolviam a aceitação/submissão era quando ocorria o conflito entre pares. Algumas crianças não viam a possibilidade de diálogo com os colegas, então a melhor solução parecia ser aceitar a situação imposta de maneira a evitar conflitos maiores.

“Esquece... porque bater não é o jeito de fazer.”

Caetano, 7 anos.

A evitação também apareceu nas respostas das crianças. Essa estratégia, apesar de aparecer em apenas 6,8% das respostas, chamou a atenção, pois foi sugestiva de ocorrer em várias situações cotidianas, para além das histórias apresentadas. Na História 2, por exemplo, quando a criança não era permitido participar do jogo de futebol, sua ação era evitar o conflito com o agente estressor, já que se sentia rejeitada. Buscava, assim, outras alternativas. De certa forma, aceitava a condição imposta (aceitação/submissão), mas efetivava outra ação que a afastasse do agente estressor, o que lhe proporcionava um conforto, buscando um grupo em que fosse melhor aceita.

A inação foi a estratégia que menos apareceu, com apenas duas respostas em todo o grupo. Uma foi dada à História 6, quando a criança acreditava que devia ficar no sofá e fazer nada. A segunda resposta foi para a História 1, acreditando que quando alguém xingasse, o personagem deveria emburrar-se e não fazer nada.

A estratégia de ação agressiva teve apenas uma resposta; contudo, esse fator parece ser atribuído mais à questão de que as crianças não escolheram essa opção por aprenderem que bater em alguém não é a estratégia mais correta de resolver algo. Mas isso não significa que isso, de fato, não acontece no dia a dia da escola. Às vezes, a primeira reação de uma criança é justamente ser agressiva com o colega. Contudo, isso é difícil mensurar em um estudo deste tipo, pois elas tendem a não relatar, pois já que sabem ser inadequado.

Observando o recreio das duas escolas, foi nítido que ações agressivas fazem parte do universo escolar; contudo, na entrevista apareceram apenas com apenas 0,6% das respostas. Na literatura analisada, as reações de agressão foram mais presentes, por exemplo, nos trabalhos de Dell’Aglia e Hutz (2002), Loos-Sant’Ana e Sant’Ana-Loos (no prelo) e Lisboa e colaboradores (2002).

Debates com as crianças sobre resoluções de conflitos fazem-se necessários, para que elas possam desenvolver autonomia e estratégias de diálogo/negociação, os quais possibilitem superar o impulso de agredir o colega e conseguir manifestar seus sentimentos de uma forma que não machuque o outro, auxiliando para que, ao mesmo tempo, encontrem uma solução para o impasse.

O conhecido “pedido de desculpas” nos espaços escolares também precisa ser objeto de reflexão. Algumas vezes apenas o pedido de desculpas não faz sentido, porque ele não é refletido, nem sincero; apenas imposto para as crianças: “Pede desculpa um para o outro”. Tem-se a impressão de que apenas pedindo desculpas já se resolveu o problema; e não é assim, pois existem fatores que acontecem antes e após as situações que precisam ser pensados e lidados de maneira mais adequada.

O pedido de desculpas é importante, contudo ele tem de trazer significado para as pessoas envolvidas e não deve ser colocado que pedir desculpas por si só encerra o conflito, levando à conclusão de que se fizer novamente algo desagrável é só pedir desculpa e está tudo resolvido. As crianças precisam começar a ter espaço para refletir sobre o porquê aquilo ocorreu, quais são os sentimentos envolvidos, que é necessário respeitar esses sentimentos; e, ainda, porque não pode ocorrer de novo e quais são formas possíveis de solução.

Aspectos gerais quanto ao gênero dos participantes também foram observados, como apontam o Quadro 3 e o Quadro 4, a seguir:

Quadro 3 - Frequência de estratégias de coping utilizados por grupos de meninos e meninas

Quadro 3	Apoio social instrumental	Ação direta	Aceitação/submissão	Ação/agressiva	Apoio social/emocional	Distração	Evitação	Inação	TOTAL
MENINOS	44	23	9				7	1	84
MENINAS	27	39	5	1			4	1	77
TOTAL	71	62	14	1			11	2	161

Quadro 4 - Percentual bruto de frequência de estratégias de coping utilizadas por grupos de meninos e meninas

Estratégias	Menino	Menina
Ação agressiva	0%	1%
Ação direta	27%	50%
Aceitação/submissão	10%	6,%
Apoio social emocional	0%	0%
Apoio social instrumental	52%	35%
Distração	0%	0%
Evitação	8%	5%
Inação	1%	1%

A diferença mais expressiva foi encontrada quanto às respostas de ação direta e de apoio instrumental. As meninas escolheram mais a opção de resolver diretamente que os meninos. Já estes escolheram mais a opção de pedir ajuda a alguém que as meninas. Esse foi o único critério que se apresentou diferentemente da literatura estudada. A abordagem de Lopez e Little (1996, apud DELL'AGLIO, HUTZ, 2002) aponta que a maneira como as crianças são socializadas influencia as escolhas, sendo as meninas normalmente formadas para serem mais dependentes socialmente que os meninos. Ao menos nesse pequeno recorte tal aspecto não se caracterizou dessa maneira. Aponta-se a necessidade de serem realizados mais estudos e pesquisa empírica para observar se vem mudando esse aspecto de maneira a combinar com as condições atuais de socialização de meninos e meninas, bem como o papel de homens e mulheres na sociedade, ou se foi uma situação específica do recorte particular realizado.

Um último fator considerado na análise realizada foi acerca de quando a alternativa escolhida pela criança foi buscar apoio instrumental (com exceção da História 3), quem seria o interlocutor escolhido. Dados a respeito dessa indagação são apontados no Quadro 5, abaixo:

Quadro 5 Frequência de perfil de apoio solicitado	MENINAS	MENINOS
Apoio da professora(o)	6	6
Apoio da mãe	2	9
Apoio de pares (outras crianças)	2	7
Apoio de outro adulto (pai/vó/vizinha /etc.)	6	7

Independente do gênero da criança, nota-se que o professor desempenha um referencial forte para os participantes. Diante disso, reafirma-se como é importante o profissional da educação ter uma formação sólida, para desenvolver em sala um ambiente que promova de forma interligada a educação emocional e cognitiva, pois os alunos não buscam o professor somente para dúvidas de conteúdos escolares, mas também para questões emocionais, conflitos com pares, para resolução de problemas pessoais. Na pesquisa feita por Lisboa e colaboradoras (2002), aparece de forma expressiva à figura do (a) professor (a) como referência para os alunos, são abordados também outros fatores até como conflitos diretos com eles. Ressaltando a importância dos professores nas relações interpessoais para além da escolarização.

A análise do fator idade também, no presente estudo, aproximou-se da literatura. Heckhausen e Schulz (1995, apud DELL'AGLIO, HUTZ, 2002), apontam que cada idade, cada fase apresenta habilidades segundo o seu desenvolvimento. As crianças entrevistadas que possuíam de oito a dez anos passavam a impressão de serem mais autônomas e mais seguras para agir de forma direta.

Outro ponto relevante que se aproximou da literatura é a percepção de que certas escolhas dependem de certos contextos, não sendo empregadas em outros cenários (AMIRKHAN, 1990 apud LISBOA et al, 2002).

Quanto à emoção, acredita-se que ela esteja presente em todas as escolhas de estratégias de coping, pois a criança não deixa a emoção em uma gaveta para tomar uma decisão. Ela pode ter uma ação sobre o evento, mas primeiramente ela sente algo, já que a emoção a coloca em movimento.

A maior parte da literatura trabalha com base na divisão de Folkman e Lazarus (1984), que aponta dois tipos de estratégias de coping, um focalizado no problema e outro na emoção. Contudo acredita-se que mesmo que a ação da

criança seja a de enfrentar o agente estressor ou modificá-la (ação direta), isso não ocorre separado da emoção ou sem emoção. Não dominamos a psique de tal forma ao ponto de escolher simplesmente não sentir. Com o tempo ressignificamos, pensamos sobre, mas as emoções sempre se fazem presentes.

Na literatura sobre coping, precisa-se maior aprofundamento sobre o impacto das emoções nas escolhas das estratégias de enfrentamento, já que separar entre estratégias focadas na emoção ou na ação é dicotomizar, tal qual se fez, durante tanto tempo, entre os aspectos racionais e emocionais da psique humana (LOOS-SANT'ANA, SANT'ANA-LOOS, no prelo).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou contribuir para ressaltar a importância de alguns elementos que possam ajudar, de alguma maneira, a melhorar a relação e a compreensão das emoções no cotidiano nas ações dos profissionais da área da educação.

Com base nos dados encontrados, tanto no referencial teórico quanto na pesquisa empírica, é possível realizar algumas considerações. Primeiramente, a compreensão que a cognição e a afetividade são fatores indissociáveis em todas as esferas humanas. Por conseguinte, tal premissa muda a maneira de buscar clareza sobre qual é a identidade e qual é a função social do educador; enfim, qual é a sua intencionalidade.

A partir disso, transforma-se a busca por conhecimentos teóricos e práticos que ajudem no cotidiano para a promoção de um ambiente saudável emocionalmente, e que possibilitem o amplo desenvolvimento humano. Defende-se que os teóricos que abordam a afetividade sejam mais lidos, mais discutidos e mais refletidos dentro das escolas e no contexto dos cursos de formação inicial e continuada de docentes. Materiais, jogos e atividades deveriam ser desenvolvidos para problematizar essa temática, incluindo as formas de lidar com conflitos. Nesse sentido, um bom exemplo é relatado em Loos e Zeller (2007)¹, como também em Vinha (2003)². Livros de literatura também podem ser ótimos instrumentos para começar a se trabalhar reflexões sobre conflitos que acontecem na escola.

A parceria/diálogo da escola com a família também pode ser mais intensificada, na busca da formação integral do educando, investindo em encontros e reuniões para além de discussão de notas, números e conselho de classe. Ou seja, uma relação que busque realmente atender às demandas humanas, com atenção aos conflitos, às dificuldades e outras que circundam a educação.

Vários problemas que ocorrem na educação são postos e questionados ao longo do tempo. Chega o momento em que as possibilidades de solução devem ser melhor analisadas e traçadas. A visão de concorrência entre professores e alunos,

¹ Trata-se do artigo intitulado *Aprendendo a “brigar melhor”: administração de conflitos sem violência na escola*, publicado na revista **Interação em Psicologia**, v.11, n.2, p. 281-289, jul./dez. 2007.

² VINHA, T.P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese de Doutorado não publicada, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

pedagogos e professores precisa ser quebrada para abrir espaço para a ajuda mútua e a construção de processos de aprendizagem e de desenvolvimento mais sólidos. O ambiente educacional deve ser estimulado com ideias inovadoras e a bagagem que os alunos trazem para escola precisa ser valorizada.

Faz-se necessária, assim, uma educação que envolva vários aspectos, para além da intenção da apenas escolarização formal, a “absorção” de conteúdos, rumo a uma educação comprometida com o desenvolvimento integral do ser humano.

REFERÊNCIAS

ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. R. O conceito de coping: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 3, n. 2, p. 273-294, 1998.

ARANTES, V. A. Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação. In: OLIVEIRA, M. R, TRENTO, D.; REGO, T. (Orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 6. ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.

Caderno de expectativas de aprendizagem. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf. Acesso em: 15/11/2014.

CAMARGO, D. **As emoções e a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1ª ed., 2004.

DELL'AGLIO, D. D.; HUTZ, C. S. Estratégias de *coping* e estilo atribucional de crianças em eventos estressantes. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 5-13, 2002.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. 2.ed. São Paulo: Editora Escala, 2009.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf. Acesso em: 15/11/2014

Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Disponível em: http://mc4pean2009.files.wordpress.com/2009/10/pmc_dcm_volume-2-completo.pdf. Acesso em: 01/11/2014.

FERREIRA, L. A.; ACIOLY-REGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educação em Revista**, n.36, p. 21-38, 2010.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stress, appraisal, and coping**. New York.

Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 02/11/2014.

LEONTIEV, A. N. Atividade e Consciência. **Problemas do Materialismo Dialético**. Moscou, p. 180-202, 1997.

LISBOA, C.; KOLLER, S.; RIBAS; BITENCOURT; OLIVEIRA; PORCIUNCULA; MARCHI. Estratégias de *coping* em crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. [online]. v.15, n.2, p. 345-362, 2002.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução de Anoar Aiex. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

LOOS, H.; ZELLER, T. V. Aprendendo a “brigar melhor”: administração de conflitos sem violência na escola, **Interação em Psicologia**, v.11, n.2, p. 281-289, jul./dez. 2007.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S.; CEBULSKI, M. C. Afetividade, cognição e educação: Ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. In: LOOS, H.; SANT'ANA, R. S. (Orgs.). **Educar em Revista**, Dossiê: Cognição, Afetividade e Educação, Curitiba, Editora UFPR, n. 36, p.109-124, 2010.

LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R., S. O pensar, o sentir e o agir nos processos de *coping* em crianças: reflexões a partir do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*. **PsicoDom** [no prelo].

LURIA, R. A. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira, 6° ed, São Paulo, 2010.

MAHONEY, A. A. ; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 8. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

MATURANA, R, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MC INTYRE, M. T; MC INTYRE; E. S.; SILVERIO, J. Respostas de stress e recursos de *coping* nos enfermeiros. **Análise Psicológica**, v. 17, n. 3, p. 513-527, 1999.

MOTTA, A. B; ENUMO, S. R F. Câncer infantil: uma proposta de avaliação as estratégias de enfrentamento da hospitalização. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 21, n. 3, p. 193-202, 2004.

OATLEY K.; JENKINS. M. J. Compreender as emoções. Porto Alegre: Instituto Jean Piaget, 2002.

SAVOIA, G. M. Escalas de eventos vitais e de estratégias de enfrentamento (*coping*). **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 26, n. 2, 1999.

SAVOIA, M. G.; SANTANA, P. R.; MEJIAS, N P. Adaptação do inventário de Estratégias de Coping de Folkman e Lazarus para o português. **Psicologia USP**, v.7, n. 1-2, p. 183-201, 1996.

SOUZA, C. C. T.M. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.27, n.2,p. 249-2541, 2011.

TASSONI, E.; C. ; SANTOS, A. N. M.. Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd. **Psicologia. Escolar e Educacional**. [online]., v.17, n.1, p. 65-76,2013.

VIGOTSKII, S.L. LURIA. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 9 ed.São Paulo,2005.

VINHA, T.P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole. 1989

WALLON,H . Hélène Gratiot-Alfandéry; tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf>

Acesso em 01/07/2014.

ANEXO 1

Exemplo de história utilizada na entrevista sobre estratégias de *coping*, com suas respectivas opções de respostas (estratégias de coping)³:

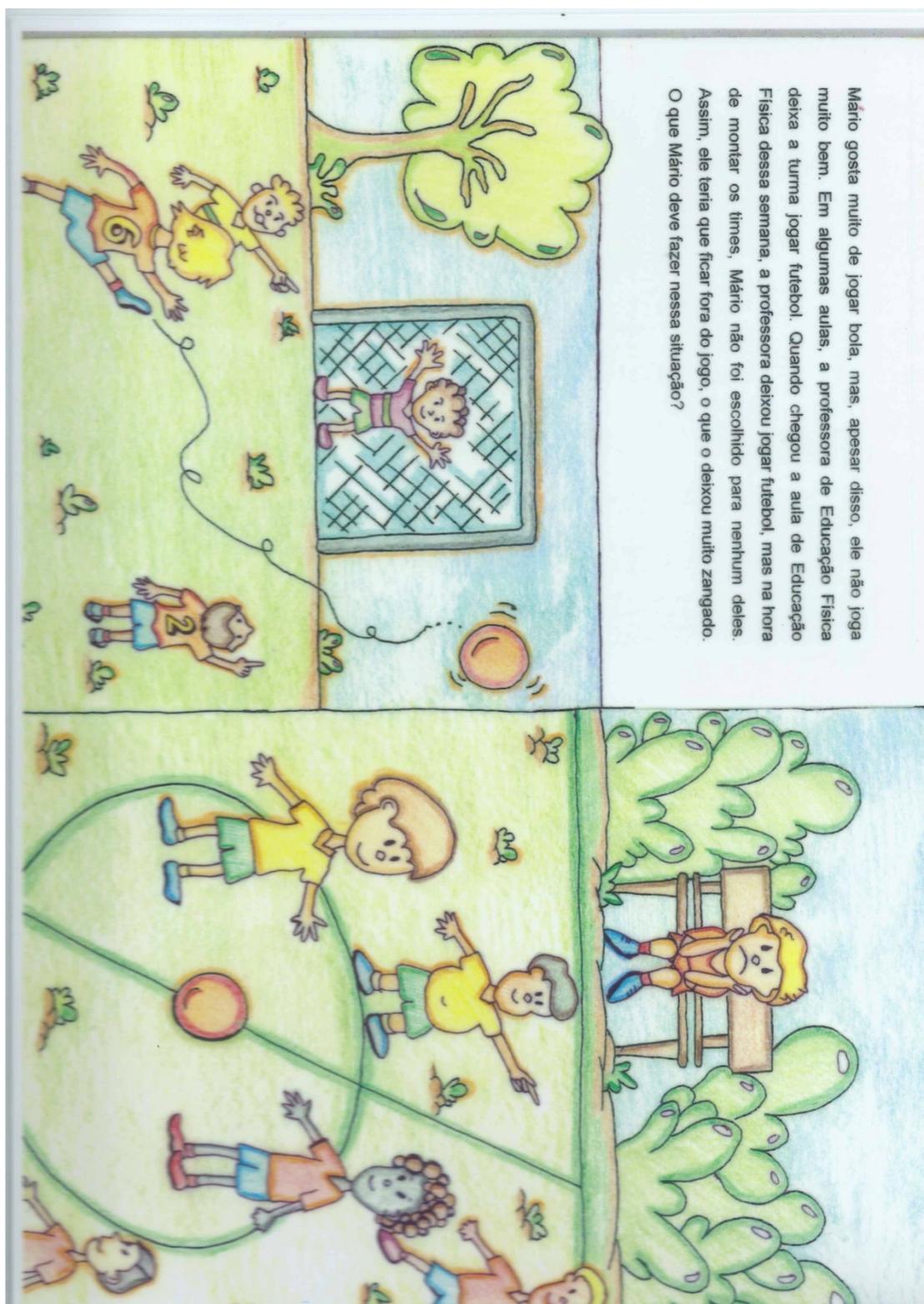
História 2

Mário gosta muito de jogar bola, mas, apesar disso, ele não joga muito bem. Em algumas aulas, a professora de Educação Física deixa a turma jogar futebol. Quando chegou a aula de Educação Física dessa semana, a professora deixou jogar futebol, mas na hora de montar os times, Mário não foi escolhido para nenhum deles. Assim, ele teria que ficar fora do jogo, o que o deixou muito zangado. O que Mário vai fazer nessa situação?

- Bater no capitão dos dois times por não ter sido escolhido por nenhum deles (estratégia: *ação agressiva*).
- Dizer a si mesmo que “não gosta mesmo de futebol”, sentar ao lado da quadra e tirar um cochilo (estratégia: *evitação*).
- Ir brincar de queimada com as meninas, torcendo para que seja escolhido da próxima vez (estratégia: *distração*).
- Reclamar com a professora, explicando que quase nunca é escolhido e pedir a ela que o coloque em um dos times (estratégia: *busca de apoio social instrumental*).
- Ir chorando falar com a diretora, explicando que é azarado porque quase nunca pode jogar (estratégia: *busca de apoio social emocional*).
- Reclamar com os capitães sobre a divisão dos times, explicando que pode sim fazer alguma coisa útil no jogo, convencendo um deles a incluí-lo no time (estratégia: *ação direta*).
- Não fazer nada (estratégia: *inação*).

³ As sete histórias criadas pela Profa. Dra. Helga Loos-Sant'Ana e utilizadas na entrevista encontram-se em processo de publicação e estarão, em breve, disponibilizadas ao público na íntegra.

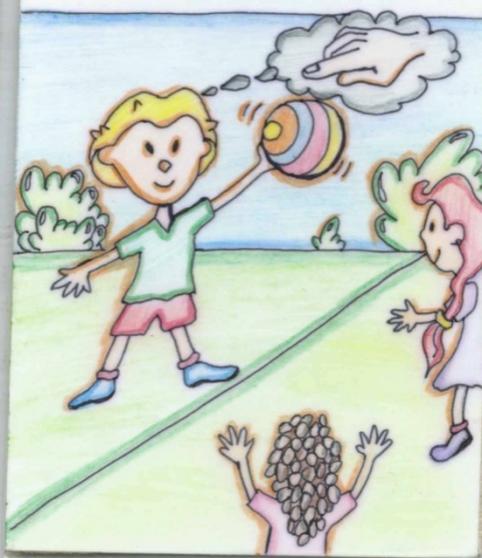
PRANCHETAS COM ILUSTRAÇÕES
(instrumento para estudo de coping em crianças criado pela
Profa. Dra. Helga Loos-Sant'Ana)



Dizer a si mesmo que "não gosta mesmo de futebol", sentar ao lado da quadra e tirar um cochilo.



Ir brincar de queimada com as meninas, torcendo para que seja escolhido da próxima vez.



Reclamar com a professora,
explicando que quase nunca é
escolhido e pedir a ela que o
coloque em um dos times.



Não fazer nada.



Bater no capitão dos dois times por não ter sido escolhido por nenhum deles.



Reclamar com os capitães sobre a divisão dos times, explicando que pode sim fazer alguma coisa útil no jogo, convencendo um deles a incluí-lo no time.



Ir chorando falar com a diretora,
explicando que é azarado porque
quase nunca pode jogar.

